

Los niños/as como sujetos políticos, ciudadanos y co-protagonistas de la transformación social.

Morales, Santiago y Magistris, Gabriela.

Cita:

Morales, Santiago y Magistris, Gabriela (2017). *Los niños/as como sujetos políticos, ciudadanos y co-protagonistas de la transformación social. III Jornadas Internacionales Sociedad, Estado y Universidad. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/gabrielamagistris/27>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p8rn/sGz>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

**ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS
INTERNACIONALES SOCIEDAD ESTADO Y
UNIVERSIDAD**

*" La universidad en el siglo XXI: La educación
como derecho y las dimensiones de la inclusión
social"*

Dante Jeremías Boga

Ariadna Gorostegui Valenti

Mariana Soledad Álvarez

(Compiladores)

ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.

Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

III Jornadas Internacionales Sociedad, Estado y Universidad : la Universidad en el Siglo XXI : la educación como derecho las dimensiones de la inclusión social / Mariana Soledad Alvarez ... [et al.] ; compilado por Dante Jeremías Boga ; Ariadna Gorostegui Valenti ; Mariana Soledad Alvarez. - 1a ed. - Mar del Plata : Universidad Nacional de Mar del Plata, 2017.

CD-ROM, PDF

ISBN 978-987-544-806-3

1. Sociedad . 2. Estado. 3. Universidad . I. Alvarez, Mariana Soledad II. Boga, Dante Jeremías, comp. III. Gorostegui Valenti, Ariadna, comp. IV. Alvarez, Mariana Soledad, comp.

CDD 301

Primera Edición:

© 2017.

Queda Hecho el depósito Que marca la Ley 11.723. Queda prohibida la reproducción total y/o parcial de este libro sin la autorización del autor y/o editor.

COMITÉ ACADÉMICO.

- Dr. Alejandro H. Del Valle (UNMDP-Argentina)
Mag. María Felicita Elías (UBA- Argentina)
Dra. Lucía Cortez Da Costa (UEPG- Brasil)
Mag. Nora Britos (UNC- Argentina)
Lic. Agustina Cepeda (UNMDP-Argentina)
Dr. Enrique Andriotti Romanin (UNMDP-Argentina)
Dra Beatriz Morrone (UNMDP-Argentina)
Ab. María Graciela Iglesias. (UNMDP/UNLA-Argentina).
Lic. Alicia Stolkiner. (UBA-Argentina)
Dr. Tomás Izquierdo Rush (ViceDecano Universidad Murcia -España)
Dr. Diego Barreyra (UNTREF-Argentina)
Dra. María Estela Lanari (UNMDP-Argentina)
Dra. Gleny Terezinha Duro Guimaraes (PUC-Brasil)
Dra. Karina Janz Woitowicz (Universidad Estadual de Ponta Grossa-Brasil)
Dra. Jussara Ayres Bourguignon (Universidad Estadual de Ponta Grossa-Brasil)
Dra. Gloria Mendicoa (Gino Germani/UNLM-Argentina)
Dr. Luis Porta (UNMDP- Argentina)
Mag. Nelson Zicavo (Universidad de Bio-Bio-Chile)
Mag. Andrés Felipe Cubillos Novella (Pontificia Universidad Javeriana-Colombia)
Dr. Federico Lorenz Valcarce (UNMDP/CONICET-Argentina)
Lic. Germán Perez (UNMDP-Argentina)

COMITÉ ORGANIZADOR.

- Lic. Dante Jeremías Boga. (UNMDP-Argentina)
Ab. Leonardo Bergonzini. (UNMDP-Argentina)
Lic. Adriana Fernández Sapino. (UNMDP-Argentina)
Lic. Mariana Soledad Alvarez. (UNMDP-Argentina)
Lic. Ariadna Gorostegui Valenti. (UNMDP-Argentina)
Mg. Pablo N. Voet. (UNMDP-Argentina)
Mg. Cristina Barbieri. (UNMDP-Argentina)
Lic. Marisa Burlastegui. (UNMDP-Argentina)

ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.

Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Mg. Volney Campos Dos Santos (Universidad Estadual de Ponta Grossa-Brasil)

Est. Tomás Aldo Manuel Somers. (UNMDP-Argentina)

Est. Maria Belen Hernández. (UNMDP-Argentina)

Lic. José Luis Baier (UNMDP- Argentina)

ÍNDICE.

Pág.

“Reformas en Justicia Juvenil. Embates a los derechos de los adolescentes: ante el reduccionismo penal, la apertura del debate hacia la vigencia integral de los Derechos Humanos. Una mirada desde el Trabajo Social”..... 6

Experiencias de prácticas en extensión UNQ. Jóvenes en acción: participación y transformación..... 21

Valoraciones y experiencias en relación a la educación media..... 32

Valoración y uso del tiempo libre en jóvenes. Un estudio exploratorio a nivel local..... 54

Jóvenes que no estudian y no trabajan a nivel local. Un análisis exploratorio sobre sus transiciones educativas y sus experiencias laborales previas..... 74

El rol de la población joven en la campaña de Buenos Aires durante el Antiguo Régimen..... 96

Los niños/as como sujetos políticos, ciudadanos y co-protagonistas de la transformación social..... 116

El arte de habitar”: puentes entre la lectura, los jóvenes y la comunidad. Una experiencia de promoción de lectura, acceso a bienes culturales y producción de conocimiento..... 135

**Cuidado, derechos y protección de niños nacidos de bajo peso y sus familias.
Una meta en la agenda de las políticas públicas.....
155**

**Políticas sociales y jóvenes en conflicto con la ley penal. hacia una delimitación
de la teoría del capital humano168**

**Capacitación laboral y formación para el trabajo: Un análisis exploratorio a nivel
local sobre la valoración que hacen los jóvenes sobre estas experiencias
.....189**

**Quién pensás que debería hacer algo por los jóvenes? ¿solo el estado? Un
estudio que indaga en opiniones y expresiones de los jóvenes a nivel local.
.....204**

“Reformas en Justicia Juvenil. Embates a los derechos de los adolescentes: ante el reduccionismo penal, la apertura del debate hacia la vigencia integral de los Derechos Humanos. Una mirada desde el Trabajo Social”.

Karina De Bella

Universidad Nacional de Rosario – Argentina

Palabras clave: Adolescentes – Reformas – Penalización – Justicia Juvenil

Debates presentes en la Reforma del Régimen Penal de la Minoridad (RPM)

Los debates actuales sobre la reforma del RPM¹ vienen, en principio, de la instalación mediática de la problemática de los jóvenes en conflicto con la ley penal, según la cual la herramienta legal aparece como el instrumento idóneo para la transformación. Vista la problemática desde este ángulo, quedaría fuera del debate la complejidad del tema: para abordarlo en su integridad, habría que discutir las políticas públicas para el sector poblacional, la prevención, la condición adolescente y, sobre todo, si la salida hacia lo penal es la respuesta unívoca.

En cuanto a este punto, es interesante plantear las diferentes lecturas que se han venido realizando de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, Niña y Adolescentes (CIDN), aunque el análisis al respecto es reciente, ya que en América Latina predominó un pensamiento colonizado por quienes abogaron y abogan por la instalación de Regímenes Penales Juveniles. En este sentido, una primera cuestión a plantear es si Justicia Juvenil y Justicia Penal Juvenil pueden entenderse como términos equiparables para saber si hablamos de lo mismo. A los fines de ilustrar este interrogante, nos remitimos a lo referido por Marcón:

[...] la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH-OEA) dio a conocer (julio/2011) una relatoría titulada “Justicia Juvenil y Derechos Humanos en las Américas”. Dicho instrumento evita, cuidadosa y sintomáticamente, el uso del calificativo “penal” para caracterizar los sistemas de Justicia Juvenil [...]. El espíritu de la relatoría es coherente con la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN), instrumento de 54 artículos en el cual sólo en uno (el 40) refiere a las

¹ RPM, Ley de Fondo a nivel nacional, Decreto Ley N° 22.278.

situaciones de conflicto penal. Inclusive ese solitario artículo está constituido en lo sustancial por un listado de garantías a respetar “como mínimo”, y otro de acciones no penales a ejecutar sólo cuando, mediando lo que se conoce como justo proceso, se acredite responsabilidad del joven en hechos penalmente tipificados. En consecuencia no construye ni propone un esquema de respuestas asentado en penas tal como, de manera unívoca, es lo predominante en cualquier sistema penal común (Marcón, 2017: 43).

El autor sostiene que no se trata de copiar el garantismo penal previsto para los adultos y, para contextualizar, agrega que las reformas llevadas adelante en la década del 90, en el marco del Consenso de Washington (1989), tomaron como interpretación dominante la dirección de la responsabilización penal. Este camino dista de las recomendaciones que hicimos anteriormente y nos obliga a un análisis minucioso, el cual nos llevará a indicar que la seducción únicamente por las garantías de los derechos procesales implica una mirada reduccionista. Es por eso que hablamos de Justicia Juvenil, desde la perspectiva de la Justicia Restaurativa y el Paternalismo Jurídico, mientras que otras experiencias han tomado caminos diferentes como soportes teóricos y conceptuales y han derivado en otros arreglos institucionales.

Si atendemos diversos enfoques, nos encontramos con que, en el año 2009, en ocasión de su visita a Chile, el juez alemán experto en derecho penal juvenil, Dirk Helmken, consultado sobre el actual sistema chileno, sostuvo que en ese país

faltan algunas cosas importantes para tener un procedimiento penal juvenil acorde con las distintas actas o directrices de las Naciones Unidas, como por ejemplo, la Convención de los Derechos del Niño, las reglas de la Habana (1990), referidas a jóvenes privados de libertad, y las reglas de Beijing (1985), asociadas a la administración de la justicia penal juvenil. Para tener un buen sistema penal juvenil: ¿sería necesario tener un sistema separado entre adultos y menores?, ¿por qué la propuesta es contar con dos sistemas separados? Las personas que trabajan en el área penal con adolescentes tienen una mentalidad totalmente distinta de quienes trabajan en el derecho penal de adultos. Ante un hecho punible en el que intervienen jóvenes, el juez de adultos reacciona imponiendo castigo. Su mentalidad es punitiva y sancionadora. En cambio, la reacción del juez en el ámbito juvenil es de asistencia, de protección, de desarrollo o

de educación. El hecho punible, para este juez, es de segunda importancia, y lo significativo es investigar por qué este autor joven es culpable ante la ley y cómo se puede evitar que repita el hecho en el futuro (Dirk Helmken, 2009, citado en Zañartu, 2009: 38-39).

El juez citado refiere que en Alemania el derecho penal juvenil está orientado a una sola meta, evitar la reincidencia, y manifiesta que, en aquel derecho penal, en primer lugar se deben buscar medidas pedagógicas, educacionales y, sólo si estas medidas no son suficientes, se puede imponer un castigo. La sanción es la excepción y debe ser fundamentada como excepción.

Continuando con los debates existentes, encontramos la posición del juez Ramos, quien señala:

La Convención sobre los Derechos del Niño es el compendio máximo acerca de niñas y niños y sus derechos: recoge fundamentalmente anteriores documentos (Declaración Universal, por ejemplo), experiencias y prácticas de las naciones que habían mejorado la condición de la infancia. No introduce nuevas categorías, sino que refuerza las existentes y en un decidido catálogo reconoce los máximos derechos (y garantías) que en forma especial le corresponde a ese colectivo. Su innovación consiste, fundamentalmente, en la fuerza normativa que posee como Convención Internacional.[...] La Convención no instala un nuevo paradigma, no desecha instituciones, leyes o prácticas anteriores a la misma, ni inspira la creación de sistema penales juveniles: más aún, la Convención no propicia la instalación de sistema penal alguno; dice que si ello fuese así deberán respetarse ciertas reglas (que incluyen garantías procesales generales y especiales, edad de imputabilidad lo más alta posible, un sentido de prevención especial en la intervención penal, desjudicialización como meta principal, medidas alternativas al encierro, etc.). O sea, coloca un piso al país adherente que tenga o establezca legislación al respecto (Ramos, 2014: 3).

Este juez propone tener a la CIDN como guía y no como ícono para posibles transformaciones, las cuales se operan desde el inventario de omisiones, falencias y necesidades y sobre el recuento de recursos, fortalezas y oportunidades.

Tales consideraciones, desde una u otra perspectiva, respecto de la valoración de la CIDN, llevan a pensar en las salidas propuestas por cada una. Para la primera perspectiva, la propuesta es la creación de Regímenes Penales de Responsabilidad Juvenil, y para la segunda, no se trata de una vuelta al sistema tutelar o de un derecho penal especial para adolescentes, sino que invita a repensar la historia, las ideas y las prácticas desde una visión interdisciplinaria e interinstitucional, con activa participación de la sociedad en la elaboración de políticas públicas para la construcción de infancia. Esta perspectiva alerta acerca de la reducción de la edad en la discusión de los adolescentes en conflicto con la ley, la cual traería aparejados serios problemas conceptuales y, sobre todo, de construcción de ciudadanía.

En cuanto a los caminos a seguir, Ramos refiere que Brasil marcó uno digno, “mixturó una intervención garantista con la protección y la visión socioeducativa”, y respecto de otros regímenes, sostiene que “cuando el sistema acusatorio se imprime en el caso de los adolescentes infractores, se le expropia al Juez toda discrecionalidad, lo que en principio aparece como positivo, pero ni bien se desanda el camino, lo que se advierte es la penalización de la intervención judicial penal” (Ramos, 2014: 5). Y para ejemplificar, se remite a la situación en materia penal de la justicia bonaerense:

[...] no parece promisorio para los jóvenes contar con un proceso acusatorio a semejanza del previsto para adultos pero con ciertos ingredientes derivados del principio de especialidad, y la ausencia de una normativa penal juvenil de fondo es fuente de serios trastornos (especialmente interpretativos de parte de las segundas instancias, más inclinadas a la visión penológica). Por caso, parece haber un excesivo recurso al Juicio Abreviado y un notable incremento de las penas de cumplimiento efectivo, si comparamos los números que arrojaban las viejas normativas de menores basadas en la doctrina de la situación irregular (por ejemplo, ley 10.067 en Buenos Aires.). Esto ya se está pareciendo demasiado al Lecho de Procusto, sin que se avizore ningún Hércules salvador. Y aquí está el centro del conflicto: ¿hacia dónde avanzamos cuando proclamamos la sanción de un régimen penal juvenil? (Ramos, 2014: 4).

En relación con los debates, y específicamente en cuanto al Trabajo Social y la crítica que se le formula, resulta ilustrativo remitirnos a cómo ha sido tomado desde la

historia. García Méndez (2007) periodiza la historia de América Latina y al respecto expresa:

La prueba del carácter hegemónico durante por lo menos setenta años del paradigma de la situación irregular, resulta del hecho de que las discusiones y enfrentamientos entre los intérpretes de la ley (jueces) y los aplicadores de sus consecuencias (psicólogos, asistentes sociales, pedagogos), se daban invariablemente en los moldes y en el estrecho ámbito del paradigma hegemónico. El viejo derecho y la vieja pedagogía constituían apenas variaciones temáticas y complementarias de la cultura de la discrecionalidad (García Méndez, 2007: 35).

Así, el autor define el periodo como el de un (no) derecho de la compasión-represión, basado en la piedad y la bondad paternalista. Este discurso se hizo presente en los actuales debates en la provincia de Santa Fe sobre la Reforma actual del Código Procesal de Menores (CPM).

La participación de la exponente como colaboradora en las reuniones celebradas durante los años 2010 y 2011, en las cuales se elaboró el Anteproyecto de Ley de Responsabilidad Penal para personas menores de 18 años de edad para la provincia de Santa Fe, permitió conocer los debates existentes en la materia y realizar aportes desde la disciplina. La convocatoria estuvo dirigida a todos los Auxiliares Sociales de Santa Fe, jueces, defensores, Colegio de Abogados, de Trabajadores Sociales, institutos de investigación de la Universidad Nacional de Rosario, etc. El sentido de la convocatoria fue amplio y, entre los participantes, se consensuó un anteproyecto que, a nuestro parecer, no se desentendía del sujeto adolescente y preveía la construcción de medidas singulares. Sin embargo, fue dejado de lado y la iniciativa de Reforma es retomada con mayor ímpetu por el gobierno actual, dado que, puesta en marcha la reforma para adultos, entiende que se ha producido un desfasaje.

El anteproyecto se presenta como posición ya asumida y cerrada. No obstante, no logra generar un consenso y otras voces comienzan a cuestionarlo. En este sentido, los Auxiliares Sociales de la provincia de Santa Fe generan instancias de debate, como las jornadas del mes de marzo de 2014, expresan su postura a través del Sindicato de Trabajadores Judiciales en diciembre de 2013, publican artículos en medios masivos de comunicación y participan en programas radiales. Asimismo, desde el sindicato se arbitra y posibilita la participación de los Auxiliares Sociales en reuniones convocadas por el Colegio de Magistrados de las dos circunscripciones de

la provincia, en las cuales los Auxiliares Sociales pudimos expresar nuestros señalamientos y desacuerdos. Además se sostuvieron reuniones con diputados de la Comisión de Derechos y Garantías y de la Comisión de Asuntos Constitucionales, y reuniones con el diputado Toniolli, quien efectivamente presentaría un Proyecto de Reforma del CPM. Y, a los fines de manifestar la posición de los Auxiliares, se elaboró un documento.²

Esta participación activa en un debate muy intenso permitió descifrar lo que está en juego en términos de las ideologías que sustentan las reformas. El Poder Ejecutivo asume la visión de García Méndez, quien además es un asesor del gobierno en temas de infancia. Así resulta expresado por el mismo Ministro de Justicia: el contenido tutelar tiene que ver con las Secretarías Sociales. Resultaría entonces que, dejando a las mismas fuera de funcionamiento y teniendo como marco la Reforma del sistema de mayores de edad, “amalgamando”, como describen en el borrador, la cuestión estaría saldada.

Es de notar que en el año 2017, el Poder Ejecutivo presenta un nuevo proyecto para la discusión, como también lo hacen otras fuerzas políticas, el Partido Justicialista renueva el presentado por el diputado Toniolli y se incorpora el del diputado Del Frade. Luego de intensos debates y, se podría agregar, fruto de las luchas desplegadas, se incorporan los Trabajadores Sociales y otras disciplinas a una Dirección Interdisciplinaria y, como principio, la Justicia Restaurativa. Entendemos que dicha inclusión significa un avance en el sentido de asegurar la especialidad en pos de los derechos de los adolescentes. Queda pendiente la implementación de las cuestiones anunciadas.

La cuestión de la especialidad y especificidad. Los derechos de los adolescentes como principio rector de las diferencias con los regímenes generales o de adultos

En este apartado nos abocaremos a plantear por qué habría que establecer diferencias sustanciales entre el sistema para los jóvenes y el de los adultos, y profundizaremos lo que se vino desarrollando. Por eso es imprescindible realizar un recorrido sobre este tema desde los aportes de las ciencias sociales.

La situación de la Justicia Juvenil en Argentina merece, para su comprensión cabal, tener en cuenta, como afirma Eduardo Ezequiel Casal (Procurador Fiscal ante la Corte

² Se adjunta como Anexo.

Suprema de Justicia de la Nación), que “[...] si algún efecto ha de asignársele a la Convención del Niño es, sin lugar a duda, que a ellos [los menores] les alcanza el amparo de las garantías básicas del proceso penal [...] que a pesar de las coincidencias parciales señaladas, existe en la normativa de la ley 22.278 un aspecto que no aparece en el Código Penal: la facultad y el deber del juez de ponderar la necesidad de la pena” (citado en Fallo Maldonado, Daniel Enrique y otro S/ Robo Agravado por el uso de arma en concurso real con Homicidio Calificado, 2005: 21-24). Cabe aclarar que es la primera vez que la Corte Suprema se expide respecto de la justicia de menores.³

Tomando en consideración el fallo precitado, destacamos algunos puntos del mismo que permiten comprender por qué en el caso de los menores de edad el sistema penal debe operar desde otro enfoque, diferente al de adultos:

22) Que la “necesidad de la pena” a que hace referencia el régimen de la ley 22.278 en modo alguno puede ser equiparado a “gravedad del hecho” o a “peligrosidad” como parece entenderlo el a quo. Antes bien, la razón por la que el legislador concede al juez una facultad tan amplia al momento de sentenciar a quien cometió un hecho cuando aún era menor de 18 años se relaciona con el mandato de asegurar que estas penas, preponderantemente, atiendan a fines de resocialización, o para decirlo con las palabras de la Convención del Niño, a “la importancia de promover la reintegración social del niño y de que éste asuma una función constructiva en la sociedad” (art. 40, inc. 1°) (Fallo Maldonado, Daniel Enrique y otro S/ Robo Agravado por el uso de arma en concurso real con Homicidio Calificado, 2005: 24).

Si tenemos en cuenta lo enunciado por la Corte Interamericana de Derechos Humanos, este fallo postula que los niños poseen los derechos que corresponden a todos los seres humanos, menores y adultos, y tienen además derechos especiales derivados de su condición, a los que corresponden deberes específicos de la familia, la sociedad y el Estado. Sobre los derechos especiales que tienen los menores por su condición, plantea que no constituyen solamente un postulado doctrinario, sino que su

³ La denominación “justicia de menores”, así como “Régimen Penal de la Minoridad”, alude a las nominaciones establecidas en las normas positivas. Sobre todo, la designación “menor” es usada para establecer la diferencia en cuanto al régimen o sistema general. En ningún caso este último término remite a una cuestión peyorativa.

reconocimiento es un imperativo jurídico de máxima jerarquía normativa, derivado de los tratados internacionales suscriptos por nuestro país, en especial de la CIDN y el Pacto de San José de Costa Rica.

En lo que concierne a este trabajo, la CIDN establece los principios fundamentales para el sistema penal de menores en los artículos 37 y 40. El Comité de los Derechos del Niño, intérprete de dicha CIDN, ha recomendado a los Estados Parte asegurar la total implementación en la justicia penal juvenil de los estándares de la CIDN, en particular los artículos 37, 39 y 40, así como la implementación de las Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la Administración de la Justicia Juvenil (Reglas de Beijing) y de la Guía de las Naciones Unidas para la Prevención de la Delincuencia Juvenil (Reglas de RIAD). Este fallo alega que en la actualidad el sistema jurídico de la justicia penal juvenil se encuentra configurado por la Constitución Nacional, la CIDN, la Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José de Costa Rica), el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, normas que resultan de ineludible consideración al momento de la imposición de penas por hechos cometidos por menores.

En cuanto a la aplicación de pena y su eventual reducción, el fallo expresa que en el caso particular de la culpabilidad de un niño, no resta otra solución que reconocer que la reacción punitiva estatal debe ser inferior a la que correspondería, en igualdad de circunstancias, a un adulto. De acuerdo a la Observación General N° 10 del Comité de los Derechos del Niño:

[...] en todas las decisiones que se adopten en el contexto de la administración de la justicia de menores, el interés superior del niño deberá ser una consideración primordial. Los niños se diferencian de los adultos tanto en su desarrollo físico y psicológico como por sus necesidades emocionales y educativas. Esas diferencias constituyen la base de la menor culpabilidad de los niños que tienen conflictos con la justicia. Estas y otras diferencias justifican la existencia de un sistema separado de justicia de menores y hacen necesario dar un trato diferente a los niños. La protección del interés superior del niño significa, por ejemplo, que los tradicionales objetivos de la justicia penal, a saber, represión/castigo, deben ser sustituidos por los de rehabilitación y justicia restitutiva cuando se trate de menores delincuentes. Esto puede realizarse al mismo tiempo

que se presta atención a una efectiva seguridad pública (Comité de los Derechos del Niño, 2007: 6).

Entendemos que es primordial el aporte de otras disciplinas, no sólo de la jurídica, por lo que a continuación presentamos la contribución desde la perspectiva de la psicología y el Trabajo Social.

A fin de poder argumentar la necesidad de diferenciación de las respuestas estatales hacia los adolescentes de las de los adultos, es significativo comprender el significado de la categoría de *adolescencia*. Existen numerosos análisis y el concepto ha sido puesto en tensión, no obstante, nos interesa seguir a Stella Maris Firpo (2013), quien plantea que “lo que fundamenta el pensar una especificidad es considerar a la adolescencia como un momento que hace a la constitución subjetiva, y no en el sentido cronológico” (2014 [2013]: 27). Además, agrega que la definición de adolescencia carece de aceptación unívoca, pero que las diferentes definiciones coinciden en señalar que es un momento transicional en el que se ocupa un lugar ambiguo entre el *ya no* de la infancia y el *aún no* de la vida adulta. Es un periodo en el que se transita una zona de frontera plena de conflictos y a su vez de múltiples potencialidades, en el que los adolescentes necesitan de un otro que los acompañe, legitime, habilite, los ayude a ingresar en las responsabilidades, a vehicular los malestares y los acompañe en la elaboración de sus historias. Es en este tránsito donde se produce algo nuevo, que no es igual a lo anterior.

Así, Stella Maris Firpo (2013) califica a la adolescencia no como un momento determinado, sino como un tránsito y puede pensarla “como reedición que deshace cualquier fijeza de lo ya escrito. Y no por el mero expediente de la recombinatoria sino por el agregado de elementos y de movimientos que no preexistían. La adolescencia es entonces como palimpsesto que se asemeja a un texto que en un pasado borrado emerge. Pasado persistente aunque borroso en la escritura del presente” (Firpo, 2014 [2013]: 45).

Pensar desde el Trabajo Social: soportes teóricos y apuestas

Poder pensar los debates sobre la reforma del RPM desde el Trabajo Social es una apuesta, un desafío, puesto que en nuestro campo se observa una tendencia que se soporta más en los análisis propios de la sociología. Incluso se podría entrever que la persuasión por estos desarrollos, soslayan y dejan vacante las necesidades de profesiones como la nuestra, el Trabajo Social, que no sólo investiga y observa sino

que fundamental e imperativamente debe intervenir sobre y en las situaciones de los jóvenes que ya se encuentran judicializados.

Podemos acordar con los planteos de la selección policial previa (Axat, 2011) en la idea de los sujetos que construye la sociedad disciplinaria, en las coordenadas que ligan la cuestión del control social, etc., las que de alguna manera, tornan sacrílegos los lugares institucionales, juzgados, instituciones de detención, programas, etc. Por ello es que hablamos de desafíos y apuestas para pensar las intervenciones, como en este caso del Trabajo Social, en la justicia de menores.⁴ La búsqueda teórica y conceptual, por tanto, es central.

En consecuencia, retomando lo dicho acerca de la adolescencia, nos encontramos con una definición que permite desmontar cualquier idea evolucionista y determinista, y que, muy por el contrario, presenta la vía del cambio y la transformación como instancias posibles. De allí su radicalidad, en tanto abona a la cuestión, que planteáramos anteriormente, de no centrar las respuestas únicamente en las penas. Asimismo, la idea de la adolescencia como tránsito propicia la reelaboración de las trayectorias de los adolescentes, las cuales con acompañamiento –diríamos los Trabajadores Sociales– y a través de la construcción de “ofrecimientos de posibilidad” singulares, articulados al diseño de estrategias de intervención con el soporte de políticas públicas adecuadas, conducen a la reorientación o modificación de algunos aspectos de los jóvenes en situación de conflicto con la ley.

Nótese que hacemos especial hincapié en no reducir la cuestión a la ley penal. Los jóvenes adolescentes, justamente por encontrarse en ese transitar, desafían la ley en sentido amplio, por lo que en muchas ocasiones lo que aparece como un expediente penal, durante el proceso en curso va revelando otras cuestiones que le ocurren a este sujeto, en relación a su familia, al territorio, en su grupo de pares, en relación con el contexto donde se imbrica su desarrollo personal y social. En este punto hay una cuestión destacable, que muchas veces no es comprendida cabalmente y por ello la retomamos: la diferencia entre la justicia de menores y la de mayores.

En el esquema normativo vigente (RPM) el joven tiene derecho a que no se le aplique pena. Ésta es la diferencia radical entre ambos regímenes de justicia. No obstante, debemos señalar que el RPM prevé las mismas penas que para los adultos. Además,

⁴ *Ídem* nota anterior. En la Provincia de Santa Fe existe el Fuero de Menores, donde se incluye a los Trabajadores Sociales. Dicho fuero, a partir de la sanción de la Ley provincial N° 12967 (año 2009), suprime la intervención en la esfera civil, dejando aquellos asuntos al Poder Ejecutivo y a los Juzgados de Familia.

como se planteó, el juez de menores es el único con la facultad para evaluar la necesidad o no de aplicación de pena y, en caso de considerarla necesaria, tiene la facultad de reducirla al grado de la tentativa.⁵ Ambas facultades están previstas en el RPM, el cual establece también que dentro de las condiciones que va a tener en cuenta el juez, una de ellas sea que se haya dispensado un “tratamiento tutelar” al joven. En este tratamiento aparece el tema de las medidas dispuestas: de cuáles valerse teniendo en cuenta la determinación de las problemáticas presentes, las respuestas de los dispositivos de las políticas públicas para abordarlas, las posibilidades objetivas y subjetivas del joven para resituarse en su historia personal. Por ello, si partimos desde este derecho que asiste al joven, la cuestión de las medidas cobra otro sentido, podríamos decir que las mismas pueden constituir “ofrecimientos de posibilidad”,⁶ y aquí es donde radica, para nosotros, la importancia de las intervenciones del Trabajo Social: tornar posible algún desplazamiento, hacer alguna apertura de perspectiva, esbozar nuevos puntos de vista en un proceso con el joven.

Entonces, cuando planteamos la idea de “ofrecimientos de posibilidad”, nos estamos refiriendo a producciones nuevas, resultado de ciertas transformaciones que incluyen al sujeto, en su faz activa, como un sujeto socio-deseante y no como un objeto maleable. Podríamos sostener, siguiendo a Osvaldo Marcón (2011), la idea de la construcción de medidas con sentido de corresponsabilidad, es decir, de responsabilidades compartidas, no solamente responsabilidades del joven, quien debe comportarse según ciertas normas y asumir responsabilidades para proyectarse hacia el futuro, sino de los agentes institucionales, que deben generar estímulos contextuales promotores de cambios productivos en la realidad de estos jóvenes.

Además, cuando hablamos de “ofrecimientos de posibilidad”, no lo hacemos en términos de evaluar éxito o fracaso, sino de atender a movimientos posibles,

⁵ El grado de tentativa es una escala prevista en nuestro Código Penal Argentino. De acuerdo al artículo N° 44 de dicho régimen: “La pena que correspondería al agente, si hubiere consumado el delito, se disminuirá de un tercio a la mitad. Si la pena fuere de reclusión perpetua, la pena de la tentativa será reclusión de quince a veinte años. Si la pena fuese de prisión perpetua, la de tentativa será prisión de diez a quince años. Si el delito fuera imposible, la pena se disminuirá en la mitad y podrá reducirse al mínimo legal o eximirse de ella, según el grado de peligrosidad revelada por el delincuente”.

⁶ Esta conceptualización se encuentra desarrollada en la tesis doctoral de la exponente, denominada “Justicia Juvenil y Trabajo Social. La incidencia de las intervenciones profesionales del Trabajo Social en la Trayectorias de los jóvenes en situación de conflicto con la ley”, 2016.

reorientaciones, etc. Por ello, es conveniente advertir que la pretensión, en todo caso, sería pensar que

la intervención sobre situaciones se centra en características y funcionamientos, en problemáticas que es preciso desplegar, en interrogaciones que importa descifrar. No para resolverlas, como para dejarlas señaladas y contribuir a su elaboración junto con el usuario. No para obrar para él, sino con él. No para salvarlo, sino para acompañarlo con pasión y, a la vez, con distancia. No se trata entonces de imponerle que sea responsable sino de proponerle que se las arregle para responsabilizarse de lo que pueda, en el marco de imposiciones objetivas, de límites sociopolíticos dados, en el seno de una formación económico-social en la que no ha elegido vivir, pero en la que debe vivir. Responsable de alguna parte de su destino, de algún segmento de su vida individual y colectiva (Karsz, 2007: 177).

Igualmente, resulta necesario advertir que “nos llevaría a caer en apreciaciones subjetivistas o relativistas de los procesos sociales (Tonet, 2010), [si afirmáramos] la necesidad de recuperar los discursos de las personas involucradas, de basar la intervención profesional en sus deseos y expectativas, negando toda relación entre el ser social y tendencias sociales mayores” (Mallardi, 2013: 15), Pero ésta no es nuestra perspectiva.

A continuación analizaremos brevemente el Trabajo Social en términos de dispositivo. Retomando las ideas de Michel Foucault, Giorgio Agamben y Saúl Karsz, entendemos el dispositivo como una red, en términos de su función como generador de procesos de subjetivación/desubjetivación y, en cuanto a su valor, como estratégico. Siguiendo esta conceptualización, consideramos que al hablar de dispositivo, específicamente en este campo, los elementos a tener en cuenta son los siguientes: las definiciones en torno al modo en que se concibe la Justicia Juvenil y las tensiones entre la reintegración social y la penalización; las definiciones en torno a la manera como se concibe el delito y, por ende, la particular manera de establecer relaciones entre los sujetos y las relaciones sociales más amplias; las políticas sociales y su imbricación en esta problemática. Forman parte también de este dispositivo lo dicho acerca de las incumbencias; la mirada del Trabajo Social en permanente comunicación con el joven, su familia y/o terceros responsables, y con los anclajes institucionales; y la interdisciplina que se juega entre el saber jurídico y el saber social. Todo esto

enmarcado en un despliegue del Trabajo Social concebido en términos karszianos (2007).⁷

Observamos también que, en las instituciones internacionales, hay una clara apuesta a plantear que para hablar de justicia juvenil es preciso desarrollar la prevención. Por tanto, la situación de los jóvenes en conflicto con la ley no es sólo un tema penal, desafía a todos los mecanismos e instituciones del Estado. Por ello, sabemos que cambiar la letra de la ley es lo más fácil y económico.

La tarea de repensar dispositivos, políticas, capacitar profesionales y operadores, discutir conceptualmente las consecuencias de determinados rumbos es ardua, compleja y difícil. Pero si no está, sólo se trata de discursos vanos sobre los derechos del niño. Por eso, insistimos en que la Justicia Juvenil no puede quedar por fuera de la discusión del Sistema de Protección Integral. Queremos señalar fundamentalmente que en todos estos procesos lo que está verdaderamente en juego es el destino de un sujeto, y no de cualquier sujeto, sino del sujeto adolescente, eje central de toda la intervención que se despliega; y este centro, a su vez, nos sitúa ante un desafío político y ético del que no hay vuelta atrás, ni excusas, porque además la adolescencia da al ser humano otra oportunidad de pensar soluciones a los problemas que halló en la infancia. Lo vivenciado deja sus marcas pero no condena, y la dinámica de la adolescencia proporciona un aporte fundamental a la posibilidad de cambios.

Si no tenemos como eje a este sujeto y los avatares de su tránsito por la adolescencia, podemos correr el riesgo de perder la singularidad de los procesos. Sin “ofrecimientos de posibilidad”, aporte fundamental del Trabajo Social, desde lo interdisciplinar y el trabajo interinstitucional, sólo queda por tal acto tal pena. Es decir, no habría diferencia con el régimen ordinario o de adultos. Desde nuestra perspectiva se invita a resignificar la idea de “tratamiento tutelar” y reflexionar sobre las prácticas profesionales, interinstitucionales, etc.

Para finalizar, los retos: desnaturalizar y abrir debates

Hablamos de la necesidad de una respuesta diferenciada por parte del Estado para los jóvenes en situación de conflicto con la ley. Lo que queda abierto es si como sociedad nos encontramos en condiciones de sobrellevar este tipo de respuestas diferenciadas

⁷ Centralmente, este autor plantea la idea de proceso de trabajo a partir de una materia prima que es significada desde lo ideológico y desde lo que se conoce, incluyendo los medios de trabajo y los aspectos subjetivos en juego, los cuales es preciso poner en tensión. Trabaja sobre la propuesta de clínica transdisciplinaria.

de la Justicia Juvenil (no aplicación de pena o reducción a la escala de la tentativa, justicia restaurativa, paternalismo jurídico) en un momento histórico de embate a los derechos.

Es un desafío enorme del vivir juntos, pero que creemos posible si se basa en debates serios y completos. Por ello, decíamos, la cuestión de la edad y la lucha por no bajarla es muy importante. Pero, fundamentalmente, hay que discutir la cuestión de la penalidad, que hoy es eventual en el RPM, y su negación, que con la instauración de regímenes penales ha quedado descentrada y ha producido, por ejemplo, con el instituto del juicio abreviado, mayores niveles de condenas y prisionización, como en el caso de la provincia de Buenos Aires anteriormente detallado. En este sentido es que advertimos que la seducción sólo por las garantías procesales es una mirada reduccionista.

Como hemos visto, el sujeto adolescente nos desafía a repensar los arreglos institucionales, políticos y jurídicos en el marco de los constitucionales Derechos Humanos. La lucha ardua y compleja dada por los Trabajadores Sociales en la provincia de Santa Fe y su avance con la incorporación de la mirada interdisciplinaria para el trabajo con los adolescentes en conflicto con la ley, como forma de garantizar sus particularidades, es una muestra de que mediante la organización y la búsqueda de representación –como en nuestro caso, a través del Sindicato de Trabajadores Judiciales, entre otras instituciones– se puede aportar desde las ciencias sociales a los problemas sociales en discusión, ya que no son únicamente jurídicos.

Asimismo, pensar cómo y para qué trabajar con los sujetos judicializados permite hacernos cargo de las funciones e incumbencias establecidas, discutir las y desembarazarnos de los lugares estigmatizantes que nos ubican siempre en el lugar del control y la reproducción social. Por ello hablaba de lugares sacrílegos y, podríamos decir sin temor a equivocarnos, vergonzantes. Ahora bien, como dice mi colega Marcón, ¿qué instituciones están por fuera de las dosis del control social?

Explorar desde otras miradas nuestras propias intervenciones en el marco de la sociedad en la que se despliegan propicia la lucha por abrir los debates y conjuga el contenido de control, que toda medida judicial reporta, con otros sentidos. Allí inscribimos nuestra lucha, de la que participamos activamente, para repensarnos y ubicarnos en otros lugares, no sólo los asignados o a designar como mandatos inquebrantables. Lo colectivo fructifica y airea lo instituido para poder construir sobre nuevas bases. La posibilidad siempre está, se trata de tomarla.

Bibliografía

ARGENTINA. Corte Suprema de Justicia de la Nación, “Fallo Maldonado, Daniel Enrique S/ Robo agravado por uso de arma de fuego en concurso real con homicidio calificado”, sentencia de 7 de diciembre de 2005, Fallos: 328:4343. [En línea: 16/6/2014] Disponible en: www.csjn.gov.ar

ARGENTINA. Ley N° 22.278/1980. Régimen Penal de la Minoridad.

ARGENTINA. Ley N° 23.849/1990. Convención sobre los Derechos del Niño.

ARGENTINA. Santa Fe. Ley N° 11.452/1996. Código Procesal de Menores.

AXAT, Julián, 2010, “Apuntes sobre jóvenes infractores, performances y estrategias defensivas”, *Prisma jurídico* Vol. IX, N° 2, San Pablo.

BELOFF, Mary, FREEDMAN, Diego y otros, 2011, “Reseña del informe Justicia Juvenil y Derechos Humanos en las Américas”. [En línea: 16/6/2014] Disponible en: <https://coalicionjuvenilporlosbosques.files.wordpress.com/2014/02/resec3b1a-del-informe-justicia-juvenil-y-derechos-humanos-en-las-amc3a9ricas.pdf>

DE BELLA, Karina, 2016, “Justicia Juvenil y Trabajo Social. La incidencia de las intervenciones profesionales del Trabajo Social en las trayectorias de los jóvenes en situación de conflicto con la ley”, tesis doctoral, Trabajo Social, Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Rosario.

FIRPO, Stella Maris, 2014 [2013], *La construcción social y subjetiva de la infancia y adolescencia*, Buenos Aires: Letra Viva.

GARCÍA FANLO, Luis, 2011, “¿Qué es un dispositivo? Foucault, Deleuze, Agamben”, *A Parte Rei* N° 74, Madrid. [En línea: 19/11/2014] Disponible en: <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/fanlo74.pdf>

GARCÍA MÉNDEZ, Emilio y BELOFF, Mary (comps.), 1998, *Infancia, ley y democracia en América Latina: una cuestión de justicia*, Buenos Aires: Editorial Temis.

GARCÍA MÉNDEZ, Emilio, 2007, “Infancia, Ley y Democracia: una cuestión de justicia”, en UNICEF, *Justicia y Derechos del Niño* N° 9, Santiago de Chile. 27-47. [En

ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.

Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

línea: 19/11/2014] Disponible en:
https://www.unicef.org/argentina/spanish/Justcia_y_derechos_9.pdf

KARSZ, Saúl, 2007, *Problematizar el Trabajo Social. Definición, figuras, clínica*, Barcelona: Gedisa.

MALLARDI, Manuel, 2013, "Cuestión social y situaciones problemáticas: aportes a los procesos de intervención en Trabajo Social", *Revista Cátedra Paralela* N° 13, Rosario.

MARCÓN, Osvaldo, 2017, "Justicia Juvenil: De las cicatrices de la Conquista a la imaginación punitiva (en perspectiva postcoloniales)", Buenos Aires: Espacio Editorial.

-----, 2011, "Jóvenes en situación de conflicto con la ley penal: ¿cómo relatan sus historias? Análisis y perspectivas desde la Justicia Juvenil Restaurativa", Buenos Aires: Teseo.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS, 2007, "Observación general N° 10. Los derechos del niño en la justicia de menores". [En línea: 8/2/2014] Disponible en:
http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/CRC.C.GC.10_sp.pdf

RAMOS, Elbio, 2014, "La Convención no propicia la instalación de sistema penal alguno", [En línea: 21/9/2014] Disponible en:
<http://www.cuestionsocial.com.ar/noticia.php?id=13>

ZAÑARTU, Luz María, 2006, "Juez alemán Dirk Helmken enfatizó: es mejor un sistema penal juvenil separado del de adultos", *El Observador* N° 6, Santiago de Chile.

Experiencias de prácticas en extensión UNQ. Jóvenes en acción: participación y transformación.

Vicario, Augusto

Universidad Nacional de Quilmes – Argentina

Acosta, Sabrina

Universidad Nacional de Quilmes – Argentina

Ayala, Valeria

Universidad Nacional de Quilmes – Argentina

Resumen

En la presente ponencia se propone relatar la experiencia del trabajo que se lleva a cabo en el Proyecto de extensión universitaria “Jóvenes en acción prácticas participativas y transformadoras en sus barrios”, el mismo está en funcionamiento desde el 2016 hasta la actualidad y en él participan docentes, estudiantes graduados/as y personal administrativo de la Universidad Nacional de Quilmes. Dicho Proyecto, trabaja con los/as chicos/as y jóvenes que asisten a “La casa del niño” Don Bosco. “La casa del niño” (llamada coloquialmente “La casita”) es una institución que contiene a chicos/as y jóvenes que asisten a la misma a contra turno del horario escolar. La mayoría de ellos/as viven en Villa Itatí, un barrio altamente marginado y estigmatizado por la sociedad. En tal sentido, el Proyecto de extensión se propone abordar todas las problemáticas que surgen bajo éste contexto, para trabajar comunicacionalmente con la institución y quienes asisten allí, de modo que puedan solidificar su inserción barrial y a la vez realizar producciones que refuercen sus vínculos con el barrio.

En relación a esto, se realizaron y se realizan diversos talleres que tienen como objetivo responder a diversas problemáticas de índole socio-culturales. Tales como: integración social, comunicación, derechos humanos, educación, entre otros. En dichos talleres, se pretende generar espacios de debate y desnaturalización a cuestiones ligadas a la socialización y las experiencias de vida que ésta conlleva en la cotidianeidad de los sujetos.

Palabras claves: La casita de Don Bosco – Jóvenes – Participación- Comunicación

Jóvenes en acción: participación y transformación.

El proyecto de Extensión “jóvenes en acción: Prácticas participativas en sus barrios”, tiene como objetivo, trabajar comunicacionalmente con los /as niños/as que asisten a la Casa del Niño Don Bosco, para reforzar su inserción barrial y la articulación con otras instituciones de la zona.

Los /as chicos/as que asisten a la Casita, viven en “Villa Itatí” un barrio altamente estigmatizado y en condiciones de vulnerabilidad social, económica y cultural. En ese sentido, desde el Proyecto de Extensión se proponen diferentes instancias de trabajo para acompañarlos en un proceso de reconocimiento que les permitan re-pensarse en ese contexto para realizar producciones comunicacionales e intervenir en el barrio.

Desde nuestra perspectiva, entendemos que tanto la comunicación como la socialización, el respeto, la solidaridad, la significación de contenidos, entre otros, son importantes para permitir el desarrollo de los diversos talleres que se trabajaron y se siguen trabajando.

Cabe aclarar que entendemos a la comunicación como un derecho, la misma se posiciona como una capacidad fundamental para la formación de sujetos libres y audaces en el sentido de poder poner al descubierto una mirada tanto individual como colectiva (desnaturalizada) del mundo social presente. Para ello, se propuso trabajar con los discursos de los medios masivos de comunicación y ponerlos en discusión con un sentido crítico de los hechos.

Consideramos que es sumamente importante tener un conocimiento confiable acerca del contexto social, económico, político y cultural en el cual se llevan a cabo los proyectos de extensión, por ello es necesario abordar una concepción del proceso de readaptación de los conceptos acorde al momento que serán presentados ante los/as chicos/as.

Políticas de extensión universitaria

Este proyecto es posible gracias a las políticas de extensión de la Universidad Nacional de Quilmes, ya que mediante la Secretaría de Extensión, se fomentan la

creación de diferentes espacios de vinculación con otras instituciones de la comunidad.

Es importante destacar el fomento que se hace desde la Universidad hacia estudiantes y graduados/as para que participen en Proyectos de Extensión, ya que se otorgan diferentes becas, y además se generan diferentes espacios de reflexión en torno al trabajo que se realizan en los diversos proyectos. También, los/as estudiantes que integren algún Proyecto de extensión tienen la posibilidad de realizar un seminario que equivale a una tesis, lo que resalta la importancia de la extensión en un doble sentido, por un lado, la riqueza de la práctica, ya que en ella se pueden poner en juego los conocimientos adquiridos a lo largo de la carrera universitaria, y por otro la posibilidad de generar conocimiento que brinda la tarea de extensión.

Los proyectos de Extensión son un conjunto coherente de prácticas de intervención sobre una determinada temática o territorio y deberá acreditar el compromiso de una o más instituciones u organizaciones de la comunidad o de los distintos niveles del Estado nacional, provincial o local, como espacio de su instrumentación. La/s Institución/es deberá/n otorgar el aval de su máxima autoridad y describir el alcance del compromiso que asumiría/n en la implementación del proyecto.

Los programas y proyectos de Extensión constituyen prácticas institucionales y comunitarias de diverso grado de complejidad que vinculan a la Universidad con el medio social basándose en el conocimiento científico, tecnológico, cultural, artístico y humanístico acumulado en la Institución y en su capacidad de formación educativa.

Tienen por objetivo atender y dar respuestas a situaciones mediante la interrelación dialógica con diversos actores sociales y tenderán a desarrollar capacidades creativas para enfrentar situaciones caracterizadas por constantes cambios, atendiendo a la necesidad de promover la Extensión Universitaria guiados por un fuerte criterio de compromiso social asumido como política institucional.

Con el fin de generar vínculos con otros miembros de la sociedad - es decir, con otras instituciones- se generan diferentes grupos de trabajo en los que se realizan tareas conjunta con graduados/as, estudiantes, docentes y personal administrativo de la Universidad para contribuir en problemáticas concretas que presente la institución con la que se trabaja.

Metodología

La metodología que se utiliza en las actividades que se realizan en el marco del Proyecto de extensión, es la de taller donde se recuperan diversas cuestiones. Estos talleres son pensados bajo una lógica de desestructuración áulica cotidiana/tradicional en donde los espacios físicos ocupados no se rigen por patrones de control o asimetría entre los actores involucrados. También, cabe destacar que las herramientas de trabajo (lapiceras, reglas, diarios, revistas, entre otras) que se utilizan para la realización de las diversas dinámicas están al alcance de todos y son de uso colectivo y responsable.

Desde los diversos perfiles académicos que participan en los proyectos de extensión se considera de suma importancia al aprendizaje significativo, puesto que es necesario ofrecer estrategias de trabajo tendientes a modificar esquemas de apropiación repetitivos, memorísticos y monótonos, en base a una escolarización tradicional y gradual, que dificultan la posibilidad de vehiculizar otras estrategias de aprendizaje como lo son: el debate colectivo, el dibujo, la visualización de imágenes, la lectura de textos críticos, la construcción y producción de dinámicas con ejercicios corporales y orales, entre otras que permiten adquirir una nueva "mirada" con respecto al mundo circundante como campo de disputas entre los diferentes actores sociales.

En este sentido, se recuperan los saberes previos de los/as participantes, con respecto a eso se tiene en cuenta la idea de José Antonio Castorina (2016), particularmente cuando este autor plantea que los/as estudiantes cuentan con representaciones sociales de diferentes cuestiones que se relacionan a la vida social, es decir, qué conocen de los medios de comunicación, qué entienden por medios de comunicación, y cuáles son las representaciones que tienen de los mismos.

Siguiendo ésta misma de pensamiento, es importante trabajar sobre lo que Huergo afirma al respecto de las estrategias para llevar prácticas de acciones concretas en los grupos con los que trabajamos, es por ello que él afirma:

"Necesitamos conocer y reconocer sus prácticas socioculturales. Nuestro interlocutor es un ser de carne y hueso, un ser situado en una comunidad cultural, con una historia, con determinados saberes y prácticas incorporados, con modalidades particulares de expresar (a través del lenguaje) sus experiencias" (2003)

Otra cuestión a la que hace referencia Huergo, es al reconocimiento del "universo vocabular", es decir, conocer y reconocer aquellas palabras y/o términos que para ese

grupo tienen un sentido particular para ellos/as y las mismas están cargadas de experiencias significativas para cada grupo. *“Entonces, el reconocimiento del universo vocabular no es una especie de estrategia tecnicista, sino que implica un involucramiento del y con el otro, al que le concedemos cierta ‘igualdad de honor’ para jugar con nosotros este juego”* (2003)

Por otro lado, también se tiene en cuenta al “paradigma ecológico” del cual habla Sonia Araujo (2006), en “Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica” en particular, en el capítulo “Didáctica, investigación e intervención docente” en cuanto a la importancia de las cuestiones que suceden en el marco del aula, (en este caso, lo pensamos desde el espacio del taller), con respecto a eso se menciona:

“El aula es un espacio social de comunicación e intercambio, que se configura como consecuencia de la participación activa de quienes participan en la comunicación. En este intercambio, los comportamientos del alumno y del profesor son una respuesta no mecánica a las demandas del contexto físico y psicosocial, puesto que impone límites a la actuación e induce determinados comportamientos.” (2006)

Otro autor que es tenido en el momento de pensar los talleres y diseñar las diferentes actividades es Paulo Freire, ya que se busca generar climas propicios para la reflexión y problematización de los/as participantes con respecto a las problemáticas planteadas, y a la vez tener en cuenta a la importancia del diálogo como un modo fundamental en el desarrollo del espacio.

Además, es necesario destacar que particularmente, en este proyecto de extensión se llevan a cabo acciones concretas hacia problemáticas que giran en torno a la educación tradicional, incumplimiento o violaciones de derechos, invisibilización y marginalización de sujetos sociales, entre otros, es por ello que traer a contexto intelectuales críticos es fundamental para formular producciones educativas inclusivas con énfasis en pedagogías alternativas y/o no formales.

En ese sentido, se puede decir que se tienen en cuenta las ideas de Althusser, y su cuestionamiento hacia las escuelas tradicionales como un método eficaz y legítimo de las sociedades capitalistas en la creación sistemática de sujeto bajo el control de dicho aparato reproductor de ideología, Bourdieu y Passeron en cuanto a la violencia simbólica referida a la construcción de los conocimientos y el fortalecimiento de estos

en base a una sociedad desigual, y también a Foucault en cuanto a los patrones de vigilancia y castigo que se imponen desde la escolarización temprana y repercute en las diversas esferas de la vida social, etc.

Los talleres que se llevan a cabo desde el propio Proyecto, son planificados por los/as integrantes del mismo, es decir, personal administrativo, estudiantes, graduados/as, docentes de diferentes carreras de la UNQ. Algunos de ellos son:

- Taller de Consejo de niños/as
- Taller de Fotografía
- Taller de Revista
- Taller de Fanzines
- Taller de Perspectivas de Género

Taller de Consejo de niños/as

Los mismos consistían en reunirnos una vez por semana con representantes de cada turno con la finalidad de generar espacios de intercambio en los que se fomentaron, a través de dinámicas y juegos, el debate y la argumentación de sus puntos de vista con respecto a las diferentes problemáticas existentes en el contexto inmediato.

En estos Consejos abordamos dos grandes temáticas: por un lado, “la casita y nosotros”, esto es, la relación de los/as niños/as con la institución, su sentido de pertenencia, qué cosas identificaban como positivas, cuáles encontraban negativas, y por otro, “nosotros como un gran grupo”, en donde reflexionamos acerca de la importancia de los modos en los que todos/as los niños/as que asisten a la misma se relacionan entre sí, qué cosas dificultan las relaciones, cuáles son positivas, y cómo poder reforzar esas instancias que favorecen los vínculos con el otro.

En este contexto de trabajo, los/as asistentes pudieron entre otras cosas:

1. Animarse a poner en circulación su palabra
2. Entender al consenso como metodología de trabajo y como una pauta para la convivencia dentro del espacio

3. Identificar problemáticas existentes de la vida en la institución, es decir, qué cuestiones favorecen y cuáles dificultan los modos de relacionarse con los compañeros/as, es decir, cómo se vinculan con el otro

Como resultado del trabajo desarrollado, cada grupo elaboró una propuesta diferente: turno mañana propuso una jornada de juegos en los que puedan participar los/as coordinadores/as, y turno tarde propuso una obra de teatro realizada por ellos mismos para otros/as compañeros/as.

Taller de fotografía

Dicho taller se encuadra dentro de un proyecto de construcción en conjunto entre los/as coordinadores/as y los/as chicos/as que participaron de éste haciendo hincapié sobre una propuesta de desarrollo tanto imaginativo como crítico de las diversas situaciones y circunstancias que se manifiestan y experimentan tanto dentro como fuera de "La Casita". Esto permitió la elaboración de producciones y presentaciones de fotografías realizadas y expuestas por los/as participantes en la Universidad Nacional de Quilmes, entregando un diploma a quienes llevaron adelante éste proyecto.

Por otro lado también esto permitió generar un marco de re-significación a los/as participantes en cuestión de poder trabajar aspectos fundamentales que la fotografía presenta, ya sea a través de conceptos o ideas como también por la misma experiencia.

Objetivos generales:

- Profundizar en los conceptos técnicos estéticos de la composición fotográfica trabajados en el primer taller de fotografía.
- Que los chicos de la Casa del Niño produzcan sus propias fotografías con posibilidad de que sean expuestas en la UNQ.
- Reconstruir en imágenes fijas la historia y el presente de la Casa del Niño de Don Bosco y sus protagonistas
- Que los chicos de la Casa del niño adquieran los conceptos básicos del lenguaje fotográfico. Incorporando criterio en la realización creativa.

Algunas de las temáticas que se abordaron fueron:

- Tipos de encuadre
- Tipos de planos

- Angulaciones
- Reglas de composición
- Tipos de Iluminación. Luz natural y Luz artificial.
- Fondos (iluminación/profundidad de campo, etc.

Taller de revista

El taller de revista se pensó con el objetivo de poner en circulación los discursos de los más jóvenes de la institución, que en muchas ocasiones no son tenidas en cuenta por los medios de comunicación, y volver a realizar una experiencia que ya se había hecho en “La casa del niño” teniendo en cuenta diferentes cuestiones:

La producción y problematización del discurso propio, es decir, si bien pensar en la realización de una revista se busca la producción de diferentes historias que no son tenidas por los medios masivos de comunicación, también requiere reflexión acerca de qué cosas querían contar los chicos y chicas a los/as posibles lectores/as de nuestra revista

La reflexión crítica de los medios de comunicación; esto se evidenció en los momentos en los que pensamos a través de dinámicas y recursos audiovisuales para pensar en qué cosas nos cuentan los medios, cómo lo hacen y en la aparente “objetividad” de los mismos para de ese modo pensar en qué clase de medio queremos llevar adelante.

La motivación a la lectoescritura, dado que esa fue una de las necesidades que nos presentó el equipo directivo al proyecto de extensión.

Taller de fanzines

También en el marco del Proyecto de extensión se realizó una actividad en manera conjunta con el área de Cultura de la Universidad y el equipo de extensión, en donde se propuso instancias de trabajo con los/as estudiantes de Escuela de Educación Secundaria Técnica UNQ y los/as chicos/as de la Casa del Niño Don Bosco, en los que se realizaron producciones de fanzines.

Este taller tenía como propósito entre otros, fomentar la creatividad en los/as participantes, generar una articulación con los/as destinatarios con las actividades que se realizan en la Universidad, y poner en circulación las propias producciones. Con respecto a la dinámica del trabajo, se dividió en tres partes, un primer encuentro en las instalaciones de la Escuela Secundaria de la Universidad en la que participaron

tanto los/as estudiantes de la escuela, como los/as chicos/as de la Casa del niño. y por otro lado, dos encuentros por separado, en donde se basaron en las producciones de los fanzines. En esos espacios se contó con la participación de especialistas en fanzines que sirvieron de apoyo en el transcurso de los talleres.

Los fueron presentados en el marco de la “7ma Feria del Libro y de la Revista”, un evento que organiza el Proyecto de extensión “El sur también publica”, que se llevó a cabo en el mes de septiembre el día viernes 15 en la Universidad Nacional de Quilmes.

Algunas de las temáticas que surgieron fueron:

1. Deportes
2. Música
3. Violencia de género
4. Arte callejero y moda urbana

Taller de perspectiva de género

En la Casita, como ya se nombró al comienzo del presente trabajo, asiste una población altamente estigmatizada que corresponde a un sector social vulnerable y marginado. En este contexto surgió la necesidad de abordar un taller participativo con perspectiva de género. El cual se propone generar instancias de intercambio y aprendizaje que permitan a los/as jóvenes problematizar sus derechos y cuestiones relativas a género, como así también contribuir a la desnaturalización de ideas e imaginarios relacionados con dicha temática. Además, se propone reflexionar sobre el rol los medios masivos y hegemónicos de comunicación como promotores de estereotipos y profundizar sobre los rasgos naturalizados de violencia sexista y patriarcal que pueden encontrarse en las publicidades.

Sobre todo prepondera la necesidad de problematizar estereotipos construidos social y culturalmente en relación a “lo que debe ser femenino” y “lo que debe ser masculino”, como así también desnaturalizar adoptando una perspectiva de género los tipos de violencia patriarcal (entre ellas: física, psicológica, económica y patrimonial, simbólica, sexual, laboral, mediática, institucional, doméstica).

Considerando que la temática requiere de un tratamiento prolongado y teniendo en cuenta los perfiles de los/as participante se propuso ejecutar el taller de la siguiente manera:

Primera etapa: saberes previos, imaginarios, representaciones, discursos que circulan socialmente sobre el tema.

Segunda etapa: Se propone en esta segunda etapa una instancia de producción en la que las/los jóvenes que participen del taller elaboren materiales de difusión y reflexión sobre estas temáticas.

Conclusiones y reflexiones

Para finalizar, es necesario mencionar y destacar que las tareas que se desarrollaron y desarrollan en el marco del Proyecto de extensión “jóvenes en acción: prácticas participativas y transformadoras en sus barrios” se generan espacios de práctica y reflexión que contribuyen a generar vínculos sólidos tanto a nivel institucional, como con los/as participantes de los talleres.

Por otro lado, desde el Proyecto, se fomentan actividades que responden a las necesidades que presentan al interior de la Casa del niño, es decir, se identifican problemáticas concretas que son abordadas siempre desde un posicionamiento pedagógico que tiende a desnaturalizar los modos de la educación formal, para pensar en instancias participativas en las que se tienen en cuenta los saberes previos de los/as participantes de los diferentes talleres, como así también, se tiene una flexibilidad con respecto a las tareas planteadas, dado que, siempre están vinculadas a los intereses y necesidades que en ese espacio se presenten y se abordan.

Por último, este Proyecto también es altamente significativo para los/as extensionistas que son parte del mismo, ya que por un lado, este trabajo colectivo permite establecer otro tipo de vínculos entre personal administrativo de la Universidad docentes, graduados/as y estudiantes que provienen de diferentes recorridos académicos - Licenciatura en comunicación social, profesorado en comunicación social, profesorado en ciencias sociales- lo que permiten un abordaje mas amplio del trabajo en la institución. Por otro lado, se contribuye a la formación profesional de todos/as los/as miembros, dado que en el espacio de las prácticas existe una constante problematización acerca de los posicionamientos que tenemos como profesionales

frente a cada una de las problemáticas planteadas, además se ponen en juego y se tensionan saberes que se adquirieron en las diferentes trayectorias escolares y académicas de cada uno/a de los/as participantes del proyecto.

Bibliografía

Althusser, Louis. Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan, Nueva Visión, Buenos Aires, 1988

Castorina, José Antonio. La significación de la teoría de las representaciones sociales para la psicología, PERSPECTIVAS EN PSICOLOGÍA - Vol 13, Nº 1 - Enero - Junio, 2016

Huergo, Jorge. El reconocimiento del "universo vocabular" y la pre alimentación, Centro de Comunicación/Educación Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP), 2003

Araujo, Sonia. Docencia y Enseñanza, Universidad Nacional de Quilmes, 13/12/2006

Freire, Paulo. Pedagogía del oprimido, Editorial: MADRID, Año edición: 1975

Bourdieu, Pierre – Passeron, Jean-Claude. LA REPRODUCCIÓN. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza, Editorial Laia S.A. 1995

Foucault, Michael. VIGILAR Y CASTIGAR, Editorial: BIBLIOTECA NUEVA, Año edición: 2012.

Valoraciones y experiencias en relación a la educación media.

Gentile Natacha

Universidad Nacional de Mar del Plata – Argentina

Introducción

Esta investigación forma parte de una investigación más amplia que se encuentra orientada a explorar, reconocer y comprender comportamientos, experiencias y valoraciones que hacen los jóvenes que viven en el Partido de General Pueyrredon en sus transiciones a la vida adulta en relación a diversos aspectos que hacen a su vida cotidiana, incluido sus recorridos por el nivel medio de educación, con el objetivo final de contar con elementos que contribuyan a enriquecer el diseño y la implementación de políticas de inclusión juvenil a nivel local. Dado que esa investigación -y por tanto los resultados que aquí se presentan- coinciden en “rescatar al sujeto particular, validar su voz, su saber, su emocionar...” (Alvarado, 2012) también con ella -y también aquí- se ha buscado dar espacio para la emergencia de voces y expresiones juveniles en algunas de las temáticas que los atraviesan y los tienen por protagonistas.

Sobre como entendemos a la juventud, proponemos interpretarla como una etapa de transición a la vida adulta (Casal, 1996; Casal et al., 2006) donde ocurren determinados hitos que marcan dicho período entre los cuales se encuentran el fin de los estudios; el inicio de la vida laboral; la conformación de un hogar propio fuera del hogar familiar junto al nacimiento del primer hijo (Figueira y Mieres, 2011). En nuestra comprensión de este grupo en transición, y de la misma manera que se sostiene en una parte de la literatura, asumimos además que hay diversos modos de transitar esta etapa de la vida y por tanto creemos en la existencia de una multiplicidad de juventudes. Esta idea de las juventudes evita dar pie a una visión homogénea de la misma que no es tal en nuestra perspectiva a la vez que hace referencia a “grupos sociales diferenciados, con particularidades y especificidades en cada sociedad y en cada intersticio de ella” (Duarte, 2000: 70).

SOBRE LA EDUCACIÓN MEDIA

Sobre los jóvenes y la educación secundaria en particular la literatura reconoce que la misma resulta ser determinante en los procesos de inclusión-exclusión social (Dávila León, 2002; ONU, 2008) a la vez que también se advierte que la idea de un sistema

educativo como “igualador de oportunidades” con capacidad de generar una movilidad social ascendente ha entrado en crisis (Filmus et al., 2003; Terigi, 2007; Bonfiglio et al., 2007. Jacinto, 2009). Son diversos los estudios y las investigaciones a nivel local como a nivel regional que dan cuenta además de las dificultades que presenta el colectivo juvenil para estar escolarizado y lograr completar el nivel medio (SITEAL/OEI/IIPE-UNESCO, 2008; OCDE/ONU/CAF, 2014; Terigi, 2014; UNESCO, 2014; CEPAL, 2015)

Se reconoce además la prevalencia de trayectorias educativas que no están encauzadas en los tiempos preestablecidos habiendo jóvenes que atraviesan la experiencia escolar de una manera que no siempre es coincidente con el recorrido lineal y homogéneo previsto por el sistema educativo (DiNIECE–UNICEF, 2004; Terigi, 2009). Diversos estudios reconocen además que completar la escuela secundaria representa una dificultad importante para muchos jóvenes, y en particular para aquellos que provienen de sectores más vulnerables (UNICEF, 2005; CEPAL, 2008; Blanco, 2014; Roberti, 2015).

En nuestro país desde el retorno de la democracia se sancionaron dos leyes que competen a la educación secundaria y que buscan la universalización y obligatoriedad de la educación media. Sin embargo a pesar del aporte positivo que supone esta legislación existe un número considerable de jóvenes que no logran sostener la continuidad en sus trayectorias educativas y por tanto no consiguen finalizar sus estudios de nivel medio (UNICEF, 2012; Terigi, 2014).

Bajo esta perspectiva presentamos a continuación *resultados preliminares de una investigación en curso realizada en el Municipio de General Pueyrredon que buscó, entre otras cosas, aproximarse a la situación educativa de los jóvenes a nivel local, en particular sus transiciones y experiencias por el nivel medio de educación así como la valoración que hacían de la misma*. Para ello fueron indagados, a través de una encuesta jóvenes de entre 18 y 24 años que trabajaban y no trabajaban y estudiaban y no lo hacían al momento del relevamiento. La encuesta aludida es la EJoL-2014, Encuesta a Jóvenes a nivel Local realizada durante el año 2014 cuyo ejes temáticos incluyeron aspectos vinculados con la Educación Formal y también otras cuestiones que hacen a las transiciones de los jóvenes a la vida adulta.

Respecto de la información relevada se pretende que la misma permita una mayor aproximación desde la perspectiva local al heterogéneo universo juvenil a la vez que

sea considerada también como un insumo más en la elaboración de políticas de inclusión en general y de inclusión educativa en particular tanto en ámbitos nacionales como provinciales y en lo fundamental en el ámbito local que es donde se trabajó y para lo cual se trabajó. Finalmente y para concluir esta parte nos parece oportuno destacar que “Ya nadie discute que la atención y el apoyo a los niños en su primera infancia es vital para su ulterior desarrollo como personas y determinante para un equitativo desarrollo social. La transición a la adultez es otro de esos períodos que involucran ambas dimensiones del desarrollo” (Filgueira y Mieres, 2011: 10).

RESULTADOS PRELIMINARES

Breve caracterización de la muestra

La muestra está compuesta en un 51% por mujeres y en un 49% son varones de entre 18 y 24 años que viven en diferentes barrios situados en Mar del Plata – Batán. De estos jóvenes un 55% manifestó estar asistiendo a algún nivel de la educación formal frente a un 45% que destacó lo contrario. Asimismo sobre su situación laboral particular se destaca que un 44% señaló estar trabajando al momento de realizarse la entrevista frente a un 56% que manifestó no hacerlo.

Situación actual de los jóvenes frente al secundario: ¿lograron terminarlo?

Dado que la culminación del secundario constituye un punto de corte de la escolarización obligatoria, lo que a la vez se constituye en un hito fundamental en la vida de los jóvenes y en particular en sus transiciones a la vida adulta, nos interesó analizar en primer lugar la situación de los jóvenes del Partido de General Pueyrredon frente a la misma. Para ello hemos utilizado la asistencia escolar combinada con la finalización de los estudios del nivel medio como indicadores representativos de la situación educativa de los jóvenes y hemos armado un nuevo indicador representativo de la *situación de los jóvenes frente al secundario* identificando con esto diferentes situaciones que son las que se presentan a continuación.

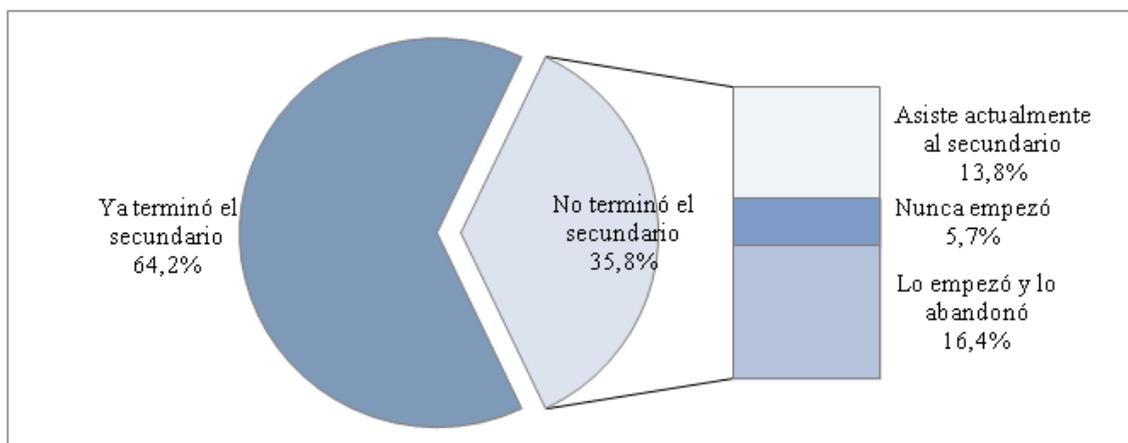
A partir de esto identificamos que un 64,2% de los jóvenes encuestados completó su trayectoria al secundario, es decir ya terminó dicho nivel frente a un 35,8% que presenta una trayectoria incompleta. Dicha trayectoria incompleta obedece a diferentes situaciones: así mientras un 5,7% nunca comenzó el secundario y por tanto presenta una trayectoria trunca hacia dicho nivel, un 16,4% manifestó haber empezado el nivel medio pero luego lo abandonó lo que equivale a poseer una trayectoria educativa inconclusa por abandono, a la vez que un 13,8% destacó estar

asistiendo al secundario actualmente y de esta manera poseer una trayectoria a dicho nivel de tipo inconclusa aunque en este caso con permanencia en el sistema.

Gráfico 1

Situación de los jóvenes frente al secundario

Resultados totales



Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel Local 2014

Dado que nos preguntamos quiénes son los jóvenes que detentan las diferentes situaciones frente al secundario que describimos, a continuación diferenciamos la muestra en subgrupos utilizando como variables de distinción el sexo; los grupos de edades; y el origen social considerando para esto último el nivel de estudios más alto alcanzado por los padres. ¿Qué encontramos? Lo siguiente.

- *Situación frente al secundario de las mujeres versus los varones*

Un mayor número de mujeres que de varones culminó el nivel medio (67,8% de mujeres frente al 60,4% representativo de los varones) y también un porcentaje mayor de éstas comenzó el secundario y lo abandonó (18,1% de mujeres frente a 14,6% de varones). A la vez al considerar la situación de los que actualmente se encuentran cursando dicho nivel encontramos que son un 8,5% de mujeres versus un valor que más que lo duplica 19,2% para el caso de los varones. Finalmente algo menos del seis por ciento de varones y de mujeres nunca empezaron el secundario y por tanto su trayectoria al mismo es trunca.

Tabla 1

Situación de los jóvenes frente al secundario

Resultados por sexo (en porcentajes)

	%Mujer	%Varón
--	--------	--------

Nunca empezó	5,6	5,8
Lo empezó y lo abandonó	18,1	14,6
Asiste actualmente al secundario	8,5	19,2
Ya terminó el secundario	67,8	60,4
Totales	100,0	100,0

Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel Local 2014

- *Situación frente al secundario de los de menos edad versus los mayores*

Si los resultados los diferenciamos en términos de grupos de edades, lo que encontramos es que en el subgrupo de más edad un 75,5% terminó el secundario frente al 46,4% que exhibe el colectivo de menos edad. Asimismo para el subgrupo 18 a 20 años un 21,3% de los jóvenes que lo integran abandonaron la escolarización media frente a un 13,3% de los de más edad. En relación a quienes actualmente están asistiendo al nivel medio observamos en la muestra que un 27,1% del subgrupo 18 a 20 años señaló estar asistiendo actualmente frente a un valor bastante menor equivalente al 5,3% para el caso de los de mayor edad no observándose diferencias prácticamente entre los jóvenes que nunca empezaron el secundario.

Tabla 2

Situación de los jóvenes frente al secundario.

Resultados por grupos de edades (en porcentajes)

	%18 a 20 años	%21 a 24 años
Nunca empezó	5,3	5,9
Lo empezó y lo abandonó	21,3	13,3
Asiste actualmente al secundario	27,1	5,3
Ya terminó el secundario	46,4	75,5
Totales	100,0	100,0

Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel Local

2014

- *Situación frente al secundario según origen social*

Por último al diferenciar a los jóvenes de acuerdo al origen social encontramos que el mayor porcentaje de trayectorias completas, es decir jóvenes que ya terminaron el secundario, se encuentra entre los de origen social alto (88,7%), le siguen los de origen social medio (67,0%) y bastante más atrás los de origen social bajo (38,0%). Asociado a esto se destaca que son los jóvenes de origen social bajo los que presentan el mayor porcentaje de trayectorias trucas al secundario (nunca lo empezaron): 15,2% frente a 2,0% y 0,0% del medio y del alto respectivamente, a la vez que también son ellos quienes en mayor número empezaron el secundario y luego lo abandonaron: 29,2% de los jóvenes de origen social bajo; 16,0% de los de origen social medio y apenas 3,1% dentro del grupo de origen social alto. Finalmente quienes asisten actualmente al secundario son 17,5% de origen social bajo; 15,0% de origen medio y sólo un 8,2% de origen social alto.

Tabla 3

Situación de los jóvenes frente al secundario.

Resultados por origen social (en porcentajes)

	%Baja	%Media	%Alta
Nunca empezó	15,2	2,0	0,0
Lo empezó y lo abandonó	29,2	16,0	3,1
Asiste actualmente al secundario	17,5	15,0	8,2
Ya terminó el secundario	38,0	67,0	88,7
<i>Totales</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel

Local 2014

Jóvenes que empezaron y luego abandonaron el secundario

- *¿Por qué motivo no están estudiando los jóvenes que abandonaron?*

Respecto a la situación de abandono escolar, no se preguntó a los jóvenes el motivo por el cual habían abandonado el secundario en el momento que decidieron hacerlo, dado que adherimos a planteos realizados en la literatura acerca del abandono escolar como un proceso, sino que lo que buscamos reconocer son motivos generales por los cuales no están estudiando actualmente. Para ello hicimos dos tipos de preguntas a los 49 mujeres y 38 varones que manifestaron haber comenzado y luego abandonado el secundario. La primera fue abierta y buscó espontaneidad en la respuesta y la

segunda fue cerrada con un listado de opciones preestablecido que se mostraron a los jóvenes a fin de lograr una actitud algo más reflexiva a la hora de dar su respuesta.

En relación a la pregunta *¿por qué motivo no estás estudiando actualmente?* encontramos al sistematizar la respuestas que las principales razones dadas por las mujeres tienen que ver con el embarazo y el cuidado de los hijos en tanto que en el caso de los varones se destacó en primer lugar la cuestión laboral asociada a la necesidad de tener que trabajar junto a planteos vinculados a no gustarles estudiar o no estar motivados para hacerlo. En relación a la segunda pregunta indagamos en concreto: *Y de estos motivos ¿cuáles [de un listado que se mostró] te llevaron a no estar estudiando en este momento?* encontrando en las respuestas una reconfirmación de los resultados antes hallados aunque con un grado de especificidad diferente que aquí buscamos destacar.

Así por ejemplo encontramos que un 65,3% de las mujeres jóvenes que abandonaron el secundario manifiestan no estar estudiando por cuestiones de embarazo o cuidados de hijos frente a un 39,5% de varones que indica que no estudia porque tiene que trabajar para mantenerse o un 34,2% que señala que tiene que trabajar para aportar a los gastos de su familia o de su hogar. Llama la atención en este último grupo que un 26,3% manifestó que no estaba estudiando porque hacerlo le resultaba difícil frente a un 23,7% de varones jóvenes que indicaron la opción vinculada a que no estaban estudiando porque no les gustaba y/o consideraban que estudiar no servía. Por último destacamos que otras menciones realizadas reconocen que no se decidieron o no saben qué estudiar o no están estudiando por haberse ido a vivir con su pareja y/o haberse casado, siendo los porcentajes 14,3% para cada mención. Observamos además diferencias (distancias en términos porcentuales) en la elección de motivos por parte de mujeres versus varones tal como se observa a continuación.

Tabla 4

Motivos por los cuáles no están estudiando los jóvenes que abandonaron el secundario*

Resultados por sexo

	%Mujeres	%Varones
Por embarazo / cuidado de hijos	65,3	10,5
Tenés que trabajar para mantenerte	8,2	39,5
Porque te resulta difícil estudiar	12,2	26,3

Tenés que trabajar para aportar a los gastos de tu familia/hogar	4,1	34,2
No te gusta estudiar/Considerás que estudiar no sirve	8,2	23,7
No te decidiste/no sabés qué estudiar	14,3	10,5
Te fuiste a vivir con tu pareja /te casaste	14,3	5,3
No encontrás horarios flexibles / lugares p/ estudiar son lejos	10,2	7,9
Por dificultades económicas para pagar los estudios	6,1	5,3
Tenés que dedicarte a tareas de tu casa	8,2	0
Pensás que es más importante trabajar que estudiar	2	7,9
Desde tu familia no tenés apoyo para seguir estudiando	2	2,6
Otros motivos	8,2	13,2
Ns/Nc	2	7,9

*pregunta con opción de respuestas múltiples

Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel Local 2014

- ¿Hay arrepentimiento por no seguir estudiando?

A estos jóvenes que abandonaron el secundario nos interesó preguntarles si había arrepentimiento en la decisión de no haber seguido estudiando o no estar haciéndolo actualmente, encontrando que un porcentaje muy elevado, esto es, un 70,1% señaló que sí lo estaba frente al 24,1% que señaló lo contrario.

Tabla 5

¿Te arrepentiste por no estar /no haber seguido estudiando en el secundario?

Resultados generales

	Frecuencia	Porcentaje
Sí se arrepintió	61	70,1
No, no se arrepintió	21	24,1
Otra respuesta	5	5,7
<i>Total</i>	<i>87</i>	<i>100,0</i>

Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel Local 2014

Si la respuesta a esta pregunta se la diferencia por sexo los resultados exhiben que mientras que un 75,5% de las mujeres declara estar arrepentida por no estar estudiando este valor se reduce al 63,2% para el grupo de varones. En contraposición

a esto, mientras que un 28,9% de los varones jóvenes dice no sentirse arrepentido, este porcentaje se reduce al 20,4% para el caso de las mujeres.

Tabla 6

¿Te arrepentiste por no estar /no haber seguido estudiando en el secundario?

Resultados por sexo (en porcentajes)

	%Mujer	%Varón
Sí	75,5	63,2
No	20,4	28,9
Otra respuesta	4,1	7,9
<i>Totales</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel Local 2014

- *Si te tuvieras la oportunidad ¿seguirían estudiando en el secundario?*

También a los que abandonaron el secundario les hicimos la siguiente pregunta: *Si tuvieras la oportunidad ¿te gustaría seguir estudiando en el secundario?* encontrando que un 89,7% manifestó que le gustaría frente a un 5,7% que dijo que no.

Tabla 7

Si tuvieras la oportunidad ¿te gustaría seguir estudiando en el secundario?

Resultados totales

	Frecuencia	Porcentaje
Sí le gustaría seguir estudiando	78	89,7
No, no le gustaría seguir estudiando	5	5,7
Otra respuesta	4	4,6
<i>Total</i>	<i>87</i>	<i>100,0</i>

Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel

Local 2014

Asimismo al diferenciar las respuestas dadas por varones y mujeres lo que hallamos es un mayor interés en las mujeres que en los varones, 93,9% es el porcentaje de mujeres que dice que le gustaría volver a estudiar si tuviera la oportunidad frente al 84,2% de respuestas afirmativas en el grupo de varones.

Tabla 8

Si tuvieras la oportunidad ¿te gustaría seguir estudiando en el secundario?

Resultados por sexo (en porcentajes)

	% Mujer	%Varón
Sí le gustaría seguir estudiando	93,9	84,2
No, no le gustaría seguir estudiando	4,1	7,9
Otra respuesta	2,0	7,9
<i>Total</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel

Local 2014

- ¿Razones para retomar los estudios?

Finalmente las razones dadas por mujeres y varones para volver a estudiar si tuvieran la oportunidad evidenciaron algunos contrastes. Así, mientras que de un listado de 9 alternativas el mayor número de mujeres indicó que lo haría para conseguir trabajo (50,0%) en primer lugar y mejorar su nivel de vida en segundo lugar (39,1%) en el caso de los varones un 50,0% de ellos indicó que sería para tener un *mejor* trabajo seguido de un 25,0% que habló de conseguir trabajo y un 25,0% destacó que lo haría para sentirse mejor. De esta manera lo que observamos a priori y corroboramos con los resultados que se presentan en la tabla que sigue es que las razones para no estar estudiando en el nivel medio dadas por las mujeres resultan diferentes a las que dieron los varones. Al menos es diferente el peso que cada grupo asigna a las opciones dadas.

Tabla 9

Razones dadas para volver a estudiar en el secundario por quienes manifestaron que sí les gustaría seguir estudiando si tuvieran la oportunidad

Resultados por sexo (en porcentajes)

	%Mujeres	%Varones
1. Conseguir trabajo	50,0	25,0
2. Tener un mejor trabajo	26,1	50,0
3. Ganar más dinero	6,5	15,6
4. Mejorar tu nivel de vida	39,1	12,5
5. Obtener conocimientos/aprender	26,1	21,9

más		
6. Lograr reconocimiento social	4,3	9,4
7. Sentirte mejor	17,4	25,0
8. Lograr un ascenso en el trabajo	2,2	9,4
9. Otra razón	2,2	25,0

Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel

Local 2014

Experiencias de los jóvenes en la escuela secundaria

Sobre las experiencias de los jóvenes en el secundario cabe destacar que como no todos los encuestados alcanzaron a cursar dicho las preguntas sólo fueron realizadas a los 500 de ellos que sí fueron al secundario. A este grupo en particular es al que indagamos en torno a faltas, situaciones de abandono prolongado y repitencias durante su tránsito por el nivel medio de educación.

- *Mientras estabas en el secundario ¿faltabas mucho? ¿Por qué?*

En relación a la cuestión de las faltas encontramos que un 27,2% de los 500 jóvenes entrevistados reconocieron haber faltado mucho en el secundario frente a un 72,8% que mencionó lo contrario.

Tabla 10

Mientras estabas en el secundario ¿faltabas mucho?

Resultados totales

	Frecuencia	Porcentaje
Sí, faltaba mucho	136	27,2
No, no faltaba	364	72,8
<i>Total</i>	<i>500</i>	<i>100,0</i>

Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a

nivel Local 2014

Respecto de los motivos por los cuales sucedía esto encontramos que un porcentaje cercano al cincuenta por ciento (47,8%), mencionó que era por quedarse dormido, seguido de un 40,4% que indicó que era por no tener ganas de ir al colegio y un 30,1% que alegó juntarse con amigos fuera de la escuela y por eso ocurrían las faltas.

Tabla 11

¿Por qué motivo faltabas mientras estudiabas en el secundario?*

Resultados totales

	Frecuencia	Porcentaje
Por quedarte dormido	65	47,8
Por ir a trabajar	15	11,0
Por acompañar/ayudar a tus padres en su trabajo	2	1,5
Por tener que hacer las tareas del hogar	5	3,7
Por cuidar a hermanos/hijos u otros miembros del hogar	11	8,1
Por juntarte con amigos fuera de la escuela	41	30,1
Por no tener ganas de ir a la escuela	55	40,4
Otra razón por la que faltabas	21	15,4

*Pregunta con opción de respuestas múltiples

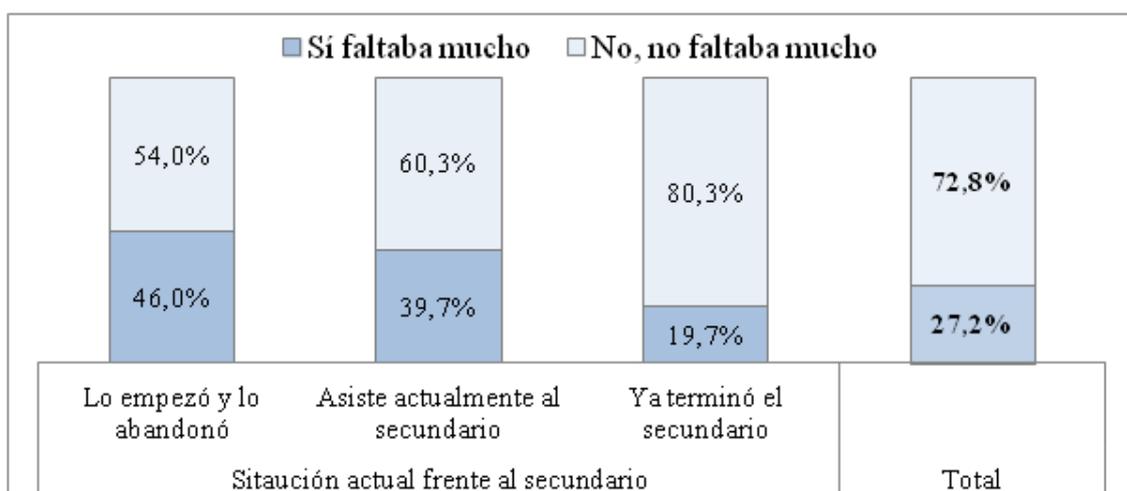
Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel Local 2014

Asimismo al asociar la situación de faltas reiteradas con la situación actual que cada joven exhibe frente al secundario lo que encontramos es que quienes en la actualidad manifiestan haber abandonado el colegio secundario son los que mientras cursaban tenían el mayor número de faltas ubicándose este valor en el 46,0% frente al 19,7% manifestado por los jóvenes que sí completaron el nivel medio de escolaridad.

Gráfico 2

Mientras estabas en el secundario ¿faltabas mucho?

Resultados total y diferenciados por situación actual frente al secundario



Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel Local 2014

- ¿Alguna vez tuviste que abandonar los estudios por más de 3 meses?

Acercarnos a las experiencias de los jóvenes en el nivel medio de educación también implicó preguntarles si mientras estaban en el secundario alguna vez habían tenido que abandonar los estudios por más de 3 meses encontrando una respuesta afirmativa en el 15,8% de los casos frente a una negativa para el 84,2% restante.

Tabla 12

Mientras estabas en el secundario

¿alguna vez tuviste que abandonar los estudios por más de 3 meses?

Resultados totales

	Frecuencia	Porcentaje
Sí, los abandonó	79	15,8
No, no los abandonó	421	84,2
<i>Total</i>	<i>500</i>	<i>100,0</i>

Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel

Local 2014

- *¿Por qué motivos tuviste que abandonarlos? ¿pudiste retomarlos?*

Para dar respuesta a esta pregunta en el trabajo de campo indagamos de manera abierta en esta cuestión. Una vez sistematizadas las respuestas lo que encontramos es que un 26,6% destacó hacerlo por no tener ganas o estar sin motivación o ser rebelde o por influencia de la mala junta. Un 24,1% destacó hacerlo por cuestiones laborales y un 21,5% habló de cuestiones vinculadas con el embarazo y el cuidado de hijos o hermanos. Destacamos que un 11,4% de quienes tuvieron que abandonar sus estudios por más de 3 meses tuvieron que hacerlo por cuestiones vinculadas a viajes o mudanzas.

Tabla 13

¿Por qué motivo tuviste que abandonarlos?*

Resultados totales

	Frecuencia	Porcentaje
Sin ganas/sin motivación/rebelde/ mala junta/faltaba mucho	21	26,6
Por trabajo	19	24,1
Embarazo/cuidado de hijos o hermanos	17	21,5
Por viaje/mudanza	9	11,4

Cuestiones familiares	7	8,9
Problemas en el colegio (violencia, no entender explicaciones)	5	6,3
Otros motivos	4	5,1

*La respuesta a esta pregunta se registró de manera textual durante la entrevista y aquí se ofrece una sistematización de las mismas.

Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel Local 2014

Además de reconocer situaciones de abandono prolongado durante el secundario nos interesó saber qué había ocurrido después de esto en el sentido de saber si los estudios habían podido ser retomados o no encontrando que sobre un total de 79 jóvenes que habían manifestado estar en esta situación, un 62,0% de ellos destacó que sí los había podido retomar frente al 38,0% que destacó que no lo había hecho.

Tabla 14

Después que abandonaste los estudios en el secundario
¿pudiste retomarlos nuevamente?

Resultados totales

	Frecuencia	Porcentaje
Sí, pudo retomarlos	49	62,0
No, no pudo retomarlos	30	38,0
<i>Total</i>	<i>79</i>	<i>100,0</i>

Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel

Local 2014

- *¿Alguna vez repetiste de año en el secundario? ¿cuántas veces?*

Buscamos saber algo más sobre trayectorias educativas al nivel medio y para ellos indagamos en las situaciones de repitencia escolar durante el paso de los jóvenes por el colegio secundario. En relación a esto encontramos que un 25,2% nos contó que sí había repetido alguna vez en ese nivel frente a un 74,8% que dijo que no.

Tabla 15

¿Alguna vez repetiste de año mientras estabas en el secundario?

Resultados totales

	Frecuencia	Porcentaje
Sí, repitió	126	25,2

No, no repitió nunca	374	74,8
Total	500	100,0

Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel

Local 2014

¿Cuántas veces repitieron los jóvenes en el secundario? ¿Solo una vez, más de una vez, más de dos? De acuerdo a las respuestas obtenidas un 59,5% de quienes manifestaron haber repetido solo repitió 1 vez, frente a un 27,0% que destacó dos situaciones de repeticiones y un 8,7% que habló de 3 repeticiones. Registramos 5 casos que hablaron de 4 repeticiones y un joven que habló de haber repetido 5 veces. Si bien podríamos haber armado la categoría 2 y más repeticiones quisimos dejar de manifiesto y de manera diferencial los distintos números que obtuvimos a través del relevamiento.

Tabla 16

Cantidad de repeticiones durante el secundario:

Resultados totales

	Frecuencia	Porcentaje
1 repetición durante el secundario	75	59,5
2 repeticiones	34	27,0
3 repeticiones	11	8,7
4 repeticiones	5	4,0
5 repeticiones	1	0,8
Total	126	100,0

Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel

Local 2014

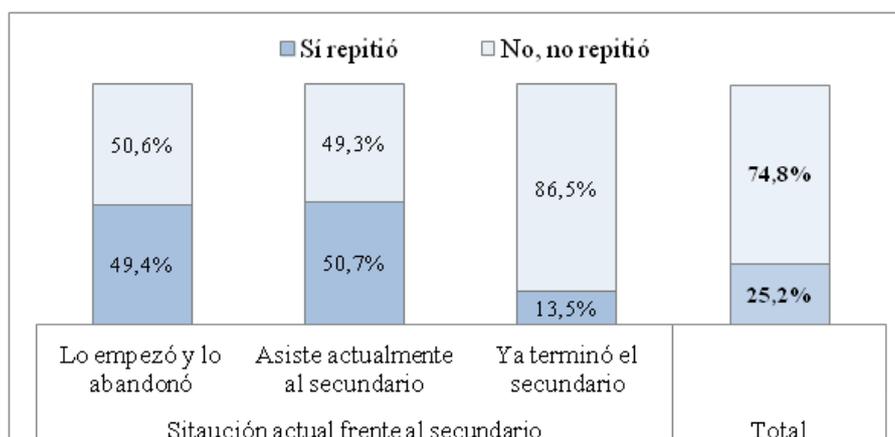
A su vez al contrastar la cuestión de las repeticiones respecto de la situación que los jóvenes presentan actualmente frente al secundario lo que encontramos fueron los siguientes resultados: en primer lugar los jóvenes que manifiestan haber repetido más veces forman parte de los grupos de jóvenes que o bien abandonaron el secundario o bien están asistiendo actualmente a él. En tal sentido un 49,4% de los jóvenes que abandonaron el secundario reconocieron haber repetido alguna vez, lo mismo que un 50,7% de los jóvenes que asisten a él en la actualidad. Estos valores contrastan con

los valores vinculados al grupo que terminó el secundario donde solo un 13,5% habló de haber repetido.

Gráfico 3

¿Alguna vez repetiste de año mientras estabas en el secundario?

Resultados total y diferenciados por situación actual frente al secundario



Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel Local 2014

Otro aspecto a destacar a partir de considerar las repitencias de este último grupo es que de los jóvenes que concluyeron el secundario la presencia de repeticiones nos habla de trayectorias completas en los tiempos esperados y otras que también siendo completas resultan lentificadas.

Reconocimiento de situaciones conflictivas durante el secundario

Quisimos explorar los jóvenes a quienes entrevistamos y que accedieron alguna vez al secundario habían padecido situaciones conflictivas durante su paso por él para lo cual les dimos un listado de situaciones preestablecido para que nos dijeran si reconocían que alguna de ellas habían ocurrido en el último establecimiento donde habían estudiado. ¿Qué encontramos? que un 70,8% de los 500 jóvenes que alcanzaron el nivel medio reconoció que se habían dado en el establecimiento educativo al que asistió burlas o descalificaciones entre compañeros, seguido de un 47,8% de respuestas que reconocieron la existencia de situaciones de violencia física [maltrato] entre alumnos, un 40,4% que reconoció que en su instituciones existían problemas graves de disciplina de los alumnos y un 37,0% que hizo referencia a haberse dado en su colegio problemas de alcohol o drogas.

Tabla 17

¿Se dieron en el último establecimiento educativo donde estudiaste el

secundario alguna de estas situaciones?

Resultados totales

	Frecuencia	Porcentaje
1.Problemas graves de disciplina de los alumnos	202	40,4
2. Consumo de alcohol o drogas	185	37,0
3.Discriminación de los docentes hacia los alumnos	75	15,0
4.Maltrato de docentes hacia alumnos	77	15,4
5.Violencia física [maltrato] entre alumnos	239	47,8
6.Burlas o descalificaciones entre compañeros ...	354	70,8
7.Medidas injustas o desproporcionadas de autoridades ...	106	21,2
8.Desinterés de los docentes ...	95	19,0
9.Falta de capacidad de escucha ...	98	19,6
10.Otras situaciones similares	13	2,6
10.bis. No se marcó ninguna de las situaciones mencionadas	54	10,8

Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel Local 2014

Por cuestiones de espacio no incluimos la diferenciación completa de respuestas por sexo, sin embargo con fines ilustrativos hacemos una presentación de los ítems más seleccionados por ambos sexos en la tabla que sigue. De la selección de esos ítems destacamos en particular el mayor peso asignado por varones que por mujeres a la cuestión del consumo de alcohol o drogas y para la violencia física entre alumnos junto a la importancia dada por los varones a la cuestión de las burlas y descalificaciones.

Tabla 18

¿Se dieron en el último establecimiento educativo donde estudiaste el secundario alguna de estas situaciones? Ítems seleccionados.

Resultados totales

	Mujer	Varón
1.Problemas graves de disciplina de los alumnos	38,8	42,0
2. Consumo de alcohol o drogas	30,6	43,7
5.Violencia física [maltrato] entre alumnos	40,0	55,9
6.Burlas o descalificaciones entre	68,6	73,1

compañeros ...

Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel Local

2014

Valoración de la experiencia en el secundario

Preguntamos a los jóvenes acerca de su valoración del secundario a partir de solicitarles que calificaran en una escala de 1 a 10 diferentes ítems y registrando a partir de indagaciones con ellos que una calificación de 7 implicaba un “aprobado”. ¿Con qué nos encontramos? Nos encontramos que la mayoría de las cuestiones sujetas a evaluación resultan aprobadas o califican con 7 o más de 7 a excepción de las actividades deportivas y recreativas que recibieron de nota promedio 6,8 puntos. Observamos además que las notas más alta se la llevan la relación con los compañeros (8,1 puntos de nota promedio) y la relación con docentes (8,0 puntos) y las notas más bajas (más allá del aprobado) se asignan a instalaciones, la relación con las autoridades y el apoyo o acompañamiento docente (7,0 puntos, 7,3 y 7,3 respectivamente).

Tabla 19

¿Qué nota [calificación] entre 1 y 10 le pondrías al colegio secundario que fuiste en relación a las siguientes cuestiones?

Resultados generales (calificación promedio)

	nota promedio
1.“El nivel educativo o nivel académico”	7,7
2.La educación en valores / los valores transmitidos	7,6
3.La relación con tus compañeros	8,1
4.Las relación con los maestros/docentes/profesores	8,0
5.La relación con las autoridades y/o personal directivo	7,3
6.Las instalaciones [condiciones de baños, aulas, patio, gimnasio]	7,0
7.El apoyo y/o acompañamiento de docentes ...	7,3
8.La asistencia de los maestros...	7,8
9.Las actividades recreativas y deportivas ...	6,8

Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel Local 2014

Relevancia de la educación media para los jóvenes

Indagamos nuevamente en el total de la muestra (los 530 jóvenes) sobre qué tan importante era para ellos el título secundario encontrando que un 87,7% manifestó que era muy importante, seguida por un 11,5% que dijo entre poco y algo (3,8% y 7,7% respectivamente). Hubo dos casos de jóvenes que hicieron referencia a que el título para ellos no era nada importante.

Tabla 20

¿Qué tan importante es para vos tener el título del secundario?

Resultados generales

	Frecuencia	Porcentaje
Mucho	465	87,7
Poco	20	3,8
Algo	41	7,7
Nada	2	0,4
Otra respuesta	2	0,4
<i>Total</i>	<i>530</i>	<i>100,0</i>

Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel

Local 2014

Finalmente también considerando los 530 jóvenes entrevistados les preguntamos acerca de la utilidad del título para diferentes situaciones encontrando que la mayor parte de ellos lo consideraban útil para conseguir trabajo (90,4% de los jóvenes respondió esto) y también para seguir estudiando (97,2%). En cuanto a su utilidad para ser una persona más formada o mejor preparada, un 75,5% destacó que sí creía que era útil, un 13,4% dijo que más o menos y un 10,9% dijo que no lo veía útil para eso. Por último frente a la pregunta acerca de si el título era útil para ser un buen ciudadano, un 39,6% dijo que sí, un 36,6% también dijo que no, y un 20,4% destacó que más o menos.

Tabla 21

¿Pensás que es útil tener un título del secundario para las siguientes cuestiones?

Resultados generales (en porcentajes)

	Sí	No	Más o menos	Otra	Total
Conseguir trabajo	90,4	1,7	7,2	0,8	100,0
Seguir estudiando	97,2	1,3	1,3	0,2	100,0

	2				0
Ser una persona más formada/ mejor preparada ⁸	75,	10,	13,4	0,2	100,
	5	9			0
Ser un buen ciudadano	39,	39,	20,4	0,4	100,
	6	6			0

Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel Local 2014

CONCLUSIONES

Nuestro relevamiento nos permite sacar algunas conclusiones preliminares que a futuro habrá que seguir interpelando. En primer lugar encontramos que son más mujeres que varones (al menos en la muestra) las que culminan el nivel medio de educación y por tanto detentan una trayectoria completa hacia la titulación de nivel medio de la misma manera que más jóvenes de origen social alto o medio los que también concluyen su titulación del nivel medio. En contraposición a esto, no hay diferencias en términos de género ni de grupos de edades en la situación de quienes detentan una trayectoria trunca al secundario aunque sí al diferenciar a los jóvenes por origen social se observa que son fundamentalmente los de origen social bajo quienes en mayor medida están en esta situación. Finalmente con respecto a trayectorias inconclusas abandonadas encontramos que las mismas se asocian más a mujeres, más a los de menos edad y tienen que ver más con jóvenes de origen social bajo.

Respecto de los motivos por los cuales los jóvenes que abandonaron el secundario no se encuentran estudiando actualmente lo que observamos son diferencias importantes por género. Así mientras que la mayor parte de las mujeres hacen referencia a cuestiones vinculadas con la maternidad y el cuidado de los hijos en el caso de los varones se hace mención fundamentalmente a cuestiones vinculadas con el trabajo y la necesidad de mantenerse o contribuir con los gastos de la familia. Asimismo, también encontramos que muchos jóvenes se sienten arrepentidos por este abandono aunque también hay quienes manifiestan lo contrario. En relación a esto se destaca que son más mujeres que varones los que manifiestan arrepentimiento a la vez que también son ellas, las mujeres, las que demuestran un interés relativo mayor a la hora de pensar en retomar los estudios si tuvieran la oportunidad. Observamos diferencias respecto de los motivos dados por mujeres y varones para volver a estudiar. Mientras que las mujeres lo asocian mayormente a conseguir trabajo, los varones hacen referencia a tener un *mejor* trabajo.

⁸ Para la vida

Respecto a la intermitencia en los recorridos particulares por el nivel medio vinculados con faltas, abandonos prolongados y situaciones de repitencias encontramos que en el grupo encuestado se dan todas ellas: los jóvenes faltan en el secundario, lo abandonan por diferentes causas (que van desde no estar motivado hasta el embarazo y el trabajo) y también repiten. Cuando parte de esta información se cruza con la situación actual frente al secundario que detentan los jóvenes resulta evidente que quienes más faltaban y más repetían son quienes finalmente terminan abandonando la escolaridad.

Desde una perspectiva complementaria el estudio nos permitió reconocer que los jóvenes concurren a establecimientos donde ocurren situaciones conflictivas, siendo la cuestión conflictiva con los compañeros la que más prevalece aunque no siendo leída de igual manera por varones que por mujeres. Finalmente encontramos que los entrevistados hacen en general una valoración positiva del secundario aunque con ciertas diferencias: puntúan bajo a las instalaciones y a las actividades recreativas y deportivas y puntúan más alto a la relación con compañeros y docentes. Por último encontramos que casi 9 de cada 10 jóvenes valoran el hecho de tener el título secundario pero al menos 1 de esos 10 no lo valora tanto. Asimismo se registró una fuerte idea entre los jóvenes de la utilidad del título para seguir estudiando y para conseguir trabajo a la vez que no es tan clara la utilidad para ser una persona más formada y muchísimos menos se la asocia a ser un buen ciudadano.

BIBLIOGRAFÍA

Alvarado, S. (2012). *Perspectivas epistemológicas para abordar la infancia y la juventud: Desafíos para la construcción de pensamiento latinoamericano*. CLACSO.

Blanco, R. (2014). *Inclusión educativa en América Latina: caminos recorridos y por recorrer*. En Marchesi A. et al. *Avances y desafíos en la educación inclusiva en Iberoamérica* (11-35). Madrid - España: OEI - Fundación MAPFRE.

Bonfiglio, J., Tinoboras, C., & Raap, V. (2007). *¿Educación garantía de trabajo? El rol de la educación en las oportunidades laborales de los jóvenes de GBSA*. V ALAST.

Casal, J. (1996). *Modos emergentes de la transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI: aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración*. *Reis*, 295-316.

Casal, J., García, M., Medinol, R. y Quesada, M. (2006). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición*. UAB.

CEPAL. (2008). Juventud y cohesión social en Iberoamérica: Un modelo para armar. Santiago de Chile.

CEPAL (2015). Pacto para la igualdad. Hacia un futuro sostenible. Santiago de Chile.

Dávila León, O. (2002). Biografías y trayectorias juveniles. Viña del Mar: Última Década, 2002, vol. 10, no 17, p. 97-116.

DiNIECE-UNICEF. (2004). Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos. Un estudio de las escuelas de nuestro país. Buenos Aires. DiNIECE.

Duarte Quapper, K. (2000). ¿Juventud o Jóvenes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. Última Década N°13. CIDPA. Viña del Mar, Chile.

Filgueira, F. y Mieres, P. (2011). Jóvenes en tránsito. UFNPA y RUMBOS

Filmus, D., Miranda, A., & Zelarayán, J. (2003). La transición entre la escuela secundaria y el empleo... La Habana: V Congreso ALAST.

Jacinto, C. (2009). Consideraciones sobre estrategias de inclusión con calidad en la escuela secundaria. Buenos Aires.

OCDE/ ONU/ CAF. (2014). Perspectivas económicas de América Latina 2015. Educación, competencias e innovación para el desarrollo.

ONU (2008). Situación y Desafíos de la juventud en Iberoamérica. <<http://segib.org/social/files/2010/09/Situacion-desafios-juventud-iberoamericana.pdf>>

SITEAL/ OEI/ IPE-UNESCO. (2008). La escuela y los adolescentes. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina. Buenos Aires.

Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. III Foro Latinoamericano de Educación "Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy". Fundación Santillana.

Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares: Del problema individual al desafío de política educativa. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.

Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En Marchesi A. et al. Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica (71-90). Madrid, España: OEI – Fund. MAPFRE.

UNESCO (2014). El desarrollo sostenible comienza por la educación. Cómo puede contribuir la educación a los objetivos propuestos para después de 2015. Francia.

UNICEF. (2005). Carreras Truncas: El abandono escolar en el nivel medio en la Argentina. Buenos Aires, Unicef Argentina.

UNICEF (2012). Acerca de la obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina: Análisis de la política nacional. Buenos Aires: UNICEF.

Valoración y uso del tiempo libre en jóvenes. Un estudio exploratorio a nivel local.

Gentile Natacha

Universidad Nacional de Mar del Plata – Argentina

Introducción

Esta investigación forma parte de una investigación más amplia que se encuentra orientada a explorar, reconocer y comprender comportamientos, experiencias y valoraciones que hacen los jóvenes que viven en el Partido de General Pueyrredon en sus transiciones a la vida adulta en relación a diversos aspectos que hacen a su vida cotidiana, incluido el uso que hacen de su tiempo libre, con el objetivo final de contar con elementos que contribuyan a enriquecer el diseño y la implementación de políticas de inclusión juvenil a nivel local. En relación a lo anterior lo primero que queremos destacar es la importancia de buscar “desplegar miradas caleidoscópicas hacia o desde el mundo juvenil” que dejen de lado el telescopio “aquel instrumento que permite imágenes fijas y desde la lejanía, para comenzar a usar el caleidoscopio, aquel juguete que nos permite miradas múltiples, diversas, ricas en colores y formas a cada giro de contraluz que efectuamos” (Duarte, 2000: 72).

Sobre la conceptualización de la juventud entendemos que la misma debe ir más allá de la edad -aunque los rangos etarios facilitan el trabajo- para dar cuenta de la diversidad de experiencias y de contextos de hombres y mujeres jóvenes (PNUD, 2014: 47). Considerar esta diversidad nos aproxima a una visión más integral y flexible sobre los jóvenes que facilitará el enriquecimiento futuro de acciones a favor de la

integración y el desarrollo completo de cada persona joven en nuestra región (OIJ, 2015).

En nuestra comprensión de la juventud la pensamos como una etapa de transición a la vida adulta (Casal, 1996; Casal et al., 2006) donde ocurren determinados hitos que marcan dicho período entre los cuales se encuentran el fin de los estudios; el inicio de la vida laboral; la conformación de un hogar propio fuera del hogar familiar junto al nacimiento del primer hijo (Figueira y Mieres, 2011). Siguiendo esta perspectiva asumimos además que hay diversos modos de transitar esta etapa de la vida y por tanto creemos en la existencia de una multiplicidad de juventudes. Esta idea de las juventudes evita dar pie a una visión homogénea de la misma que no es tal a la vez que hace referencia a “grupos sociales diferenciados, con particularidades y especificidades en cada sociedad y en cada intersticio de ella” (Duarte, 2000: 70). En línea con esto cerramos este apartado haciendo un reconocimiento explícito sobre la existencia de juventudes múltiples en sociedades desiguales (ONU, 2008).

Considerando este encuadre general nos hemos propuesto aquí presentar resultados preliminares de una investigación en curso realizada en el Municipio de General Pueyrredon que buscó, entre otras cosas, acercarse de manera exploratoria al uso y a la valoración del tiempo libre que hacen los jóvenes a nivel local en su tránsito a la vida adulta. Para ello hemos trabajado con resultados obtenidos de la Encuesta a Jóvenes a nivel Local 2014 (EJoL-2014)⁹, un estudio que incluyó entrevistas a 530 a personas de entre 18 y 24 años provenientes de distintos sectores sociales de Mar del Plata y Batán, varones y mujeres, que trabajaban y no trabajaban y estudiaban y no lo hacían al momento del relevamiento.

Cabe aclarar que la EJoL-2014 incluyó además de la temática del tiempo libre otros ejes de análisis vinculados con las transiciones de los jóvenes a la vida adulta. Hacemos esta mención porque más allá de la inmensa discusión sobre el tiempo libre que se hace en la literatura, nuestra intención aquí es presentar resultados parciales que han buscado explorar en las actividades semanales que hacen los jóvenes en el tiempo ajeno a la asistencia escolar (si es asistían a establecimientos educativos vinculados con la educación formal); ajeno a la participación en el mercado laboral (si

⁹ Los principales ejes contenidos en la EJoL-2014 fueron: Educación Formal; Formación y Capacitación laboral; Inserción laboral; Actividades domésticas; Actividades de tiempo libre; Aspectos socio-demográficos (que incluyen la autonomía del hogar de origen, la tenencia de hijos y la convivencia en pareja, etc.) y Perspectivas juveniles respecto del futuro entre otros.

es que participaban de él trabajando o buscando trabajo) y por fuera de las actividades domésticas (si es que las hacen).

Sobre la selección de dichas actividades que nominamos como *de tiempo libre* aclaramos que en el contexto de nuestra investigación las identificamos a partir de revisar diferentes encuestas sobre el tema (INJUV, 2007; ENJU, 2011; ENJUV 2013) y luego las contrastamos con indagaciones preliminares que hicimos con jóvenes de distintos sectores socioeconómicos de nuestra localidad. ¿Cómo quedaron conformadas? De acuerdo a los siguientes recortes:

A. ACTIVIDADES DE RECREACIÓN Y SOCIALIZACIÓN

B. PARTICIPACIÓN EN ORGANIZACIONES SOCIALES

C. ACTIVIDADES VINCULADAS A ESTUDIAR o HACER TAREAS Y CAPACITARSE POR FUERA DE EDUCACIÓN FORMAL

Hechas estas aclaraciones a continuación presentamos los principales hallazgos dejando en claro además que esperamos que la información surgida con este tipo de trabajos permita alcanzar una mayor aproximación a las actividades realizadas por el heterogéneo y desigual universo juvenil a la vez que sea considerada también como un insumo más en la elaboración de políticas de inclusión juvenil, en particular en el ámbito local.

RESULTADOS

Breve caracterización de la muestra

Respecto a la muestra con la que trabajamos destacamos que la misma se encuentra integrada por un 51% de mujeres y un 49% son varones que viven en diferentes barrios situados en Mar del Plata – Batán y cuyas edades oscilan entre los 18 y 24 años. De estos jóvenes un 55% manifestó estar asistiendo a algún nivel de la educación formal frente a un 45% que destacó lo contrario. Asimismo sobre su situación laboral particular destacamos que un 44% señaló estar trabajando al momento de realizarse la entrevista frente a un 56% que manifestó no hacerlo.

A. SOBRE LAS ACTIVIDADES DE RECREACIÓN Y SOCIALIZACIÓN REALIZADAS DURANTE LA SEMANA

Consultamos a los jóvenes que formaron parte de este estudio acerca de la realización de actividades de recreación y socialización durante la semana

encontrando al respecto diversos resultados que son los que presentamos a continuación.

- **Se apropian de bienes culturales: música, películas/series, libros**

La casi totalidad de los jóvenes de la muestra, esto es un 99,1%, se apropian en la semana de bienes culturales vinculados con la música, las películas o series y los libros.

Tabla 1

Apropiación de bienes culturales (música, películas/series, libros) en la semana

Resultados totales

	Porcentaje
Sí	99,1
No	,9
Total	100,0

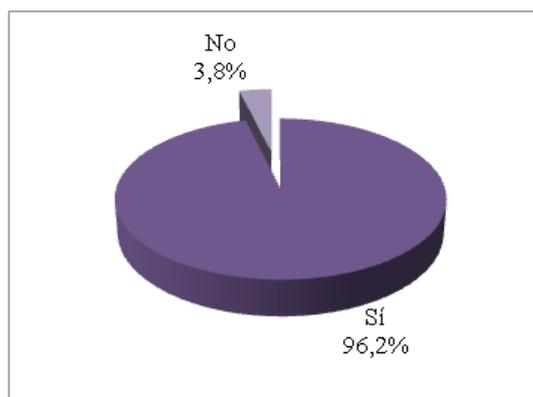
Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel Local 2014

Una mayor especificidad de estos resultados da cuenta que un 96,2% escucha música (ya sea a través de la radio, mp3, mp4 o similar).

Gráfico 1

Escucha música (radio, mp3, mp4) en la semana

Resultados totales



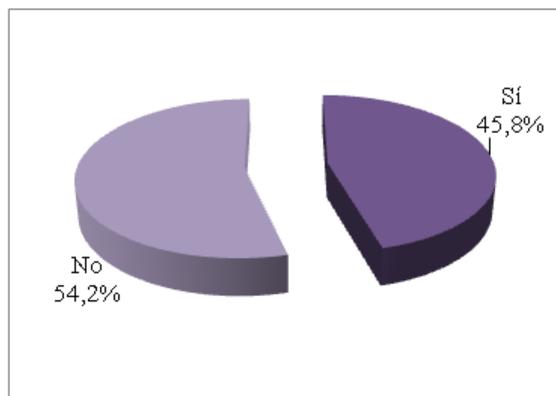
Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel Local 2014

Un 45,8% lee libros en la semana frente a un 54,2%.

Gráfico 2

Lee libros en la semana

Resultados totales



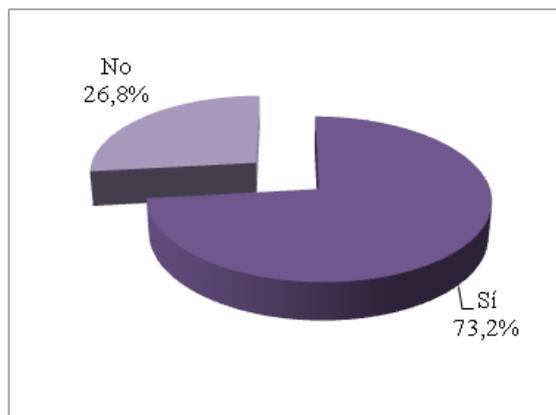
Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel Local 2014

Y un 73,2% sostiene que mira películas o series en la semana.

Gráfico 3

Mira películas/ series en la semana

Resultados totales



Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel Local 2014

- **Navegan por internet, chatean y usan la pc para jugar en su casa**

Durante la semana un 90,4% destacó que navega por internet o chatea o bien juega con la PC en su casa [o juega a la play].

Tabla 2

Navega por internet / chatea / juega con la PC en su casa en la semana

Resultados totales

	Porcentaje
Sí	90,4

No	9,6
Total	100,0

Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel Local 2014

- **Realizan actividades artísticas**

Respecto a la realización de diferentes actividades artísticas (como por ejemplo hacer teatro o ensayar en una murga o comparsa o en una banda música; escribir o componer música o videos; ensayar o tocar un instrumento musical incluido cantar o rapear; aprender a bailar o practicar algún baile entre otras) encontramos que un 33,8% las realizan frente a un 66,2% que no desarrolla ninguna en la semana.

Tabla 3

Realizan actividades artísticas en la semana

Resultados totales

	Porcentaje
Sí	33,8
No	66,2
Total	100,0

Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel Local 2014

En relación a las actividades vinculadas con la música se mencionó el uso de diferentes instrumentos con los que los jóvenes ensayaban o tocaban en la semana. Dichos instrumentos van desde la guitarra y el piano hasta el violín, el cajón peruano y el banjo entre otros además de hacerse mención a que también se cantaba, rapeaba, se hacía percusión y música electrónica. Un detalle de las respuestas dadas se presenta en el siguiente cuadro.

Cuadro 1

Menciones sobre instrumentos con los que se ensaya o se tocan en la semana

(incluye canto, rapeo, percusión y música electrónica)

<i>bajo</i>	<i>gaita</i>	<i>ukelele</i>
<i>banjo</i>	<i>guitarra</i>	<i>viola</i>
<i>batería</i>	<i>piano</i>	<i>violín</i>
<i>bombo</i>	<i>saxo</i>	<i>música electrónica</i>
<i>bombo con platillo</i>	<i>tambor</i>	<i>percusión</i>
<i>cajón peruano</i>	<i>teclado</i>	<i>canta</i>

<i>flauta</i>	<i>trompeta</i>	<i>rapea</i>
---------------	-----------------	--------------

Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel Local 2014

Respecto a qué tipo de baile aprenden a bailar o practican los jóvenes las menciones que se realizaron fueron variadas, desde floklore, tango y salsa hasta árabe, bachata y bio-danza. Un detalle de las menciones realizadas por los encuestados también se presenta en el siguiente cuadro.

Cuadro 2

Menciones de bailes que se aprenden/ practican en la semana

<i>árabe</i>	<i>danza</i>	<i>murga</i>
<i>axé</i>	<i>danza afro</i>	<i>pop</i>
<i>bachata</i>	<i>danza clásica</i>	<i>reggaetón</i>
<i>baile popular gallego</i>	<i>danza jazz</i>	<i>salsa</i>
<i>bio-danza</i>	<i>floklore</i>	<i>tango</i>
<i>break dance</i>	<i>hall dance</i>	<i>turro</i>
<i>clásico</i>	<i>jazz</i>	
<i>contemporáneo</i>	<i>latino</i>	

Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel Local 2014

- **Realizan actividades deportivas**

La realización de diferentes actividades deportivas también figura en las actividades de tiempo libre que en la semana desarrollan los jóvenes. Al respecto un 51,3% destacó que las hacía frente a un 48,7% que dijo no hacerlas. Dichas actividades incluyen desde ir al gimnasio o jugar fútbol hasta hacer y practicar otro tipo de deportes y/o de actividades físicas.

Tabla 4

Realización de actividades deportivas en la semana

Resultados totales

	Porcentaje
Sí	51,3
No	48,7
Total	100,0

Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel Local 2014

Respecto de los deportes y/o actividades físicas que se realizan, entrenan o practican las menciones que se hicieron resultaron variadas tal como se muestra en el siguiente cuadro que incluye desde caminar, correr, andar en bicicleta y jugar fútbol hasta actividades menos habituales como arquería o esgrima pasando por jugar tenis, rugby o hándbol.

Cuadro 3

Menciones de deportes que hacen, entrenan o practican en la semana

<i>actividad física</i>	<i>jiujitsu</i>	<i>taekwondo</i>
<i>andar en longboard</i>	<i>kung fu</i>	<i>taichi</i>
<i>arquería</i>	<i>montar a caballo</i>	<i>tenis</i>
<i>atletismo</i>	<i>musculación</i>	<i>tenis de mesa</i>
<i>básquet</i>	<i>natación</i>	<i>vóley</i>
<i>boxeo</i>	<i>paddle</i>	<i>yoga</i>
<i>crossfit</i>	<i>pelota vasca</i>	<i>fútbol</i>
<i>escalada</i>	<i>pilates</i>	<i>caminar</i>
<i>esgrima</i>	<i>rugby</i>	<i>correr</i>
<i>hándbol</i>	<i>surf</i>	<i>andar en bicicleta</i>

Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel Local 2014

- **Realizan actividades de socialización estando con amigos** *¿dónde las hacen?*

Un 87,0% de los jóvenes dijeron que hacían actividades de socialización con amigos en diferentes lugares durante la semana frente a un 13,0% que señaló no hacerlo.

Tabla 5

Pasa el tiempo con amigas/amigos en la semana

Resultados totales

	Porcentaje
Sí ¿dónde? [ver detalle]	87,0
No	13,0
Total	100,0

Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel Local 2014

Sobre los lugares donde los jóvenes se juntan con sus amigos las respuestas que obtuvimos fueron diversas y fueron desde casas o departamentos hasta la plaza, la costa, los bares pasando por boliches o lugares de fiesta e incluyendo también menciones como el barrio, la esquina o cualquier lado. Un detalle de las menciones realizadas se presenta en el siguiente cuadro.

Cuadro 4

Menciones de lugares donde se juntan con amigos en la semana

<i>en casas/departamentos</i>	<i>en restaurantes/ en cervecerías</i>	<i>en el barrio</i>
<i>al aire libre/afuera/en la calle</i>	<i>en lugares de fiestas</i>	<i>en la esquina</i>
<i>lugares o espacios públicos</i>	<i>en el partido/en la cancha</i>	<i>en el trabajo</i>
<i>en la plaza/en plaza España</i>	<i>en el club/en hándbol/ en fútbol</i>	
<i>en la costa</i>	<i>en la iglesia</i>	<i>en muchos lugares</i>
<i>en el parque</i>	<i>en el local</i>	<i>en cualquier lado</i>
<i>en la laguna</i>	<i>en el skate park</i>	<i>cualquier sitio</i>
<i>en el centro</i>	<i>en el centro de estudiantes</i>	<i>en donde pinte</i>
<i>en un lugar bailable/bolicho</i>	<i>en la facultad/ universidad/ instituto</i>	<i>vamos por ahí</i>
<i>en bares/en pubs/en cafés</i>	<i>en el colegio/en la escuela</i>	

Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel Local 2014

- **Realizan actividades de socialización estando con el novio/a**

Indagamos entre los jóvenes que no conviven en pareja (que son 437 sobre un total de 530 encuestados) si en la semana pasaban tiempo con el novio/a encontrando que un 38,2% manifestó que sí lo hacía frente a un 61,8% que manifestó lo contrario. En relación a las respuestas negativas cabe destacar que no podemos diferenciar si

quienes respondieron que no es no pasan el tiempo con el novio/a porque no lo tienen o porque aún teniéndolo no estuvieron con él o ella.

Tabla 6

Pasa el tiempo con el novio/a en la semana*

Resultados totales

	Porcentaje
Sí	38,2
No	61,8
Total	100,0

*Contestan los que no conviven en pareja

Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel Local 2014

B. SOBRE LA PARTICIPACIÓN EN DISTINTAS ORGANIZACIONES SOCIALES DURANTE LA SEMANA

¿Hay participación de los jóvenes en organizaciones religiosas, políticas y/o de esparcimiento durante la semana? En lo que sigue presentamos los principales hallazgos.

- **Van a la iglesia / templo**

Un 8,9% señaló que en la semana iba a la iglesia o templo.

Tabla 7

Va a la iglesia / templo

Resultados totales

	Porcentaje
Sí	8,9
No	91,1
Total	100,0

Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel Local 2014

- **Participan en organizaciones barriales / agrupación política**

Un 18,5% manifestó haber participado de una organización barrial o política incluido los centros de estudiantes.

Tabla 8

Participa en una organización barrial / agrupación política en la semana

Resultados totales

	Porcentaje
Sí	18,5
No	81,5
Total	100,0

Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel Local 2014

- **Van al club ¿a qué?**

Finalmente encontramos que un 8,3% dijo que iba al club en la semana.

Tabla 9

Va al club en la semana

Resultados totales

	Porcentaje
Sí ¿a qué? [ver detalle]	8,3
No	91,7
Total	100,0

Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel Local 2014

Respecto de las actividades desplegadas semanalmente por los jóvenes en los clubes las menciones incluyeron desde la realización de actividades deportivas hasta la asistencia a eventos, o el encuentro con amigos. Un detalle de las respuestas se presenta en el cuadro que sigue.

Cuadro 5

A qué van al club en la semana

<i>a entrenar</i>	<i>a eventos</i>	<i>a ayudar</i>
<i>a jugar al rugby</i>	<i>a bailar</i>	<i>a trabajar</i>
<i>a jugar al fútbol</i>	<i>a ver a mi equipo</i>	<i>a ver a mi hermanito</i>

	<i>favorito</i>	
<i>a hacer taekwondo</i>	<i>a ver un partido</i>	<i>a ver amigos</i>
<i>a hacer kung fu</i>	<i>a jugar</i>	<i>a juntarnos a charlar con amigos</i>
<i>al gimnasio y a jugar tenis</i>	<i>a ver partidos de básquet</i>	<i>a pasar tiempo, a reuniones</i>
<i>a hacer natación</i>	<i>a ver partidos</i>	<i>a estudiar</i>

Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel Local 2014

C. SOBRE LA REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES VINCULADAS CON ESTUDIAR Y CAPACITARSE POR FUERA DE EDUCACIÓN FORMAL

Finalmente ¿qué otras actividades de tiempo libre despliegan los jóvenes en la semana? En lo que sigue destacamos las principales menciones.

- **Hacen la tarea / estudian**

Un 54,7% manifestó hacer la tarea o estudiar durante la semana.

Tabla 10

Hace la tarea/estudia en la semana

Resultados totales

	Porcentaje
Sí	54,7
No	45,3
Total	100,0

Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel Local 2014

- **Estudian un idioma o computación**

Un 8,1% dijo dedicar tiempo a estudiar un idioma o computación en la semana.

Tabla 11

Estudia un idioma o computación

Resultados totales

	Porcentaje
Sí	8,1

No	91,9
Total	100,0

Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel Local 2014

▪ **Hacen cursos de formación o capacitación o de orientación laboral**

Un 8,3% manifestó que en la semana había asistido a algún curso de formación capacitación laboral. Se incluyen aquí desde talleres de orientación laboral sobre cómo hacer un currículum o cómo comportarse en una entrevista hasta otros cursos vinculados con la educación no formal como sería un curso de oficio.

Tabla 12

Hizo un curso de formación o capacitación para el trabajo o de orientación laboral

Resultados totales

	Porcentaje
Sí	8,3
No	91,7
Total	100,0

Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel Local 2014

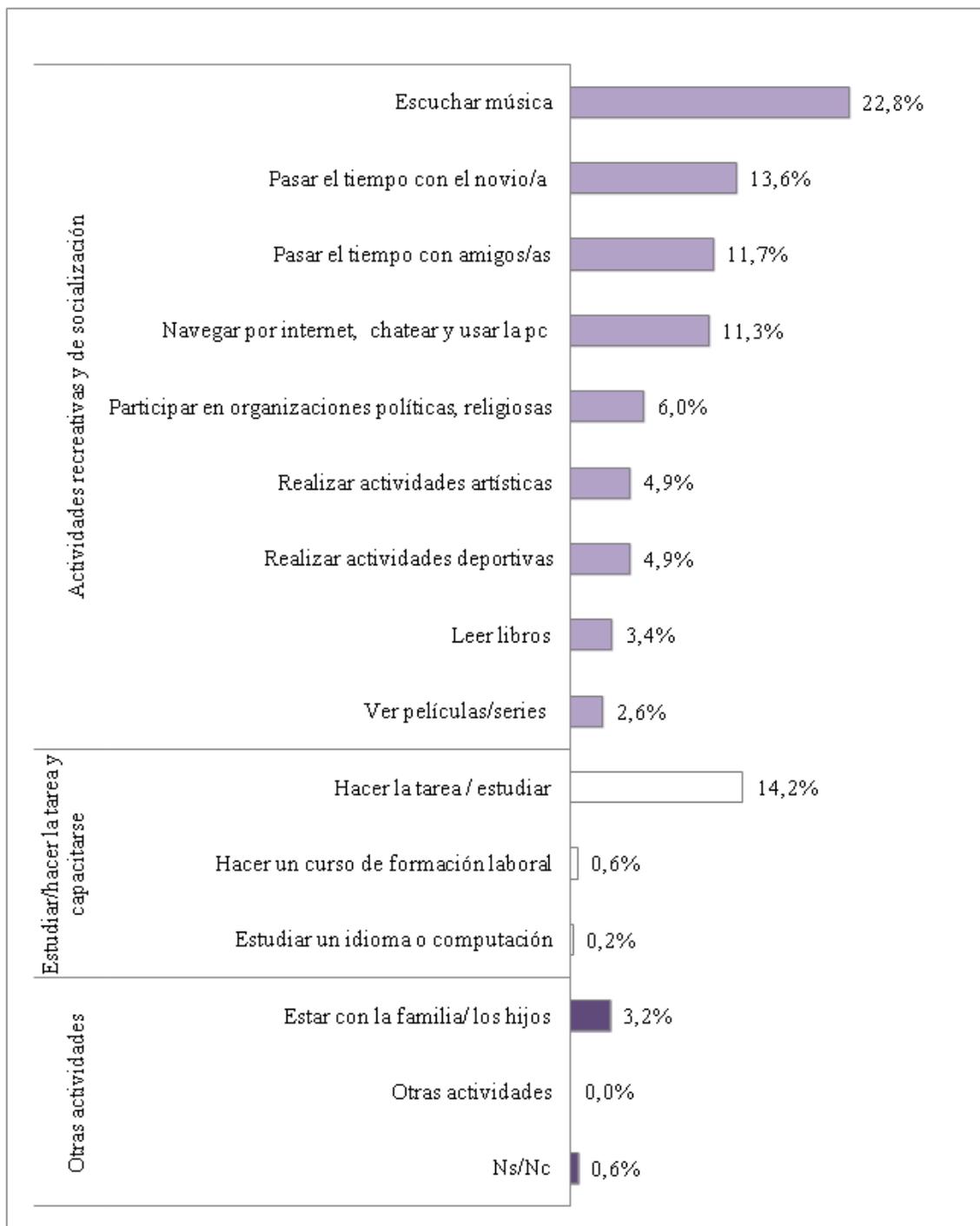
D. SOBRE LA ACTIVIDAD DE TIEMPO LIBRE A LA QUE LE DEDICAN MÁS TIEMPO EN LA SEMANA Y LAS QUE MÁS LES GUSTA HACER

¿A qué actividades de tiempo libre -de las señaladas en los apartados previos- los jóvenes les dedican más tiempo durante la semana? El gráfico que sigue describe que a lo que se le dedica más tiempo es a escuchar música y luego a hacer la tarea o estudiar (22,8% y el 14,2% respectivamente). Otras de las actividades más mencionadas tienen que ver con pasar el tiempo con el novio/a; pasar el tiempo con amigos/as y navegar por internet o chatear o usar la computadora en la casa para jugar (13,6%; el 11,7% y el 11,3% respectivamente).

Gráfico 2

Actividades de tiempo libre a la que le dedican más tiempo en la semana

Resultados generales



Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel Local 2014

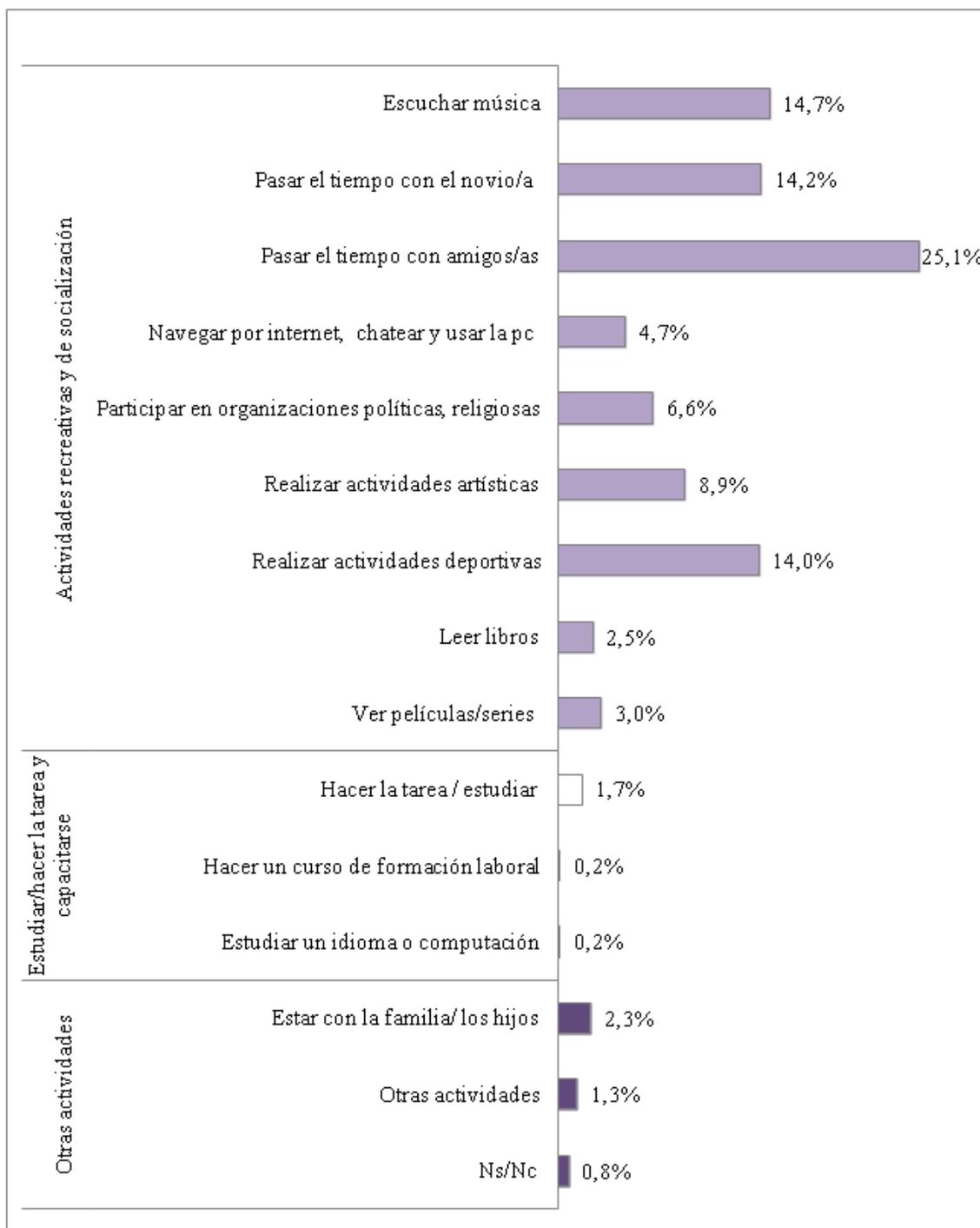
¿Y cuál de las actividades reseñadas es la que más les gusta hacer? Observamos tal como se evidencia en el siguiente gráfico que la principal elección que hacen los jóvenes se vincula con pasar el tiempo con amigos/as (25,1%); seguido de

escuchar música (14,7%); pasar el tiempo con el novio/a (14,2%); y realizar actividades deportivas (14,0%).

Gráfico 3

Actividades de tiempo libre que más les gusta hacer en la semana

Resultados generales

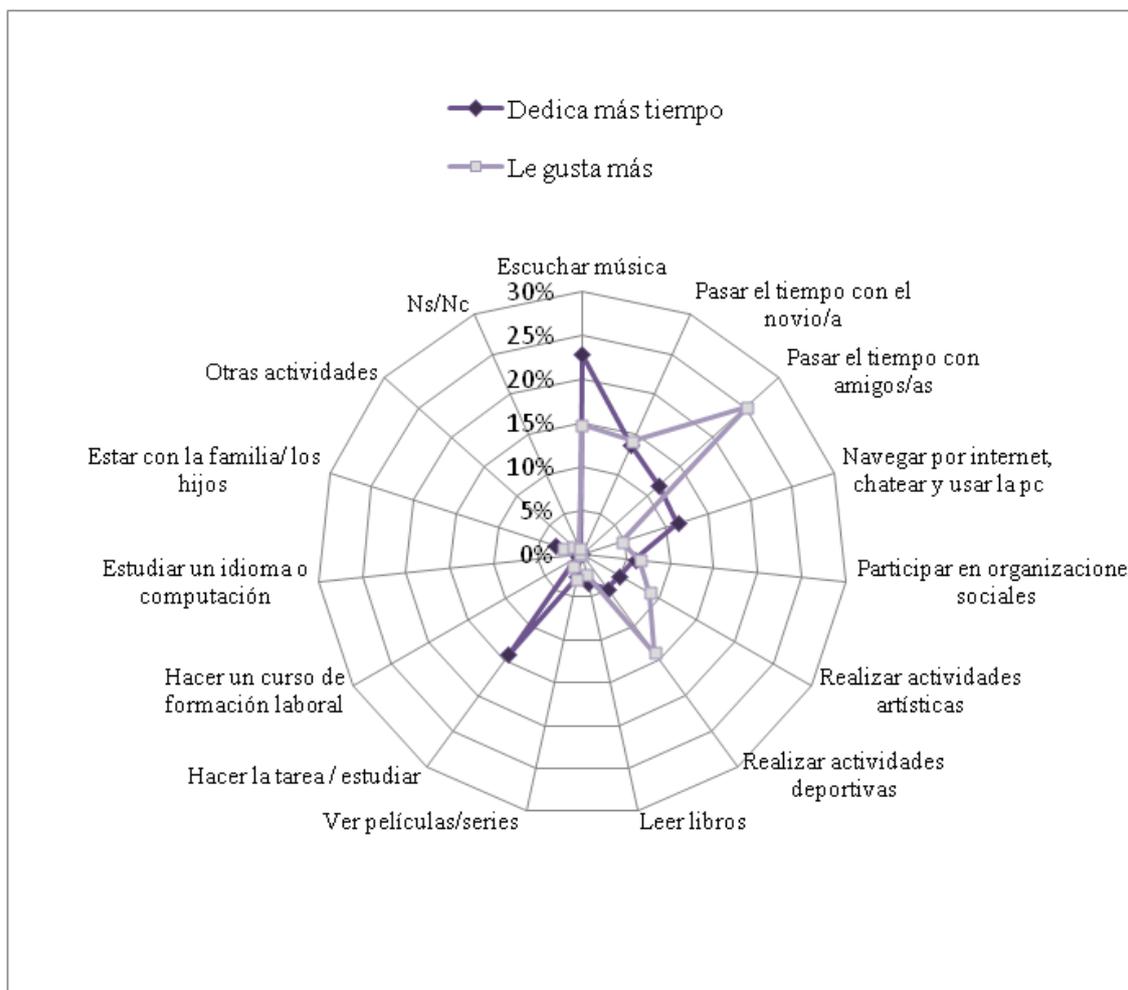


Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel Local 2014

De una lectura comparativa de los gráficos anteriores y en particular de la información que también surge del gráfico que sigue se desprende preliminarmente que las actividades que más gustan hacer en la semana no siempre son coincidentes con las actividades a las que los jóvenes les dedica más tiempo. Así por ejemplo escuchar música es una actividad a la que se le dedica mucho tiempo en la semana pero sin embargo no es la que más gusta hacer, de la misma manera que ocurre con el estudio o la realización de la tarea o también con navegar por internet o chatear o jugar con la pc en la casa. En oposición a este tipo de relaciones encontramos que pasar el tiempo con amigos, realizar actividades deportivas o realizar actividades artísticas son de las actividades que más gustan aunque no son las actividades a las que se les dedica el mayor tiempo.

Gráfico 4

Análisis comparado de actividades de tiempo libre a las que le dedican más tiempo
versus
las que más les gusta hacer en la semana
Resultados generales



Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel Local 2014

E. ¿PARA QUÉ LE GUSTARÍA TENER MÁS TIEMPO LIBRE? ¿PARA HACER QUÉ COSAS?

Por último nos interesó explorar en qué respuesta daban los jóvenes a la siguiente pregunta: ¿para qué te gustaría tener más tiempo libre? ¿para hacer qué cosas? encontrando luego de una sistematización de las respuestas espontáneas las siguientes menciones:

1. PARA HACER ACTIVIDADES DE SOCIALIZACIÓN

- ✓ Estar con la familia/pasar más tiempo con ellos
- ✓ Estar con el novio/novia
- ✓ Estar, reunirse, ver más o salir con amigos

2. PARA HACER ACTIVIDADES ARTÍSTICAS

ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.

Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

- ✓ Vinculadas con la música (tocar instrumentos, estar en una banda, componer)
- ✓ Vinculadas con el baile, la murga, el teatro, otros
- ✓ Escribir, dibujar, pintar, hacer fotografía, manualidades

3. PARA APROPIARSE DE BIENES CULTURALES

- ✓ Leer o mirar películas/series o similar

4. PARA HACER ACTIVIDADES DEPORTIVAS Y/O FÍSICAS

- ✓ Entrenar, ir al gimnasio, hacer deportes, caminar, etc.

4. PARA HACER ACTIVIDADES VINCULADAS CON EL ESTUDIO Y LA CAPACITACIÓN

- ✓ Aprender un idioma
- ✓ Estudiar
- ✓ Aprender algo nuevo o hacer un curso o taller que le sirva

5. PARA HACER ACTIVIDADES VINCULADAS CON EL TRABAJO

- ✓ Trabajar o buscar trabajo

6. PARA HACER VIAJES, SALIDAS, PASEOS

- ✓ Viajar y conocer lugares
- ✓ Realizar paseos o salidas a la playa, a la costa, a bailar, etc.

7. PARA DESCANSAR O DISTRAERSE

- ✓ Dormir, descansar, relajarse
- ✓ Ocio, distracción, "joder"

8. PARA HACER ACTIVIDADES DOMÉSTICAS

- ✓ Arreglos en la casa o hacer quehaceres domésticos

9. NO SABE PARA QUÉ QUERRÍA MÁS TIEMPO LIBRE

- ✓ No sabe o no se le ocurre

10. NO QUIERE MÁS TIEMPO LIBRE

- ✓ Considera que tiene suficiente o tiene demasiado tiempo libre/ no lo necesita

CONCLUSIONES

Los resultados que aquí presentamos nos han permitido observar que la mayoría de los jóvenes que participaron de estudio se apropian de bienes culturales en la semana: casi la totalidad escuchan música, cerca de las tres cuartas partes miran películas o series y casi cincuenta por ciento lee libros. También observamos que en la semana en forma mayoritaria navegan por internet o chatean o juegan en la pc en su casa. Encontramos que algo más de la tercera parte realiza actividades artísticas en la semana incluyendo actividades vinculadas con la música y el baile y algo más del cincuenta por ciento lleva adelante actividades deportivas.

Respecto de actividades de socialización encontramos que casi el noventa por ciento pasa el tiempo con amigos en diferentes lugares durante la semana y que cerca de un cuarenta por ciento de quienes no conviven en pareja pasa el tiempo con el novio/a. Sobre la participación semanal en diferentes organizaciones, encontramos que algo menos del diez por ciento va al templo o la iglesia, un porcentaje similar manifiesta ir al club a hacer diferentes actividades y a la vez algo menos del veinte por ciento participa en alguna organización barrial o agrupación política o centro de estudiantes.

Por último en cuanto a la realización de actividades vinculadas con estudiar o hacer la tarea y capacitarse por fuera la educación formal observamos que algo más de la mitad dedican su tiempo a estudiar o hacer la tarea, alrededor del ocho por ciento estudia un idioma o computación y un porcentaje similar se encuentra haciendo algún curso de formación o de capacitación para el trabajo.

Destacamos la existencia de diferencias entre las actividades a las que se les dedican más tiempo los jóvenes, que son escuchar música y estudiar, versus las actividades que más gustan hacer en la semana que en lo fundamental tienen que ver con pasar el tiempo con amigos. Finalmente si tuvieran más tiempo libre los jóvenes quisieran dedicarlo a actividades tan diversas como descansar, viajar, hacer actividades artísticas y deportivas, o vinculadas con el estudio, el trabajo remunerado o el trabajo doméstico además de actividades de socialización. Por último también frente a la misma pregunta hubo quienes manifestaron no saber para qué lo usarían y no querer más tiempo libre porque se tiene *de sobra*.

¿CÓMO SE SIGUE EN LO INMEDIATO?

En el futuro inmediato se prevé usando resultados de la misma EJoL-2014 se analizar más en detalle actividades artísticas y deportivas realizadas por los jóvenes así como analizar la frecuencia semanal con que se hacen las diferentes actividades de tiempo libre (cantidad de días a la semana). También se prevé diferenciar la

realización de este tipo de actividades entre varones y mujeres, entre jóvenes de diferentes edades y entre jóvenes con origen social diferente.

También estamos trabajando en cruzar las actividades de tiempo libre que realizan los jóvenes que trabajan versus los que no trabajan y los jóvenes que estudian versus los que no lo hacen. Por último y a modo de cierre destacamos que con esta información junto a la información asociada a las actividades domésticas que logramos recoger a través de la misma EJoL-2014 buscaremos enriquecer nuestra lectura de los jóvenes que no estudian y no trabajan a nivel local: porque si no estudian y no trabajan ¿qué otras actividades desarrollan?

BIBLIOGRAFÍA

Casal, J. (1996). Modos emergentes de la transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI: aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración. *Reis*, 295-316.

Casal, J., García, M., Medinol, R. y Quesada, M. (2006). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. Universidad Autónoma de Barcelona.

Duarte Quapper, K. (2000). ¿Juventud o Jóvenes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. Última Década N°13. CIDPA. Viña del Mar, Chile.

ENJU (2011). 1ra. Encuesta nacional de juventud en Guatemala.

ENJUV (2013). 2da. Encuesta Nacional de Juventudes en Costa Rica.

Filgueira, F. y Mieres, P. (2011). Jóvenes en tránsito. UFNPA y RUMBOS

INJUV (2007). 5ta. Encuesta Nacional de Juventud chilena.

OIJ (2015). Aproximación a las realidades de las personas jóvenes en iberoamérica y al tema de juventud en la región. Insumos para el anteproyecto de plan integral de gestión. Documento de trabajo interno

ONU (2008). Situación y Desafíos de la juventud en Iberoamérica. <<http://segib.org/social/files/2010/09/Situacion-desafios-juventud-iberoamericana.pdf>>

PNUD (2014). Estrategia del PNUD para la Juventud 2014 – 2017. Juventud empoderada, futuro sostenible. PNUD, 2014.

Jóvenes que no estudian y no trabajan a nivel local. Un análisis exploratorio sobre sus transiciones educativas y sus experiencias laborales previas.

Gentile Natacha

Universidad Nacional de Mar del Plata – Argentina

Palabras clave: jóvenes – ni-ni – inclusión

Introducción

La “generación nini”, los jóvenes que no estudian y no trabajan, o los “ni-ni” a secas como categoría, clase o grupo social ha concitado una atención creciente en los últimos años tanto desde el ámbito académico como desde ámbitos políticos, organismos internacionales como medios de comunicación entre otros (Repetto y Díaz Langou, 2014; Comari, 2015). “La situación de este grupo particular ha pasado a estar en la primera plana de las reflexiones en la agenda pública, en la medida en que los recientes años de crecimiento económico de la región, no han generado un cambio en esta tendencia, lo cual parece dar cuenta del carácter estructural del proceso de desafiliación institucional iniciado décadas atrás” (Díaz Langou et al., 2014).

Desde la Organización Internacional de la Juventud (OIJ) se advierte además que “las grandes cadenas mediáticas han dejado caer juicios particularmente críticos [sobre este sector], mostrándolos como `vagos`, `inútiles` y `culpables` ... generando todas las sospechas imaginables sobre sus actitudes y comportamientos. Si no estudian ni trabajan, se sostiene, ¿qué hacen? Respuesta simple (o más bien, simplista): en el mejor de los casos no hacen nada, y en el peor, cometen delitos” (CEPAL-OIJ-IMJUVE, 2014: 199).

En el documento de CEPAL *Invertir en Juventud. Informe regional de América Latina y el Caribe* (CEPAL, 2012: 74) también se alerta sobre las consecuencias muy graves de la perpetuación de la doble exclusión laboral y educativa implicada en este grupo dado que por una parte “ésta constituye una conculcación explícita de los derechos a la educación y al trabajo de los jóvenes... [y a la vez] coarta directamente las oportunidades de la región para romper con las transmisión intergeneracional de la pobreza ...”

El por qué este grupo termina apartado del mercado de trabajo y de la educación formal es objeto de discusión: para algunos autores dicho apartamiento tiene que ver con deficiencias de los propios jóvenes ni-ni (Tellez, 2011; Carmona Zuñiga, 2011; Székely, 2011; Capello y García Oro, 2013) en tanto que para otros el apartamiento de este grupo

tiene que ver con una situación desventajosa y/o de déficit que no debe atribuirse al joven exclusivamente (Gallart, 2000; Miranda y Corica, 2008). Respecto a cómo ha sido tratado el fenómeno en la literatura una revisión preliminar de la misma pone en evidencia que se ha dado mayoritariamente un tratamiento reduccionista y estigmatizante a la vez que se advierte como limitación adicional en los estudios enfocados en la temática de los ni-ni la escasa información obtenida por métodos cualitativos (Comari, 2015) que permitirían complementar y enriquecer la evidencia empírica cuantitativa que en el caso de nuestro país surge principalmente del procesamiento de datos de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) realizada por el INDEC y que pocas veces aparece desagregada.

Esta cuestión también es mencionada en el texto de Díaz Langou et al. (2014: 9) quienes destacan que al incorporar el tema al debate público “desde una óptica que privilegia únicamente el foco en lo laboral y lo educativo esta problemática ha tendido a opacar su complejidad, afectando la posibilidad de explorar los factores multidimensionales que están llevando a los jóvenes a condicionar su futuro y que, por ende, dificultan delinear respuestas de política pública acordes en rasgos y magnitudes, e integrales en su abordaje”. Y es que tal como plantea el documento de CEPAL (2015: 30) “La realidad es que este grupo de jóvenes es muy heterogéneo, razón por la cual se hace necesario [previo al diseño e implementación de cualquier política que los contenga] visibilizar la complejidad y diversidad de situaciones, además de [comprender] los motivos para su exclusión...”

Así, dada visión reduccionista y hasta estigmatizante que suele volcarse sobre este colectivo social, agravada por un abordaje teórico y metodológico que deja de lado la consideración por recorridos educativos y experiencias laborales previas que pudieron desencadenar o no en la situación de alejamiento del mercado laboral y de la educación formal **a través de este trabajo presentamos resultados preliminares de una investigación más amplia y en curso** realizada en el Municipio de General Pueyrredon que busca, entre otras cosas, **contribuir a ampliar nuestra comprensión sobre transiciones educativas y experiencias laborales de algo más de 100 jóvenes que al momento del estudio no estaban trabajando ni tampoco estudiando.**

Se aclara que los datos que aquí estamos utilizando son 105 casos y en conjunto constituyen el veinte por ciento de 530 entrevistas relevadas a partir de la Encuesta a Jóvenes a nivel Local que realizamos durante el año 2014 en Mar del Plata – Batán (EJoL-2014). Dado que aquí utilizamos una parte de esa muestra destacamos que este

estudio es de tipo exploratorio y que en última instancia su finalidad tiene que ver con empezar a generar información a nivel local que contribuya a enriquecer nuestro conocimiento sobre los jóvenes que no están estudiando ni están trabajando y en lo fundamental proponer políticas de inclusión juvenil que los tengan en cuenta.

RESULTADOS PRELIMINARES

A modo introductorio

Como indicamos previamente los casos aquí analizados son 105 y están conformados en un 68,6% por mujeres y en un 31,4% por varones, ambos valores, cabe aclarar, coincidentes con la distribución por sexo que el grupo ni-ni suele presentar en las estadísticas nacionales y locales considerando información de la EPH.

¿Qué situación presentan los jóvenes ni-ni frente al secundario?

Mejorar nuestra comprensión de la situación de los jóvenes que no estudian y no trabajan -en un lugar y un tiempo determinados- supone entre otras cosas reconstruir sus trayectorias educativas en particular al secundario dado que la culminación de este nivel constituye un punto de corte de la escolarización obligatoria lo que a la vez se constituye en un hito fundamental en la vida de los jóvenes y en especial en sus transiciones a la vida adulta.

En relación a esto observamos que para los ni-ni analizados un 13,3% nunca empezó el secundario o lo que es lo mismo presentan una trayectoria educativa al mismo trunca, un 49,5% manifiesta que empezó el nivel medio de educación pero luego lo abandonó lo que significa que tienen una trayectoria al secundario inconclusa por abandono, en tanto que un 37,1% señala que terminó el secundario y por tanto presentan una trayectoria completa hacia dicho nivel. Estos resultados permiten una primera inferencia y es que en el caso de los jóvenes que no estudian y no trabajan relevados a través de la EJoL-2014 se presentan situaciones diferentes respecto al nivel medio.

Tabla 1

Situación actual de los jóvenes ni-ni frente al secundario
Resultados totales

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca empezó	14	13,3
Lo empezó y lo abandonó	52	49,5

Ya terminó el secundario	39	37,1
<i>Total</i>	<i>105</i>	<i>100,0</i>

Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel

Local 2014

Si la información anterior la diferenciamos por género lo que encontramos es que en términos comparativos un mayor número de mujeres ni-ni tienen trayectorias al secundario trunca (15,3% del grupo de mujeres destacaron no haber empezado nunca el secundario frente al 9,1% del grupo de los varones) a la vez que también resulta mayor el número de mujeres que presentan trayectorias al secundario incompletas (54,2% de las mujeres manifiestan haber empezado y abandonado el secundario frente al 39,4% de respuestas de los varones). Finalmente los resultados se invierten a favor de los varones al analizar los casos con trayectorias al secundario completas: y es que mientras un 30,6% de las mujeres destaca haber terminado el secundario, este porcentaje se eleva al 51,5% al considerar las respuestas dadas por el grupo de varones.

Tabla 2

Situación actual de los jóvenes ni-ni frente al secundario

Resultados diferenciados por sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Mujer	Nunca empezó	11	15,3	15,3
	Lo empezó y lo abandonó	39	54,2	69,4
	Ya terminó el secundario	22	30,6	100,0
	<i>Subtotal</i>	<i>72</i>	<i>100,0</i>	
Varón	Nunca empezó	3	9,1	9,1
	Lo empezó y lo abandonó	13	39,4	48,5
	Ya terminó el secundario	17	51,5	100,0
	<i>Subtotal</i>	<i>33</i>	<i>100,0</i>	

Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel Local 2014

De esta manera y tal como aparecen en la tabla anterior, mientras que un 69,4% de las mujeres ni-ni no tiene título de nivel medio y un 30,6% sí lo tiene estos valores se invierten para el caso de los varones ni-ni que manifiestan en el 48,5% de los casos no tener el título del nivel medio frente a un 51,5% restante que declara que sí lo tiene.

¿Por qué motivo no están estudiando los jóvenes ni-ni?

A fin de indagar los motivos por los cuales no estaban estudiando realizamos dos tipos de preguntas de manera sucesiva: la primera fue una pregunta abierta que buscaba espontaneidad en la respuesta y la segunda fue una pregunta cerrada con un listado de opciones preestablecido que se mostraron a los jóvenes a fin de lograr una actitud algo más reflexiva a la hora de dar su respuesta. En relación a la primera preguntamos *¿por qué motivo no estás estudiando actualmente?* (o no estás asistiendo a la educación formal en el momento del relevamiento) encontrando en las respuestas luego de sistematizarlas las siguientes menciones:

- ✓ Por embarazo y/o cuidado de hijos.
- ✓ Por vagancia, desinterés, sin ganas, sin motivación / porque no le gusta, no quiere, no estaba convencido de la oferta existente.
- ✓ Por cuestiones de trabajo.
- ✓ Le alcanzó lo que tiene /o bien ya completó el nivel que quería.
- ✓ Le resulta costoso estudiar / le queda lejos/ los horarios le resultan complicados/ no pudo inscribirse.
- ✓ Empezará próximamente /está haciendo cursos en la educación no formal.
- ✓ Otros motivos dado como por ejemplo: *“me tomé un año sabático”*; *“porque mi madre no quiere que salga sola [tiene epilepsia]; “problemas familiares”*.
- ✓ En menor medida aparecieron respuestas como No sabe/No contesta

En relación a la segunda pregunta que fue: *Y de estos motivos ¿cuáles [de un listado que se mostró] te llevaron a no estar estudiando en este momento?* Lo que encontramos tal como se destaca en la siguiente tabla una reconfirmación de los resultados hallados previamente aunque con un grado de especificidad diferente que aquí buscamos destacar. Así por ejemplo apareció en primer lugar con el 45,7% la mención a la cuestión del embarazo y la necesidad de realizar actividades domésticas (incluido el cuidado de hijos), luego con el 22,9% la mención a no estar decidido o bien no saber qué estudiar, seguido de un 22,9% que hizo referencia a que no le gusta

estudiar o le resulta difícil y un 20,0% que habló de la importancia de la cuestión laboral más allá de no estar trabajando en el momento del relevamiento.

En las respuestas dadas por este grupo de jóvenes también se hizo mención, aunque con menor importancia relativa, a las dificultades económicas que se tenían para pagar los estudios o bien que se mencionó el irse a vivir con su pareja o bien que se casó (10,5% para cada opción respectivamente). Otros motivos mencionados fueron que lo estudiado ya era suficiente (7,6%), que se pensaba que estudiar es más importante que trabajar (7,6%) a pesar de no estar trabajando en el momento de contestar la encuesta. También aparecieron respuestas vinculadas a que los lugares para estudiar quedaban lejos o los horarios no resultaban flexibles (4,8%).

Tabla 3

Motivos por los cuáles no están estudiando actualmente*

Resultados totales

	Frecuencia	Porcentaje
	a	e
Por embarazo / tener que hacer actividades domésticas	48	45,7
No se decidió/no sabe qué estudiar	24	22,9
No le gusta estudiar/le resulta difícil estudiar	24	22,9
Tenía que trabajar p/ mantenerse y/o aportar a los gastos familiares	21	20,0
Por dificultades económicas para pagar los estudios	11	10,5
Se fue a vivir con su pareja /se casó	11	10,5
Lo que estudió es suficiente/terminó el nivel	8	7,6
Piensa que es más importante trabajar que estudiar	8	7,6
Los lugares p/estudiar le quedan lejos/no encontró horarios flexibles	5	4,8
Desde su familia no tiene apoyo para seguir estudiando	2	1,9
Considera que estudiar no sirve	1	1,0
Ns/Nc	3	2,9
Otros motivos [ver detalle debajo]	10	9,5

*pregunta con opción de respuestas múltiples

Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel Local 2014

Entre los “otros motivos” consignados por los jóvenes y no incluidos en las opciones previas se indicaron los siguientes:

- ✓ *“estoy haciendo el ingreso a la Universidad/ Facultad”*
- ✓ *“fue un año para despejarse y decidir” /*
- ✓ *“me cuesta levantarme” / “me faltan ganas”*
- ✓ *“no estoy motivado para seguir la secundaria”*
- ✓ *“no tenía ganas, voy a volver el año que viene” / “perdí el año”*
- ✓ *“problemas familiares”*
- ✓ *“me quiero dedicar al arte que no requiere estudios formales”*

¿Se arrepienten de no estar estudiando? ¿si tuvieran la oportunidad estudiarían?

Les preguntamos a los jóvenes ni-ni acerca de si estaban arrepentidos o no por no estar estudiando en la educación formal encontrando que un 60,0% manifestó que sí lo estaba frente a un 33,3% que dijo que no y un 6,7% que dio otra respuesta.

Tabla 4

¿Te arrepentiste por no estar /no haber seguido estudiando?

Resultados totales

	Frecuencia	Porcentaje
Sí se arrepintió	63	60,0
No, no se arrepintió	35	33,3
Otra respuesta	7	6,7
<i>Total</i>	<i>105</i>	<i>100,0</i>

Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel

Local 2014

A su vez al diferenciar las respuestas por género lo que encontramos es que un mayor número de mujeres se arrepintió de no haber seguido estudiando frente a un porcentaje bastante menor dentro del grupo de varones que manifestó lo mismo (70,8% las mujeres ni-ni versus 36,4% los varones ni-ni). A la vez otro resultado que encontramos en la submuestra ni-ni es que quienes se muestran menos arrepentidos por no estar estudiando son los varones respecto de las mujeres tal como lo evidencian los siguientes resultados: 54,5% de los varones no se arrepintió por no haber seguido estudiando frente al 23,6% de mujeres que dieron la misma respuesta.

Tabla 5

¿Te arrepentiste por no estar /no haber seguido estudiando?

Resultados diferenciados por sexo (en porcentajes)

	%Mujer	%Varón
Sí se arrepintió	70,8	36,4
No, no se arrepintió	23,6	54,5
Otra respuesta	5,6	9,1
<i>Total</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel Local 2014

Complementando la pregunta anterior indagamos acerca de si tuvieran la oportunidad de seguir estudiando si les gustaría hacerlo encontrando que un 81,9% destacó que sí le gustaría frente a 8,6% que dijo que no y un 9,5% que dio otra respuesta.

Tabla 6

Si tuvieras la oportunidad ¿te gustaría seguir estudiando?

Resultados totales

	Frecuencia	Porcentaje
Sí le gustaría	86	81,9
No, no le gustaría	9	8,6
Otra respuesta	10	9,5
<i>Total</i>	<i>105</i>	<i>100,0</i>

Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel

Local 2014

Cuando la respuesta a la pregunta anterior la diferenciamos por género lo que encontramos es que las mujeres ni-ni manifiestan que les gustaría seguir estudiando en un 88,9% versus el 66,7% sostenido por el grupo de varones.

Tabla 7

Si tuvieras la oportunidad ¿te gustaría seguir estudiando?

Resultados diferenciados por sexo (en porcentajes)

	%Mujer	%Varón
Sí le gustaría	88,9	66,7
No, no le gustaría	6,9	12,1
Otra respuesta	4,2	21,2

<i>Total</i>	100,0	100,0
--------------	-------	-------

Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel

Local 2014

¿Qué experiencias escolares tuvieron los jóvenes ni-ni en su paso por la primaria y en sus recorridos por el secundario los que lo alcanzaron?

Para abordar preliminarmente la cuestión nos centraremos en tres temáticas particulares: si durante la primara faltaba mucho, si alguna vez abandonaron los estudios por más de 3 meses y si repitió en la primaria. Luego de esto y para los que alcanzaron el secundario haremos el mismo tipo de indagación.

- ***Faltas, abandono prolongado y repitencias durante la primaria***

Encontramos que entre los ni-ni que formaron parte de este estudio un 17,1% manifestó que faltaba mucho mientras estaban en la escuela primaria frente a un 82,9% que destacó que no lo hacía.

Tabla 8

Mientras estabas en la escuela primaria ¿faltabas mucho?

Resultados totales

	Frecuencia	Porcentaje
Sí, faltaba mucho	18	17,1
No, no faltaba mucho	87	82,9
<i>Total</i>	<i>105</i>	<i>100,0</i>

Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel

Local 2014

Respecto a si habían tenido que abandonar los estudios por más de 3 meses durante su etapa en el nivel inicial un 18,1% destacó que sí había tenido que hacerlo frente a un 81,9% que indicó lo contrario.

Tabla 9

Mientras estabas en la escuela primaria ¿alguna vez tuviste que abandonar

los estudios por más de 3 meses?

Resultados totales

	Frecuencia	Porcentaje
Sí, los tuvo que abandonar	19	18,1
No, no los tuvo que abandonar	86	81,9
<i>Total</i>	<i>105</i>	<i>100,0</i>

Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel

Local 2014

Por último en relación a las repitencias durante el nivel inicial encontramos que un 40,0% destacó que sí había repetido alguna vez frente al 60,0% restante que indicó que no había repetido nunca.

Tabla 10

¿Alguna vez repetiste de año mientras estabas en la escuela primaria?

Resultados totales

	Frecuencia	Porcentaje
Sí, repitió	42	40,0
No, nunca repitió	63	60,0
<i>Total</i>	<i>105</i>	<i>100,0</i>

Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel

Local 2014

- **Faltas, abandono prolongado y repitencias durante el secundario**

¿Faltaban mucho los jóvenes ni-ni durante el secundario? un 13,3% de los 105 casos de la muestra nunca alcanzó el secundario, un 29,5% del total sí manifestó que faltaba mucho y un 57,1% destacó que no. Ahora bien, si solo consideramos a los ni-ni que alcanzaron el secundario, esto es 91 casos de los 105, los valores pasan a ser 34,1% de jóvenes ni-ni que manifestó haber faltado mucho, porcentaje bastante mayor que el consignado en la experiencia durante la primaria y 65,9% que dijo que no, valor bastante menor que el registrado en el nivel educativo previo.

Tabla 11

Mientras estabas en el secundario ¿faltabas mucho?

Resultados totales

	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia válida	Porcentaje válido
Nunca alcanzó el secundario	14	13,3		
Sí, faltaba mucho	31	29,5	31	34,1
No, no faltaba mucho	60	57,1	60	65,9
<i>Total</i>	<i>105</i>	<i>100,0</i>	<i>91</i>	<i>100,0</i>

Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel Local 2014

¿Y respecto a los abandonos prolongados del secundario? nuevamente aquí tenemos que un 13,3% del total de los 105 casos no alcanzó el nivel medio, un 31,4% que sí lo alcanzó destacó que sí tuvo que abandonar los estudios por más de 3 meses, y un 55,2% se manifestó por la negativa. Nuevamente si solo consideramos a los jóvenes ni-ni que efectivamente alcanzaron el secundario, los valores para los que alguna vez hicieron un abandono prolongado se ubican en el 36,3% muy por encima nuevamente del resultado para la primaria.

Tabla 12

Mientras estabas en el secundario ¿alguna vez tuviste que abandonar los estudios por más de 3 meses?

Resultados totales

	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia válida	Porcentaje válido
Nunca alcanzó el secundario	14	13,3		
Sí, los tuvo que abandonar	33	31,4	33	36,3
No, no los tuvo que abandonar	58	55,2	58	63,7
<i>Total</i>	<i>105</i>	<i>100,0</i>	<i>91</i>	<i>100,0</i>

Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel Local 2014

Por último respecto de reconocer situaciones de repitencia durante el secundario y considerando solo a los que accedieron a él (últimas dos columnas de la tabla que sigue), lo que observamos es que mientras un 39,6% de los jóvenes ni-ni destacó que había repetido durante el secundario, un 60,4% destacó no haber pasado por dicha experiencia. Aquí lo que queremos hacer notar es un comportamiento similar

a lo registrado en el primario para el mismo tipo de indagación, no ocurriendo lo mismo para el caso de las faltas y las situaciones de abandono prolongado tal como señalamos previamente.

Tabla 13

¿Alguna vez repetiste de año mientras estabas en el secundario?

Resultados totales

	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia válida	Porcentaje válido
Nunca alcanzó el secundario	14	13,3		
Sí, repitió	36	34,3	36	39,6
No, nunca repitió	55	52,4	55	60,4
<i>Total</i>	105	100,0	91	100,0

Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel Local 2014

¿Trabajaron alguna vez los jóvenes ni-ni? ¿Qué trayectorias al 1º trabajo tienen?

Jóvenes que no estudian y no trabajan ¿trabajaron alguna vez? Encontramos que un 83,8% de los jóvenes ni-ni sí trabajó alguna vez en tanto que un 16,2% no trabajó nunca.

Tabla 14

¿Trabajaste alguna vez...?

Resultados totales

	Frecuencia	Porcentaje
Sí trabajó alguna vez	88	83,8
No, nunca trabajó	17	16,2
<i>Total</i>	105	100,0

Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel

Local 2014

A su vez al diferenciar los resultados por sexo lo que observamos es que más varones que mujeres ni-ni dentro de su grupo han trabajado alguna vez, 93,9% de respuestas positivas para el grupo de varones versus 79,2% para el grupo de las mujeres. En cuanto a no tener experiencia laboral esto ocurre en el 20,8% de las mujeres y apenas el 6,1% de los varones.

Tabla 15

¿Trabajaste alguna vez?

Resultados diferenciados por sexo (en porcentajes)

	%Mujer	%Varón
Sí trabajó alguna vez	79,2	93,9
No, nunca trabajó	20,8	6,1
Total	100,0	100,0

Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel

Local 2014

¿Qué edad tenían los jóvenes ni-ni al trabajar por primera vez? Lo que encontramos son diferentes edades del ingreso al mercado de trabajo y por ende distintas trayectorias de ingreso al primer trabajo. Así mientras que un 16,1% nunca trabajó, los que sí lo hicieron alguna vez registran diferentes tipos de trayectoria en función de la edad que tenían al trabajar por primera vez.

Considerando solo los 88 jóvenes ni-ni de la muestra que trabajaron alguna vez, lo que encontramos es que el 38,6% presenta un trayectoria de ingreso al primer trabajo muy temprana dado que tenía al trabajar por primera vez 15 años o menos. En segundo lugar observamos que un 31,8% de los jóvenes que alguna vez trabajaron tuvo su primer trabajo de manera temprana, entre los 16 y 17 años. Complementando esta descripción destacamos que un 19,3% presenta una trayectoria de ingreso al primer trabajo que nominamos como *normal*, al estar comprendida entre los 18 y 19 años y un 10,2% se destacó por ingresar tardíamente al primer trabajo, a los 20 años o más.

Tabla 16

Trayectoria de ingreso al primer trabajo en función de la edad que tenía al trabajar por primera vez

Resultados totales

	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia válida	Porcentaje válido
Nunca trabajó	17	16,2		
Muy temprana (15 años y menos)	34	32,4	34	38,6
Temprana (16 y 17 años)	28	26,7	28	31,8

Normal (18 a 19 años)	17	16,2	17	19,3
Tardía (20 y más años)	9	8,6	9	10,2
<i>Total</i>	<i>105</i>	<i>100,0</i>	<i>88</i>	<i>100,0</i>

Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel Local 2014

Nuevamente al hacer la diferenciación por género entre los que efectivamente alguna vez trabajaron (57 mujeres y 31 varones) lo que encontramos es que son los varones los que se inician a trabajar por primera vez a edades más tempranas. De acuerdo a los datos esto ocurre a partir de los 16 años porque previo a eso no observamos diferencias en los resultados al observar la diferenciación por género.

Tabla 17

Trayectoria de ingreso al primer trabajo en función de la edad que tenía al trabajar por primera vez

Resultados para los que alguna vez trabajaron diferenciados por sexo (en porcentajes)

	%Mujer	%Varón
Muy temprana (15 años y menos)	38,6	38,7
Temprana (16 y 17 años)	24,6	45,2
Normal (18 a 19 años)	24,6	9,7
Tardía (20 y más años)	12,3	6,5
<i>Total</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel

Local 2014

Los jóvenes ni-ni ¿buscan trabajo o no lo están buscando?

La literatura hace referencia a veces a los jóvenes ni-ni y otras a los jóvenes ni-ni-ni en alusión a jóvenes que ni estudian, ni trabajan, ni busca trabajo. Dado nuestro interés en diferenciar la cuestión de la búsqueda o no de trabajo preferimos usar la nominación ni-ni y dar lugar aquí a identificar si esos grupos buscaban o no buscaban trabajo junto a por qué hacían una cosa u otra. Creemos que de esta manera sumamos elementos que nos habilitan a una mayor comprensión de la situación que atraviesa este grupo en particular.

Así observamos que del total de 105 casos un 44,8% destacó que sí estaba buscando trabajo frente a un 55,2% que manifestó lo contrario.

Tabla 18

¿Buscan trabajo los jóvenes ni-ni?

Resultados totales

	Frecuencia	Porcentaje
Sí busca trabajo	47	44,8
No, no busca trabajo	58	55,2
<i>Total</i>	<i>105</i>	<i>100,0</i>

Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel

Local 2014

Ahora bien, si la diferenciación la realizamos por sexo lo que encontramos es son los varones ni-ni los que en mayor proporción buscan trabajo frente a las mujeres, 69,7% es la respuesta dada en el grupo de varones versus 33,3% dada por el grupo de las mujeres. Estos porcentajes se invierten al considerar a quienes no buscan trabajo: 66,7% dentro de las mujeres no buscan trabajo frente a un 69,7% que sí lo busca en el grupo de los varones.

Tabla 19

¿Buscan trabajo los jóvenes ni-ni?

Resultados diferenciados por sexo (en porcentajes)

	%Mujer	%Varón
Sí busca trabajo	33,3	69,7
No, no busca trabajo	66,7	30,3
<i>Total</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel

Local 2014

Algunas especificidades de los ni-ni que buscan trabajo

Respecto del subgrupo que no está estudiando ni trabajando pero sí manifestó estar buscando trabajo nos interesó conocer cuánto tiempo llevaban en esa búsqueda, si consideraban que había razones para que no conseguir trabajo junto a la principal motivación que tenían para querer trabajar. Al respecto los resultados principales son los que exponemos a continuación.

- *Los que buscan trabajo: cuánto tiempo llevan buscándolo*

Observamos diferencias en el tiempo de búsqueda de empleo de los jóvenes ni-ni. Así mientras que un 17,0% destacó que hacía menos de un mes que buscaba

trabajo, en el extremo opuesto un 8,5% destacó que llevaba más de 12 meses haciéndolo y un 14,9% señaló que llevaba entre 7 y 12 meses. Asimismo encontramos que la mayor cantidad de jóvenes ni-ni que buscan trabajo llevan en esta situación menos de 6 meses aunque más de un mes (53,2%).

Tabla 20

¿Cuánto tiempo llevás buscando trabajo?

Resultados totales para los que buscan trabajo

	Frecuencia	Porcentaje
Menos de 1 mes	8	17,0
Entre 1 y 6 meses	25	53,2
Entre 7 y 12 meses	7	14,9
Más de 12 meses	4	8,5
No empezó aún de manera activa	2	4,3
Ns/Nc	1	2,1
<i>Total</i>	<i>47</i>	<i>100,0</i>

Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel

Local 2014

- *Los que buscan trabajo: por qué creen que no lo consiguen*

Indagamos en los jóvenes ni-ni que buscan trabajo si ellos entendían que había razones por las cuales no lo conseguían encontrando en el 46,8% de los casos la respuesta que se da es que para ellos no hay trabajo u oportunidades de empleo, seguido de un 42,6% que lo asocia a una falta de experiencia o capacitación, junto al 40,4% que mencionó la falta de contactos para conseguirlo. Destacamos asimismo que un 29,8% señaló como razón para no conseguir un empleo que consideraba que recién había empezado a buscar trabajo y un 25,5% hizo mención a falta de educación y/o preparación. Con menor importancia relativa aunque no por esto desdeñables hubo razones que se vincularon al lugar donde se vivía, a la apariencia, a la edad y hasta con ser mujer de acuerdo a los siguientes valores: 10,6%; 8,5%; 4,3% y 2,1% respectivamente. Finalmente un 6,4% de estos jóvenes reconoció no saber por qué no encontraba trabajo.

Tabla 21

Razones por las que cree que no consigue trabajo*

Resultados totales para los que buscan trabajo

	Frecuencia	Porcentaje
Recién empezaste a buscar	14	29,8
Por la edad	2	4,3
Falta de experiencia o capacitación	20	42,6
Falta de preparación/educación	12	25,5
Te faltan contactos para conseguir trabajo	19	40,4
Por la apariencia	4	8,5
Por el lugar donde vivís	5	10,6
No hay trabajo/oportunidades de empleo	22	46,8
Por ser mujer	1	2,1
Desconocés por qué no encontrás laburo	3	6,4

*pregunta con opción de respuestas múltiples

Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel Local 2014

- *Los que buscan trabajo: cuál es el principal motivo para querer trabajar*

¿Qué razones tienen los jóvenes ni-ni para querer trabajar? En primer lugar lo quieren hacer para pagar sus gastos (85,1%) y en segundo lugar, directamente vinculado con la respuesta anterior, lo quieren para contribuir con los gastos de su familia. Otras menciones realizadas, aunque con menor importancia relativa, hacen referencia a que quieren trabajar para estar haciendo algo y no quedarse en la casa haciendo nada (12,8%) o bien manifiestan que quieren trabajar para sentirse bien (12,8%).

Tabla 22

Principal razón por la que quiere trabajar*
Resultados totales para los que buscan trabajo

	Frecuencia	Porcentaje
--	------------	------------

Para pagar sus gastos	40	85,1
Para contribuir con los gastos de su familia	18	38,3
Para estar haciendo algo y no quedarse en su casa haciendo nada	6	12,8
Para sentirse bien	6	12,8
Otra respuesta [ver detalle debajo]	3	6,4

*pregunta con opción de respuestas múltiples

Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel Local 2014

Por último un detalle de los otros motivos (fueron 3) dados por este grupo para querer trabajar y no consignado en las opciones previas fueron los siguientes:

- ✓ *“para independizarme” / “para poder pagarle buenos estudios a mi hijo”*
- ✓ *“tener mi propio tiempo, mejorar económicamente”*

Algunas especificidades de los ni-ni que no buscan trabajo

¿Qué motivos tienen los ni-ni para no estar buscando trabajo? Hicimos en primer lugar esta pregunta sin dar opciones a priori para rescatar respuestas espontáneas y luego sí leímos a los entrevistados un listado preestablecido de razones por las cuales podían ellos no estar buscando trabajo. ¿Con qué nos encontramos? En relación a las repuestas espontáneas que luego sistematizamos las respuestas encontradas las agrupamos en torno a las siguientes razones:

- ✓ No tiene tiempo porque se dedica a otras actividades (por ejemplo entrenar)
- ✓ No necesita buscar trabajo porque los padres no lo dejan o bien lo mantienen
- ✓ Tiene hijos o está transitando un embarazo
- ✓ Trabaja en temporada o bien tiene trabajo asegurado para más adelante
- ✓ Es vago o no tiene ganas de trabajar o no quiere trabajar
- ✓ Se tomó un año sabático
- ✓ Otros motivos
- ✓ No sabe/No contesta

En cuanto a la pregunta realizada con un listado de opciones preestablecido que dio la posibilidad a los entrevistados de reflexionar algo más la contestación las respuestas que encontramos fueron las siguientes: un 50,0% adujo que no estaba buscando trabajo dado que tiene que realizar tareas de cuidado, un 27,6% hizo referencia al

tema del embarazo. Un 24,1% planteó que no tiene necesidad de trabajar por ahora sin más mención que esa y un 13,8% destacó que no buscaba trabajo porque tenía que realizar quehaceres domésticos en el hogar.

Tabla 23

Motivos por los cuales no está buscando trabajo*

Resultados totales para los que buscan trabajo

	Frecuencia	Porcentaje
Tiene que cuidar hijos/niños (o ancianos)	29	50,0
Por embarazo	16	27,6
No tiene necesidad de trabajar por ahora	14	24,1
Tiene que dedicarse a los quehaceres del hogar	8	13,8
Los padres no lo dejan/la pareja no le deja	4	6,9
Tiene una enfermedad o invalidez	3	5,2
Está cansado/a de buscar trabajo y no encontrarlo	1	1,7
Otra respuesta [ver detalle debajo]	9	15,5
Ns/Nc	1	1,7

*pregunta con opción de respuestas múltiples

Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel Local 2014

Por último y vinculado a “otras respuestas” que se dieron destacamos a modo de ejemplo algunas de ellas: *“estoy entrenando para ser profesional de surf” / “estuve viajando mucho” / “me alcanza con lo que trabajo en la temporada” / “ya lo conseguí, empiezo en enero” / “no tengo interés en trabajar”*

CONCLUSIONES Y NUEVOS INTERROGANTES

Con esta presentación buscamos exponer resultados preliminares de una investigación en curso más amplia sobre los jóvenes en general y sobre los jóvenes ni-ni en particular en nuestro Partido. Al respecto hicimos un análisis exploratorio a partir de una submuestra de 105 casos que obtuvimos de la EJoL-2014 sobre algunos aspectos que hacen a su vida laboral y a sus recorridos educativos a fin de empezar a complejizar nuestra lectura y no continuar simplificándola como muchas veces ocurre.

Desde este lugar observamos dentro del grupo ni-ni que hay jóvenes con trayectorias truncas al secundario y otros con trayectorias completas o abandonadas lo que da

cuenta de situaciones diferentes frente al nivel medio de educación. A su vez al diferenciar la situación frente al secundario por sexo, lo que encontramos es que mientras más mujeres que varones son las que abandonaron el nivel medio de educación la situación se invierte a favor de los varones al considerar la terminalidad efectiva del secundario.

Sobre los motivos porque estos jóvenes no están estudiando, se destaca en el caso de las mujeres el embarazo y los hijos junto a la necesidad de realizar quehaceres domésticos a la vez que entre los varones lo más mencionado es la cuestión laboral como determinante del abandono. No obstante estas menciones también aparecen otras vinculadas a vagancia, desinterés, no estar motivado o bien no estar decidido o tener intención de dedicarse a otra actividad formativa por fuera de la educación formal.

En cuanto a si se arrepentían por no estar estudiando más mujeres que varones manifestaron que si lo estaban y también más mujeres que varones contestaron que les gustaría seguir estudiando si tuvieran la oportunidad. Sobre sus recorridos por la primaria y secundaria encontramos que algunos ni-ni faltaban seguido, tuvieron que abandonar sus estudios por un tiempo prolongado y repitieron, pero también encontramos que mayoritariamente pasó lo contrario: jóvenes ni-ni que no faltaban seguido, que no tuvieron que abandonar los estudios por un tiempo prolongado y que no repitieron ni en primaria ni en la secundaria.

Respecto de las historias laborales encontramos que la mayoría de los ni-ni trabajaron alguna vez y que fueron más varones que mujeres los que detentan esta característica. Respecto a la edad de ingreso a ese primer trabajo observamos números variados, en el sentido que se empieza a una edad más temprana o más tardía, no obstante podemos afirmar que los varones ni-ni han empezado en general a trabajar a edades más tempranas que las mujeres ni-ni.

En cuanto a si buscan o no buscan trabajo los jóvenes ni-ni, encontramos en nuestro grupo que algunos buscan trabajo y otros no lo hacen. Los que buscan trabajo llevan tiempos diferenciales haciéndolo, la mayoría no más de 6 meses, aunque con extremos marcados: algunos llevan menos de un mes buscándolo pero otros más de 12 meses. Sobre los motivos que se aducen para no encontrar un trabajo hay quienes hacen referencia a sus insuficientes credenciales educativas o su falta de experiencia, quienes reconocen que recién están empezando a buscar y quienes destacan

situaciones estructurales como que no hay trabajo o bien cuestiones que tienen que ver con su aspecto físico. Sobre los motivos que este grupo expresa para querer trabajar el más mencionado es la necesidad de querer pagar gastos aunque también se menciona el querer sentirse bien y evitar *el no hacer nada*.

Por último en relación a causas que llevan a los ni-ni a no buscar trabajo lo que encontramos son respuestas diversas que van desde no necesitarlo porque lo mantienen o porque trabajará más adelante o en la temporada, hasta tener que cuidar hijos o reconocerse como una persona que no tiene ganas de trabajar o que decidió tomarse un año sabático. Finalmente y más allá de la variedad de respuestas obtenidas sí percibimos grados de vulnerabilidad diferente en este colectivo donde algunos claramente están en peor situación que otros. Como cierre de esta presentación de resultados preliminares dejamos planteada lo que sería una continuidad de esta investigación a partir de expresar nuevos interrogantes que nos hacemos: los jóvenes que no estudian y no trabajan y que pueden estar o no buscando empleo...¿Qué más hacen? ¿Participaron alguna vez de algún curso de formación y capacitación para el trabajo? ¿Hacen actividades domésticas? ¿Tienen hijos? ¿Cuántos? ¿A qué edad los tuvieron si los tienen? ¿Con quién viven estos jóvenes? Y en su tiempo libre ¿a qué se dedican?

Como respuestas preliminares diremos que sí, que alrededor de un diez por ciento manifestaron haber participado de cursos de formación y capacitación para el trabajo en el último mes. Casi la totalidad realiza diferentes actividades domésticas, varios tienen hijos aunque no todos y más de la mitad viven con sus padres todavía. Para concluir destacamos que al igual que ocurre con otros jóvenes que no son ni-ni en su tiempo libre algunos realizan actividades de apropiación de ciertos bienes culturales, realizan actividades artísticas y también realizan actividades deportivas entre otras.

BIBLIOGRAFÍA

Capello, M. y García Oro, G. (2013): El problema de inserción social de los jóvenes a nivel regional en Argentina y en perspectiva internacional. Monitor Social. Año 2. N°2. Córdoba. IERAL.

Carmona Zuñiga, L. y García H., J. (2011): La Generación "Nini" y el Proyecto de Vida. Revista 29nueve.

CEPAL (2012): Invertir en Juventud. Informe regional de ALC, 2011.

CEPAL (2015): Hacia la inclusión social juvenil. Herramientas para el análisis y el diseño de políticas.

CEPAL-OIJ-IMJUVE (2014): Invertir para transformar, La juventud como protagonista del desarrollo.

Comari, C. (2015): Examen de validez teórica e empírica del concepto "jóvenes *nini*" o "generación *nini*" en la Argentina del Siglo XXI. Tesis del doctorado. - 1a ed. - CABA. INDEC, 2015.

Díaz Langou et al. (2014): Inclusión de los jóvenes en la Provincia de Buenos Aires. CIPPEC. Documento de trabajo n°123, agosto 2014.

Gallart, M. A. (2000). El desafío de la formación para el trabajo de los jóvenes en situación de pobreza. El caso Argentino. Formación, pobreza y exclusión. Montevideo: Cinterfor/OIT.

Miranda, A. y Corica, A. (2008): Las transformaciones en el mercado de trabajo en la Argentina de los últimos 10 años: desigualdad y precariedad entre los jóvenes. III Congreso de la ALAP, Córdoba (Vol. 24).

Repetto, F. y Díaz Langou, G. (2014): Recomendaciones integrales de política pública para las juventudes en la Argentina. CIPPEC, agosto 2014.

Székely, M. (2011): Jóvenes que ni estudian ni trabajan: un riesgo para la cohesión social en América Latina. CIEPLAN y Tecnológico de Monterrey. Mimeo. Junio.

Téllez Velasco, D. (2011): Jóvenes *nini* y profesionistas *titi*: la estratificación letrada del desempleo. El Cotidiano, núm. 169, septiembre-octubre

El rol de la población joven en la campaña de Buenos Aires durante el Antiguo Régimen.

Diego Muñiz

Universidad Nacional de Mar del Plata – Argentina.

Palabras clave: Población – estrategias - Propiedad

Introducción

El comercio del complejo portuario rioplatense y las repercusiones por la capitalización de la ciudad de Buenos Aires, han sido ejes centrales abordados por la historiografía para la segunda mitad del siglo XVIII. Hoy son varios los autores que coinciden en que las “reformas borbónicas” no iniciaron, pero sí consagraron y acentuaron algunos cambios que ya se estaban esbozando y que repercutieron, por ejemplo, en el crecimiento de la economía porteña (Garavaglia, 1987; Halperín Donghi, 2005; Santilli, 2013). El impacto de las reformas no se circunscribió a la ciudad, sino que afectó indirectamente el crecimiento poblacional y productivo de la denominada campaña bonaerense (Garavaglia y Gelman, 1998). Sin embargo, si bien contamos con varias investigaciones respecto a las diferentes formas de acceder a la tierra y las relaciones sociales construidas en la campaña (Canedo, 2000; Fradkin, 2009, entre otros), resulta aun difícil establecer un balance entre las continuidades y las transformaciones en torno a las “reformas borbónicas”, y particularmente, diferenciar si dichas tendencias se dieron de manera desigual según los grupos sociales.

El énfasis de la historiografía en el estudio de las mencionadas reformas, sin embargo, eclipsó el análisis de la primera mitad del siglo XVIII. En consecuencia, el escaso conocimiento con que contamos sobre el mundo rural en dicho período restringe la posibilidad de arribar a conclusiones más precisas. Si bien la situación lentamente intenta revertirse, el libro de González Lebrero (2002) sobre el siglo XVII sigue siendo, como mirada global, la referencia obligada para el mundo rural de Buenos Aires durante el período pre-virreinal. De manera complementaria, contamos con nuevos trabajos que, a partir del análisis del poder en la ciudad, invitan a revalorizar el rol que la campaña bonaerense jugó en la construcción y disputa de poder social, político y económico en el Buenos Aires de la primera mitad del siglo XVIII (Trujillo, 2005; Birocco, 2015; Sidy, 2015).

En la presente ponencia se propone entonces, en base al análisis de 6023 registros del padrón de Buenos Aires de 1744, configurar un panorama general y por zonas de

la población de la campaña considerando fundamentalmente las estrategias desarrolladas en relación a la edad de los habitantes. Entendemos que la mayor dificultad para el acceso al uso y la propiedad de la tierra por parte de la población joven, obligó a esta a buscar alternativas como el agregarse a la propiedad de otros habitantes o el conchabo.

Buenos Aires en contexto

Buenos Aires tuvo desde sus inicios una particularidad que lo acompañaría hasta las primeras décadas del siglo XIX, y es que la ciudad era más populosa que su campaña. Para el año 1744 José Luis Moreno (1989) contabiliza 12.044 habitantes para la población urbana y 4.664 para la campaña, los cuales representaban el 72% y 28% del total. Sin embargo, esta amplia diferencia disminuye si tenemos en cuenta conteos más recientes de la población de la campaña, como el realizado por Martín Cuesta (2006) 6033 habitantes para la campaña, lo que representaría un 67% y 33% respectivamente. Mi conteo de la población registrada para la campaña de 1744 me lleva a considerar 6023 habitantes, cantidad que se aproxima a la propuesta por Cuesta. Sin embargo, es importante recordar que no aparecen en el padrón de la campaña los pueblos de indios y los miembros del clero. No obstante tales modificaciones y aclaraciones, la proporción de población a favor de la ciudad sigue siendo considerable.

Esta peculiaridad se explica desde sus inicios por la marcada impronta comercial de la ciudad-puerto (orientada a la ruta de la plata potosina), el tipo de producción de la campaña, a veces más orientada a subsidiar la actividad comercial y portuaria que a los bienes de intercambio, y la escasez de grupos indígenas factibles de ser reducidos y puestos a realizar actividades rurales.¹⁰ Hay ciertos datos que indican que estamos en presencia de una población en crecimiento, como el hecho de que cerca de la mitad de la población de 1744 es menor de veinte años y la fuerte afluencia migratoria. Este crecimiento poblacional se confirma en el censo ordenado por Vértiz, en 1778¹¹, donde se contabilizan 24.363 habitantes urbanos y 12.925 en la campaña.

En el siglo XVIII Buenos Aires formaba parte de un complejo portuario rioplatense que articulaba un espacio territorial de extensión variable y fronteras difusas.¹² Hacia

¹⁰ González Lebrero, Rodolfo E. (2002) La pequeña aldea. Sociedad y economía en Buenos Aires (1580-1640). Buenos Aires. Biblos.

¹¹ Facultad de Filosofía y Letras (1919b). Documentos para la historia argentina. *Territorio y población de la ciudad de Buenos Aires, 1778*. Tomo XI. Instituto de investigaciones históricas. Buenos Aires

¹² Un mapa de la posible espacialidad del complejo portuario rioplatense hacia fines del siglo XVIII puede encontrarse en Jumar (2012, 124)

finales del siglo, dicho complejo se encontraba en uno de sus momentos de mayor integración. Tal integración era posible principalmente por las ciudades y puertos de Buenos Aires, Montevideo y Colonia del Sacramento, con las que se articulaba un conjunto de apostaderos secundarios (Maldonado, Ensenada de Barragán), atracaderos (Las Conchas, Las Vacas), y los incontables desembarcaderos clandestinos que facilitaban no sólo tratos ilícitos sino también los movimientos de población. El complejo portuario cumplía una función mediadora entre distintos espacios económicos hispanoamericanos, y a su vez articulaba con otros espacios de América, África y Europa. Al mismo tiempo, la región contaba con peso propio en calidad de consumidora de bienes importados, productora de bienes de exportación, y proveedora de bienes y servicios necesarios para el funcionamiento del comercio. La creciente importancia comercial del Río de la Plata, y especialmente su intermediación entre los mercados regionales y ultramarinos, favoreció el enriquecimiento de los comerciantes (sobre todo los de Buenos Aires) que, si bien nunca lograron equiparar el patrimonio de sus pares de Lima o México, les confirió un peso significativo en la región. Asimismo, el resto de la población del complejo portuario se beneficiaba en buena medida supliendo las necesidades de los puertos o embarcaciones (jumar; 2012) Directa o indirectamente, la suerte de todos los habitantes del complejo portuario rioplatense y la zona estaba atada a la prosperidad del nodo comercial.

La articulación del complejo portuario implicó a la vez una intensa relación mercantil y conflictividad entre españoles y portugueses. Esta relación no era una novedad, ya que desde la unión de las dos coronas (1580-1640) los portugueses arribaban a Buenos Aires, constituyéndose como un actor de peso en la sociedad bonaerense. (González Lebrero 2002) Al restaurarse la corona de Portugal, la permanencia de sus súbditos en Buenos Aires se restringió. Sin embargo, la presencia de portugueses en el Río de la Plata continuó siendo importante gracias a la fundación de Colonia del Sacramento, que favoreció su participación en el comercio de contrabando. (Tejerina; 2009)

Si bien la mayoría de los esfuerzos militares de esos años estaban dirigidos hacia la frontera con los portugueses, y esta era la principal preocupación de la gobernación, para los habitantes de la campaña los ataques indígenas representaban un peligro más ostensible, especialmente a partir de la década de 1730, cuando a raíz de la extinción del ganado cimarrón las incursiones se volvieron más intensas. Pero al igual que ocurría con los portugueses, la frontera con el indígena era mucho más que un campo de batalla esporádico. Si bien ya desde el siglo XVI los españoles buscaron

constantemente someter y reducir a la población indígena de la zona, tampoco faltaron los intercambios comerciales. La escasa eficacia de la primera estrategia – si bien no necesariamente contuvo el afán español – fomentó la paulatina inclinación hacia otro tipo de relaciones. Los intercambios comerciales, no carentes de conflictos y violaciones de acuerdos, favorecieron la interacción amistosa entre los españoles y los indígenas de la frontera sur, y modificaron la dinámica social de ambas partes. Esto afectó especialmente a algunas parcialidades indígenas, que a su vez se convirtieron en intermediarias entre españoles y otros grupos indígenas. (González Lebrero; 2002) Durante el siglo XVIII, estos vínculos interétnicos se intensificaron. Por un lado, las relaciones comerciales de antaño entre los bonaerenses y distintas parcialidades indígenas, inclinaron a varias de éstas a interesarse por establecer relaciones amistosas que garantizaran acceso a unos mercados en los que se encontraban cada vez más integrados. (Carlón; 2010) A su vez, la alianza con los españoles fue aprovechada por algunas parcialidades indígenas para dirimir o imponerse en conflictos con otros grupos con los que estaban enfrentados. (Carlón 2014) Por su parte, la política borbónica de pacificación de fronteras inclinó a los españoles a buscar el mantenimiento de vínculos pacíficos con algunas parcialidades indígenas en todo el territorio, y Buenos Aires no fue la excepción. (Carlón; 2010)

Lejos estaba ya la ciudad de Buenos Aires del siglo XVIII de aquella pequeña aldea inicial que se esforzaba por sobrevivir. El comercio y la población crecían, y con ello la necesidad de las autoridades de organizar la defensa y el control de su jurisdicción. La utilización de instrumentos orientados a la regulación y al ordenamiento tanto de los espacios urbanos como de las actividades de la población adquirió una periodicidad sin precedentes a partir de la década de 1740, y sentaría las bases para la formación de un particular discurso de control social. Las ordenanzas de gobierno, la designación de funcionarios especiales como los alcaldes de barrio, y los empadronamientos de población, constituían sólo algunos de ellos (Sidy; 2015)

El registro de la población

El padrón de 1744 no fue el primero ni último realizado en la ciudad de Buenos Aires y su jurisdicción durante el siglo XVIII. Los mismos se enmarcan en la política defensiva llevada a cabo por la corona española durante ese siglo, poblando y fortificando los flancos débiles de sus posesiones. (Canedo; 1991, 137) Se realizaron empadronamientos de distintas características en 1726, 1738, 1744, 1751, 1756, 1759, 1766 y 1778, pero no contamos con registros de los realizados en 1751 y 1766. (Ravignani; 1919) El padrón de 1726 se circunscribió a la campaña con el objetivo de

conocer a la población en condiciones de trasladarse a la ciudad de Montevideo,¹³ recientemente creada a fines de contener el avance portugués en la región. (Cita sobre creación de Montevideo). En 1738 el registro se mandó realizar para la ciudad y campaña, y brinda información sobre hombres de armas, su profesión, constitución de la familia, y condiciones de vivienda. Los de 1756 y 1759 consistieron en el empadronamiento de hombres de armas. (Ravignani; 1919). El padrón de 1778 se enmarca en un intento de la corona de

“saber con puntualidad, y certeza el numero de vasallos y abitantes que tiene en todos sus vastos dominios de America, y Filipinas a cuio fin ha resuelto que todos los Virreyes, y Gobernadores de Indias, y de dhas Islas, hagan exactos Padrones con la debida distinción de clases, estados y castas de todas las personas de ambos sexos sin excluir los Parbulos”¹⁴

Asimismo, se esperaba que el empadronamiento se realizara nuevamente cada año (algo que en Buenos Aires no ocurrió), con “la prevención de que hande anotar en cada estado anual el aumento o disminución que resultare, respecto al anterior” y cuidando que “no aya en ello la menor omision”.¹⁵ Es, sin dudas, el padrón donde más claramente se pueden percibir los objetivos administrativos de la corona, más allá de los militares.

Sin embargo, no fue esa la primera ocasión en que se pretendió tener un conocimiento con un importante grado de detalle de toda la población. A los comisionados que ejecutaron el padrón de 1744 se les requirió una cantidad y calidad de información que obligaba a éstos a realizar el registro (al menos mayormente) en presencia de la población empadronada.¹⁶ Se pueden observar varios indicios de la presencia en la campaña de los empadronadores, tanto en sus cartas como en el registro poblacional. A los empadronadores se les requirió

“exacto y prolijo empadronamiento de todos los vecinos estantes y habitantes de ambos sexos[...] con separación de uno de otro de los referidos pagos con toda

¹³Facultad de Filosofía y Letras (1919a) Documentos para la historia argentina. *Padrones de la ciudad y campaña de Buenos Aires (1726-1810), Tomo X. Buenos Aires: PEUSERpp. 6-7.*

¹⁴Facultad de Filosofía y Letras (1919a) Documentos para la historia argentina. *Padrones de la ciudad y campaña de Buenos Aires (1726-1810), Tomo X. Buenos Aires: PEUSERp. 74.*

¹⁵Facultad de Filosofía y Letras (1919a) Documentos para la historia argentina. *Padrones de la ciudad y campaña de Buenos Aires (1726-1810), Tomo X. Buenos Aires: PEUSERp. 74.*

¹⁶ Darío Barrera (2014) afirma que en el padrón de 1738 para el Pago de los Arroyos (jurisdicción de Santa Fe), el encargado del padrón, Joseph de Banegas, lo realizó en compañía del sargento mayor Francisco de Frías (ambos jueces de proximidad) desde la ciudad de Santa Fe “sin ser necesario que para ello físicamente nos hallmos en dichos arroyos por la perisia con la que tenemos compre endida la dicha giuridicion y sus abitadores”.

claridad y distinción, expresando el nombre, apellido, edad, naturaleza, y ejercicio de que se mantiene cada uno, las personas que tienen de familia, mujer, hijos, criados, esclavos o libres, huéspedes o agregados, con la misma distinción y si las casas que habitan son propias o arrendadas, incluyendo generalmente casados y solteros, residentes de espacio o forasteros que se hayan de ir breve, y también los desertores de la Colonia¹⁷, y otros extranjeros los asentara con la distinción necesaria y señal al margen.¹⁸

Los empadronadores registraron 6020 personas, separándolas en lo que denominamos unidades censales. En cada caso identificaron a una de ellas encabezando dicha unidad censal, entre las que se pueden distinguir tanto hombres como mujeres, propietarios de tierras, casas, estancias, o chacras, capataces, agregados, peones y esclavos. En general, el resto de la población empadronada en cada unidad censal fue identificada en base a su relación con quien la encabezaba, o a partir de la tarea desempeñada en la misma. Los comisionados a cargo de los padrones registraron nombre y apellido, edad, género, estado civil, origen geográfico, etnia o casta, condición social, rango militar-miliciano, función, relación con la tierra y tipo de producción.

La selección de los empadronadores la realizó el Alcalde Provincial de la Santa Hermandad¹⁹ (lo que no siempre implicó la aceptación de los elegidos), y la elección

¹⁷ La identificación de los desertores nos obtuvo al parecer la respuesta buscada por el gobernador. Solo uno de los comisionados (Juan Antonio Ortega, a cargo del padrón de La Magdalena) registra a dos desertores: Ignacio de 30 años, desertor del Río Grande (quien se encuentra arrimado en la chacra que Juan Miguel de Quevedo tiene en tierras arrendadas), y Manuel acuña de treinta años, desertor de la Colonia (registrado en la unidad censal de Valeriano Iturri, quien está arrimado a su padre).

¹⁸ Facultad de Filosofía y Letras (1919a) Documentos para la historia argentina. *Padrones de la ciudad y campaña de Buenos Aires (1726-1810)*, Tomo X. Buenos Aires: PEUSERP. 507

¹⁹ Los alcaldes de la Santa Hermandad ejercían en la campaña funciones administrativas, de justicia y de policía rural, eran reclutados entre los vecinos más destacados del partido, sus nombramientos eran generalmente anuales y el ejercicio de la función no ameritaba remuneración alguna. Durante el siglo XVIII, la cantidad de alcaldes pasó de dos (uno para la Banda Norte y otro para la Sur de la campaña), a uno por pago o parroquia rural (En el año 1744 la campaña estaba dividida en 6 partidos, que luego en 1784 se subdividieron en 13). Los alcaldes estaban sujetos a una doble dependencia: respecto del cabildo que los nombraba y respecto de la comunidad de vecinos que debían expresar. No estaban ajenos a conflictos jurisdiccionales con otros poderes presentes en la campaña, como el eclesiástico y el militar-miliciano. Además, y eran designados no solo por el cabildo, sino también por el Alcalde Provincial de la Santa Hermandad, que en el período en que se realizó el padrón era Joseph Ruiz de Arellano, mientras que la mayor parte de la segunda mitad del siglo XVIII el cargo fue ejercido por Diego Mantilla y los Ríos. Este era un cargo habitualmente subastado, y quienes lo ejercían mantuvieron tensas y conflictivas relaciones con el cuerpo capitular porteño. (Gresores, 1996; Canedo, 2000; Fradkin, 2007). El cabildo de Buenos Aires le quitó en una ocasión el cargo a Ruiz de Arellano, quién lo había adquirido en la década de 1720. Éste se defendió y lo obtuvo nuevamente por Real Provisión en 1731. (Frías y García Belsunce; 1996)

de los mismos estaba fuertemente determinada por los vínculos entre ellos (por ejemplo, uno de los comisionados era su suegro). Esto se manifiesta en las cartas enviadas por Joseph Ruiz de Arellano a los comisionados, donde menciona que "[...] el señor Gobernador y este Ilustre Cabildo me han diputado para que por mi mano dirija copia de la instrucción adjunta a toda la Jurisdicción y a las personas que fueren de mi mayor confianza capaces de practicar estas diligencias [...]". Las "diligencias" que los comisionados debían "practicar" no era necesariamente paga, sino que formaba parte de las distintas tareas realizadas en beneficio del reino, y que implicaban un fortalecimiento de los vínculos y su posición como súbditos de la monarquía. También sabemos que no era sencillo encontrar sujetos capaces de realizar tales diligencias: debían saber leer y escribir, contar con los medios materiales para trasladarse, conocer la zona y sus habitantes, y contar con el tiempo o la disposición para ocuparse de la tarea.

Los comisionados presentan algunas características comunes. En primer lugar todos son capitanes, y también se refieren a ellos en la orden como "don"²⁰. La mayoría de los comisionados era propietario de tierras en la campaña (algunos incluso poseían varias propiedades), y los dos casos en que no era así, uno tenía allí su chacra en tierras ajenas y otro vivía en la estancia de su padre. Tres de ellos tenían su residencia en la ciudad, donde habitaban con su familia. Asimismo, contaban en general con fuerza de trabajo externa en sus propiedades, lo que les permitió ausentarse durante la realización del padrón. La proporción de migrantes era importante, lo que indica la movilidad presente en una zona de reciente asentamiento. Sabemos que al menos cuatro de ellos eran migrantes (dos de la península), y en el único caso que pudimos confirmar que era natural de Buenos Aires, sabemos también que sus padres habían migrado menos de 20 años antes. Finalmente, un dato no menor era que cinco de las seis esposas mencionadas son registradas como "doña", y en uno de los casos que no contamos con datos, sabemos que se trataba de doña Rosa Giles. Es decir, estamos frente a personas con una posición relativamente destacada, que viven en o conocen bien la zona, y en general, con una buena posición económica.

La relación con la tierra

²⁰ El único caso en que no ocurre ello es el del capitán Figueroa, aunque esto puede deberse a que no leemos su nombre en la orden enviada por Ruiz de Arellano, sino en una breve mención al final del padrón de Pesquería que indica que dicha lista fue realizada por él.

La concepción liberal sobre la propiedad de la tierra ha gozado, no solo en el campo historiográfico, de un carácter natural, ahistórico. (Congost; 2011) Sin embargo, esta concepción tardó siglos en imponerse en el Río de la Plata, tras una larga marcha de avances y retrocesos impulsada por las élites terratenientes y los gobiernos provinciales – y luego nacionales –, que puso en tensión la relación entre propiedad y posesión. (Gelman; 2005) La apropiación de tierras que ya estaban pobladas, significó un proceso muy conflictivo que fue percibido por los perjudicados como una grave injusticia, ya que violentaba profundas tradiciones culturales de la población rural. (Fradkin; 2009) Resistencia que fue favorecida por distintos factores, como lo fueron el acceso a tierras fértiles, la escasez de mano de obra, los circuitos clandestinos de comercialización y la movilidad de la población. (Mayo *et al.*; 1987)

Entre los múltiples problemas que se desprenden de considerar como únicos e indiscutibles los derechos de propiedad protegidos y asegurados por el Estado Liberal, se destaca – para este trabajo – la ilusión de considerar la propiedad al margen de las relaciones sociales. Ante ello, considero más pertinente un enfoque que concibe la propiedad como un producto histórico que refleja, ante todo, relaciones sociales en torno a las cosas. Dicho enfoque presenta un desafío mayor, ya que obliga a un análisis detallado del contexto en el que operan los derechos de propiedad, pero, a la vez, enriquece el análisis al considerar el peso de la *longue durée* e incorporar la multiplicidad de aspectos que intervienen en las prácticas relacionadas con la propiedad. (Congost; 2011)

La consideración de la propiedad como relación social permite expandir las fuentes desde las cuales abordamos la relación con la tierra. El empadronamiento realizado en la campaña bonaerense en 1744 registró la relación con la tierra de sus habitantes, un dato poco trabajado por la historiografía, debido a que se trata de una variable que no suele aparecer en las fuentes de manera sistemática para zonas amplias. Así, dicho padrón nos provee una imagen difícilmente asequible por otros medios, y se erige como una fuente excepcional para el estudio de la relación con la tierra en la campaña bonaerense.

Conviene, finalmente, que realicemos otra aclaración. Estudiar la propiedad de la tierra en la campaña de Buenos Aires “en general” presenta el riesgo de opacar la compleja realidad de los diferentes “pagos”. Diferencias que no son sólo fruto de la influencia de variables topográficas o temporales, sino también del accionar de distintos actores. (GIHRR; 2004) A este riesgo se suman los distintos criterios de los comisionados que realizaron el padrón. Es por ello que en este trabajo se plantea un

estudio que respete las jurisdicciones conformadas por cada comisionado, pero que no limite la mirada general de la campaña bonaerense.

La relación con la tierra en la campaña bonaerense a mediados de siglo XVIII

La relación de la tierra en las diferentes unidades censales fue registrada en 778 casos (88%) de las 883 consideradas por los comisionados. Sin embargo, este alto porcentaje de información tiene incidencia diferenciada según la zona, como puede observarse en la Tabla 1.

Tabla 1.

Información de la relación con la tierra de unidades censales por jurisdicción, según padrón de 1744.

Jurisdicción por comisionado	Unidades Censales con datos	Unidades Censales sin datos	% con datos
Las Hermanas, Costa del Paraná, Arroyos Seco, de Ramallo, del Medio	153	9	94%
Arroyo del Tala, Rincón de san Pedro, Espinillo	39	2	95%
Areco, Cañada Honda	41	17	71%
Cañada de la Cruz y Pesquería	95	3	97%
Las Conchas	95	5	95%
Cañada de Escobar, Capilla del Pilar, Luján	217	6	97%
La Matanza	33	39	46%
La Magdalena	105	24	81%
Total	778	105	88%

Nota: Elaboración propia en base a Facultad de Filosofía y Letras (1919a) Documentos para la historia argentina. *Padrones de la ciudad y campaña de Buenos Aires (1726-1810)*, Tomo X. Buenos Aires: PEUSER. Pp. 507-709.

En cinco jurisdicciones se registró la relación con la tierra de la mayoría de las unidades censales. La Matanza presenta limitaciones de información sobre el tema, a ser consideradas en el análisis, seguida de Areco y Cañada Honda, y La Magdalena, aunque en estas últimas la incidencia es menor.

En las 778 unidades censales en que los comisionados indican la relación con la tierra, la incidencia de las unidades censales que se registraron en tierras ajenas y

tierras propias es, en principio, relativamente pareja: un poco más de la mitad se encuentra en tierras ajenas (424 casos, 55%) y 354 (45%) en tierras propias.

En las 778 con información sobre la relación con la tierra, se registraron 5111 pobladores (85% de la población total). A su vez, la relación entre unidades en tierras propias y ajenas se revierte en relación a la población que incluyen, como se puede ver en la tabla 2.

Tabla 2.

Unidades censales y población registrada en tierras propias y ajenas, según padrón de 1744.

Relación con la tierra	U.C.	% U.C.	Población	% población	Población por unidad censal
Propia	354	45,5%	2799	54,5%	7,9
Ajena	424	54,5%	2312	45,5%	5,5
Total	778	100%	5111	100%	6,6

Nota: Elaboración propia en base a Facultad de Filosofía y Letras (1919a) Documentos para la historia argentina. *Padrones de la ciudad y campaña de Buenos Aires (1726-1810), Tomo X. Buenos Aires: PEUSER. Pp. 507-709.*

Las unidades censales en tierras propias, si bien son menos, tienen más cantidad de población y, por lo tanto, sus unidades censales tienen una media de integrantes mayora los que se encuentran en tierras ajenas. ¿Se reitera este comportamiento en todas las jurisdicciones?

Tabla 3.

Unidades censales y población registrada en tierras propias o ajenas, por jurisdicción comisionada en el padrón de 1744

Jurisdicción por comisionado	U.C. en tierras propias	Población en tierras propias	Población por U.C en tierras propias	U.C. en tierras ajenas	Población en tierras ajenas	Población por U.C en tierras ajenas
Arroyo del Medio a Las Hermanas	41	281	6,9	112	628	5,6
Arroyo del	2	34	17	37	200	5,4

Tala, Rincón de san Pedro, Espinillo	33	330	10	8	55	6,9
Areco, Cañada Honda	70	564	8,1	25	185	7,4
Cañada de la Cruz y Pesquería	50	418	8,4	45	303	6,7
Las Conchas	121	982	8,1	96	561	5,8
Cañada de Escobar, Capilla del Pilar, Luján	5	44	8,8	28	141	5
La Matanza	32	190	5,9	73	380	5,2
La Magdalena	354	2802	7,9	424	2522	5,5
Total						

Nota: Elaboración propia en base a Facultad de Filosofía y Letras (1919a) Documentos para la historia argentina. *Padrones de la ciudad y campaña de Buenos Aires (1726-1810), Tomo X. Buenos Aires: PEUSER. Pp. 507-709.*

Como se puede observar en la tabla 3, la relación con la tierra registrada en las distintas jurisdicciones comisionadas es por demás diversa, pero presenta algunas similitudes zonales. Al norte, en las dos jurisdicciones más alejadas de la ciudad de Buenos Aires (que comprendían desde el Arroyo del Medio hasta el Arroyo del Tala), las unidades censales en tierras ajenas (149 casos) representaban el 78% del total registrado, siendo especialmente marcada la proporción en Arroyo del Tala, San Pedro, y Espinillo, donde 39 de las 41 unidades con registro de la relación con la tierra estaban en tierras ajenas. En dicho espacio, la población registrada habitando unidades censales en tierras ajenas representa el 72% del total, es decir, que las unidades en tierras ajenas tenían en promedio una población menor que aquellas en tierras propias, situación que se repite en toda la campaña.

La relación con la tierra en esta zona parece haber estado en estrecha relación con la movilidad de la población. Di Stefano (1991) indica que la población que habitaba el espacio entre el Arroyo del Tala y el Arroyo Las Hermanas había crecido casi un 250% entre 1726 y 1744. Mariana Canedo (1993) encuentra que en un período similar, la

población de Los Arroyos se había triplicado, sobre todo en los arroyos Ramallo y Del Medio, en gran medida por el flujo migratorio de "vecinos" santafesinos que huían de las ofensivas guaycurúes, las sequías y las plagas de langosta. Asimismo, Di Stefano encuentra que casi el 60% de los apellidos de los "cabeza de familia" registrados en 1744 no coinciden con los de 1738.

Aún al norte, pero más cerca de la ciudad Buenos Aires, en las jurisdicciones entre la Cañada Honda y la Cañada de la Cruz, la proporción se invierte a favor de las unidades censales en tierras propias. Juan Carlos Garavaglia (2009 citar al final) se refiere a que en este espacio "se verifica una y otra vez la existencia del fenómeno del poblador en tierra ajena". Esta afirmación, si bien se confirma en nuestro análisis, lejos está de ser una particularidad o, menos aún, algo por lo que estas jurisdicciones se destaquen. Pero que Garavaglia enfatice el poblamiento en tierras ajenas en el espacio en que esta situación estaba menos difundida, nos habla sin dudas de la importancia de este fenómeno para el conjunto de la campaña bonaerense.

También Carlos María Birocco (2003) se ocupa de este espacio, mencionando la casi inexistencia de propiedades de pequeñas dimensiones en los pagos de Areco y la Pesquería hacia 1740. Si bien la fuente que trabajamos no nos permite hablar de dimensiones de las propiedades, si podemos aproximarnos a su tamaño en base a la cantidad y tipo de población registrada en las unidades censales. En el caso de Pesquería nuestra apreciación coincide con la afirmación de Birocco, encontrándonos con el promedio más alto de población por unidad censal para la campaña (11,9 habitantes por unidad censal), y solo 3 de las 22 unidades censales corresponden con seguridad a pequeñas producciones en tierras propias. En Areco esta afirmación pierde fuerza. Allí el promedio de población por unidad censal en ambas bandas del río Areco sigue siendo alto, pero disminuye a unos 9,3 habitantes. Asimismo, cerca de un tercio de las unidades censales registradas representan producciones familiares en tierras propias, mientras que otro tercio cuentan con un solo esclavo, conchabado o agregado. Difícilmente podamos hablar en esos casos de grandes propiedades, al menos en términos de la posibilidad de uso que tenían de sus tierras.

En ese espacio entre Cañada Honda y la Cañada de la Cruz, se registraron 103 unidades censales en tierras propias, que representan el 76% del total. Aquí el promedio de habitantes por unidad censal es el más alto de la campaña. En Areco y Cañada Honda, los 10 habitantes en promedio por unidad censal en tierras propias se destacan de la situación en el resto de la campaña, donde no se superan los 8,8 habitantes (con excepción de la jurisdicción en que se registraron solo dos casos).

Pero lo más llamativo es lo que ocurría en Cañada de la Cruz y Pesquería, donde la cantidad de habitantes por unidad censal en tierras ajenas no sólo es el más alto de la campaña, sino que además se acerca mucho al de tierras propias.

Los registros de unidades censales en los ríos Las Conchas, Luján, y la Cañada de Escobar presentan también situaciones similares entre sí. En este espacio las 171 unidades censales registradas en tierras propias (55% del total) superan a las 141 ajenas (45%), Pero si bien la relación de las unidades censales con la tierra es, en términos proporcionales, casi idéntica entre ambas zonas, no ocurre lo mismo con la cantidad de población por unidad censal, ya que en Las Conchas, la proporción de población en tierras ajenas (42%) supera a la de Lujan, Escobar y Pilar (36%).

El caso de La Matanza, como mencionamos anteriormente, presenta ciertos límites para su análisis debido a que solo contamos con la relación con la tierra en 33 de las 72 unidades censales registradas. En base a los registros, se puede observar que 28 esas 33 unidades (85%) estaban en tierras ajenas, pero estas estaban poco pobladas en comparación con otras zonas de la campaña, presentando un promedio de 5 habitantes por unidad censal. Es por ello que si bien las unidades censales representaban el 85% del total de las mismas, sólo habitaban en ellas el 76% de los habitantes. Claudia Contente (1999) menciona para esta jurisdicción la existencia de un pequeño grupo de grandes propietarios y de una importante masa de campesinos medianos y pequeños que, favorecidos por las posibilidades de arriendo, tuvieron posibilidades de un ascenso social relativamente rápido. Una situación que se asemeja a la de los espacios más alejados de la ciudad de Buenos Aires, como Los Arroyos y Magdalena.

La Magdalena, la jurisdicción comisionada más alejada hacia el sur de la ciudad de Buenos Aires, presenta una relación con la tierra similar a la que existía en las dos jurisdicciones norteñas de la campaña. En Magdalena, 73 de las 105 unidades censales (70%) son registradas en tierras ajenas. También aquí ocurría algo similar a la zona entre los arroyos Del Medio y Las Hermanas, donde la cantidad de habitantes por unidad censal en tierras propias es muy baja, pero en La Magdalena la proporción es la más baja de la campaña, acercándose al de tierras ajenas.

a. Propietarios

Dentro las unidades censales identificadas por los comisionados como "en tierras propias", podemos distinguir al menos dos tipos de propietarios. Por un lado aquellos fueron registrados habitando en ellas, y por otro a las unidades censales que

representan estancias o chacras establecidas en tierras propias, pero cuyo propietario no habita necesariamente allí (pero puede hacerlo eventualmente), y donde registra un encargado, capataz, o mayordomo al frente de la producción.

Tabla 4.

Unidades censales y población registradas en tierras propias, según padrón de 1744.

Relación con la Tierra	Cantidad de U. C.	%	Población en U.C.	%	Promedio
Propia con propietario presente	319	90%	2517	90%	7,9
Propia con propietario ausente	35	10%	282	10%	8,1
Total	354	100%	2799	100%	7,9

Nota: Elaboración propia en base a Facultad de Filosofía y Letras (1919a) Documentos para la historia argentina. *Padrones de la ciudad y campaña de Buenos Aires (1726-1810)*, Tomo X. Buenos Aires: PEUSER. Pp. 507-709.

La gran mayoría de los propietarios de tierras de la campaña bonaerense son registrados habitándolas. Sin embargo, se puede ver que una parte de los propietarios no se encargaban directamente de la producción, los cuales en general habitaban la ciudad de Buenos Aires. Las unidades censales correspondientes al segundo grupo contaban con mayor población que las del primero (es decir que eran, al parecer, producciones un poco más grandes en promedio), además hay que tener en cuenta que, en los casos con propietario ausente, ni él ni su familia son registrados en la unidad censal (tanto porque no estaban en ese momento, como porque indicaban ya haber sido registrados en la ciudad), por lo que ese promedio de 8,1 habitantes por unidad censal corresponde, en una proporción importante, a fuerza de trabajo extra-familiar.

Ahora bien, como vimos anteriormente, el registro de la relación con la tierra no fue igual en toda la campaña, presentando en algunos casos diferencias muy marcadas. Esto también se manifiesta en el caso de la distinta situación de los propietarios.

Tabla 5.

Unidades censales registradas en tierras propias por zona comisionada, según padrón de 1744.

Jurisdicción por comisionado	Propia con	Propia con	Total

	propietari o presente	propietar io ausente	
Las Hermanas, Costa del Paraná, Arroyos Seco, de Ramallo, del Medio	39	2	41
Arroyo del Tala, Rincón de san Pedro, Espinillo	2	0	2
Areco, Cañada Honda	29	4	33
Cañada de la Cruz y Pesquería	66	4	70
Las Conchas	43	7	50
Cañada de Escobar, Capilla del Pilar, Luján	111	10	121
La Matanza	4	1	5
La Magdalena	25	7	32
Total	319	35	354

Nota: Elaboración propia en base a Facultad de Filosofía y Letras (1919a) Documentos para la historia argentina. *Padrones de la ciudad y campaña de Buenos Aires (1726-1810), Tomo X. Buenos Aires: PEUSER. Pp. 507-709.*

Como se puede observar en el cuadro 5, la proporción de propietarios absentistas es similar en la mayoría de las zonas de la campaña, siendo Magdalena la jurisdicción comisionada con una proporción notablemente mayor, seguida por Las Conchas, y Areco y Cañada Honda.

El caso de La Matanza es necesario analizarlo por separado, por su particularidad respecto a los datos registrados. Si bien allí no se registró la relación con la tierra en 39 casos, contamos por otro lado con información respecto a la propiedad de las estancias o chacras, que no es lo mismo pero permite inferir ciertas tendencias de algunos habitantes. El padrón de La Matanza nos indica que 22 de las 39 unidades censales sin registro sobre la relación con la tierra, eran de estancias o chacras cuyo propietario es registrado como ausente. Es decir, que si bien no sabemos si la tierra en que se había establecido era suya, podemos al menos detectar que la mayoría de los propietarios de unidades productivas no se encargaban directamente de su producción. Las unidades censales registradas en la zona sur de la campaña, presentan entonces una tendencia mucho mayor que el resto a la presencia de propietarios (de tierra o de unidades productivas) absentistas.

b. Arrendatarios y ocupantes

Entre las unidades censales que agrupamos como en “tierras ajenas” podemos identificar a aquellos que arriendan, quienes estaban en tierras realengas, y los que son registrados simplemente como "en tierras ajenas".

Tabla 6.

Unidades censales y población registradas en tierras ajenas, según padrón de 1744.

Relación con la Tierra	Cantidad de U. C.	%	Población en U.C.	%	Promedio
"Ajena"	241	56,8%	1348	58,3%	5,6
Arrendada	178	42%	932	40,3%	5,2
Realenga	5	1,2%	32	1,4%	6,4
Total	424	100%	2312	100%	5,5

Nota: Elaboración propia en base a Facultad de Filosofía y Letras (1919a) Documentos para la historia argentina. *Padrones de la ciudad y campaña de Buenos Aires (1726-1810)*, Tomo X. Buenos Aires: PEUSER. Pp. 507-709.

Se puede ver que el arriendo estaba bastante difundido en la campaña bonaerense como relación entre los propietarios de tierra y aquellos que aspiraban a utilizarla. Sin embargo, el modo en que los comisionados registraron la mayoría de los habitantes y las unidades censales que no estaban en tierras propias es mayoritariamente en términos de "tierras ajenas". La ambigüedad de la caracterización que hicieron en esos casos los empadronadores podría interpretarse como un desinterés de su parte por una mayor precisión. Sin embargo, el detalle con que registran otro tipo de información permite al menos considerar otras explicaciones. Esto es, que la diversidad, amplitud y dinamismo de los acuerdos en relación al uso de la tierra entre propietarios y ocupantes hacía muy difícil incorporarlos dentro de una categoría específica. Respecto a las unidades censales en tierras realengas, los cinco casos registrados en el padrón se encontraban en Cañada de la Cruz, y estaban habitadas por grupos familiares encabezados por migrantes. En sólo uno de los casos contaban con un esclavo. Este es solo un ejemplo más de diferencias entre las jurisdicciones, como se puede ver en la tabla 7.

Tabla 7.

Unidades censales registradas en tierras ajenas por zona comisionada, según padrón de 1744.

Jurisdicción por comisionado	"Ajena"	Arrendada	Total
Las Hermanas, Costa del Paraná, Arroyos Seco, de Ramallo, del Medio	112	0	112
Arroyo del Tala, Rincón de san Pedro, Espinillo	36	1	37
Areco, Cañada Honda	8	0	8
Cañada de la Cruz y Pesquería	17	3	20
Las Conchas	40	5	45
Cañada de Escobar, Capilla del Pilar, Luján	23	73	96
La Matanza	10	18	28
La Magdalena	6	67	73
Total	241	178	419

Nota: Elaboración propia en base a Facultad de Filosofía y Letras (1919a) Documentos para la historia argentina. *Padrones de la ciudad y campaña de Buenos Aires (1726-1810)*, Tomo X. Buenos Aires: PEUSER. Pp. 507-709.

Existe en los registros de las zonas del norte de la campaña bonaerense una clara tendencia a la presencia de habitantes en tierras ajenas en comparación con las arrendadas, relación casi inexistente en ese espacio. Se trataba, además, de jurisdicciones con una marcada diferencia respecto a la relación con la tierra. Es decir, se encontraban allí las jurisdicciones con mayor proporción de unidades censales en tierras ajenas (como por ejemplo Arroyo del Tala, San Pedro), y también aquellas con mayor proporción en tierras propias (Areco y Cañada Honda). Por lo tanto, es difícil establecer un vínculo entre arriendo y relación con la tierra predominante en una jurisdicción. La Magdalena es la jurisdicción donde se registró, de una forma muy pronunciada, una mayor proporción de acuerdos de arriendo entre las unidades censales en tierras ajenas. En La Matanza y Luján, Escobar y Pilar también hay un registro importante del arriendo, en esta última jurisdicción se corresponde principalmente a tierras de la Compañía de Jesús y un propietario importante, el capitán Fermín de Pessoa.

Consideraciones finales

En la presente ponencia nos interesamos por la relación con la tierra por considerarla un factor que afecta el establecimiento de las relaciones sociales y la estructura de la

sociedad. Un tema que no fue trabajado de manera sistemática para la campaña en su conjunto, algo que aspiramos a iniciar en este trabajo. Nuestro análisis nos permitió valorar distintas características de la campaña con una mayor precisión, sin por esto dejar de atender a las diferencias por zonas y jurisdicciones. En ese sentido, pudimos reconstruir un panorama general y por jurisdicciones hacia 1744, una imagen posible debido a la creciente preocupación de las autoridades de entonces por un mayor conocimiento, tanto para la defensa como el control, de la población bajo su jurisdicción. Este primer trabajo nos permitió realizar una serie de consideraciones.

En primer lugar, podemos distinguir diferencias muy marcadas entre las distintas jurisdicciones. Jurisdicciones donde predominaba la ocupación de tierras ajenas, como la comprendida entre el Arroyo del Medio y Las Hermanas, otras en que el acceso a la propiedad de la tierra era mayoritario, como Areco y Cañada Honda, y jurisdicciones en donde la proporción de propietarios y arrendatarios u ocupantes era similar, como el caso de Luján o Las Conchas. Una clara muestra de que al estudiar la relación con la tierra en la campaña, difícilmente podamos considerar representativo el caso de una sola jurisdicción. Más allá de la proporción de propietarios de cada jurisdicción, pudimos observar que la propiedad de la tierra de los habitantes estaba mucho más difundida en las jurisdicciones más cercanas hacia el norte de la ciudad de Buenos Aires, más específicamente aquellas que comprendían la población entre el río Las Conchas y la Cañada Honda.

Pudimos precisar que el 54,5% de la población registrada en la campaña fue anotada en unidades censales que se encontraban en tierras propias, también con importantes diferencias jurisdiccionales, que oscilaban entre el 15% y el 86%. Pero es importante destacar que ese 54.5% de población habitaba el 45,6% de las unidades registradas. Es decir, un promedio de 7,9 habitantes por unidad censal, lo que nos indica que estamos ante una campaña en que las pequeñas producciones en tierras propias estaban más que presentes.

Ahora bien, y justamente en relación con lo anterior, es claro que los propietarios de tierras en la campaña estaban lejos de representar un grupo relativamente homogéneo. Las estancias o chacras que contaban solo con la fuerza de trabajo de la familia del propietario, o con algún esclavo o peón, convivían con otras en que predominaba la compra o contratación de fuerza de trabajo. Asimismo, algunos propietarios de tierra no se encargaban directamente de la producción, encomendando dicha tarea a un familiar u ocupando un capataz. Otros se ocupaban directamente de sus producciones pero arrendaban parte de sus tierras (que podían o no estar en una

misma jurisdicción). Finalmente, otra opción de los propietarios era permitir, a través del arriendo u otro tipo de acuerdo, el uso y ocupación de su tierra por terceros. En ese sentido, en todas las jurisdicciones pudimos distinguir uno o varios propietarios que, por la cantidad de ocupantes o arrendatarios en sus tierras o por la cantidad de fuerza de trabajo en sus producciones, se destacan claramente del resto de los habitantes.

Existía, además, una diferencia importante entre poseer o no la tierra al momento de establecer una producción. Las unidades censales registradas en tierras propias tenían, en promedio, casi un 50% de habitantes más que las registradas en tierras ajenas. Esa diferencia no se debe exclusivamente al impacto de las producciones más grandes, sino además a la posibilidad de los pequeños propietarios a contar con algún trabajador por fuera del grupo familiar, o incluso a una menor necesidad de conchabarse (el propietario o miembros de su grupo familiar) en otras producciones. También es necesario considerar que la propiedad solía ser fruto de un largo período de ocupación, por lo que muchas unidades censales en tierras ajenas correspondían a familias jóvenes, y en consecuencia con menos hijos. Huelga decir que tampoco faltaban producciones en tierras ajenas que contaban con una importante cantidad de fuerza de trabajo extra familiar, pero lejos estaban de ser la norma. Finalmente, no hay que dejar de suponer que las unidades en tierras ajenas pueden haber estado sujetas a una mayor movilidad o, incluso, subregistro, por lo que su peso relativo es variable. En futuros trabajos nos proponemos analizar con mayor detalle la relación entre la propiedad de la tierra y la incorporación de fuerza de trabajo extra familiar. Asimismo, teniendo en cuenta que en el 12% de las unidades censales que fueron registradas no se indicaron datos sobre la relación con la tierra, y el 21% de los casos en que se registra la relación, el comisionado no presenta información sobre los propietarios de tierra, esperamos ajustar el panorama general de la relación con la tierra a partir de otras fuentes.²¹ Finalmente, aspiramos a una identificación más precisa de los propietarios más destacados de cada jurisdicción, y la reconstrucción de sus trayectorias personales y familiares.

²¹Esta situación está presente especialmente en Los Arroyos, Areco, La Matanza y Magdalena.

Bibliografía

- Arretx, C., Mellafe, R. y Somoza J. (1983) *Demografía histórica en América Latina. Fuentes y métodos*. Costa Rica: CELADE.
- Barriera, Darío G. (2014) "Al territorio, por el camino de la memoria. Dos jueces rurales evocan y listan a los habitantes de su jurisdicción y sus actividades económicas (Pago de los Arroyos, Santa Fe del Río de la Plata, 1738)" *Mundo Agrario*, 15. Pp. 1-31.
- Birocco C. M. (2015) *La Élite de poder en Buenos Aires colonial: Cabildo y cabildantes entre los Habsburgos y los Borbones (1690-1726)* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de La Plata, La Plata.
- (2003) *Cañada de la Cruz. Tierra, producción y vida cotidiana en un partido bonaerense durante la colonia*. Municipalidad de Exaltación de la Cruz.
- Canedo, M. (1993) "Propiedades, propietarios y ocupantes. La tierra y la familia en la campaña de Buenos Aires. "El pago de Los Arroyos" 1600-1750". *Boletín del instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani"*, N° 7.
- (2000). *Proprietarios, ocupantes y pobladores. San Nicolás de los arroyos, 1600-1860*. Mar del Plata: UNMDP.
- (2013) *Poderes intermedios en la frontera. Buenos aires siglos XVIII-XIX*, Eudem.
- Carlón, Florencia (2008) "Sobre la articulación defensiva en la fronterasur bonaerense a mediados del siglo XVIII: un análisis a partir de la conflictividad interétnica" en *Anuario del Centro de Estudios Históricos «Prof. Carlos S. A. Segreti»*, Año 8, N°8
- (2014) "Una vuelta de tuerca más: repensando los malones en la frontera de Buenos Aires durante el siglo XVIII". *Tefros*, Vol. 12, N°1, pp. 26-49
- Congost, Rosa (2011). "De la idea de una propiedad absoluta a los derechos de propiedad como construcción social. Nuevos retos para los estudios históricos" en *Investigaciones Socio Históricas Regionales Ejecutora en Red – CONICET*. Publicación cuatrimestral. Año 1. Número 1.
- Contente, Claudia (1999) *Actividades agrícolas y ciclo de vida: el caso de La Matanza a principios del siglo XIX*. En: Fradkin, R. Canedo, M. y Mateo, J. *Tierra, población y relaciones sociales en la campaña bonaerense (siglos XVIII y XIX)*. Mar del Plata: Eudem
- Cuesta, Martín. (2006). "Evolución de la población y estructura ocupacional de Buenos Aires, 1700-1810." *Papeles de población*, 12(49), 205-238.
- Di Stefano, R. (1991) *Un rincón de la campaña rioplatense colonial: San Pedro durante la primera mitad del siglo XVIII*, Buenos Aires: Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani".

- Facultad de Filosofía y Letras (1919a). Documentos para la historia argentina. Padrones de la ciudad y campaña de Buenos Aires (1726-1810), Tomo X. Buenos Aires: PEUSER.
- (1919b). Documentos para la historia argentina. Territorio y población de la ciudad de Buenos Aires, 1778. Tomo XII. Buenos Aires: PEUSER.
- Fradkin, Raúl (1998) "Procesos de estructuración social en la campaña bonaerense (1740-1840): elementos para la discusión" *Travesía* N° 1, pp. 41-62.
- (Comp.). (2007). El poder y la vara. Estudios sobre la justicia y la construcción del Estado en el Buenos Aires rural (1780-1830), Buenos Aires: Prometeo Libros.
- (2009) La ley es tela de araña. Ley, justicia y sociedad rural en Buenos Aires, 1780-1830. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Fradkin, R. y Garavaglia J. C. (ed.), (2005) En busca de un tiempo perdido. La economía de Buenos Aires en el país de la abundancia 1750-1865, Buenos Aires: Prometeo libros.
- Frías, Susana y García Belsunce, Carlos (1996). De Navarra a Buenos Aires. Buenos Aires: Instituto Americano de Estudios Vascos.
- Garavaglia, Juan Carlos (1999). Pastores y labradores de Buenos Aires. Una historia agraria de la campaña bonaerense 1700-1830, Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Garavaglia, Juan Carlos. (2009). *San Antonio de Areco, 1680 – 1880. Un pueblo de la campaña, del Antiguo Régimen a la modernidad argentina*. Rosario: Prohistoria
- Garavaglia, J. C. y Gelman, J. (1998), "Mucha tierra y poca gente: un nuevo balance historiográfico de la historia rural rioplatense (1750-1850)", *Historia Agraria* N° 15. SEHA.
- Garriga, Carlos, (2004) "Orden jurídico y poder político en el Antiguo Régimen", *ISTOR, Revista de Historia Internacional*, No. 16, Año IV. En línea: www.istor.cide.edu/istor.html
- Gelman, Jorge. (2005) Derechos de propiedad, crecimiento económico y desigualdad en la región pampeana, siglos XVIII y XIX. *Historia Agraria* N° 37. SEHA.
- GIHRR (2004) La sociedad rural bonaerense a principios del siglo XIX. Un análisis a partir de las categorías ocupacionales. En: Garavaglia, Juan Carlos (Dir.) *En busca de un tiempo perdido: La economía de Buenos Aires en el país de la abundancia 1750-1865*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- González Lebrero, Rodolfo E. (2002) La pequeña aldea. Sociedad y economía en Buenos Aires (1580-1640). Buenos Aires: Biblos.

- Gresores, Gabriela, (1996) "Terratenientes y arrendatarios en la Magdalena: un estudio de caso en *Azcuy Ameghino, E (Dir.) Poder terrateniente relaciones de producción y orden colonial*. Buenos Aires: Fernando García Cambeiro
- Jumar, Fernando (2012) La región del Río de la Plata y su complejo portuario durante el Antiguo Régimen. En: Fradkin, R. (Dir.) *De la Conquista a la crisis de 1820, Tomo II*. Buenos Aires: Edhasa.
- Mayo, Carlos; Amaral, Samuel; Garavaglia, Juan Carlos; Gelman, Jorge. (1987) "Gauchos, campesinos y fuerza de trabajo en la campaña rioplatense". Anuario IEHS, Nº2. Tandil: UNCPBA, pp. 23- 70.
- Moreno, José Luis, (1965) "La estructura social y demográfica de la ciudad de Buenos Aires en el año 1778", en *Anuario del Instituto de Investigaciones Históricas*, Rosario.
- (1989) "Población y sociedad en el Buenos Aires rural a mediados del siglo XVIII." *Desarrollo económico*, Vol. 29, Nº 114
- (1992) "La estructura social y ocupacional de la campaña de Buenos Aires: un análisis comparativo a través de los padrones de 1744 y 1815". En Garavaglia, J. C. y Moreno, J.L., *Ob.cit.*
- Moutoukias, Zacarías. (1988) *Contrabando y control colonial en el siglo XVII: Buenos Aires, el Atlántico y el espacio peruano*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Ravignani, Emilio (1919) *Crecimiento de la población en Buenos Aires y su Campaña (1726-1810)* En: Facultad de Filosofía y Letras. Documentos para la historia argentina. Padrones de la ciudad y campaña de Buenos Aires (1726-1810), Tomo X. Buenos Aires: PEUSER.
- Santilli, D. (2013) "¿Perjudiciales o Beneficiosas? la discusión sobre el impacto económico de las reformas borbónicas en Buenos Aires y su entorno." En: *Fronteras de la Historia*, Vol. 18, Nº2.247-283.
- Sidy, B. L. (2015) "Población y gobierno en el Buenos Aires colonial. Una aproximación al estudio sobre las tensiones generadas por el crecimiento demográfico en la ciudad (1740-1776)". *Revista Complutense de Historia de América* Vol. 41, 249-275.
- Tejerina, Marcela (2009) "Frontera e inmigración en épocas de revolución : la situación de los portugueses en el Río de la Plata", *Nuevo Mundo Mundos Nuevos* (en línea), Débats.
- Trujillo, Óscar, (2005) "Negocios, inversiones y comportamientos de los mercaderes del Buenos Aires colonial", *CEDOPE*, Curitiba, VI Jornada Setecentista, p. 466-474

Los niños/as como sujetos políticos, ciudadanos y co-protagonistas de la transformación social.

Morales, Santiago

Universidad Nacional de Buenos Aires – Argentina

Magistris, Gabriela

Universidad Nacional de Buenos Aires – Argentina.

Palabras clave: Niñez, Ciudadanía, Co-protagonismo.

Introducción

La “historia oficial” de los derechos de la niñez y adolescencia ha sido protagonizada por adultos/as (políticos profesionales, funcionarios, intelectuales), quienes monopolizaron las acciones para proteger a las niñas/os, dando escasos o bien nulos espacios para las voces y experiencias del colectivo al que decían representar. El sustrato de una sociedad fuertemente adultocéntrica y paternalista, obstaculizan el avance en este sentido, tal como iremos desarrollando a lo largo de esta ponencia.

La sanción de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (en adelante, CDN) y las legislaciones locales en consonancia con ella, trajeron aparejados nuevos principios relativos a la ampliación de ciudadanía y el tratamiento concreto y simbólico de personas menores de edad como ciudadanos/as. Sin embargo, los derechos de participación que allí figuran resultaron por demás limitados, restringidos, e instauraron una ciudadanía a medias (Baratta, 1999) o al menos parcial (Roche, 1999). Así, partimos de comprender que el enfoque de derechos expresado en el paradigma de la protección integral resulta insuficiente *per se* para comprender y reflexionar sobre el involucramiento de las niñas/os en cuestiones políticas y de ciudadanía.

En un afán superador de este posicionamiento, encontramos el paradigma del co-protagonismo de la infancia (Cussianovich, 2010). De este enfoque, la participación conlleva un salto cualitativo al incidir en el proceso del ejercicio del conjunto de los derechos, colocando a los niños/as como actores sociales, y no meros ejecutores o consentidores de algo (Alfageme y otros, 2003). En este sentido, el co-protagonismo social de la infancia nos interpela a cuestionar el adultocentrismo y caminar hacia un nuevo significado de las relaciones sociales intergeneracionales.

Desde esta dirección, invitamos a leer este texto en clave de incorporarlo como un humilde aporte en aras de repensar una ciudadanía que incluya a la niñez y la

adolescencia, no solo como colectivo con derechos específicos, sino también como un conjunto de subjetividades con incidencia real en procesos generales de carácter político y de transformación social (Roche, 1999; Jans, 2004).

1.- Adultocentrismo, paternalismo y la niñez como minoría oprimida.

Cuando hablamos de adultocentrismo no sólo nos referimos a una relación social basada en la centralidad del adulto. Es, en efecto, mucho más que eso. Se trata de comprender el carácter conflictivo de las relaciones entre las generaciones, en tanto constituyen asimetrías que contienen y reproducen autoritarismo y desigualdad. Esta relación desigual de poder es conceptualizada por diversos autores como adultocentrismo (Alfageme y otros, 2003; Cussiánovich, 2010).

El adultocentrismo implica relaciones de dominio entre clases de edad, que se han venido gestando a través de la historia, con raíces, mutaciones y actualizaciones económicas, culturales y políticas, y que se han instalado en los imaginarios sociales, incidiendo en su reproducción material y simbólica. Esas tensiones y conflictos han sido resueltos desde los mundos adultos, por medio del empleo de fuerza física, cuerpos legales, normativas, políticas públicas y discursos auto-referidos como científicos, en un proceso acumulativo de mecanismos que profundizan y acentúan las condiciones de dominación.

Se trata entonces de una estructura socio-política y económica, donde el control lo toman y ejercen los adultos, mientras que la infancia y adolescencia es sometida a un lugar subordinado y de opresión. El gobierno es del sujeto adulto, quien ejerce un sistema de dominación que se fortalece en los modos materiales capitalistas de organización social²²

²² Esto no quiere decir que antes del capitalismo el adultocentrismo no existiera, sino que este modo de producción se sirve de dicho sistema para su reelaboración continua en la esfera económica y política, así como en el plano de lo cultural y simbólico (Duarte Quapper, 2012).

Inseparablemente, el paternalismo expresa el modo en que la adultez concibe a la niñez en tanto estadio social preparatorio del individuo para volverse ciudadano (adulto), al tiempo que sobreprotege más de lo que educa para la libertad. Es decir, el dilema protección-emancipación –sobre el que nos centraremos en los próximos apartados- es resuelto de modo paternalista en nuestras sociedades, inclinando la balanza en la protección, obstaculizando el ejercicio de la libertad a los niños y adolescentes para constituirse como sujetos sociales y políticos (Liebel, 2006). Paternalismo que además se asienta en el patriarcado, en tanto sistema de dominación que contiene al adultocentrismo²³.

El adultocentrismo que oprime a las nuevas generaciones nos sugiere pistas para comprender

-entre otras cosas- por qué los niños, niñas y adolescentes no son considerados sujetos ni ciudadanos/as. Los pensamientos y prácticas producidas por ellos/as no son, en efecto, tomados en cuenta por el mundo adulto -en general- más que como ensayos, pruebas, previas demostraciones de lo que podrán hacer cuando sean adultos. Sus producciones creativas, de pensamiento social y político nacen y mueren en su mundo, no influyendo en la sociedad de los adultos más que, en el mejor de los casos, como anécdota o elemento “decorativo”.

Esto se enlaza además con una cultura adultista que traduce este sistema adultocéntrico y paternalista en las interacciones entre adultos y jóvenes, caracterizadas por la rigidez y el dogmatismo de los adultos, todo lo cual fortalece la limitación y puesta en duda de las capacidades de los niños y niñas, por tener menos años de vida, para incidir en la vida social y política.

2.- Un recorrido por la historia “no oficial” de lucha por los derechos de los niños/as y adolescentes.

De una sociedad adultocéntrica no puede esperarse más que los derechos de los niños y niñas sean elaborados y definidos íntegramente por adultos, sin participación alguna de las nuevas generaciones. Como es sabido, los niños, niñas y adolescentes cuentan, desde el marco normativo, con derechos que les son propios desde 1989, a partir de la sanción de la CDN.

Los avances en materia jurídica internacional son el resultado de largos procesos de

²³ En tanto la emergencia y consolidación del adultocentrismo como parte del patriarcado ha permitido la concentración de posiciones de poder y dominio en varones adultos (Duarte Quapper, 2012).

**ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.
Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS**

reclamo provenientes de los sectores sociales afectados por las problemáticas correspondientes. En nuestro caso, los principales afectados por la falta de derechos específicos de niños, niñas y adolescentes no somos los adultos: son ellos y ellas. Sin embargo, lamentablemente no podemos afirmar que la CDN sea producto de largos años de deliberación infantil en su elaboración y exigencia. Los niños, niñas y adolescentes no tuvieron ningún tipo de participación en su creación. En esta línea, Liebel (2007) señala que la CDN no es un documento de los/as niños/as, sino un trabajo realizado por los adultos pensando en ellos.

De esta manera, la “historia oficial” de los derechos de la niñez y adolescencia ha sido protagonizada por adultos/as (políticos profesionales, funcionarios, intelectuales), quienes monopolizaron las acciones para proteger a las niñas/os, dando escasos o bien nulos espacios para las voces y experiencias del colectivo al que decían representar. La CDN es el fiel reflejo de una sociedad adultocéntrica que se preocupa por proteger a las nuevas generaciones, excluyendo a los niños, niñas y adolescentes del debate y definición de las formas de la protección. Antes de la CDN, existieron dos instrumentos internacionales que forman parte de lo que podríamos nombrar como la “historia oficial” de lo derechos del niño. Nacieron para proteger a los niños/as, son fruto de los desgarradores padecimientos a los que se sometió a las nuevas generaciones durante las guerras mundiales: nos referimos a la Declaración de los Derechos del Niño de 1924 (conocida como “Declaración de Ginebra”) y la Declaración de los Derechos del Niño de 1959.

Ahora bien, hay otra historia: la historia de la lucha subterránea, de a pulmón, protagonizada por organizaciones y referentes políticos y pedagógicos, y por niños y niñas, que contribuyó a conquistar las mejoras jurídicas señaladas, pero que “no ha salido en la tapa de los diarios”. Que hoy podamos caracterizar a la sociedad como adultocéntrica tiene mucho más que ver con el acumulado social, político y cultural proveniente de estos sectores, que de los avances en materia de derecho internacional.

Interesante es mencionar que mientras la historia oficial “pone énfasis en la protección”, la historia no oficial, la de los pueblos, “apunta a una igualdad de derechos [con los adultos] y a una participación activa de los niños en la sociedad” (Liebel, 2006: 11).

¿Qué sabemos de esa otra historia? A continuación vamos a destacar pedagogos y pedagogas, procesos sociales y políticos, iniciativas de colectivos de chicos/as y educadores. Se trata de un pantallazo no exhaustivo ni acabado.

Empezamos por el gran precursor: Simón Rodríguez, el maestro del libertador de

**ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.
Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS**

América. Fue un pedagogo latinoamericano que dedicó parte de su vida a fundar escuelas en las que los niños y niñas pudieran crecer en “autonomía productiva”, proclamó e instituyó un lugar social activo y participativo para las nuevas generaciones, a mediados del siglo XIX. A él, su discípulo -Simón Bolívar- le confesó, en una carta personal, que formó su corazón “para la libertad, para la justicia, para lo grande, para lo hermoso”.

Avanzando hacia fines del siglo XIX y principios del XX, nos encontramos con un conjunto de pensadores, pedagogos, educadores que, movilizados por una feroz crítica al sistema educativo tradicional, construyen propuestas pedagógicas alternativas de tipo antiautoritaria, centradas en las prioridades e intereses de los niños/as, y promotoras de una educación para la libertad y la autonomía, desde el juego y el trabajo productivo. Entre ellos destacamos a José Martí en el caribe cubano, a Ellen Key, Francisco Ferrer Guardia y Celestine Freinet en el mundo europeo, y a Antón Makarenko en la ex URSS. Centrados en la necesidad de transformar las instituciones educativas y los modos en que se ejercen los roles de maestro en su vínculo con los niños/as, estos pedagogos (y tantos otros que por razones de espacio aquí no mencionamos) contribuyeron significativamente a avanzar en las conquistas beneficiosas para la infancia, en línea de considerarlos sujetos sociales y políticos, con capacidad de contribuir al pensamiento y praxis social cotidiana.

Junto a ellos, mención especial merece la Asociación “Educación Libre para los Niños”. Creada durante el proceso revolucionario ruso, fue uno de los movimientos pioneros en la lucha por los derechos y libertades de las nuevas generaciones. Cuenta Manfred Liebel (2006:14) que durante la primera Conferencia Nacional de las Organizaciones por la Educación Cultural (“Culto proletario”) celebrada en Moscú en 1918, esta Asociación presentó una “Declaración de los Derechos del Niño” que, aún hoy -con los avances que ha habido en materia de derechos del niño- es innovadora. “Fue la primera vez -escribe Liebel (2006: 14)- que los niños no eran entendidos simplemente como seres ‘aún-no’ que contarán recién en el futuro (es decir, cuando sean adultos) sino que son seres ‘ya-sí’ que merecen el reconocimiento de la sociedad desde el presente (es decir, desde niños)”. Como puntos a destacar, la Declaración establece el principio de que una educación o una formación religiosa no pueden ser impuestas al niño/a contra su voluntad; manifiesta que bajo ninguna circunstancia un niño podrá ser considerado propiedad de nadie (ni de sus padres, ni del Estado ni de la sociedad); determina que los niños deben tener el derecho de elegir a sus educadores y separarse de sus padres si

**ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.
Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS**

así lo quisiera; proclama que a cualquier edad el niño tiene las mismas libertades y los mismos derechos que las personas adultas; dispone que, desde muy temprana edad, todo niño participará en el trabajo necesario para la sociedad en la medida en que lo permitan sus fuerzas y capacidades; además de fijar los derechos a la opinión libre, a la organización y a la participación en todas las decisiones que a su juicio le conciernen. No puede negarse el carácter disruptivo de dicha Declaración, ni su claro intento por asignar a los niños, niñas y adolescentes un espacio / estatus social de igualdad política, social y económica para con el mundo adulto.

En esa misma época, en Argentina, encontramos también movimientos y procesos destacados al respecto. Como escribiera Alberto Morlachetti, el movimiento anarquista de fines del siglo XIX y principios del XX, “valoró el protagonismo de la infancia y dejó precedentes notables -para aquella época- sobre el niño y el adolescente como sujetos transformadores de una sociedad que los negaba como hacedores” (2006: 91). Esta valoración de los derechos civiles, políticos, económicos y sociales de la infancia, se cristaliza notoriamente en la activa participación de los niños en la Huelga de los Inquilinos de 1907 (2006: 69). Tal fue así que en la revista Caras y Caretas del 21/09/1907 se publicó lo siguiente: “hasta los muchachos toman participación activa en la guerra al alquiler. Frente a los objetivos de nuestras máquinas, desfilaron cerca de trescientos niños y niñas de todas las edades, que recorrían las calles de La Boca en manifestación, levantando escobas ‘para barrer a los caseros’. Cuando la manifestación llegaba a un conventillo recibía un nuevo contingente de muchachos, que se incorporaban a ella entre los aplausos del público” (citado en Morlachetti, 2006: 70). Fue en esa huelga que la policía de Ramón Falcón asesinó a Miguelito Pepe, un niño de 15 años, destacado orador y arengador a favor de la resistencia.

Años después, un notable pediatra y pedagogo polaco, Janusz Korczak, quien fuera director de un orfanato judío en Varsovia, entregó su vida²⁴ en la lucha por los derechos de los niños y niñas, bregando porque tengan un rol independiente y activo en sus propias vidas. En su primer gran obra, titulada “cómo amar a un niño”, promulga una “Magna Carta Libertatis para los niños”, en la cual establece tres derechos principales: “el derecho del niño a su muerte”, “el derecho al día de hoy” y “el derecho del niño a ser como es”. Si con los últimos derechos buscó dejar en claro que los niños y niñas no

24 En agosto de 1942, el nazismo ordena deportar a los doscientos niños del orfanato de Varsovia al campo de exterminio de Treblinka. En varias oportunidades se le presenta a Korczak la posibilidad de salvarse pero él rehúsa cualquier oferta de salvación personal e insiste en ser deportado junto a los niños a Treblinka. Korczak y los niños resultan asesinados en las cámaras de gas de dicho campo de exterminio.

están preparándose para ser, sino que ya son personas, y por lo tanto tienen derecho a una vida propia; con el primero buscó interpelar al mundo adulto que afanado en proteger excesivamente a los pequeños, les privan de vivir, les impiden desarrollar su propia autonomía.

Pese a estas propuestas y experiencias que pregonaban una relación horizontal intergeneracional, su impacto real fue escaso. Lo que no quita que su existencia marcara antecedentes fundamentales, recuperados por cada proceso de lucha y reivindicación de los derechos de los niños y niñas que se diera a posteriori. No fue hasta las décadas del 60' y 70', cuando el mundo entrara en rebeldía y florecieron en distintas partes del globo procesos de emancipación de grupos y pueblos históricamente oprimidos y sin libertades civiles, que nuevamente aparece la necesidad de bregar por una mayor independencia y autonomía de los niños, niñas y adolescentes. Así, en los años '70, nace en Estados Unidos el Movimiento por la Liberación de los Niños (Children's Liberation Movement). Su preocupación se centró en "visibilizar que con la inclusión de las minorías étnicas y de la mujer seguirían siendo los niños el grupo más excluido del orden social" (Bácares Jara, 2012: 61). Richard Farson, uno de sus mentores, demandó el derecho a votar y el derecho a trabajar; mientras que John Holton, otro destacado integrante de este movimiento, clamó por el derecho a la información, a la autoeducación y a la participación económica y política (Bácares Jara, 2012: 61-62).

Finalizando esta inconclusa recapitulación de procesos, movimientos y pedagogos que bregaron por una mayor participación de las nuevas generaciones en la construcción de lo social y lo político, imposible no hacer alusión a tres movimientos latinoamericanos: el Movimiento de Adolescentes y Niños Trabajadores Hijos de Obreros Cristianos (MANTHOC) del Perú, el Movimiento Nacional de Meninos y Meninas de Rua (MNMMR) de Brasil, y el Movimiento Nacional Chicos del Pueblo (MNCP) de Argentina. Nacidas en 1976, 1986, y a fines de esa misma década, respectivamente, estas experiencias se destacan por la significativa participación política de niños y niñas de sectores populares; experiencias que articularon la lucha por el reconocimiento de las nuevas generaciones como actores sociales competentes, con la búsqueda por construir una nueva sociedad, desde los chicos y chicas. Experiencias, todas, nacidas antes de la creación de la CDN.

3.- El nacimiento del "paradigma de la protección integral". La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, sus aportes y limitaciones.

**ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.
Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS**

La CDN ha impulsado la consideración del niño/a como sujeto de derechos, condición que se materializa principalmente a través del reconocimiento de sus derechos de modo independiente a otros miembros de la familia, ya sean aquellos derivados de su condición de seres humanos en general, como aquellos que se derivan de su especificidad como niños/as. En este sentido, es innegable el aporte de la CDN en línea de instituir nuevos principios relativos a la ampliación de ciudadanía y el tratamiento concreto y simbólico de personas menores de edad como ciudadanos/as. Sin embargo, los derechos de participación que allí figuran resultaron por demás limitados, restringidos, e instauraron una ciudadanía a medias (Baratta, 1999) o al menos parcial (Roche, 1999). Así, el enfoque de derechos expresado en el paradigma de la protección integral resulta insuficiente *per se* para comprender y reflexionar sobre el involucramiento de las niñas/os en cuestiones políticas y de ciudadanía. En efecto, como afirman algunos autores, la CDN no deja de tener un cierto “soplo proteccionista” (Cussianovich y Márquez, 2002), que implica un mayor acento al menos desde el marco y contexto de producción normativa (Barna, 2015), de la protección por sobre la participación y/o emancipación, dificultando una perspectiva integrada que potencie ambas cuestiones.

Varios elementos subyacen en este modo de concebir la infancia.

La primera, da cuenta de una cierta globalización de la imagen occidental y colonialista (eurocéntrica) de los niños/as que supone que éstos son sujetos inocentes, frágiles, que deben realizar algunas acciones (jugar, ir a la escuela, no trabajar, estar exentos de preocupaciones), que se trasladan a toda infancia, en tanto marco normativo prescriptivo que se impone más allá de toda condición contextual. Una infancia universal que no reconoce contradicciones con la realidad cotidiana de muchos niños y niñas especialmente de nuestra América Latina, que efectivamente deben trabajar, que juegan pero también tienen preocupaciones, que no siempre pueden ir a la escuela, entre otros.

Esta imagen sobre los niños y niñas evoca que éstos deben ser cuidados y protegidos por adultos que se suponen capaces, racionales y maduros. De este modo, el cuidado y la protección, sobresale por encima de la importancia de impulsar mayores y mejores espacios de participación de los niños/as y adolescentes.

Por otra parte, la definición del niño/a como vulnerable, frágil, “en riesgo”, promueven la separación de los niños/as de la esfera pública, a la que deben llegar luego de ser equipados de herramientas que se suponen transmisibles por parte de los adultos (Cockburn, 2011). Los niños, niñas y adolescentes han experimentado, de esta manera, múltiples exclusiones del mundo público en nombre de su bienestar, negándose de esta

**ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.
Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS**

forma su capacidad, racionalidad y agencia (Roche, 1999; White, 2002), puesto que es la relación compleja entre exclusión y protección lo que torna difícil la participación infantil.

Asimismo, el derecho a la participación de los niños/as, ni siquiera es mencionado de esta manera en la CDN sino sólo como derecho a la expresión y opinión. La palabra participación literalmente, sólo aparece en el Artículo 31 y haciendo referencia específicamente a la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento (Bácares Jara, 2012: 146). Es por ello que este concepto termina siendo, en el marco de la CDN, limitado y condicionado al objetivo, medio o relación que se pretenda alcanzar. Se trata de una visión instrumental de la participación. La participación es entendida solamente en tanto medio para otros objetivos, como por ejemplo y en particular, la protección de sus derechos.

Estamos convencidos de que para acabar con la opresión por edad es necesario superar el actual “Paradigma de la Protección Integral”, y para ello, urge “despaternalizar el concepto de protección” (Liebel, 2006: 32). En otras palabras, para fortalecer los derechos de participación es necesario despaternalizar lo que entendemos por protección para transformar el ejercicio de la participación en garantía y parte integral de la protección.

Desde este paradigma se considera que la Convención ha sido y es una cuestión de adultos, ya que si bien aparece como un documento innovador buscando fomentar un cambio para los/as niños/as, en realidad se halla impregnado de ideas y propuestas de los adultos en las cuales subyace una posición dominante y de control que se encuentra naturalizada e invisibilizada. En esta misma línea, Cussiánovich et al (2009) mencionan que “la Convención proclama al niño como sujeto de derechos pero termina en lo concreto histórico relacionándose con el niño como un objeto” (2009:12).

Los niños/as no sólo dependen de los adultos sino que, además, están a merced de su voluntad. El “interés superior” del niño, proclamado por la CDN, termina siendo lo que los adultos o los grupos predominantes de una determinada sociedad consideran que lo es. Al niño, no le queda otra que confiar en los adultos y “entregarse a sus manos” (Liebel, 2006: 38). Se impone entonces “(...) despaternalizar el concepto de protección, lo que implicaría poner en tela de juicio la constelación de poder existente entre niños y adultos, dando a los niños la posibilidad de actuar a la misma altura que los adultos” (Liebel, 2006: 32).

La jerarquía “natural” entre adultos y niños/as permanece, en efecto, inalterada por la CDN, dado que no ha revertido su consideración como sujetos privatizados, mediante la

asunción de una existencia pre-política y pre- ciudadana (Rabello de Castro, 2012: 169). Nos preguntamos entonces, ¿cómo hacer para que la participación infantil no sea un adicional sino parte integral de las relaciones adultos-niños/as, al mismo tiempo que deje de pensarse como una esfera separada y sin comunicación con el mundo adulto? El enfoque de derechos y su perspectiva de sujeto social y sujeto de derechos, es insuficiente para comprender y reflexionar sobre el involucramiento de las niñas y niños en cuestiones políticas. Por todo ello, creemos que un enfoque superador implica explorar el tema del posicionamiento social de la infancia desde la perspectiva del co-protagonismo de la infancia, que abordaremos en el siguiente apartado.

4. El co-protagonismo de la niñez. Hacia una niñez activa y organizada y adultos/as que acompañen ese proceso.

El paradigma del Protagonismo Infantil (Liebel, 2000; Alfageme y otros, 2003; Cussiánovich, 2010), además de considerar al niño/a como un ser capaz y competente, plantea la necesidad de refundar la relación adulto-niño, es decir, el modo general en que concebimos culturalmente la invitación a las nuevas generaciones a la vida.

En esta dirección, la participación ya no se reduce a una función instrumental, sino que se trata del ejercicio concreto de actoría social y de construcción de identidad, interés y derechos, por parte de los niños/as y adolescentes. La participación infantil se enmarca conceptual y prácticamente en el horizonte de la democracia, de los procesos democratizadores, del ejercicio de ciudadanía y de las condiciones para lograr el desarrollo humano.

Desde este enfoque, la participación conlleva un salto cualitativo al incidir en el proceso del ejercicio del conjunto de los derechos, colocando a los niños/as como actores sociales, y no meros ejecutores o consentidores de algo (Alfageme y otros, 2003). En este sentido, el protagonismo social de la infancia nos interpela a cuestionar el adultocentrismo y caminar hacia un nuevo significado de las relaciones sociales intergeneracionales. Se orienta así a la elevación y/o consolidación del estatus político y social de los niños/as en nuestras sociedades al pretender generar una ruptura con cualquier variante de paternalismo y adultocentrismo.

El concepto de Protagonismo Infantil -que nosotros preferimos nombrar como Protagonismo de la Niñez, dada la etimología de la palabra “infante”- comenzó a acuñarse en América Latina hace ya casi cuarenta años junto con el nacimiento y desarrollo de diversas experiencias de organización social y política de niños, niñas y

**ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.
Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS**

adolescentes: nos referimos a los movimientos sociales de NATs (niños/as y adolescentes trabajadores), los cuales se volvieron expresión contundente de la necesidad de avanzar todavía mucho camino en la perspectiva de fortalecer el protagonismo social de las nuevas generaciones. Dichas experiencias fueron fuertemente cuestionadas por su posición con respecto al trabajo (asumen una valoración crítica del trabajo infantil), lo que generó un rechazo que todavía perdura y que obnubila la posibilidad de valorar y reproducir iniciativas similares, donde efectivamente los más chicos tengan la posibilidad de ser protagonistas políticos y luchar por la conquista efectiva de sus derechos.

Se trata de considerar a los niños, niñas y adolescentes sujetos sociales y políticos con capacidad para decidir, optar, cuestionar, soñar en tanto personas al igual que los adultos, pero de diferente modo; y que estas acciones verbales afecten a la sociedad en su conjunto. Los Niños, Niñas y Adolescentes no pueden seguir siendo objeto de decisión de otros, es preciso que participen como actores sociales, protagonistas, e influyan en el escenario social general. Sin embargo, esto no quiere decir consultarle al niño, al adolescente (Lewkowicz, 2011: 130), en tanto sujeto aislado. Nadie puede adjudicarse representatividad por poseer cierta determinación cultural (en este caso etaria). No necesariamente mi vecino afrodescendiente -por poner un ejemplo de la vida cotidiana- puede actuar o decidir en representación de los intereses de la comunidad afrodescendiente. No cualquier persona homosexual puede actuar o decidir en representación de los intereses de la comunidad LGTB. ¿Qué hace la diferencia? Que exista organización, que haya proceso colectivo de construcción de diagnósticos, análisis, discusión política, toma de decisiones y conclusiones. Que un Director/a de escuela -volviendo a los ejemplos- le pregunte a un niño o adolescente aislado qué piensa sobre determinado tema, y considerar su respuesta a la hora de tomar una decisión que afectará los intereses de los estudiantes de toda la escuela, no es lo que estamos planteando. Ni en lo más mínimo. Las relaciones de poder existentes entre el mundo adulto y el de la niñez hace que en donde los niños/as se sientan indefenso contestarán -muy probablemente- lo que ese adulto espera escuchar, o bien, si está en contra de lo que quiere dicho Director/a puede que reaccione defendiéndose con conducta, capricho y/o desafío inconveniente a la autoridad (lo que por lo general luego se volverá en su contra). Desde esta óptica, individualizar al niño es muy probablemente “desposeerlo como sujeto de pensamiento”, es “convertirlo en la institución infancia” (Lewkowicz, 2011: 130). Tal vez dentro de muchos años cuando el vínculo

**ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.
Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS**

intergeneracional aloje otro contenido, este aspecto del fortalecimiento de los niños, niñas y adolescentes desde la organización social y política para poner en juego sus voces, no sea necesario. Hoy, en este contexto cultural, lo es.

En nuestras sociedades adultocéntricas el patrón desde el cual se establece qué es posible y qué no, qué es válido y qué no, qué es serio y qué no, es el criterio adulto. De modo que lo “infantil”, lo “niño” está matizado por un paternalismo que lo hace “poco serio” y lo desmerece; y lo adolescente suele ser considerado caprichoso, variable, antojadizo, por lo tanto también falto de criterio (adulto). No se trata de que el niño se comporte como adulto: que lo haga como niño, que piense como niño, que proyecte como niño, que se organice como niño, que asuma responsabilidades como niño, que se enoje como niño, y que estos aspectos vinculados a su ser y hacer en el mundo sean considerados culturalmente como propios de personas humanas; no como aquello que viene de quien todavía no conoce la “verdadera vida”. En este sentido, la expresión propia, la opinión tomada en cuenta, la libre asociación, la participación protagónica, la actoría social son los principales elementos que nos encaminan hacia nuevas culturas de la niñez.

Los movimientos infantiles, de esta manera, ponen en tela de juicio el patrón paternalista de las sociedades, y lo hacen desde su lugar de subalternos (objetos) de los adultos, reclamando además que se redistribuyan los roles entre los diferentes grupos de edad.

Marta Martínez y otros autores escriben que “el protagonismo de la infancia no puede ser sólo considerado una propuesta conceptual, ya que posee de manera inherente un carácter político, social, cultural, ético, espiritual que exige una pedagogía y permite replantear el estatus social de la infancia y de los adultos, en la sociedad. El protagonismo como referente conceptual y como derecho de todo ser humano y todo colectivo social, lleva consigo un mensaje que explícitamente nos revela su naturaleza: el ser humano es un ser “competente” (Alfageme y otros, 2003: 51).

Dado que es necesario crear colectivamente una nueva cultura de niñez, es igualmente imprescindible construir a una nueva cultura de la adultez. Es por eso que hablamos de co-protagonismo. Se habla de co-protagonismo para marcar la interdependencia que nos hace libres y autónomos (Cussiánovich, 2010).

Esto implica que los adultos/as deben respetar la dinámica propia y las formas de organización y de comunicación de los movimientos de la niñez al mismo tiempo que comprometerse en su propio entorno a la altura de la expectativa de los niños/as. En este nuevo marco, la relación niño-adulto exige simultáneamente la afirmación de su

**ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.
Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS**

protagonismo y que el adulto no renuncie a su propio protagonismo.

No puede concebirse la relación como unos sobre otros, sino como juntos y a partir de lo que cada cual es, asumimos la tarea común, los desafíos que nos retan como conjunto. Se trata de una relación que promueve el desarrollo y ejercicio del protagonismo integral de ambos, es decir el co-protagonismo con sus propias características, identidades, modos de ser, etc. que comparten un proyecto social común en la diversidad. Una relación donde se reconoce tanto a los niños/as y a los adultos como sujetos políticos, es decir que actúan, interpretan e interpelan, y que ambos cumplen roles específicos dentro de la sociedad o comunidad.

Asimismo, hablar de protagonismo implica considerar los aportes de los niños y niñas de modo valioso, susceptibles de influir en la esfera política y/o pública; sujetos que, como hemos venido afirmando, han sido históricamente marginalizados y excluidos de esa posibilidad.

Problematizar la participación de los niños/as en distintos escenarios públicos nos interpela además, a considerar la especificidad de la agencia política infantil. Kallio y Hakli (2015), por ejemplo afirman que la misma es ambivalente, está cargada de una variedad de significados, vinculado a la relación y fronteras entre la política y lo público y la esfera privada, evidenciando la exclusión de la infancia del ámbito político como algo naturalizado. Una reflexión sobre aquello que es considerado “política” y aquello que queda por fuera también merece ser traído aquí. En esta línea, Rabello de Castro (2012) se pregunta ¿cómo hacer para trascender esa tradicional división, sin que tampoco todo (o nada) sea política? Se reserva generalmente la “política” a los espacios institucionalizados o eventos políticos significativos de larga escala, atados a estatutos institucionales. Pensar a los niños/as como agentes políticos (y no sólo sociales), nos conduce entonces a reflexionar sobre las prácticas cotidianas de estos sujetos como actos políticos.

Abordar cuestiones políticas, desde la perspectiva de niños y niñas, apela a imaginar nuevos caminos para pensar la noción de política a la luz de la de infancia, además de examinar la relación que hay entre ambas, con y sin mediación de los adultos, pues si bien es cierto que es crucial el acompañamiento de los adultos en el paulatino acercamiento al ámbito de la política, resulta fundamental conocer cómo es que niños y niñas desarrollan, adquieren y significan por sí mismos en las experiencias políticas que viven, saberes y prácticas. (Torres, 2012).

Incorporar a los niños/as como actores políticos implica, en efecto, promover la

pluralización del espacio público, impulsando que éste logre adaptarse a los niños/as en formas apropiadas y no solamente que los niños/as se adapten a formas pre-moldeadas por adultos en la que los niños/as no tuvieron ninguna participación. Para tal fin, es atractivo pensar en la idea de un espacio intermedio entre preocupaciones del orden privado y la acción política pública para poder modificar las relaciones al interior de la esfera privada. (Cockburn, 2011).

Invitamos a repensar una ciudadanía que incluya a la niñez y adolescencia no solo como colectivo con derechos específicos, sino también como un conjunto de subjetividades con incidencia real en procesos generales de carácter político y social (Roche, 1999; Jans, 2004). Es que hasta entonces, así como los niños/as han sido marginados de la esfera política, de modo consecuente también han quedado segregados del mundo de la ciudadanía, quedando atrapados entre las nociones de indefensión y voluntad de los y las niñas/os²⁵. No obstante ello, es en la tensión entre ambos grupos de significaciones, se despliegan las estrategias de resistencia, que implican estrategias de rechazo o de negociación de sentidos, que a su vez marcan y caracterizan el vínculo entre el niño/a y la intervención (Bustelo 2005)

Al pensar en la ciudadanía infantil en este novedoso enfoque, nos referimos a las prácticas que la constituyen, como camino, como proceso, no orientadas a sostener el status quo, sino a transformarlo. Se trata de asumir una “ciudadanía centrada en la diferencia” (Liebel, 2006), al proponer como posible (y necesaria) una experiencia de pertenencia y de participación en la lógica del reconocimiento de las diversas características de los diferentes grupos de ciudadanos, con sus diferentes contextos históricos, sensibilidades e intereses y de la pertenencia, sin que los criterios normativos de la ciudadanía sean predeterminados (Rojas Novoa, 2012).

Comentarios finales

A lo largo de la presente ponencia problematizamos el status social y político de los niños/as y adolescentes en nuestras sociedades.

²⁵ Las significaciones ligadas a la indefensión se contraponen y niegan un aspecto esencial a la vida de los niños y adolescentes, tanto como colectivo cuanto individualmente: su capacidad de desarrollar estrategias de supervivencia eficaces en un medio hostil. Por su parte, las construcciones ligadas a la idea de voluntad, si bien se posicionan reconociendo a los niños como sujetos responsables, pueden ser culpabilizantes (Bustelo, 2005).

**ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.
Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS**

El carácter adultocéntrico de nuestro sistema capitalista, patriarcal y paternalista, adosado a una cultura fuertemente adultista que resalta los valores que se asocian a la adultez (racionalidad, competencia, capacidad) y despreciando todo aporte del mundo de los niños y niñas, colaboran en sostener y consolidar ese estatus subordinado, oprimido y marginalizado al que resultan condenadas nuestra(s) infancia(s).

La CDN en este sentido, si bien es cierto que ha puesto fin al paternalismo tradicional, en la medida que lo considera un sujeto de modo independiente a otros adultos/as, no ha llegado a trastocar las bases del paternalismo moderno que afectan a nuestras sociedades (Liebel, 2006). Para ello viene a dar luz todo el desarrollo conceptual al mismo tiempo que las prácticas concretas, del protagonismo y co-protagonismo de la infancia, que supone superar los pensamientos arraigados en el adultocentrismo y redefinir las relaciones de subordinación y dependencia que se han dado a los niños/as históricamente.

Para dar esa lucha y esa resistencia al lugar de marginación y subordinación, no son otros que los mismos niños/as, a través de su participación directa, activa, organizada, quienes tienen la herramienta vital para esta finalidad. En efecto, la lucha por la participación infantil en este continente signado por la pobreza y la desigualdad creciente, es una lucha contra la discriminación, segregación social, subordinación entre otros elementos que configuran y limitan la posibilidad de la participación de los niños en la sociedad.

En este sentido ese protagonismo de los niños y niñas, no puede ser meramente individual, sino que requiere una participación activa, organizada, y socialmente valorada, cuyas raíces constituyen uno de los mayores desafíos para alcanzar el co-protagonismo anhelado. Al mismo tiempo, los adultos nos debemos reflexiones, prácticas y vigilancias de nuestro poder constantes, en tanto situación de privilegio, que pueda acompañar, colaborar, coadyuvar en este sentido, mas nunca sustituir ni reproducir la opresión a la que son sometidas las generaciones que van llegando a este mundo.

Referencias bibliográficas

- Alfageme, Erika; Martínez, Marta; Cantos, Raquel (2003). De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción. Madrid, Edición Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Bácares Jara, C. (2012). Una aproximación hermenéutica a la Convención sobre

**ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.
Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS**

los Derechos del Niño, Lima, Ifejant.

- Baratta, Alessandro (1999). Infancia y democracia, en Derecho a tener derecho. Infancia, derecho y políticas sociales en América Latina, tomo 4, UNICEF, Montevideo, pp. 207-236.
- Benedicto, J. (2003). Infancia y juventud: nuevos sujetos de ciudadanía. Un reto para la sociología de la infancia. En Red por los Derechos de la Infancia en México. Disponible en http://www.derechosinfancia.org.mx/Temas/temas_sociologia2.htm
- Bustelo, E. (2005) *Infancia en Indefensión*. Salud Colectiva, Año 1, N°3 Septiembre-Diciembre. Buenos Aires.
- Cockburn, T. (2007). Partners in Power: a Radically Pluralistic Form of Participative Democracy for Children and Young People. CHILDREN & SOCIETY VOLUME 21. pp. 446–457.
- Cussiánovich, A. (2010). *Aprender la condición humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura*. Lima: IFEJANT.
- Cussianovich A y Márquez A. (2002). Hacia una participación protagónica de niños, niñas y adolescentes. Lima: Save the Children Suecia.
- Cussiánovich, A.; Castro, J. M.; Tejada, L. R.; Valencia Corominas, J. & Figueroa, E. S (2009). Participación de los niños y niñas. Balance a los veinte años de la Convención. Instituto de Formación de Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y El Caribe (IFEJANT). Primera Ed. Lima, Perú.
- Childhood (editorial) (2010). Taking children's rights seriously. Revista *Childhood* (London: Sage Pub). February 2010 vol. 17 no. 1, pp. 5-8.
- Duarte Quapper, C, (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *ULTIMA DÉCADA* N°36, CIDPA Valparaíso, Julio 2012, pp. 99-125
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños: De la participación simbólica a la participación auténtica. Ensayos Innocenti* (4). Bogotá.
- Jans, M. (2004) Children as Citizens. Towards a contemporary notion of participation. En *Childhood*, Vol.11, N° 1.
- Kallio, K. y Häkli, J. (2015) Children and young people's politics in everyday life. *The Beginning of Politics*, 1–16. London and York: Routledge.
- Lansdown, G. (2004). La participación de los niños más pequeños. *Espacio para la infancia* (22). La Haya: Fundación Bernard Van Leer.

**ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.
Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS**

- Lewkowicz, I. (2011). “¿Existe el pensamiento infantil?” y “Entre la institución y la destitución, ¿qué es la infancia?”, en Lewkowicz, I. y Corea, C., *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*, Buenos Aires, Editoria Paidós.
- Liebel, Manfred (2000): *La otra infancia*. Lima, Ifejant.
- Liebel, M. (2006). *Entre protección y emancipación. Derechos de la infancia y políticas sociales*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Liebel, M. (2007). *Paternalismo, participación y protagonismo infantil*. En *Participación Infantil y Juvenil en América Latina (1era ed.)* (pp. 113-146) Universidad Autónoma Metropolitana: México.
- Llobet, V. (2015) *¿Qué implica pensar el protagonismo y la agencia en las infancias actuales?*, conferencia dictada en el seminario “Intervención Social e Infancias: La promoción de la agencia y el protagonismo infantil”, organizado por la Maestría en Psicología Social y el Programa Protagonismo Infantil de la Facultad de Psicología Universidad Diego Portales, Santiago de Chile, Chile. 29/10/15. *Conferencia no publicada*.
- Alberto Morlachetti (2006). *Que cien años fue ayer*. Escuela Talleres Gráficos Manchita, Buenos Aires.
- Rabello de Castro, L. (2012). *Children, democracy and emancipation...Alternatives: Global, Local, Political* May 2012 vol. 37 no. 2 165-177.
- Roche, J. (1999). *Children: Rights, participation and citizenship*. En *Childhood* Vol. 6(4). Londres: Sage.
- Rojas Novoa, M. S. *Figuras de la participación infantil y adolescente en el continente americano: Reflexión sobre los procesos regionales de construcción de ciudadanía*. En *Praxis. Revista de Psicología*, año 14, nº 21, 2012. p. 111-131.
- Torres, E. (2012). *La participación de niños y niñas en pueblos indígenas que luchan por su autonomía*. En *Rayuela, Revista Iberoamericana sobre niñez y juventud en lucha por sus derechos*. Año 4, No. 7, noviembre 2012 - mayo 2013. México: Ednica IAP.
- White, S. (2002). *Being, Becoming and Relationship. Conceptual Challenges of a Child Rights Approach*. En *Development Journal of International Development* 14 (8).

“El arte de habitar”²⁶: puentes entre la lectura, los jóvenes y la comunidad. Una experiencia de promoción de lectura, acceso a bienes culturales y producción de conocimiento.

Autores: Macri, Laura; Magistris, Gabriela; Bareiro, Mirtha; Muñeza, María Soledad; Valado, Deborah; Sumpf, Yanina y Viñas, Silvia.

Primer autor: Macri, Laura

Dirección: Barrilete Cultural, Cátedra Libre de DDHH. Dirección Postal: Bufano 2167, dto 7º, CABA. Mail: laumacri@gmail.com

Segundo autor: Magistris, Gabriela

Dirección: Cátedra Libre de Derechos Humanos (FFyL-UBA). Dirección postal: Av. Luro 2545, piso 12 depto. 1, Mar del Plata. Mail: gabrielamagistris@gmail.com

Resto de Autores:

3) Bareiro, Mirtha

Dirección: Barrilete Cultural, Cátedra Libre de Derechos Humanos (FFyL-UBA). Dirección postal: Serrano 382, 3 A. CABA. Mail: mirthabareiro@yahoo.com.ar

4) Muñeza, María Soledad

Dirección: Barrilete Cultural, Cátedra Libre de Derechos Humanos (FFyL-UBA). Dirección Postal: Hipólito Yrigoyen 3685, piso 7, depto. C, CABA. Mail: solemuneza@yahoo.com.ar

5) Sumpf, Yanina

Dirección: Barrilete Cultural, Cátedra Libre de Derechos Humanos (FFyL-UBA). Dirección postal: Av. Olazábal 3082, piso 3, depto. 18. CABA. Mail: yaninasumpf@gmail.com

6) Valado, Deborah

Dirección: Barrilete Cultural, Cátedra Libre de Derechos Humanos (FFyL-UBA). Dirección postal: Viamonte 1842 PB A, CABA. Mail: deborahvalado@gmail.com

7) Viñas, Silvia

Dirección: Barrilete Cultural, Cátedra Libre de Derechos Humanos (FFyL-UBA). Dirección postal: Colombres 1240, piso 1 depto 1. CABA. Mail: silviavinias@yahoo.com.ar

Palabras clave: Jóvenes – Comunidad – Derechos Humanos.

Introducción

²⁶ Petit, Michele (2015). Leer el mundo: experiencias actuales de transmisión cultural. Fondo de Cultura Económica. Colección Espacios para la lectura.

**ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.
Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS**

Desde el año 2011, Barrilete Cultural, espacio de la Cátedra Libre de Derechos Humanos y el Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC²⁷) de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, desarrolla el programa de formación para adolescentes y jóvenes como *Promotores Socioculturales Comunitarios, desde una perspectiva de Derechos Humanos* en la zona sur de la ciudad de Buenos Aires.

Este encuentro, entre CIDAC y la Cátedra Libre de Derechos Humanos (ambos dependientes de la Secretaría de Extensión Universitaria de esta Facultad), manifiesta la necesidad de construir espacios desde la Universidad que desarrollen la enseñanza y formación universitaria, no sólo en su dimensión de transmisión de conocimiento teórico, sino también como un proceso de construcción de sujetos sociales, que a su vez contribuya a la transformación de la sociedad. En este sentido, el CIDAC se erige como una institución de extensión universitaria con modalidad de implantación territorial, a partir del establecimiento de una sede en el barrio de Barracas, apuntando a esta democratización y al desarrollo de prácticas integrales que exigen “repensar las formas de producción de conocimiento hegemónico en las cuales la integralidad y la interdisciplina no aparezcan en sus márgenes” (Petz y otros, 2011: 56).

Barrilete Cultural, propone salir de la representación de los/as jóvenes como meros reproductores o consumidores de la cultura, potenciando su lugar como creadores y hacedores de la misma, con la convicción de que en, y a través de, la producción de elementos culturales concretos se construyen elementos simbólicos y significativos - creencias, valores, criterios éticos, entre otros- logrando repercutir en su propio entorno comunitario. Mediante este trabajo, nos vinculamos con diversas instituciones barriales (escuelas, centros culturales, de salud, organizaciones sociales) de una de las zonas más empobrecidas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se trata, en efecto, de sostener la posibilidad de los/las jóvenes de actuar, reconocerse y ser reconocidos como actores, y que la comunidad adquiera, de este modo, protagonismo histórico y social. Desde esta perspectiva, buscamos generar condiciones que intervengan disruptivamente en dos dimensiones que funcionan entrelazadamente, facilitando la exclusión y la desigualdad: la de la pobreza y la de la edad. De ahí que uno de los ejes fundamentales sea la transformación de la dominación adulta del espacio cultural y educativo, reivindicando la posición no sólo de clase sino del grupo etario como hacedor de cultura.

²⁷ El Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria fue creado en el año 2008, en el sur de la ciudad de Buenos Aires

**ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.
Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS**

El desarrollo del proyecto proponía, por un lado, un trabajo al interior del equipo brindando una formación a los/as estudiantes y graduados/as universitarios/as en materia de Derechos Humanos en general y de niños y jóvenes en particular, y de abordaje comunitario interdisciplinario que abarcara trabajos de campo (diagnóstico base, mapa social, convocatorias). Por otro lado, una segunda instancia del proyecto, consistía en el diseño e implementación de talleres de formación cultural para jóvenes a través de actividades recreativas y culturales en el barrio, vinculándose con redes juveniles y generando la socialización de los productos culturales elaborados por ellos/as mismos dentro de la comunidad.

Durante la primera etapa, se pudo observar que existían una gran cantidad de ofertas de actividades (talleres recreativos y artísticos, espacios de apoyo escolar, deportivos, etc.) dirigidas a niños/as pero no así a jóvenes y adolescentes. Asimismo, los escasos proyectos existentes orientados a esta población, se limitaban, en su mayoría, a actividades deportivas o a talleres con una fuerte orientación al mercado laboral o pre-laboral. De esta forma, confirmamos dos hipótesis iniciales de la propuesta: la necesidad de plantear el proyecto hacia los/las jóvenes y adolescentes, y de generar espacios de participación, creación y fortalecimiento de los/ las jóvenes como sujetos de derecho en el ámbito educativo y cultural.

En efecto, tal como veníamos advirtiendo, el contexto de los tradicionales mecanismos de inclusión de la población joven, se han modificado a tal punto que profundizan la desigualdad y segregación hacia este sector poblacional. Razón por la cual en los sectores socioeconómicos más vulnerados el problema adquiere mayor alcance cualitativo: ser joven en un espacio de pobreza parece constituir no sólo un factor de riesgo educativo y ocupacional, sino también de discriminación y desafiliación socio-institucional (Salvia y otros, 2007).

Partimos, entonces, de entender a los y las jóvenes como una de las poblaciones más vulnerables y especialmente afectados por procesos de exclusión y segregación espacial, ligados de modo estrecho a las “zonas de desafiliación social” (Castel, 1997), que deviene principalmente en la pérdida o debilitamiento de espacios de participación e inclusión. Debido a esta situación es que puede observarse una mayor fragilidad para el sostenimiento de espacios de formación (tanto formales como no formales) en jóvenes de sectores subalternos. Por otro lado, se advierte una especial invisibilización de las demandas y participación específica de los/as jóvenes que los ubica en un entorno desigual frente a sus posibilidades como productores y agentes activos de cultura. Es por

ello que allí la Universidad tiene mucho para aportar, intervenir, hacer, siempre en conjunto con esta población.

En este marco, uno de los proyectos que hemos sostenido y ampliado, desde el año 2012, es “Cuenta cuentos. L@s adolescentes les contamos cuentos a niños y niñas”, que describiremos someramente en el apartado siguiente, para luego centrarnos en la dimensión comunitaria de este proyecto.

Enfoques y Perspectivas de nuestra praxis

Para sumergirnos en el desarrollo de nuestro trabajo, creemos necesario previamente, poner en reflexión nuestros supuestos y elaboraciones previas al inicio de este trabajo.

Frente a la especial invisibilización de las demandas y participación específica de los y las jóvenes, que los ubica en un entorno desigual frente a sus posibilidades como productores y agentes activos de cultura, se planteó como objetivo central que fueran los propios jóvenes quienes, tras visibilizar las dificultades para el acceso a bienes culturales y sociales, lo posibilitaran a través de su intervención y/o producción. Enfoque sostenido desde una perspectiva de Derechos Humanos que busca enfatizar el Protagonismo Juvenil, incluyendo los aportes del quehacer comunitario.

Pensar el proyecto desde una perspectiva de derechos implica en primer lugar, un posicionamiento particular sobre la responsabilidad que se le corresponde de las instituciones estatales en el cumplimiento y ejercicio de los derechos. Sostenemos que la visión del niño o joven como *sujeto de necesidad*, o sea mirado desde la carencia, nos aleja de la visión de los mismos como sujeto de derechos. Son perspectivas absolutamente diferentes y contrapuestas ya que la primera, da lugar a prácticas asistenciales, focalizadas, que pierden de vista las determinaciones sociales, económicas y políticas y por lo tanto, sostienen una mirada pasiva de los sujetos en relación a su contexto social. Desde la *perspectiva de Derechos Humanos* esto último es fundamental, ya que señala la responsabilidad del Estado en el incumplimiento de garantizar el goce de derechos por parte de niños/as y adolescentes o en la restitución de los derechos vulnerados, revelando así las tensiones en la relación entre sociedad civil y Estado. A su vez, se valorizan las estrategias de los sujetos como potencial transformador de su realidad.

Asimismo, el paradigma de participación protagónica de niños, niñas y adolescentes, sostiene el reconocimiento del sujeto joven como actor social, con posibilidad de

**ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.
Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS**

transformar su entorno, ejerciendo la práctica de pronunciarse y actuar en relación a las problemáticas sociales que enfrenta desde su particularidad como sujeto social joven. Esta mirada, afirma que este ejercicio, no sólo proporciona un medio para el cumplimiento de sus derechos, sino que es un derecho en sí mismo. Así el protagonismo como experiencia y como representación conceptual no es un punto final de llegada, sino un proceso práctico en el tejido social, cultural, histórico, situado, y por ello mismo vitalmente complejo y nocionalmente afinable (Cussianovich, 2001).

Los autores que sistematizan las experiencias y conceptualizan la participación protagónica de la niñez, afirman que la misma, constituye una fase de empoderamiento de la niñez. En este sentido, cuando se habla de participación protagónica, no se refiere a una concepción individualista, podríamos decir, desde un protagonismo “cinematográfico” como actor único y principal sino que hace referencia a la niñez como sujeto social y político a través de su *práctica organizada*. Estos procesos de organización logran su expresión en el ámbito público y se vinculan así al ejercicio del poder. La participación protagónica de niños, niñas y adolescentes cuestiona los roles sociales entre jóvenes y adultos/as, redefiniendo las relaciones de poder que se dan producto de la discriminación basada en criterios de edad, así como la relación con las instituciones sociales que orientan sus políticas a estos sectores sociales. Acompañar la participación protagónica nos desafía como adultos/as a tener una escucha atenta, escucha que significa “*un acto propio del ser humano pues sugiere reconocerlo al otro como otro, igual y diferente a mí, y por igual, portador de los mismos derechos que yo, y por diferente, fuente de novedad enriquecedora en mí y viceversa. La escucha supone encuentro, comunicación que apunten hacia la posibilidad de comunión que sólo se dan cuando se cree, se valora al otro, cuando emerge el respeto y la confianza.*” (Cussianovich, 2002)

Por otro lado, es importante resaltar otro aspecto que el campo teórico de los derechos humanos de niños, niñas y adolescentes aporta, al reclamar una praxis interdisciplinaria, como corpus teórico que se ha nutrido de diversas disciplinas, y ha debatido con cada una de ellas, al advertir los nefastos efectos que se producen cuando una sola disciplina trata de dar cuenta del mismo (tratando de definir el objeto de investigación e intervención desde un único cuerpo teórico, anulando otros aportes) o se erige en método de validez exclusiva de intervención. En este sentido, podríamos afirmar que la población infantil y juvenil ha debido soportar múltiples y diversos intentos de apropiación de sus problemáticas por parte de disciplinas como la educación, la psicología o las ciencias jurídicas, por dar algunos ejemplos. Sabemos que históricamente éstas, y otras como la

**ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.
Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS**

psiquiatría o el psicoanálisis, se han disputado el dominio y gobierno sobre los niños, niñas y adolescentes y sus familias, produciendo estragos en sus derechos más elementales. (Viñas y otros, 2017).

Es por ello que consideramos que toda acción desarrollada para y con los niños/as y jóvenes debe realizarse desde un marco interdisciplinario. Y en este caso, es aún mucho más necesario por la complejidad y diversidad de la realidad sobre la que se intenta operar: protagonismo juvenil, cultura, la representación social de los y las adolescentes (tanto desde la comunidad como desde ellos mismos), participación social, ejercicio de derechos, la producción cultural y la correspondiente instrumentalización, las tramas de desigualdad en la que se encuentran insertos, entre otras cuestiones.

Saberes que dialoguen con las nuevas realidades que nos encontramos en la práctica, que alojen interrogaciones a su interior, que abran interlocución con los saberes inespecíficos y con algunos específicos novedosos dentro de ciertas disciplinas tradicionales, como la educación popular. Es aquí donde la experiencia de campo toma un lugar relevante. Experiencia que comienza con el trazado de algunos objetivos de acción, con la inclusión de estudiantes universitarios que traen nuevas visiones, nuevos modos de acercamiento al campo, miradas extra-disciplinarias (Morin, 1992), una proximidad etaria a la adolescencia y una diversidad de experiencias de vida que nos permiten actualizar la variedad y multiplicidad de juventudes e infancias y sus modos de transitarlas, entre otros²⁸.

En este sentido, desde Barrilete Cultural nos propusimos realizar talleres para jóvenes que no se limitaran a proveer herramientas culturales, sino que les brindaran la posibilidad de atravesar una experiencia²⁹ social y cultural. Talleres que les permitieran explorar, descubrir, indagar algunas expresiones culturales y el vínculo que con ellas pudieran establecer para luego invitarlos a que habitaran el lugar de actores sociales y culturales a través de ellas.

Entendemos al espacio de formación como un espacio de contención en el sentido de que aloje y contenga todas las inquietudes, vivencias, interrogantes y experiencias previas de los y las participantes, en un vínculo pedagógico asimétrico, pero de paridad en lo que hace al lugar social, político y cultural. En este sentido, consideramos relevante

²⁸ Simultáneamente, ese marco teórico amplio requiere precisión y el diseño de los dispositivos de intervención también deben ser específicos, innovadores y atentos a los emergentes que el propio campo despierta.

²⁹ Entendemos como Agamben (2001) que la experiencia no tiene su correlato necesario en el conocimiento, sino en la autoridad, es decir, en la palabra y el relato.

**ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.
Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS**

transformar las relaciones sociales, desde los vínculos político-pedagógicos que acompañen los procesos de organización y de acción eludiendo tradicionales vínculos jerárquicos y dirigidos tanto de la acción como de los sentidos de la misma. Es condición necesaria, poder realizar proyectos partiendo de encuentros y vínculos que potencien el disfrute y el placer, en este caso, en el contacto con diversas herramientas culturales durante los encuentros.

En el proyecto “Cuenta cuentos. L@s adolescentes les contamos cuentos a niños y niñas”, apostamos a que el material de intervención sociocultural, la literatura infantil, resultara una fuente de placer y fortalecimiento cultural para los propios jóvenes. Creemos firmemente que la lectura de cuentos y poemas es un acto de transmisión y disfrute colectivo. A niños/as y a adultos nos gusta sumergirnos en las páginas de un buen cuento para que nuestra imaginación se expanda, y tenga la posibilidad de ser en toda su amplitud. Como plantea Michèle Petit (1999), la literatura, el arte de hacer cosas con palabras, no es un lujo o coquetería de burgueses sino aquello que también confiere dignidad, un sentido en la vida. Necesaria, vital, para crear humanidad. Potenciadora de estados de alegría y felicidad, la literatura nos acompaña a conocer, entender y transitar el mundo en el que vivimos; es ese puente entre nosotros y “el mundo”. Se trata de leer para habitar el mundo, para tener narrativas para decodificarlo, reconstituir el espesor simbólico, imaginario, legendario. Los seres humanos necesitamos, en efecto, representaciones simbólicas para salir del caos (Petit, 2001). La posibilidad de acceso y de apropiación de ello, es un derecho cultural esencial. Algo se repara con este acercamiento, y se contribuye a que esos derechos culturales sean posibilitados y puedan obrar en esas vidas.

“Leer sirve para encontrar fuera de sí palabras a la altura de la propia experiencia, figuraciones que permiten poner en escena, de manera distanciada o indirecta, lo que se ha vivido, en particular, en los capítulos difíciles de cada historia. Para desencadenar súbitas tomas de conciencia de una verdad interior, que se acompañan de una sensación de placer y de la liberación de una energía atascada. Leer sirve para descubrir, no por razonamiento sino por un desciframiento inconsciente, que lo que nos atormenta, lo que nos asusta, nos pertenece a todos” (Petit, 2001).

Hay un doble juego en el lazo, entre niños, niñas, jóvenes y la literatura. Por un lado, nos conecta con la sorpresa, con el movimiento, con los sentidos, con lo mágico, nos permite encontrarnos en la búsqueda literaria, reflejando nuestra historia, nuestra cultura, nuestro mundo. Por otro lado, acerca a la juventud al mundo de la infancia en general y a los/as

niños/as en particular en encuentros que construyen puentes intergeneracionales a través del disfrute de los relatos.

Sobre el dispositivo cuenta cuentos. Leer, producir, realizar prácticas y eventos de lectura.

A partir de talleres que brinda un equipo de estudiantes y docentes universitarios, se forma a estudiantes de distintas escuelas secundarias de Barracas como mediadores de lectura, con el objetivo de que realicen prácticas de lectura de cuentos a niños/as de la zona y graben un CD de cuentos infantiles para acercar a éstos últimos al disfrute de la literatura infantil, contribuyendo a restituir un derecho cultural que se encuentra profundamente vulnerado en los niños/as de los sectores más empobrecidos.

Este proyecto apunta a lograr en los y las participantes un acercamiento a la lectura desde un lugar de placer, que les permite no sólo sumergirse y compartir un mundo simbólico, ese entre lo imaginario y lo real, sino también introducirse en la transmisión de cultura, constituyéndose así en referentes de lectura al leerles cuentos y poemas a niños y niñas.

El proyecto Cuenta Cuentos se comenzó a desarrollar en el año 2012, en tres escuelas medias del barrio de la Boca y Barracas, manteniendo una continuidad ininterrumpida hasta la actualidad con la Escuela Media Nº 6 D.E.5 del Polo Educativo de Barracas. Durante los últimos años, el proyecto se desarrolló con los grupos de 5to año del turno mañana y tarde.

El proyecto se divide en tres etapas. En la primera, se desarrollan tres encuentros con todos los/as estudiantes del curso, durante las horas curriculares que la/el docente nos ofrece para su la realización. En la segunda etapa, que se realiza sólo con los/as estudiantes que opten por ello, se profundiza la formación como mediadores de lectura, preparando el encuentro con los/as más pequeños/as, y en la tercer etapa se encara la grabación de un CD de cuentos, que luego se distribuye en escuelas y centros culturales donde participen niños y niñas.

Durante la primera etapa, los talleres buscan proporcionar un acercamiento a la lectura y a la mediación de lectura infantil y juvenil a todo el curso (en varias oportunidades hemos trabajado con dos cursos simultáneamente). Los talleres tienen como objetivo central posibilitar este acercamiento, desde un lugar diferente, novedoso, alejado de las rutinas y prácticas escolares que llaman a la obligatoriedad, y reforzando la lectura como un

**ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.
Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS**

espacio potencial de juego, placer y curiosidad compartida, utilizando dinámicas, exploración de mesa de libros y momentos de reflexión y síntesis. Para ello contamos con una biblioteca propia, ambulante, integrada con libros de calidad, variados, atractivos, que hemos adquirido a lo largo de los años con los financiamientos que hemos obtenido, las donaciones que nos han realizado, así como los préstamos de la biblioteca de la cátedra Didáctica del Profesorado del Joaquín V. González. Al finalizar estos talleres invitamos a que se anoten, ahora voluntariamente, quienes estén interesados en realizar el entrenamiento y práctica de lectura.

Por tanto, la segunda etapa consiste en realizar talleres de entrenamiento en lectura, en forma individual y conjunta, juegos de entonación y expresión que favorezcan la lectura en voz alta y visualización de las imágenes de los cuentos ilustrados, elección del espacio al que quieren ir a leer niños, selección de los cuentos conforme la edad, diseño de la actividad con los niños y los lectores de cada momento, etc. Al finalizar esta etapa, realizamos una experiencia de lectura en una escuela primaria o jardín de infantes, según las preferencias de los/as participantes.

En los eventos de lectura, los/as adolescentes comienzan coordinando algún juego de acercamiento con los/as niños, luego hacen, en parejas, lecturas a todo el grado o sala, para finalizar ofreciendo una mesa de libros activa donde los/as niños puedan explorar, elegir y leer solos o solicitando el acompañamiento de alguno/a de los/as jóvenes. Es muy conmovedor el encuentro que se produce en esta instancia, ver a los y las adolescentes sentados en sillitas rodeados de niños y niñas, que escuchan atentos la lectura de sus cuentos. La mirada especial de los/as niños/as hacia los/as jóvenes, la ternura con que ellos/as devuelven esa atención, nos emociona a todos/as y queda muchas veces explicitado en las devoluciones que los jóvenes mismos nos realizan al terminar el encuentro.

La tercera etapa del proyecto, consiste en la producción de un CD de cuentos infantiles grabado por los/las adolescentes. Los jóvenes Cuenta Cuentos ya han grabado tres CD's: el primero en los estudios de Radio Ciudad en el año 2012 y los otros dos en Radio FM Che Barracas, en los años 2013 y 2016. Estos discos se distribuyen gratuitamente en espacios sociales para contribuir al acceso a cuentos; también se suben a espacios virtuales (youtube, facebook) con la misma finalidad.

A estas actividades programadas se le suman cuestiones puntuales que van surgiendo por invitaciones que realizan diversas instituciones barriales o por diversos eventos que nosotros mismos como educadores les proponemos. Por ejemplo, en varias

**ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.
Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS**

oportunidades fueron invitados a leer a niños y niñas en Centros Culturales barriales y en tres oportunidades realizaron actividades en la Feria Internacional del Libro, lugar donde se presentó su CD de cuentos y donde se desarrollaron encuentros de lectura con niños y niñas. Los y las adolescentes co-coordinaron con el equipo docente, talleres Cuenta Cuentos que se brindaron en el Patio Infantil de la Feria del Libro. Consideramos importante acceder a un espacio social y cultural más amplio que el de su propio contexto directo, entendiendo que esto es una experiencia singular no sólo para los y las adolescentes de las zonas más marginalizadas, sino para cualquier adolescente. Además, no sólo nos parece fundamental su lugar, como referentes culturales en su propio barrio, sino que es valioso reconocerse como tal por fuera de esos espacios cotidianos.

Comprendemos el acceso a bienes culturales como un derecho de los niños y niñas, que los jóvenes participantes-mediadores de lectura pueden fortalecer al acercarles la posibilidad de gozar de los mismos y al brindarse como modelos de identificación. De esta manera, y teniendo en cuenta la importancia de la lectura de cuentos en el desarrollo intelectual, emocional, cultural y social de los más pequeños, como así también las condiciones socioeconómicas que privan a muchos niños y niñas de este acceso, los y las adolescentes participantes-mediadores de lectura se tornan en protagonistas que restituirán parte del goce de este derecho. Entendemos que este aspecto es el que más convoca a los jóvenes a participar de Cuenta Cuentos, y en la experiencia transitada hemos observado que les resulta de mayor interés la lectura directa a los niños, que la grabación del CD.

Impacto del proyecto en el territorio

En primer lugar, es necesario mencionar algunas cuestiones relativas al territorio elegido para nuestro accionar. Según advierten Abelenda, Canevari y Montes (2016), la Ciudad de Buenos Aires presenta una concentración territorial de la desigualdad social que reside en un comportamiento demográfico invariable, cuyos peores indicadores de vulnerabilidad social y vulneración múltiple de derechos se advierten en la zona sur. De esta manera, se identifican los territorios de mayor vulnerabilidad recortando el área comprendida por las Comunas 4, 8 y 9, caracterizadas por una alta concentración de población en situación de vulnerabilidad social y que también conservan extensos sectores de territorio sin integración a la trama urbana y a las redes de servicios básicos. Estas condiciones estructurales presentan consecuencias sobre las condiciones ambientales y

**ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.
Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS**

habitacionales que refuerzan la situación de vulnerabilidad social para quienes viven en ellas³⁰.

Asimismo, la comparación entre las pirámides poblacionales de la Ciudad de Buenos Aires (promedio) y aquellas centradas en las comunas de la zona sur (4, 8 y 9) dan cuenta de una base angosta para el conjunto de la Ciudad mientras que la zona sur se caracteriza por una base más amplia, con mayor presencia de generaciones más jóvenes (Abelenda, Canevari y Montes, 2016). Las condiciones adversas de vida así, estarían perjudicando mayormente al sector socialmente más joven.

Por esa razón, y porque advertimos la importancia simbólica y concreta del espacio escolar en la vida de estos jóvenes, es que nos orientamos al trabajo conjunto con las escuelas de la zona, como primera medida de intercambio directo y de posibilidad concreta y masiva de trabajo con los y las jóvenes. Pero también, asumimos que, por fuera de ese ámbito, la llegada a los/as jóvenes nos ha resultado dificultosa. Asimismo que, aún muchos jóvenes están por fuera de los espacios institucionales y consecuentemente, segregados y con mayor restricción de sus derechos. En ese sentido, entendemos que se requiere de un trabajo más específico y sostenido con las organizaciones sociales para ampliar y profundizar la participación de los jóvenes desde proyectos culturales. Sin embargo, frente a las posibilidades y limitaciones del equipo como parte de la extensión universitaria consideramos valioso la articulación que el proyecto ha generado con las escuelas medias, abriendo nuevas aristas al proyecto. No obstante, no abandonamos como horizonte de trabajo abrir y profundizar el proyecto con jóvenes en otros espacios comunitarios o por fuera de las instituciones educativas.

A la hora de realizar un análisis o una intervención en las comunidades, podríamos pensar que más allá de “algo” a ser conocido que preexiste a nuestra acción de conocer, la comunidad es una construcción dinámica. Esta visión se encuentra en consonancia con la idea de que la comunidad se constituye en y por una praxis. Esto implica entonces reconocer la diversidad de miradas sobre lo comunitario, como una dimensión que se despliega en y a través de determinadas prácticas. La comunidad adquiere así un

³⁰ De acuerdo con los datos del Censo 2010, la Ciudad cuenta con 1.082.998 viviendas particulares habitadas. El promedio para toda la Ciudad es de 2,6 personas por vivienda mientras que, en las Comunas 4, 8 y 9, se eleva a 3,3 personas por vivienda. Esto crece aún más en el caso de las villas de emergencia, llegando a un promedio de 4,7 personas por vivienda. La Villa 21-24, ubicada en Barracas, es la villa con mayor población: 31 mil habitantes, seguida por las Villa 31 y 31 bis y la 1-11-14, con 27 mil habitantes; y la Villa 20 con 22,5 mil personas (Abelenda, Canevari y Montes (2016), en base a datos de la Dirección General de Estadísticas y Censos de CABA, 2013).

**ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.
Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS**

carácter complejo, borroso, dialéctico y que se construye y deconstruye permanentemente.

Esta idea de comunidad reconoce además múltiples dimensiones, según la perspectiva que abordemos. Así, aquellas intervenciones que dan cuenta de lo comunitario en tanto un lugar, suelen referenciarse como acciones “en la comunidad”. En lo comunitario como ámbito, por el contrario, suele hacerse referencia a la dimensión espacial, el lugar donde se desarrolla una actividad. Pensar lo comunitario sólo como un ámbito, supone una lectura reduccionista del concepto de comunidad ya que el espacio es sólo uno de los factores que dan cuenta de lo comunitario. Frente a ello, Wajnerman (2012b) propone considerar lo comunitario como una perspectiva o un enfoque. De esta manera, el énfasis no está puesto en dónde, con quiénes o cuántos se trabaja, sino en el *desde y hacia dónde*, lo cual incide directamente en el *cómo*, ya que para lograr los objetivos resulta importante delimitar el camino con determinadas técnicas y/o dispositivos. La perspectiva comunitaria une e incluye los objetivos, los fundamentos y la metodología de la intervención así como los valores que se ponen en juego, la mirada y el rol que otorgamos a los otros. (Wajnerman, 2012b).

Por otra parte, encontramos otras miradas que advierten en las teorizaciones que se presentan como *perspectivas* o *enfoques comunitarios*, un corrimiento de la comunidad, como adjetivo que *califica*. De este modo, afirman que la adopción del enfoque o perspectiva, pasa a ser lo sustancial, lo que da cuenta de un posicionamiento exterior a dicha comunidad. En este caso, se refiere puntualmente a aquellos abordajes toman a la comunidad como objeto-problema, definiendo a su vez el problema sin la participación de los sujetos de esa comunidad, dando lugar a intervenciones que podrían denominarse “extranjeras” o “colonizadoras”. (Viñas, 2012)

Aquí es donde encontramos puntos en común para pensar la perspectiva de Derechos Humanos, la Participación y Protagonismo de la Niñez y la comunidad. En primer lugar, porque sólo se puede ejercer o reclamar el ejercicio y/o goce de los Derechos Humanos desde el reconocimiento como sujeto social y político. Esto implica correr las miradas individualistas que no logren percibir el aspecto social y por lo tanto estructural, de aquello que es vivido como propio y personal, inmodificable y por lo tanto inabordable desde la singularidad individual.

¿Cómo diluir entonces las fronteras geográficas, sociales y generacionales de la exterioridad e interioridad cuando nos encontramos con los jóvenes?

**ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.
Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS**

Es siempre un desafío ya hemos mencionado configurar nuevas formas de pensar, hacer y sentir, nuevas formas de comunicarnos y de construir junto a los jóvenes, desnaturalizando las relaciones sociales existentes. Entendiendo que las estructuras sociales, culturales y económicas en el marco de una sociedad capitalista nos atraviesan como sujetos sociales e históricos tanto a jóvenes y adultos, y por lo tanto, la comunidad nos abarca, nos incluye, somos sujetos de la misma y de su política.

Pensarnos desde la comunidad, desde una perspectiva de Derechos Humanos y participación de la niñez y juventud, implican distintas dimensiones que se relacionan entre sí y amplían nuestras miradas ético-filosóficas, políticas y metodológicas con las que nos constituimos en nuestro hacer.

Es así como Cuenta Cuentos, como parte del proyecto de *Formación de promotores socioculturales desde una perspectiva en Derechos Humanos*, tiene desde su origen la intención de continuar y abrir espacios de participación y protagonismo de los jóvenes desde la promoción cultural, en diversos ámbitos. La escuela posibilitó comenzar ese desarrollo y a partir de allí, también pudimos articular con centros culturales del barrio, radios comunitarias que colaboraron con la realización del proyecto. Este nuevo encuentro con otros actores sociales del barrio se produjo luego de notar la ausencia de los/as estudiantes de la escuela media de la Villa 21-24 en las convocatorias a la radios ubicada en el centro de la ciudad, al finalizar los talleres Cuenta Cuentos realizados en escuelas de la Boca y Barracas. Notamos también la ausencia de los jóvenes de la Villa 21-24, cuando la invitación se extendió a participar en la Feria del Libro presentando un taller de literatura infantil para niños/as. Se presentó aquí una frontera que nos parece importante agrietar. Es aquella por la cual los y las jóvenes de las villas y/o asentamientos quedan capturados en ellas, fronteras simbólicas de origen complejo en las que se juegan prácticas discriminatorias llevadas a cabo por quienes no habitan este territorio (y que se reproducen muchas veces también en quienes sí lo habitan), pero que pueden configurar subjetividades débiles en cuanto a su posición y autovaloración.

Entendimos a partir de ello, que era necesario advertir la singularidad del grupo en cuestión y la necesidad de heterogeneizar la formación e intervención diseñada. No creemos que haya jóvenes con diferencias respecto de capacidades, de formas de reflexionar, sentir, impulsar, crear, sino que consideramos que hay grupos poblacionales que padecen marcas sociales tan fuertes que debilitan su presencia en los espacios sociales, culturales y políticos más amplios. Repensamos entonces, esas “ausencias” como emergente social y político respecto de las fronteras invisibles de los chicos y chicas

**ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.
Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS**

de las villas, y un emergente respecto de nuestro dispositivo de formación. Un mismo dispositivo no opera los mismos efectos en poblaciones o grupos diferentes. Evaluamos que no habíamos podido advertir la singularidad del grupo en cuestión y la necesidad de heterogeneizar la formación e intervención diseñada. Desde esta lectura comprendimos que Barrilete Cultural debía insistir en ese espacio, fortaleciendo al grupo para que pudiera desplegar su potencia cultural y social en otros espacios.

En el año 2013, trabajamos exclusivamente en la EEM N°6, DE.5, por un lado, por nuestras propias particularidades grupales, ya que nos era imposible sostener diversos espacios y talleres y por otra parte, porque decidimos y deseábamos aportar a profundizar nuestro vínculo con aquellos/as jóvenes.

Realizamos entonces, algunas modificaciones al proyecto original, que permitió ampliar y enriquecer nuestras relaciones con otros espacios culturales y educativos que proponían a su vez proyectos colectivos, y permitió visibilizar otros espacios de participación que se encuentran en su barrio. Fue así que al finalizar el proceso grabamos un nuevo CD de cuentos, pero esta vez lo hicimos en una radio del barrio, y se realizaron encuentros de lectura en la escuela primaria aledaña a su colegio, con niños de 1º a 4º grado durante dos jornadas.

Luego, este mismo grupo de jóvenes, desarrolló y coordinó junto a los/as educadores, talleres para niños y niñas, en la Feria del Libro. Desde Barrilete sentimos que se había podido revertir una lógica social desigual, en la que sólo los sectores medios y altos son habilitados a brindar talleres o espacios recreativos a los niños/as de los sectores más pobres. En esta oportunidad, y al año siguiente también, fueron los mismos jóvenes de los sectores más pauperizados de la ciudad los que fueron a leer a niños y niñas en Palermo (durante la Feria Internacional del Libro). Algo de esa fragilidad o inseguridad en la posición de los/las chicos/as como sujetos culturales había sido revertida. La lectura y eventos literarios, son consideradas como una práctica social significativa, de conocimiento y comunicación, que contribuye a generar encuentros de lectores activos. Se trata de este modo de garantizar la igualdad de oportunidades, en el acceso a la cultura, partiendo del supuesto que vincula de modo directo la democracia con la lectura. (Cedilij, 2008).

Por otra parte, el proyecto desde el ámbito universitario implicó, la articulación con diversos espacios como un actor social dentro del tejido territorial de organizaciones e instituciones sociales, culturales y educativas, asumiendo así, su compromiso de participación en el proceso social de creación cultural y de transformación de la

**ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.
Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS**

comunidad. No es menor el proceso de fortalecimiento de los lazos entre las instituciones barriales y la universidad, donde a lo largo del tiempo, no sólo nos configuramos junto con los/as jóvenes como referentes del proyecto “Cuenta Cuentos” entre las instituciones educativas, radios comunitarias y centros culturales, sino que hemos podido participar de diversos espacios de organización social referidos a los derechos de niños, niñas y adolescentes (Mesa sobre Violencia Institucional, Festivales por los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes del Barrio de Barracas).

Retomamos los aportes de diversos autores/as, sobre la participación comunitaria, vinculada a la inclusividad de los actores relevantes al proyecto. (Cardarelli y Rosenfeld, 2005). Se refiere al grado en el cual diversos actores pertinentes al proyecto son convocados a participar directa o indirectamente en espacios de articulación que este genera (desde una alta a una baja inclusividad, según se logre involucrar a quienes estén más directamente involucrados con los participantes del proyecto). (Wajnerman 2012a).

De esta forma, hablar, de participación infantil protagónica no es una mera adjetivación, no es un simple atributo que se agrega a la participación infantil sino que quiere alertar sobre el sentido sustantivo de dicha participación, colocando a los niños y niñas como actores sociales, en vínculo con otros (sujetos, organizaciones, espacio escolar, radios comunitarias, etc.). En este sentido es que el protagonismo social de los/las adolescentes nos orienta hacia un nuevo significado de las relaciones con la infancia. (Alfageme, Cantos y Martínez, 2003). Al mismo tiempo, esta relación intergeneracional requirió una función más mediadora y facilitadora de procesos por parte de los adultos/as participantes, no tanto de transmisores de conocimientos, normas y valores o de expertos y fuentes de saber, perdiendo el miedo a que desaparezca el poder que normalmente ejercemos sobre la infancia.

Construirnos como colectivo, aprendizajes y desafíos. Reflexiones y práctica al interior de Barrilete Cultural.

Podemos dar cuenta, inicialmente, de un doble espacio educativo a lo largo del desarrollo de Barrilete Cultural. Ambos espacios se relacionan entre sí y sostienen una forma particular de pensar la educación así como los sentidos que la orientan, los vínculos pedagógicos y la modalidad en la que se produce el conocimiento.

Desde un principio, participar de Barrilete Cultural, implicó incorporar a los estudiantes y docentes universitarios de manera coherente con la práctica que se deseaba desarrollar

**ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.
Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS**

con los/as adolescentes, es decir, promoviendo el protagonismo creativo y participativo, la reflexión crítica, que impulsara la apertura a nuevas preguntas, que movilizara las conceptualizaciones asentadas en saberes previos siendo éstas, interrogadas y debatidas. Es interesante cómo el equipo tomó forma a partir de pensar y comenzar a desarrollar su formación, tomando una identidad grupal propia y singular. No se podría llevar adelante un proyecto de protagonismo social desde una perspectiva de Derechos Humanos, sin desarrollarnos y conformarnos grupalmente desde ese lugar. El carácter interdisciplinario de nuestra propuesta, se veía plasmado en la diversidad de las formaciones de las que provenían los integrantes del equipo (letras, abogacía, trabajo social, psicología social, cine, antropología, edición, ciencia política, etc) lo que significó un desafío enriquecedor al articular el diálogo y las discusiones desde y entre los diversos recorridos académicos y experiencias de quienes comenzábamos a construir Barrilete Cultural. El proceso de formación y conformación del equipo requirió un tiempo prolongado, pero constituyó un pilar central de esta experiencia, ya que devino praxis de aquello que queríamos multiplicar en el espacio social.

Esta experiencia de construcción del espacio, interpeló algunas de las principales características de nuestra formación, puesto que implicaba poner en diálogo nuestros recorridos teóricos con otros saberes y, a su vez, con las experiencias que desarrollábamos, abriéndose nuevos interrogantes en el encuentro con los jóvenes. Este carácter dialógico entre teoría y práctica de la propuesta, contrastaba con nuestra formación predominantemente racionalista, donde muchas veces las conceptualizaciones teóricas que abordamos carecían de sentido práctico o no eran socialmente significativas más que para la descripción o desarrollo teórico en ámbitos exclusivamente teóricos.

En este sentido, los proyectos comunitarios que se realizan desde el ámbito universitario, desde nuestra perspectiva, no responden a la necesidad de un campo para la aplicación de una producción teórica ni para las investigaciones académicas, sino que están orientadas a la transformación de la realidad social en la que están inmersas, produciendo, a su vez dichas prácticas nuevos interrogantes y emergentes a ser pensados teóricamente. Es así, como desde Barrilete Cultural buscamos generar espacios de participación y protagonismo de los y las jóvenes de sectores populares en el ámbito educativo y cultural, potenciando su rol como creadores y promotores culturales, y entendimos que esto no hubiera sido posible de no haber constituido a Barrilete Cultural en actor social, cultural y comunitario.

**ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.
Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS**

Consideramos que profundizar sobre los desafíos que implicó reflexionar los aspectos epistemológicos de nuestra práctica, extienden los objetivos de este trabajo, pero quisiéramos resaltar que los mismos contribuyeron a repensar la importancia de los vínculos pedagógicos, como condición necesaria para la apropiación y creación del proyecto y nos conforme grupalmente como sujetos sociales y políticos³¹. La posibilidad de abrir y desarrollar interrogantes de manera colectiva, significa siempre un desafío para los tiempos y espacios de reflexión, en prácticas que no suelen ser institucionalizadas y que muchas veces dependen de la disposición y posibilidades de recursos de los grupos conformados. Nuestro desafío y horizonte es también, profundizar sobre las potencias y limitaciones en la construcción de estos espacios de reflexión crítica y colectiva, que posibiliten la producción de conocimiento desde y para los contextos a los que están dirigidos.

Comentarios finales

Hemos desarrollado los principales fundamentos teórico-prácticos que dan sentido a nuestra praxis en el proyecto Cuenta Cuentos, en particular y a la formación de promotores socioculturales desde una perspectiva de Derechos Humanos en general. Consideramos que nuestra práctica y reflexión se enriquece a través de diversas aristas que proponen las distintas disciplinas teóricas con las que nos formamos y aquellas que vamos explorando e indagando. Enfatizamos así, la importancia de la interdisciplinariedad para el trabajo con jóvenes, evitando una categorización rígida y determinista a través una única mirada. Asimismo, nos parece prioritario resaltar algunos puntos que encuentran en común pensarnos desde la perspectiva en Derechos Humanos, el Protagonismo de niños, niñas y adolescentes, desde el ámbito comunitario. El fundamento principal radica en la participación activa de los sujetos colectivos en el ámbito público, en el reconocimiento de su actoría social y política, y por lo tanto, como sujetos sociales transformadores de su realidad. Además, nuestro trabajo junto a los/as jóvenes nos interpela en otra dimensión que implica repensar críticamente las relaciones sociales a través de criterios basados en edad, tradicionalmente de subordinación y/u opresión. Es así que apostamos a construir con los/as jóvenes espacios de participación protagónica, acompañar sus procesos como

³¹ Para profundizar sobre el desarrollo y análisis de los aspectos epistemológicos y enfoque político pedagógico de nuestra praxis ver: Barrilete Cultural, 2017, *¿Toda práctica educativa es política? Reflexiones, alcances y límites de una experiencia universitaria de promoción sociocultural con jóvenes.*

**ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.
Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS**

referentes culturales y continuar abriendo espacios y las relaciones desde y con territorio. Estos fundamentos abren y enriquecen diferentes dimensiones ético-filosóficas, políticas y metodológicas con las nos constituimos en nuestro hacer de modo cotidiano.

Por último, nos parece interesante repensar nuestro rol desde el espacio universitario, de forma tal que nuestro hacer logre constituir(nos) como referentes y actores social que articulan, proponen y se relacionan con otras organizaciones en el territorio y que a su vez, en esta vinculación se producen aprendizajes y conocimiento socialmente significativo.

Nuestra apuesta reside en el entramado de las estructuras sociales, constituyéndonos nosotros mismos como sujetos que actúan, producen y buscan transformar las desigualdades sociales junto a los y las jóvenes, sin dejar de entender que existen limitaciones estructurales que no pueden resolverse sin el empoderamiento social que busque mejorar las condiciones de vida de los sectores más vulnerables. Por medio de la lucha por alcanzar relaciones sociales más igualitarias a nivel estructural, pero sabiendo que es fundamental –al mismo tiempo constituir(nos) como sujetos sociales y políticos capaces de intervenir en el devenir social e histórico.

Bibliografía

- Agamben, Giorgio. *Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora; 2001.
- Alfageme, Erika; Cantos, Raquel y Martínez Marta (2003). *De La Participación al protagonismo infantil: propuestas para la acción*. Madrid: Plataforma por la infancia.
- Abelenda, Norberto; Canevari, Juana y Montes, Nancy (2016). Territorios de mayor vulnerabilidad social en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Recorrido en perspectiva histórica sobre aspectos estructurales no resueltos. En *Población de Buenos Aires*. Revista semestral de datos y estudios sociodemográficos urbanos publicada por la Dirección General de Estadísticas y Censos de la Ciudad de Buenos Aires. Año 13, nro. 23, 2016. Pp 7-30 Publicado en: https://www.estadisticaciudad.gob.ar/eyc/wp-content/uploads/2016/05/poblacion_2016_023.pdf
- Austin, John. *Como hacer cosas con palabras*. España: Paidós; 1982.
- Barrilete Cultural. *¿Toda práctica educativa es política? Reflexiones, alcances y límites de una experiencia universitaria de promoción sociocultural con jóvenes*; 2017.
- Bodoc, Liliana. Conferencia n youtube: *I congreso de literatura infantil y juvenil*. Organizada por Loqueleo Santillana; 2014
- Badiou, Alain (2008). *El balcón del presente*. México: Siglo XXI.

**ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.
Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS**

- Bráncoli, Javier (2010) *Donde hay una necesidad nace una organización. Surgimiento y transformaciones de las asociaciones populares urbanas*. Ciudad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales: Ediciones Ciccus.
- Brusilovski, Silvia (2008) Extensión Universitaria y Educación Popular. En Seminario "Universidad y sociedad. Programas de innovación y transferencia social". CIDAC, FFyL-UBA.
- Castel, Robert, (1997) *La Metamorfosis de la Cuestión Social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- Cardarelli, G. y Rosenfeld, Monica (2005). Las participaciones de la pobreza. Programas y proyectos sociales . Paidos, Buenos Aires.
- CEDILIJ (2008). Viaje voluntario a la lectura. Fundación CyA, Buenos Aires.
- Cussianovich, Alejandro. Participación ciudadana de la infancia desde el paradigma de protagonismo. Revista NATS vol VII nro. 13-14; pps 183-209; 2001.
- Cussianovich, Alejandro (2002). Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos de la infancia. En: Historia del pensamiento social sobre la infancia. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales. (P.p.86-102); 2002.
- De Giorgi, Alessandro (2006). *El gobierno de la excedencia. Postfordismo y control de la multitud*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Freire, Paulo (1986). Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faundez. Buenos Aires: Ediciones La Aurora.
- Lischetti, Mirtha (2012). Clase dictada en el Seminario Interno de preparación para un Seminario de grado: Universidad y Sociedad. Programas de innovación y transferencia social. Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria, FFyL-UBA.
- Margulis, Mario. La juventud es más que una palabra. Buenos Aires, Biblos; 1996.
- Montero, Maritza (2004). Comunidad y sentido de comunidad. En *Introducción a la Psicología Comunitaria*. Buenos Aires: Paidos.
- Montes, Graciela. *El corral de la infancia*. México: FCE; 2001.
- Mejía, Marco (2009). La sistematización como proceso investigativo o la búsqueda de la episteme de las prácticas. Recuperado de http://www.cepalforja.org/sistem/sistem_old/sistematizacion_como_proceso_investigativo.pdf.
- Montes, Graciela. *Realidad y fantasía o cómo se construye el corral de la infancia*. Revista Nudos en la Cultura Argentina; 1984.
- Montes, Graciela (2004) *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Morin, Edgar. Sobre la interdisciplinariedad. Boletín No. 2 del Centre International de Recherches et Etudes Transdisciplinaires (CIRET), pags. 7-12; 1992.
- Morin, Edgar. Sobre la interdisciplinariedad. Boletín No. 2 del Centre International de Recherches et Etudes Transdisciplinaires (CIRET), pags. 7-12; 1992.
- Petit, Michele. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica; 1999.
- Petit, M. (2001) *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petz, Ivanna; Cervera Novo, Juan Pablo y Lischetti, Mirtha (2011). De la extensión a la integración Universidad – Sociedad: El Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria. Dossier en Revista Espacios de Crítica y Producción. No. 47.

**ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.
Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS**

- Reguillo, Rossana. Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma; 2006.
- Salvia, A y otros (2007). *Los jóvenes pobres como objeto de políticas públicas ¿una oportunidad para la inclusión social o un derrotero de manipulación y frustraciones?* Tercer congreso nacional de políticas sociales. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 18 y el 20 de octubre de 2007
- Saraví Gonzalo (2006) Biografías de exclusión: desventajas y juventud en la Argentina. *Perfiles Latinoamericanos*, julio-diciembre, n° 28. FLACSO, DF, México, pp. 83-116.
- Seoane, Silvia (2004). Tomar la palabra. Apuntes sobre oralidad y lectura. Conferencia presentada en el Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil - CePA Ciudad de Buenos Aires, 18 de septiembre de 2004
- Viñas, Silvia (2012). *La comunidad, lo comunitario. Sobre bordes y abordajes*. I Jornadas Internas del CIDAC. Discusión de contenidos de Seminarios temáticos internos. 15 y 16 de marzo de 2012
- Viñas, Silvia; Magistris, Gabriela; Muñeza, María Soledad; Macri, Laura; Bareiro, Mirtha, Valado, Deborah y Sumpf, Yanina (2017). Una experiencia de promoción sociocultural de jóvenes: adolescentes les cuentan cuentos a niños y niñas. Ponencia presentada en el Encuentro Nacional sobre Mejores Prácticas con Adolescentes en Situación de Vulnerabilidad Social. Universidad de Avellaneda, 8 de septiembre de 2017.
- Wajnerman, C. (2012a). ¿Buen vivir o estrategia? Arte y participación en foco. *El Telégrafo. cartóNPiedra*. 14-16.
- Wajnerman (2012b) "Psicodrama comunitario en espiral: Volver más que llegar, en las múltiples miradas"

“Cuidado, derechos y protección de niños nacidos de bajo peso y sus familias. Una meta en la agenda de las políticas públicas.”

Autores: VEGA, MARIA CARLOTA.

Segundo autor: SICOLI, MIRIAM.

Tercer autor: LARRUMBIDE SANDRA.

Cuarto autor: FEDUCI MARIELA.

Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social.

Código Postal 7600; Mar del Plata. E -mail: mcarlotavega@yahoo.com.ar

Palabras clave: Niñ@s nacidos de bajo peso- Cuidado- Derechos-

Resumen

Un niñ@ nacido de bajo peso conlleva un alto riesgo para su supervivencia, crecimiento, desarrollo neuro - sensorial, cognitivo y emocional por lo que requiere de atención especializada en las unidades de cuidados intensivos neonatales y de un seguimiento y/o tratamiento en la infancia temprana.

Sus familias ven afectadas su vida cotidiana, dinámica familiar, situación laboral, económica y se encuentran en una situación de estrés emocional y de incertidumbre que puede afectar su rol parental. La internación y el regreso al hogar produce modificaciones en las prácticas de cuidado de los niñ@s del hogar y en las relaciones familiares, en los hogares vulnerables y en pobreza esta situación se complejiza y presenta características particulares.

Consideramos de importancia el conocimiento del impacto de la problemática de los nacimientos prematuros y de bajo peso en sus familias, que debe ser abordada tanto en las instituciones relacionadas con los cuidados en salud, en el desarrollo social de sus familias, como en la formación de actores que instalen en la agenda pública y de la sociedad, el cuidado y la protección y defensa de los derechos de niñ@s.

Dos conceptos importantes enmarcan esta propuesta, la protección integral de los derechos de los niños/as en general y de los recién nacidos y, prematuros en particular. (CDN, 1989. La Situación de la Primera Infancia en Argentina, 2012. DDRN, 2007) y el concepto de cuidado infantil, con diferentes posiciones que hacen énfasis en

**ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.
Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS**

los diversos aspectos del cuidado, pero en general con el mismo denominador común: la responsabilidad conjunta estado, sociedad y familia.

Es el ámbito de las universidades desde la formación de grado, la investigación y la extensión una oportunidad para la instalación y/o profundización del tema en la sociedad.

Un estudio desarrollado en la ciudad de Mar del Plata con metodología cualitativa tuvo como propósito profundizar el conocimiento del impacto del nacimiento de bajo peso, en los niños, en sus familias y en la salud pública. Los hallazgos provisorios de esta investigación en curso tienen como propósito aportar al debate, reflexión y toma de decisiones.

Introducción

Un niño nacido de bajo peso (NBP), es un niño de muy alto riesgo en sus posibilidades de supervivencia, crecimiento y desarrollo, por lo que requiere de atención especializada en las unidades de cuidados intensivos neonatales y de un seguimiento y/o tratamiento en la infancia temprana.

El bajo peso puede ser consecuencia de diversas causas (Hurtado Ibarra. 2014. Mason, 2012.) Los NBP representan uno de los problemas más importantes de la salud infantil por estar asociado con la mortalidad en el período neonatal y con el aumento de la probabilidad de sufrir trastornos del desarrollo neuro - psíquico y emocional. Por lo que constituye un tema complejo, tanto al considerar la situación particular de cada familia, como las políticas sociales y de salud pública para abordar esta problemática.

En la República Argentina en el año 2014 los niños nacidos con un peso menor a 2500 gr representaron el 7,2% del total de recién nacidos (OPS. Argentina. 2014). En el año 2013 se produjeron 4695 nacimientos en el hospital público, Hospital Interzonal Especializado Materno Infantil "Victorio Tetamanti" (HIEMI) de Mar del Plata de los cuales el 12 % presentó BPN y el 2% muy bajo peso al nacer. (Ministerio de Salud de la Nación. 2013)

En la provincia de Buenos Aires en el año 2013 el porcentaje fue de 7.5%, presentando una tendencia estable en los últimos 15 años (Informe de salud Materno Infantil 2015.Sociedad Argentina de Pediatría. UNICEF Argentina).

Según el Plan Integral de Desarrollo Infantil (PIDI) de la Municipalidad de General Pueyrredón de los 4.261 nacimientos atendidos en el HIEMI en el año 2.016, 354 fueron

**ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.
Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS**

niños/as nacidos con bajo peso. El 97% de dichos nacimientos corresponden al Partido de General Pueyrredón.

Luego de un período de tiempo variable de acuerdo a criterios específicos y situación de salud, el niño es dado de alta de la Unidad de Cuidados Intensivos Neonatales (UCIN) y comienza el seguimiento de su crecimiento y desarrollo generándose problemas para las familias en la organización familiar, en la disponibilidad de recursos y en el cuidado infantil entre otros.

Sus familias ven afectadas su vida cotidiana, dinámica familiar, situación laboral, económica y se encuentran en una situación de estrés emocional y de incertidumbre que puede afectar su rol parental. La internación y el regreso al hogar produce modificaciones en las prácticas de cuidado de los niñ@s del hogar y en las relaciones familiares, en los hogares vulnerables y en pobreza esta situación se complejiza y presenta características particulares.

Consideramos de importancia el conocimiento del impacto de la problemática de los nacimientos prematuros y de bajo peso en sus familias, que debe ser abordada tanto en las instituciones relacionadas con los cuidados en salud, en el desarrollo social de sus familias, como en la formación de actores que instalen en la agenda pública y de la sociedad, el cuidado y la protección y defensa de los derechos de niñ@s.

Dos conceptos importantes enmarcan esta propuesta, la protección integral de los derechos de los niños/as en general y de los recién nacidos y, prematuros en particular. (CDN, 1989. La Situación de la Primera Infancia en Argentina, 2012. DDRN, 2007). Los avances de las últimas décadas en el reconocimiento de los derechos en general, de las mujeres y de los niñ@s (Convención de los Derechos del Niño.1989. Ley N° 26.061 de Protección Integral de los derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.2005. Convención de Beijing.1995. OPS/OMS. 2013) y, en particular de los derechos de los recién nacidos en general (Declaración de Derechos del Recién Nacido. 2001) y de los recién nacidos prematuros en particular (Diez derechos del bebé prematuro.2010)

Coincidimos con la declaración de todos estos derechos y destacamos su carácter integral y, si bien muchas de sus recomendaciones se cumplen en nuestro país, sus características en la implementación y alcance son muy diferentes, no están organizadas en políticas públicas que garanticen su cumplimiento en todos los niños en forma igualitaria como se puso en evidencia en varias de las familias entrevistadas. En los últimos años se destacan los aportes de la declaración del “Hospital Amigo de la Madre y el Niño” y del Movimiento de Maternidades Seguras y Centradas en la Familia en el

**ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.
Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS**

acompañamiento de padres y familias y en la promoción de su participación en los cuidados de sus niños. (Rossato. 2015)

Y por otra parte el concepto de cuidado infantil es el otro marco importante para la investigación y el diseño de políticas públicas que respondan satisfactoriamente a estas necesidades. Sin embargo aún no existe un acuerdo en cuanto al mismo. El cuidado es un derecho universal, por consiguiente el Estado tiene obligaciones positivas sociales, económicas, culturales, con el fin de satisfacer la demanda del cuidado infantil. Esto no sólo implica tiempo y servicios sino también la implementación de medidas para el acceso a la salud, educación, alimentación, vivienda. Medidas que superen el asistencialismo e incluyan estrategias que involucren a los padres.

Sería importante comprender el cuidado como responsabilidad social y no individual de cada familia. Para que el tema del cuidado deje de ser algo propio de la maternidad y del ser mujer (Zibecchi, 2008). Con diferentes posiciones que hacen énfasis en los diversos aspectos del cuidado, en general podemos identificar en las posiciones un mismo denominador común: la responsabilidad conjunta estado, sociedad y familia.

Las investigaciones consultadas destacan en sus conclusiones que el cuidado es comprendido como una actividad femenina, sin retribución económica, poco valorada socialmente. Es importante comprenderlo como responsabilidad social y no individual de cada familia para que el tema del cuidado deje de ser algo propio de la maternidad y del ser mujer. (Pautassi. 2009. Pautassi, Zibecchi. 2010)

Cuidar también implica la atención y satisfacción de aquellas necesidades físicas, biológicas, afectivas y emocionales que tienen las personas y, si bien todas necesitan cuidados, aquellas que son dependientes ya sea por encontrarse en los extremos de la vida (niñez-ancianidad) o por otras razones (enfermedades, discapacidad), requieren de una mayor cantidad de cuidado y de cuidados especiales. (Gherardi. 2012; CEPAL. 2012).

En el caso de las familias de niños de BP que se encuentran en vulnerabilidad por su situación de pobreza estos conceptos adoptan una relevancia aún mayor, como se evidencia en nuestros hallazgos.

Es el ámbito de las universidades y no exclusivamente en las disciplinas o carreras identificadas con la intervención en problemáticas sociales y/o de salud, donde, desde la formación de grado, la investigación y la extensión, la oportunidad para la instalación y/o

**ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.
Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS**

profundización del tema en la sociedad se convierte en una invaluable meta de conocimiento, concientización y defensa y equiparación de derechos.

Objetivos

- Profundizar el conocimiento del impacto del nacimiento de bajo peso, en los niños, en sus familias y en la salud pública.
- Identificar y sistematizar estrategias, recursos, programas y proyectos de diferentes ámbitos tendientes a dar respuesta a las familias involucradas con dicha problemática.
- Aportar al debate, reflexión y formación de recursos humanos que instalen en la agenda pública y de la sociedad, el cuidado y la protección y defensa de los derechos de niños.

Metodología

El diseño de la investigación es no experimental, dado que no se realizó manipulación de variables independientes. De tipo descriptivo, transversal. El enfoque fue predominantemente cualitativo.

Se tomaron sólo aquellas técnicas de la metodología cuantitativa necesarias para reflejar la caracterización de la población sobre todo en los aspectos epidemiológicos y en los indicadores de impacto que lo requieran. La triangulación, articulación entre el enfoque cuantitativo y cualitativo en investigación es un procedimiento habitual en las metodologías más actuales y ofrece la posibilidad de garantizar la calidad del análisis y de confiabilidad de los resultados de la investigación. Esta estrategia permite a partir de procedimientos diversos, una comprensión e interpretación más completa y profunda del fenómeno de estudio. (Donolo, D. 2009)

En la investigación cualitativa se destaca la investigación participativa que permite, conocer las debilidades y sobre todo las fortalezas en la implementación de estrategias significativas en la vida cotidiana y permite aportes en el afrontamiento de problemáticas como la que impacta en estas familias para transformar creativamente los factores o situaciones que requieran cambios; re - aprender modelos de abordaje de conflictos sociales, a partir del trabajo interdisciplinario.

Las cuestiones éticas impregnan la investigación con las entrevistas y en especial en las de profundidad, siendo fundamental la impronta del entrevistador en lo que se

**ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.
Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS**

refiere a su vinculación con las personas que se relacionan en forma directa. Esa modalidad de ser el entrevistado quien ha vivenciado o vivencia determinados procesos o experiencias nos pone a los investigadores, en situación de atención incondicional al decir de Kvale, S., “El conocimiento producido depende de la relación entre el entrevistador y el entrevistado, que se apoya nuevamente en la capacidad del entrevistador para crear un escenario donde el sujeto se sienta libre y seguro para hablar de acontecimientos privados” (2011). Por ende, este encuentro relacional supone una capacidad empática, comprometida y rigurosa en cuanto a la escucha de lo relatado y de detección de posibles demandas que aparezcan implícitas en su narrativa. En la interacción que se produce al detectar necesidades puntuales y posibilitar que las mismas puedan orientarse en referencia a las instituciones, programas y/o profesionales públicos existentes en la comunidad se torna en un imperativo.

La población del estudio estuvo constituida por los sectores/ actores relacionados con la problemática del nacimiento del niño de bajo peso, fundamentalmente por sus familias/ hogares.

El universo lo constituyeron las familias de los RNBP nacidos en el sector de salud público (HIEMI), de la ciudad de Mar del Plata, Partido de General Pueyrredon, provincia de Buenos Aires y los integrantes de equipos de salud, de desarrollo social y referentes de políticas, programas y organizaciones relacionadas con la problemática en cuestión.

La muestra fue intencional y estuvo conformada por las familias de los RNBP nacidos en el sector público de la ciudad de Mar del Plata en condiciones de alta y que aceptaron participar de la investigación en su hogar.

Técnicas de recolección de datos:

Entrevistas en profundidad

Destinadas a los integrantes de los grupos familiares/ hogares, con énfasis en las madres y padres con el objetivo de indagar acerca de las representaciones sociales, creencias, expectativas, prácticas, participación, redes de apoyo, fuentes de información sobre pautas de crianza, cuidados especiales y conocimientos sobre la salud del niño.

**ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.
Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS**

Destinadas a integrantes de los equipos de salud, acción social, técnicos y responsables de los planes, programas y organizaciones relacionadas con la problemática, con el fin de complementar y contrastar con la información recolectada en las familias.

Las entrevistas focalizadas, de tipo etnográficas a las familias constituyeron descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables, los relatos de los participantes, expresaron sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones en el sentido que Giarraca y Bidaseca expresan que, “Para los sujetos, la producción textual que el analista realiza significa, además de la posibilidad de ser escuchados la de trasladar su experiencia privada al espacio de lo público” (2007)

Por otra parte de las entrevistas a informantes claves, profesionales de diferentes disciplinas del área de salud se obtuvo información que nos permitió analizar, contrastar, complementando así nuestros hallazgos a partir de las entrevistas en profundidad llevadas a cabo con las madres y guardadoras de los niños de bajo peso. Del análisis de las respuestas de los profesionales y trabajadores de salud, de acuerdo a sus expresiones u opiniones más enunciadas se organizaron los ejes / núcleos temáticos principales en conjunto con los casos representativos de las familias, madres, cuidadoras y sus relatos completos.

Recopilación documental: análisis de documentos de relevancia vinculados al RNBP y su seguimiento; sistemas estadísticos, estadísticas vitales de la ciudad y la región sanitaria, programas, ONG, entre otros. Análisis de materiales educativos, gráficos, audiovisuales, relacionados con las familias y el BPN, para analizar fuentes y formas de transmisión de la información. Con profundización en el análisis de la comunicación deteniéndose en los mensajes, dilucidando las significaciones evidenciando los sentidos implícitos y explícitos, de la transmisión y la recepción de la información.

Observación participante y no participante:

Se implementaron en los hogares de las familias de niños de bajo peso predominantemente y, ocasionalmente, en ámbitos de la comunidad relacionados con la atención y/o cuidado de los niños dado los objetivos propuestos.

Resultados y conclusiones

Tanto la internación como el regreso al hogar generan en las familias la necesidad de una reorganización de su dinámica por los cuidados que debe recibir el niño y el agravamiento de la situación económica frente a la prioridad del tiempo destinado al cuidado que puede llevar a los progenitores y otros familiares a suspender o reducir la actividad laboral.

El desarrollo de este trabajo de investigación evidenció que las condiciones de precariedad laboral de los participantes, es un problema estructural previo a los nacimientos. (Vega, Feduci, Larrumbide, Sícoli. 2016)

Se presentan interferencias en las relaciones familiares, modificaciones en las prácticas de cuidado de los hermanos y niños convivientes del hogar y, a su vez, la llegada de un niño de riesgo genera dudas, incertidumbre, miedos, que afectan la calidad de la relación con el bebé y con otros familiares. Wormald et al., concluyen que el factor más relevante en el estrés de los padres de recién nacidos prematuros es la alteración de su rol parental, siendo mayor en las madres que en los padres y, en los centros públicos que en los privados. Esto último podría ser explicado por la mayor vulnerabilidad de la población. (2015)

Un reciente trabajo sobre la evolución de la mortalidad infantil en Argentina afirma que “El análisis de las causas de la mortalidad neonatal evidenció la necesidad de profundizar las estrategias para mejorar el acceso a la atención de salud oportuna y adecuada del embarazo y el parto, y el cuidado óptimo del recién nacido. Las causas de la mortalidad posneonatal señalaron la necesidad de continuar los cuidados de salud más allá del período neonatal, sobre todo, en los pacientes con riesgo biológico o socioambiental.” (Finkelstein.2016.)

Los niños de esta muestra reúnen ambas características y, si bien han sobrepasado el primer año de vida, tanto ellos, sus madres y sus familias lo han hecho en situaciones de gran vulnerabilidad, dificultades e intermitencia en el acceso al sistema de salud y social, requiriendo de sostén y acompañamiento casi permanente. (Vega et al. 2016. Aab, Climent, Tortarolo. 2014)

Los factores psicosociales y situaciones que impactan en las familias, niños y en el sistema de salud pública, identificados por los miembros de los equipos de salud, pueden encontrarse en los relatos de las madres y familias poniendo de relieve la complejidad e importancia de esta problemática. Las redes de la familia extensa constituyen un soporte de significación para aquellos niños en que su madre por diferentes problemáticas no ha

**ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.
Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS**

podido hacerse cargo como claramente puede evidenciarse en varios de los casos pero, en contrario a las opiniones de la mayoría de los miembros de los equipos de salud, el apoyo familiar ha sido decisivo en el afrontamiento de situaciones problemáticas.

En los relatos, las actuales cuidadoras de los niños entrevistadas, expresan haber apoyado a las madres previamente dado que existían carencias por parte de las mismas en el ejercicio de la función materna que hacían necesaria su colaboración, llegando con el paso del tiempo a ser quienes la ejerzan en forma total. En ellas aparecería el deseo de compensar las carencias afectivas y de cuidados físicos de los niños que han nacido con bajo peso, por haber estado hospitalizados y creerlos de mayor atención y cuidado. (Vega y cols. 2016)

Se destaca el activo rol de las mujeres, (abuelas, tías), en el cuidado no sólo de los niños de bajo peso, sino también de otros integrantes del grupo familiar. En sus relatos no se identifican programas o proyectos específicos para familias de NBP a excepción de la atención y seguimiento de la salud de los niños durante la internación o tratamiento posterior al alta. Mencionan políticas o programas en general destinados a niños en situación de vulnerabilidad social, (AUH, Qunitas), los que conocen pero, contradictoriamente no acceden por no haber tramitado el documento del niño.

El contacto con las familias y los niños, condicionada por la modalidad propuesta en un primer momento para conformar la muestra: nacidos en el período de junio de 2014 a julio de 2015 y localizados desde los centros de Atención Primaria, presentó dificultades para detectar tempranamente a los lactantes, un objetivo prioritario para la identificación de situaciones facilitadoras y obstaculizadoras del desarrollo infantil, estando la mayoría de ellos comprendidos entre 12 y 24 meses, pero por otro lado evidenció la situación de vulnerabilidad de estas familias (social, de salud, económica) y de los niños (algunos de ellos sin documentación, seguimiento y/o tratamiento de su salud o expuestos a falta de cuidados y seguridad.)

En base a esta experiencia es nuestra prioridad actualmente el contacto para su inclusión en la nueva población desde el momento del alta del hospital, procurando de esta manera incluir en la muestra tanto a niños y familias cuyo seguimiento del desarrollo se realice en el Hospital como a los que sean derivados a las Unidades Sanitarias cercanas a su domicilio.

Se puso de manifiesto entre los resultados que las instituciones de salud no cuentan con recursos propios para otorgar apoyos a la familia, debiéndose recurrir en el caso que detecte la necesidad o se presente una demanda, a gestionar elementos y/o ayudas

**ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.
Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS**

económicas en instituciones del tercer sector o programas públicos destinados a otros fines.

Los diferentes procesos de precarización de la cotidianeidad son otra expresión no menor al impacto social y emocional que vive la madre del niño nacido de bajo peso. La precariedad condujo al sostenimiento de la vida cotidiana a través de estrategias de sobrevivencia individuales, donde lo que sobresalía era el presente. Estas, implican también nuevas visiones del dolor, del padecimiento que paulatinamente queda relegado, cambiando inclusive las formas de percepción de la enfermedad y los niveles de alarma acerca de ésta.

Estas situaciones de vulnerabilidad en el ejercicio de sus derechos, en la salud, en su desarrollo social y de contención emocional evidenciadas en muchas de las familias y sus niños prematuros y/o de bajo peso, nos lleva a reflexionar y a coincidir con acciones de UNICEF, Sociedad de Pediatría y otras organizaciones en continuar aportando conocimiento y reflexiones para instalar en la agenda pública esta problemática desde una perspectiva de derechos y con la participación conjunta de equipos de salud, sociales la familia y la comunidad. (UNICEF. 2016 Asociación Argentina de Padres de Niños Prematuros. 2016) De allí que un objetivo actual es indagar en las propuestas de políticas públicas y programas en esta problemática del ámbito local y fuera del mismo, como las de las ONG y organizaciones de padres.

Por último, para concluir, destacar la importancia de las investigaciones de las universidades en la comunidad en su triple rol de dinamizadora de sus docentes e investigadores en el conocimiento de su realidad regional, en el aporte de sus resultados y estudios en la formación permanente de los futuros profesionales y en el fortalecimiento de los derechos de los ciudadanos, su participación en las respuestas a sus necesidades, éste último rol es quizás, el de menor desarrollo y una deuda pendiente.

Bibliografía

- Aab, C.; Climent, P.; Tortarolo, A. Factores que inciden en la atención de salud de niños prematuros de alto riesgo al nacer (nparn). Instituto de Desarrollo e Investigaciones Pediátricas (IDIP) - Hospital de Niños "Sor María Ludovica", La Plata, Argentina.

<http://www.colegiodetslaplata.org.ar/DocumentosTrabajos/Documentos/>

**ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.
Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS**

- Asociación Argentina de Padres de Niños Prematuros. APAPREM. (2016)
<http://www.aprapem.org.ar>
- Consulta de opinión sobre las políticas de cuidado de personas dependientes en América Latina. Niñas y niños, personas ancianas, personas con discapacidad y personas con enfermedades crónicas. Diagnóstico, políticas a implementar y perspectivas según líderes de América Latina. (2012). *Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe*. (OIG). 7-14. CEPAL.
- Convención sobre los Derechos del Niño. (1989) UNICEF. Argentina. (1990)
www.unicef.org/argentina/spanish/7.-convencionsobrelosderechos.pdf
- Declaración de los Derechos del Recién Nacido. (2007). Asociación Mundial de Perinatología. Larguía, M., Lomuto, C. & González, MA. En *Maternidades centradas en la familia. Marco legal. Boletín Informativo de la Asociación Argentina de Perinatología*. (ASAPER). 44. (14). 12-14
- Donolo, D. S. (2009) Triangulación, procedimiento incorporado a nuevas metodologías de investigación. *Revista Digital Universitaria*. 2009.
<http://www.revistaunam.mx/vol.10/num8/art53/int53.htm>.
- Espacios para la infancia: Fortaleciendo el ambiente de cuidado del niño pequeño. (2007). 28. 3-9. Fundación Bernard van Leer. La Haya. Países Bajos.
- Esquivel, V. (2013) El cuidado en los hogares y las comunidades. Documento conceptual. *Informes de Investigación de OXFAM*. 5-14.<http://www.oxfam.org>
- Estadísticas de Salud. (2013). Argentina. Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires. Región Sanitaria VIII.
- Finkelstein, J.et al. (2016). Evolución de la mortalidad infantil en Argentina en el marco de Los Objetivos de Desarrollo del Milenio. *Archivos Argentinos Pediatría*,114(3):216-222.
- Giarraca, N & Bidaseca, K. (2007) Ensamblando las voces: los actores en el texto sociológico. En Kornblit, A L. (Coord). *Metodologías Cualitativas en Ciencias Sociales*. 37. 2da. Edición. Editorial Biblos. Buenos Aires.
- Gherardi, N. y cols. (2012) De eso no se habla: el cuidado en la agenda pública. Equipo Latinoamericano de Justicia y Género. (ELA) Buenos aires. Argentina. 2012.
- Hurtado Ibarra, K.; Rodríguez, D.; Navarro, E.; Camacho, C.; Nieves, S. (2015) Análisis de los factores de riesgo de bajo peso al nacer a partir de un modelo

ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.
Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS

logístico polinómico. *Revista Prospect*, 13, (1), 76-85.

<http://dx.doi.org/10.15665/rp.v13i1.362>

- Kvale Steinar (2011) “Las entrevistas en investigación cualitativa” Editorial Morata. Madrid.
- La situación de la primera infancia en la argentina. A dos décadas de la ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño. (2012). Fundación Arcor. Organización de Estados Iberoamericanos. OEI. UNESCO. SIPI. P. 12.
- Mason E. (2012). Informe de Acción Global sobre Nacimientos Prematuros. http://www.who.int/pmnch/media/news/2012/preterm_birth_report/es/index3.html.
- Ministerio de Salud de la Nación. Argentina. (2010) Vamos a crecer. Cuidado para la salud de mujeres embarazadas, niños, niñas y adolescentes. Derechos del niño prematuro. <http://www.msn.gov.ar>
- Ministerio de Salud de la Nación. Argentina. (2013). Datos estadísticos. DEIS. <http://www.msn.gov.ar>
- Municipio de General Pueyrredon. Mar del Plata-Batán (2016). Datos vitales. <http://www.mardelplata.gob.ar>
- Oiberman, A. et al (2008) Nuevos dispositivos en Salud Mental. Construcción de un modelo de trabajo en Psicología Perinatal. En *Aportes de la Psicología*. Galli, M. Vega, E et al. Facultad de
- Oficina Panamericana de Salud. (OPS) Argentina. (2014). Indicadores Básicos de Argentina. <http://www.paho.org>
- Pautassi, L. (2009) Programa de transferencias condicionadas de ingresos ¿Quién pensó en el cuidado? La experiencia en Argentina. Seminario regional familias latinoamericanas interrogadas. Hacia la articulación del diagnóstico, la legislación y las políticas. Santiago de Chile. CEPAL.
- Pautassi, L.; Zibecchi, C. (2010). La provisión de cuidado y la superación de la pobreza infantil. Programas de transferencias condicionadas en Argentina y el papel de las organizaciones sociales y comunitarias. Serie Políticas Sociales N° 159. CEPAL-UNICEF- ONU. Chile.
- Rossato, N. (2015) Editorial. *Archivos Argentinos de Pediatría*. 113(4): 290-291/pdf. <http://dx.doi.org/10.5546/aap.2015.290>
- Sebastianini, M. Ceriani Cernadas, J M. (2008). Aspectos bioéticos en el cuidado de los recién nacidos extremadamente prematuros. *Archivos Argentinos Pediatría*, 106 (3): 242-248. (*Sociedad de Pediatría Argentina*)

**ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.
Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS**

- Sociedad de Pediatría Argentina. <http://www.sap.org.ar>
- UNICEF y Ministerio de salud (2015)
http://www.unicef.org/argentina/spanish/media_31560.htm
- Vega, MC. (2014) Proyecto de investigación: Familias de recién nacidos de bajo peso de la ciudad de Mar del Plata. Impacto en la organización familiar y cuidado infantil. Código: 15 /1100. Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina. <http://www.mdp.edu.ar>
- Vega, MC.; Feduci, M.; Larrumbide, S & Sícoli, M. (2016) El impacto psico-social en la mujer, madre de niños nacidos con bajo peso. X Congreso Argentino de Salud Mental. 24 al 26 de Agosto de 2016. Buenos Aires. Argentina.
- Vega, MC. et al. (2016) Recién nacidos de bajo peso. Desigualdad e impacto en la organización familiar y cuidado infantil. II Bienal Iberoamericana de Infancias y Juventudes. Manizales. Colombia. 7 al 11 de noviembre de 2016.
- Wormald, F. Tapia, J. Torres, G. Cánepa, P. González, MA. Rodríguez, D. et al. (2015) Estrés en padres de recién nacidos prematuros de muy bajo peso hospitalizados en unidades de cuidado intensivos neonatales. *Archivos Argentinos de Pediatría*. 113(4):303-309.pdf. <http://doi.org/10.556/aap.2015.303>

Agradecimientos: a todos los participantes de esta investigación; madres, padres, cuidadores, miembros de equipos de salud y social. Instituciones públicas y organizaciones. A la Universidad por su apoyo al proyecto de investigación.

Políticas sociales y jóvenes en conflicto con la ley penal. hacia una delimitación de la teoría del capital humano³².

Dante Jeremías Boga (UNMDP)

RESUMEN.

El presente trabajo pretende abordar el tema de las políticas sociales que se aplican a jóvenes en conflicto con la ley penal en contexto de encierro. Para ello se considerarán, en primer lugar, las transformaciones que se desarrollaron en la legislación para los jóvenes infractores de la ley a partir de la asunción constitucional de los preceptos de la Convención Internacional de los Derechos del Niño; de manera que también se analizará la reforma integral desarrollada a partir de pasaje del patronato al actual sistema de promoción y protección de los derechos del niño. En segundo lugar, se pretenden exponer los elementos centrales de la teoría del capital humano y establecer el vínculo que tiene como supuesto subyacente a estas políticas sociales. Por último, se sacarán algunas conclusiones acerca de los alcances y los límites de la teoría del capital humano como elemento disparador de condiciones de integración social para este sector.

PALABRAS CLAVE

Políticas sociales- Capital Humano- Juventudes- Responsabilidad Penal Juvenil.

ABSTRACT.

This paper aims to address the issue of social policies that apply to young people in conflict with criminal law in the context of confinement. To this end, the transformations that were developed in the legislation for young offenders of the law will be considered first, based on the constitutional assumption of the precepts of the International Convention on the Rights of the Child; So that it will also analyze the integral reform developed from passage of the patronage to the current system of promotion and protection of the rights of the child. Secondly, it is intended to expose the central elements of human capital theory and to establish the link that has as underlying underpinning these

³² Este trabajo postula algunas de las nociones que se están trabajando en el marco del desarrollo de la tesis de maestría: "Capital humano, políticas sociales y jóvenes en conflicto con la ley penal" (Maestría en Políticas Sociales, Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social, Universidad Nacional de Mar del Plata).

**ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.
Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS**

social policies. Finally, some conclusions will be drawn about the scope and limits of human capital theory as a trigger for conditions of social integration for this sector.

KEYWORDS

Social Policies- Human Capital- Youth- Juvenile Criminal Responsibility.

INTRODUCCIÓN.

La temática de la niñez y la adolescencia ha estado caracterizada por profundas transformaciones a nivel mundial en los últimos años. En este trabajo, se pretende discutir el proceso mediante el cual se ha instalado como problema público en la agenda pública del Estado el tema de la promoción y protección de los derechos del niño. Se procurará recurrir al marco conceptual de la sociología de los problemas públicos (Lorenz Valcarce, 2005, Parsons 2007, Blumer, 1971) a los fines de dar cuenta de las sucesivas tomas de posición (Oszlak, 1980) del Estado frente a esta cuestión. Se analizará específicamente el caso de la Provincia de Buenos Aires, como ámbito específico de aplicación de esta nueva legislación.

La denominada doctrina de la situación irregular, propia del patronato, sufrió un pasaje conflictivo hacia la doctrina de la protección integral de derechos del niño (García Méndez 1994; Guemureman y Daroqui, 2001). Particularmente, a partir de las modificaciones en la legislación provincial y nacional en torno a la niñez y la adolescencia desde la ratificación constitucional de 1994 de los tratados internacionales acordados específicamente en la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN). Sucintamente es preciso considerar que la legislación comienza a tratar por separado la intervención del Estado en causas asistenciales y penales. Efectivamente, el Organismo Provincial de Niñez y Adolescencia de la Provincia de Buenos Aires (Argentina) es el ámbito del Estado encargado de la aplicación de la legislación vigente (además del estrictamente jurídico-penal que se constituye en el Fuero de Responsabilidad Penal Juvenil o los Juzgados de Familia) diseña una división en su organigrama de funcionamiento: subsecretaría de promoción y protección de derechos y subsecretaría de responsabilidad penal juvenil.

Con respecto a los actores involucrados en estas políticas, resulta relevante asumir la perspectiva de “estudiar a personas reales en contextos reales” (Rodríguez Castillo, 2006, p.20). Se plantea en este escenario de actores una tensión que tiene que ver con la superposición de agendas con objetivos disímiles, pero que atienden fácticamente un mismo fenómeno. En el caso del delito adolescente, se plantean por un lado a los jóvenes en conflicto con la ley penal, es decir, el delito en los jóvenes y, por otro, la infancia en peligro (Daroqui, 2002), juventud y delito como binomio que se trata de manera

**ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.
Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS**

diferenciada. Por un lado, se plantea la perspectiva social de la sanción general del delito entendido en un sentido estrictamente jurídico: tipicidad, antijuridicidad, culpabilidad. Por otra parte, una perspectiva que introduce la necesidad de considerar los derechos vulnerados de los niños. En esta dirección, se sostiene la idea que las transformaciones realizadas en el plano normativo carecen, en el plano empírico, de una reproducción en las prácticas institucionales debido a la falta de consenso en la construcción de la agenda de pública, es decir, la transformación de un “hecho” en problema público (Lorenc Valcarce, 2005).

A partir de este proceso, en el marco institucional y normativo se plantearon un conjunto de políticas que se aplicaron en los contextos de encierro. Estudios recientes (CEPAL, 2014; Van Raap, 2010; Del Valle, 2009, CEPAL, 2009; Giménez, 2005) han expuesto que la teoría del capital humano aparece como principio subyacente que estructura las políticas sociales tanto en Argentina como en la región. Esto tiene mayor preponderancia en las políticas de lucha contra la pobreza (Andrenacci y Solano, 2006) que se desarrollaron a partir de las transformaciones estructurales desarrolladas en el país a partir de la década del 90. Específicamente las Políticas de Transferencia Condicionada (PTC en adelante) tienen como propósito fortalecer el capital humano mediante la educación, salud y empleabilidad o capacitación laboral para evitar la reproducción intergeneracional de la pobreza. (CEPAL, 2009). En este trabajo se analizarán algunos elementos provisorios acerca de los alcances y los límites de estas políticas como elemento disparador de condiciones de integración social para este sector social³³.

CONSTRUCCIÓN DE LA AGENDA POLÍTICA DEL ESTADO, POLITICAS PÚBLICAS Y PROBLEMAS PÚBLICOS.

Rodríguez Castillo (2006) ha argumentado que la formación del Estado es un proyecto ideológico producto de determinado desarrollo histórico. Se presenta entonces como un ethos moral que totaliza a las personas que son miembros de una comunidad en particular. Oszlak (2011) lo plantea como uno de los atributos del Estado postulándolo como la internalización de una identidad colectiva³⁴. Inda (2009) argumenta que éste es

³³ Este trabajo expone alguna de las nociones que se están trabajando en el marco del desarrollo de la tesis de maestría: “Capital humano, políticas sociales y jóvenes en conflicto con la ley penal” (Maestría en Políticas Sociales, Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social, Universidad Nacional de Mar del Plata).

³⁴ Oszlak define los atributos del Estado en los siguientes cuatro elementos:

un punto de coincidencia entre dos clásicos de la sociología históricamente distanciados como Durkheim y Weber. En la construcción teórica de ambos aparece la “(...) postulación de un sistema común de valores como marco de referencia de la acción social” (2009, p.17). En esta dirección, la autora va a plantear que la “moral social tiene por función de primer orden lograr la más fuerte armonía social posible sin apelar a la coacción del Estado, considerada artificial, mecánica y accesoria respecto de la integración” (2009, p.22). Weber (1964) insiste en que ningún Estado puede garantizar su estabilidad mediante el uso indiscriminado de la violencia y la fuerza física, resulta central la creencia de los dominados de su legitimidad. No es un monopolio de la coacción física sin más, sino que es un monopolio considerado legítimo por ambos lados, quienes ejecutan y quienes acatan el orden vigente.

El caso de la delincuencia juvenil desafía la teoría del Estado en este sentido, ya que el mismo aparece como un elemento disruptivo del orden social. Un elemento que impugna la legitimidad de la dominación estatal. Que puede padecer la violencia (legítima) del Estado pero que no se amilana frente a la misma, que persiste en la conducta reprochada. Los casos de reincidencia aparecen, entonces, como un énfasis a esta impugnación; no es el temor a la respuesta violenta del Estado lo que podría llegar a disuadir al infractor. De manera que resulta de importancia analizar especialmente de qué manera es que actúa el Estado y las diferentes expresiones del mismo, es decir, las instituciones y los efectores en relación a la problemática. En esta dirección, es posible considerar agendas diferentes en relación a diferentes actores del Estado: policías, jueces, abogados, trabajadores sociales, psicólogos, médicos, educadores, entre otros, cada uno con una agenda. Propósitos diferentes en relación a los mismos sujetos.

“(…) (1) externalizar su poder; (2) institucionalizar su autoridad; (3) diferenciar su control, (4) internalizar una identidad colectiva. La primera cualidad se vincula con el reconocimiento de una unidad soberana dentro de un sistema de relaciones interestatales, cuya integridad es garantizada por otras unidades similares ya existentes. La segunda implica la imposición de una estructura de relaciones de poder capaz de ejercer un monopolio sobre los medio organizados de coerción. La tercera es la emergencia de un conjunto funcionalmente diferenciado de instituciones públicas relativamente autónomas respecto de la sociedad civil, con reconocida capacidad para extraer, establemente, recursos de su contexto, con cierto grado de profesionalización de sus funcionarios y cierta medida de control centralizado sobre sus múltiples actividades. La cuarta cualidad consiste en la capacidad de emitir desde el estado los símbolos que refuercen los sentimientos de pertenencia y solidaridad social que señalaba como componentes ideales de la nacionalidad y aseguren, por lo tanto, el control ideológico de la dominación (Oszlak, 2011; 5).

**ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.
Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS**

El modelo constructivista de los problemas sociales aportado por Blumer (1971) argumenta que estos son producto de un proceso colectivo de definición, es decir, no tiene existencia objetiva; no existen los problemas como tales sino que existen procesos sociales que los definen y están imbricados por operaciones de intereses, intenciones y fines divergentes que están en conflicto. No hay hechos objetivos, sino que se trata de definiciones y acuerdos sociales sobre qué hecho será tratado o considerado como problema. “Las interacciones entre estos intereses y estos fines constituyen la modalidad en que la sociedad enfrenta cada uno de los problemas sociales” (1971, p.301).

En otra línea argumental Parsons (2007) ha planteado un esquema simple que plantea la triada en forma de secuencia: tema, problema, política pública. Aunque básico en su aspecto central este esquema requiere de un intérprete que plantee la naturaleza problemática del tema y, asumiendo que se llegue a un consenso en este punto, cuál sería la solución, la política pública acorde.

Blumer distingue cinco etapas en el proceso histórico de los problemas sociales (1971; 301-306). Lorenc Valcarce (2005) sugiere retener estas etapas apuntadas por Blumer como aspectos o momentos en el proceso de construcción de los problemas públicos. Es decir, enfatizar el carácter procesual de los problemas públicos y no a estos elementos constitutivos como partes sucesivas. Primero la emergencia del problema social; en este momento los “problemas sociales no son resultado de un malfuncionamiento intrínseco de una sociedad pero son el resultado de un proceso de definición en el que en el cual una determinada situación es elegida e identificada como un problema social.” (Blumer 1971, p.303). Segundo, legitimación del problema social, en esta etapa tienen gran importancia la presencia del problema en los medios de comunicación, en las organizaciones, en las instituciones públicas, entre otros. Tercero, movilización de la acción. Cuarto, formulación de un plan oficial de acción. Quinto, implementación del plan oficial.

En la argumentación de Parsons se destaca que la definición del problema y de la agenda es “resultado de un proceso de competencia entre distintos grupos” (2007, p.156). En la perspectiva pluralista el poder de influir o determinar los asuntos aparece de forma mucho más dispersa, sin embargo es menester subrayar la existencia de una distribución desigual del poder y de la influencia.

La presencia del problema en los mass-media es analizada a partir de considerar la influencia de estos en el establecimiento de la agenda política desde diferentes

**ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.
Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS**

perspectivas. Hay diferentes argumentos al respecto entre los cuales está el ciclo de atención de los asuntos donde se considera el proceso de inclusión de los temas en relación a la cuestión ambiental. La atención pública y las áreas de las políticas públicas, el modelo de relevancia de los asuntos, la influencia de la mercadotecnia, etc. (Parsons, 2007). El autor concluye que “la agenda de las políticas públicas es menos un producto de la opinión pública (...) que el resultado de la forma en que la elite política, la ética empresarial y otras elijan estructurar los parámetros de aquello que realmente se debate (Parsons, 2007, p.156). Sin duda que es discutible considerar esto de manera lineal. Resulta relevante considerar la capacidad de agencia y de instalar temáticas en la agenda pública de parte de actores significativos.

En el caso de la niñez y la adolescencia la Convención sobre los Derechos del Niño celebrada por Naciones Unidas en el año 1989 marca una condición para el Estado Argentina desde el momento que es ratificada y que asume rango constitucional. No implica una traducción lineal en acciones concretas y específicas en relación a la temática, la toma de posición del Estado resulta central analizarlas en función de las acciones y las omisiones del mismo, siendo el aspecto proclamativo un elemento marginal del asunto.

Desde este lugar, el argumento con el que trabajan asume la necesidad de localizar el estudio de la dinámica de las transformaciones sociales, con la trayectoria de surgimiento, desarrollo y eventual resolución de las temáticas planteadas. Todas las sociedades plantean solo ciertas cuestiones como problemáticas, es decir, resulta imposible para una sociedad procesar al mismo tiempo todos los conflictos, los mismos son seleccionados. En este sentido, “las políticas públicas son uno de los elementos fundamentales en la construcción social de los problemas” (Lorenc Valcarce, 2005; 6), Las mismas tienen una función simbólica en el sentido que visibilizan el problema al mismo tiempo que aparecen y se figuran como solución al mismo.

Según Velásquez Gavilanes (2009) definir la política pública requiere considerar especialmente su vocación teleológica, sin embargo no todo accionar del Estado se puede circunscribir a esta idea. Diferentes actores, tanto públicos como privados luchan por incidir en la manera que se definen los problemas, los instrumentos y objetivos. El autor define (luego de un extenso análisis de límites e insuficiencias de diferentes definiciones aportadas por otros autores) a la política pública como:

**ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.
Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS**

“un proceso integrador de decisiones, acciones, inacciones, acuerdos e instrumentos, adelantado por autoridades públicas con la participación eventual de los particulares, y encaminado a solucionar o prevenir una situación definida como problemática. La política pública hace parte de un ambiente determinado del cual se nutre y al cual pretende modificar o mantener” (Velásquez Gavilanes, 2009; 156).

Oszlak y O'Donnell (2007) enfatizan en su definición³⁵ que las políticas públicas determinan una modalidad de intervención del Estado sobre una cuestión, de la cual se puede inferir o considerar una direccionalidad y una normativa que afectarán el futuro del proceso social. Sin embargo, en esta visión (aún compartiendo los elementos centrales de la anterior) aparecen elementos que complejizan el proceso y tienen que ver con la presencia hacia el interior del aparato estatal de sectores con grados variables de autonomía. Esto implica que tienen capacidad cierta de influir en el proceso de diferentes maneras, obstruyendo, colaborando, redireccionando, etc. En este sentido, plantean que:

“la ambigüedad o conflicto no es inherente a la toma de posición del Estado sino producto del enfrentamiento entre algunas de sus unidades -sea respecto de los términos con que debe definirse la cuestión suscitada o del modo de intervención para resolverla- obedeciendo a intereses organizacionales y clientelísticos contradictorios. Lo que queremos destacar, en definitiva, es el carácter negociado o abiertamente conflictivo que frecuentemente asumen las tomas de posición del Estado frente a una cuestión” (Oszlak y O'Donnell, 2007, pp.14-15).

POLÍTICAS PÚBLICAS EN MATERIA DE NIÑEZ Y ADOLESCENCIA.

Hechas estas consideraciones es menester tener en cuenta el proceso de hechura de las políticas públicas referidas a la niñez y la adolescencia, se pretende analizar el proceso de implementación de un cambio de doctrina en la manera de concebir las cuestiones relativas a la niñez y la adolescencia.

³⁵ Definen la política pública como “un conjunto de acciones y omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del Estado en relación con una, cuestión que concita la atención, interés o movilización de otros actores en la sociedad civil. De dicha intervención puede inferirse una cierta direccionalidad, una determinada orientación normativa, que previsiblemente afectará el futuro curso del proceso social hasta entonces desarrollado en torno a la cuestión. (Oszlak y O'Donnell, 2007; 14).

**ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.
Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS**

En el año 1994 tomó rango constitucional la Convención Internacional de los Derechos del Niño aprobada cuatro años antes. Sin embargo la legislación nacional se adecuó a eso recién en septiembre del año 2005 con la sanción de la ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Estas reformas trajeron aparejada una concatenación de cambios normativos que generaron el marco de la “Doctrina de la protección integral”.

El sistema penal juvenil se vio modificado sustancialmente pero no de manera lineal. Hasta el momento el control socio-penal juvenil, se basaba en la Ley de Patronato (Ley N°10.903) de 1919, diseñada por el médico Luis Agote. Este marco legal establecía que los jueces debían disponer preventivamente del menor de 18 años, que se halle “material o moralmente abandonado o en peligro moral acusado o como víctima de un delito”³⁶.

La ley Agote de 1919 estableció el funcionamiento del patronato de la infancia que instrumentaba una determinada manera de concebir la niñez. Se trataba de un control de esta categoría social mediante la tutela del menor en la denominada situación irregular. Esto es, identificar determinados niños que se encontraran en riesgo y retirarlos de la potestad de la familia para ser protegidos bajo la tutela estatal.

La sanción de Ley 26.061 plantea la obligatoriedad de la aplicación de los derechos del niño en el territorio nacional. Define las obligaciones y responsabilidades del Estado, la familia y la comunidad en este sentido y establece pautas para la conformación del Sistema de Protección Integral de Derechos, define las formas de intervención estatal frente a la amenaza o vulneración de derechos de niños, creando nuevos órganos administrativos de protección de derechos a nivel nacional y federal. En la Provincia de Buenos Aires se sancionó la ley 13.298 para promoción y protección integral de los derechos del niño y la ley 13.634 que establece el Fuero Penal Juvenil que atenderá los delitos atribuidos a los jóvenes mayores de 16 y menores de 18 años de edad.

La literatura especializada sobre la temática se debate entre los diferentes elementos que posee la nueva legislación y en general se consideran los cambios realizados como un

³⁶ La Ley Agote o de Patronato funcionaba con el explícito paradigma de la infancia desviada. El artículo 21 describe la situación de riesgo moral y material: “(...) se entenderá por abandono material o moral o peligro moral, la incitación por los padres, tutores o guardadores a la ejecución por el menor de actos perjudiciales a su salud física o moral; la mendicidad o la vagancia por parte del menor, su frecuentación a sitios inmorales o de juego o con ladrones o gente viciosa o de mal vivir, o que no habiendo cumplido 18 años de edad, vendan periódicos, publicaciones u objetos de cualquier naturaleza que fueren, en las calles o lugares públicos, o cuando en estos sitios ejerzan oficios lejos de la vigilancia de sus padres o guardadores o cuando sean ocupados en oficios o empleos perjudiciales a la moral o a la salud.” (Ley 10.903).

**ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.
Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS**

cambio de paradigma (López, 2011; Fasciolo y Zeballos, 2013; Bombini, 2011; Saumell, 2011, Bustos, 2011, Beloff 2008). Resulta claro que las funciones tutelares del Estado han adquirido un carácter diferente en la normativa y consecuentemente se generó una enorme modificación del mapa institucional que trata a este sector. Por otra parte, se desarrolló un fuero penal específico para quienes son infractores de la ley penal, por lo tanto poseen las defensas jurídicas propias del derecho penal garantista.

La literatura especializada ha expuesto una amplia crítica acerca de los efectos en el plano empírico de estas modificaciones normativas. López (2011) lo plantea como un proceso de sobre enunciación de derechos que contrasta con un paralelo aumento exponencial de violaciones sobre los mismos. Saumell refiere a este proceso como un “fraude de etiquetas que legitima altos grados de violencia institucional” (2011; 169). García Méndez (1994) habla del cadáver insepulto de la doctrina de la situación irregular. Por último se sostiene que el

“ (...) encapsulamiento jurídico descontextualizado que fetichizó la terminología de los derechos, provocando una masa hipertextual en torno a categorías como ‘paradigma de la protección integral’, ‘interés superior del niño’ y ‘sujeto de derechos’ que, a modo de efecto han sido -paradójicamente- etiquetas polifuncionales sobre las cuales se montaron diversas posturas y que también han permitido la descomposición del complejo tutelar, y la composición de un complejo de derechos” (Lopez, 2010; 33)

La instalación del tema como problema público forma parte de un proceso largo y complejo, iniciado, como se ha dicho, con la ratificación por parte del Estado Argentino de la CDN. En la Provincia de Buenos Aires, la reforma legal inicia en el año 2000 cuando la legislatura bonaerense sanciona una ley de Protección Integral de los Derechos del Niño y el Joven. Luego de dos meses la misma es suspendida por la Suprema Corte de Justicia de la Provincia de Buenos Aires (SCBA) como consecuencia de un recurso de inconstitucionalidad, de manera que se reinstaló la normativa anterior del patronato. La medida cautelar tuvo vigencia dos años hasta que la SCBA resuelva la constitucionalidad de la norma. Sin embargo a los pocos días la legislatura de la provincia suspende la ley nuevamente con un débil argumento de que no estaban dadas las condiciones para su implementación.

Se fue prorrogando la implementación de la ley hasta que en el año 2004 se sanciona (sin mediar motivos explícitos claros) la ley 13.298 de “Promoción y Protección Integral de los

**ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.
Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS**

Derechos de los Niños³⁷. La misma avanza en la des-judicialización de las de las problemáticas de los niños de carácter socio-asistencial, considerándolas a partir de la idea de la corresponsabilidad de las familias, las organizaciones de la sociedad civil y el Estado. Sin embargo, la ley es suspendida por una nueva medida cautelar a instancias de un pedido de suspensión de la Procuradora General de la SCBA. De forma paralela el Poder Ejecutivo Provincial comienza a corregir las deficiencias técnicas que daban sustento a la cautelar. Por último, en el año 2007 entra en vigencia la normativa, con el impulso de la ley nacional sancionada en 2005.

El siguiente aspecto a considerar y que se desprende del marco descrito es la sanción de la ley 13.634 que crea el Fuero de Familia y el Fuero de Responsabilidad Penal Juvenil, en diciembre de 2006. Es decir, definitivamente se pretende separar el tipo de causas, tomando esto último los aspectos propios de los jóvenes infractores; jóvenes en conflicto con la ley penal como se comienza a utilizar a partir de esto. La aplicación de esta normativa comienza a realizarse de forma gradual a partir del 2008.

Sin embargo, resulta relevante destacar que la normativa nacional de fondo, emanada de la ley Nº 22.278, promulgada en agosto de 1980, no ha sido modificada. Esta normativa plantea un "Régimen Penal de Minoridad" donde se refiere explícitamente al 'ejercicio del patronato de menores'³⁸. Actualmente para establecer la pena firme de un joven se continúa refiriendo a lo establecido en esta ley, mediante los llamados juicios de cesura para los cuales se deben reunir tres requisitos: declaración de la responsabilidad penal, cumplimiento de los 18 años de edad, un año de tratamiento tutelar. "Una vez cumplidos estos requisitos, si las modalidades del hecho, los antecedentes del menor, el resultado del tratamiento tutelar y la impresión directa recogida por el juez hicieren necesario aplicarle una sanción, así lo resolverá, pudiendo reducirla en la forma prevista para la tentativa." (Art Nº 4 de la ley 22.278). Los principios de esta ley (dado el contexto en el cual se sancionó, extemporáneo para el actual marco normativo asumido por el Estado Argentino) entran en contradicción abierta con las modificaciones que se efectuaron los últimos años en el plano legal.

En este proceso

³⁷ la Ley tiene por objeto: "la promoción y protección integral de los derechos de los niños, garantizando el ejercicio y disfrute pleno, efectivo y permanente de los derechos y garantías reconocidos en el ordenamiento legal vigente, y demás Leyes que en su consecuencia se dicten".

³⁸ Art. 3bis de la ley Nº22.278

**ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.
Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS**

“(…) el campo de disputa en el cual se dirimieron las reformas puede dividirse en dos grandes posiciones que, ad hoc, he dado en llamar los ‘defensivos’ y los ‘ofensivos’. Los primeros, se conforman con el conjunto de actores que resistirán activamente (a través de diferentes estrategias, tramas argumentales y recursos técnico-burocráticos) a la derogación del régimen de Patronato de Menores y, por otra parte, dentro de los ‘ofensivos’ englobaré a quienes han promovido activamente la derogación del régimen de patronato en pos de la sanción de leyes acordes al modelo de la CDN. 1). Trazada una primera y gran línea divisoria de posiciones en el campo analizado, cabría entonces señalar cuáles fueron los tres pilares o ejes de tensión que atravesaron el proceso de debate: a) cuestiones financieras públicas, en relación a los recursos económicos necesarios, b) la concepción sobre quien debe gestionar el gobierno de los niños con problemáticas socio-económicas y c) principios de legalidad y derechos. Sobre estos tres pilares ha pivotado el debate durante aquellos años, alineándose los diferentes actores en uno u otro espacio de posiciones.” (López, 2010, pp.44-45)

Los actores que participaron del proceso, en sus inicios tuvieron un perfil técnico, es decir, académicos, juristas, funcionarios, especialistas, entre otros. Una primera referencia en el proceso viene a ser la reforma del Proceso Penal realizada en 1997. Se moderniza la justicia penal introduciendo garantías procesales. Sin embargo, a los menos no se los alcanzó y se continuaron aplicando procedimientos propios del Proceso Penal Inquisitivo. Recién en el año 2004 empiezan a delinarse organizaciones que con mayor capacidad de agencia asumen el tema como relevante y lo constituyen en sus agendas de discusión. La creación en el año 2004 del Foro por los derechos de la infancia en la Provincia de Buenos Aires reúne a actores involucrados, como trabajadores de la infancia, territoriales, organizaciones sociales, entre otros. Una presencia marcada en sostenida de la Central de los Trabajadores Argentina (CTA) que colabora de forma decisiva para la difusión de las leyes y generando un movimiento en toda la provincia (López, 2011). Esto produce condiciones de posibilidad, en términos de consenso social a la hora de considerar la agenda de la niñez, para consolidar el consenso en torno a la nueva ley y su implementación.

Por otra parte, dos actores que se caracterizaron por la resistencia al proceso son el poder judicial, por un lado, y los municipios, por otro. Quienes asumieron el costo político más alto fue el poder judicial ya que debió directamente suspender (vía medidas

**ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.
Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS**

cautelares) las leyes en cuestión. Los motivos de estas resistencias son antagónicos: el poder judicial resiste porque comienza a perder competencias con la nueva normativa. Por otra parte, los municipios, resisten a las leyes, porque la nueva normativa los obliga a asumir nuevas responsabilidades que implican presupuesto, competencias, reclamos, etc. Una de las formas de destrabar este asunto fue la modificación en la ley 13.298 del carácter obligatorio hacia los municipios y adquiere un tenor la “invitación” por convenio. En segundo lugar, la transferencia de recursos de las provincias (que históricamente se había hecho cargo del asunto) hacia las intendencias.

El poder ejecutivo tuvo un rol ambiguo en este proceso. En su conjunto abarco cuatro mandatos diferentes. En el de Eduardo Duhalde que se encontraba todo en estado sumamente embrionario, aunque preparatorio de la primera y fallida norma. El de Carlos Ruckauf donde efectivamente se sancionó y se derogó la primera ley. Va a ser en la gobernación de Felipe Solá que se generó la ley 13.298 y cuando se implementó definitivamente y, por otra parte, se creó un marco regulatorio para los jóvenes en conflicto con la ley penal.

CAPITAL HUMANO Y POLITICAS SOCIALES.

Las políticas sociales orientadas a los jóvenes en conflicto con la ley penal en el contexto de encierro tienen como supuesto subyacente al capital humano. Esta teoría está presente en diferentes aspectos de las políticas sociales, especialmente en las Políticas de Transferencias Condicionadas (PTC). En la teoría del capital humano aparece como horizonte la inserción en relaciones laborales que permitan mediante el mercado el acceso a bienes y servicios indispensables para la vida en términos materiales y simbólicos.

La teoría del capital humano tiene una larga tradición, especialmente en el ámbito de la economía. Sin embargo, su área de influencia se ha diversificado penetrando en la educación, en la sociología, en las políticas sociales, las ciencias políticas, etc. Aun así dentro de cada área de conocimiento el mismo ha sido analizando desde diferentes perspectivas.

Los estudios sobre capital humano se inician en el ámbito de la economía y fueron acuñados fundamentalmente por Gary Becker (1975) y Theodore Schultz (1961). Estos autores sostienen que existe una relación entre la inversión en educación que realizan los individuos y los ingresos que los mismos tienen.

En marco de la teoría económica el capital humano es definido por Schultz y Becker como “la suma de las inversiones en educación, formación en el trabajo, emigración o salud que tienen como consecuencia un aumento en la productividad de los trabajadores” (Giménez, 2005; 104). Dentro de las consideraciones críticas acerca de la teoría del capital humano se argumentó las dificultades de calcular y conocer la relación entre la inversión inicial realizada y los ingresos futuros que devengan de la misma³⁹, resultando dificultoso aislar esa variable de otras (Calles, 1996).

Una de las principales limitaciones que tienen los estudios acerca del capital humano radica en que su utilización se lo vinculó casi exclusivamente, desde diferentes áreas de conocimiento, como la educación. Desde la economía específicamente en términos de inversión en educación y su posterior rendimiento. Villalobos y Pedroza (2009) han señalado las limitaciones del abordaje estrictamente económico de esta teoría y el escaso tratamiento y conceptualización que se ha realizado de la educación en este marco.

Sin embargo, Falgueras (2008) ha rastreado que esta idea tiene precedentes clásicos como Adam Smith cuando introduce la noción de los beneficios que genera en el trabajador la especialización. De manera que “este concepto capta la idea de que las personas gastan en sí mismas parte de sus recursos más importantes (dinero y tiempo) de muy diversos modos” (2008, p.20) con el fin de mejorar la posición.

Gil Villa (1995) inscribe a esta teoría en lo que denomina un funcionalismo tecno-económico que se vendría a nutrir de elementos de la sociología positiva de Saint-Simon, Comte y Durkheim, adhiriendo a una sociedad meritocrática en la que la educación formal, accesible a todos, sería el instrumento distribuidor clave.

En la tradición marxista se critica a esta teoría ya que asumen que es un intento más de la teoría económica neoclásica en eliminar la noción de clase social del análisis.

Los atributos del trabajador, que son valorados por los empleadores y que, por tanto, constituyen "capital humano", no se limitan a las cualificaciones técnicas y a las capacidades productivas abstractas. En concreto, los atributos de clasificación como la raza, el sexo, la edad, el origen étnico y las credenciales

³⁹ La crítica que realiza Shaffer señala que “la economía tiene muy poco que ganar y mucho que perder con la aplicación del concepto de capital humano, porque resulta muy difícil calcular satisfactoriamente el rendimiento económico de la inversión en seres humanos, pues se realiza por causas distintas a la expectativa del rendimiento monetario y no tiene efectos demostrables sobre la producción futura, además de que resulta oneroso calcular el costo de la conservación y mantenimiento de la inversión en educación.” (Villalobos y Pedroza, 2009, p.300).

**ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.
Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS**

formales, considerados frecuentemente como irrelevantes dentro de la lógica de la producción capitalista, se usan para fragmentar a los trabajadores y reducir la formación potencial de coaliciones dentro de la empresa (Bowles y Gintis, 2014, p.223).

La definición de Giménez (2005) resulta ordenadora para los fines de este trabajo, ya que en su desarrollo propone un indicador acerca de la dotación de capital humano, en el cual se considera la educación tanto formal como informal y agrega que es necesario tener en cuenta la salud y la experiencia⁴⁰.

Van Raap (2010) analiza la desigualdad de oportunidades laborales entre los jóvenes, a partir de considerar las políticas sociales que buscan fomentar, generar y fortalecer el capital humano. En este sentido, sostiene que “las trayectorias laborales de los jóvenes se encuentran asociadas a factores estructurales que son propios del régimen social de acumulación de la Argentina, en donde opera de manera persistente una estructura socio-ocupacional segmentada que genera oportunidades diferenciales según posicionamientos sociales.” (2010, p.15)⁴¹

CONCLUSIONES.

Surel (2008) plantea la noción de referencial dentro de los principios que orientan la política pública. Con esto se refiere a una imagen simple o indicaciones abstractas que puede ser evocada por la mayoría de los actores, no todos, dado que la política también es el resultado de disputas donde los actores más influyentes determinan la agenda. La incorporación a la agenda pública de los derechos del niño va en esta dirección. Desde la

⁴⁰ “Se considera que el capital humano puede tener un origen innato o adquirido. El capital humano innato comprende aptitudes de tipo físico e intelectual, que pueden verse modificadas debido a las condiciones de alimentación y salud. El capital humano adquirido se irá constituyendo a lo largo de la vida de los sujetos, a través de la educación formal, de la educación informal y de la experiencia acumulada. Estos tres tipos de formación adquirida van a condicionar la instrucción laboral y el sistema de valores de los sujetos, que determinarán, junto a las aptitudes innatas, su rendimiento en el trabajo.” (Giménez, 2005, p.106)

⁴¹ La CEPAL (2006) ha caracterizado que la deficiente dotación de capital humano en los hogares redundará en un mecanismo de transmisión intergeneracional de la pobreza. En diferentes estudios de este organismo se ha avanzado en considerar que las Políticas de Transferencias Condicionadas (PTC) tienen un objetivo a corto plazo que tiene que ver con la satisfacción de necesidades básicas mediante las transferencias monetarias. Por otra parte, se plantea que las condicionalidades (fundamentalmente salud y educación) tienen el propósito de ampliar la dotación de capital humano de los hogares.

**ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.
Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS**

perspectiva de Blumer (1971) los avances y retrocesos que se han analizado en este trabajo tienen que ver con una insuficiente elaboración en la etapa de legitimación del problema. No existía una sensibilización de parte de los actores involucrados acerca que sea necesario un nuevo abordaje para los niños.

El joven en conflicto con la ley penal aparece en la escena pública como un problema político, como un outsider, un extraño, un marginal. Becker (2014) ha planteado el problema del desviado como una respuesta de la sociedad ante quien no opera según las reglas establecidas por el grupo. El outsider se resiste a la aplicación de las reglas sociales. Sin embargo, señala las ambigüedades que pueden surgir a la hora de considerar “qué normas deben ser tomadas como patrón para medir o juzgar un comportamiento como desviado o no” (Becker, 2014, p.27). También un acto es juzgado con diferentes grados de severidad según quien lo comete y quien/quienes pueden verse perjudicados o sentirse ofendidos por el mismo. En este sentido el autor afirma que “la desviación no es simplemente una cualidad presente en determinado tipos de comportamiento y ausente en otros, sino que es más bien el producto de un proceso que involucra la respuesta de los otros” (Becker, 2014, p.33).

La adolescencia y la juventud son nociones que es preciso problematizar ya que constituye una de las bases de este análisis y, en realidad, su constitución con grupo social específico es reciente. Según diferentes autores (Hopenhayn, 2005; Balardini, 2000) han coincidido en que la noción de juventud y adolescencia es nueva para la humanidad. Por lo tanto esta etapa de la vida humana representa un problema de gobernabilidad específico sobre el cual se plantean mecanismos y dispositivos. Para Hopenhayn (2005) la definición y categorización social de la juventud como grupo o agregados de personas que comparten características comunes, no tiene larga data.

La adolescencia y la juventud aparecen como categorías nuevas que se incorporan a los problemas de la gobernabilidad. La idea de seguridad en Foucault (2006) viene a plantear la utilización de hechos de la realidad como “(...) punto de apoyo (para) hacerla actuar, hacer actuar sus elementos en relación recíproca (...). La seguridad sin prohibir ni prescribir tiene la función esencial de responder a la realidad de tal manera que la respuesta la anule, la limite, la frene o la regule.” (Foucault, 2006, p.69). En esta dirección, la regulación de la niñez y la adolescencia se plantea en dos sentidos diferentes. En primer lugar, es asistencial y tiene que ver con el cuidado integral de la infancia mediante programas, proyectos, hogares, instituciones., profesionales, etc. Bajo el concepto de cuidado se esconde una tecnología de regulación que apunta a preparar las calificaciones

**ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.
Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS**

indispensables para ser fuerza de trabajo útil para disputar espacios en el mercado de trabajo. El segundo aspecto es el procesal penal y tiene que ver con la ejecución de la sanción que se entiende en general como normalizadora, la sanción con efectos terapéuticos.

Arfuch (1997) analiza este proceso complejo mediante el cual se vuelca en la prensa escrita⁴² y en diferentes medios de comunicación una imagen de los jóvenes ligada casi exclusivamente a la criminalidad; especialmente cuando se trata de jóvenes de los estratos más humildes de la población. El joven como amenaza para el resto de la sociedad.

Sobre esto Bombini (2011) argumenta que la juventud se está construyendo como un nuevo enemigo social⁴³, por lo tanto las políticas destinadas a los mismos son en realidad las de un derecho penal del enemigo. El autor argumenta que el problema “sicuritario en el contexto nacional reciente ha reposado sobre estos jóvenes (...) y les achacan responsabilizan de gran cantidad de hechos delictivos de gravedad, fundamentalmente, asociados a la criminalidad callejera” (2011, p.22). Difícilmente, otras fuerzas sociales puedan movilizarse para la consolidación de una doctrina que prevee (al menos de forma retórica) la protección de este sector, cuando las demandas que florecen con mayor frecuencia apuntan a la llamada demagogia punitiva (Axat, 2013, De Giorgi, 2006).

La implementación de estas políticas sigue estando en tensión desde un punto de vista normativo, por elementos que persisten y no tiene que ver con el marco regulatorio vigente⁴⁴. Por otra parte, prácticas de los efectores de la política que parecen seguir dictadas por la ley anterior, en una suerte de inercia de la acción de la política.

⁴² El estudio de la autora se centra en la prensa escrita de tirada nacional (Página 12, La Nación y Clarín) y tangencialmente algunas emisiones televisivas.

⁴³ Zaffaroni (2007) plantea una idea en la misma dirección cuando habla del enemigo en el derecho penal. “(...) El poder punitivo siempre discriminó a seres humanos y les deparó un trato punitivo que no correspondía a la condición de personas, dado que sólo los consideraba como entes peligrosos o dañinos. Se trata de seres humanos a los que se señala como enemigos de la sociedad y, por ende, se les niega el derecho a que sus infracciones sean sancionadas dentro de los límites del derecho penal liberal” (2007, p.11)

⁴⁴ Un ejemplo de esto son los delitos cometidos por menores de 16 años (planteados por la ley como inimputables) que según la ley se tiene que tratar como causas asistenciales. Sin embargo, el artículo 64 de la ley deja lugar a que “en casos de extrema gravedad en los que las características del hecho objeto de intervención del sistema penal aconsejen la restricción de la libertad ambulatoria del niño inimputable, el Fiscal podrá requerir al Juez de Garantías el dictado de una medida de seguridad restrictiva de libertad ambulatoria, en los términos previstos por la legislación de fondo.” Evidentemente la “extrema gravedad” es un criterio discrecional del juez.

**ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.
Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS**

Por otra parte, es preciso al menos poner en duda al mercado como mecanismo de integración social. Las políticas que se desarrollan en el contexto de encierro de los jóvenes en conflicto con la ley presuponen que la adquisición de herramientas técnicas facilitarán el acceso a un mercado de trabajo que es inherentemente expulsivo y, en la hora actual, se encuentra en un contexto de contracción. El régimen de acumulación en Argentina opera en la estructura socio-ocupacional (Van Raap, 2010) distribuyendo los espacios que corresponden a cada actor social. La teoría del capital humano asume que estos actores actúan de manera racional con toda la información del sistema (Gil Villa, 1995) lo cual es desconocer aspectos centrales del funcionamiento de la estructura de oportunidades. Es posible inferir que en esta omisión y este desconocimiento subyacen objetivos políticos mucho más profundos vinculados a la manera en que los actores sociales participan de la distribución del producto socialmente generado y que oculta los privilegios de los sectores dominantes.

Es posible cuestionar que la adquisición de herramientas, como por ejemplo las del sistema educativo, resulte un mecanismo igualador. Según Blaug (1996) el sistema educativo forma en un sector los “soldados de infantería” y en otro (especialmente la enseñanza superior) forma a los “tenientes y capitanes” de la economía. Según Bowles y Gintis (2014) se trata de una manera de control social para mantener la estabilidad del sistema capitalista, al tiempo que se genera que la estructura de oportunidades generada socialmente se asuma y se procese de forma individual: una subjetivación de los problemas sociales. Es interesante el dato estadístico que la profesión predominante en los equipos técnicos de los centros cerrados tienen que ver con el área de psicología, como espacio profesional dominante para “tratar” estas problemáticas que son de orden social y para las cuales se requiere poner de relieve espacialmente una teoría de la acción social y una teoría del delito⁴⁵.

Por último, es necesario y fundamental que las políticas orientadas para estos contextos comiencen al menos cuestionar las nociones que subyacen en la teoría del capital humano y el concepto de empleabilidad con el cual se responsabiliza exclusivamente a los sujetos acerca de problemáticas que son eminentemente sociales.

⁴⁵ Este tema será desarrollado en la tesis en curso. Sin embargo no pretende plantear una denostación hacia los profesionales de esta disciplina quienes cumplen una tarea central en los abordajes interdisciplinarios de las instituciones, sino que se plantea un tema en el orden del funcionamiento institucional y las formas de comprensión de los diferentes decisores de la política en esta área.

BIBLIOGRAFIA

ARFUCH, L. (1997): "Crímenes y pecados: de los jóvenes en la crónica policial.", Buenos Aires. UNICEF Argentina.

AXAT, J. (2013): "Policía e inteligencia sobre jóvenes considerados peligrosos." Instituto de Derechos del niño, N°7. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. UNLP.

BECKER, G. (1975). El Capital Humano , Madrid. Alianza Universidad Textos.

BECKER, H. (2014) Outsiders. Siglo XXI. Buenos Aires.

BELOFF, M. (2008): "Reforma legal y derechos económicos y sociales de los niños: las paradojas de la ciudadanía". Presentación en el IV Séminaire "Perspectives régionales: intégration économique et une protection sans discrimination des droits sociaux et économiques dans les Amériques", organizado por el Centre d' Études sur le Droit International et la Mondialisation, Montreal, Université de Quebec.

BLUMER, H (1971): "Social problem as collective behavior." En Social Problems. Vol. 18. Número 3.

BOMBINI, G. (2011): "Juventud y penalidad: la construcción del enemigo social". En

BONBINI, G. (Editor): "Juventud y penalidad. Sistema de responsabilidad penal juvenil." Mar del Plata: EUDEM.

CALLES, M (1996). "Crítica a la teoría del capital humano". V JORNADAS DE ECONOMIA CRITICA SANTIAGO DE COMPOSTELA 17 Y 18 DE MAYO DE 1996.

CEPAL (2006). La protección social de cara al futuro: Acceso, financiamiento y solidaridad. Naciones Unidas. Santiago de Chile.

CEPAL (2014) Panorama Social de América Latina 2014. Naciones Unidas, Santiago de Chile.

DARROQUI, A. Y GUEMUREMAN, S. (2001): "La niñez ajusticiada". Buenos Aires: Editores del Puerto.

DARROQUI, A. (2002): "La cárcel del presente, su sentido como práctica de secuestro institucional" en Gayol S y Kessler. G (comp.) Violencias, delitos y justicias en la Argentina; Manantial: Buenos Aires.

DEL VALLE, A. (2009) Educación y pobreza la hipótesis del capital individual y el capital social. En Co-herencia, Núm.10, enero-junio,2009, pp 207-237. ISSN 1794-5887. Universidad Eafit, Colombia.

**ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.
Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS**

FASCIOLO, M. Y ZEBALLOS, M. (2013): "Consideraciones sobre el encierro como medida socio-educativa y las prácticas del Trabajo Social". X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

FOUCAULT, M. (2010) Defender la sociedad. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

FALGUERAS, I. (2008) "El capital humano en la teoría económica: Orígenes y evolución" en Temas actuales de economía. Volumen N°2, 2008. Instituto de análisis económico y empresarial de Andalucía.

FOUCAULT, M. (2006) Seguridad, territorio y población. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

FOUCAULT, M. (2008) Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Buenos Aires: Siglo XXI.

FOUCAULT, M. (2000) Un dialogo sobre el poder y otras conversaciones. Madrid: Alianza Editorial.

FOUCAULT, M. (2008) Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Buenos Aires: Siglo XXI.

GARCÍA MÉNDEZ, E. (1994): "Derechos de la Infancia Adolescencia en América Latina: de la situación irregular a la protección integral". Forum Pacis, Colombia.

DE GIORGI, A. (2006): "El gobierno de la excedencia. Postfordismo y control de la multitud."

Recuperado

de:

<http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/El%20gobierno%20de%20la%20excedencia.pdf>

GARRIDO TREJO, C. (2007). "La educación desde la teoría del capital humano y el otro". EN Educere. N° 36. 2007 Artículos arbitrados. ISSN: 1316 - 4910. Buenos Aires.

GIL VILLA, F (1995) "El estudiante como actor racional: objeciones a la teoría del capital humano". En Revista de Educación, núm. 306 (1995), págs. 315.327. ISBN 1585-6585. Salamanca.

GOFFMAN, E. (2001) Internados. Buenos Aires: Ed. Amorroutu.

HOPENHAYN, M. (2005) América Latina, Desigual y Descentrada. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.

GUEMUREMAN, S. (2011): "La institución total nunca es cosa buena: aproximaciones a la realidad del encierro a los adolescentes infractores en la provincia de Buenos Aires" En COSSE, I. et al (2009) Infancia, políticas y saberes en Argentina y Brasil. Buenos Aires: Teseo.

**ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.
Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS**

INDA, G. (2009): "El Estado moderno en la sociología académica clásica: un análisis comparado de las teorías de Durkheim y Weber." En Revista Argentina de Sociología. Vol. 7. Número 12-13. ISSN 1667-9261. Buenos Aires.

LÓPEZ, A. (2010): "Proceso de reforma legal e institucional del sistema penal juvenil en la Provincia de Buenos Aires (2000-2009)". Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar>

LÓPEZ, A. (2011): "La ley y sus laberintos. Acerca de la trama de relaciones de poder en el proceso de reforma legislativa bonaerense en materia de infancia. En BONBONI, G. (Editor). "Juventud y penalidad. Sistema de responsabilidad penal juvenil". Mar del Plata. EUDEM.

LORENC VALCARCE, F. (2005): "La sociología de los problemas públicos. Una perspectiva crítica para el estudio de las relaciones entre sociedad y política". En Nómadas. Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas. 12 (2005.2). ISSN: 1578-6730. Universidad Complutense.

MIGUEZ, D (2002). Rostros del desorden. Fragmentación social y la nueva cultura delictiva en sectores juveniles. En GAYOL y KESSLER (comp.) Violencias, delitos y justicias en Argentina. Buenos Aires: Manantial.

OSZLAK, O (2011): "Formación histórica del Estado en América Latina. Elementos teórico-metodológicos para su estudio." En Acuña, Carlos (Ed.) Lecturas sobre el Estado y las políticas públicas: Retomando el debate de ayer para fortalecer el actual. Buenos Aires: Proyecto de Modernización del Estado.

OSZLAK, O. (1980): "Políticas públicas y regímenes políticos: reflexiones a partir de algunas experiencias latinoamericanas". Estudios CEDES, vol. 3, N° 2. 1980: Buenos Aires.

OSZLAK, O. (2006) "Burocracia estatal: política y políticas públicas". Revista de Reflexión y Análisis Político. Vol. XI, 2006, Abr: Buenos Aires, Argentina.

OSZLAK, O. (2007): "Formación histórica del estado en américa latina: elementos teórico-metodológicos para su estudio". En Acuña, Carlos, H. (comp.)(2007) Lecturas sobre el Estado y las políticas públicas: Retomando el debate de ayer para fortalecer el actual, Proyecto de Modernización del Estado, Jefatura de Gabinete de Ministros, Buenos Aires y en Estudios CEDES, Vol. 1, N° 3, 1978: Buenos Aires, Argentina.

OSZLAK, O; O'DONNELL, G (2007): "Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación." En Acuña, Carlos (Ed.) Lecturas sobre el Estado y

**ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.
Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS**

las políticas públicas: Retomando el debate de ayer para fortalecer el actual. Buenos Aires: Proyecto de Modernización del Estado,

PARSONS, W. (2007) "Meso-análisis. Análisis de la definición del problema, el establecimiento de la agenda y la formulación de las políticas públicas." En Políticas públicas. México: FLACSO.

RODRÍGUEZ CASTILLO, L. (2006): "Reflexiones socioantropológicas sobre el Estado" En Perfiles Latinoamericanos, núm. 28, julio-diciembre, 2006, pp. 185-212. ISSN: 0188-7653 Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Distrito Federal, México.

SAUMELL, M. (2011): "Una ciencia penal diferente y una respuesta estatal diferente frente al delito cometido por adolescentes". En BONBONI, G. (Editor). "Juventud y penalidad. Sistema de responsabilidad penal juvenil". Mar del Plata. EUEM.

SUREL, Y. (2008): "Las políticas públicas como paradigma." En Estudios Políticos. N° 33, julio-diciembre de 2008: pp. 41-65. ISSN 0121-5167. Medellín.

SAUMELL, M. (2011) Una ciencia penal diferente y una respuesta estatal diferente frente al delito cometido por adolescentes. En BONBONI, G. (Editor). Juventud y penalidad. Sistema de responsabilidad penal juvenil. Mar del Plata: EUEM.

SCHULTZ, T. (1961a) "Inversión en capital humano", en BLAUG, M. (1968) Economía de la Educación. Ed. Tecnos, Madrid.

TAYLOR, S y BOGDAN, R. (1986) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Barcelona, Paidós.

VAN RAAP, V. (2010) Tesis de maestría: Educación, políticas sociales y acceso al mundo del trabajo: un estudio acerca de la desigualdad de oportunidades para los jóvenes en la Argentina. Recuperado de: en ceyds.sociales.uba.ar/files/2014/06/t8_10.pdf

VILLALOBOS MONROY, G. y PEDROZA FLORES, R. (2009) "Perspectiva de la teoría del capital humano acerca de la relación entre educación y desarrollo económico." En Tiempo de Educar, vol. 10, núm. 20, julio-diciembre, 2009, pp. 273-306. ISSN: 1665-0824. Toluca, México. Universidad Autónoma del Estado de México.

VELÁZQUEZ GAVILANES, R. (2009): Hacia una nueva definición de concepto política pública. En: Revista Desafíos, N° 20, Semestre I, pp. 149-187. ISSN: 0124-4035. Bogotá: Universidad del Rosario.

WEBER, M. (1964): "Economía y Sociedad" Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

ZAFFARONI, E. (2007) El enemigo en el derecho penal. Buenos Aires: Ediar-

Capacitación laboral y formación para el trabajo: Un análisis exploratorio a nivel local sobre la valoración que hacen los jóvenes sobre estas experiencias

Autor: Gentile, Natacha

Institución: Universidad Nacional de Mar del Plata, Grupo Estudios del Trabajo. Dirección postal: Funes 3250, Mar del Plata.

Mail de contacto: natachagentile@gmail.com

Palabras clave: jóvenes – capacitación laboral - formación

INTRODUCCIÓN

Diversas investigaciones sobre la juventud ponen de manifiesto la situación de vulnerabilidad que atraviesa a todo este grupo social. Vulnerabilidad que se deriva no solo de rasgos personalísimos que hacen a su condición juvenil sino también de un contexto económico-social que les es particularmente adverso (Bendit, 2008. Salvia, 2011). La desigualdad en el crecimiento económico afecta de manera particular al colectivo juvenil en virtud de los mayores niveles de desempleo y exclusión social a que se hayan expuestos y en virtud de no poder garantizárseles condiciones que promuevan su autonomía (OIJ, 2008).

En el texto “Situación y Desafíos de la Juventud Iberoamericana” de Naciones Unidas (ONU, 2008: 2) se hace referencia a los altos niveles de “desigualdad [que atraviesan a los jóvenes y] que se expresan [a su vez] en condiciones, visiones y prácticas diversas”. Bajo esa perspectiva, es que se describen además categorizaciones que evidencian la existencia de juventudes múltiples en sociedades desiguales: “jóvenes que estudian, jóvenes que trabajan, jóvenes que estudian y trabajan, jóvenes que ni estudian ni trabajan, ..., jóvenes excluidos”.

Comprender de manera fenomenológica lo que ocurre con la juventud en nuestra región supone, entre otras cosas, entender que los jóvenes viven con mayor dramatismo que el resto de la población una serie de tensiones o paradojas que se expresan muy bien en el documento de la OIJ-CEPAL (2007: 19) “La juventud en Iberoamérica: Tendencias y urgencias”. Allí se plantea que si bien los jóvenes parecieran más incorporados a los procesos educativos de adquisición de conocimientos y formación de capital humano al mismo tiempo se encuentran “más excluidos de los espacios en que dicho capital humano puede realizarse, a saber, el mundo laboral y la fuente de ingresos para el bienestar propio”. En similar sentido, continúa el documento, “mientras los actuales estilos de desarrollo exigen un aprovechamiento óptimo del tipo de activos que se concentran en la

**ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.
Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS**

juventud, se da la paradoja de que aumenta la exclusión social entre los jóvenes, especialmente en el ingreso al mundo laboral”.

A través del documento “Innovar para incluir: jóvenes y desarrollo humano” (PNUD, 2009: 4) también el PNUD expresa su preocupación por la existencia de “importantes limitaciones estructurales y subjetivas que inciden negativamente en las expectativas de futuro de la juventud (...) Entre ellas, [no solo se hace referencia a] los altos niveles de exclusión e inclusión desfavorable y las restricciones en el mercado de trabajo, el abandono y la desafiliación escolar, [sino que a la vez se menciona el tema de] las nuevas brechas tecnológicas, la violencia y la persistencia de importantes mecanismos de discriminación”. Para el organismo los problemas fundamentales de la juventud actual tienen que ver no solo con la transición del sistema educativo al mercado de trabajo sino también con los elevados niveles de inseguridad y violencia instaurados.

Veza y Bertranou (2011: 15), a partir de revisar diferentes trabajos empíricos vinculados con la inserción laboral destacan entre otras cosas que: en la vida de los jóvenes el mercado de trabajo es un aspecto crucial; que los jóvenes tienen dificultades para mantener trayectorias laborales exitosas; que el desempleo y la precariedad laboral son desde hace tiempo fenómenos persistentes y con una elevada incidencia sobre el colectivo juvenil; y finalmente reconocen que los jóvenes son más sensibles al ciclo económico y presentan una alta movilidad e intermitencia entre estados ocupacionales” en relación a otros grupos generacionales. Con el agravante que, tal como sostiene la OIT (2012: 3) “A título individual, el desempleo prolongado puede significar una vida de subsistencia, la pérdida de autonomía personal y sentimientos de frustración, ira y/o baja autoestima.”

Asociado a lo anterior la literatura reconoce además el rompimiento de la vieja trayectoria lineal y continua “de la escuela al trabajo” que fue característica durante los años de vigencia del Estado de Bienestar, y la emergencia en las últimas décadas de trayectorias y/o biografías desestandarizadas, erráticas y/o heterogéneas y a menudo caracterizadas por la ruptura y la imprevisibilidad (Jacinto, 2002. Oyarzún, et al., 2003. Filmus, et al., 2003. Miranda, 2008). Este nuevo recorrido a su vez da lugar a la aparición de un proceso de individualización donde cada joven se vuelve protagonista y guía de su vida sin seguir caminos lineales preestablecidos y donde el entorno personal y las instituciones en las que están insertos tienen un rol fundamental en la planificación de sus proyectos de vida e identidad personal (Dávila, 2002. Oyarzún et al., 2003).

**ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.
Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS**

En este contexto social, educativo y laboral de adversidad hacia el colectivo juvenil atravesado además por ciertas visiones acotadas que asocian a este sector social con la visión de los jóvenes ni-ni (que no estudian ni trabajan) o bien los vinculan con “la tríada delito, inseguridad y narcotráfico” (Repetto y Díaz Langou, 2014: 2) emergen demandas crecientes a nivel local por contar con respuestas -o nuevas repuestas- que permitan contribuir a enfrentar algunos de los muchos problemas juveniles.

Bajo este encuadre general es que proponemos aquí presentar resultados preliminares de una investigación en curso más ampliaⁱ realizada en el Municipio de General Pueyrredon que buscó, entre otras cosas y a través de una encuesta realizada en el año 2014 (Encuesta a Jóvenes a nivel Local, EJoL-2014ⁱⁱ), *explorar entre los jóvenes de nuestra localidad, varones y mujeres, provenientes de distintos sectores sociales y con diversas experiencias laborales y educativas, quiénes habían tenido experiencias de capacitación laboral y formación para el trabajo así como qué valoración particular hacían de las mismas entre otras cosas*. Se pretende con este tipo de indagación explorar en parte el impacto que este tipo de prácticas tiene entre los jóvenes de manera de contribuir a mejorar programas públicos en la materia, tanto en su etapa de diseño como en su implementación y monitoreo continuo.

RESULTADOS

Breve caracterización de la muestra

La muestra con la que trabajamos aquí está compuesta en un 51% por mujeres y en un 49% son varones de entre 18 y 24 años que viven en diferentes barrios situados en Mar del Plata – Batán. De estos jóvenes un 55% manifestó estar asistiendo a algún nivel de la educación formal frente a un 45% que destacó lo contrario. Asimismo sobre su situación laboral particular se destaca que un 44% señaló estar trabajando al momento de realizarse la entrevista frente a un 56% que manifestó no hacerlo. En lo que sigue presentamos algunos resultados preliminares (y parciales) de nuestra investigación

Sobre la participación de los jóvenes en experiencias de capacitación laboral: ¿participan o no? ¿y quiénes son los que han participado?

Les preguntamos en primer lugar a los jóvenes si habían participado alguna vez en algún curso o taller de capacitación laboral encontrando que un 31,9% de ellos contestó que sí lo había hecho frente a un 68,1% que manifestó lo contrario.

Tabla 1

¿Participaste alguna vez en algún curso o taller de capacitación laboral?

Resultados totales

**ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.
Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS**

	Frecuencia	Porcentaje
Sí participó	169	31,9
No, no participó	361	68,1
Total	530	100,0

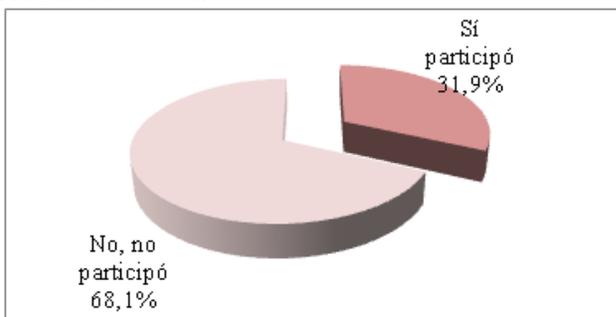
Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel

Local 2014

Gráfico 1

¿Participaste alguna vez en algún curso o taller de capacitación laboral?

Resultados totales



Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel

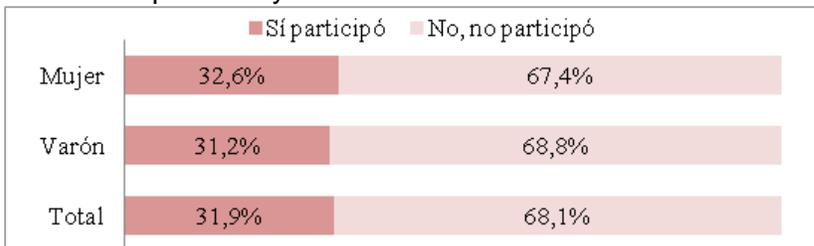
Local 2014

Buscando desagregar la información anterior diferenciamos las respuestas de varones y mujeres, no encontrando diferencias en los porcentajes de quienes participaron tanto en el grupo de varones como en el de mujeres.

Gráfico 2

¿Participaste alguna vez en algún curso o taller de capacitación laboral?

Resultados por sexo y total



Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel Local

2014

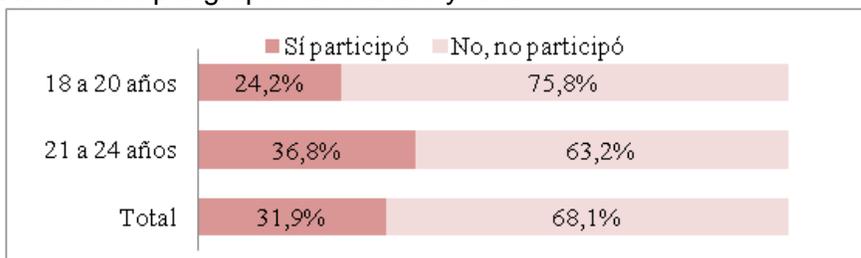
Si consideramos grupos de edades lo que observamos es que los jóvenes del rango etario más alto participaron en el 36,8% de los casos mientras que dentro del grupo de 18 a 20 años que participó el porcentaje se reduce al 24,2%, ambos valores bastante distantes entre sí y por tanto del total.

Gráfico 3

¿Participaste alguna vez en algún curso o taller de capacitación laboral?

**ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.
Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS**

Resultados por grupos de edades y total

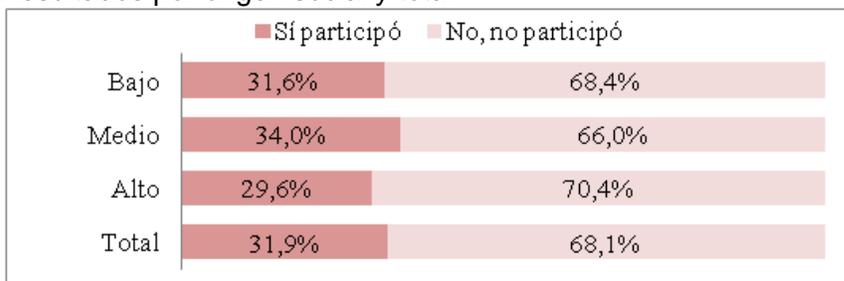


Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel Local 2014

Si tenemos en cuenta el origen social, lo que supone tener en cuenta el nivel de estudios más alto alcanzado por los padresⁱⁱⁱ, las diferencias más notorias tienen que ver con un 34,0% de jóvenes de origen social medio que dijeron haber participado de cursos y/o talleres de capacitación frente al 29,6% manifestado dentro del grupo de jóvenes de origen social alto.

Gráfico 4

¿Participaste alguna vez en algún curso o taller de capacitación laboral?
Resultados por origen social y total



Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel Local 2014

También quisimos ver si había relación entre experiencias laborales y participación en estos cursos y/o talleres. Para ello miramos las trayectorias de ingreso al primer trabajo encontrando que son los jóvenes que ingresan a edades muy tempranas o tempranas (menos de 15 años) los que más manifestaron haber tenido participación en este tipo de capacitaciones (36,1% y 38,7% respectivamente) frente a apenas el 8,6% de respuestas afirmativas que dieron los jóvenes que nunca trabajaron.

Tabla 2

¿Participaste alguna vez en algún curso o taller de capacitación laboral?
Resultados por trayectoria de ingreso al mercado de trabajo* -1er. Trabajo- (en porcentajes)

	Trunca	Muy temprana	Temprana	Normal	Tardía
--	--------	--------------	----------	--------	--------

ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.
Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS

Sí participó	8,6	36,1	38,7	32,6	30,8
No, no participó	91,4	63,9	61,3	67,4	69,2
<i>Subtotales</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

*Las trayectorias de ingreso al mercado laboral fueron armadas en función de la edad a la que cada joven empezó a trabajar por primera vez dando lugar a las siguientes categorías: Trayectoria trunca: nunca trabajó. Trayectoria Muy temprana: empezó a trabajar con 15 años y menos. Temprana: 16 y 17 años. Normal: 18 a 19 años. Tardía: 20 y más años

Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel Local 2014

¿En qué tipos de cursos y/o talleres se participó? ¿y qué nivel educativo tenían los jóvenes que participaron en ellos?

- **Tipos de cursos y/o talleres realizados**

Encontramos que un 35,5% dijo que había realizado *Talleres de orientación laboral* (sobre cómo hacer un currículum, cómo comportarse en una entrevista, sobre derechos laborales, etc.); un 26,6% destacó haber realizado *Cursos de oficio* (como construcción, plomería, peluquería, corte y/o confección, etc.) y un 52,7% habló de haber realizado *Otro tipo de cursos de formación* (vinculados por ejemplo con gestión, impuestos, hotelería, turismo, idiomas, informática, gastronomía, etc.). Finalmente un 3,6% dijo haber realizado otro tipo de cursos no incluidos en las categorías anteriores.

Tabla 3

Tipo de curso y/o taller realizados

Resultados totales para quienes manifestaron haber tomado los cursos o talleres*

	Frecuencia	Porcentaje
1.Talleres de orientación laboral	60	35,5
2.Cursos de oficio	45	26,6
3.Otros cursos de formación	89	52,7
4.Otro tipo de cursos	6	3,6

*Pregunta con respuestas múltiples

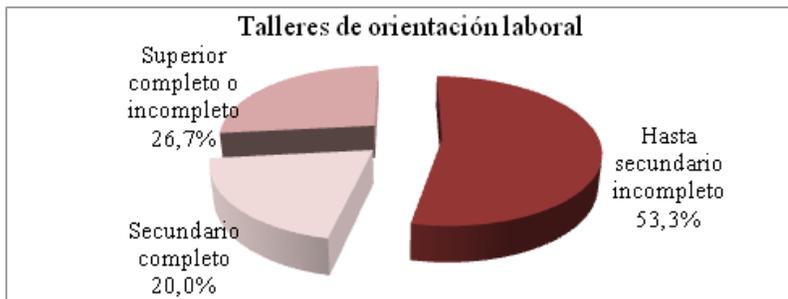
Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel Local 2014

- **Nivel educativo de quienes participaron en Talleres de orientación laboral**

Entre quienes participaron en *Talleres de orientación laboral* algo más del cincuenta por ciento no completó el secundario (53,3%), frente a un 20,0% que sí lo completó y un 26,7% que hizo estudios superiores.

Gráfico 5

Nivel educativo de los jóvenes que participaron en los Talleres de orientación laboral



Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel

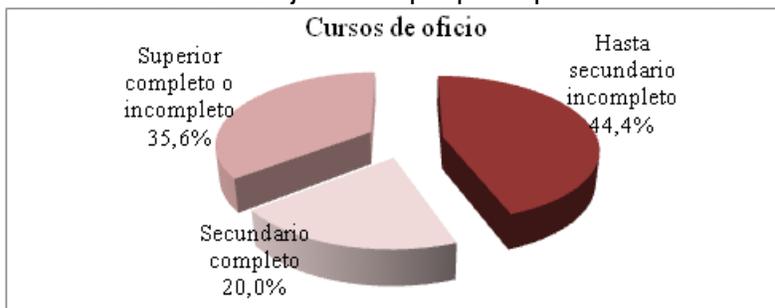
Local 2014

- Nivel educativo de quienes participaron en Cursos de oficio

Entre quienes señalaron haber realizado *Cursos de oficio* hubo un 44,4% de jóvenes que manifestó tener como nivel educativo hasta secundario completo, 35,6% mencionó que había alcanzado el nivel superior y 20,0% secundarios completo.

Gráfico 6

Nivel educativo de los jóvenes que participaron en los Cursos de oficio



Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel

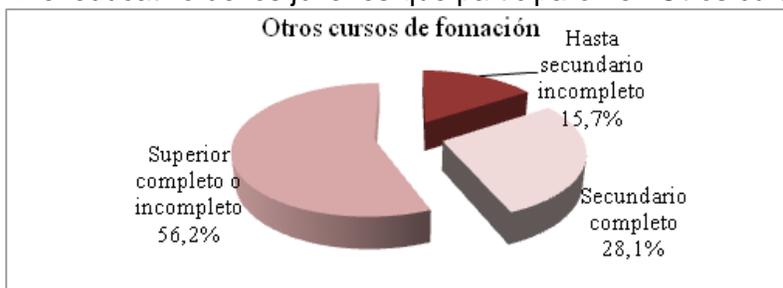
Local 2014

- Nivel educativo de quienes participaron en Otros cursos de formación

En contraste con las situaciones previas *Otros cursos de formación* fueron realizados principalmente por quienes alcanzaron estudios superiores (56,2%); en segundo lugar por quienes tienen el secundario completo (28,1%) y en último lugar porque aquellos jóvenes que no lograron completar el nivel medio (15,7%).

Gráfico 7

Nivel educativo de los jóvenes que participaron en Otros cursos de formación



Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel

Local 2014

¿Los cursos y talleres fueron gratuitos? ¿Qué institución u organización los daba?

- **Gratuidad de los cursos y/o talleres**

Respecto de la gratuidad o no de los cursos y talleres realizados un 59,8% del total de jóvenes que manifestó haberlos tomado (169 de un total de 530 entrevistados) señaló que él o los cursos tomados habían resultado gratuitos; un 12,4% destacó que algunos de los cursos tomados habían sido gratuitos pero otros no y un 21,3% de los respondientes que tomaron estas capacitaciones manifestó que de los cursos que había tomado ninguno le había resultado gratuito.

Gráfico 8

Gratuidad de los cursos y talleres realizados

Resultados totales para quienes manifestaron haber tomado los cursos o talleres



Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel

Local 2014

- **Institución u organización que dio los cursos y/o talleres**

Finalmente al indagar en la Institución, Organización o Empresa que había impartido los cursos de formación y capacitación laboral lo que encontramos fue una variedad de respuestas: un 21,9% mencionó haberlos tomado en los Centros de formación profesional; un 20,1% señaló el Ministerio de Trabajo u Oficina de Empleo; un 13,6% mencionó haberlo tomado en un Gremio o Sindicato y un 10,7% en una ONG o en una Iglesia.

Tabla 4

¿Qué institución u organización dio esos cursos o talleres a los que fuiste?

Resultados totales para quienes manifestaron haber tomado los cursos o talleres*

	Frecuencia	Porcentaje
1. Ministerio de trabajo/oficina empleo	34	20,1
2. Un gremio o sindicato	23	13,6
3. Una ONG/Una iglesia	18	10,7
4. Una cooperativa	2	1,2

**ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.
Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS**

5.La Universidad	15	8,9
6.La empresa o institución donde trabajás	17	10,1
7.La municipalidad	15	8,9
8.Centro de formación profesional	37	21,9
9. Otra institución del gobierno	8	4,7
9bis.Un institución privada	15	8,9
10. Otro lugar	6	3,6
11. No sabe/no se acuerda	14	8,3

*Pregunta con respuestas múltiples

Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel Local 2014

¿Qué motivos llevaron a los jóvenes a participar en los distintos cursos y/o talleres de capacitación laboral?

En el 51,5% de las respuestas se destacaron motivos relacionados con el trabajo, seguido en un 42,0% de motivos personales. Asimismo hubo un 12,4% de respuestas que hicieron mención a la existencia de otros motivos.

Tabla 5

¿Qué motivos te llevaron a participar en esos cursos/talleres?

Resultados totales para quienes manifestaron haber participado en un curso o taller de capacitación laboral*

	Frecuencia	Porcentaje
1.Motivos relacionados con el trabajo	87	51,5
2.Motivos personales	71	42,0
3.Otros motivos [ver esquema]	21	12,4

*Pregunta con respuestas múltiples

Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel Local 2014

Sobre cuáles habían sido esos “otros motivos” un detalle sistematizado de los mismos se presentan en el cuadro que sigue.

Cuadro 1

Detalle sistematizado sobre “Otros motivos” ante la pregunta ¿Qué motivos te llevaron a participar en esos cursos/talleres?*

1.Cuestiones económicas	<p><i>“ayuda económica”</i></p> <p><i>“dinero”</i></p> <p><i>“tenía que cobrar del progresar y me fijé qué cursos daban”</i></p>
2.Influencia familiar	<p><i>“influencia paterna ...”</i></p> <p><i>“porque me anotaron, ‘mi mamá’”</i></p> <p><i>“porque mis padres me insistieron en que siguiera”</i></p>

**ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.
Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS**

	<i>estudiando”</i>
3. Ganas, gusto, deseos de aprender	<i>“para saber más” “[por] mis ganas de aprender y crecer” “porque me pareció interesante” “por gustos deportivos”</i>
4. Otras respuestas	<i>“...soledad prolongada” “como no estoy en el secundario hago esto” “era para todos”</i>
5. Ns/Nc	<i>Sin respuesta</i>

*en cursiva se mencionan expresiones textuales de los jóvenes

Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel Local 2014

¿Qué valoración realizan los jóvenes de los cursos y/o talleres de capacitación laboral realizados?

Esta pregunta se les hizo a todos los jóvenes que manifestaron haber realizado uno o más cursos o talleres de capacitación y formación laboral y al hacerla no se dieron ningún tipo de opciones previas de manera que lo que se registró fue la respuesta textual cuya sistematización se realizó a posteriori. La intención al realizar la misma fue explorar en las respuestas espontáneas dadas como una primera aproximación a lo que ellos valoran de un curso o taller de capacitación laboral más allá que reconocemos la importancia de diferenciar este tipo de cursos y talleres si se quiere profundizar en la cuestión. Lo que sigue son resultados preliminares que podrán ser de utilidad para armar categorías valorativas en instrumentos de evaluación de cursos y talleres ¿Con qué nos encontramos en general? El esquema 1 que se presenta seguidamente resume de manera sistematizada los principales resultados obtenidos al realizar la siguiente pregunta: *¿Qué te gustó de esos cursos y/o talleres que realizaste?*

Esquema 1

¿Qué te gustó de esos cursos y/o talleres que realizaste?

Sistematización realizada en base a las respuestas*

1. Lo que se enseñó, el saber que se transmitió en general	La enseñanza impartida propiamente y los contenidos de los cursos lo cual se manifestó en expresiones como: “[me gustó] el saber que se transmite”, “lo que enseñaban”, “los contenidos”.
2. Lo que logró aprender en general	También el aprendizaje en general que cada uno pudo lograr. Se destacaron respuestas que valoraron de manera explícita lo que se aprendió: “aprendí cosas nuevas”, “aprendí cosas importantes”, “aprendí cosas copadas”, “aprendí cosas que no sabía”, “aprendí cosas desconocidas hasta el momento”.
3. Lo que logró aprender en	En relación a aprendizajes particulares, hubo jóvenes que mencionaron que les gustó “lo que me enseñaron en relación a sus derecho laborales”, “[le gustó] aprender “marketing y gestión

**ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.
Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS**

particular	<i>aunque todavía no lo apliqué" o haber aprendido "cómo hacer un cv" o bien "el aprender un oficio" como "peluquería" o "aprender a manejar las máquinas" entre otras cosas.</i>
4.El uso práctico de los conocimientos adquiridos	Se valoró la posibilidad de recibir enseñanzas con posibilidad de aplicación concreta: "[me gustó el] <i>uso práctico que puedo darles</i> [a los conocimientos adquiridos]", tal " <i>como estaban planteados, eran prácticos y funcionales</i> ", "[lo aprendido tiene] <i>la capacidad para ser aplicados al ámbito laboral</i> "; " <i>dudas que te sacan sobre el laburo</i> "; "[me gustó] <i>que me enseñaron cosas que puedo hacer en otros lugares</i> " destacándose a la vez " <i>la utilidad</i> [de lo que aprendió]" y su efectividad lo cual quedó reflejado en expresiones como " [me gustó] <i>que me enseñaron lo principal para usar la pc</i> ".
5. Que lo aprendido da la posibilidad de mejorar las oportunidades laborales	Otro aspecto mencionado de los cursos y/o talleres realizados fue sentir que los mismos daban la posibilidad de mejorar la búsqueda de empleo "[me gustó de los cursos y/o talleres la]... <i>preparación para la salida laboral</i> " destacándose que " <i>son importantes para la salida laboral</i> "; " <i>preparan para buscar trabajo</i> "; " <i>te ayuda a buscar un trabajo digno</i> "; o bien habilitan a encontrar un empleo "[me gustó] <i>que me dio salida laboral</i> " o bien " <i>que enriqueció mis conocimientos para mi profesión</i> ".
6. La concurrencia de los cursos, la posibilidad de conocer otras personas	Se destacó que había gustado " <i>la concurrencia</i> " que tenían los mismos, el " <i>ambiente</i> " y/o " <i>la gente que participaba</i> ". En relación a esto, se destacó que había gustado tanto " <i>la gente conocida</i> " como la posibilidad que daban los cursos y/o talleres para " <i>conocer [nueva] gente</i> ".
7.El compañerismo que se generó en los cursos y/o talleres	Otro aspecto valorado fue " <i>el grupo</i> [que se formó en el curso]" y/o " <i>la buena relación</i> [que logró establecerse con los]... <i>compañeros</i> ", es decir a los jóvenes les gustó " <i>el compañerismo</i> [que surgió en los encuentros]".
8.Las buenas explicaciones de los docentes	Se identificó de manera positiva que "... <i>El profesor era bueno</i> "; "[me gustó] <i>el nivel de [sus] exposiciones...</i> "; "[me gustó] <i>cómo te explicaban las cosas</i> "; "[me gustó] <i>la manera de comunicar los conceptos</i> " tanto como que " <i>la explicación se tornaba simple</i> " a la vez que los profesores " <i>apuntaban a los temas a tratar sin desviarse</i> ".
9.Buen diálogo y acompañamiento de los docentes más allá de las explicaciones	Asociado a los docentes de los cursos se destacó la "... <i>buena relación que se establecía con éstos...</i> " remarcando que había gustado que "... <i>cómo</i> [los responsables de los cursos, docentes y/o profesores]... <i>te incentivaban a buscar un trabajo y desarrollarte por uno mismo</i> " así como " <i>la energía</i> [puesta por]... <i>los docentes para que aprendamos</i> " o bien "...[que habían gustado sus] <i>...consejos</i> ".

**ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.
Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS**

<p>10. La dinámica planteada en los cursos, incluyendo la forma en que se dieron</p>	<p>La dinámica particular que adquirió la forma de enseñanza en ciertos cursos y/o talleres también fue algo valorado positivamente: "<i>las clases fueron dinámicas...</i>"; "[no solo gustó] <i>la enseñanza que nos daban ...[sino también] la forma</i>"; "<i>cómo se enseñó</i>"; "<i>..la forma [en que se enseñó]</i>"; "<i>la pedagogía con la cual se dictaron las charlas [incluida la] dinámica práctica</i>"; "<i>los materiales [que se usaron]</i>"; también "<i>la dinámica de estudio</i>".</p>
<p>11. La duración corta de los cursos y/o talleres, los horarios y días accesibles</p>	<p>Otro aspecto resaltado fue rescatado por los jóvenes fue "<i>el tiempo corto de ...[duración de los mismos]</i>"; "<i>que no duró mucho tiempo</i>"; "<i>que duró poco tiempo y [entonces] pude trabajar</i>"; "<i>no son muy largos y se aprende mucho</i>" "[los] <i>horarios...</i>" o más en particular la "<i>accesibilidad de horario y días</i>".</p>
<p>12. Gratificaciones personales vinculadas con la participación</p>	<p>Se indicó el gusto personal o la gratificación que daba hacer lo que a uno le gusta, o siente que le sirve: "<i>era lo que a mí me gustaba</i>"; "<i>...sentí que me sirvió</i>". También apareció como una gratificación personal el gusto que generó "[empezar y poder] <i>terminarlos</i>" junto a "<i>la pequeña realización personal [al concluirlo]</i>".</p>
<p>13. Le gustó todo o casi todo, le gustó la experiencia</p>	<p>Se respondió "[me gustó] <i>casi todo</i>"; "[me gustó] <i>absolutamente todo</i>" o bien "[me gustó] <i>todo, una experiencia muy buena</i>". En estos casos sin ser posible dilucidar razones más concretas detrás de las afirmaciones.</p>
<p>14. No le gustó nada, careció de sentido la experiencia</p>	<p>Como respuesta aquí indicaron respuestas negativas y contundentes sobre la experiencia en los cursos y/o talleres: "[no me gustó] <i>nada</i>"; "<i>fue al pedo</i>"; "<i>no tengo nada que me gustó</i>"</p>
<p>15. Otras respuestas no contenidas en ítems anteriores</p>	<p>Como en toda pregunta abierta hubo respuestas interesantes no repetidas y que a priori no ubicamos en ninguna de las categorías anteriores tales como la vinculación de los cursos a un Programa social del Estado o bien su gratuidad entre otros.</p>
<p>16. No sabe/No contesta</p>	<p>Si bien este no es un análisis cuantitativo observamos que solo en 6 casos sobre 169 no supieron que responder o no quisieron responder a la pregunta.</p>

*en cursiva se mencionan expresiones textuales de los jóvenes.

Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel Local 2014

También preguntamos: *¿Qué no te gustó de esos cursos y/o talleres que realizaste?* El esquema 2 resume de manera sistematizada los principales resultados

Esquema 2

**ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.
Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS**

¿Qué no te gustó de esos cursos y/o talleres que realizaste?

Sistematización realizada en base a las respuestas* **

1. Ninguna crítica que hacer	De los 169 jóvenes que manifestaron haber asistido a algún curso y/o taller de formación y capacitación laboral, 84 de ellos, es decir, prácticamente un 50%, manifestó que no había nada que no les hubiera gustado a través de expresiones como " <i>me gustó todo</i> "; " <i>no me disgustó nada</i> "; " <i>nada que criticar</i> ".
2. Quedaba lejos	Entre lo que no agradó se mencionó lo lejos que estaba el lugar donde se impartieron los cursos y/o talleres, "[no me gustó] <i>la ubicación</i> [donde se daban], <i>era muy lejos</i> "; "[no me gustó que quedaba] <i>lejos</i> "
3. Días y horario del cursado	No fueron bien vistos ciertos días y horarios de cursada: "[no me gustaron] <i>los horarios</i> "; "[no me gustó] <i>que se cursaba los sábados</i> "
4. Desconsiderar el perfil del estudiante o cursante	Se remarcó que " <i>daban por sentado que todos conocíamos el sistema operativo</i> [y no fue así]"; "...[nos daban] <i>poca importancia a los estudiantes como individuos</i> "; "[el curso] <i>era enfocado a los que trabajaban y yo no</i> [trabajaba]".
5. Actitud de los docentes	Se cuestionó la actitud de docentes asociada a la " <i>poca predisposición...</i> " o bien su actitud o personalidad negativas. Se señaló al respecto que " <i>faltaban los profesores</i> " algunos inclusive " <i>...mucho</i> "
6. Metodologías utilizadas	No agradaron " <i>las metodologías</i> [utilizadas]" en algunos cursos y/o talleres porque " <i>...era aburrido</i> "; " <i>... era muy lento el curso</i> "; " <i>...no era didáctico</i> "; " <i>...dictan mucho, estás 2 horas copiando</i> "
7. La enseñanza y el aprendizaje insuficientes	No gustó la enseñanza ni tampoco el aprendizaje. Se mencionó el disgusto con cursos que " <i>no tenía</i> [n] <i>mucho contenido...</i> ", o que daban una formación " <i>limitada...</i> " o que no promovían aprendizajes " <i>no aprendí mucho</i> "; " <i>no salís preparado</i> ".
8. No se hacía práctica o era insuficiente	Se lamentó que no hubiera práctica de los temas: " <i>...en lo práctico no existía</i> ", " <i>... hablan mucho y no hicimos lo práctico</i> ".
9. La corta duración de los cursos	No fue bien vista la duración de algunos cursos y/o talleres " <i>muy corto</i> " o bien " <i>...duraban poco tiempo</i> "
10. Los compañeros	No gustaron los " <i>compañeros</i> ", " <i>el ambiente</i> "; o bien " <i>ciertos comportamientos del grupo</i> ". Se planteó que " <i>no todos los que fueron deberían haber ido</i> " y que inclusive " <i>algunos chicos se juntaban con los del secundario y se drogaban</i> ", y eso no

**ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.
Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS**

	gustaba.
11.El tener que pagar	El que fueran pagos o que tuvieran cuotas elevadas fue otro aspecto de disgusto: " <i>eran muy caros</i> "; " <i>el valor de la cuota</i> "
12.Incumplimiento de formalidades al darlos	No gustó la falta de formalidad en los cursos o bien que esté " <i>...dado así nomas, de 15 horas totales se dan 10 horas</i> ".
13.Otros	Otras respuestas a la pregunta fueron: " <i>algunos valores transmitidos</i> "; " <i>que estaba muy involucrado con un partido político</i> "; " <i>que me hagan limpiar</i> "; " <i>las instalaciones</i> "
14.No sabe/No contesta	Cuantitativamente observamos que 14 jóvenes sobre 169 no supieron que responder o no quisieron responder a la pregunta.

*en cursiva se mencionan expresiones textuales de los jóvenes.

** la mayor parte de las respuestas indicaron que no tenían ninguna crítica para hacer al curso o taller, no obstante se consideraron en la elaboración de este esquema el resto de las respuestas.

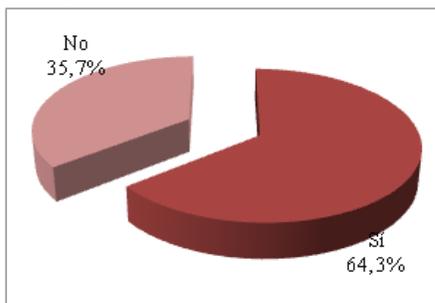
Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel Local 2014

**¿Hay interés en recibir capacitación laboral y formación para el trabajo a futuro?
¿Quiénes son los interesados? ¿Los que trabajan? ¿Los que estudian? ¿Los ni-ni?**

Les preguntamos a los jóvenes si estaban interesados en recibir capacitación laboral a través de cursos y/o talleres encontrando que un 64,3% dijo que sí.

Gráfico 9

¿Te interesaría asistir a un curso y/o taller vinculado con la capacitación laboral?
Resultados totales



Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel Local 2014

¿Qué encontramos al diferenciar respuestas entre quienes completaron el secundario y los que no? 72,1% de quienes no tienen el secundario completo estaría interesado mientras que el valor se reduce al 60,0% entre los que tienen secundario.

Tabla 6

**ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.
Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS**

¿Te interesaría asistir a un curso y/o taller vinculado con la capacitación laboral?
Resultados total y por nivel educativo (en porcentajes)

	Secundario Incompleto y menos	Secundario completo y más
Sí	72,1	60,0
No	27,9	40,0
Total	100,0	100,0

Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel Local 2014

¿Están interesados los que estudian o los que no? ¿los que trabajan o buscan trabajar o los que ni trabajan ni tampoco buscan hacerlo?

Con el afán de particularizar algo más a los jóvenes que manifiestan interés en participar de este tipo de cursos reagrupamos a éstos combinando su situación laboral (trabaja, busca trabajo, ni trabaja ni busca trabajo) y su situación educativa en términos de asistencia a un establecimiento de la educación formal (asiste o no asiste). ¿Qué encontramos? Que son los jóvenes que buscan trabajo los más interesados en recibir la capacitación, y lo están mucho más si además no se encuentran asistiendo a ningún establecimiento educativo: 68,2% de los jóvenes que asisten a un establecimiento y buscan trabajo tendrían interés en participar y este valor aumenta al 78,7% para el caso de los jóvenes que forman parte del grupo de los que no asisten a ningún establecimiento y se encuentran buscando trabajo. Destacamos también el interés expresado por los denominados ni-ni.

Tabla 7

¿Te interesaría asistir a un curso y/o taller vinculado con la capacitación laboral?
Resultados combinando asistencia a la educación formal (asiste-no asiste)
y situación laboral actual (trabaja, busca, ni trabaja ni busca)

Porcentaje			Porcentaje				
Asisten a un establecimiento educativo	Trabaja	Sí	61,8	No asisten a un establecimiento educativo	Trabaja	Sí	63,4
		No	38,2			No	36,6
		Total	100,0			Total	100,0
	Busca trabajo (no trabaja)	Sí	68,2		Busca trabajo (no trabaja)	Sí	78,7
		No	31,8			No	21,3
		Total	100,0			Total	100,0
	No trabaja y no busca trabajo	Sí	59,8		No trabaja y no busca trabajo	Sí	62,1
		No	40,2			No	37,9
		Total	100,0			Total	100,0

Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel Local 2014

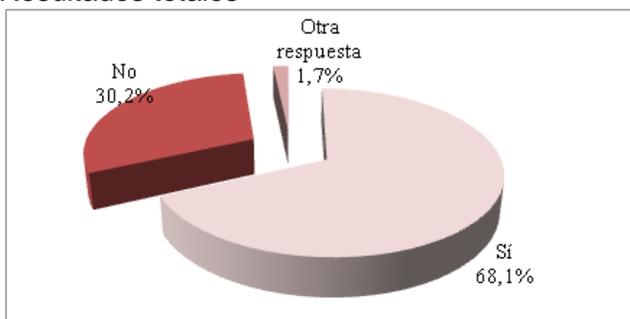
¿Están interesados los jóvenes en recibir asesoramiento para armar un emprendimiento productivo propio? ¿Quiénes son los que están interesados?

**ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.
Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS**

Encontramos aquí que un 68,1% dijo sí frente a un 30,2% que dijo no y un 1,7% dio otras respuestas tales como: “no sé”; “no por ahora”; “sí, en un futuro”; “más adelante”; “podría ser”; “tal vez”; “ya lo recibí”; “depende de si quisiera armarlo”.

Gráfico 10

¿Te interesaría recibir asesoramiento sobre cómo armar un emprendimiento productivo?
Resultados totales



Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel Local 2014

¿Y qué encontramos al diferenciar las respuestas entre quienes completaron el secundario y los que no lo completaron aún? El interés mayoritario manifestado por ambos grupos.

Tabla 8

¿Te interesaría recibir asesoramiento sobre cómo armar un emprendimiento productivo?
Resultados total y por nivel educativo (en porcentajes)

	Secundario Incompleto y menos	Secundario completo y más
Sí	71,1	68,3
No	28,9	31,7
Total	100,0	100,0

Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel Local 2014

¿Están interesados los que estudian o los que no? ¿Los que trabajan o buscan trabajar o los que ni trabajan ni tampoco buscan hacerlo?

Nuevamente y de la misma manera que lo hicimos con la pregunta anterior buscamos particularizar más los grupos de interés a la luz de las múltiples realidades que expresan los jóvenes en relación a su situación laboral y educativa. En relación a esta pregunta un 83,0% de los jóvenes que no están estudiando y están buscando trabajo los más interesados en recibir este tipo de asesoramiento seguidos por un 74,0% del grupo que tampoco asiste a un establecimiento vinculado con la educación formal pero al menos

**ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.
Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS**

trabaja. También manifiestan un elevado interés el grupo de jóvenes que aún estudiando se encuentra buscando trabajo (72,9% de ellos estarían interesados en recibir asesoramiento). Por último destacamos que un 62,1% de los que no estudian, no trabajan y no buscan trabajar, manifestó interés en la temática.

Tabla 9

¿Te interesaría recibir asesoramiento sobre cómo armar un emprendimiento productivo? Resultados combinando asistencia a la educación formal (asiste-no asiste) y situación laboral actual (trabaja, busca, ni trabaja ni busca)

Porcentaje				Porcentaje			
Asisten a un establecimiento educativo	Trabaja	Sí	64,7	No asisten a un establecimiento	Trabaja	Sí	74,0
		No	33,3			No	22,9
		Otra respuesta	2,0			Otra respuesta	3,1
		Total	100,0			Total	100,0
	Busca trabajo (no trabaja)	Sí	72,9		Busca trabajo (no trabaja)	Sí	83,0
		No	25,9			No	17,0
		Otra respuesta	1,2			Otra respuesta	
		Total	100,0			Total	100,0
	No trabaja y no busca trabajo	Sí	57,0		No trabaja y no busca trabajo	Sí	62,1
		No	41,1			No	37,9
		Otra respuesta	1,9			Otra respuesta	0,0
		Total	100,0			Total	100,0

Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel Local 2014

Y finalmente ¿qué capacitación laboral les gustaría recibir a los jóvenes?

El cuadro que sigue presenta una sistematización de las principales respuestas.

Esquema 3

¿Sobre qué te gustaría hacer un curso de capacitación laboral?

Sistematización preliminar realizada en base a las respuestas

- ✓ *Oficios tradicionales (se los menciona en general y se los nombre en particular)*
- ✓ *Relacionados con el turismo / con la gastronomía*
- ✓ *Relacionados con diseño y confección de indumentaria*
- ✓ *Relacionados con "cuestiones de belleza"*
- ✓ *Relacionados con gestión de empresas/negocios*
- ✓ *Relacionados a tareas administrativas/atención al público*

- ✓ *Vinculados a relaciones sociales / relacionados con las tics*
- ✓ *Vinculados a microemprendimientos o negocio propio / de orientación laboral*
- ✓ *Relacionados con lo que estudia o estudió en el nivel superior*
- ✓ *Vinculados con la salud/ deporte/ tareas de cuidado*
- ✓ *Vinculados con lo manual / diseño manual*
- ✓ *No sabe qué cursos le gustaría tomar/no los conoce*
- ✓ *Haría cualquier curso que le resulte de utilidad*

Fuente: elaboración propia en base a Encuesta a Jóvenes a nivel Local 2014

CONCLUSIONES

La investigación la situamos en un contexto que reconoce cierta adversidad hacia el colectivo juvenil expresada tanto en términos de una educación formal insuficiente, incompleta, excluyente en muchos casos como de una la inserción laboral que o bien no termina de concretarse o bien de darse resulta precaria. En ese marco reconocemos demandas crecientes a nivel local por contar con respuestas o nuevas respuestas que permitan contribuir a enfrentar las problemáticas juveniles. Desde esa perspectiva es que propusimos explorar en la capacitación laboral y la formación para el trabajo recibida por los jóvenes dando un paso más en la temática al también intentar aproximarnos a la valoración preliminar que se hacía de ésta.

¿Con qué nos encontramos? En primer lugar que algo más de un tercio de los jóvenes que formaron parte de la muestra manifestó haber participado alguna vez en algún curso o taller de capacitación laboral siendo las respuestas similares entre varones y mujeres y encontrando algunas diferencias al considerar la edad y la trayectoria de ingreso al primer trabajo fundamentalmente. Sobre el tipo de curso realizado más de la tercera parte fueron a *Talleres de orientación laboral*. Dentro de los asistentes a este taller la mayor parte de ellos no habían completado el secundario.

Más de un cuarto de los 169 jóvenes señaló haber participado de *Cursos de oficio* vinculados presentando los asistentes a este tipo de curso mayoritariamente secundario incompleto (aunque en menor proporción que para los talleres de orientación laboral). Finalmente la mayoría de los jóvenes, esto es algo más del cincuenta por ciento de 169 manifestó haber tomado *Otros cursos de formación* siendo el nivel educativo de los asistentes mayoritariamente superior (completo o incompleto) a diferencia de lo que ocurrían en las opciones previas; seguidos por jóvenes con secundario completo y muy

**ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.
Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS**

por atrás por los jóvenes con secundario incompleto. Claramente pueden observarse aquí diferencias en términos educativos de los asistentes a cada uno.

En cuanto a la gratuidad o no que tenían esos cursos para los jóvenes la mayoría indicó que les habían resultado gratuitos. Respecto a las instituciones u organizaciones que los dieron las mismas resultaron variadas siendo las más mencionadas los Centros de formación profesional y el Ministerio de trabajo u oficina de empleo. Sobre los motivos que llevaron a estos jóvenes a participar en estos cursos o talleres el principal motivo fue relacionado con el trabajo. También se destacaron como otras respuestas aunque con menos menciones: cuestiones económicas, influencias familiares para tomarlos, deseos de aprender y razones como soledad prolongada o que al no estar en el secundario toma el curso, etc.

Sobre las valoraciones que se hicieron de los mismos se destacó de manera positiva lo que se enseñó y lo que se logró aprender; se hizo referencia al uso práctico de los conocimientos y que lo aprendido daba la posibilidad de mejorar las oportunidades laborales. Gustaron también la concurrencia; las buenas explicaciones de los docentes y su acompañamiento; la dinámica planteada en los cursos; la duración corta, los horarios y días accesibles entre otros. Hubo quienes dijeron que les gustó todo y quienes plantearon que careció de sentido la experiencia. Entre las valoraciones negativas, si bien minoritarias, se hizo referencia a que quedaba lejos; a que los días y horarios de cursado no eran los más convenientes; a que no consideraban el perfil de los asistentes al darlos; a ciertas actitudes docentes que no gustaron entre otros.

Indagamos en si había interés en recibir a futuro este tipo de capacitaciones encontrando que los más interesados en recibirla es el grupo de jóvenes que buscan trabajo (estén o no estudiando en la educación formal). Consultamos sobre el interés de los jóvenes para recibir asesoramiento para armar un emprendimiento productivo propio encontrando que los mayores interesados son los jóvenes que buscan trabajo (estudien o no) y además los que trabajan pero no estudian en la educación formal. Finalmente ¿en qué les gustaría recibir a los jóvenes? en las áreas más diversas, desde oficios hasta cuestiones vinculadas con el turismo; la gastronomía; las tics; el diseño y la confección; la gestión empresarial; los emprendimientos propios. Algunos no saben qué cursos les gustaría tomar y otros afirman que harían cualquier curso que les resultara útil.

BIBLIOGRAFÍA

**ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.
Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS**

Bendit, René et al. (2008): Los jóvenes y el futuro. Procesos de inclusión social y patrones de vulnerabilidad en un mundo globalizado. Ed. Prometeo libros.

Dávila León, O. (2002): Biografías y trayectorias juveniles. Viña del Mar: Última Década, 2002, vol. 10, no 17, p. 97-116.

Díaz Langou et al. (2014): Inclusión de los jóvenes en la Provincia de Buenos Aires. CIPPEC. Documento de trabajo n°123, agosto 2014.

Filmus, D., Miranda, A., & Zelarayán, J. (2003). La transición entre la escuela secundaria y el empleo... La Habana: V Congreso ALAST.

Jacinto, C. (2002): Los jóvenes, la educación y el trabajo en América Latina. Nuevos temas, debates y dilemas. Red Latinoamericana de Educación y Trabajo.

Miranda, A. (2008): Los jóvenes, la educación secundaria y el empleo a principios del siglo XXI. Revista de trabajo. Año 4. Número 8.

OIJ (2008): Juventud y Desarrollo. 2008: Nuevos desafíos con las y los Jóvenes de Iberoamérica. Secretaría General Iberoamericana. Madrid, España

OIJ-CEPAL (2007): La juventud en Iberoamérica Tendencias y urgencias Comisión Económica". Organización Iberoamericana de Juventud – CEPAL, Chile.

OIT (2012): Impulso a la empleabilidad de Los jóvenes desfavorecidos. Competencias para el empleo. Orientaciones de política.

ONU (2008): Situación y Desafíos de la juventud en Iberoamérica. <<http://segib.org/social/files/2010/09/Situacion-desafios-juventud-iberoamericana.pdf>>

Oyarzún, A. e Irrazabal, R. (2003): Comportamiento de las trayectorias educacionales y laborales en jóvenes estudiantes. Viña del Mar: Última década, 2003, vol. 11, no 18.

PNUD (2009): Informe sobre desarrollo humano para Mercosur 2009-2010. Innovar para incluir: jóvenes y desarrollo humano.

Repetto, F. y Langou, G. (2014): Recomendaciones integrales de política pública para las juventudes en la Argentina. CIPPEC, agosto 2014.

Salvia, Agustín (2011): De marginalidades sociales en transición a marginalidades económicas asistidas. En: Revista Encrucijadas # 48. UBA. ISSN 1515- 6435.

Veza, E.; Bertranou, F. (2011): Un nexo por construir: jóvenes y trabajo decente en Argentina. Radiografía del mercado de trabajo y las principales intervenciones. OIT Argentina.

ⁱ La investigación más amplia aludida se encuentra orientada a explorar, reconocer y comprender comportamientos, experiencias y valoraciones que hacen los jóvenes que viven en el Pdo. de Gral. Pueyrredon en sus transiciones a la vida adulta en relación a diversos aspectos que hacen a su vida cotidiana (lo que incluye la capacitación y la formación para el trabajo pero también otras dimensiones de análisis) con el objetivo final de contar con elementos que contribuyan a enriquecer el diseño y la implementación de políticas de inclusión juvenil a nivel local.

**ACTAS DE LAS TERCERAS JORNADAS INTERNACIONALES: SOCIEDAD, ESTADO Y UNIVERSIDAD.
Volumen 2: PROBLEMÁTICAS ACTUALES DE LA INFANCIA Y LA NIÑEZ COMO SUJETO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS**

ⁱⁱ Se aclara que la encuesta consideró como uno de sus ejes la cuestión de la Formación y la capacitación laboral algunos de cuyos resultados son los que aquí se presentan. Otros ejes contenidos en la encuesta fueron: Educación Formal; Inserción laboral; Actividades domésticas; Actividades de tiempo libre entre otros. En el diseño general de la EJoL-2014 fueron considerados, entre otras cosas, encuestas de juventud realizadas en diferentes países de Latinoamérica y también resultados de grupos focales integrados por jóvenes de distintos sectores sociales a nivel local junto a beneficiarios de programas de inclusión social. Sobre el diseño muestral de la EJoL-2014 destacamos que fue probabilístico, estratificado y proporcional considerando información relevada por el INDEC a través de la EPH a la vez que se tuvo en cuenta información local proveniente del último Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas. Sobre el relevamiento cabe aclarar que fue llevado a cabo a través de encuestadores previamente capacitados y se realizó durante los meses de octubre y noviembre de 2014 a través de 530 entrevistas a jóvenes de entre 18 y 24 años en Mar del Plata - Batán (esto sin considerar las entrevistas realizadas en la prueba piloto).

ⁱⁱⁱ Hemos considerado que un joven pertenece a un hogar de origen social bajo si el padre o la madre del joven encuestado que detenta el máximo nivel educativo no completó el secundario. Origen social medio si el padre o la madre que detenta el máximo nivel educativo completó el secundario pudiendo inclusive haber iniciado estudios de nivel superior aunque sin completarlos. Finalmente el origen social alto lo asociamos con aquellas situaciones en que el padre o madre con mayor nivel educativo que culminó estudios superiores.

¿Quién pensás que debería hacer algo por los jóvenes? ¿Solo el estado? Un estudio que indaga en opiniones y expresiones de los jóvenes a nivel local.

Natacha Gentile

Institución u organización de pertenencia: Universidad Nacional de Mar del Plata,
Centro de Investigaciones Económicas y Sociales. Funes 3250, CP 7600 Mar del Plata.

Correo electrónico: natachagentile@gmail.com

Palabras clave: jóvenes – voces y expresiones –inclusión

UNA INTRODUCCIÓN A QUÉ ES SER JÓVEN

“Los orígenes de la preocupación por lo ‘juvenil’ no son nuevos, ya hace más de medio siglo que en el mundo se reflexiona al respecto” (Repetto y Díaz Langou, 2014: 2).

Esta investigación forma parte de una investigación más amplia que se encuentra orientada a explorar, reconocer y comprender comportamientos, experiencias y valoraciones que hacen los jóvenes que viven en el Partido de General Pueyrredon en sus transiciones a la vida adulta en relación a diversos aspectos que hacen a su vida cotidiana. Dado que esa investigación coincide en “rescatar al sujeto particular, validar su voz, su saber, su emocionar...” (Alvarado, 2012) también con ella se ha buscado dar espacio para la emergencia de voces y expresiones juveniles en algunas de las temáticas que los atraviesan y los tienen por protagonistas.

Respecto a la definición sobre qué es ser joven la misma queda circunscripta muchas veces a un rango etario según lo definan los países, organismos y/o tratados internacionales, estrategias y planes de acción para la juventud. Dicho rango puede establecerse a partir de considerar de manera individual o en forma complementaria “elementos biológicos y psicológicos del ser humano que indiquen el fin de la infancia y la entrada en la pubertad o, por otra parte, los elementos sociales que determinen el fin de una etapa y el principio de una nueva en la vida de las personas” (OIJ; 2015; 8).

Sobre el por qué de la existencia de estas disparidades etarias entre países e institucionesⁱⁱⁱ encontramos que las mismas pueden explicarse desde dos perspectivas: “por las condiciones socioeconómicas y políticas de los países, que afectan las

trayectorias vitales y determinan el inicio y finalización de las etapas educativa, inserción laboral, inicio de nuevas familias. Pero también, se debe a la visión política o estratégica de quienes abordan temas de juventud” (OIJ, 2015: 9).

Asimismo y más allá de lo anterior entendemos que la conceptualización de la juventud debe ir más allá de la edad -aunque los rangos etarios facilitan el trabajo- para dar cuenta de la diversidad de experiencias y de contextos de hombres y mujeres jóvenes (PNUD, 2014: 47). Considerar esta diversidad nos aproxima a una visión más integral y flexible sobre los jóvenes que facilitará el enriquecimiento futuro de acciones a favor de la integración y el desarrollo completo de cada persona joven en nuestra región (OIJ, 2015).

UNA MENCIÓN SOBRE LAS POLÍTICAS HACIA LA JUVENTUD

Complementando los planteos previos y sin intención de profundizar aquí en la cuestión entendemos que se requieren de políticas públicas que reconozcan de manera explícita que la juventud en singular no existe y nunca ha existido como tal, sino sólo en la construcción teórica que hace quien intenta reducirla a lo que no es y en la versión acrítica que desde ahí se reproduce al resto de la academia, a los ámbitos políticos y a la opinión pública general. En tal sentido adherimos a la idea de que se necesitan políticas que reconozcan que las juventudes surgen como grupos sociales diferenciados, con particularidades y especificidades en cada tiempo y en cada sociedad y a través de los infinitos intersticios de ella con rostros, voces, sueños, dolores y esperanzas diferentes (Duarte, 2000).

En línea con esta perspectiva reconocemos que las políticas en materia de juventud debieran adoptar una perspectiva generacional y territorial, y en lo sustantivo deben reconocer a los jóvenes como sujetos de derechos -en oposición a ser considerados únicamente como sujetos en riesgo- y actores clave del desarrollo, sobre la base de asumir también que las y los jóvenes construyen identidades políticas, sociales y culturales diferentes (Rodríguez, 2011). Desconocer estas realidades, complica más de lo que ayuda al momento de diseñar e implementar políticas públicas para los jóvenes.

Finalmente y para cerrar esta parte coincidimos con el planteo que realiza Duarte (2000: 76) cuando afirma que “Si logramos cambiar nuestras miradas, por cierto que estaremos en condiciones de acercarnos más a los grupos juveniles y recoger desde ellos

y ellas sus expresiones propias de sueños, esperanzas, conflictos, temores, propuestas. Este es un desafío para nuestro próximo tiempo, reconstruir categorías y epistemologías que nos permitan mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente [y nuestra región] con nuevos ojos, oírles con nuevos oídos, tocarles con nuevas manos, degustarles con otras bocas y sentirles con nuevos olfatos... Validar el intercambio de experiencias, los aprendizajes mutuos y por ende la superación de las barreras que la matriz adultocéntrica nos impone, le otorga una fuerza política importante a la presencia de las juventudes en nuestras sociedades.”

SOBRE LO QUE ESTAMOS PRESENTANDO

En este marco se presentan resultados (preliminares y parciales) de una investigación en curso realizada en el Municipio de General Pueyrredon que pretendió, entre otras cosas, intentar una mayor aproximación y comprensión del heterogéneo y desigual universo juvenil a partir de indagar a 530 jóvenesⁱⁱⁱ sobre los siguientes interrogantes:

¿Quién pensás que debería hacer algo por los jóvenes?

¿Qué cambiarías de la sociedad para sentirte bien como joven?

¿Qué debería hacer el Estado por los jóvenes?

Se pretende que la información surgida permita comenzar a visibilizar la voz de los jóvenes y que sus voces y expresiones comiencen a ser consideradas como un insumo más para la elaboración de políticas vinculadas con la inclusión juvenil.

SOBRE LOS RESULTADOS QUE EMPEZAMOS A ENCONTRAR

Recordamos que las preguntas fueron abiertas y se plantearon al final de una entrevista que indagó en diferentes dimensiones de la vida de los jóvenes. Asimismo se valoró que las respuestas fueran espontáneas. Respecto de la muestra con la cual trabajamos cabe destacar que estuvo compuesta en un 51% por mujeres y en un 49% por varones de entre 18 y 24 años que viven en diferentes barrios situados en Mar del Plata – Batán. De estos jóvenes un 55% manifestó estar asistiendo a algún nivel de la educación formal frente a un 45% que destacó lo contrario. Asimismo sobre su situación laboral particular se destaca que un 44% señaló estar trabajando al momento de realizarse la entrevista frente a un 56% que manifestó no hacerlo.

¿Quién pensás que debería hacer algo por los jóvenes?

En relación a esta pregunta las respuestas que encontramos luego de proceder a una sistematización preliminar giraron en torno a los siguientes ejes:

- ✓ Son los propios jóvenes los que tienen que hacer algo por ellos
- ✓ Es la familia o los padres o los adultos los que tienen que hacer algo
- ✓ Es el Estado quien debe preocuparse
- ✓ Son los que nos gobiernan o bien son los políticos
- ✓ Es la sociedad toda la que debe hacer algo
- ✓ Nadie debe hacer algo por los jóvenes, ellos tienen que arreglarse
- ✓ No sabe o no se le ocurre quién debería hacer algo
- ✓ Se hacen menciones vinculadas con la educación entre otros.

¿Qué cambiarías de la sociedad para sentirte bien como joven?

Respecto a qué cambiarían los jóvenes de la sociedad para sentirse bien como jóvenes aquí la diversidad de respuestas resulta bastante mayor. En lo que sigue presentamos los primeros hallazgos:

- ✓ Hubo jóvenes que plantearon que cambiarían todo y en el extremo opuesto otros que dijeron que no cambiarían nada.
- ✓ Se indicó que se cambiaría la sociedad y también el capitalismo o el sistema económico y el sistema político.
- ✓ Algunos cambiarían la desigualdad social y las diferencias de clases.
- ✓ Hubo quienes dijeron que cambiarían la falta de oportunidades o de posibilidades.
- ✓ Se cambiaría el egoísmo y el individualismo, también la superficialidad y la envidia.
- ✓ Se cambiarían las injusticias en general y se cambiaría la discriminación, los prejuicios, la indiferencia, la estigmatización y la falta de respeto.
- ✓ Se cambiaría la educación en general y también las oportunidades educativas además de la educación en valores.

- ✓ Se sentirían mejor con más oportunidades laborales o consiguiendo trabajo más rápido o evitando que se les pida tanta experiencia laboral al buscar un trabajo.
- ✓ Se cambiaría la inseguridad, la delincuencia y la violencia para sentirse mejor como jóvenes.
- ✓ Cambiarían que no haya tanta droga en la calle indicando además que la sacarían o la eliminarían.
- ✓ Cambiaría a la policía y ciertas normas y leyes, incluidas órdenes que se consideran absurdas. También cambiarían la vulneración de derechos para sentirse bien siendo jóvenes entre otras cosas.

¿Qué debería hacer el Estado por los jóvenes?

Respecto a esta pregunta las respuestas también resultaron variadas aunque menos que en caso anterior, una primera sistematización de las mismas se presenta a continuación:

- ✓ Se considera que el Estado debería incentivar, apoyar, contener y acompañar a los jóvenes.
- ✓ También incluirlos y darles más oportunidades.
- ✓ Se plantea que el Estado debe dar más y mejor educación. Esto incluye inversión y hasta cambio de los sistemas educativos entre otros.
- ✓ Se piensa que el Estado tiene que dar más trabajo a los jóvenes o más oportunidades de trabajo.
- ✓ Se piensa que está bien lo que está haciendo el Estado y por tanto no se le debería pedir nuevas cosas.
- ✓ Se piensa que el Estado no debería darles a los jóvenes tantos planes sociales, tiene que darles menos planes y más estudios.
- ✓ También se piensa que el Estado no debería reprimir a los jóvenes a la vez que se plantea que debería cuidarlos y brindarles protección entre otras cuestiones.

A MODO DE CIERRE

De esta manera hemos presentado una primera sistematización de respuestas dadas por los jóvenes que viven en Mar del Plata – Batán respecto a preguntas vinculadas con ellos, a su ser y a su sentir como jóvenes. Por supuesto que el trabajo es preliminar y no está terminado pero pone en evidencia opiniones y puntos de vista

diferentes al menos para que como adultos sigamos reflexionando sobre quién son los jóvenes.

Finalmente y a modo de cierre creemos reconocer, de la misma manera que se enuncia en el documento de Naciones Unidas (2008: 2) *Situación de la juventud iberoamericana*, que la juventud de hoy es el espejo en que las sociedades se miran, “En la medida que el cambio y la incertidumbre frente al futuro constituyen un rasgo común de nuestras sociedades, éstas tienden a volcar sobre los jóvenes un conjunto de preguntas y etiquetas que oscilan entre la promesa de futuro y la amenaza del presente; entre la discriminación y la integración”.

BIBLIOGRAFÍA MENCIONADA

- ONU (2008). Situación y Desafíos de la juventud en Iberoamérica. <<http://segib.org/social/files/2010/09/Situacion-desafios-juventud-iberoamericana.pdf>>
- Repetto, F. y Díaz Langou, G. (2014): Recomendaciones integrales de política pública para las juventudes en la Argentina. CIPPEC, agosto 2014.
- Alvarado, S. (2012). Perspectivas epistemológicas para abordar la infancia y la juventud: Desafíos para la construcción de pensamiento latinoamericano. CLACSO.
- OIJ (2015). Aproximación a las realidades de las personas jóvenes en iberoamérica y al tema de juventud en la región. Insumos para el anteproyecto de plan integral de gestión. Documento de trabajo interno.
- PNUD (2014). Estrategia del PNUD para la Juventud 2014 – 2017. Juventud empoderada, futuro sostenible. PNUD, 2014.
- Duarte Quapper, K. (2000). ¿Juventud o Jóvenes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. Última Década N°13. CIDPA. Viña del Mar, Chile.
- Rodríguez, E. (2011). Políticas de juventud y desarrollo social en América Latina: bases para la construcción de respuestas integradas. Documento de Trabajo VIII Foro de Ministros de Desarrollo Social de América Latina 11 y 12 de julio de 2011, San Salvador (El Salvador). UNESCO.

