

## **SALUD COMUNITARIA: JÓVENES ESCOLARIZADOS Y VULNERABILIDAD PSICOSOCIAL.**

Bottinelli, Marcela, Pawlowicz, María Pía, Nabergoi, Mariela, Lenta, María Malena, Longo, Roxana, Sopransi, María Belén y Moschella, Romina.

Cita:

Bottinelli, Marcela, Pawlowicz, María Pía, Nabergoi, Mariela, Lenta, María Malena, Longo, Roxana, Sopransi, María Belén y Moschella, Romina (2011). *SALUD COMUNITARIA: JÓVENES ESCOLARIZADOS Y VULNERABILIDAD PSICOSOCIAL*. *Investigaciones en Psicología*, 3 (16), 22-30.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/maria.malena.lenta/91>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pEgt/Mzb>



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>.*

# SALUD COMUNITARIA: JÓVENES ESCOLARIZADOS Y VULNERABILIDAD PSICOSOCIAL<sup>1</sup>

## **Introducción**

Desde la Psicología Comunitaria indagamos los efectos de las políticas públicas en ámbitos de prevención y promoción de la salud infantojuvenil, en situación de vulnerabilidad psicosocial. Las tensiones entre los viejos paradigmas tutelares y los nuevos basados en protección de derechos, participación social, fortalecimiento de ciudadanía, autogestión, son analizados como procesos historizantes y transformadores.

Como corolario de la última década del siglo XX y primera del siglo XXI, el campo de los derechos de niños, niñas y adolescentes ha logrado un salto cualitativo respecto de su reconocimiento en la agenda pública. La Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN) incorporada a la Constitución Nacional de la República Argentina en 1994 y las legislaciones nacionales y locales posteriores como la ley nacional 26.061/2005 y la ley de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) 114/1998 han permitido:

- reafirmar que los niños tienen iguales derechos que todas las personas;
- especificar los derechos según las características del momento vital del niño;
- regular las controversias jurídicas provenientes del no cumplimiento de los derechos de los niños o de su colisión con los derechos de los adultos; y,
- orientar y limitar las actuaciones de las autoridades públicas y las políticas públicas en relación a la infancia.

Desde la perspectiva del interés superior del niño como principio hermenéutico, la CIDN establece otros cuatro principios fundamentales: el Estado como principal garante del acceso de los derechos

---

<sup>1</sup> Este trabajo es un avance sobre la presentación “Políticas públicas y salud comunitaria: jóvenes y vulnerabilidad psicosocial” presentada en el XXXII Congreso de la Sociedad Interamericana de Psicología en Guatemala, 2009.

de los niños<sup>2</sup>; la universalidad de los derechos comprendida como la generación de políticas que superen la agenda de programas asistenciales focalizados en la pobreza; la co-responsabilidad de la familia y la comunidad para el cumplimiento de los derechos; y, la justiciabilidad<sup>3</sup> de los derechos económicos, sociales y culturales y control judicial.

Las políticas públicas nacionales enmarcadas en el derecho internacional posicionan el lugar del Estado frente a las problemáticas de las desigualdades sociales. La Ley Nacional 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, asentada en los principios de los derechos internacionales, plantea un cambio de abordaje en las intervenciones del Estado y recupera imperativos ético- políticos para garantizar *la vida digna, la justicia social y la sustentabilidad intergeneracional*.

La CABA fue un territorio pionero tanto en la actualización legislativa como en lo respectivo a las prácticas sociales alternativas incluso impulsadas desde el propio Estado, sin embargo, muestra hoy un escenario paradójico de retorno a prácticas tutelares que interpelan la ciudadanía de niños, niñas y adolescentes.

La cesura entre la retórica de las leyes y políticas, y la eficacia en su implementación son interpeladas por la emergencia de problemáticas que adquieren nuevas modalidades como las violencias entre las y los jóvenes, los consumos problemáticos de sustancias, las maternidades y paternidades en la adolescencia, entre otras.

---

<sup>2</sup> Este principio se basa en distintos argumentos. El argumento moral que refiere que los servicios sociales básicos tienen un valor intrínseco y por lo tanto deberían ser accesibles a todos. El argumento instrumental que refiere que el suministro de ayuda permite alcanzar otras metas relacionadas con el desarrollo humano. El argumento consensual que indica que el acceso universal a los servicios sociales básicos es un principio aceptado por la opinión general. Y el argumento histórico que muestra como el siglo XIX concibió a la educación y a la salud como políticas universales que fueron concomitantes a los procesos de industrialización. Ver López Oliva (2008).

<sup>3</sup> El término justiciabilidad refiere a la posibilidad de exigir judicialmente el cumplimiento de los derechos de niños, niñas y adolescentes. Habilita al poder judicial a exigirle al poder ejecutivo, el cumplimiento de los derechos en el marco de las políticas sociales.

La vulnerabilidad y precariedad social de las/os jóvenes y adolescentes —enmarcadas en la inequidad social capitalista— producen efectos excluyentes que sostienen lógicas de desplazamiento y deshumanización destructivas de las posibilidades de pensar un futuro, pero que además destruyen su presente (Bauleo; 1997:193). Según datos de UNICEF-SAP (2006), el 30,7% de los habitantes de la Argentina son menores de 18 años, y suman 12.221.386 niños, niñas y adolescentes. En 2005 la población bajo la línea de pobreza en Argentina ascendía a 38,5% (UNICEF-SAP, 2006) y el 56,9% de los niños, niñas y adolescentes eran pobres y el 23,3% indigentes. Es decir, que casi 7 millones de chicos vivían bajo la línea de pobreza y de ellos 2,8 millones, 1 de cada 4 respecto del total que habitaba el país, padecía carencias extremas y no accedían a una alimentación básica (ONU, 2007). En el campo de la educación, cabe destacar que la Argentina es uno de los primeros países de Latinoamérica en extender la obligatoriedad escolar a la escuela media, en ese sentido es considerado uno de los países pioneros e innovadores en la región (DINIECE, 2005; UNESCO, 2007, SITEAL-OIE, 2010). La tasa de escolarización, planteada para las/os jóvenes como principio básico de garantía de oportunidades laborales y educativas posteriores, muestra que Argentina es uno de los países de Latinoamérica con mayor acceso y permanencia en el nivel medio. Sin embargo esos niveles distan de garantizar el derecho universal sostenido en el marco legal nacional<sup>4</sup>. Es necesario, además, resaltar que existen desigualdades al interior del sistema entre las escuelas y sus ofertas: fenómeno llamado *estratificación* por Braslavsky (1986). En este contexto los indicadores

---

<sup>4</sup> Según UNICEF (2009), entre 2003 y 2008, la tasa de escolarización de enseñanza secundaria neta en hombres ha sido de 75% y las de mujeres 82%. Según los datos del Ministerio de Educación, la tasa neta de escolarización en Argentina en el EGB 3 es de 78,4% y en Polimodal 53,6%. La misma fuente indica que la tasa de egreso del ciclo medio/EGB3 es de 72,7% y sólo 52,4% en el tiempo teórico sin repetir. Es necesario destacar que en el nivel medio/polimodal tenemos la tasa más baja de egreso 63,3% del sistema educativo según datos del DINIECE (2005). La comparación de estos datos con el mapa de las desigualdades en América Latina muestran que Argentina está entre los países que más tempranamente se han preocupado por apoyar la obligatoriedad de la escuela media y está entre los países que tienen la mayor tasa de escolarización (entre 60 y 70%). Sin embargo, se señala que además hay que revisar en qué sectores de población se cumplen esos porcentajes dado que en muchos de los países esos porcentajes están compuestos por población de medios y altos recursos (SITEAL – OEI 2010).

tradicionales de fracaso escolar muestran altas tasas de desgranamiento y abandono. A las condiciones de fragmentación y jerarquización del sistema educativo se suman las condiciones familiares a las que muchas veces es asociado el desgranamiento y la deserción. Las situaciones de privación económica inciden frecuentemente en una necesidad de incorporación temprana al mercado laboral de los/as niños/as y jóvenes y obstaculizan la continuidad de su escolarización. En un estudio realizado por Binstock y Cerrutti (2005) se señala que quienes viven en hogares con necesidades insatisfechas tienen una probabilidad de abandono escolar casi de un 70% superior a las/os jóvenes que residen en hogares no pobres; y aquellos jóvenes que trabajaron durante algún año de cursada de la escuela media tienen tres veces más probabilidades de deserción que sus pares que nunca participaron en el mercado laboral.

Desde el enfoque de la Psicología Social Comunitaria, pretendemos promover espacios de subjetivación, afianzar los lazos sociales y recrear aspectos ligados a la ciudadanía, en contextos territoriales afectados por situaciones de vulnerabilidad social, precariedad y fragilidad de las existencias. El análisis de las estructuras sociales y las modalidades de subjetivación, en los ámbitos escolares y de la salud, posibilita la problematización de los enfoques tradicionales que frente a la pobreza e indigencia capturan en la pasividad y ajenidad a los/as jóvenes. Visibilizar sus existencias a partir de darles la voz permite indagar su pasado y presente. Pensamos la adolescencia y juventud como un "inmenso campo transicional de ensayo, un verdadero laboratorio de experiencias, juegos a ser "como si"... , tanteos, vacilaciones, respuestas cuya 'intensidad patológica' no debe ocultarnos su transitoriedad, identificaciones alternadamente alienantes y lúdicas, etc. De esta miríada de conductas, fantasías y acciones (o actuaciones) emergerá un día una radical transformación realizada" (Rodulfo, 1993). Entonces los proyectos permitirían a las/os jóvenes anticipar-se, ensayando diferentes papeles, situaciones, realidades, finales. El trabajo de proyección de un futuro parte de la

tarea de ese “yo historiador” que a partir de la resignificación y religación de tramas de emociones, representaciones e identificaciones reenviste el tiempo futuro (Aulagnier, P.; y Hornstein, 1992).

Los objetivos de esta presentación fueron: explorar las identidades personales y colectivas y su relación con los proyectos vitales, relevar los atravesamientos de género y describir los obstáculos y facilitadores frente a la efectivización de los derechos sexuales y reproductivos e identificar las construcciones simbólicas sobre las necesidades socioculturales y sanitarias.

### **Metodología**

Se utilizó la *Investigación Acción Participativa (IAP)* que involucra una perspectiva ética, teórica y metodológica. La IAP propone situaciones concretas que buscan promover preguntas acerca del entorno social simbólico y sus mecanismos de reproducción de la exclusión social. Al mismo tiempo, promueve el conocimiento y la apropiación de las diferentes posibilidades de participación en el control de recursos, de potenciación y de capacidades autogestivas.

La comunidad participante fueron jóvenes que habitan los territorios de las llamadas Zonas de Acción Prioritaria (ZAP). El Programa ZAP, dependiente de la Secretaría de Educación se implementaba básicamente en la zona sur de la CABA<sup>5</sup>. Desde sus inicios en 1996, se propuso disminuir el problema del fracaso escolar, considerando que éste no era un problema exclusivo de la escuela, sino el síntoma de una dinámica social compleja en la que también intervienen la vida social y cultural, la salud, la participación ciudadana, el trabajo y la vivienda. Se enunciaba en dicho programa el reconocimiento del Derecho a la Educación inherente a todos los niños, niñas y adolescentes. Algunas de las actividades implementadas fueron la capacitación en servicio de las/os docentes, la figura de un segundo maestro y diversos proyectos de formación en artes, música, plástica, comunicación y deporte.

---

<sup>5</sup> En el año 2001 participaban del Programa ZAP los distritos escolares correspondientes a los barrios de: La Boca, Barracas, Pompeya, Villa Soldati, Villa Lugano, Mataderos, Retiro, Villa 31, Barrio Rivadavia 1 y 2, Barrio Mitre, Abasto y Once, entre otros.

Se *trianguló* la perspectiva de dos actores sociales: jóvenes adolescentes de entre 13 y 19 años escolarizados y adultos vinculados a ellos desde el ámbito de las escuelas medias (docentes, directivos y tutores). A su vez, se triangularon técnicas de recolección-construcción de datos como: entrevistas en profundidad, encuestas, grupos focales y observación participante.

A partir del *análisis de contenido*, se realizó la codificación en categorías y la construcción de nuevas preguntas que guiaron nuevas líneas de análisis. Los resultados sintetizan procesos reflexivos y no concientes donde se conjugaron modalidades individuales y colectivas del entramado simbólico y social en que los/as jóvenes viven.

## **Resultados**

### **Proyectos y coordenadas identitarias: la fuerza de los estereotipos sociales**

Se relevaron discursos que plantean situaciones de vulnerabilidad y exclusión en los proyectos a futuro, sin embargo los/as jóvenes plantean proyectos, aunque limitados y con cierto desaliento social.

Al proponer elaborar proyectos, se posibilita reflexionar sobre el registro de la propia historia. Las miradas sobre sí, permiten indagar sobre los procesos de permanencia y cambio identificadorio y sobre las oportunidades que les ofrecen desde el medio como matrices culturales, de valores e ideales históricamente instituidos. El acceso simbólico al territorio *del afuera* requiere que lo extrafamiliar sea investido.

- *(Dentro de 5 años me imagino) - Con mi marido y mi hijo, aparte me gustaría conservar a mis amigas (...). Con mi familia me gustaría cortar un pequeño cordón, que todavía no pude cortar (mujer, 19 años).*

- (*Dentro de 5 años me imagino*) *Yo quisiera ser independiente, vivir solo o con alguien pero no alejarme de mi familia. Quisiera conseguir buenos amigos y ser muy sincero (varón, 20 años).*

Aulagnier (1981) nos aporta la conceptualización de contrato narcisista para señalar que cada sujeto viene al mundo como portador y asegurador de una continuidad generacional y del conjunto social. El primer contrato emerge de los vínculos primarios e inviste al sujeto antes de nacer. Sin embargo, con los vínculos secundarios se generan contratos que establecen relaciones de cooperación, continuidad, complementariedad, producción y oposición. Esta instancia posibilitará el encuentro con otros soportes identificatorios, que faciliten investir la grupalidad, el estudio, el cuidado, y también el espacio de la intersubjetividad del nosotros/as.

Al indagar de modo amplio “¿cómo te gustaría ser?” surge la importancia de un valor estético centrado en el cuerpo que emerge como un “modo ideal de ser”: la delgadez, la altura, la belleza estereotipada – “ser rubio/a de ojos celestes” - están presentes tanto entre las mujeres como entre los varones. Por la negativa, los futuros no deseados que más mencionan los varones son ser “chorro”, “delincuente”, “vago” y/o “drogadicto”, ante los cuales los proyectos deseados operan como *conjura*, en sentido deleuziano del término.

Entre las mujeres aparece como referencia la figura de “modelo”, “princesa”, “actriz famosa”; mientras que en los varones, el “deportista” o “jugador de fútbol”. En ambos casos se resalta la importancia de “ser conocida/o en el ambiente, ser millonaria/o, ser exitosa/o” que se combina con la importancia de la familia y el aprovechamiento de esos espacios para ayudar a los otros.

Los atributos menospreciados por las mujeres son ser “mala”, o aspectos estéticos como “gorda y fea”, y de dependencia “ser una mantenida”, “no me gustaría depender de nadie, ni de mis padres ni de mis suegros”.



Desde la perspectiva de algunas de las adolescentes, la posibilidad de proyectar un camino diverso a la maternidad se visibiliza en relación a la proyección de sus deseos en algunos relatos:

- *Me imagino sola, viviendo sola y sin hijos (mujer, 17 años).*
- *No me imagino embarazada pero si viene el bebé antes bienvenido sea (mujer, 16 años).*
- *Me imagino más grande. En la facultad quizás con un trabajo, con una pareja pero no casada con hijos (mujer, 16 años).*

La relación de tensión o articulación entre la posibilidad de continuar estudiando y de tener, o no, hijos es un tema de particular interés entre las adolescentes que participaron del estudio.

Frecuentemente refieren a esta relación. Por ejemplo, cuando se indaga la causa percibida de la deserción escolar de sus pares, la maternidad/paternidad adolescente es percibida como uno de los obstáculos de la continuidad entre sus compañeros/as:

- *Muchos compañeros dejan los estudios porque tienen hijos y otros porque no les gusta venir (mujer, 15 años).*
- *Ya no vienen porque no tienen tiempo, algunas tienen hijos, algunas tienen sus problemas y hay otras que les aburre y no se dan cuenta de que les sirve mucho (mujer, 15 años).*

Estudio y trabajo se articulan en relaciones de simultaneidad en la forma en que se visualizan en el futuro, predomina la perspectiva de realizar carreras breves que permitan una salida laboral temprana, y la valoración de que estudios más largos o intensos serían difíciles de lograr en las condiciones actuales; aparecen preguntas sobre dónde vivir y acerca de la viabilidad de estos proyectos, anticipando dificultades. Procesos resilientes aparecen entre los pocos que han logrado llegar a los últimos años del nivel medio aún en situaciones de alta vulnerabilidad.

- *(En 5 años) - Me imagino que estaré estudiando una carrera o estar por terminarla a la vez trabajando o de última seguir una carrera más corta y en eso de cinco años tener ya un buen salario y ayudar a mi familia (mujer, 16 años).*
- *...Me imagino que voy a estar trabajando y estudiando peluquería y viviendo sola y tener mi propia casa. No me gustaría estar viviendo en la casa de mis papás (mujer, 17 años).*
- *...Yo seguiría cuando termine la secundaria la carrera para ser Profesor de Educación física o si no conseguir un buen trabajo con un buen salario para poder mantener a mi familia (varón, 18 años).*

El sostén institucional y de los adultos habilita la construcción de proyectos en los “supervivientes”, que llegan a los últimos años de la educación media.

### **La naturalización de problemas psicosociales: situaciones de violencia y uso problemático de drogas**

Los problemas de salud vinculados con el uso problemático de drogas, violencias, infecciones de transmisión sexual son vividos por los adolescentes como parte de su cotidianidad, en algunos sentidos “naturalizados”. Desde la perspectiva de los jóvenes, las situaciones de violencia en términos de “*peleas entre compañeros/as*” son uno de los problemas más importantes de sus escuelas, luego de problemas edilicios y de falta de recursos mínimos para encarar la tarea de enseñanza-aprendizaje, que también implican un alto nivel de violencia social dado por las condiciones de vida y las situaciones de vulnerabilidad.

- *(¿Cuáles son los problemas más importantes de tu escuela?) Las peleas que hay por la vestimenta o por ser linda o fea, o por ser de otro país o si tenés cabeza en el estudio o si sos mejor que el otro (mujer, 16 años).*

- *Que llegas al cole y tenés que andar buscando sillas y que cuando llueve es un re lió cruzar la calle porque es de tierra, y cuando hace calor no hay ventilador (mujer, 14 años)*

### **Los referentes adultos cercanos**

Los resultados muestran apreciaciones positivas de los/as jóvenes respecto de adultos cercanos como padres, madres, tíos/as y docentes que aparecen como modelos a seguir en función de la valoración de ciertas características y su posibilidad de acceso a recursos materiales y simbólicos. Sin embargo, los estereotipos sociales tradicionales con fuerte impronta mediática se instalan simultáneamente como anhelos. Surgen las siguientes respuestas cuando se les pregunta *¿cómo quién de tu familia quisieras ser?:*

- *Como mis padres. Son unas buenas personas (varón, 18 años).*
- *Como mi tío porque tiene un buen estudio (varón, 19 años).*
- *Como mi mamá, pero con estudios. Es muy trabajadora (mujer, 17 años).*

El apuntalamiento recibido por algunos de los adultos cercanos para sostener la trayectoria educativa se aprecia en relación a valores como *el esfuerzo, el trabajo, el estudio y ser buena persona* que son enunciados en los proyectos.

En cuanto a los referentes del ámbito escolar propiamente dicho, docentes, directivos y preceptores son apelados por los jóvenes para la resolución de conflictos y situaciones de violencia entre las/os jóvenes y aparecen como personas de confianza en la escuela que habilitan espacios de consulta sobre temas escolares y personales.

Retomando la cuestión de los estereotipos de género asignados, desde la perspectiva de estos adultos aparecen señalamientos en los discursos que condicen con la necesidad de repensar prácticas y representaciones:

- *Los chicos suelen tener muchas tareas, sobre todo las chicas, las mujeres. La cuestión de género, está en toda la sociedad, pero acá aparece más cristalizada. Están a cargo de los hermanos más chiquitos más todas las tareas que tienen (psicóloga- ZAP).*
- *Yo pienso que está todo relacionado dentro de las posibilidades de sus proyectos de vida. Entonces lo socioeconómico determina a un grupo. (...) Trabajamos el tema de retención con las mamás, y por otro lado hacíamos talleres porque queríamos saber cuáles eran sus proyectos. (...) Y el proyecto lo principal era formar una familia y tener un hijo. Entonces por ahí algunos planteaban esto: ¿y... qué pasa si queda embarazada tu novia?” Esta situación para muchos chicos era una dificultad. En general te decían: “No...bueno, se sigue adelante (preceptora – ZAP).*

Entre las respuestas político-institucionales, el programa ZAP se proponía que las alumnas madres y embarazadas no abandonen sus estudios, con énfasis en la eliminación de formas de discriminación y exclusión por la historia que tiene el tratamiento social del embarazo en la adolescencia.

En relación con el tema de la violencia, los docentes y directivos señalan que crecientemente la violencia social y barrial, especialmente entre sectores o familias del barrio, se reproduce en la institución escolar y es vivida como una suerte de “invasión” de problemas externos a la escuela.

- *En los últimos años cada vez invaden más la escuela los problemas extraescolares. Digamos situaciones familiares, situaciones vecinales, o situaciones afectivas y otras más, (...) pero el origen de este tema ni siquiera es escolar. En realidad es extraescolar. Pero bueno... están acá... (director- ZAP).*

Al mismo tiempo se reitera la preocupación por la dificultad para definir límites en el marco de una institución puesta en cuestión pero que seguía siendo en el marco de estos territorios un lugar de referencia donde, a pesar del desgranamiento escolar, se sostiene.

- *Les cuesta respetar las normas de la escuela, pero como adultos nos cuesta poner reglas. Nos cuesta pensar cómo se consensúan las reglas (psicóloga – ZAP).*

También se señala por parte de las/os docentes de las escuelas la importancia de la presencia y el acompañamiento de los adultos:

- *Me parece que no es sólo mérito de la escuela. La escuela cumple con la parte que puede cumplir o hasta donde puede. Creo que también si uno mirara un poco más atrás, son chicos siempre con un adulto referente atrás, desde la casa (...) El que tiene alguien que pueda acompañarlo, orientarlo, esperarlo desde algún lugar. Me parece que de algún modo es lo que una persona de esa edad necesita (profesora de Lengua y Literatura).*

Al respecto, consideramos que la posición subjetiva en el vínculo de los adultos con los adolescentes y jóvenes es un problema que requiere ser interpelado. Kantor (2005) subraya la necesidad de re-crear, de re-fundar tanto la mirada como la posición de la responsabilidad del adulto “bien parado” como condición de posibilidad de los procesos formativos. “El recorrido del viaje adolescente se organiza desde la imprevisibilidad. Pero no desde la imprevisibilidad absoluta. Este recorrido va configurando los modos en que se construye su espacio subjetivo, para lo que son necesarios algunos mojones, algunas guías que permitan trazar el territorio de cada uno. Esos mojones pueden ser monumentos infranqueables y enceguecedores o luces claras que orientan. Pueden ser la rigidez, el autoritarismo y la represión que bloquean y hasta cierran los espacios o la voz firme, segura, pero al mismo tiempo autorizadora que ayuda a trazar el camino. Esos mojones, esas guías, esas voces, los pueden encarnar adultos conscientes y responsables” (Efrón, 1996 citado en Kantor, 2005 :39).

## **Conclusiones**

La construcción conjunta con las/os actores de los datos, memorias e interpretaciones, constituye un momento innovador de transferencia comunitaria y potencia las acciones participativas como: la gestión de recursos, la evaluación de las programaciones, la revisión de posiciones subjetivas de sometimiento, subordinación por género o cultura o etnia, y la banalización de las violencias múltiples.

Con respecto a los proyectos y la insistencia de estereotipos cristalizados de género instituidos especialmente en territorios de pobreza casi como “destino manifiesto”, pensamos que es necesario interrogarlos a través de la historización; pero a su vez generar la posibilidad por parte de políticas públicas de otras marcas que sostengan la diversidad de soportes identificatorios. La desnaturalización de las construcciones histórico-culturales facilitará reinterpretaciones y nuevos modos relacionales, así como procesos resilientes y políticas que fortalezcan la autonomía y posibiliten la emergencia de nuevas subjetividades que puedan “construir sus propias trayectorias, de autonomía y de ciudadanía plena, es decir de nuevos agenciamientos de igualdad y equidad” (Pawlowicz y Zaldúa, 2010).

Por último, retomamos la pregunta por la posición de los adultos con respecto a los jóvenes que en este caso, por parte de los trabajadores de educación, aparecen narrativas que insisten en la necesidad de continuidad de las intervenciones y el apoyo psicosocial para convertirse en un soporte libidinal de *andamiaje* y compensatorio de pérdidas y abandonos.

## **Bibliografía**

Aulagnier, P. (1981). *Los destinos del placer*. Buenos Aires: Argot.

Bauleo A. (1997). *Psicoanálisis y grupalidad. Reflexiones acerca de los nuevos objetos del psicoanálisis*. Buenos Aires: Piados.

Binstock, G. y Cerrutti, M. (2005). *El abandono escolar en el nivel medio en la Argentina*. Buenos Aires: UNICEF.

Braslavsky, C. (1986). *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires: FLACSO.

Convención Internacional de los Derechos del Niño [on line]. Disponible en

<http://www.unicef.org/spanish/crc/>

Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) (2005).

“Informe: Una mirada sobre la escuela II, 40 indicadores sobre el sistema educativo”. Trabajo coordinado por Marcela Jáuregui y realizado por Carlos Roggi y Mirta Judengloben. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires. Argentina.

Hornstein de Rother, M.C. (2007). “La pubertad: ¿un traumatismo?”. En Revista *Diarios Clínicos*, N° 5.

Kantor, D. (2005). “Adolescentes, jóvenes y adultos. Propuestas participativas en recreación”. En Documentos CEDES. Centro de Estudios de Estado y Sociedad [on line]. Disponible en

<http://www.cedes.org.ar/Publicaciones/SocCiv/2005/5486.pdf>.

Ley Nacional 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes [on line]. Disponible en [http://www.derhuman.jus.gov.ar/normativa/pdf/LEY\\_26061.pdf](http://www.derhuman.jus.gov.ar/normativa/pdf/LEY_26061.pdf).

López Oliva, M. (2008). “Las políticas públicas en la ley 26.061: de la focalización a la universalidad”. En García Méndez, E. *Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes*. Buenos Aires: Editores del Puerto.

ONU (2007) “Examen Periódico Universal - Consejo de Derechos Humanos Naciones Unidas - Sesión abril de 2007 Informe del Colectivo de Derechos de Infancia y Adolescencia” [on line]. En <http://www.colectivoinfancia.org.ar/docs/informe-DDHH-infancia-argentina-noviembre-2007.pdf>.

Pawlowicz, M. P. y Zaldúa, G. (2010). “Proyectos públicos y privados entre las adolescentes pobres con y sin hijos”. En Zaldúa, G. y Bottinelli, M.M. (comps.) *Praxis psicosocial comunitaria en salud. Campos epistémicos y prácticas participativas*. Buenos Aires: EUDEBA.

Rodulfo, R. (1993). *El niño y el significante. Un estudio sobre el jugar en la constitución temprana*. Buenos Aires: Paidós.

SITEAL – OEI (2010). *Atlas de las desigualdades educativas en América Latina* [on line].

Disponible en [http://atlas.siteal.org/sites/default/files/Siteal\\_c2\\_download\\_1.pdf](http://atlas.siteal.org/sites/default/files/Siteal_c2_download_1.pdf).

UNESCO (2007) *Educación para Todos. Informe de seguimiento 2007. Bases sólidas: atención y educación de la primera infancia* [on line]. Disponible en

[www.unesco.org/es/efareport/reports/2007-early-childhood/](http://www.unesco.org/es/efareport/reports/2007-early-childhood/).

UNICEF (2009) “Información de Estadísticas por país” [on line]. Disponible en

[http://www.unicef.org/spanish/infobycountry/argentina\\_statistics.html](http://www.unicef.org/spanish/infobycountry/argentina_statistics.html).

UNICEF-SAP (2006) “Informe Salud Materno Infantil Juvenil 2006”. Elaborado por la Sociedad Argentina de Pediatría (SAP) y UNICEF.

ZAP. “Zona de Atención Prioritaria” [on line]. Disponible en: <http://www.buenosaires.gov.ar/>.