

Adolescencias y Juventudes

Familias, subjetividades y educación

Marta I. Crabay
(Compiladora)

Título: *Adolescencias y Juventudes. Familias, subjetividades y educación*

Compiladora: *Marta Isabel Crabay*

Diseño: *Rosana Rodeghiero*

Autores: *Encarna Bas Peña*
Florencia Risopatrón
Gloria Borioli
Griselda Cardozo
Héctor Osvaldo Gianni
Margarita Barrón
María Cristina Schiavoni

Marta Ada Amaya
Marta Isabel Crabay
Mauro Javier Olmos
María Victoria Aromataris
Pilar García Sergi
Silvana Marina Pereyra
Soraya Beatriz Rached

© Editorial Brujas

1° Edición: Marzo de 2014

Impreso en Argentina

I.S.B.N.:

Tirada: 500 ejemplares

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de tapa, puede ser reproducida, almacenada o transmitida por ningún medio, ya sea electrónico, químico, mecánico, óptico, de grabación o por fotocopia sin autorización previa.

www.editorialbrujas.com.ar

editorialbrujas@arnet.com.ar

Tel/fax: (0351) 4606044 / 4609261 - Pasaje España 1485 Córdoba - Argentina

Comité Académico

Prof. Dr. Luis Horacio Parodi
Universidad Nacional de Córdoba

Prof. Dra. Margarita Barrón
Universidad Nacional de Córdoba

Prof. Mgter. Carmen Barale
Universidad Nacional de San Luis

Prof. Dr. Héctor Gianni
Universidad Nacional de Río Cuarto

Prof. Dr. Ruth Fernández
Universidad Nacional de Córdoba

Prof. Esp. Susana Tresserra de Guiñazú
Universidad Nacional de Córdoba

Presentación

Continuando con nuestras producciones colectivas, en esta oportunidad, la presente compilación surge de distintos trabajos investigativos que se han realizado durante los años 2011, 2012 y 2013. El trabajo central de investigación en este caso es el de “Adolescencias y Juventudes. Familias y subjetividades”, aprobado y subsidiado por SECYT de la UNRC.

Este libro cuenta con once capítulos acerca de distintos desarrollos teóricos, experiencias y trabajos investigativos realizados con jóvenes.

Los jóvenes de nuestros días transitan los cambios en contextos nuevos. Los últimos años muestran una gran transformación cultural y social. Las familias actuales pueden ser vistas como unidades productoras y reproductoras de vínculos sociales. Los vínculos sociales se reconocen como elementos constitutivos de los procesos de subjetivación. Sin embargo, por diferentes factores, estos vínculos familiares se encuentran hoy amenazados por fuerzas que disgregan, desintegran y conmueven la estructura clásica y tradicional de la familia nuclear.

En las últimas décadas, se han producido una serie de transformaciones sociales, culturales, demográficas, etc.

que han afectado las modalidades de convivencia familiar y fundamentalmente las dinámicas grupales de la vida familiar.

Las distintas modalidades que asume la familia actualmente no sólo pueden explicarse por una transformación de vínculos, sino que, también, son el resultado de las crisis experimentadas, de la inequidad sociocultural y de las distintas capacidades con que las familias pueden asumir estos cambios.

Este libro intenta contribuir a la discusión sobre las modalidades de subjetivación en contextos familiares posmodernos.

Cerruti y Binstok (2008:7) sostienen que:

Hoy sin duda en América Latina la familia centrada en la autoridad patriarcal se ha ido resquebrajando y el modelo de varón como único proveedor resulta para unos inaceptable y para otros inviable. La familia nuclear intacta, consagrada socialmente como el modelo normativo tanto culturalmente como desde la política estatal hoy no expresa sino sólo una de las tantas realidades del vivir en familia. Posiblemente representa ya sólo una instancia, un período dentro de las más largas trayectorias que transitan los individuos a lo largo de sus vidas. La creciente heterogeneidad en las formas familiares, sin embargo, no sólo se debe a procesos asociados a una modernización de los vínculos sociales y de creciente autonomía individual sino que es también el resultado de las crisis, del crecimiento económico desigual y de una mayor inequidad en las sociedades latinoamericanas.

Frente a las nuevas familias podemos replantearnos la situación de los jóvenes actuales, sus expectativas y sus manifestaciones. Cabe preguntarnos: ¿qué les pasa a los jóvenes de hoy con familias ensambladas?, ¿o con familias monoparentales?, ¿cómo construyen su subjetividad, con inestabilidad en los vínculos emocionales?

Los jóvenes actuales participan de los dolores y de las frustraciones de sus padres, también se advierte que participan de

sus triunfos. Si bien la democratización de las familias favoreció el diálogo intergeneracional, también puede decirse que mantiene aún un desarrollo inconcluso. Las diversas modalidades familiares no siempre mantienen vínculos democráticos, en muchísimos casos se observan roles desdibujados, ciertas tiranías y una imposibilidad de posicionarse con fuerzas frente a las nuevas generaciones. Durante años se sostuvo que los jóvenes necesitan estabilidad, una estabilidad que cada día es más declamada que posible. Los jóvenes transitan sus cambios a veces en soledad, a veces con un mundo objetivo que acompaña poco nada y que muestra constantemente sus carencias.

Familias en crisis, con cambios contundentes. Nuevas uniones, parejas que no pasan por el registro civil, ni por la iglesia, hijos/as de la “ciencia”, uniones gay, más divorcios que uniones legales. Las estadísticas muestran con crudeza que la familia nuclear desaparece y aparece en su lugar lo que ha dado en llamarse “familias posmodernas”.

Pero, ¿cuáles son las implicancias de estas nuevas familias posmodernas? Pareciera instalarse una nueva cultura afectiva, que da lugar a “los míos, los tuyos y los nuestros”.

¿Es posible pensar entonces en reformulaciones del desarrollo?

El niño/a de hoy no posee el mismo perfil de los niños de hace cuarenta años. Desde concepciones apriorísticas y casi vulgares, podemos decir que los niños/as del nuevo milenio son más activos, más inteligentes, están mucho más estimulados, y todos los cambios operados configuran infancias, adolescencias y juventudes indescriptibles desde paradigmas clásicos.

Para su estudio, podemos plantearnos un doble punto de vista, centrado, por un lado, desde lo que sienten estos jóvenes

internamente; por otro lado, es posible plantearnos lo que el mundo social está ofreciendo. El mundo social cambiante, mercantilizado en sus opciones de vida, desafía a estos jóvenes en proceso de construcción identitaria.

En esta oportunidad, esta producción enriquecida por los diferentes aportes asegura la continuidad de producciones en el marco de la universidad pública.

Es intención agradecer muy especialmente las distintas contribuciones que han hecho posible la presente compilación. Agradecemos también al comité académico que con sus aportes ha contribuido a un mayor rigor académico.

Va también nuestro agradecimiento a la SeCyT de UNRC, sin cuyo aporte hubiese sido imposible viabilizar este trabajo. Asimismo, agradecemos a becarios y alumnos que han colaborado con la recolección de material investigativo.

Esperamos, consecuentemente, que la presente compilación colabore con profesionales, adultos, padres y educadores en la apuesta a un compromiso sincero en el desarrollo de nuestros jóvenes.

**CONSIDERACIONES TEÓRICAS SOBRE EL
DESARROLLO Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA
SUBJETIVIDAD EN LOS JÓVENES**

Héctor Osvaldo Gianni

Introducción

I. En orden a su ubicación formal, cabe observar que el presente trabajo se encuadra en el proyecto de investigación titulado: *Adolescencias y juventudes: familias y subjetividades*¹. En tal proyecto marco, se contempla la problemática de los jóvenes, especialmente en lo que se refiere a la construcción de su subjetividad, desde el propio entorno sociocultural; esto es, observando los determinantes sociales sobre esas construcciones subjetivas. Además, en el mismo, se considera la familia como un aspecto altamente significativo para entender estos procesos.

Ahora bien, este proyecto marco –con relación al presente trabajo– hace una bajada de línea que contempla una realidad socio-histórico-cultural, sumamente compleja, vista en una dinámica de cambios estructurales, macroeconómicos, históricos, políticos, sociales, éticos, y muchos más, donde el hombre, la sociedad, la cultura, se transforman y el riesgo a la vida se incrementa, apuntando al individuo y al grupo, escapando cada vez más al control natural o lógico de las cosas. Y por cierto, como observa Beck (1998:30) las situaciones de amenaza y catástrofe constante se

¹ Proyecto subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto, bajo la dirección de la Dra. M. Crabay y la codirección del Dr. H. Gianni, para los años 2012-2014.

convierten en un estado de normalidad y no de excepción, creando una verdadera sociedad de riesgo.

En esta realidad de transformaciones, se destaca el poder del mercado, como si fuera Dios; la actitud consumista de la gente; el exceso de individualismo y sus consecuencias; la pobreza, el desempleo, la precariedad laboral, como emergentes sociales. En orden a los valores, una sociedad orientada más al tener que al ser. Así, “El mundo se encanta nuevamente y el mercado aparece como principal divinidad, erigiendo una cosmogonía trivial y vacilante” (Magulis, 1997:27).

En este sentido, acompañamos a Bauman, al decir: “Ahora la globalización ha alcanzado un punto sin retorno” (2005:186). Por cierto, esto es un hecho, sobre todo cuando el poder económico, porque así comienza la globalización, se extiende a la cultura, comprometiendo de múltiples formas a naciones e individuos.

Como es de comprender, estos cambios o transformaciones globalizados, también intervienen en la construcción de la identidad de los jóvenes, así advertimos junto con este mismo autor, sobre los problemas actuales de la identidad, como lo es su vulnerabilidad, o bien, usando la metáfora de lo sólido y de lo líquido, su falta de solidez, su estabilidad y en definitiva su fragilidad: “...en un moderno y líquido escenario vital, las identidades constituyen tal vez las encarnaciones de ambivalencias más comunes, más profundamente sentidas y turbadoras” (Bauman, 2005:73-74; 2007:89).

Resumiendo, este trabajo se orienta desde un proyecto, en particular desde su marco teórico, el cual apunta a explorar la importancia de las transformaciones socio-culturales en la construcción de la subjetividad, revisando también la posición del grupo familiar.

II. Ahora bien, el presente trabajo queda circunscrito a ese momento crucial en el desarrollo de los jóvenes, cual es su identidad. Sobre este momento, se elaboran las consideraciones teóricas en lo que hace a la construcción de la subjetividad. Así se atiende al problema de la identidad, como un momento del desarrollo, para nuestros planteos, el quinto estadio de los ocho que componen el diagrama epigenético de Erikson. Un momento decisivo, crucial, del desarrollo, donde se incrementa la vulnerabilidad y potencialidad del joven, generando –como dice el autor– “...una fuente ontogenética de fuerza y desajuste generacional” (Erikson, 1974:78-79).

En esta tarea de investigación, se propone avanzar en el análisis de los datos, tratando de hacer un esbozo de algunos aspectos teóricos relevantes, si se quiere, tratando de dibujar un esquema de orden que cumpla con la función explicativa de la teoría, aunque más no sea a título de introducción. En efecto, la intención es ir más allá de los datos, generando una guía para el trabajo intelectual, por cierto, de orden teórico y, como se dijo, de carácter introductorio o provisorio.

Acerca de la metodología

En principio, cabe advertir que la metodología asumida en estos estudios tiene sus antecedentes en proyectos anteriores, también acreditados; esto es, a partir del año 2005, por lo cual, a partir de este momento, ya se inicia un trabajo de recolección y análisis de datos, respondiendo a una metodología cualitativa, el cual ahora, en el marco del proyecto 2012-14, continúa con nuevos objetivos.

En cuanto al presente trabajo, la metodología es básicamente cualitativa, en particular referida al estudio de casos. Desde el año 2005 al año 2012 se han registrado alrededor de seiscientos casos. Se trata de estudiantes de primer año de la carrera de Ciencias de la Comunicación y de tercer año de la carrera de Psicopedagogía (estos últimos sólo del año 2005), de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

El procedimiento para armar la base de datos sobre la cual se hacen estos estudios, o sea, el análisis de esos datos, consistió principalmente en la realización de una composición autobiográfica por parte de cada estudiante, la cual se ilustra con dibujos específicos a cada tema expuesto. A este dato principal se le suma la observación individual, en tanto, como profesor de tales estudiantes, los hemos acompañado durante todo el año lectivo. A este procedimiento se le agregan algunas entrevistas personales con objeto de profundizar en el conocimiento del caso (composiciones autobiográficas, observaciones y entrevistas).

La estrategia consistió en seleccionar aquellos casos representativos de un sector de la realidad que se distingue por alguna propiedad y se convierte en objeto de estudio; casos que llamamos emblemáticos en uno u otro orden de la temática estudiada, cual es la identidad de los jóvenes. En lo que respecta a la presentación del trabajo, se han elegido ocho de estos casos llamados emblemáticos, con el objeto de ilustrar la exposición.

Estos casos seleccionados van mostrando ciertos aspectos de la realidad de los jóvenes, precisamente de este momento de su evolución, lo cual nos permite, desde su análisis o estudio, intentar un esbozo teórico –un dibujo–; esto es, una anticipación a una explicación más formal, con el fin de facilitar la lectura de la realidad. En efecto, en un circuito retroalimentativo o dialéctico

de teoría-hechos, se intenta marcar referentes teóricos, aunque más no sea de modo provisorio.

En orden a la bibliografía utilizada, en sus lineamientos generales, para entender a los jóvenes en un escenario de vida, estos estudios responden a los planteos de Taylor y Bogdan (1986). En este sentido, se han considerado los principios de Vasilachis de Gialdino (1992), a los efectos de mantener un encuadre metodológico definido. De los manuales utilizados para orientar el trabajo en sus detalles, sosteniendo un modelo cualitativo, cabe destacar entre otros a: Hernández y Sampieri y otros (2010); Sautu (2007); Ander-Egg (2003).

Las consideraciones teóricas

I. Desarrollo y basamento socioafectivo

Como se ve en la metodología, estas consideraciones teóricas surgen del análisis de casos, el cual se realiza sobre una base de datos constituida por aproximadamente seiscientos estudiantes universitarios, en su mayoría entre dieciocho y diecinueve años.

Pues bien, este análisis nos llevó a encontrar características distintivas entre los casos y a entender que, por tales características, esos casos eran representativos de un sector de la realidad, cual se constituía en nuestro objeto de estudio. Así, de este modo, se fueron seleccionando aquellos casos que se distinguían por sus características propias y eran vistos como representativos de un sector de la realidad; o sea, emblemáticos en su género. De esta selección, para ilustrar el presente trabajo, se eligieron ocho casos que, en su momento, fueron vistos como emblemáticos de esa realidad que muestran los jóvenes.

Luego, la lectura de la realidad, sosteniendo una dirección teórica, con el apoyo directo de estos datos, en particular con los seleccionados, nos lleva a las siguientes consideraciones:

1º) Con objeto de precisar un enfoque básico, a asumir una tesis sobre el desarrollo humano; esto es, a concebir al desarrollo como una propiedad de la vida misma: “La vida es desarrollo” – como dijo en algún momento Skinner, el teórico del aprendizaje–. Luego, el enfoque que guía este análisis de casos o, como se ha dicho, la lectura de la realidad se extenderá sobre una línea de desarrollo que comienza con el nacimiento y termina con la muerte, haciendo foco en los jóvenes, nuestro objeto de estudio.

Visto este enfoque, con un sentido práctico, cabe recurrir nuevamente al diagrama epigenético de Erikson (1974:78) para posicionar al joven en un momento de su desarrollo; esto es, en un quinto estadio, donde debe enfrentarse a la construcción de su propia identidad, enfrentarse a una verdadera crisis de desarrollo.

Por último, integrando enfoques, se advierte que el escenario donde se presentan los jóvenes estudiados queda acotado, por una parte, por el desarrollo visto como una propiedad de la vida misma y, por otra, por el entorno socio-histórico-cultural, como se plantea en la introducción, para ver sus efectos en la construcción de la subjetividad. Resumiendo, nuestra percepción estará dirigida a ver desarrollo y entorno socio-cultural.

2º) Continuando con la explicación, se hace una mirada retrospectiva del joven y se repara inmediatamente en ese estado de inmadurez inicial, propio de los primeros años de vida. Sin embargo, sólo se mantiene este enfoque para observar la otra cara de la inmadurez, cual es el estado de dependencia de un entorno, cual es en condiciones normales la familia o grupo primario.

Ahora bien, manteniendo este enfoque retrospectivo, pero sin entrar en profundidad, se presta atención al significado de ese contexto vital, visto como familia o grupo primario y se lo define como un basamento socio-afectivo para la vida o desarrollo de los individuos, en este caso, para el joven que ha sido nuestro punto de partida; en efecto, un basamento socio-afectivo (además de material) visto como entorno o complemento de un estado de inmadurez, de un estado dependiente, condicionado o ligado al otro ser humano en su funcionamiento².

Y aquí, resumiendo, en esta mirada retrospectiva del joven (sin entrar en detalles), nos detenemos para destacar dos aspectos que harán a la conformación de este esbozo teórico:

- a) El propio basamento socio-afectivo o núcleo familiar, visto como el punto inicial de una línea, cual es la línea que representa el desarrollo en toda su extensión.
- b) El funcionamiento ligado –condicionado o dependiente– que se da de hecho en una situación donde el individuo por su estado de inmadurez sólo puede subsistir con un entorno que lo complementa, como lo es el que le ofrece el núcleo familiar. En efecto, el estado de inmadurez inicial (relevante en el recién nacido y en el niño) y la necesidad de su medio vital, nos muestran inmediatamente un modo de funcionamiento ligado a las otras personas, cosa que ahora se plantea con objeto de observar más adelante una dirección del desarrollo, desde allí, hacia una cierta autonomía de protagonismo.

² Se refiere a ese entorno que de hecho necesita el estado de inmadurez para existir como tal. Un medio vital que además de material o biológico ahora se lo destaca en el orden social y afectivo.

II. El enfoque socio-histórico

Después de haber planteado una primera idea sobre el desarrollo, siempre en este marco, cabe preguntarse cómo interviene la sociedad en la construcción de la subjetividad. En la Introducción, ya nos referimos a la importancia de las transformaciones socio-culturales sobre los jóvenes; ahora se pretende dar más precisión a tal enfoque, de aproximar la lupa sobre esa realidad social y, por cierto, de disponer de instrumentos teóricos que nos ayuden a entender, a revisar, estas influencias sociales, lo cual en definitiva es el objetivo de este trabajo.

Pues bien, asumiendo que cada perspectiva teórica nos permite acceder a un sector de la realidad, en esta ocasión, pensamos que la teoría socio-histórica-cultural de Vigotsky y la teoría psicosocial de Pichón-Rivière –aunque quizá desde un extremo– nos muestran cuan significativo y hasta determinante es el entorno social para el desarrollo humano.

Sin entrar en detalles, solamente con el fin de entender la perspectiva o enfoque, veamos algunas ideas centrales de cada una de ellas:

► La teoría socio-histórica plantea una ruptura del orden natural del desarrollo y la constitución de un orden cultural. De este modo, sin desconocer la unidad de los procesos, que comprometen órdenes distintos, se distinguen dos líneas de desarrollo: una natural y otra cultural. Luego, sobre esta base, se definen procesos psicológicos elementales y procesos psicológicos superiores, explicando estos últimos por su origen socio-histórico-cultural; esto es, marcando una pauta de desarrollo exclusivamente cultural.

Los procesos de interiorización se destacan por ser los encargados de abrir un camino interior, que irá reconstruyendo la actividad psicológica a través de operaciones con signos. En este

momento, se verá un creciente dominio de los instrumentos de mediación que llevarán al individuo a una progresiva independencia del contexto –cosa que en el animal no se ve– a regulaciones voluntarias y a actividades de control consciente.

En este contexto, el hecho más saliente para la explicación será el funcionamiento intersubjetivo. Precisamente, las relaciones sociales con el otro individuo, el contacto con ese otro, sumado al uso de las herramientas específicas, o sea, de los instrumentos de mediación, y como hemos visto a través de la interiorización, se revela el camino de la propia constitución subjetiva humana.

La dirección será siempre de lo intersubjetivo a lo intrasubjetivo –de lo inter a lo intra–; o sea, pasando del plano de lo social al plano de lo individual.

La palabra será la unidad de análisis.

El habla egocéntrica, convertida en un instrumento para pensar, será un verdadero organizador de los procesos psicológicos (habla social - habla egocéntrica - habla interior).

Repasando conceptos, vemos que esta perspectiva nos pone frente a un orden social del desarrollo humano, donde actúan procesos de interiorización, instrumentos de mediación, donde se destaca la mediación semiótica y un funcionamiento intersubjetivo básico –de prioridad genética– que va formando la subjetividad humana (Baquero, 1998; Vigotsky, 1979, 1978; Wertsch, 1995).

► La teoría psicosocial de Pichón-Rivière también destaca la importancia del entorno social para la construcción de la subjetividad, más aún lo hace determinante.

La concepción de hombre que sostiene el autor nos revela de inmediato el carácter del enfoque:

...este autor fundamenta una psicología, y la define como social, a partir de una concepción del sujeto como social e históricamente determinado configurándose en un interjuego con un contexto que se da a su experiencia siempre intepenetrado de vínculos y relaciones sociales (Quiroga, 2005:36).

Se trata de un enfoque que tiene como dato básico los dos pares contradictorios:

Necesidad - satisfacción

Sujeto - contexto vincular

Esto es, el interjuego fundante entre la necesidad y la satisfacción, en el marco de una dialéctica intersubjetiva.

Este enfoque nos pone frente de un sistema abierto, donde la adaptación o ajuste hombre-mundo, debe ser activa para mantener la salud. Un sistema abierto conformado por modelos vinculares internalizados, que van definiendo el propio mundo interno de la persona:

...modelos vinculares internalizados, revelan la estructura de una dimensión intrasubjetiva en la que se articulan objetos y relaciones en una mutua realimentación. El mundo interno, en función de la interdependencia de sus elementos constitutivos, de las múltiples imagos que en él interactúan, puede ser definido como un sistema. Pero ese sistema reviste la forma de una dramática, de una trama argumental desde la cual el sujeto interpreta la realidad y orienta su acción en el mundo externo (Quiroga, 2005:41).

Por otra parte, cabe destacar que en estos estudios psicosociales, la familia o grupo primario ocupa un lugar preponderante, en tanto su significado para el desarrollo; esto es, para un desarrollo visto desde modelos vinculares internalizados.

III. De los casos

Nos referiremos a los casos seleccionados o sea, a nuestro objeto de estudio. En virtud de ser anónimos, éstos se ordenan por abecedario: A, B, C, D, E, F, G, H.

Ahora bien, con respecto al enfoque asumido para leer la realidad, cabe observar que constantemente se cuenta con el apoyo del enfoque socio-histórico (punto 1.2.) en tanto nuestra percepción se orienta desde el entorno social. De este modo, se observa como sigue:

A (B como contraste), C y D reflejan plenamente, como cosa relevante, ese basamento socio-afectivo y material, visto en el punto 1.1. de estas consideraciones. En estos casos, estaríamos viendo el grupo primario, la familia o entorno, que se sintetiza desde la subjetividad del joven en el curso de su crecimiento y que opera como naturaleza social.

Como hemos observado más arriba, los jóvenes, como todo individuo, deben pasar por un estado de inmadurez –la infancia– el cual requiere inexorablemente, como un alimento vital, de un entorno socio-afectivo, el cual luego –respetando las condiciones del proceso– se incorpora a su desarrollo. De este modo, la psicología muestra al ser humano como un ser social, además de biológico y psicológico. Resumiendo, un estado de inmadurez conlleva un entorno y tal entorno, ahora visto como basamento socio-afectivo y también material, por cierto, termina incorporándose a la persona como una naturaleza social, obviamente integrada a sus otras naturalezas, como la individual, con la que se contrasta en este trabajo.

► A (dieciocho años) refleja de modo patente ese grupo primario –familia– que la contuvo en su infancia y que como

basamento socio-afectivo y material completó su estado de inmadurez o de dependencia. En A, se destacan aspectos morales, que revelan esa influencia familiar primaria y que ahora veríamos incorporados como parte de una naturaleza social.

Soy una persona la cual le gusta que las cosas sean justas, la verdad, y el respeto. Yo soy así, y es lo que pido y necesito de los demás...

No me gusta la mentira, la hipocresía, la traición. Soy compañera de los buenos pensamientos, me encanta escuchar a los demás y ayudarlos...

En A, también se destaca una tendencia hacia los otros y la necesidad de crecimiento, de progreso, esto es de asumir el protagonismo de su vida en sociedad. En síntesis, completando este esquema de desarrollo direccionado, se agrega a los aspectos morales un vector social y un vector de crecimiento.

Según nuestra lectura, destacamos estos aspectos en un cuadro:



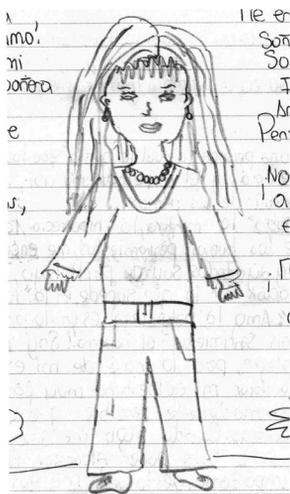
► B (dieciocho años) contrasta con A. Se hace emblemático por la ausencia de un basamento socio-afectivo que opere como

continente y que permita sintetizar una moral como fortaleza, como guía. El grupo primario no ofrecería los referentes adecuados: no es el soporte adecuado. Tomemos algunas palabras de B:

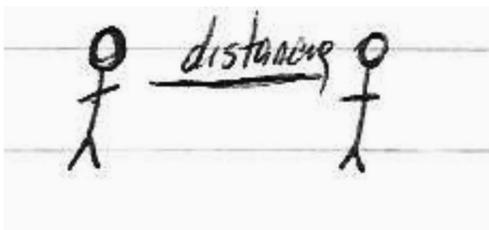
Soy una persona a la que no le interesan tanto algunos valores sociales, la que ve en el mundo lo pesimista, la que no le interesa lo que digan pero le hace daño, la que analiza a la persona que tiene al lado.

En B, se impone el pesimismo como forma de percibir el mundo. Se observa una “matriz” de desconfianza. Se explicita la necesidad de distancia (ver el dibujo). Manifiesta un comportamiento de “control afectivo”. En definitiva, presenta una identidad negativa.

Véase el contraste entre los dibujos del caso A y del caso B



Caso A



Caso B

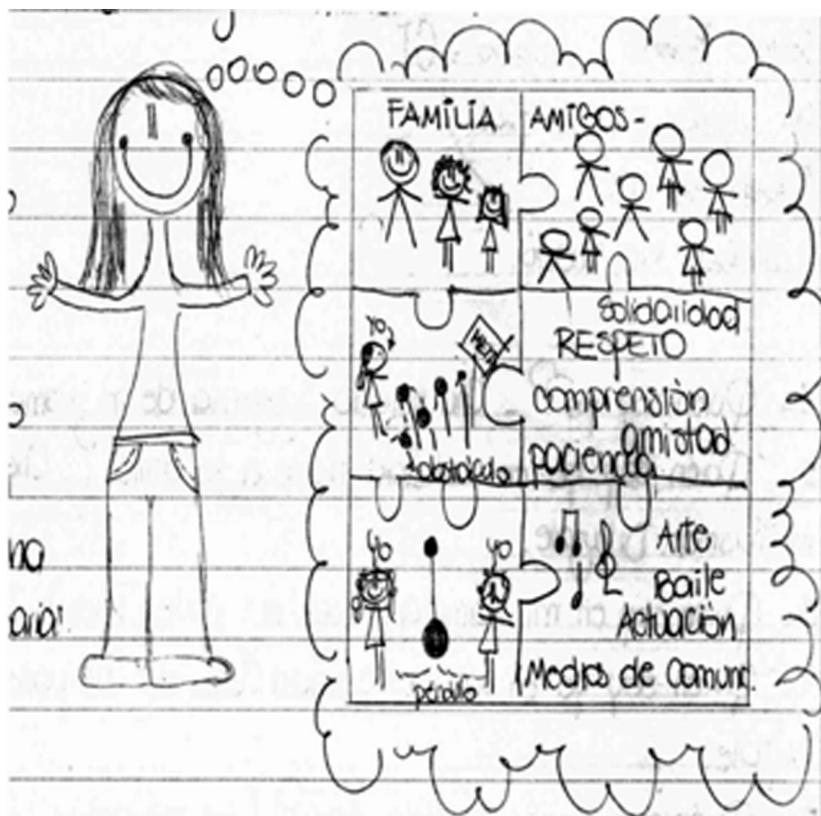
► C. (dieciocho años) revela un basamento socio-afectivo fuerte y, a la par de ello, pautas de desarrollo en orden a su identidad. Se observa que C asume el protagonismo de su propia persona en

el mundo: marca metas –“tengo claro a donde quiero llegar”, dice–. Asume la vida como un desafío, se guía por máximas. Responde a valores, asume un liderazgo. Hagamos un recorte de lo que nos dice C:

Soy una persona sociable, a la cual le encanta conocer personas nuevas y compartir experiencias nuevas. Me gusta ayudar a los demás, me siento bien haciéndolo, aunque me entristece mucho cuando se aprovechan de eso... Desde chiquita me enseñaron valores, los que trato de respetar. Tengo claro a donde quiero llegar, y cuál es mi meta en la vida, eso me ayuda a enfocarme y a establecer prioridades en la vida... Tengo, podría decir, dos “filosofías” o frases de vida; una es personal, “Hacer de cada problema, de cada circunstancia adversa, un desafío a superar que me dejará posicionada en algo mayor” y otra es más dirigida a los demás, se trata de “No hacer lo que no me gusta que me hagan”...

Un tanto ingenua y bastante romántica. Metas claras, familia, buena amiga y buena persona. Digamos que soy el resultado de una chica centrada con alegría y bondad, salpicado con ternura ¡ja, ja! Se destaca mi buen sentido del humor, paciencia y perseverancia. Sensible. [Agrega dibujando corazones: confianza, sinceridad, respeto].

Resumiendo, C se reconoce como un ser sociable, que ayuda a los demás, que responde a valores y máximas que indican principios; un ser alegre, soñador, feliz con la familia, romántico, buen amigo, buena persona, con alegría y bondad, salpicado con ternura, con buen sentido de humor, paciencia, perseverancia, etc.



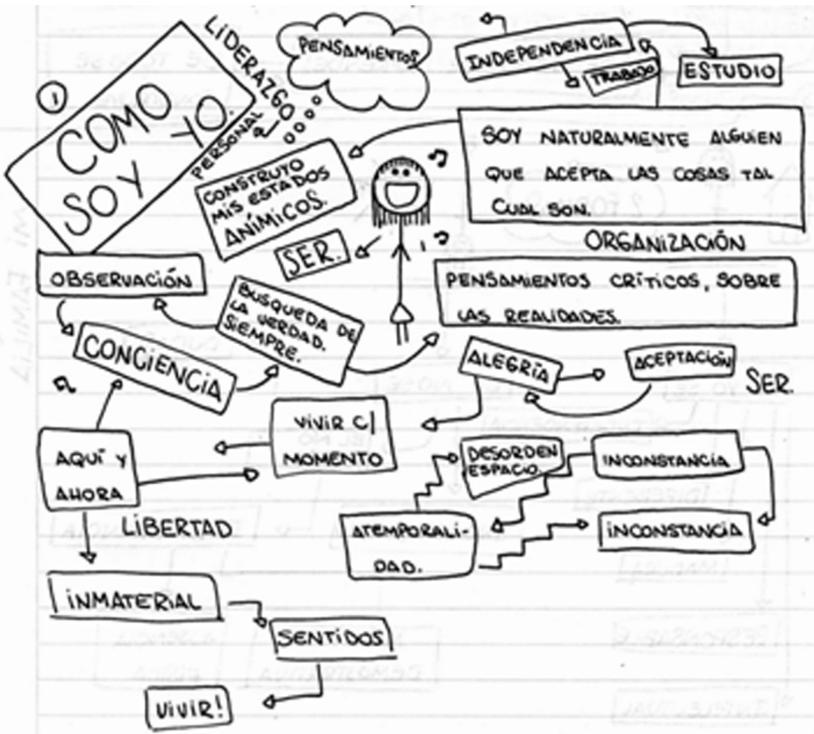
Caso C

► D (dieciocho años) se presenta como un verdadero código de vida. Encuentra una “salida hacia el conocimiento” –como dice ella–. Su protagonismo es fuerte y está anclado en la función de pensar, en la inteligencia.

Es notable cómo D. se *pone* desde su propia naturaleza individual, esto es desde su subjetividad como *basamento primigenio* (en una verdadera síntesis evolutiva).

Desde cuadros conceptuales pone afuera toda la riqueza de su naturaleza, a saber: El ser (su ser), la conciencia, la aceptación de las cosas de la vida, la independencia, la observación, el

pensamiento crítico sobre la realidad, la búsqueda de la verdad, la libertad, vivir el aquí, el ahora, el momento, el vivir como sentido de vivir, la búsqueda del compartir y de comunicarse, la alegría, la responsabilidad, el estudio para encontrar la verdad, etc. (Ver en el dibujo uno de los cuadros conceptuales que hace).



Caso D

► E (diecinueve años) no presenta un grupo primario favorable. Reconoce el conflicto entre su padre y su madre, las consecuencias y su participación en ello, como dice: “la hija complicada, la única que trae problemas, que trae decepciones”. Ella nos dice:

Soy la soñadora que sabotea sus propios sueños, la que quiere aceptarse y quererse como es y no puede, la que llora por ser gorda y fea pero no hace nada para revertirlo. Soy la que quiere triunfar pero no aprovecha las oportunidades, la que sabe que tiene mucho para dar y no lo demuestra; la que es buena estudiando pero como cree que las cosas buenas no se hicieron para ella ni siquiera lo intenta. Soy la que llora porque se siente inferior a los demás, sólo porque siente que el ser fea le va a cerrar todas las puertas.

En E, se observa una identidad negativa, como contra para su desarrollo; así, E hace un repliegue defensivo frente a la sociedad, lo cual se manifiesta en los dibujos que hace, poniéndose tras una barrera y sintiéndose un número más (ver los dibujos).



Caso E

Por otra parte, se destaca la conciencia de su posición y conflicto, lo mismo que la fuerza personal del Yo para superarse. Así, E resulta emblemático en orden a mostrar la contradicción o conflicto entre la naturaleza individual con la naturaleza global, en y desde la sociedad. Seguramente un conflicto básico del curso o desarrollo de la identidad de los jóvenes: naturaleza individual vs. naturaleza social.

► F (diecisiete años), como protagonista de su desarrollo, estaría reflejando ese basamento socio-afectivo que le ofrece su familia, cumpliendo la función de entorno o complemento de ese desarrollo.

Así, en primer lugar, se ve al protagonista centrado en sus afectos:

...Soy una persona muy cambiante, muy selectiva con respecto a mis afectos... Alegre, optimista, pesimista, dependiente de su humor o estado de ánimo –como dice ella– linda, divertida, graciosa, caprichosa, jodona, alegre, frontal, de carácter fuerte.

En segundo lugar, se observa que este protagonismo se abre a la responsabilidad, en una actitud moral:

Busco todo el tiempo superarme y ser mejor persona... De lo que más orgullosa estoy de mí misma es de no haberme alejado del camino correcto...

En un punto de su relato, también aparece como importante el concepto de Fe.

En tercer lugar, se ve al protagonista abrirse al mundo social –vector social–:

Soy divertida con el grupo de amigos que hice y trato de que sientan que pueden contar conmigo en todo –dice ella–.

Resumiendo:

- 1º) El protagonista se centra en sus afectos, reflejando el basamento socio-afectivo, que lo apoya en su desarrollo.
- 2º) El protagonista se abre a la superación de un modo general-moral (un vector de superación).
- 3º) El protagonista se abre a la vida social, también desde lo afectivo-moral (un vector social).
- 4º) En conclusión, este caso se presenta como emblemático respecto de ese protagonismo (de ese funcionamiento) inicial, dependiente del basamento socio-afectivo, en dirección a la identidad, esto es, del propio ser individual, en un camino de autonomía, de realización plena o de

autorrealización. En definitiva, un proceso direccionado visto en un marco socio-afectivo.



Caso F

► G (veintiún años) es un caso emblemático por el debate existencial que sostiene, en el marco de la incertidumbre y el conflicto. En este sentido, se contrapone con los primeros casos presentados –A, (B), C y D–, en donde se destaca el grupo primario como basamento socio-afectivo y la síntesis evolutiva que se realiza desde esta base, potenciando cierto orden a favor del desarrollo (lo que se vio como pautas morales).

Pues bien, este caso nos lleva a confrontar la incertidumbre con el orden. Una incertidumbre que encierra al individuo en el conflicto y un orden que se revela desde ciertos códigos o pautas de carácter moral que orientan al joven en su posicionamiento frente a la vida. G se debate en la incertidumbre, se encierra en el conflicto y, obviamente, su desarrollo no cuenta con el apoyo

de ese basamento socio-afectivo que le facilitaría crear (en una síntesis evolutiva) un código de orden para posicionarse en la vida, como se ha visto en los primeros casos: en G se destaca el polo incertidumbre (incertidumbre vs. orden).

G reconoce ser el reflejo de quienes le rodean, de su familia, pero también manifiesta su necesidad de desligarse de esos lazos familiares, con la certeza de poder lograr proyectos estudiando. Así, en G se hace relevante su naturaleza individual, de ser uno mismo, de protagonizar su propia vida, cosa que se pone de manifiesto en el debate que hace sobre sí mismo, revelando su estado de incertidumbre, la conciencia de sí mismo, su propio ser, su posición en la familia y en general, su situación de vida.

Resumiendo, el joven G se debate en un océano de incertidumbre –como dice él–, el conflicto de ser o no ser es el centro de sus planteos. No se advierte un código o pautas de orden moral que potencien su vida, como en los primeros casos. Sí se hace relevante una naturaleza individual con la fuerza del debate interno, del planteo y en definitiva de una búsqueda, de una salida al mundo.

Escuchemos a G:

¿Cómo vivo? Como humano entre animales algunas veces. Como animal entre humanos tantas otras veces. Inmerso en un océano de incertidumbre buscando tocar el fondo quizá para hacer pie y salir a flote o simplemente para tomar conciencia de mi realidad y reaccionar. También tengo algunas certezas por ejemplo: es esto lo que quiero hacer (digo estudios, formarme intelectualmente, profesionalizarme, nutrirme de conocimiento y sobre todo deslindarme de los lazos familiares; quiero ser yo mismo) tengo la certeza de que en este ámbito puedo lograr grandes proyectos. Aquí soy uno más, la mayoría no me conoce ni de antes ni de ahora. Resulta un beneficio y horror. Toda mi estructura ha sido demolida.

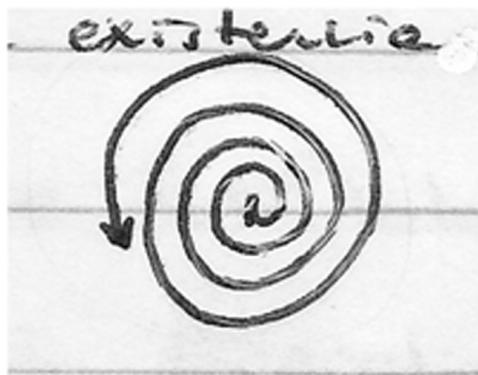
¿Quién soy yo? Ante todo un ser humano (creo) aunque a veces quisiera negar esta afirmación. Soy un “ser o no ser”, una pausa, un silencio constante y un grito desesperado. Soy un ser desechable aquí soy, aquí no, hoy sí, mañana ¿quién sabe? Uno más del montón. Un montón de sumas que se amontonan en el siniestro telón de mi memoria. Un sin fin de preguntas y un final sin respuestas. Un rincón arrinconado en el centro de una gran habitación vacía.



Caso G

Soy un “ser o no ser” [...] Soy la incertidumbre de muchos y la seguridad de nadie.

Soy G un ser humano condenado a la existencia del ser y del no ser” [aquí dibuja una espiral que se desenvuelve desde el centro hacia afuera].



Caso G

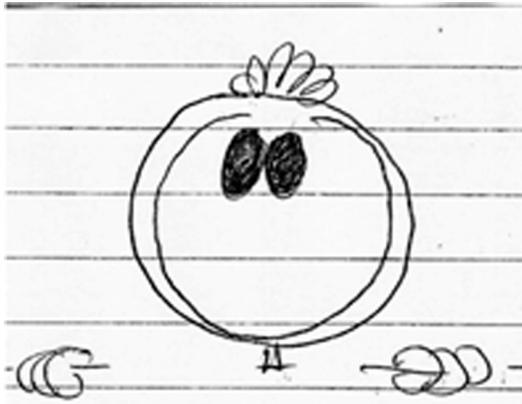
► H (dieciocho años) muestra de modo patente la dirección que impone el desarrollo, en orden al protagonismo que debe asumir la persona en este curso, en orden a la definición de su identidad, en orden a su posicionamiento frente a la vida.

El protagonista entra en un planteo existencial que lo ordena en su vida, su naturaleza individual se hace ver en este proceso de síntesis evolutiva. Es el individuo, el ser en el mundo que se tiene que definir y posicionar para responder a las necesidades de supervivencia o sencillamente de adaptación o ajuste a la vida. Allí en ese complejo proceso, interviene lo social –la naturaleza social, los vínculos sociales–, lo biológico, lo psicológico y lo desconocido. En esa síntesis, se irá expresando el protagonista, en dirección a una autonomía de realización, de autorrealización, de funcionamiento pleno. Ésta será la ley del desarrollo –o proceso, como se ha observado–: seguir una dirección desde un basamento socio-afectivo material (el grupo primario o familia) hacia una autonomía de protagonismo, que le permita ser o funcionar en plenitud.

Veamos lo que nos dice H:

Yo soy una persona que camina (y a veces corre) por la vida buscando nuevas experiencias, buscando volar, hacer lo que siento; una persona que cree que el optimismo y una amplia sonrisa en la cara (y en el alma), son las herramientas necesarias para enfrentar la vida. Soy una persona que cae en el camino, tropieza, trastabilla, pero por sobre todo, soy una persona que se levanta, y que, a pesar de los golpes y las heridas del alma, sigue su camino. Soy una persona que ama la vida, amo lo que hago, amo a los que me rodean y principalmente amo a Dios. Soy super energético, dinámico, original y trato de no dejarme arrastrar por la sociedad y la basura que arrastran los que “vuelan bajo”... trato de “volar alto”. Me encanta hablar, actuar, expresarme... “Yo soy esto”; con defectos, con virtudes, con mis debilidades, con ganas, con miedos, con seguridades, con inseguridades...

pero por sobre todo... trato de ser siempre "yo" [Dibuja una cara sólo con ojos].



Caso H

Frente a los demás trato de mostrarme totalmente auténtico. Soy extravertido, enérgico, creativo, y (según dicen, desde un punto de vista objetivo) logro contagiar mi "chispa", mi buen humor, mi energía a los demás. Considero que la vida es un juego y vale la pena ser jugado, por eso siempre trato, mediante la alegría, la "buena onda", la locura, hacer que los demás se sumen a este juego y se animen a jugar. Debo destacar que no me detienen los prejuicios, el famoso "qué dirán", o la sociedad estructurada, a la hora de soltarme, y VIVIR!... Soy sociable, me gusta conocer nueva gente; creo que inspiro confianza.

Un "PAYASO", UN PERSONAJE. UN "LOCO"... YO"...
[Dibuja una cara con una amplia sonrisa].

En mi familia soy el segundo hijo, el hermano "del medio". En la universidad soy un alumno (aunque espero no ser "uno más"). En la intimidad (voy a expresarme desde el punto de la intimidad con un amigo) soy sincero, fiel, consejero, trato de reanimar, contener, antes de ser un "juez". Procuro no acusar o señalar con el dedo, sino más bien, ayudar, entender... AH! Me encanta hablar, y compartir experiencias... De mis amigos siempre resalto los pequeños gestos, antes de las grandes obras!...

A modo de cierre

En la introducción del trabajo, el proyecto marco nos llevó a reconocer los efectos de las transformaciones socio-culturales sobre la construcción de la subjetividad en los jóvenes, en este empeño, también a revisar la posición de la familia.

Orientado por este proyecto marco, nuestro trabajo, referido a “consideraciones teóricas”, se circunscribió al estudio de los jóvenes en ese momento crucial, donde estos construyen su identidad. Veamos:

- En primer lugar, se comenzó marcando una primera posición para estos estudios, cual es asumir un enfoque básico para entender el mencionado momento; esto es, asumir una tesis sobre el desarrollo (“Las consideraciones...”, punto 1.1.).

Ahora bien, al asumir este enfoque evolutivo para mirar la vida, se advierte que ya en la introducción, desde el proyecto marco, se considera un enfoque socio-histórico, con lo cual ahora, dos enfoques intervienen en la explicación de los jóvenes: dos enfoques que se cruzan mirando desarrollo y entorno socio-cultural.

En este momento, en orden a entender la influencia del entorno socio-cultural, se cuenta con el apoyo explicativo de la teoría socio-histórico-cultural de Vigotsky y de la teoría psicosocial de Pichón-Rivière. Así, la lectura de la realidad se amplía en su significado y alcance, sobre todo al interpretar los casos seleccionados (“Las consideraciones...”, punto 2).

- En segundo lugar, sobre esa línea de desarrollo, se hizo una mirada retrospectiva del joven, para situarlo en su

grupo primario o familia y definir allí a ese entorno como basamento socio-afectivo, además de material (“Las consideraciones...”, punto 1.2.). De este modo, queda planteado un punto inicial para ver el desarrollo ontogenético, el cual luego se ve extendido en dirección a la autonomía, o sea, a una asunción progresiva de protagonismo, ciertamente como proceso desligado de lo que fue en el entorno de los lazos familiares.

- En tercer lugar (“Las consideraciones...”, punto 3), se estudiaron los ocho casos seleccionados, asumiendo un actitud teórica de carácter más bien hipotética o introductoria, cuya integración o síntesis se expone a continuación:

I. Estos estudios nos han llevado a entender al desarrollo como una verdadera construcción de la subjetividad, marcando, estableciendo, una dirección desde un estado de inmadurez, en el cual el individuo depende de su entorno –el basamento socio-afectivo y material– hacia un estado de autonomía, donde se asume progresivamente el protagonismo de su propio desarrollo. Dicho de otro modo, este enfoque nos estaría mostrando el desarrollo como un proceso direccionado desde un estado ligado en su funcionamiento –madre, padre, hermanos u otras personas– hacia formas autónomas de funcionamiento o sea, hacia un protagonismo de vida. Al respecto, vale aclarar que esta dirección del desarrollo hacia la autonomía o protagonismo, no significaría la pérdida de nuestra naturaleza social, la cual seguiría manifestándose desde verdaderos lazos invisibles de pertenencia.

En los primeros casos presentados –A, B (como contraste), C y D– se hace relevante el basamento socio-afectivo y material que

ofrece la familia en el comienzo del desarrollo, cuando el individuo acusa un estado de inmadurez bien definido. Los otros casos van marcando aspectos de este proceso, sobre todo, destacando la presencia y dirección de este protagonismo y, también, algunas dificultades importantes.

Por otra parte, en todos los casos se hacen relevantes las formas autónomas, vistas como polo de desarrollo. Veamos: en el caso A, este polo queda manifiesto —como dice la misma joven— por el “deseo de progresar en la vida” y en la “superación de sí mismo y metas”. En el caso C, se revela en el planteo de dos filosofías de vida, una para sí mismo y otra para con los demás. En el caso D, por un protagonismo anclado en la función de pensar, o sea, en la inteligencia. En el caso E, en la fuerza personal del Yo para superarse. En el caso F, en la manifestación del propio ser, como camino autónomo, de realización plena o de autorrealización. En el caso G, por su debate existencial fundado en la incertidumbre y conflicto. En el caso H, por su profundo planteo existencial que lo posiciona y ordena frente a la vida.

II. En este marco, o sea, desde esta perspectiva, se reconoce una subjetividad que se integra o se sintetiza desde una naturaleza de orden social y una naturaleza de orden individual (advirtiendo la presencia de otras naturalezas que en este trabajo no se han considerado, como por ejemplo, la naturaleza biológica). En otros términos, también estaríamos viendo al desarrollo como un proceso de síntesis constante de naturalezas distintas:

- a) El orden social se reflejaría desde un basamento socio-afectivo material, visto como grupo primario o familia. A su vez, este grupo se ve como entorno o complemento de un estado de inmadurez, de dependencia, o bien,

condicionado al funcionamiento de ese grupo primario. Esta naturaleza social es la que se manifiesta con más claridad en los primeros casos mencionados (A, C y D).

- b) El orden individual pertenecería a una naturaleza primigenia del ser subjetivo. Se refiere a la persona en su esencia, al protagonista. Desde una definición operativa: a quien asume progresivamente el protagonismo de su propio desarrollo. Esta naturaleza individual, tal como se la concibe, en la investigación se ha hecho relevante en los planteos existenciales vistos en los dos últimos casos (G y H).

III. Otro tema relevante de esta investigación se refiere a los aspectos morales –pautas o códigos– intervinientes en el desarrollo. Es como si la subjetividad se alimentara de valores o principios, como si apoyara su construcción en una verdadera moral. Tales aspectos se presentan como un componente natural de la construcción de la identidad, como un cuerpo de referentes básicos que debieran orientar el camino evolutivo en una dirección sana, esto es hacia un protagonismo en pleno funcionamiento (casos A, C y D).

Por último, más allá de los objetivos de la investigación, en un orden hipotético, se hace propicio destacar una importante polaridad en el desarrollo entre tales pautas morales, vista como polo orden u organización y la incertidumbre vista desde el conflicto o la dificultad grave de adaptación o ajuste a la vida (caso G).

Al respecto, en un nivel de análisis cognitivo, como lo plantea Pozo (2001), cabe ver en esa polaridad orden e incertidumbre, la confrontación de una “flecha informática del tiempo” –el orden–, con una “flecha termodinámica del tiempo” –la entropía–. En

efecto, en este marco teórico, se vería la “energía” que se transforma en información, se verían los sistemas cognitivos que se organizan desde la representación y la conciencia, desde lo implícito a lo explícito. Todo ello, en función de sobreponerse a los efectos de la entropía, ahora vistos, en nuestro caso, como la incertidumbre.

Bibliografía

- Ander-Egg, E. 2003. *Métodos y técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Lumen-Hvmanitas.
- Baquero, R. 1998. *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Bauman, Z. 2005. *Identidad*. Buenos Aires: Losada.
- Bauman, Z. 2007. *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Erikson, E. 1974. *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Hernández Sampieri, R. y otros. 2010. *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Margulis, M. 1997. *La cultura de la noche*. Buenos Aires: Paidós.
- Pozo, J. 2001. *Humana mente: el mundo, la conciencia y carne*. Madrid: Morata.
- Quiroga, A. 2005. *Enfoques y perspectivas en psicología social. Desarrollos a partir del pensamiento de Pichón-Rivière*. Buenos Aires: Cinco.
- Sautu, R. (comp.) 2007. *Práctica de la investigación cualitativa y cuantitativa. Articulación entre la teoría, los métodos y las técnicas*. Buenos Aires: Lumiere.
- Taylor, S. y R. Bogdan. 1986. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

- Vasilachis de Gialdino, I. 1992. *Métodos cualitativos. Los problemas teóricos-epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Vigotsky, L. 1979. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- Vigotsky, L. 1978. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Wertsch, J. 1995. *Vigotsky y la formación social de la mente*. Buenos Aires: Paidós.

**LAS FAMILIAS DE AYER, DE HOY Y DE
SIEMPRE**

Subjetividades y familias

Marta Isabel Crabay

Colaboradoras:

Florencia Risopatrón

María del Pilar García Sergi

“Estamos en el paradigma de la subjetividad, de la intersubjetividad, de la búsqueda en conjunto, del co-pensamiento y de la co-creación; esto nos hace comprometernos en la relación y estar dispuestos a acoger lo que viene sin que se lo haga premeditado o previsto, para dejarse sorprender, despistar, aceptar perderse algunas veces y a no comprender nada, estar en la divagación para ir mejor hacia, mejor al encuentro de...”

Jean Marie Delacroix

Consideraciones conceptuales

La familia puede ser vista conceptualmente desde diferentes definiciones. Tradicionalmente, la familia nuclear fue considerada por mucho tiempo el modelo instituido de familia. Con el paso del tiempo y las transformaciones socioculturales, nos encontramos hoy con familias difíciles de definir; desde ese paradigma tradicional y, paradójicamente, se torna muy difícil encontrar un modelo familiar acorde con las funciones, roles y finalidades enunciadas tan claramente por Raquel Soifer en su libro *¿Para qué la familia?* (1979). Esta autora sostenía que la defensa de la vida era el principal objetivo de la familia.

Históricamente, la familia ha llevado adelante tareas de procreación, crianza y socialización de los hijos y, fundamentalmente, ha tendido a la reproducción de las fuerzas de trabajo.

Actualmente, la esperanza de vida se ha prolongado y la entrada a la adultez se ha retrasado; estos aspectos, entre otros factores, hacen que los jóvenes puedan ser más libres de decidir acerca de sus uniones o separaciones, como así también en relación con la opción de tener hijos o no y/o de poder manifestar diferentes orientaciones sexuales. Para Margulis (2008), la familia es un ámbito en el que todos estamos incluidos y en el cual coexisten e interaccionan diferentes generaciones; es decir, es en ella donde se define el lugar real o imaginario de cada categoría de actores dentro del entorno de parentesco. La familia, en un sentido amplio, es un grupo parental, y quizás sea ésta la institución principal si nos referimos a la presentación de la condición de ser joven, es el escenario en donde se articulan todas las variables que lo definen.

Otros autores, como Wainerman (2005), definen a la familia en función de la consanguinidad, considerando familia a aquella en la que sus miembros se hallan vinculados por *lazos de parentesco*. Sin embargo, la autora da cuenta de la confusa diferenciación que existe entre *familia* y *hogar* (definido por la coresidencia), al evidenciar que no necesariamente un grupo humano que vive bajo un mismo techo conforma una familia; a pesar de ello, sólo pueden ser consideradas “familias” aquellos hogares cuyos habitantes son *parientes*. Así es como la familia quedaría definida por dos variables: *consanguinidad-coresidencia*, a las que la autora intenta sumar una tercera: *la percepción* de los sujetos que la conforman, puesto que “familia”, en tanto *construcción social*, puede no significar lo mismo para todos sus miembros.

La familia, dice Minujin (en Wainerman, 1994:6), constituye un espacio muy especial, en donde todos los seres humanos realizamos nuestras más profundas experiencias humanas “... intimidad y pasión, identidad e individualidad, conexión con el pasado y la creencia sobre el futuro”.

De modo tal que el amor, los mejores y más constructivos sentimientos, se conjugan con lo peor, a veces la destrucción intencionada, la violencia, el incesto y hasta el homicidio tienen lugar en el seno familiar. Asimismo, la familia es la institución en donde se confirman y reproducen las inequidades sociales, entre niños, adultos, ancianos, etc. y también constituye el ámbito en donde se ejercen y/o afianzan prácticas autoritarias y discriminadoras.

Tratar de definir y comprender la familia de estos tiempos implica, de manera necesaria, un abordaje desde distintas disciplinas y desde diferentes perspectivas teóricas. Para Otero (1995, en Araniz Pedroza, 2012), la familia, más que célula genética de la sociedad, es vista como una unidad plural sujeta a todas las mediciones y vicisitudes de una crisis manifiesta en todas las dimensiones de la vida colectiva emocional, política, económica, ecológica, social, cultural, moral. La familia moderna se caracterizó por ser fuertemente endogámica-centrípeta, monógama y de lazos perdurables, cuya proyección vital era la procreación; sus roles y funciones estaban claramente definidas y el más común de los conflictos era el pasaje de la dependencia a la independencia.

El propósito de este trabajo es el de contribuir a la discusión sobre las distintas modalidades de subjetividad en las familias posmodernas. Consecuentemente, se trabajó con una exploración bibliográfica y con relatos de entrevistas libres tomadas a jóvenes de

distinto sexo de la UNRC y de edades que van desde los dieciocho a veinticinco años.

Lo cierto es que las familias de nuestros días son distintas; a veces, son familias monoparentales, o familias ensambladas, o familias constituidas por abuelos e hijos, o son parejas sin hijos, son uniones consensuales, etc. Consecuentemente, las funciones clásicas de la familia se han modificado y, como grupo en transición, posee nuevas aristas de vulnerabilidad.

Si interrogamos a los jóvenes sobre las posibilidades de formar familia, nos encontramos con sorprendidas respuestas. En nuestros tiempos, los enlaces matrimoniales son cada vez menos perdurables, los roles y funciones cada vez más fácilmente intercambiables, por lo que no están rígidamente establecidos. El proyecto vital de las parejas no pasa siempre por tener descendencia o proyectarse a través de sus hijos, sino que el cumplimiento de intereses personales prima por sobre el mantenimiento de lazos familiares. La familia postmoderna es “centrífuga”, se experimenta un desprendimiento prematuro de los hijos, en especial del adolescente, sobre todo a nivel afectivo (Sambicini, 1996, en Ibarra Mustelier, 1999).

La secuencia ordenada con hitos como nupcialidad, sexualidad activa, formación de familia, reproducción, ha perdido la fuerza de su linealidad en el recorrido de vida. A su vez, se imbrican con variaciones en la secuencia, estudio-trabajo. La independencia en cada una de estas metas ha aumentado y constituyen decisiones separadas. El sentido de las rutas juveniles no se ordena sólo para su futuro –como tradicionalmente se entiende desde la adultez– sino para ser co-gestor y promotor del desarrollo propio y de su colectivo (Krauskopf, 2005).

Los cambios en la estructura familiar son evidentes, el ingreso de la mujer al trabajo fue generando una transformación de roles y funciones familiares. Roudinesco (2003:21) afirma:

La familia autoritaria de otrora y la familia triunfal o melancólica de no hace mucho fueron sucedidas por la familia mutilada de nuestros días, hecha de heridas íntimas, violencias silenciosas, recuerdos reprimidos.

A propósito, una joven de veintiún años expresa:

“No sé, te cuento un poco más sobre cómo está constituida mi familia... eh... bueno, tengo mi mamá... mis viejos están separados hace como ocho años igual lo sigo viendo a mi viejo y si bien nunca tuve una mala relación con mi papá como que recién ahora o hace unos años me siento más cómoda, no sé, más cerca de él capaz, calculo que debe ser porque algo crecí, algo debo haber madurado y ahora entiendo las cosas mejor...”

[Silencio]

También tengo tres hermanos, dos hermanas más grandes que yo y un hermano más chiquito, mis dos hermanas tienen un hijo cada una, una tiene una nena y la otra un varón, los dos son hermosos, divinos y son los nenes más lindos del mundo... y eh... bueno. mi mamá está en pareja hace un año y medio con un hombre viudo que tiene tres hijos, él es muy amable, una persona que se nota muy buena y sus hijos también pero por ahí con ellos no tengo tanta relación...”

Estos cambios que se han ido produciendo a lo largo del tiempo y que llevan a contemplar una familia postmoderna diferente a la que conocíamos de la modernidad, han sido explicados desde diferentes realidades: multiplicación de divorcios, nuevas técnicas reproductivas, uniones homosexuales. Sin embargo, el motivo más destacado por diferentes autores es la incorporación masiva de la mujer al mundo del trabajo, lo que acarrea su *abandono del hogar* y, como consecuencia, la desestabilización del mundo familiar.

Street (2006:135) formula:

Si bien la existencia de familias ensambladas (en inglés, *stepfamily*, y en francés, *famille recomposée*) no es un fenómeno

reciente, lo que resulta novedoso es que, a diferencia de lo que ocurría en el pasado, estas familias no se originan a causa de la viudez de uno de los cónyuges sino, principalmente, como consecuencia de la separación o el divorcio. Ello se traduce en la conformación de constelaciones familiares más complejas, que pueden incluir padres (el que tiene la guarda y el que no convive) e hijos, la nueva pareja, los hijos nacidos de uniones sucesivas, las respectivas familias de origen (abuelos, tíos), entre otros integrantes. En definitiva, dado que el vínculo filial persiste aun cuando padres e hijos no convivan bajo el mismo techo, las trayectorias que siguen a una ruptura conyugal contribuyen a diversificar las formas de vida en familia.

Las familias ensambladas parecieran ser el efecto más directo de las transformaciones experimentadas por las familias de nuestros días. Asimismo, también encontramos las familias monoparentales, en donde uno de los miembros de la pareja parental, se hace cargo y convive con los hijos.

Los cambios en la estructura familiar son evidentes en la actualidad y cada vez son más frecuentes las familias ensambladas o monoparentales, en detrimento de la familia de estructuración clásica y patriarcal.

Las nuevas modalidades y dinámicas familiares generan nuevas necesidades y, consecuentemente, se deben ir generando nuevas políticas que contemplen una mayor protección social.

Entre otras, es dable tener en cuenta las transformaciones demográficas, las que siempre impactan en las estructuras familiares. Así, también, la expansión y segregación conlleva a una desigualdad marcada en las posibilidades de las familias de afrontar sus capacidades en cuanto a desarrollo y calidad de vida, demandando mayor apoyo social y político, para poder transmitir y preservar el capital social a las nuevas generaciones.

A propósito, Street agrega:

Desde 1970, y más intensamente durante la década de 1980, el incremento incesante de las separaciones y divorcios planteó la necesidad de adoptar nuevos enfoques para describir y analizar los rasgos específicos de este tipo de familias, sin considerarlas como una mera desviación del modelo nuclear dominante. En este contexto, surgieron tres grandes ejes de investigación: la diversidad y la complejidad estructural de la red parental (la permeabilidad de las fronteras del hogar), la definición de los roles familiares (las pautas y normas que regulan las relaciones cotidianas, como las que se dan entre padrastros e hijos) y la constitución de la entidad familiar (la integración en un grupo primario de individuos con trayectorias familiares diferentes). Los estudios más recientes, si bien continúan abordando estos aspectos, destacan la heterogeneidad de las familias ensambladas y demuestran la necesidad de considerar como objeto de investigación la cadena de transiciones que conducen a ellas.

Consecuentemente, las organizaciones laborales y los problemas de género, también impactan en la estructura familiar y la someten a diferentes mutaciones.

Desde una perspectiva más específica, le podemos agregar el ingrediente de que la transformación parecería ir mucho más allá de estas configuraciones, en el sentido de la transformación de los roles tradicionales, la hegemonía femenina, el desdibujamiento de la figura del padre y la tiranía de hijos ingobernables si sólo tenemos en cuenta la distribución de roles de la familia tradicional.

Desde el punto de vista de la composición de los hogares, el incremento de la ruptura conyugal por separación y divorcio es uno de los factores que explican el aumento de los hogares de familia monoparental en Argentina (13,9% en 1991 y 15,5% en 2001). La mayoría de ellos está encabezado por una mujer (82% en 2001), dadas las pautas de matrifocalidad que determinan que los hijos convivan con la madre en ausencia o ruptura de una unión. La conformación de un hogar de familia ensamblada es otra de las consecuencias de este fenómeno y es el resultado de la

reincidencia en la unión y de la convivencia con hijos de uniones o parejas anteriores. Sin embargo, hasta el año 2001 ninguna de las fuentes del sistema estadístico nacional (censos, encuestas de hogares, estadísticas vitales) brindaba información sobre las características de estas familias y las trayectorias nupciales que les daban origen (Street, 2006).

Las nuevas estructuras familiares suponen roles diferenciados y funciones rotativas. Mientras que antiguamente el rol femenino estuvo totalmente vinculado a la crianza y el rol masculino al trabajo, en la actualidad, el grupo parental comparte actividades y funciones y los hijos/as poseen diferentes influencias educativas.

Los jóvenes son dominados, actualmente, por múltiples voces educativas, Internet, redes, etc., y mientras que, antiguamente, los vínculos mostraban mayor rigidez, actualmente, demuestran mayor permisividad. Se presentan, a veces, otros problemas, los jóvenes “ni-ni” –los que ni estudian ni trabajan– y, en muchos casos, los jóvenes que no encuentran la orientación y el sentido a sus vidas, precisamente porque, entre otros factores, asistimos a una idealización de la eterna juventud (los niños desean ser jóvenes, los adultos y ancianos desean no envejecer, no importando los medios que se utilicen), aspecto que indudablemente redundará en un vacío de conducción y un vacío de adultez (Tresserra, 2000).

Para poder pensar los efectos psíquicos de estas nuevas realidades sociales, para poder pensar los costos subjetivos de esta crisis, para poder abordar estos nuevos enfermos de futuro, se hace imprescindible repensar los aportes teóricos. Para ello, más allá de nuestras buenas intenciones, es necesario conocer las transformaciones y analizar su impacto en las familias.

Falavigna, terapeuta de Córdoba, especialista en familia, menciona la importancia de las dimensiones socio-culturales en

las familias, con una perspectiva temporal, distinguiendo, así, la familia romántica, la familia moderna y la familia posmoderna.

La familia romántica, con sus ejes en los sentimientos sagrados, unía a las personas en esta vida y más allá de la vida; las personas morían por sus ideales y la palabra tenía todo el respaldo necesario en cualquier relación; la figura masculina dominaba. El paisaje era otro, con árboles, animales, más naturaleza y los niños podían jugar libremente de una casa a otra, sin llaves ni cuestiones de seguridad. La familia moderna, en cambio, comparte su autoridad con la figura materna, ambos guían el desarrollo de sus hijos; la creencia del progreso por parte de la ciencia y la razón lideraba fuertemente. Los hijos de las familias modernas eran muy cuidados, debían estudiar, ocupar su tiempo, debían ser profesionales. En cambio, las familias posmodernas nos sorprenden con esta pérdida de ideales, de asombro; la razón y el progreso científico ceden ante las reglas del mercado, y el desencanto de los valores e ideales ocupa un lugar muy destacado. Los medios masivos de comunicación, las novedades tecnológicas, impregnan el universo subjetivo y objetivo, nuestras vidas están mediadas por algún aparato electrónico, un mail, un celular, la comunicación digital; en fin, desaparecen las relaciones interpersonales, las reglas del mercado dominan el escenario, el individualismo y la competencia adquieren cada vez más fuerza.

Lo interesante de este planteo es que el autor formula que los tres paradigmas familiares conviven en nuestros días y muchos de nosotros, románticamente, todavía creemos que tal vez la ciencia nos ayude y confiamos en que los medios masivos alivien nuestras actividades o, por lo menos, las faciliten.

Giberti, en *La familia a pesar de todo* (2005), por su parte, plantea la era de la fluidez y la crisis diversificada que viven estos

grupos etarios, realiza un interesante abordaje de padres e hijos como nuevos socios. Estos planteos teóricos están reflejados y son una constante inquietud en nuestras búsquedas. Mientras que otrora los hijos/as debían obediencia a los padres, en la actualidad las relaciones padres/hijos/as reconocen una suerte de contraprestación.

Todo puede ser negociado, buenas notas, buen comportamiento, salidas, viajes, tareas domésticas, etc.

En los trabajos investigativos realizados, nuestra hipótesis de trabajo plantea que la ausencia de apoyo social (familia, escuela, estado) aumenta las posibilidades de conductas de riesgo de los adolescentes en la actualidad.

A la hora de estudiar la conflictividad familiar el parámetro considerado por la mayoría de los estudios es la frecuencia de las discusiones entre padres e hijos, cada vez son más los trabajos que también tienen en cuenta la intensidad emocional con la que son percibidos los conflictos.

Una joven de veintitrés años expresa cómo percibe a sus padres:

“Ellos no se dan cuenta y nunca más hablamos de eso, porque ellos saben que son culpables, todo lo que me pasó, a mí eso me arruinó...”

Pero por eso, a veces tus padres te quieren hacer mucho bien y no me gustaría ser así a mí, y te hacen mucho mal y te destruyen y ellos no saben porque te siguen cuidando...

...me embaracé, era un desastre y nadie se daba cuenta, no me podía parar yo, no podía parar, y nadie me agarraba y me decía: ‘Pará, pará, pará ¿Qué querés, matarte?’

...hay cosas que tenés que agarrar a tu hija y darte cuenta que está loca, que se volvió loca...

Hay días que he odiado muchísimo a mis padres, pero muchísimo, o cuando veo a mis hermanas más chicas que no hacen un montón de cosas o que les dicen ‘No’, pobres, pobres porque la pasaron

muy mal ellos cuando eran muy chicos, muy mal, entonces se desesperan para que no nos pase lo mismo...

Una vez hablé con mi mamá por teléfono y le quise echar en cara porque yo estaba muy loca y me dijo 'Ay, qué sería de vos sin mí, si yo te salvé la vida' [dice con tono irónico], y te dan ganas de decirle: no, me la arruinaste...

...ya pasó, ya está, ellos son mis padres y yo los voy a querer y amar siempre, pero yo tengo que poner una pared, porque si no, no salgo de ningún lado...

...yo muchas veces necesito hablar por eso voy al médico, no puede ser que con toda la familia que tengo gigante y los amigos yo tenga que pagar un psicólogo...

...a mi mamá no la podía ni ver en una época, pobrecita, y ella estaba arriba mío y me decía hija '¿Qué querés? ¿Qué necesitas?', no podía y yo decía 'Dios, ayudame porque no puedo odiar a mi mamá, no la puedo odiar'."

Las figuras parentales o docentes ya no configuran fuentes de identidad válidas, el registro de lo que las personas son y hacen modifica sus vocaciones, afianza las fuerzas de la incertidumbre y el caos. Encontramos, así, identidades que van construyéndose dolorosamente, no con todas sus fuerzas, ni con las fuerzas de figuras identificatorias estables, sino con decadencia, vulnerabilidad e incertidumbre.

"No estudié lo que yo quería por situaciones familiares y económicas, pero bueno... [Silencio y pensante]

Jamás, pero jamás! [Acentuando lo que decía con la mano y con los ojos abiertos] logré festejar un cumpleaños, siempre me dejaban todos plantada, y claro, que iban a venir si no eran mis amigas y como yo no tenía a mis papás juntos, no tenía quién se encargara de juntarme gente para la fiesta, como hacen todos los padres.

...Mis amigas dicen que soy tan rara en ese sentido y mi tía dice que estoy reproduciendo la historia de mis padres. Porque mis viejos se separaron cuando yo tenía trece años, una semana después de mi cumpleaños. Yo presencié toda la pelea, y hasta el

día de hoy la recuerdo tan clarita. Me partía el alma verlo a mi papá llorar cuando mi mamá le dijo que se quería separar. De ahí nos fuimos con mi mamá a una casa que alquilaba, vivíamos con su nueva pareja, que resultaba ser un amigo de la familia. La pasé bastante feo este tiempo, creo que fue algo de un año, y lo peor es que recuerdo todas las cosas malas, no las he olvidado, pero ya no guardo rencor, ya está perdonado” (Sexo femenino, veintitrés años).

La inseguridad aparece como dificultad central en muchos casos.

“A pesar de mis ansias de recibirme, por otro lado pienso y siento un poco de inseguridad, miedo de no saber si voy a poder. Pensar que es un gran cambio, y me considero muy poco flexible a los cambios y sinceramente por momentos prefiero seguir un poco más con mi vida de estudiante” (Sexo femenino, veintidós años).

Un elemento clave a la hora de analizar la influencia del contexto familiar en el desarrollo socioemocional, viene constituido por la presencia del conflicto marital y la consiguiente exposición al mismo. Desde una perspectiva general, la baja exposición al conflicto marital es un factor protector del desarrollo socioemocional y la alta exposición constituye un factor de riesgo.

Los estudios de Shaffer (en Arranz Freijo, 2004) demuestran que es observable una cadena que se establece entre la inestabilidad laboral y económica de la pareja, con la consiguiente respuesta depresiva por parte de uno o de los dos miembros, y el posterior aumento del conflicto entre ellos que se acaba traduciendo en una crianza de menor calidad. Las consecuencias de este déficit de crianza se concretan con la presencia en los niños de problemas de manifestación externa como agresión y problemas de conducta, de problemas de manifestación interna como ansiedad y depresión, de dificultades en su adaptación al grupo de iguales y de bajo rendimiento intelectual y académico.

“Mi papá trabajaba en otro lado y no estaba en todo el día. Mi mamá tiene una enfermedad que se llama bipolaridad. [...] Fueron momentos horribles. Ella lloraba y lloraba y no podía reaccionar, no parecía estar ahí. [...] A todo esto, mi papá no estaba. [...] Me sentí muy abandonada, tenía muchas responsabilidades y un dolor inmenso que no se me calmaba con nada. [...] Yo iba a cuarto año del secundario. En tercero me dieron una medalla de mejor promedio y en cuarto me llevé ocho materias. La verdad es que no me duele, ni siquiera me importa. De hecho saqué todas las materias en el coloquio. Creo que era entendible por lo que me pasó, es más, los profesores sabían, si a lo único que iba a la escuela era a mirar por la ventana y permitirme caer alguna que otra lágrima. Iba porque necesitaba estar en un lugar que no fuera mi casa al menos por un par de horas.”

Coincidiendo con Urresti (2002, en Casullo, 2012), la nueva modalidad de relación joven-familia suele caracterizarse por el progresivo desplazamiento de esta última, cobrando así cada vez mayor importancia la apertura progresiva al mundo social.

Un gran número de entrevistas de jóvenes refieren los sutiles efectos de una crisis que se siente con distinto impacto, pero con fuerzas que tienden a una fuerte exclusión de los sistemas más importantes de reconocimiento social. En relación con los múltiples cambios que vivencian los jóvenes, Caplan (1993) explica que son necesarios ciertos aportes o apoyos para poder hacer frente a las diversidades que la vida cotidiana les presenta. Estos apoyos sociales se constituyen como imprescindibles en dichos momentos de “crisis”, consideradas por el autor como situaciones que rompen con la homeostasis alcanzada, generando así la necesidad de un nuevo equilibrio y, por otro lado, como momentos transicionales entre una etapa vital y otra, en donde los sujetos se encuentran más vulnerables. Entre estos sistemas, encontramos las familias.

Como intento de definir o conceptualizar el apoyo social o socioafectivo, Palacín Lois (2003) recopila varias definiciones

elaboradas por diversos autores. El autor comienza definiendo al apoyo social como un concepto de múltiples componentes, un conjunto de diferentes significados y explicaciones, por lo que autores como López-Cabanas y Chacón (1997) prefieren definirlo como un metaconcepto.

Tratando de integrar diferentes explicaciones, se destacan dos:

- El apoyo social es una información verbal y/o no verbal, ayuda tangible o accesible dada por otros o inferida por su presencia y que tiene efectos conductuales y emocionales beneficiosos en el receptor.
- El apoyo social constituye un conjunto de provisiones instrumentales o expresivas, reales o percibidas, dadas por la comunidad, redes sociales y amigos íntimos.

Teniendo en cuenta lo descrito con anterioridad, continuamos sosteniendo que familias y escuelas con límites claros incentivan valores positivos, proporcionan oportunidades de participación medianamente significativas, al tiempo que alientan la actitud de compartir y brindar servicios a otros. Como venimos planteando en nuestras investigaciones, la presencia de apoyos sociales, entre ellos los brindados por el grupo familiar, demuestra eficacia en la construcción subjetiva, mientras que la ausencia de los mismos implica riesgo.

La familia no es hoy el principal, y mucho menos el único, agente de socialización y transmisión. La velocidad de las transformaciones, al reemplazar al ritmo de la moda los códigos, los valores y los modismos, convierte a menudo a padres e hijos en habitantes de mundos disímiles entre los que el intercambio tiende a debilitarse. La otredad generacional se acentúa, salvo que los padres –como ocurre a veces– adopten las jergas adolescentes para fraternizar con sus hijos. (Rother de Hornstein, 2006).

Toda persona, en su condición de ser social, necesita, a lo largo de su vida, la presencia de otros significativos que van acompañando y aportando al pasaje de un estado de extrema dependencia hacia el logro de una progresiva independencia. De esta manera, los apoyos sociales son fundamentales para la constitución psíquica y social de los adolescentes. Ahora bien, se debe considerar que la escuela y la familia de la postmodernidad, son muy diferentes a las de la modernidad, y es justamente por ello que buscamos comprender la relevancia de estas instituciones en las subjetividades de los jóvenes, teniendo en cuenta las particularidades que caracterizan a las mismas en el contexto actual.

El panorama familiar presenta cambios considerables en los últimos años, y éstos son tan drásticos que aumentan la perplejidad, sorpresa y desconcierto. La familia posmoderna posee vínculos inestables y una resistencia muy generalizada a formalizar las uniones. La Dra. Fleischer, de la UBA, considera que hay una nueva cultura afectiva, en donde los vínculos tienen solamente un lugar contingente o casual. Surge entonces la pregunta: ¿es decadencia lo que vivimos o crisis de valores?

Uno de los aspectos más destacados del desarrollo del adolescente es el que hace referencia a la propia identidad personal, ya que probablemente uno de los rasgos más importantes de la adolescencia es el proceso de exploración y búsqueda que va a culminar con el compromiso de chicos y chicas con una serie de valores ideológicos y sociales, y con un proyecto de futuro, que definirán su identidad personal y profesional. Esta necesaria exploración y búsqueda de nuevas sensaciones y experiencias va a verse favorecida por algunos cambios cognitivos que suelen llevar al adolescente a un deficiente cálculo de los riesgos asociados a algunos comportamientos –consumo de drogas, deportes de

riesgo–, haciendo más probable su implicación en ellos (Chambers, Taylor y Potenza, 2003, en Oliva Delgado y Parra Jiménez, 2005).

La cultura del cuerpo, la imagen adolescente, convierte a los jóvenes de hoy en figuras deseables; sin embargo, los jóvenes expresan su desazón ante la imposibilidad de conjugar sus sentimientos y ante la impotencia que impone la realidad económica en la actualidad. El vacío, la soledad y la carencia, como riesgos extremos, sumergen esta identidad en ciernes en la búsqueda violenta y salvaje; estos sentimientos, en gran medida, legitiman el paso al acto, los robos, las agresiones, o su contracara, el conformismo y la depresión. La subjetividad, con estos atravesamientos, impone desafíos ante su objetivación, análisis y estudio, al tiempo que interpela a los adultos desde su lugar de adultos y de conducción.

Así, las transformaciones postmodernas han dado lugar a que algunos de estos aspectos que tienden a la salud de los adolescentes, peligren y se permuten por otros nuevos que derivan en factores de riesgo. Surgen nuevas identidades juveniles como producto de dicho contexto.

Krauskopf (2005) sostiene:

A las personas que quedan marginadas de la educación se les facilita una identidad negativa. Están expuestos a la explotación laboral, a emigrar más rápidamente, a llevar una vida ociosa [...] El trabajo juvenil interrumpe los estudios, impulsa las migraciones, y se inicia con bajas condiciones salariales y ausencia de garantías laborales.

Pensamos que los avatares de la sociedad actual exponen a las familias y, especialmente, a sus miembros adolescentes, a permanentes situaciones de riesgo.

El impacto del malestar comunicacional parece afectar más negativamente a los padres que a los jóvenes, probablemente en

virtud de que el significado de los conflictos es diferente para unos y otros. Como expresa Mestre Chust (2007), los medios de comunicación transmiten valores que pueden ser contrarios a los que intentan transmitir otros agentes socializadores.

La familia de estos tiempos del SIDA y la informática, parece así caracterizarse por su falta de respuestas, por la dificultad de los padres para orientar a los hijos cuando las propias creencias entraron en crisis y la historia perdió el sentido que obtenía de la idea del progreso hacia un mundo mejor. Los padres enfrentan la vacilación de convicciones vacías que dieron cuenta de su ubicación vital y se ven afectados por la caída de ideales que sustentaron su identidad (Rojas y Sternbach, 1994).

Las distintas investigaciones han evidenciado claramente que la familia sigue siendo el contexto fundamental para el desarrollo positivo y armónico de chicos y chicas e, independientemente del abordaje utilizado, se puede destacar como ingredientes fundamentales de un clima familiar saludable: el afecto y el apoyo, sumado a un control y seguimiento adecuado a la edad, junto a actitudes que fomenten el desarrollo de su autonomía. Es fundamental que exista una comunicación positiva y donde los padres puedan establecer límites claros, justificados y razonados, garantizando mayores dosis de autonomía y libertad, permitiendo así la toma de decisiones de los hijos.

Es importante que los padres puedan acompañar el desarrollo de sus hijos y permanezcan siempre informados acerca de lo que acontece en la vida de sus hijos en los distintos contextos fuera del hogar, los vínculos que poseen, las relaciones, etc., para que puedan evitarse recriminaciones o indagaciones incómodas.

A su vez, es necesario atender a aquellos procesos interpersonales (patrones comunicacionales, distanciamiento emocional) que

tienen lugar, ya que, como ha señalado Levis (1995-1997), las estructuras afectivo-cognitivas del adolescente y de sus padres son subsistemas que interactúan y que se autoorganizan en interacciones diádicas (Arranz Freijo, 2004).

Consecuentemente, los procesos intrapersonales como los interpersonales tienen lugar en un determinado contexto socio-cultural, que debe ser tenido en cuenta si queremos comprender los cambios o transformaciones en la relación de padres y jóvenes.

Durante el proceso adolescente, suele darse una dificultad relevante en relación con la comunicación y un aumento de conflictos en la relación padres-hijos. Esto es debido, según Barnes y Olson (1985), a que pasan mucho tiempo juntos.

Una de las entidades socializadoras la constituye los medios de comunicación de masas. Los mismos se consideran como una herramienta de conocimiento que tienen a su alcance los sujetos en las sociedades contemporáneas. Estos transmiten, según Gómez (2005), una realidad caracterizada por la distorsión, en función de la selección del emisor, de sus cánones ideológicos, sociales, económicos, culturales e incluso religiosos. Es así como aparecen tantos modelos de realidad como medios de educación, lo cual algunos jóvenes no desconocen y analizan críticamente. Así, como plantean Obiols y Di Segni (2008), los medios de comunicación cumplieron y cumplen un rol fundamental en la expansión de la cultura postmoderna por todo el mundo. Frente a la explosión de los medios masivos de comunicación, los chicos están solos. La comunicación ya no es interpersonal, es mediada por un aparato electrónico. A la hora que necesita ayuda, el chico lo que tiene es un celular o Internet, pero no el contacto humano, que es esencial. Hay una pérdida inter-subjetiva, la capacidad de compartir con el otro.

Sin embargo, puede pensarse por qué sigue vigente la cuestión acerca de que todos, hombres, mujeres, niños, cualquiera sea su edad y condición social desean una familia.

Muchos chicos sienten que no los han controlado, ni los han querido. Sentirse querido para un chico es muy importante. Es decisivo. Gran parte tienen carencias en ese sentido, no se han sentido totalmente queridos y, por lo tanto, no se sienten seguros en la vida, fracasan en sus procesos socializadores y pueden llegar a desviar la conducta y a caer en riesgos como son el alcohol y la droga. Parece muy exagerado, pero sufrimos de muchas exigencias y, simultáneamente, desempeñamos una infinidad de roles que vamos asumiendo por la fuerza del consumismo, por la voracidad del individualismo y por el convencimiento de que estamos solos como artífices de nuestro éxito o de nuestro fracaso, sin ayuda de nadie, ni del país ni del prójimo. Pasa el fin de semana y nos sentimos muy frustrados porque la mayoría de estas cosas no las pudimos hacer y esto nos deja una sensación de muchísima frustración que equivocadamente pueden llevarnos a buscar esos paraísos artificiales que se llaman adicciones (Falavigna, 2003).

En cuanto a la familia, explica Toffler (1981) que la primera ola generó una familia numerosa, tipo clan; la segunda ola generó la familia nuclear, pequeña, y la tercera ola estaría generando una familia diversificada donde caben nuevas y audaces formas de vida “familiar” (uniparentales, uniones de viudo/as y divorciado/as, libres de todo tipo, duración y tamaño, incluyendo las homosexuales con derechos a hijos). Será inevitable la proliferación de las uniones “libres” denominadas “matrimonios temporales” y opina que será el principal modelo de matrimonio del futuro (Toffler, 1981:310).

Según Rosanvallon (2008), la evolución del universo científico y técnico conduce, de este modo, a estructurar una

cierta desconfianza social, la confianza también experimenta una regresión en el orden macroeconómico. Si aquella se define como una forma de saber que permite formular hipótesis sobre un comportamiento futuro, debemos constatar que, en el caso de lo que supone una previsión económica, se observa su declinación. Las grandes instituciones encargadas de esta tarea han dejado de proponer proyecciones confiables de mediano y largo plazo, ya sea porque son técnicamente incapaces de proveerlas o que éstas ya no son más creíbles, por haberse equivocado demasiadas veces... La entrada en un mundo económico menos previsible, porque está regido por un sistema de interacciones más abierto y complejo, participa así de la potenciación de las actitudes de la desconfianza, articuladas largamente en este caso sobre un sentimiento más amplio acerca de la impotencia de las políticas públicas.

Familia y desarrollo psicológico

Como se explicitó más arriba, toda persona necesita la presencia de otros significativos que acompañen y aporten al logro de una progresiva independencia, lo que hace que los apoyos sociales sean fundamentales para la constitución psíquica y social de los adolescentes. Los avatares de la sociedad actual exponen a las familias, y especialmente a sus miembros adolescentes, a permanentes situaciones de riesgo. Desaparecen las relaciones interpersonales, las reglas del mercado dominan el escenario, el individualismo y la competencia adquieren cada vez más fuerza. Parafraseando a Krauskopf (2005), urge en las poblaciones juveniles el dilema: “¿Prepararse o vivir?”, resultando así un privilegio para algunos poder transitar el período adolescente, y

para otros una anticipación adulta, que lo expone y sepulta para siempre la vivencia adolescente. Mientras que en el pasado lo importante era prepararse y para ello se dedicaba tiempo, en la actualidad pareciera ser más importante vivir. La educación siempre hizo apuestas temporales, una persona podía educarse y mejor aún formarse a lo largo del tiempo. En la actualidad, este aspecto pareciera no ser muy importante.

Psicológicamente, la transición del yo ideal al ideal del yo, también presenta modificaciones, habida cuenta de que los jóvenes actualmente no reconocen el paso del tiempo y parecen sentirse urgidos a que todo lo que desean o aspiran se concrete “ya”.

Culturalmente, se imponen modelos que están más cercanos al yo ideal, que al ideal del yo. El consumismo apela a un doble mensaje: por un lado, incentiva el tener y, por el otro, impide la accesibilidad, lo que redundará en un desear objetos con imposibilidad de obtenerlos. La desesperanza seguramente es el resultado inmediato, pero también hay que poder sostener los proyectos y para esto se requiere cierta estabilidad. La estabilidad es un aspecto que entra en conflicto con la fuerza del yo ideal y constantemente obstaculiza el desarrollo del ideal del yo. Firpo (2013:118) sostiene: “para poder proyectar es necesario cierta permanencia y estabilidad y muchos adolescentes viven en un tembladeral no pudiendo viabilizar los proyectos”.

¿Cómo superar estos obstáculos? En presencia de crisis de valores, de una desestabilización familiar, ¿cómo podrán los jóvenes lograr integrar un mundo subjetivo que les permita afrontar la vida cotidiana?

Sin embargo, conviene destacar ciertas diferenciaciones. En una familia democrática, donde las cosas son charladas y los adultos ocupan su propio lugar, todo es mejor. Pero, cuando hay

control sin afectividad, se da la ruptura. Y cuando no está ni el afecto, ni el control de los padres, los chicos se desvían, porque se quedan sin ningún sustento. Padres democráticos se corresponde con hijos de alta autoestima, buena actitud y rendimiento escolar, escasos problemas de conducta y baja conformidad ante el grupo. Padres permisivos se corresponden con alta autoestima, escasos problemas emocionales, problemas de conducta y consumo de drogas. Padres autoritarios se corresponden con obediencia y orientación al trabajo, baja autoestima, identidades hipotecadas, a veces hostilidad y rebeldía. Padres indiferentes se corresponden con hijos de baja autoestima, baja motivación y rendimiento escolar, problemas de conducta y consumo de drogas, alta conformidad ante el grupo (Arranz Freijo, 2004:113).

El estilo democrático es el estilo que más beneficia el desarrollo de chicos y chicas. Son tres los motivos por los que el estilo democrático fomenta el bienestar en el adolescente: en primer lugar, el adecuado balance que se establece entre control y autonomía del joven; en segundo lugar, los intercambios comunicativos que promueven tanto el desarrollo intelectual en concreto como la competencia psicosocial más general, y por último, la calidez y afecto del estilo que facilita los intentos de socialización de los progenitores haciendo que sus hijos sean más receptivos a ellos.

El grupo familiar constituye en todos estos momentos un verdadero apoyo para que éste pueda ir superando y sobrellevando cada momento de crisis. La integración familiar, los buenos soportes, los buenos amigos, las buenas escuelas colaboran en identidades más sólidas. Estamos en presencia, en muchísimos casos, de identidades frágiles.

Cuando un niño crece entre relaciones parentales amenazantes, con poco contacto corporal y escaso intercambio lingüístico con sus

referentes primarios, se generan restricciones en su productividad simbólica de difícil remisión. Por el contrario, la estabilidad en las primeras relaciones y un caudal de amor y asistencia incondicional en los momentos iniciales de la vida continúan siendo las reservas necesarias para soportar los intensos cambios que la actualidad impone a los pequeños. La donación de un caudal libidinal y simbólico inicial suficiente resulta, entonces, uno de los requisitos necesarios para promover la actividad psíquica de los niños.

En una familia democrática, donde las cosas son charladas y los adultos ocupan su propio lugar, todo tiende a facilitarse. Pero, cuando hay control sin afectividad, se da la ruptura. Y cuando no está ni el afecto, ni el control de los padres, los chicos se desvían, porque se quedan sin ningún sustento. Durante esta etapa de su vida, el joven se encuentra en un momento en el que el apoyo de la familia adquiere una especial relevancia para su desarrollo saludable.

Se abre un nuevo desafío que tiende a que ambas generaciones aprendan y colaboren permanentemente para enfrentar los cambios.

Los jóvenes buscan nuevas sensaciones y experiencias y, en muchos casos, los jóvenes, pese a los cambios cognitivos de la etapa en que viven, realizan un deficiente cálculo de los riesgos asociados a algunos comportamientos –consumo de drogas, deportes de riesgo–, haciendo más probable su implicación en ellos (Chambers, Taylor y Potenza, 2003). La participación de los jóvenes en estas conductas, puede aumentar la conflictividad familiar, ya que en muchas ocasiones, los padres se volverán más restrictivos, ante el miedo de que sus hijos se impliquen en situaciones peligrosas o de riesgo, justo en un momento en que los adolescentes necesitan mayor libertad para experimentar y vivir nuevas experiencias (Arranz Freijo, 2004:99).

Contextos educativos y subjetividades

Intentamos estudiar los distintos contextos de significación para los adolescentes. En este sentido, las familias, las escuelas y los distintos grupos de pares son especialmente considerados. Procuramos, por tanto, tratar de entender la posición de la familia y los distintos contextos educativos. Nuestro proyecto de investigación se desarrolla en Río Cuarto, provincia de Córdoba, y en nuestro estudio hemos trabajado con jóvenes de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Por este motivo, creemos interesante tener en cuenta lo siguiente:

El informe de la Comisión Social del Consejo Económico y Social de Río Cuarto sobre características sociales de los jóvenes de la ciudad muestra que, del total de jóvenes de ambos sexos de entre quince y veinticuatro años, el 43,6% no asiste a algún nivel educativo y el 56,4% asiste a diferentes niveles. El 71,5% de los que no asisten alcanzó como máximo nivel el primario completo. Según un modelo diseñado para estimar la tendencia en la ciudad, la expectativa de culminar con éxito el nivel secundario de los que asisten al mismo es de aproximadamente 21,6% para el grupo de quince a veinticuatro años. Por lo tanto, se espera que de la población considerada termine el secundario el 50,1% (21,6 + 28,5). Equivale a decir que el restante 49,9% no culminarán los estudios secundarios. Con relación a la escolaridad, el 96,75% de los alumnos de diez a catorce años asisten a algún nivel educativo. El 68,22% de los adolescentes de quince a diecinueve años asisten al nivel secundario, pero culmina el 50,1%, con lo que se observa una importante matriculación inicial y una relevante deserción en el nivel educativo secundario de la ciudad.

El Consejo Económico y Social de Río Cuarto dictamina, entre otras cosas:

Aconsejar la implementación de políticas que apunten a dar una respuesta integral desde lo cultural, educativo y social a los sectores de la ciudad más afectados por la falta de culminación de la escuela secundaria. Indicaciones de este tenor, provenientes del propio seno del gobierno oficial, auguran instancias de transformación, con carácter de invitación a distintos actores de la sociedad a realizar sus propuestas (Rached, Crabay y Fernández, 2013).

Familias y contextos educativos se encuentran atravesados por una profunda conmoción, que interpela el sentido de sus prácticas.

A esto le podemos agregar el ingrediente de que la transformación parecería ir mucho más allá de estas nuevas configuraciones familiares, en el sentido de la transformación de los roles y funciones tradicionales. Estos cambios de roles y funciones tradicionales suponen que padres y docentes pasarían a tener un rol de orientación y guía, permeable a cambios, de características consultivas en algunos casos, pero casi en ningún caso con posibilidades resolutivas.

Las modalidades en que cada adolescente atraviesa el dificultoso camino de desarrollarse, construir su identidad y progresivamente insertarse en el mundo adulto, evidencian también funciones y disfunciones, excesos y carencias vinculadas al entramado de las familias y el contexto socio-cultural.

En todos los casos, optimizadores y/o dificultosos, los adolescentes afrontan con distintos estilos su adaptación a la realidad. Podemos decir que el ser humano construye su subjetividad en estos afrontamientos, va definiendo su personalidad.

El adolescente y/o joven construye asimismo su pertenencia siendo miembro de un sistema familiar y social que lo va

condicionando (no determinando) en su proceso de socialización, permitiéndole incorporar valores, creencias, modalidades afectivas y cognitivas a partir de las cuales construirá su subjetividad y su personalidad. Es mediante la misma, producto de estos atravesamientos y del sistema neurobiológico, que el sujeto enfrenta el medio dando lugar a un patrón de respuestas determinadas.

Vivir es en sí mismo un fenómeno estresante y podemos pensar que las situaciones vitales siempre desencadenan mayor o menor nivel de posibilidades adaptativas; por tanto, ser miembro de la comunidad de pertenencia, con buenos lazos sociales, es un buen predictor de la disminución de malestares y sintomatologías. En virtud de estos razonamientos es dable suponer que, mientras mayores son los niveles de apoyo, menores serán las percepciones de situaciones y sensaciones de malestares vividas. Las dificultades actuales, vinculadas a la comunicación entre padres e hijos/as, la vida actual, con escasos momentos para la intimidad familiar, como así también las urgencias laborales, promueven mayores dificultades a la integración de vínculos sociales. A propósito, Bauman (2007:64) señala: “La precariedad de los lazos humanos es un destacado atributo –por no decir el más característico– de la vida moderna líquida”.

Sin lugar a dudas, el apoyo de estas instituciones es importante; no obstante, guarda estrecha relación este apoyo con la representación que cada sujeto logra elaborar de la propia realidad, con lo cual podemos aproximarnos a la idea de que la imagen de sí mismo está mediatizada por interacciones reales y simbólicas con otros, resultando así un continuo proceso de elaboración y transformación en función de las capacidades psicológicas de los sujetos.

“El paso por la secundaria fue espectacular, conocí gente maravillosa, que son mis amigos hasta el día de hoy y que quiero

con toda mi alma. También hice a término los seis años de la secundaria, o sea, no repetí ni me llevé ninguna materia.

Al año siguiente me vine a estudiar Contador Público a la ciudad de Río Cuarto... No fue fácil decidir qué estudiar, ya que pretendía estudiar música, más precisamente canto, pero a mi familia no los convencía mucho la idea y bueno, opte por esta carrera. Hoy estoy cursando segundo año y parte de tercero porque me atrasé bastante... Me resulta difícil y no sé si es lo que quiero hacer en un futuro” (Sexo femenino, veintitrés años).

Proyecto futuro y subjetividades

Para algunos jóvenes, el proyecto de estudiar va afianzando su personalidad; para otros, aumenta las inseguridades.

“Estudio abogacía, que es una carrera que me gusta, que estoy comprometida con la carrera, que le dedico mi tiempo porque quiero que me vaya bien, quiero recibirme, quiero ser buena, después de eso quiero hacer un doctorado y todas esas cosas, porque me parece que dan más prestigio.

Uno de mis temores, es que no me vaya bien el día de mañana, que no pueda ejercer mi profesión, que me haga sentir mal emocionalmente, porque abogacía es una profesión dura, que se vive de los conflictos, que en un momento cuando iba a elegir mi carrera decía: ‘ni loca abogacía’, porque empecé a ver y temer las dificultades” (Sexo femenino, veintiún años).

“Mi carrera me encanta. Al final no sabía qué estudiar cuando empecé y bueno, me terminó convenciendo maestra jardinera. No es lo mismo arrancar y sentirse solo, que tener gente conocida, por las dudas que a uno le pase algo, o necesite algo...

La carrera me gusta, me cuesta un poco, peor la voy a seguir... El día de mañana el título me va a ser de utilidad para conseguirme un muy buen trabajo” (Sexo femenino, veinte años).

“Estoy en tercer año de veterinaria. Me siento bastante capaz, o sea siento que no me cuesta estudiar ni comprender lo que estudio. Lógicamente hay materias que me resultan más difíciles que otras, pero no es una cosa de decir ‘hay algo que no me sale’ o me encuentro totalmente nula y no sé qué hacer. Creo que las veces que me ha ido mal, fue porque me dejé estar o porque por ahí soy media vaga para algunas cosas, o me ha pasado algo y estaba mal en otros aspectos y eso me desganó. La verdad es que estoy muy conforme, tengo ganas de seguir así porque creo que a medida que fue pasando el tiempo me fui sintiendo más segura, me fui sintiendo mejor. Cada vez tengo más ganas de estudiar, tengo muchas ganas de recibirme. Siento que voy estudiando y voy aprendiendo cosas más y mejor. Y bueno, espero seguir así y mejor aún.

Desde que empecé a estudiar siento que fui madurando en muchos sentidos, académicos como profesional, que creo que en gran parte me ayudó la carrera y el hecho de estar sola acá, lejos de mi familia. Espero seguir igual hasta que me reciba y poder ser buena profesional, que crezca y poder trabajar de lo que me guste” (Sexo femenino, veintidós años).

Muchas situaciones conflictivas entre padres e hijos o entre generaciones se explican como confrontaciones de sistemas de aspiraciones y valoraciones constituidas en épocas diferentes. Lo que para una generación era un privilegio, por ejemplo ir al colegio secundario, hoy es banal, común, desvalorizado.

Continuamos sosteniendo que familias y escuelas con límites claros incentivan valores positivos, proporcionan oportunidades de participación medianamente significativas, al tiempo que alientan la actitud de compartir y brindar servicios a otros.

Grotberg (1995, en Cardozo, 2005) señala:

Características del núcleo familiar y del medio social inmediato, sintetizado en el “yo tengo” (soportes y recursos externos)
Funcionamiento psicológico sintetizado en “yo soy-yo estoy”
(desarrollo de fortalezas intrapsíquicas), “yo puedo” (adquisición

de habilidades interpersonales y sociales para la resolución de conflictos).

En el nivel educativo medio, se desarrolla la adolescencia, siendo éste un período privilegiado durante el cual el ser humano descubre que es capaz de una conducta moral autónoma, convirtiéndose progresivamente en adulto, comprometiendo de esta manera todo su destino.

En tanto, es importante agregar que actualmente la escuela está cada vez en mayor medida tomando características de ámbito de contención socioafectiva.

Müller (1997) agrega al fenómeno anteriormente mencionado que no sólo la escuela, sino también los padres y la sociedad en general debe preparar a los jóvenes para que sean capaces de terminar la escuela, dejar a sus padres y comenzar a ganarse la vida por sí mismos ocupando un lugar productivo; pero todo esto se dificulta actualmente por la falta de proyectos, el desencanto ante las escasas y difíciles oportunidades, la caída de ideales, y la crisis que afecta a toda la sociedad.

Numerosas investigaciones realizadas por Garrido Genovés y Redondo Illescas (2001) destacan que el pensamiento de muchos jóvenes no puede funcionar adecuadamente porque el nivel de rigidez e inflexibilidad es notable, se encuentran rodeados de ambigüedades y dogmatismos, esto conduce a replantearnos si esta reacción obedece a factores sociales imperantes, u obedece a factores temperamentales inmodificables, o refieren a problemas de índole cognitiva. De hecho, resulta que estos jóvenes rígidos mentalmente no pueden aceptar diferencias, no pueden enriquecerse con nuevos puntos de vista y se mantienen cerrados, con respuestas muy pobres en relación con los estímulos ambientales. Los autores refieren: “Evidentemente, la flexibilidad

en el pensamiento es esencial para el éxito de las relaciones interpersonales” (2001:177).

Consecuentemente, los procesos intrapersonales como los interpersonales tienen lugar en un determinado contexto socio-cultural, que debe ser tenido en cuenta si queremos comprender los cambios o transformaciones en la relación de padres y jóvenes.

Durante el proceso adolescente, suele darse una dificultad relevante en relación con la comunicación y un aumento de conflictos en la relación padres-hijos. El impacto del malestar comunicacional parece afectar más negativamente a los padres que a los jóvenes, probablemente en virtud de que el significado de los conflictos es diferente para unos y otros.

Para continuar pensando....

Las adolescencias han sido complicadas en todas las épocas, pero ahora se ve el impacto de la sociedad de consumo. Por otra parte, aparece el alcohol, la diversión y el grupo. Y el entretenimiento gira alrededor del chat, los celulares, los jueguitos, el zapping.

Familias que soportan cambios, transiciones, búsquedas, impactan con una modalidad subjetiva diversa cultural y socialmente.

El psiquismo se estructura en una sociedad determinada y en una historia colectiva. El psiquismo es, desde nuestra perspectiva, una ventana abierta al mundo. Los otros configuran el sostén y la fuente de satisfacción y placer, pero también pueden ser portadores de angustia y dolores. Como los adultos tenemos terror a la exclusión, en un mundo en donde hay muchos excluidos y al futuro

incierto, que es incierto, proyectamos frecuentemente en los niños estos temores y les adjudicamos posibilidades de éxito o fracaso muy tempranamente, generalmente ligados al rendimiento escolar y a la cantidad de saberes que incorporen (Ormando, 2009-2010:7).

La idea de que cuanto mayor sea la autonomía del individuo mejor será para la sociedad, debe ser compensada con la necesidad de generar vínculos comunitarios, en cuanto fundantes de la identidad de las personas (Acquarone y Caleri, 2002) y la convivencia social. No en vano, la atomización y el individualismo llevan consigo la desaparición de los lazos comunitarios y, con ello, el aislamiento del individuo, la desorganización y la anomia social.

Hemos ido comprendiendo que la “autonomía” individual debe desarrollarse en los niños junto al sentimiento de pertenencia a una comunidad, crecer en sensibilidad comunitarista, para poder articular una práctica solidaria y eficaz, que permita superar el individualismo que nos invade.

La comunidad, como se afirma desde los planteamientos filosófico-políticos del comunitarismo, es un elemento fundamental e irremplazable de la existencia humana.

Vinculado a la sociedad, es posible pensar que se necesitan personas que se hagan cargo de los ancianos y que sepan cómo ser cuidadosos, compasivos y honestos. La sociedad necesita gente solidaria, que pueda reconocer y actuar en diferentes contextos. Es posible pensar que la sociedad demanda mayor protección y cuidado. Que es necesario implementar todo tipo de habilidades que no son sólo de contenido material, sino también cognitivas y afectivas. Seguramente, las transformaciones demandarán nuevas políticas públicas tendientes al desarrollo del bien común.

Quizá es posible plantear que tal vez no se presumió que la igualdad de derechos en las prácticas sociales tendría como

consecuencia la disolución de la familia. Y si la mujer controla la reproducción y los homosexuales pueden engendrar hijos, ¿qué pasará con la figura del padre?, ¿cómo sobrevivirá la familia a estas nuevas transformaciones posibles?

Conscientes de que, al entrar en crisis la familia, se quiebra uno de los factores de estabilidad social pero, dado que el cambio es inevitable, la opción será adecuarse a las nuevas circunstancias: “no podemos conservar el pasado”.

Bibliografía consultada

- Araniz Pedroza, C. 2012. *Mujeres Jóvenes mujeres habitadas*. Colombia: Educación y Cultura. Funsarep. En línea. Dirección URL: [http://www.funsarep.org.co/Elementos/documentos/mujeres_jovenes_mujeres_habitadas.pdf]. Consulta: 12 de marzo de 2012.
- Barnes, H.L. y D.H. Olson. 1985. “Parent-adolescent communication and the circumplex model”. *Child Development*, 56,438-447.
- Bauman, Z. 2007. *Miedo líquido*. Barcelona: Paidós.
- Caplan, G. 1993. *Principios de psiquiatría preventiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Cardozo, G. 2005. *Adolescencia*. Córdoba: Brujas.
- Casullo, G. 2012. *Ser adolescente en el siglo XXI. Aportes a la evaluación psicológica del autocontrol percibido frente al riesgo*. Buenos Aires: Eudeba.
- Falavigna, G. 2003. “Individuo, familia y sociedad” (71-86), en Crabay, M. (comp.) *Prevención y Educación II*. Río Cuarto: Área de Prevención y Riesgos PsicoSociales, Facultad de Ciencias Humanas, UNRC.

- Firpo, S. 2013. *La construcción subjetiva y social de los adolescentes*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Garrido Genovés, V. y S. Redondo Illescas. 2001. *Delincuencia juvenil, prevención y tratamiento*. Mendoza: Ediciones Jurídicas Cuyo.
- Giberti, E. 2005. *La familia a pesar de todo*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Gómez, B. 2005. “Disfunciones de la socialización a través de los medios de comunicación”. *Razón y Palabra*, N° 44. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. En línea. Dirección URL: [<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199520624015>]. Consulta: 4 de agosto de 2012.
- Ibarra Mustelier, L. 1999. “Adolescente en crisis vs. Crisis de la adolescencia”. *Revista Cubana de Psicología*, 16(2). Facultad de Psicología, Universidad de La Habana. En línea. Dirección URL: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0257-43221999000200001&script=sci_arttext]. Consulta: 2 de diciembre de 2012.
- Krauskopf, M.F. 2005. “El desarrollo juvenil contemporáneo, entre la integración y la exclusión”, en: *Seminario Internacional La escuela Media de Hoy. Desafíos, Debates, Perspectivas*. Huerta Grande (Córdoba): Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Área de Desarrollo Profesional Docente.
- López Cabanas M. y F. Chacón. 1997. “Apoyo social, redes sociales y grupos de autoayuda” (183-215). En López Cabanas M. y F. Chacón. *Intervención psicosocial y servicios sociales: un enfoque participativo*. Madrid: Síntesis.
- Margulis, M. 2008. *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos.

- Mestre Chust, J. 2007. “Los medios de comunicación y el proceso de aprendizaje”. *Le monde diplomatique*. En línea. Dirección URL: [<http://www.aldeaglobal.net/jvmestre/medioscomunicacion.html>]. Consulta: 4 de agosto de 2012.
- Müller, M. 1997. “Una estrategia para promover la calidad educativa: educación y tutoría”. En *Docentes tutores*. Buenos Aires: Bonum.
- Obiols, G. y S. Di Segni. 2008. *Adolescencia, posmodernidad y escuela: la crisis de la enseñanza media*. Buenos Aires: Noveduc.
- Oliva Delgado, A. y A. Parra Jiménez. 2004. “Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la adolescencia” (99-123), en Arranz Freijo, E. *Familia y desarrollo psicológico*. Madrid: Pearson.
- Ormando, M.L. 2009-2010. “Postales de familia. De los Ingalls a los Increíbles”. *Topía*, 19(57):6-7.
- Otero. 1995. “Panorama general de las familias mexicanas de fin de siglo”. Grupo de Educación Popular con Mujeres. México. En Araniz Pedroza, C. 2012. *Mujeres Jóvenes mujeres habitadas*. Colombia: Educación y Cultura. Funsarep. En línea. Dirección URL: [http://www.funsarep.org.co/Elementos/documentos/mujeres_jovenes_mujeres_habitadas.pdf]. Consulta: 12 de marzo de 2012.
- Palacín Lois, M. 2003. “Estrategias de apoyo psicosocial: grupos de apoyo y grupos de ayuda mutua”. *ACneft N° 7*. En línea. Dirección URL: [<http://www.acneft.org/revista/n00720.htm>]. Consulta: 2 de febrero de 2012.
- Rached, S., M. Crabay y A. Fernández. 2013. “La democracia y los adolescentes... como realidad y como proyecto inconcluso”, en *30 años después. La democracia como realidad y como proyecto inconcluso*. Río Cuarto: Ediciones del ICALA.

- Rojas, M. y S. Sternbach. 1994. *Entre dos siglos: una lectura psicoanalítica de la posmodernidad*. Buenos Aires: Lugar.
- Rosanvallon, P. 2008. *La contrademocracia*. Buenos Aires: Manantial.
- Rother de Hornstein, M.C. 2003. "Identidad y devenir subjetivo". *Psicoanálisis, cambios y permanencias*. Buenos Aires: Ediciones del Zorzal.
- Roudinesco, E. 2003. *La familia en desorden*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Street, M.C. 2006. "Metodología para la identificación de las familias ensambladas. El Caso Argentino". *Notas de Población* N° 82. CEPAL.
- Soifer, R. 1979. *¿Para qué la familia?* Buenos Aires: Kapelusz.
- Toffler, A. 1981. *La tercera ola*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Tresserra, S. 2000. El Adolescente de fin de milenio en su avance al tercer milenio. En Crabay, M. (comp.). *Prevención y Educación*. Río Cuarto: UNRC.
- Wainerman, C. 1994. *Vivir en familia*. Buenos Aires: UNICEF/Losada.
- Wainerman, C. 2005. *La vida cotidiana en las nuevas familias ¿Una revolución estancada?* Buenos Aires: Lumiere.

**LA TRANSFORMACIÓN ESTÁ EN MARCHA,
PROGRESAR ES EL DESAFÍO:**

30 años de democracia

Soraya Beatriz Rached

¹ Trabajo realizado en el marco del curso de postgrado “Juventudes en la Argentina y América Latina”, CAICYT CONICET/Área Ciencias Sociales (<http://cursos.caicyt.gov.ar>).

Introducción

El hombre debe sentirse sujeto de su pensar, discutiendo su pensar; su propia visión del mundo, manifestada, implícita o explícitamente en sus sugerencias y en las de sus compañeros (Freire, 1973).

A partir de la exquisita bibliografía y recreativos materiales audiovisuales brindados en el curso “Juventudes en la Argentina y América Latina: Cultura, política e identidades del siglo XX al XXI”, fue difícil la tarea de renunciar a gran parte de ellos para desarrollar el tema sobre el que versará el presente trabajo. Los duelos no son fáciles de realizar, pero sí necesarios para crecer y progresar.

Numerosas ideas y ocurrencias fueron generándose con el avance en la lectura de las producciones de los distintos autores participantes, directos e indirectos, del mencionado curso. Con relación a los trabajos de investigación, la mayoría de ellos, durante la década del '90 manifestaron como común denominador el ausentismo de los jóvenes en el quehacer político, ya sea por juicio propio o por influencias; advirtiendo también, el “peligro de una juventud apática” tanto en la vida individual como colectiva.

Kruger señala una dimensión subyacente, relacionada a la transmisión generacional que atraviesa los diversos planteos. Se

tiende a pensar que los jóvenes son el reservorio de la herencia o los salvadores o esperar de ellos ambas cosas. A decir de la autora,

...tal interpelación cobra en ese momento un carácter restringidamente moral, precisamente porque se realiza mayoritariamente desde la falta, el déficit, el no-reconocimiento de ese “otro” que se construye como objeto a partir de una relación de deuda (Krieger, 2012:7).

Motivo por el que considero oportuno trabajar la *constitución de ciudadanía*, intentando apreciar las acciones, los pensamientos, los sentimientos y los valores experimentados en los diversos acontecimientos y sucesos acaecidos durante los siglos XX y XXI, que tienen a *las juventudes* como protagonistas, sin dejar de cuestionarme sobre los roles y funciones de *los adultos hoy*.

La transformación está en marcha, progresar es el desafío: 30 años de democracia, es el título de lo que pretende ser un ejercicio de reflexión como así también una invitación a pensar y suscitar opiniones con la finalidad expresa de responder al desafío: ¡progresar! El progreso como evolución en la búsqueda del bien común, la armonía y la equidad, despojado de todo optimismo ingenuo evocando “las ideas de conflicto y de desacuerdo” (Rancière, en Kriger, 2012).

El diccionario de la Real Academia Española (2011) indica que progresar significa “avanzar, mejorar, hacer adelantos en determinada materia”. Me pregunto, en voz alta, ¿seremos capaces de *avanzar* sin antes conocer y reconocer el pasado lejano, desde el descubrimiento de América, con todo lo que eso implicó en la *censura mortal* impuesta a nuestros pueblos originarios? ¿Estaremos preparados para comprender que desde la expresión de diferencias o discrepancias contamos con la posibilidad de intercambiar opiniones, pensares y sentires para *mejorar* un estatuto

o reglamento, o una determinada ley o norma de convivencia y, por qué no, hasta la misma Constitución Nacional? ¿Estaremos dispuestos a trabajar a largo plazo para *hacer adelantos en determinada materia*, como por ejemplo la constitución de ciudadanía? Como occidental, en este último punto desearía importar y transfundir la paciencia y capacidad de espera de los orientales.

La obra está planteada, la transformación está en marcha y, a decir del poeta, “peregrino se hace camino al andar”.

2. Delineando el camino

De todo lo abrevado en el curso, tanto de los relatos de experiencias como de los resultados de cuantiosas investigaciones es que se activa la observación de las *responsabilidades y actuaciones como adultos hoy*. Desde el comprender y acompañar a las juventudes y que los jóvenes “sepan”, tengan la certeza y el sentir que estamos con y para ellos en el “crecimiento mutuo” como seres humanos, en el abonar la producción de sueños, en la concreción de proyectos, en el compartir experiencias dejándolos experimentar.

La **constitución de ciudadanía** no es un tema menor. La ciudadanía es, ni más ni menos, la esencia viva de un pueblo, la entidad que perdura transmitiéndose de generación en generación, hasta podría considerarse el “círculo virtuoso” de un Pueblo-Nación.

De las cinco acepciones de ciudadanía que ofrece la Real Academia Española, el interés se orienta por aquella que define al ciudadano como el “habitante de las ciudades antiguas o de

Estados modernos como sujeto de derechos políticos y que interviene, ejercitándolos, en el gobierno del país”. Desde esta perspectiva, todos los habitantes de Argentina “somos” ciudadanos, somos sujetos de derechos políticos e intervenimos en el gobierno ejerciendo ciudadanía, ya sea desde posiciones políticas que suponen adhesión a gobiernos o bien la oposición a ellos. No obstante, se observa que la realidad dista de lo expresado en esta definición, dado que no todos los ciudadanos conocen sus derechos, sus deberes y, en consecuencia, menos aún los ejercen y respetan. Esta realidad, en sus diversas manifestaciones, motiva a reflexionar en este trabajo sobre el proceso de construcción y ejercicio de ciudadanía *como adult@s formador@s de hijos biológicos e hijos didácticos*.

Acerca del proceso de construcción de ciudadanía, mucho se ha desarrollado desde las perspectivas que refieren a constitución de ciudadanía, construcción de ciudadanía, ejercicio de ciudadanía, pero ¿a qué refieren estos planteos?

Acosta, con la expresión “constitución de ciudadanía”, refiere a

...un verdadero proceso constituyente. Un proceso que exige una mayor y más profunda pedagogía constituyente, así como una sociedad movilizadora que impulse la consecución de los logros constitucionales a través de las correspondientes leyes y decisiones políticas coherentes. En definitiva, un proceso de constitución de ciudadanía (Acosta, 2010:11).

Las palabras del autor llevan a pensar que una “pedagogía constituyente” en consonancia con una sociedad movilizadora conllevaría a la formación y promoción de ciudadanos comprometidos y responsables del bienestar, individual y colectivo. Podría pensarse esta “pedagogía constituyente” como aquella

disciplina teórico-práctica en construcción que reflexiona sobre procesos educativos, formales y no formales, desde la promoción de relaciones dialógicas entre los hombres y mujeres, niños, niñas, jóvenes y ancianos desde la posibilidad del encuentro caracterizado por la igualdad y la horizontalidad. En este sentido, una “pedagogía constituyente” lograría inscribirse en la línea de la pedagogía crítico-reflexiva y dialógica del pedagogo brasileño Paulo Freire. “La activación política de los jóvenes es una de las grandes novedades del siglo XXI” (Natanson, 2012:15).

Es ineludible reconocer que la transformación está en marcha, a decir de los cocineros: está punto caramelo. Están dadas “casi todas” las condiciones. Sin ser verticalista, sólo a los fines didácticos se observa que: desde arriba, contamos con un gobierno que abraza¹ y ofrece un proyecto nacional y popular; convocante de juventudes, de desocupados, subocupados, ocupados y de jubilados; con crecimiento económico, que derogó las leyes de obediencia debida e indulto, entre otras cosas; y desde abajo, se percibe la creciente capacidad participativa de los jóvenes en temas varios (educación, violencia, recursos naturales); la mayor conciencia y concreción tributaria de la clase activa, el uso (y hasta el abuso) de la total libertad de expresión. Por supuesto que faltan conductas, sentimientos, hábitos, valores y acciones por corregir y por desarrollar, en especial *la aceptación de quien piensa distinto*.

Con relación al planteo sobre la capacidad para avanzar, se puede apreciar que la transformación está en marcha. La tendencia de este recorrido, por citar algunos ejemplos, se “revive” desde aquellos jóvenes como San Martín y Belgrano, que viajaron a Europa para “formarse académica y militarmente” con el sólo

¹ *Abrazar*, de brazo: estrechar entre los brazos en señal de cariño; comprender, contener, incluir; admitir, escoger. Seguir una doctrina, opinión o conducta. (RAE on line).

objetivo de regresar a “su” tierra y defenderla con la palabra, la ley y, cuando fue necesario, con las armas y la propia vida. Así como con las mujeres de la elite de la época, cooperando con “la casona” como espacio de reunión revolucionaria. También el recuerdo para la infancia, representada en Pedro Ríos, el tambor de Tacuarí, y para la juventud en María Remedios del Valle, una de las llamadas niñas de Ayohúma. Se estima útil, y saludable, recordar los aprendizajes realizados por los jóvenes, también por sus padres (muchos de nosotros) y los abuelos como replicadores. Porque, como señala Saintout,

...tal vez esto esté ligado a unas *ciertas políticas*² de la memoria escolar con la cual ellos crecieron y donde las luchas políticas han sido “enseñadas” más en términos anecdóticos y románticos que históricos. Donde la historia ha sido enseñada más linealmente que dialécticamente (Saintout, 2012:15).

Se solicita un recreo, qué agradable sería una mateada con Pigna y “criollitos Paka Paka” (¡Gracias!).

La transformación está en marcha y el progreso se vislumbra. Kriger advierte acerca del “progreso” como *ideal y el modo de resignificarlo de cada generación*, y continúa diciendo:

...diversos autores coinciden en que la crucialidad de lo generacional se impone recién en el primer tercio del siglo XX y guarda una estrecha relación con la militarización de las sociedades nacionales y las grandes guerras mundiales (Kriger, 2012a:10).

Se presume que *aquellos autores* refieren a las luchas armadas como un “modo” de intervenir, generalmente provocado por la avaricia o el afán desmedido de protagonismo, muchas veces en nombre de la paz. Cuando la autora se pregunta “¿Es que la ruptura

² La cursiva me pertenece.

en la línea de progreso rompió también algunos puntos de la trama intergeneracional?...”. Estos puntos suspensivos lograron interpelar. Se puede resquebrajar y hasta romper (también aniquilar) “algunos puntos de la trama generacional”; sin embargo, queda el rastro, el recuerdo, la huella de lo ocurrido. Es la “memoria”, a la que se tendría que apelar con asiduidad, quien salvaguarda el acervo histórico, cultural. Sería conveniente “*reconocer y respetar*” hasta la menor partícula “presente” (a veces, para ejercer el mal, haciendo mucho daño), a modo de representante de esa parte de la trama.

3. Sobre la marcha, aprendemos

Pero hay otro camino... Consiste en trabajar para cambiar los paradigmas puestos en juego y las formas de asumir responsabilidades cívicas... cambios que implican respetar lo público en todos sus componentes, dimensiones y finalidades (Saforcada, de Lellis y Mozobancyk, 2010:138).

Claro que hay otro camino... y es el que se está transitando. Es desde el reconocimiento del modelo o paradigma “vigente” malogrado como se logra día a día, con dolor y mucho esfuerzo (en casos particulares con sacrificio), “cambiar el rumbo” para seguir avanzando.

Kruger, en la primera clase introductoria “La invención de la juventud, entre la muerte de las naciones y su resurrección”, guió el pensar al expresar:

No es casual, entonces, que desde las últimas décadas del siglo XX, marcadas por la intensificación de los procesos de globalización, la crisis de las identidades políticas tradicionales

y el debilitamiento de los estados nacionales; pero también por el arribo al status de la ciudadanía de los hijos de la juventud de los '60 y los '70, hayan tomado impulso a nivel internacional las investigaciones sobre la relación de los jóvenes con la política (Kriger, 2012a:7).

Se está frente a lo que la autora define la “invención de la juventud” por el marcado interés investigativo de políticos y académicos, como respuesta a dos necesidades de la sociedad originando dos posiciones teóricas y líneas de acción. Una de ellas, vinculada al campo de la educación relacionada con la necesidad de “educar en y para la democracia”, y la otra congruente al campo de los estudios sociales, desde la visibilidad del proceso de exclusión y empobrecimiento, respondiendo con inclusión y acompañamiento. Estas líneas se entramaron y en algunos países la escuela se responsabilizó de alimentar, educar y curar, frente a un Estado que no pudo o no quiso cumplir.

Se reaviva el recuerdo del proceso de democratización posdictatorial, y a continuación lo que Kriger señala como “la ‘desilusión democrática’, donde queda en evidencia que con la democracia no necesariamente ‘se come, se educa, se cura’” (Kriger, 2012a:4). Como tampoco se protege el progreso desde el agravio, “los nenes de papá” fue la frase con la que el presidente (1986) se dirigió a los estudiantes universitarios riocuartenses en reclamo de más presupuesto para la educación superior. Aunque como sociedad esperamos veinte años, las disculpas llegaron³.

Repasando las políticas opresoras durante las décadas del '60 y '70, esas que originaron los “jóvenes de armas tomar” (Kriger, 2012), se siente la necesidad de, citando las palabras al menos

³ “Las disculpas de un Presidente. A 20 años de la plaza de los nenes de papá”. Dirección URL: [Telediariodigital.com.ar]. Publicado: 11 mayo, 2007 a las 12:00 am.

de tres de “ellos”, homenajear a “todos”. Uno es Rodolfo Walsh, desaparecido el 25 de marzo de 1977, quien con toda la pasión en la sangre y en el alma, sentenció, “con la esperanza de ser escuchado, con la certeza de ser perseguido, pero fiel al compromiso de dar testimonio en tiempos difíciles (en Saintout, 2012:1). El segundo es Marcelo Schapces que, en una entrevista publicada el 5 de julio de 1973, por aquellos días expresaba: “hasta ayer éramos nada”, recuerda un ex “ocupante”, y “ahora, con el gobierno popular, teníamos la palabra” (Manzano, 2011:45). Por último Emilce Moler, representante viva de esa juventud y sobreviviente de la Noche de los Lápices (16 de septiembre de 1976), recordando aquellos años de lucha y desatacando a la muerte como compañera innegable. En un acto evocando los treinta y seis años de la noche fatídica, ella expresaba

A lo largo de estos años, he sentido la necesidad de mantener el recuerdo de mis compañeros de militancia desaparecidos, informar sobre lo ocurrido aquel septiembre y, lo más importante, contribuir a comprender por qué ocurrieron estos trágicos episodios para que el deseo del “nunca más” sea una realidad. [...] Ahora cuando hablo frente a estos chicos, muchas veces me emociono, ahora más que antes. Quizá porque no puedo dejar de pensar en mis amigos, compañeros de militancia, a quienes *no les dieron la posibilidad de transitar su juventud, ni la posibilidad de reconstruir esta Argentina que está resurgiendo*⁴ (Moler, 2012).

Pasados aquellos tiempos, intentando una posición crítica constructiva, revisando paradigmas y ubicados en la primera década del siglo XXI, se coincide con Vommaro, al afirmar que “los jóvenes son el hoy del movimiento. Están realizando el movimiento. Son jóvenes en tiempo presente y no jóvenes hacia, o no jóvenes como los adultos del futuro” (Vommaro, 2012:7).

⁴ La cursiva me pertenece.

En el campo de la investigación de las juventudes, ser capaces de “detectar y advertir” acerca de las visiones adultocéntricas y androcéntricas (Elizalde, 2012), es una muestra más del progreso y esto se debe a que la transformación está en marcha. También, contribuye a la constitución de ciudadanía. Porque para comprender a los jóvenes, a decir de Urresti (2000:178), es preciso

...más que pedirles o juzgarlos por aquello que hacen o no hacen respecto de los jóvenes de generaciones anteriores, comprenderlos en su relación con la situación histórica y social que les toca vivir (en Vommaro, 2012:5).

4. Porque estamos aprendiendo, hoy celebramos la vida

Por aquellos días el miedo (casi pánico) en los ciudadanos, herencia onerosa de pagar, se entremezclaba con la alegría por el retorno de la democracia a la república. Manzano comunica que

...la mitad de la década de 1980 ofrece el tercero de los momentos a deshilar: en el debate público sobre la “regeneración” del país tras la experiencia dictatorial y, en especial, la práctica del terrorismo de Estado, los estudiantes secundarios –como epítomes de una “nueva juventud”– ocuparon un sitio de preferencia (Manzano, 2011:45).

Luego llegan los hijos de la democracia, denominados y caracterizados por Kriger como los

...jóvenes de escarapelas tomar: escolarizados en la década de los ‘90 (la de la mayor crisis de la educación pública, la desarticulación del Estado y la Nación, el neoliberalismo, la gobernabilidad y la convertibilidad, el indulto...), sobrevivientes de la “caída del mapa” (como se imaginó en su momento al default), testigos del

cacerolazo en el umbral de la adolescencia. Tan argentinos “al palo” como antipolíticos, y portadores de un ideal cívico tributario aún del relato escolar tradicional, donde –como muestra Romero en su libro sobre la nación en la escuela– la política es disolvente y ajena a la noción de patria (Krieger, 2012a:12).

Es un buen momento para reflexionar acerca de la educación formal, en especial la escuela media. Núñez plantea que

...tal vez sea preciso desmitificar la importancia de la institución escolar en la formación política de los jóvenes [...] la escuela ya no concentra el monopolio de la “formación” política. [...] Las personas jóvenes aprenden, ejercen, participan, opinan en múltiples espacios. La temporalidad escolar no sabe cómo actuar ante esas inquietudes. No se trata de adaptar la escuela al gusto de la cultura juvenil, sino de incorporar las voces juveniles y a la vez recuperar el lugar de los adultos para dejar de lado paradigmas de otro tiempo y lograr la supervivencia de la escuela como posibilidad de enunciación de la igualdad y oportunidad para la construcción de un horizonte común de justicia (Núñez, 2012a:20-21).

Señalando que desmitificar la “escuela” no significa desestimarla, sino poder valorar(la) y repensar(la) como un espacio y “agente” socializador respetuoso y equitativo de sentires, saberes y pensares. Es altamente probable que este “repensar la escuela hoy” provoque un conflicto (considero que ya está planteado), el que puede ser experimentado como un factor integrador para entrelazar la vida social. Estaríamos superando el límite o la frontera entre formal-informal y ampliando el territorio más allá de los muros escolares.

La oposición y el conflicto proporcionan satisfacción, diversión, alivio, y le dan reciprocidad a los vínculos. Lejos de asustarse por su presencia, habría que pensar en cómo se integra el conflicto para entender que es una forma de inclusión del mundo juvenil más vigorosa que la pretensión de mimetizarse con las acciones juveniles, a la que hacía referencia Simmel (2010). Conocer

los sentimientos juveniles ante las injusticias contribuye a que contemos con más elementos para rediseñar las instituciones, no ya creyendo que los estudiantes debieran expresar las ideas que sostenemos los adultos, sino a partir del diálogo y la confrontación cuando fuere necesario (Núñez, 2012a:3).

Éste es otro ejemplo de constitución de ciudadanía, de transformación y de progreso. Es el respeto por el otro más allá de la edad cronológica y en un marco de convivencia.

Hasta aquí la mirada sobre la escuela y la posibilidad de reflexionar sobre ella y la relación con los jóvenes del tercer milenio. Estos “jóvenes (muy jóvenes...) de escuela tomar”, saben que la educación es un derecho que el Estado, al mismo tiempo que debe asegurar, tiene que contar con un gobierno que debe cumplir con dignidad. “Un derecho que los ciudadanos –como vemos, muy tempranamente– pueden saber ya exigir, reclamar, defender. Y lo que no se da... se ‘toma’!” (Krieger, 2012a:13).

Pero... ¿cómo se produjo el acercamiento de estos jóvenes a la política? Podría considerarse como el primer hito el 24 de marzo de 2004, durante el acto para recordar los veintiocho años del golpe de Estado de 1976; lo marcó el por entonces presidente Néstor Kirchner al tomar una decisión que haría historia. “Proceda”, dijo Kirchner al titular del ejército, Roberto Bendini, solicitando que los cuadros de los dictadores Jorge Rafael Videla y Reynaldo Bignone, que estaban colgados en una de las galerías del colegio militar de El Palomar fueran retirados. En ese acto, Kirchner destacó que el retiro de los cuadros marcaba “definitivamente un claro posicionamiento” del país, de las fuerzas armadas, del ejército y de él mismo, en su carácter de presidente y de comandante en jefe de las fuerzas armadas, “de terminar con esa etapa lamentable, consolidando el sistema de vida democrático y desterrado el terrorismo de Estado”.

Porque asegurar el juicio y castigo de los flicidas de la juventud de los '70 es crear las condiciones y garantías para que los jóvenes de hoy puedan ejercer sin miedo su derecho a participar políticamente (Krieger, 2012a:15).

Frente a estos comportamientos del Presidente, los jóvenes respondieron inmediatamente: “bajaste un cuadro, formaste miles”.

Claro que no todos los jóvenes se han interesado en la política o son militantes.

Es que han sido tan profundas las políticas de exclusión de los treinta años de neoliberalismo, y puntualmente de exclusión de la política, que para los jóvenes que aún permanecen fuera de la ciudadanía social la recuperación de ésta es un proceso que aún no se ha dado, o se está dando en términos distintos a lo que sucede con los llamados jóvenes integrados (Saintout, 2012:11).

El segundo hito fue contemplado a través de todos los medios de comunicación como testigos de la gran convocatoria que la juventud “sintió” frente a la muerte de un líder (27 de octubre de 2010). Ese hombre, que los “sedujo” con sus palabras y más aún por sus acciones, “algo” provocó en esos jóvenes que pusieron en tela de juicio la afirmación: todos los políticos son corruptos. Muestra de ello son los resultados arrojados por una investigación, en la que los jóvenes sostienen que

...hay políticos “que son de derecha” (y con esto quedan anulados como opción para ellos), hay “malos políticos”, hay también “políticos despreciables”, y hay políticos corruptos... Finalmente, hay buenos políticos, “políticos jugados”, “necesarios”, dicen. Cuando explican por qué es que apoyan a algún político una de las clasificaciones recurrentes es que “se la banca”, que “se la juega” (Saintout, 2012:18).

La presidenta, de larga trayectoria como militante, percibió la necesidad de expresión y compromiso de esos jóvenes que tal vez

refractaron “su” imagen como estudiante secundaria-universitaria. Es en un acto, conmemorativo de los treinta y ocho años del triunfo de Cámpora, cuando los nombra “Jóvenes del bicentenario” y los convoca a que “Hagan su historia que mientras la hacen, hacen la de los argentinos”. Les dice: “No cometan los mismos errores” y “Construyan con amor”. Afirmar que “No hay mejores batallas que las que se ganan con el corazón...  sas son las que perduran en la memoria de los pueblos” (Krieger, 2012a:12). Se advierte la retroalimentación creada entre una presidenta, que convoca, y los jóvenes que se disponen porque se reconocen continuadores de los ideales y proyectos de una generación que en cierto modo los abriga. Es interesante la expresión de Saintout (2012) “convocados y abrigados”, permitiendo observar claramente la presencia de adultos responsables que cuidan el frente (la presidenta y todo su equipo de colaboradores) y la espalda (los padres y muchos otros adultos más). A decir de la autora,

...la idea del abrigo es sugerente: no est n a la intemperie, no est n solos aunque ellos no sean sus padres que, de alguna manera, han quedado en el camino. Los padres acompañan, ven con buenos ojos sus militancias, a pesar de que en ocasiones discutan y pongan en tensión los tiempos de la militancia y los del estudio (esto sobre todo en aquellos que est n transitando la experiencia de la escuela secundaria). Pero en la mayoría de los casos están orgullosos, dicen los jóvenes, de lo que sus hijos están haciendo. Tampoco los padres son los que señalan el miedo a comprometerse, a “meterse en política”, como sucedía con los jóvenes militantes de los ochenta. Estos padres no tienen ese miedo (Saintout, 2012:14).

Es significativo, a decir de Natanson, que

...además de la espontaneidad y la desorganización, el otro elemento juvenil que le dio forma a las rebeliones fueron las nuevas tecnologías. Se ha discutido su alcance exacto, si sirvieron

para catalizar corrientes de malestar y resistencia que estaban latentes o si funcionaron sólo como un instrumento más, como podría haber sido la prensa gráfica o la radio o los panfletos. [...] En contextos de alta represión, saber de antemano que mucha gente va a estar en un mismo lugar a una misma hora es la forma más efectiva de romper el cerco del miedo” (Natanson, 2012:75).

Desde las ciencias sociales, específicamente desde el enfoque de las ciencias de la vida y desde una perspectiva ecológica del desarrollo humano, se considera que “*la criatura humana se constituye en ciudadano en un proceso gradual, de naturaleza psicosociocultural que implica diferentes contextos*”⁵ en los cuales los niños y niñas van accediendo gradualmente por medio de la participación, en procesos psicosocioculturales en los que van adquiriendo un sentido de pertenencia y de posesión consciente de derechos y responsabilidades humanos, políticos, sociales, ambientales, culturales y jurídicos.

El primer contexto en el que se inicia este proceso es la familia, luego seguirán la guardería, el jardín maternal, la escuela y así por vía directa o indirecta los distintos entornos señalados por Bronfenbrenner (1987, en Saforcada *et al.*, 2010:133) como integrantes del micro, meso y ecosistema. Expresa el autor:

...por participar directamente en estos contextos o por las influencias que de ellos reciben a través de los integrantes de sus entornos sociales, los seres humanos se socializan instituyendo lo ciudadano y la ciudadanía misma, lo que, a su vez, determinará significativamente la calidad y las riquezas humanas de las dinámicas formales (sistemas de servicios de salud, sistemas de servicios educacionales, sistemas judiciales y legislativos, sistemas de servicios culturales) e informales de la sociedad y sus procesos de retroalimentación, creación de capital social y desarrollo humano integral (Saforcada *et al.*, 2010:133).

⁵ La cursiva y las comillas me pertenecen.

En este camino de reflexión acerca de la constitución de ciudadanía, en especial con los jóvenes, se hicieron escalas en la escuela, en la política, en las ciencias sociales y a esta altura del escrito se comparte el pensar y el sentir de un representante de la Iglesia. Desde la catedral de Buenos Aires, el 25 de mayo de 2001, año altamente significativo, Bergoglio proclamaba:

Rescatar nuestra memoria significa, por el contrario, contemplar los brotes de un alma que se resiste a la opresión. En nuestro pueblo, existen manifestaciones populares artísticas donde anida el sentimiento y la humanización, hay una vuelta a la fe y a la búsqueda espiritual ante el fracaso del materialismo, el cientificismo y las ideologías; las organizaciones espontáneas de la comunidad son formas vigentes de socialización y búsqueda del bien común. Estas propuestas populares, emergentes de nuestra reserva cultural, trascienden los sectarismos, los partidismos y los intereses mezquinos. Ahora también, como en la Argentina de ayer y de siempre, se vislumbran objetivos comunes que solidarizan a aborígenes y españoles, a criollos e inmigrantes, y a todos los credos, en pos del bien común.

A esto llamamos *serenidad* porque construye con el bien solidario y la alegría creativa, esperanzadora; porque apunta más allá de los intereses y los logros; es el despunte del amor como vínculo social privilegiado, que se gusta por sí mismo. Serenidad que nos aleja de la violencia institucionalizada y es el antídoto contra la violencia desorganizada o promovida. Y será esa misma serenidad la que nos animará a defender unánimes nuestros derechos, sobre todo los más urgentes: el derecho a la vida, el derecho a recibir educación y atención de salud (que ninguna política puede postergar) y la irrenunciable responsabilidad de fortalecer a los ancianos, ayudar a promover a la familia (sin la cual no hay humanización ni ley) y a los niños, hoy alevosamente postergados y despreciados.

[...]

El servicio nos invita a converger, a madurar, a crear –en definitiva– una nueva dinámica social: la de la *comunidad en las diferencias* cuyo fruto es la serenidad en la justicia y la paz. Plural

comunidad de todos los talentos y todos los esfuerzos sin importar su origen. Comunidad de todos los que se animan a mirar a los demás en su dignidad más profunda (Bergoglio, 2013:42-45).

5. Reflexiones finales

Porque siempre creí que había que hacer de la democracia un espacio político para la cooperación en la creación de un mundo de convivencia en el que ni pobreza, ni abuso, ni tiranía surgieran como modos legítimos de actuar, en el saber que no se es dueño de la verdad y de que el otro es tan legítimo como uno. Tal obra exige la reflexión y la aceptación del otro y la audacia de aceptar que las distintas ideologías políticas deben operar como distintos modos de mirar los espacios de convivencia.

Maturana

Estas palabras de Maturana (en Rached, 2012) conducen a pensar en la democracia “actual”, a reflexionar y accionar a partir de situaciones concretas desde la incorporación de la sensatez y la recuperación de la dignidad en la vida nacional. En la posibilidad de valorar lo existente, que es real y es lo producido, como así también invitar al diálogo a los diversos sectores para que cada uno con su saber impregne la transformación que está en marcha y progresa.

Como bien advierte Vommaro,

...sabemos que hoy está lleno de programas públicos [...] Pero no hay un reconocimiento fuerte de lo que ya está, lo que ya existe y ya funciona en el barrio. De los emprendimientos que los jóvenes ya crearon y necesitan apoyo para poder desplegarse. Si las políticas públicas pudieran reconocer lo que está y partir

desde allí para apoyarlo, creo que serían mucho más potentes [...] Pero creo que es un riesgo que es necesario asumir. Pero si se sigue pensando en inventar la pólvora todos los días, repetimos lo mismo, la misma impotencia, la misma incapacidad (Vommaro, 2012:7).

La transformación está en marcha y el progreso se vislumbra en distintos sectores. Se resalta aquí el encuentro de la economía y la decisión política de “pagar la deuda” (como vieja herencia!). Tema para debatir con jóvenes y adultos, pagar o no pagar, ésta es la cuestión. Como siempre el primer paso es la toma de conciencia, la deuda existe, no es una fantasía, por ende la Argentina es deudora y como tal “los representantes” se hacen responsables y diseñan un plan de pago. Pagar, pero... ¿a quiénes? Entre los acreedores, “algunos” serán buenos inversionista (dato que se ignora), sí se sabe que la mayor parte está representada por los denominados “buitres”⁶. Motivo por el que puede confundirse el progreso cuando está regido por el espíritu espurio que lo alimenta, en muchas ocasiones con la avaricia, y a decir de “aquellos autores” (página 4) son necesarios o una guerra o un golpe de Estado. Eso no es progreso, es enriquecimiento de unos pocos, a costo de muchos. Desentramando malentendidos, como fue el “secuestro” de la fragata Libertad en Ghana es como se va construyendo ciudadanía. De la misma forma se viene informando acerca de la Ley de Medios, con lo que los medios implican como el cuarto poder.

La posibilidad de votar a partir de los dieciséis años, con todos los temores y debates que esta decisión despertó. Se cita parte del informe que Marina y De la Válgoma elaboraron a pedido del alcalde de Sevilla acerca de la conveniencia, desde el punto de

⁶ *Buitre* (del lat. vultur, -ūris). 1. m. Ave rapaz de cerca de dos metros de envergadura (...). Se alimenta de carne muerta y vive en bandadas. 2. m. *Persona que se ceba en la desgracia de otro* (RAE on line).

vista educativo, de rebajar a dieciséis años el derecho a voto en las elecciones municipales.

Recomendábamos implantar el derecho a voto a partir de los dieciséis, indicando que la pregunta adecuada no era: ¿Están los jóvenes de dieciséis años en condiciones de votar?, sino “Puesto que a los dieciséis los jóvenes están en condiciones de tomar decisiones muy importantes, ¿cómo deberíamos educarlos para que puedan tomarlas, incluidas las decisiones políticas? (Marina, 2005:104).

Esta última pregunta devuelve la responsabilidad a los adultos. Los niños y jóvenes están creciendo, se están formando. ¿Qué hacemos nosotros desde el rol o roles que desempeñamos en la sociedad?, ¿qué estamos aportando? o ¿qué les estamos negando? Son muchos los interrogantes que afloran y pueden convertirse en invitación al diálogo y a la reflexión.

Como docentes universitarios encontramos que es nuestro deber facilitar a nuestros estudiantes las herramientas para asumir un proceso de formación académico de la mano de un proceso de formación ciudadana, vislumbrando futuros desempeños profesionales desde el ejercicio de una ciudadanía responsable e integral, orientados a trabajos que contemplen intervenciones con grupos y comunidades desde una perspectiva de protección, promoción y gestión de la salud y educación positiva.

Referencias bibliográficas

Acosta, A. 2010. “La compleja declaración de un Estado constitucional. El buen vivir, una utopía por (re)construir”, en *CIP-Ecosocial - Boletín ECOS* N° 11, abril-junio 2010, publicado con permiso de la revista *Casa de las Américas*, N° 257, La Habana, oct-dic. 2009.

- Bergoglio, J. 2013. *Ponerse la Patria al hombro. Memoria y camino de esperanza*. Buenos Aires: Claretiana.
- Elizalde, S. 2006. “El androcentrismo en los estudios de juventud: efectos ideológicos y aperturas posibles”, en *Última Década* (25):91-110, diciembre. Valparaíso: CIDPA.
- Freire, P. 1973. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Kruger, M. 2012a. “La invención de la juventud, entre la muerte de las naciones y su resurrección”. Curso: *Juventudes en la Argentina y América Latina*. CAICYT CONICET/Área Ciencias Sociales. Dirección URL: [<http://cursos.caicyt.gov.ar>].
- Kruger, M. 2012b. “Historia e identidad en el contexto de la globalización: Representaciones de jóvenes escolarizados sobre el territorio de su nación”. Curso: *Juventudes en la Argentina y América Latina*. CAICYT CONICET/Área Ciencias Sociales. Dirección URL: [<http://cursos.caicyt.gov.ar>].
- Manzano, V. 2011. “Cultura, política y movimiento estudiantil secundario en la Argentina de la segunda mitad del siglo XX”, en revista *Propuesta Educativa* (35):41-52. Buenos Aires: FLACSO.
- Marina, J.A. 2005. “La adolescencia como producto diseñado por el mundo adulto” (102-109), conferencia en el Congreso Adolescentes. Madrid.
- Moler, E. 2012. “Nosotros nunca fuimos jóvenes”, en *Les Humanidad* 5(226). Domingo 16 de septiembre.
- Natanson, J. 2012. “¿Por qué los jóvenes están volviendo a la política? De los indignados a la Cámpora”, en *Debate*. Buenos Aires.
- Núñez, P. 2012a. “La política en la escuela: sensibilidades juveniles, justicia y derechos”. Curso: *Juventudes en la Argentina y América Latina*. CAICYT CONICET/Área Ciencias Sociales. Dirección URL: [<http://cursos.caicyt.gov.ar>].

- Núñez, P. 2012b. “Sensibilidades políticas *sorpresivas*: jóvenes, escuela y sensaciones de justicia”. Curso: *Juventudes en la Argentina y América Latina*. CAICYT CONICET/Área Ciencias Sociales. Dirección URL: [<http://cursos.caicyt.gov.ar>].
- Rached, S. 2012. “Proceso de constitución de ciudadanía. Hacia un rol psicopedagógico en acción”. Curso de posgrado extracurricular: Salud, educación política y vida comunitaria. Responsable: Dr. Enrique Saforcada. UNRC. 22, 23 y 24 de octubre de 2012.
- Real Academia Española. 2011. Diccionario de la RAE on line. Dirección URL: [<http://www.rae.es/rae.html>].
- Saforcada, E., M. de Lellis y S. Mozobancyk. 2010. “Construcción de ciudadanía y salud: las racionalidades concurrentes al trabajar para y con las comunidades” (129-147), en Saforcada, E., M. de Lellis y S. Mozobancyk. *Psicología y salud pública. Nuevos aportes desde la perspectiva del factor humano*. Buenos Aires: Paidós.
- Saintout, F. 2012. “Jóvenes: nuevos modos de recrear la política”. Curso: *Juventudes en la Argentina y América Latina*. CAICYT CONICET/Área Ciencias Sociales. Dirección URL: [<http://cursos.caicyt.gov.ar>].
- Simmel, G. 2010. “El conflicto. Sociología del antagonismo”, en Núñez, P. *Sensibilidades políticas sorpresivas: jóvenes, escuela y sensaciones de justicia*. FLACSO-CONICET.
- Vommaro, P. 2012. “Aproximaciones a las relaciones entre juventudes, políticas y culturas en la Argentina y en América Latina actuales: miradas desde las modalidades de participación política de los jóvenes en movimientos sociales”. Curso: *Juventudes en la Argentina y América Latina*. CAICYT CONICET/Área Ciencias Sociales. Dirección URL: [<http://cursos.caicyt.gov.ar>].

**LA FAMILIA EN JAQUE Y SUS
CONSECUENCIAS EN LA ADOLESCENCIA:
De los juegos de la muerte a los juegos del
vivir**

Griselda Cardozo

*...donde existe el desafío de un joven en crecimiento,
que haya un adulto para encararlo. Y no es necesario
que ello resulte agradable.*

Winnicott (1969:193).

Introducción

Escribir sobre la familia y la adolescencia en la actualidad implica comenzar a cuestionarnos como profesionales y educadores acerca de ¿qué significa ser adolescente en una época caracterizada por fragmentaciones familiares y un individualismo creciente?, ¿por qué los padres de hoy están confundidos y preocupados frente a la adolescencia de sus propios hijos?, ¿qué consecuencias tiene para el adolescente la indiferencia o el sentimiento de sentirse “sobrepasados” de los padres y la libertad sin límites a la que es arrojado?, entre otros interrogantes. Sin lugar a dudas, para acercar algún tipo de respuesta a estos interrogantes se torna necesario realizar una lectura acerca de los cambios que se vienen suscitando alrededor de esta dupla: familia-adolescencia.

En lo que respecta a la adolescencia, se reconoce que los procesos que debe atravesar el joven (en el plano bio-psico-social) encuentran modalidades de resolución que varían según las particularidades de la época, aunque sin desconocer las variables singulares y las contingencias de cada grupo familiar. Marcelo Cao

(2009) dirá que las características sociales y culturales que atraviesa la “condición adolescente”, promueve la aparición de nuevas manifestaciones subjetivas así como la expresión de variadas y renovadas relaciones intersubjetivas entre el adolescente, su familia y el contexto más amplio en el cual se halla inserto. La participación del joven en otros grupos sociales desestabiliza la tabla de valores e ideales familiares y, este movimiento, denominado por Cao (2009) “pasaje de la filiación a la afiliación”, promoverá la emergencia de tensiones, definiendo así el escenario que albergará y sostendrá el necesario enfrentamiento generacional. La posibilidad de adaptación del grupo familiar, refiere el autor, constituirá un elemento de vital importancia en tanto sea capaz de facilitar los apuntes necesarios para que el “trasbordo adolescente” se produzca. Sostener y contener constituirán funciones renovadas para la familia, en particular para los padres, que deberán soportar el embate sin obturar su condición de posibilidad.

Por otro lado, y en lo que concierne a la familia, resulta evidente que la familia actual experimenta transformaciones tanto en lo que respecta a su conformación, como así también, a las tensiones y conflictos que se suscitan en el vínculo de alianza entre mujeres y varones, y la relación de filiación entre generaciones (Meler, 2010). Estos cambios, propios de la nueva condición posmoderna, producen transformaciones en cada uno de los miembros que integran el grupo familiar y más específicamente en las relaciones entre los padres y sus hijos adolescentes.

Tomando como eje de análisis estos dos aspectos planteados, nos proponemos reflexionar acerca de algunas de las características propias del surgimiento de la adolescencia y el devenir de las vicisitudes que se generan a partir de la irrupción de esta etapa en el seno familiar, así como también re-pensar a la luz de las

contingencias actuales, y de las cuales la familia no queda exenta, las condiciones que son necesarias para que el joven encuentre “un piso consistente sobre el cual pueda experimentar” (Lerner, 2006:34) sin sentir que naufraga ante la posibilidad de construir su propio proyecto de vida.

Nuevas coordenadas... La doble tarea de los padres

La adolescencia es una de las etapas más importantes del ciclo vital humano. Representa el “fin de la ingenuidad” y la inscripción-reinscripción de nuevas coordenadas que ponen en jaque a las identificaciones alienantes e impuestas al niño por los otros (Kancyper, 2007).

La adolescencia como proceso y sus “turbulencias” (Hornstein, 2006) conmueve la vida del sujeto y *pone en jaque* a los otros significativos que lo acompañan. Lo familiar, refugio de los años de la niñez, debe devenir extraño para que el adolescente pueda poner en juego el proceso de las identificaciones-desidentificaciones-reidentificaciones (Kancyper, 2007). Este “pasaje”, al que Rodolfo (2005) prefiere llamar “metamorfosis” de una “transformación interna de cada uno de estos polos (familiar y extrafamiliar)”, conjuga el trabajo de sustitución generacional y la reorganización identificatoria. Y para que esta metamorfosis pueda tener lugar, afirma Winnicott (1969), es necesario que tenga lugar un crimen: el asesinato del padre. Crecer es inevitablemente un acto agresivo; cuando el asesinato no puede ser cometido, el devenir adulto se encuentra en riesgo.

Por otro lado, las tareas que desafían al adolescente y las condiciones de posibilidad y productividad que emergen en este

momento (sexualidad, trabajo, proyectos, etc.), suelen tener lugar en un momento particular del ciclo vital de los padres. Es así que, cuando todo va bien, los adultos deben llevar a cabo una doble tarea: la del acompañamiento del adolescente y la de elaboración de sus propios duelos.

Ortiz Frágola (2001) afirma que a la rebelión de los adolescentes corresponde una “rebelión de los adultos”. En otras palabras, las tareas propias del proceso adolescente requieren de un trabajo ¿complementario? por parte de sus padres. Dilemas intergeneracionales que adquieren matices singulares al interior de cada grupo familiar. Lo que interesa aquí remarcar es que, independientemente de la época que se trate, los padres –y la familia en general– serán puestos “en jaque”, debiendo responder con operaciones que presten al adolescente el marco necesario para el despliegue de su drama: “marco imprescindible de suministros narcisistas, provisión afectiva, confrontación, límites y autonomía paulatinos” (Ortiz Frágola, 2001:359).

Sin embargo, estas tareas que recaen en las figuras parentales, deberán ser tramitadas a la vez que llevan a cabo otros trabajos psíquicos propios de “su” momento evolutivo (Kancyper, 2007). En este sentido, Ortiz Frágola (2001:360) se refiere a “la contracara adulta de los avatares de la transformación adolescente” y, entre otras, caracteriza:

- Manifestaciones identitarias: Tiempos tumultuosos, tanto para los hijos como para los padres. No sólo los jóvenes se ven involucrados en la reconfiguración identitaria sino también los adultos. Éstos dejan de ser padres de infantes para asumir el rol de “guía, límite y camarada de un hijo con nuevos derechos y libertades”. Este movimiento (o trabajo psíquico de los padres) requiere la renuncia a

una parte de su autoridad y la aceptación de un rol ahora secundario en la vida de sus hijos, con la consecuente conmoción narcisista. Guttón (1991) refiere en este sentido, que los padres deben afrontar el convertirse en objetos inadecuados, e introduce el concepto de *obsolescencia*, definiendo de este modo el proceso de desinversión parental en beneficio de la búsqueda de nuevos objetos por parte de los hijos. Este devenir de los hijos confronta a los padres con circunstancias difíciles de metabolizar: la genitalización del hijo, su desprendimiento y su envejecimiento.

- Alteraciones en relación con la temporalidad: la adolescencia promueve el encuentro de dos vivencias diferentes acerca del transcurrir del tiempo, el de la eternidad versus la irreversibilidad temporal que debe ser asumida por los padres.
- Los problemas de la acción y los pasajes al acto: en este sentido, Ortiz Frágola (2001) señala que las fugas, tan características de los adolescentes, quizás son menos frecuentes que los abandonos del cónyuge y del hogar familiar por parte de alguno de los padres.

Estos estados de crisis que constituyen la contracara adulta de los avatares de la transformación adolescente, reflejan la complejidad que implica el proceso de desasimilación de la autoridad parental como operación necesaria y angustiante del desarrollo humano. Kancyper (2007) refiere que cada uno de los padres no sólo debe librar múltiples y simultáneas batallas en varios frentes para acceder a la desmistificación de su propia imagen, sino que además debe enfrentarse con el tiempo que le devuelve una imagen diferente de sus propios hijos. Tarea ésta intrincada y dolorosa para los progenitores.

Llegado este punto, cabe destacar que, en términos generales, la condición adolescente y los trabajos psíquicos que debe librar el adolescente en este momento vital, adquieren matices diferentes al interior de cada grupo familiar, en el encuentro de cuerpos e historias. Para el adolescente, será un tiempo en el que el desequilibrio y los intentos de recuperación vendrán de la mano de intensas emociones y sentimientos cuyas apariciones nos darán la pauta de que el trabajo está en marcha. Para las figuras parentales, por su parte, “la condición” de los jóvenes hijos conmoverá los pilares de su propio tránsito adolescente. En otras palabras, este “entre-tiempo de trabajos específicos” implica la doble vertiente de los trabajos psíquicos de hijos y padres, pero además y sobre todo, su mutua, relativa y absoluta dependencia (Grassi, 2009).

Del árbol genealógico a la enredadera... el desorden de las generaciones

Desde la bibliografía analizada, se observa que durante décadas al hacer referencia al término familia, se aludía particularmente a una estructura estable, claramente reconocible, suficientemente inmutable, con roles fijos e indiscutibles. En esta línea de pensamiento, Lévi-Strauss (1974) concibe a la

...familia constituida por una unión más o menos duradera y sociablemente aprobada de un hombre y una mujer y los hijos de ambos, es un fenómeno universal que se halla presente en todos y cada una de los tipos de sociedad.

Puede agregarse a esta definición que se reconoce como una de las funciones primordiales de la familia, el haber sido siempre un elemento esencial en la transmisión de la cultura, ya que se

consideraba que los progenitores aportaban a sus descendientes un recorte singular de aquello que la cultura propone en cada época y lugar, asegurando así la continuidad y el encadenamiento de las generaciones, constituyendo un eslabón que brindaba sin lugar a dudas, pertenencia e identidad a los hijos.

En los últimos años, los cambios producidos en las distintas dimensiones de la trama sociocultural, nos permiten asistir a lo que semeja un quiebre de este modelo familiar, sostenedor de la moral burguesa –que se caracterizaba tal como se evidencia en la definición de Lévi-Strauss– esencialmente por ser una organización nuclear, conformada en base a los modelos patriarcales, en donde el padre conservaba el poder racional y económico y la madre el poder de los afectos, constituyéndose ambos así, en los principales hacedores de los modelos identificatorios de sus hijos (Donini, 2005).

En contraposición a ello, venimos advirtiendo que las familias se encuentran signadas por las directrices que marcan la época actual de la denominada *modernidad líquida* (Bauman, 2000). Con ello se hace alusión, en un plano amplio, a aquellos aspectos que el autor señala como rasgos distintivos de este momento: a) por un lado, el derrumbe de la creencia de un “destino colectivo” que dé sentido a lo social. Bauman dirá que son los individuos, cada uno por su cuenta, quienes deben dar sentido en un marco profundo de incertidumbre, a los propósitos vitales; b) del mismo modo, señala que los códigos y conductas que aparecían como puntos de orientación para el hombre escasean cada vez más, y por sobre todas las cosas, resalta que la fragilidad, la vulnerabilidad, la transitoriedad y la precariedad de los vínculos, son marcas de la desintegración social. Es aquí, frente a esta realidad, en la cual surgen interrogantes acerca de cómo la familia

y, en particular, los adolescentes logran construir subjetividades a partir de la vertiginosidad de los cambios, el desdibujamiento de las diferencias, la pérdida de los lazos sociales, las fallas en el logro de la autonomía y la individualidad acompañadas por una primacía de la masificación, entre otros aspectos.

La familia de hoy, dirá Vasen (2008), además de presentar configuraciones heterogéneas, lejos está de ser considerada inalterable. Si antes se asentaba en un suelo sólido, que brindaba respaldo y matriz a los lazos, actualmente –refiere el autor– la fluidez predominante, a la que se aludía anteriormente desde el pensamiento de Bauman, pone a la familia en una necesidad de permanente reconfiguración. Es desde este marco descripto, a partir del cual diversos autores abocados a investigar la temática coinciden al señalar que la posición social y subjetiva del padre, la madre y los hijos se encuentra modificada. Advierten así, que se rompe con la imagen de familia nuclear-tradicional y se da lugar a una nueva conformación que se verá reflejada a partir de las siguientes características:

- a) La pérdida de jerarquía de la alianza matrimonial como eje habilitador de la descendencia, juntamente con los cambios profundos en la cualidad de la alianza: ambos aspectos se reflejan en la inestabilidad del vínculo conyugal dando lugar a un alto índice de divorcios produciendo nuevos tipos de familias uniparentales (conformadas por uno de los padres y sus hijos, generalmente la madre) y ensambladas (nuevos matrimonios que integran los hijos de anteriores matrimonios y los hijos en común). Las variaciones en el lugar de la mujer y correlativamente del hombre arrastran consigo una redistribución del poder en la pareja, que modifica el ejercicio de las funciones

de la parentalidad. Se separan también procreación y sexualidad entre otras transformaciones (Bleichmar, 2007). En esta misma línea de pensamiento, Shorter (1977) refiere que la familia nuclear se hunde y observa que es reemplazada por la pareja libre, una díada marital sujeta a fisiones y fusiones, sin la presencia de los hijos en algunos casos que garanticen la continuidad del linaje.

- b) Desde un cierto debilitamiento del lazo familiar, en el que se relaja el peso de los mandatos transgeneracionales. De este modo, se incrementa el acceso a las opciones y la mayor apertura del ámbito familiar, amplifica la oferta identificatoria para los jóvenes. Los padres pierden su rol de educadores –tutores– y de figuras de identificación únicas para sus hijos, pasando esta tarea a ser parte de otras instituciones (escuela, club, etc.). Con esta transferencia de funciones, se desvanece el sentimiento de la familia como institución directriz que permanece a lo largo del tiempo (Savater, 2004).
- c) Se generan funcionamientos ligados a la lógica consumista que signa la época y define cualidades de la relación con el otro, específicamente en el individualismo y el hedonismo, puesto de manifiesto en la posibilidad de tenerlo todo en cuanto a lo material, lo que conduce en última instancia a una saturación del deseo y una sensación de vacío en los jóvenes (Galende, 2008).
- d) Se atenúa la autoridad parental y entra en crisis el “amor maternal”, lo que lleva a los hijos adolescentes a expresar un desinterés masivo por los valores de los padres y de sí mismos en una clara ruptura con la cadena generacional que tenía como función preservar un orden entre las

generaciones pasadas y futuras. Nos encontramos hoy con una realidad en la cual los padres pasan a ser amigos de sus hijos y no representantes de una cadena generacional.

Nos detendremos en este punto para señalar lo que Le Bretón (2011) plantea en relación con los tiempos actuales. El autor manifiesta que la cultura actual genera un fenómeno particular con los adolescentes en la medida en que propone a la adolescencia como modelo social, y es a partir de este fenómeno que se adolescentiza la sociedad misma. Ante esta realidad, los padres pasan a adquirir frente al adolescente una posición diferente: ya no enseñan y transmiten experiencias sino que, por el contrario, aprenden una especie de sabiduría que tendrían los adolescentes y sobre todo el secreto de la eterna juventud.

En concordancia con ello, Kancyper (2007:51) se pregunta, “¿qué sucede cuando el padre del adolescente no resigna su propia adolescencia y por ende, no puede ejercer su función paterna?”. A modo de respuesta, el autor sostiene que

...se produce el borramiento de la diferencia generacional y la necesaria rivalidad edípica deviene en una trágica lucha fraterna y narcisista. En lugar de la confrontación, se instauran la provocación, la evitación o la desmentida de la brecha generacional, con lo cual se altera el proceso de la identidad.

En otras palabras, si intenta resaltar desde esta perspectiva que se abre un nuevo panorama en donde se puede visualizar a la familia abierta y fragmentada, que va cesando en algunas de sus funciones básicas y en la que el grupo tiende a una apertura precoz, conduciendo a los hijos-adolescentes a conectarse con el mundo exterior y a producir una salida más temprana al espacio social, con todo lo que ello implica. De igual modo, se destaca que las características propias de este momento histórico que marcan

aspectos inherentes a lo socio-cultural, tales como: la parcial desinvertidura de los vínculos, la parentalidad *light* a partir de la cual se señala el desdibujamiento de la autoridad entre otros aspectos ya descritos, lleva a los jóvenes a otorgar un poder de elección por encima de sus posibilidades y –a partir de ello– las consecuencias negativas para un desarrollo saludable en este momento del ciclo vital.

Tiempos de zozobra familiar...

Alba Flesler (2009) afirma que los discursos de la época autorizan o desautorizan al padre su aptitud como “agente de tránsito”. Éste, nuestro tiempo, se caracteriza por el estado de desorientación en el que los adultos se encuentran sumidos. Entonces, entre la zozobra que provoca la adolescencia “en general” y la desorientación que promueve la época, las figuras parentales se encuentran muy complicadas a la hora de ejercer su función, tal como hemos sostenido en el apartado anterior. Por su parte, el adolescente frente a este panorama retorna a los otros significativos para consultar y apoyarse, encontrándose con adultos vacilantes o evitativos de este encuentro ya que, paradójicamente, se hallan tan desorientados como sus propios hijos (Cao, 2009).

El punto en cuestión aquí, tal como se adelantara, es reflexionar acerca de la importancia que cobra el rol de los adultos y específicamente la importancia de la función parental en esta etapa, ante posibles conductas de riesgo en los adolescentes.

Si bien como profesionales podemos reconocer que la adolescencia se constituye como un período en el que se multiplican los riesgos y se busca “coquetear” con ellos; que es un tiempo de

enfrentamiento con el mundo, con la disposición por experimentar el cuerpo, sentir sus límites, de experimentar la independencia a pesar de la mirada de los padres; que la confrontación consigo mismo y con los otros es, para el adolescente, una apuesta para probarse en la búsqueda de sí mismo; somos conscientes de que la cuestión del límite simbólico en la relación con los otros y con el mundo es fundamental para el joven, más aún si le han faltado durante su infancia.

En relación con ello, en los últimos años venimos detectando, ante las múltiples consultas vinculadas a las problemáticas o situaciones de riesgo experimentadas durante la adolescencia, que la indiferencia o el sentimiento de las familias de sentirse sobrepasadas, la libertad a veces sin límites que ellas dejan a sus hijos, son actitudes nocivas para los adolescentes en cuanto no autorizan ningún espacio de intercambio, ninguna base consistente que otorgue un sentido al malestar que se vivencia. El desacuerdo permanente al interior de las familias, la separación, el divorcio, la violencia, fragilizan al adolescente en sus recursos de negociación con los otros y le impiden encontrar su lugar entre sí mismo y los otros. De este modo, confrontado una falta de límites, producto de la indeterminación del mundo cercano y la incapacidad para el grupo familiar de cumplir la función de continente, el joven es atrapado en una huída hacia adelante que a veces sólo es detenida por el golpe brutal contra el mundo (Le Bretón, 2011).

En consecuencia, nos enfrentamos a conductas que, lejos de ser experiencias desafiantes pero necesarias para el logro de la autonomía del adolescente, a conductas que se aproximan a “un juego con la muerte”, como los son los trastornos de la alimentación, el policonsumo de sustancias, las fugas, cuando no los suicidios, entre otras problemáticas. Ante esta realidad, podemos afirmar

que no sólo se incrementa el desconcierto que vive el joven, sino que, además, se observa que la crisis que se vivía como propia de la adolescencia se prolonga y muda más profundamente hacia una crisis de la juventud.

Le Bretón (2011), en esta línea de análisis, afirma que asistimos en estos tiempos a una gran paradoja a la cual se enfrentan los adolescentes: por un lado, y en lo que respecta a su ansiada libertad, la iniciativa retorna al joven, se encuentra libre de actuar a su manera porque no está sumiso a una tradición, a una autoridad. Le corresponde encontrar por sí mismo una fuente de sentido susceptible de irrigar su vida. La juventud es virtualmente un tiempo de descubrimiento y libertad, de experimentación de sí, de formación personal donde todo es posible. Pero, paralelamente, la suerte está medida por la necesidad interior de disponer de la brújula que oriente el camino y lo vuelva menos áspero. De este modo, el adolescente, atormentado entre las exigencias de bastarse a sí mismo y el temor de encontrarse sin apoyo, duda sobre qué conducta sostener: sufre su propia indecisión.

Puede decirse entonces que a la falta de líneas directrices de la sociedad, se agregan el debilitamiento de los lazos familiares, las fraternidades reducidas y, en este contexto de crisis del lazo social, la familia nuclear no está lo suficientemente sólida para funcionar como reguladora de la progresiva entrada a la vida. En consecuencia, ante el desorden de las generaciones, a los adolescentes

...les falta la oposición para descubrir que el lazo social está hecho de innumerables límites, pero que éstos también son el ejercicio de una soberanía personal, que permiten existir en el interior del mundo. No podemos ser todo, no podemos vivir todo, sólo podemos constituirnos dentro de un marco simbólico de los sistemas de valores (Le Bretón, 2011:42).

Reflexiones finales y ejes para orientar la actuación educativa de los adolescentes en el seno de la familia

Tal como se ha intentado demostrar en este capítulo, en las últimas décadas, las coordenadas del enfrentamiento generacional se vieron seriamente afectadas y esto conduce a nuevas expresiones subjetivas.

Los adolescentes han llegado a tener una presencia tal en nuestra sociedad que se invirtieron los roles y conflictos tradicionales. Sin embargo, a pesar de que los jóvenes se han instituido en modelo de identificación –movimiento que encuentra apoyo y servicios en la tecnología y el mercado (cirugías, modas, etc.)–, por su sola condición requieren de otros en quienes buscar respuestas, reaseguramiento y posibilidad de confrontación. Pero las características epocales inciden, también, en el ejercicio de la parentalidad, promoviendo la aparición de nuevas modalidades en que es asumida esa función, sobre una base de zozobra e incertidumbre. Tal como hemos intentando demostrar, echando un vistazo de los autores que abordan la temática de la adolescencia actual, se nos presenta una idea de desorden, inversiones, caos... El tema que nos convoca al final es... frente a esto... qué hacer... y cómo.

Julián Marías (en Ortiz Frágola, 2001:358) señala que

...si hay algo constante a través de los tiempos es la quejumbre por la inmoralidad dominante, por comparación con las épocas anteriores. Un espejismo reiterado que lleva a abultar los males presentes e idealizar el pasado.

Entonces, una lectura más profunda nos obliga a reflexionar y repensar estas nuevas manifestaciones que emergen hoy, a partir del despliegue de las tareas propias del adolescente y su entorno, que

tienen lugar sobre un escenario cuyas coordenadas han cambiado e, incluso, parecerían no ser tan fijas ni referenciales como antes.

A pesar de ello, creemos que todo esto no tiene por qué conducirnos a una atribución de valor negativa, sino simplemente nos conduce a repensar estas adolescencias con las que nos encontramos hoy, en la calle, en las familias, en los colegios, en los consultorios. Para ello, es fundamental no olvidar que “las formas transgresivas propias de todo adolescente implican ritos de iniciación en el tránsito hacia la adultez” (García Vázquez, 2010).

Por otro lado, nos interesa remarcar aquí que reconocer que las conductas de riesgos en la actualidad son las formas que tienen los adolescentes de expresar angustias intramitables, no implica aceptarlas sin más. Implica, por un lado, que estamos obligados a mediar acciones que intenten forjar límites que contribuyan a preservarlos y, por otro, a pensar sobre cuáles son los aspectos culturales, las formas sociales –y en particular la familia– que contribuyen a esos modos de expresión.

Para esto es imprescindible, a nuestro entender, que los padres/adultos significativos se acerquen a los adolescentes teniendo en cuenta algunos aspectos que pueden acortar las distancias y atenuar los miedos que genera la irrupción de esta etapa, entre otras cosas...

- a) Conocer las características de la adolescencia, desterrando mitos y prejuicios. Esto implica informarse sobre las necesidades, cambios y riesgos en esta etapa.
- b) Estar dispuestos y puedan mostrar afecto, apoyo, pautas de comunicación saludables y estimular la expresión de sentimientos: lo que supone, entre otras cosas, lograr espacios de tiempo compartido, realizar actividades placenteras juntos, hablar abierta y respetuosamente

de las cuestiones que inquietan, estar al lado del adolescente y brindarle soporte emocional para resolver sus dificultades.

- c) Se interesen y estén informados de las actividades, relaciones, intereses e inquietudes de los hijos. Si se comparten actividades con los hijos, se construirá una base sólida de experiencias positivas.
- d) Ofrezcan opciones manteniendo un grado de control moderado: es decir, intenten equilibrar la necesidad de límites con una actitud firme y a la vez flexible fortaleciendo la autonomía, de manera que ese equilibrio permita la experiencia de aprender a partir del error y que, al mismo tiempo, proteja de riesgos graves.
- e) Establezcan límites claros, razonados y justificados de acuerdo con expectativas realistas y ajustadas a las características del adolescente, y puedan cuidar para que sean respetados con una actitud firme en aquello que es esencial y flexible en lo secundario.
- f) Sepan despersonalizar los problemas y partir de la premisa de que el adolescente actúa con buena intención, y tratar de llegar conjuntamente a solucionarlos.
- g) Afronten y resuelvan los conflictos constructivamente sin evitarlos ni zanjarlos con determinaciones autoritarias ni permisivas, sino a través de la negociación, el consenso y el compromiso.

En última instancia, se propone recuperar la comunicación entre padres e hijos, aspecto perdido por la vertiginosidad “del hacer” en la que están inmersas ambas generaciones. Este puente creado a través de la palabra lleva implícito un reconocimiento de los sentimientos y ansiedades que se generan con la eclosión de

la adolescencia. Por parte de los adultos: curiosidad y miedo por lo instintivo, admiración, envidia y celos por la posibilidad del hijo adolescente, amor odio y culpa al sentir en su hijo un peligro que rompe con lo establecido. Por parte del joven, la ansiedad y el temor que genera la adquisición de la identidad, el conquistar un lugar en la sociedad, y sentir la posibilidad de ser un ser autónomo.

En síntesis, la tesis que se intentó demostrar a lo largo de este capítulo es que, si el joven se siente seguro a partir del apoyo y la contención que le brinda el núcleo familiar, sentirá confianza hacia el mundo y, por ende, sentirá el gusto por vivir, de este modo "...se preserva de tener que poner en juego su existencia para saber si la vida vale o no la pena de ser vivida" (Le Bretón, 2011). Así, el riesgo que asuma ante ciertas conductas, sólo serán experiencias que se constituyan en "juegos de vida" al modo que Winnicott (1971) plantea. En este caso, el jugar en la adolescencia tendrá, al igual que en la niñez, las características de un "como si", experimentando nuevas posibilidades, como parte de un descubrimiento y puesta a prueba de su propia libertad, pero nunca sentirá el adolescente la necesidad de poner en riesgo su vida –a través de conductas que se transformen en "juegos de muerte"– y desde las cuales intentará encontrar los límites que necesita para poder existir.

Bibliografía

- Bauman, Z. 2000. *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bleichmar, S. 1993. *La fundación de lo inconsciente: destinos de pulsión destinos del sujeto*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Bleichmar, S. 2007. *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires: Topía.
- Cao, M.L. 2009. *La condición adolescente. Replanteo intersubjetivo para una psicoterapia psicoanalítica*. Buenos Aires: Gráfica LAF.
- Donini, A. 2005. “La familia del futuro”, en *Sexualidad y familia. Crisis y desafíos frente al siglo XXI*. Buenos Aires: Noveduc.
- Flesler, A. 2009. “Los cambios en la adolescencia y la responsabilidad de los padres”. *Revista Actualidad Psicológica* XXXIX(373):9-12.
- Freud, S. 1925. *Inhibición, síntoma y angustia*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Galende, E. 2008. *El impacto de la cultura en la subjetividad de las personas*. Ponencia del autor en la Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Rosario. Dirección URL: [<http://www.unr.edu.ar/noticia/313/el-impacto-de-la-cultura-en-la-subjetividad>]. Consulta: 27 de febrero de 2012.
- García Vázquez, S. 2010. “Adolescencia. Violencia y Subjetivación. Apertura hacia nuevas simbolizaciones”, en Flechner, S. (comp.) *Psicoanálisis y adolescencia. Dos temporalidades que se interperlan*. Buenos Aires: Psicolibro.
- Grassi, A. 2009. “Adolescencia: Re-organización y nuevos modelos de subjetividad”. *Revista Actualidad Psicológica* N° XXXIV.
- Gutton, P. 1991. *Lo puberal*. Buenos Aires: Paidós.
- Kancyper, L. 2007. *Adolescencia: el fin de la ingenuidad*. Buenos Aires: Lumen.
- Le Bretón, D. 2011. *Conductas de riesgo. De los juegos de la muerte a los juegos de vivir*. Buenos Aires: Topía.
- Lerner, H. 2006. “Adolescencia, trauma, identidad” (27-50), en Rother Hornstein, M.C. (comp.). *Adolescencias: Trayectorias turbulentas*. Buenos Aires: Paidós.

- Lévi-Strauss, C. 1974. “La familia”, en *Polémica sobre el origen y la universalidad de la familia*. Barcelona: Anagrama.
- Levin, E. 2008. *Discapacidad. Clínica y educación. Los niños del otro espejo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Meler, I. 2010. “La familia, antecedentes históricos y perspectivas futuras” (31-70), en Burin, M. y I. Meler. *Genero y familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Ortiz Frágola, A. 2001. “Crisis en la familia: La rebelión de los adultos”. *ApdeBA* XXIII(2):357-367.
- Rodulfo, R. 2008. *El psicoanálisis de nuevo. Elementos para la deconstrucción del psicoanálisis tradicional*. Buenos Aires: Eudeba.
- Rother Hornstein, M. 2006. *Adolescencias: trayectorias turbulentas*. Buenos Aires: Paidós.
- Savater, F. 2004. *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Soifer, R. 1979. *¿Para qué la familia?* Buenos Aires: Kapelusz.
- Vasen, J. 2008. *Las certezas perdidas. Padres y maestros ante los desafíos del presente*. Buenos Aires: Paidós.
- Winnicott, D.W. 1969. *Muerte y asesinato en el proceso adolescente*. Buenos Aires: Gedisa.
- Winnicott, D.W. 1971. *Realidad y juego*. Buenos Aires: Gedisa.

EDUCACIÓN SUPERIOR:
Formación en género y violencia

Encarna Bas-Peña

Introducción

En este capítulo, analizamos la situación de discriminación y violencia sobre las mujeres y las niñas en todo el mundo como un atentado a los derechos humanos; para ello, hacemos un breve recorrido por los acuerdos internacionales más relevantes, así como las aportaciones de los últimos informes internacionales, incluidos los realizados sobre América Latina y el Caribe, que señalan la grave situación de las mujeres en el mundo y las estrategias que son necesarias, entre las que se encuentra la educación, para conseguir el cumplimiento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. A continuación, nos centramos en la importancia de la universidad, como institución que le corresponde la formación de profesionales, la investigación y la transmisión de la cultura. Y, finalizamos con las propuestas de Schön y la importancia de vincular la teoría y la práctica, así como la reflexión sobre la práctica.

1. Derechos Humanos y violencia de género

La situación de desigualdad que afecta a las mujeres y a las niñas es una preocupación de los organismos internacionales por las consecuencias que tienen en el desarrollo de las personas

y de las sociedades, así como por la violencia que genera sobre ellas, cuestiones que atentan contra los Derechos Humanos. La Organización de Naciones Unidas (ONU) desde su constitución, en 1945, ha trabajado para que los países miembros se comprometieran en adoptar medidas para conseguir la igualdad entre hombres y mujeres. Como expresa Mayor Zaragoza (2001:149) “incluso en los casos en que la sociedad la reconoce como sujeto, la mujer sigue siendo, la mayoría de las veces, una ‘liberta’”.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) afirma en su artículo 1: “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros”. Sin embargo, las prácticas cotidianas evidencian su incumplimiento y cuestiones como el uso del lenguaje sexista, superado en dicha declaración, en la que se suprimió las referencias a “los hombres” como sinónimo de la humanidad, incorporando un lenguaje nuevo y más inclusivo, sigue siendo actualmente un tema de debate en ámbitos científicos, académicos y entre la población general.

Dentro de la ONU hay que destacar el gran trabajo realizado por la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer, para conseguir el reconocimiento de los derechos de la mujer y la eliminación de todas las formas de discriminación contra ella. En 1979, la ONU aprueba la *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer* (CEDAW), y años después, la *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer* (1993), que reconoce el derecho de la mujer a vivir libre de violencia, definiendo la violencia de género en sus primeros artículos. En el artículo 1 por “violencia contra la mujer” se entiende todo acto de violencia basado en la pertenencia al

sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada”. Y, en el artículo 2:

Se entenderá que la violencia contra la mujer abarca los siguientes actos, aunque sin limitarse a ellos:

- a) La violencia física, sexual y psicológica que se produzca en la familia, incluidos los malos tratos, el abuso sexual de las niñas en el hogar, la violencia relacionada con la dote, la violación por el marido, la mutilación genital femenina y otras prácticas tradicionales nocivas para la mujer, los actos de violencia perpetrados por otros miembros de la familia y la violencia relacionada con la explotación;
- b) La violencia física, sexual y psicológica perpetrada dentro de la comunidad en general, inclusive la violación, el abuso sexual, el acoso y la intimidación sexuales en el trabajo, en instituciones educacionales y en otros lugares, la trata de mujeres y la prostitución forzada;
- c) La violencia física, sexual y psicológica perpetrada o tolerada por el Estado, dondequiera que ocurra.

En julio de 2010, la Asamblea General de las Naciones Unidas creó *ONU Mujeres*, entidad de la ONU para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de la Mujer (Resolución 64/289), hecho que representa un hito histórico para lograr los objetivos propuestos, pues aún la distancia entre las declaraciones y los hechos, para que éstas sean una realidad palpable es muy grande, tal y como ponen de relieve los informes internacionales. El *Informe anual del Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe (OIG). Los bonos en la mira. Aporte y carga para las mujeres* (2013:8)

...concluye que las políticas públicas están lejos de asimilar el avance de las mujeres y, aunque muchos programas las visibilizan,

reconocen e instrumentalizan, en general no se inspiran en el marco de derechos y prevalece una visión instrumental, especialmente de las mujeres pobres [y] la autonomía de las mujeres sigue siendo un punto crítico para el desarrollo.

Se puede comprobar, a pesar de los años transcurridos, la permanencia de la discriminación respecto de las niñas y las mujeres, hecho que constituye el origen de la violencia contra ellas, tal y como recoge el Informe sobre los Objetivos del Milenio (2013) y *las Conclusiones de la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer (marzo de 2013) al señalar la necesidad de un compromiso internacional para poner fin a la “lacra mundial de la violencia contra las mujeres”*.

Para finalizar este epígrafe, recogemos las aportaciones del informe *La violencia contra la mujer en América Latina y El Caribe* (2013) en el que sus autoras (Bott, Guedes, Goodwin y Mendoza, 2013) muestran que la igualdad en derechos y oportunidades de las mujeres es un tema pendiente de resolver, pone de manifiesto la estrecha relación entre diferentes tipos de violencia, así como sus efectos intergeneracionales, por lo que proponen aplicar estrategias integrales que contemplen simultáneamente varios tipos de violencia y se dirijan a varias generaciones. Además, de acuerdo con las aportaciones de las investigaciones, consideran conveniente actuar simultáneamente en la prevención y en la respuesta, realizando actividades integrales multisectoriales a largo plazo que comprendan la colaboración entre los gobiernos y la sociedad civil. Entre las estrategias más relevantes, contemplan:

- Reformar la legislación penal y la civil, y luchar por su cumplimiento para que las mujeres puedan ejercer sus derechos civiles relacionados con el divorcio, la propiedad, la pensión alimenticia, la maternidad, el

empleo y la libertad frente al acoso sexual en el lugar de trabajo.

- Realizar campañas en los medios de comunicación orientadas a sensibilizar y concientizar sobre la legislación vigente. Y, utilizar la movilización comunitaria y la comunicación social para lograr cambios sociales.
- Crear redes de colaboración y trabajo conjunto entre las instituciones gubernamentales y la sociedad civil orientadas a diseñar y aplicar enfoques integrales para hacer frente a la violencia contra la mujer.
- Trabajar para transformar instituciones enteras de cada sector utilizando una perspectiva de género.
- Promover la detección e intervención en familias en riesgo, y dinamizar el empoderamiento social y económico de mujeres y niñas. Y, finalmente, integrar a hombres y niños para avanzar en la igualdad de género y superar la violencia.

Estrategias que conviene que tengamos en cuenta quienes nos dedicamos a la educación para incluirlas y promocionarlas desde nuestras prácticas educativas cotidianas, tanto desde el aula, a través del curriculum, como desde nuestras acciones en la comunidad y en las investigaciones que realicemos, pues lejos de haber logrado la igualdad y superado la discriminación, la gravedad e intensidad de este problema persiste en la actualidad. Por esta razón, como profesionales de la educación, tenemos que contribuir a concientizar a la comunidad educativa y científica, así como a transformar nuestro entorno para que la igualdad entre hombres y mujeres sea una realidad.

2. Políticas sociales, educación y violencia de género

De acuerdo con la ONU la política social es un instrumento que utilizan los gobiernos para regular y complementar las instituciones del mercado y las estructuras sociales. Con frecuencia se define en términos de servicios sociales como la educación, la salud o la seguridad social. Sin embargo, incluye mucho más: distribución, protección y justicia social. La política social consiste en situar a la ciudadanía en el núcleo de las políticas públicas, ya no mediante el suministro de asistencia social residual, sino incorporando sus necesidades y voz en todos los sectores, para que pueden superar el círculo vicioso de la pobreza y el atraso, y crear un círculo virtuoso en el que el desarrollo humano y el empleo generen una mayor demanda interna y crecimiento económico (Ortiz, 2007). Las políticas sociales, como parte de las políticas públicas, proporcionan un conjunto de directrices, orientaciones y criterios orientados a la preservación y elevación del bienestar social, procurando que los beneficios del desarrollo alcancen a todas las capas de la sociedad con la mayor equidad (Viteri Díaz, 2007). A través de ellas, se interviene en la realidad aunando y coordinando recursos con el fin de aumentar el bienestar del conjunto de la población, por lo que constituyen una parte esencial de cualquier Estrategia Nacional de Desarrollo para lograr el crecimiento económico y la equidad social.

A las políticas sociales les han asignado diferentes objetivos, como hacer realidad la igualdad de oportunidades, eliminar la pobreza y lograr cotas de calidad de vida más altas y justas. Los profesionales saben que para alcanzar estos objetivos son necesarias estrategias que redistribuyan recursos y bienes de modo más equitativo, ya sea poniendo en marcha “políticas sociales clásicas”

(las propias de la sociedad de bienestar: asistencia sanitaria, vivienda, pensiones, educación...) o impulsando “políticas de integración social” dirigidas a colectivos que presentan problemas específicos, como los relacionados con la discriminación de las mujeres y la violencia. Desde principios del siglo XXI, existe consenso respecto a que la política social es parte de las funciones primarias del Estado.

2.1. Educación y violencia de género

El derecho a la educación está recogido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y podemos observar que la referencia a la educación, como un instrumento fundamental para conseguir la igualdad y luchar contra todo tipo de discriminación y violencia contra las mujeres y las niñas, es una constante en los informes internacionales y en las aportaciones de las investigaciones. Por ejemplo, *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW)*, en su “Artículo 10” destaca la importancia de la educación para superar esta discriminación:

Los Estados parte adoptarán todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer, a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación y en particular para asegurar, en condiciones de igualdad entre hombres y mujeres:

- a) Las mismas condiciones de orientación en materia de carreras y capacitación profesional, acceso a los estudios y obtención de diplomas en las instituciones de enseñanza de todas las categorías, tanto en zonas rurales como urbanas; esta igualdad deberá asegurarse en la enseñanza preescolar, general, técnica y profesional, incluida la educación técnica superior, así como en todos los tipos de capacitación profesional;

- b) Acceso a los mismos programas de estudios y los mismos exámenes, personal docente del mismo nivel profesional y locales y equipos escolares de la misma calidad;
- c) La eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de educación que contribuyan a lograr este objetivo y, en particular, mediante la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos en enseñanza.
- d) Las mismas oportunidades para la obtención de becas y otras subvenciones para cursar estudios;
- e) Las mismas oportunidades de acceso a los programas de educación complementaria, incluidos los programas de alfabetización funcional y de adultos, con miras en particular a reducir lo antes posible la diferencia de conocimientos existentes entre el hombre y la mujer;
- f) La reducción de la tasa de abandono femenino de los estudios y la organización de programas para aquellas jóvenes y mujeres que hayan dejado los estudios prematuramente;
- g) Las mismas oportunidades para participar activamente en el deporte y la educación física;
- h) Acceso al material informativo específico que contribuya a asegurar la salud y el bienestar de la familia.

Otra cuestión a plantearnos es las medidas adoptadas por los ciento ochenta y siete países que la han ratificado y las repercusiones en los respectivos países, así como su difusión y conocimiento en los sectores políticos, científicos, económicos, culturales y sociales. Incluso puede suceder que exista una legislación para incluir la educación para la igualdad y la prevención de la violencia contra las mujeres y las niñas, en todo el sistema educativo, pero que no se cumpla como sucede en muchos casos en España, como veremos a continuación, y en Argentina donde los resultados de una investigación realizada muestran un escaso conocimiento sobre

las leyes argentinas referidas a equidad de género y prevención de la violencia de género, cuestiones no tratadas habitualmente (Bas-Peña y Barrón, 2013).

El informe de los *Objetivos de Desarrollo del Milenio* (2013:16-19) destaca el papel de la educación para “lograr avances en la educación tendrá un impacto en todos los objetivos del desarrollo del milenio”, pero a pesar de la importancia del tema, el informe indica que “sólo dos de los ciento treinta países con datos disponibles han alcanzado la paridad entre los géneros en todos los niveles de enseñanza”. Además, las *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios* tiene entre sus objetivos conseguir que la educación, como un derecho fundamental y un componente básico del desarrollo humano, contribuya a conseguir la inclusión de los colectivos desfavorecidos, y la igualdad entre hombres y mujeres, tal y como señalan los informes internacionales y, concretamente, los relativos a América Latina y el Caribe. En este sentido, el informe *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2012*, muestra el género entre los factores que continúan provocando la exclusión o la discriminación en el acceso a la educación o el éxito en la finalización de los estudios emprendidos (p. 68).

Por consiguiente, tendremos que plantearnos qué tipo de educación es necesaria para promover cambios en la sociedad y en las instituciones (jurídicas, sanitarias, educativas, etc.) así como el cumplimiento de los derechos humanos y, por consiguiente, la eliminación de todo tipo de discriminación y de violencia contra las mujeres y las niñas de todo el mundo. La educación, como un derecho fundamental, tiene que promover el pensamiento, la autonomía, la aceptación y el respeto a las diferencias, la imaginación y la creatividad para buscar alternativas orientadas a

resolver pacíficamente las dificultades que surgen en la convivencia personal y grupal, una educación integradora, no excluyente. Morin (2001) la define como la “fuerza del futuro” para lograr tanto la participación ciudadana en la vida política, económica y cultural, como el tratamiento educativo de los problemas generados en ella, como la discriminación y la violencia. Por consiguiente,

...la educación para todos durante toda la vida será el principal reto que deberá abordar el siglo XXI... El objetivo fundamental será lograr que cada uno lleve las riendas de su propio destino... La educación del futuro deberá dirigirse prioritariamente a los más vulnerables y desfavorecidos, es decir, a todos aquellos que, debido a la escasez de medios o a circunstancias desfavorables, no pueden acceder al saber.

La educación del siglo XXI deberá adaptarse al individuo y al mismo tiempo construir valores culturales y referencias éticas de la sociedad de los ciudadanos (Mayor Zaragoza, 2001:443 y 462).

Y, compartimos con Freire (1979) que el discurso educativo tiene que ser potencialmente utópico, de manera que promueva la transformación de las realidades y de los contextos en situaciones de dificultad social, desde un planteamiento ético. En los tiempos actuales, necesitamos una educación superadora del adoctrinamiento, que dinamice la capacidad de analizar, de contrastar, de pensar y de tomar decisiones de acuerdo con los principios recogidos en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Para ello, se requieren políticas públicas y sociales que integren los acuerdos de los organismos internacionales y establezcan estrategias concretas y específicas en toda la estructura política y jurídica de cada país, de manera que los discursos se conviertan en acciones y se implementen en la vida cotidiana de las personas. Además, conviene tener presente que junto a los centros educativos, en los barrios a los que pertenecen, existen

problemáticas complejas que evidencian la urgencia de acciones educativas profesionales, como las relacionadas con las cuestiones de género y violencia, que afectan de una u otra forma a todos los sectores sociales. De ahí, la necesidad de reflexionar sobre las competencias de las instituciones de educación superior en la formación de profesionales de la educación, para que puedan actuar tanto en los centros educativos como en los ámbitos familiares, laborales y comunitarios.

3. La universidad: responsabilidad social y científica

El concepto de universidad no es una idea absoluta que pueda especulativamente construirse, sino un concepto histórico, una forma peculiar de cumplirse en ciertas sociedades tal o cual función que, como todas, admite soluciones muy distintas, según la condición de los tiempos (Giner de los Ríos, 1916), por esta razón, los cambios sociales han ido promoviendo reformas en la educación superior, pero la esencia de la universidad se mantiene.

Ortega y Gasset (1930), en su artículo “Misión de la universidad”, reflexiona sobre la enseñanza superior ofrecida en la universidad; para él consistía en la enseñanza de las profesiones intelectuales, en la investigación científica y la preparación de futuros investigadores y en la enseñanza de la cultura. Sostiene que la sociedad necesita buenos profesionales –jueces, médicos, ingenieros–, pero reclama que estos profesionales sean capaces de vivir e influir vitalmente en su época. Por consiguiente, en la sociedad actual es imprescindible la formación sobre equidad entre los géneros y no violencia contra las mujeres y las niñas, para contribuir al cumplimiento de los derechos humano y conseguir

el compromiso institucional y social para eliminar la tolerancia de la violencia hacia las mujeres.

3.1. Reformas educativas

Las reformas en la educación han sido una constante a través de los tiempos pero adquirieron un protagonismo relevante, a partir de la publicación del libro de Coombs *The World Educational Crisis: A Systems análisis* (La crisis mundial de la educación: análisis de los sistemas) (1968), examinaba los problemas que afrontaba la educación en el mundo e indicaba una serie de acciones para hacerles darles respuesta. Por ejemplo, los “problemas de aprendizaje” dejaban de concebirse como una cuestión individual para situarlos en el marco institucional, éstos afloraban dentro del aula, pero no podían separarse de una lógica estructural y organizativa en su conjunto. El sistema educativo ya no era posible concebirlo como una suma aritmética de piezas sueltas, sino como un verdadero sistema en el que cada parte emite sus propias señales que dan cuenta del desempeño de todo el conjunto. Se modificó la forma de realizar los diagnósticos contemplando junto a la perspectiva cuantitativa sobre las debilidades y fortalezas de cada sistema, la cualitativa sobre su estructura y funcionamiento. A la vez que se defendía la educación como el medio más adecuado para la creación y transmisión de conocimientos, ésta resultaba insuficiente para responder a las nuevas realidades. Los años ‘60 y ‘70 fueron fecundos y críticos en el mundo de la educación. Los debates se mantenían abiertos y los organismos internacionales incluían esta cuestión y otras relativas al aprendizaje permanente, la relación escuela-formación y sociedad y la inserción laboral, entre sus prioridades.

En 1972, se publicó el informe *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow* (Aprender a ser), más conocido por “Informe Faure”, promovido por la UNESCO; se defendía la educación permanente en una “sociedad en aprendizaje”, proponía como alternativa la “ciudad educativa” que, partiendo de la escuela, rebasaba las paredes del aula, afirmando la “globalidad” de la educación. Se iniciaba una nueva etapa de apertura al mundo exterior, de toma de conciencia sobre la necesidad de establecer puentes entre la formación académica y las realidades sociales, económicas, culturales, laborales... Después de casi cuarenta años, se sigue reclamando esta necesidad, como en el caso de la no discriminación de las mujeres y de las niñas y de la lucha contra todo tipo de violencia sobre ellas.

En 1996, destacamos dos informes de gran importancia: uno, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) sobre educación, en el que alertaba de los rápidos cambios de la economía y de la técnica, así como de su incidencia en la formación, de manera que la evolución de los conocimientos y la propia transformación de las empresas mostraban que el contenido que se transmitía en los centros académicos era obsoleto, era necesario pensar en un nuevo modelo de enseñanza que capacitara y permitiera al alumnado la adquisición de procedimientos de aprendizaje útiles a lo largo de su vida. Por otra parte, el “Informe Delors” (1996), presentaba la educación durante toda la vida como una de las llaves de acceso al siglo XXI, pero esta afirmación no era nueva. Proponía cuatro aprendizajes “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser”, sobre los que tenía que estructurarse la educación. Conocer, de acuerdo con Pérez Serrano (2001), significa averiguar por el ejercicio de las facultades intelectuales, la naturaleza, las cualidades y las relaciones de

las cosas. Buscar las conexiones de los conocimientos con la realidad es posible a través de establecer vínculos con la práctica profesional, oportunidad única para comprobar la pertinencia de los conocimientos teóricos en la resolución de problemas prácticos. En esta situación, cobra especial relevancia la experiencia disciplinar, los roles organizativos, las situaciones del pasado... (Schön, 2002). Cómo actúan quienes ejercen la profesión educativa, en estas situaciones, ha despertado el interés de las personas que se dedican a la formación, planteándose la conveniencia de articular la forma que tienen los prácticos de resolver los problemas (competencia profesional) con el curriculum profesional. Se trata de adquirir, de forma crítica y reflexiva, competencias y desarrollarlas en escenarios de formación o de desempeño laboral, que permitan el entrenamiento en formas diferentes de “hacer” frente a numerosas situaciones (discriminación, violencia, consumo de bebidas alcohólicas, explotación de las personas, trata de mujeres, etc.), a la vez que se facilita el trabajo en equipo, el aprendizaje basado en resolución de problemas, el estudio de casos, la elaboración de proyectos, etc., cuestiones demasiado olvidadas en los métodos de enseñanza actuales. Como novedad, el “Informe Delors” señalaba la necesidad de “aprender a vivir juntos” e incidía que los espacios de formación en escenarios profesionales contribuyen de forma decisiva a este aprendizaje porque las situaciones laborales reclaman el trabajo en equipo. Finalmente, aprender a ser era el tema dominante del “Informe Faure” (1972).

La Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (UNESCO, 1998), constituye otro hito importante, aprueba la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción*. En ella, destacamos dos artículos que hacen referencia explícita a la interrelación entre teoría y práctica

profesional, así como a la necesidad de construir un Espacio Europeo de Educación Superior: el art. 13 incide en la “mejor capacitación del personal, la formación basada en las competencias..., la pertinencia de los planes de estudios, las posibilidades de empleo de los diplomados, el Espacio Europeo de Educación Superior...”, y, el art. 15 “poner en común los conocimientos teóricos y prácticos entre los países y continentes”.

El siglo XX se cerró, para la educación superior, con la gran Conferencia Mundial sobre Educación Superior (1998) y el XXI se ha abierto con los resultados del seguimiento de cinco años, conocido como CMES+5 (1998-2003). Se insiste en que

...las instituciones de educación superior deben procurar educar a graduados calificados que sean ciudadanos responsables y proporcionarles oportunidades de aprendizaje... Al comienzo de este siglo, podemos ver los efectos devastadores de un concepto de desarrollo económico basado en la especulación. Así, es muy oportuna la adopción por parte de la comunidad internacional de un documento que claramente afirme que las instituciones de educación superior deben preservar sus funciones críticas para el interés de la democracia.

3.2. Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

Todo el trabajo que se venía realizando y publicando a través de diferentes documentos, como los citados anteriormente, contribuyeron al proceso de creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Con él se pretende que los Estados miembros de la Unión Europea adopten un sistema de titulaciones comprensible y comparable que promueva la libre circulación de sus egresados por el mercado laboral europeo, así como una mayor competitividad internacional del sistema educativo europeo. Otra

cuestión es que en los planes de estudio se incluyan asignaturas sobre educación para la igualdad, violencia de género y familiar para responder a los acuerdos internacionales ratificados por numerosos países, pero que con demasiada frecuencia no se contemplan en sus políticas educativas.

El EEES propugna una *formación de cara a la inserción laboral*, y cada vez se manifiestan nuevos nichos laborales vinculados a las problemáticas de discriminación que afectan a las mujeres y a las niñas de todo el mundo. La educación ha de tener un fin predecible, afirmaba Arent (1996)

...ese fin quizá coincide con la licenciatura universitaria... porque la formación profesional que dan las universidades... aunque relacionada con la educación, es en sí misma un tipo de especialización, en la que no se busca introducir al joven en el mundo como un todo, sino en un segmento limitado, específico, de él. No se puede educar sin enseñar al mismo tiempo; una educación sin aprendizaje es vacía y por tanto con gran facilidad degenera en una retórica moral- emotiva.

Como se puede comprobar en las declaraciones y comunicaciones de la Unión Europea, las reformas universitarias han ido incorporando con mayor insistencia la *introducción de la práctica profesional en la formación universitaria* mediante la inclusión, en los planes de estudios, de disciplinas vinculadas a la práctica y, sobre todo, con las prácticas profesionales, pero otra cuestión es que desde la institución universitaria se abran espacios relacionados con las cuestiones que afectan a las mujeres. Con la introducción de esta materia troncal se pretendía, al menos teóricamente, una aproximación al ejercicio de la profesión en contextos reales, que permitiera analizar y reflexionar sobre la pertinencia y adecuación de los contenidos teóricos y el entrenamiento en otro tipo de aprendizajes que sólo

tienen lugar en la acción, como en el caso de las competencias. La Convergencia Europea apuesta por aprendizajes en diferentes escenarios formativos, asignándoles a las prácticas profesionales, en la configuración de los títulos de grado un número mayor de créditos. No se trata de adecuar matemáticamente viejos modos de hacer en el aula a las necesidades e “imposiciones” que se derivan de la normativa comunitaria, sino de implicarse en un proceso de reflexión y debate colectivo en el que, de forma colaborativa y teniendo en cuenta la experiencia profesional, perfilemos los rasgos fundamentales de nuestro quehacer docente, que incluye conexiones con el mundo profesional, de manera que la formación impartida pueda dar respuestas a las nuevas realidades que afectan a las mujeres y a sus entornos.

En la sociedad actual es imprescindible la formación sobre violencia, máximo cuando el informe *Estimaciones mundiales y regionales de la violencia contra la mujer: prevalencia y efectos de la violencia conyugal y de la violencia sexual no conyugal en la salud* (OMS, 2013) señala que cerca del 35% de todas las mujeres del mundo han experimentado hechos de violencia, siendo la violencia de pareja el que afecta al 30% de las mujeres en todo el mundo. Manifiesta la necesidad de compromiso de todos los sectores para eliminar la tolerancia de la violencia contra las mujeres. La universidad es una institución muy valorada por el alumnado, *porque facilita la promoción cultural y sociolaboral, a la vez que impulsa una educación de carácter inclusivo* (Pérez Serrano y Sarrate Capdevila, 2013).

El Consejo Europeo, con objetivo de mejorar los niveles de educación en el año 2020, marcó los *Objetivos de la Educación para la década 2010-2020*, aprobados en España por el Consejo de Ministros, el 25 de junio de 2010. Es lo que se denomina en

España “Estrategia Universidad 2015”, que se articula como un conjunto de líneas de mejora y modernización de las universidades y, de forma especial, la concreción transversal de tres objetivos generales: la dimensión social de la educación superior, la excelencia y la internacionalización. Esta estrategia asume el carácter humanístico de la universidad. En ella, la formación de profesionales está recogida de manera concreta en el Objetivo 4. *La Formación Profesional como instrumento clave para avanzar hacia un nuevo modelo de crecimiento económico*. Otro de sus objetivos es promover, en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, una *mayor conexión entre la Formación Profesional de Grado Superior, la Universidad y las empresas de los distintos sectores productivos y de servicios del ámbito público y privado*, con el fin de mejorar los procesos de investigación e innovación y la respuesta a las necesidades de un determinado territorio. Y, finalmente, el Objetivo 8. *Modernización e Internacionalización de las Universidades. Formación, investigación, transferencia del conocimiento y responsabilidad social* supone un avance para la mundialización de la educación y de sus aportaciones científicas y sociales para hacer frente a problemas no resueltos como la violencia sobre las mujeres en todo el mundo.

La *Estrategia Universidad 2015* constituye un conjunto de ejes de mejora y modernización de las universidades y, de forma especial, la concreción transversal de tres objetivos generales: la dimensión social de la educación superior, la excelencia y la internacionalización.

Entre los desafíos a los que la educación superior se enfrenta cabe mencionar, a título orientativo, algunas cuestiones como: superar el credencialismo imperante desde las propias estructuras económicas de la institución universitaria y sus agencias de

evaluación; diseñar la formación en base a las necesidades reales de la sociedad y no de los intereses particulares de quienes ostentan parcelas de poder; llevar a cabo la actual reforma sin recursos económicos y sin cambios en la mentalidad de quienes, en sus aulas, tienen que hacerla realidad; superar la tradicional separación entre profesionales de la universidad y los del mundo profesional, eliminando recelos y desconfianzas; promover innovaciones educativas y el desarrollo de competencias en universidades tradicionalmente orientadas a la transmisión de conocimientos, es decir, cómo generar el cambio de modelo pedagógico que requiere pasar de una educación centrada en la enseñanza a una educación centrada en el aprendizaje en diferentes contextos laborales; la coordinación entre docentes, asumiendo que el desarrollo de competencias no puede lograrse con el trabajo aislado de académicos, sino que requiere ser enfocado de forma transversal a través de los distintos escenarios de aprendizaje y enseñanza; superar el individualismo para articular acciones coordinadas intradepartamentales e interdepartamentales y, a su vez, con profesionales del mundo laboral; compaginar y articular las exigencias de una sólida formación general con las crecientes demandas de especialización que se plantean en la sociedad y en el mercado laboral...

Estos interrogantes, y otros que pudiéramos plantearnos, sugieren que no se trata solamente de generar nuevos planes de estudio basados en competencias, sino de cambios profundos y generales, relacionados con las concepciones de entender la educación y la función docente, que lleven a cambios en las formas de saber, saber hacer, convivir y de ser, porque

...en ninguna parte del mundo el aprendizaje es inmune a la interacción con su entorno, pero la forma que la interacción tome

reflejará claramente la naturaleza del dominio del conocimiento en cuestión (Becher, 2001:196).

La respuesta a los desafíos planteados también implica avanzar en un verdadero proceso de cambio de la cultura organizativa universitaria, y, de las políticas y prácticas académicas que en ella se sustentan; pasar del modelo de formación disciplinar al modelo profesional... reformas que deberán acompañarse de una financiación adecuada si se quieren hacer realidad, superando el famoso “coste cero”.

3.3. La formación de profesionales: relación entre académicos y prácticos

La *Constitución Española* (1978), en el artículo 14, manifiesta que: “Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”. Además, España cuenta con dos leyes sobre género: Ley Orgánica 1/2004, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, cuyo capítulo 4 se destina a la educación, establece que desde el ámbito universitario se tiene que incluir y fomentar *la formación, docencia e investigación en igualdad de género y no discriminación* de forma transversal. Y la Ley Orgánica 3/2007, para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres, expresa la igualdad de todas las personas ante la ley sin importar raza, sexo, nación, etc., correspondiendo a los poderes públicos, garantizar su cumplimiento; el artículo 25, referido la igualdad en el ámbito de la educación superior, sostiene que las administraciones públicas promoverán (2.a) “La inclusión, *en los planes de estudio* en que proceda, de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y

hombres”. Otra cuestión es el cumplimiento de estas leyes, pues el estudio realizado por el Ministerio de Igualdad, junto a la Universidad Complutense (2010:39) sostiene que

...las universidades no contemplan la perspectiva de género de una forma transversal y, es más, en su currículo apenas existen asignaturas en donde se refleje el quehacer de las mujeres a lo largo de la historia, su aportación a la ciencia, etc. Amén de las carreras directamente implicadas en la enseñanza.

Y la investigación realizada por Bas-Peña, Pérez-de-Guzmán y Vargas Vergara (2014) señala la presencia casi testimonial de la formación en educación para la igualdad y violencia de género en el actual Grado de Educación Social; y, aunque afirman mayoritariamente que sabrían identificar una situación de violencia de género, sólo el 15,49% indica haberla denunciado, a pesar de que el 28,64% manifiesta que ha padecido alguna de las situaciones, y el 65,73% ha tenido conocimiento o ha presenciado algún hecho de violencia de género entre personas que conoce (Bas-Peña, Pérez-de-Guzmán y Maurandi-López, 2014).

Una vez más, nos tendríamos que preguntar por las políticas universitarias que mantienen en el olvido una realidad tan alarmante como la relacionada con la formación en educación para la igualdad, violencia de género y violencia familiar, que afecta a tantas personas. También, por la importancia de vincular la teoría y la práctica como “ideas en acción” (Kemmis, 1998). Las situaciones de discriminación y de violencia requieren un abordaje integral, como anteriormente hemos señalado, por lo que es imprescindible superar la fragmentación del conocimiento y llegar a la “interpluri transdisciplinariedad” para mantener la vitalidad de las concepciones científicas y evitar el encierro disciplinario (Morin, 1999). En esta posición se situaba Parsons (1937) respecto de la

separación entre “lo académico” (teoría) y “lo práctico” (práctica), argumentando que incluso las profesiones más prácticas, para gozar de un auténtico status profesional, precisan contar con un grupo de profesionales que se encarguen de las tareas de formar y desarrollar la tradición de las citadas profesiones, de forma que el saber general y la observación empírica requieren ir de la mano.

Quizás el hecho más importante de esta situación es que una parte relevante de la educación profesional ha sido el aprendizaje. Un alto grado de la pericia profesional no puede ser comunicada dándole a los estudiantes sólo conocimiento abstracto; el estudiante debe trabajar con el conocimiento en situaciones reales concretas en las que se utiliza este conocimiento para que éste llegue a ser verdaderamente cualificado /especializado en su aplicación (Parsons, 1937:368).

A través de la práctica profesional, se ponen en juego toda una serie de dimensiones que propician un nuevo replanteamiento de los procesos de profesionalización: qué tipo de formación se les está dando a estos profesionales en derechos humanos, prevención de la violencia de género y familiar, qué aprenden en relación con sus prácticas educativas posteriores en diferentes contextos y grupos, cómo recrearán estos conocimientos en su desarrollo profesional, qué percepciones mantienen de sí como profesionales en un mercado tendiente a la competitividad y a la exclusión... La formación va muy unida a la preparación de profesionales y, por tanto, forma parte relevante de los procesos de profesionalización.

3.3.1. Relación entre académicos y prácticos

En la universidad, como espacio de preparación profesional, no es suficiente con aprender conocimientos sino que hay que saber “practicarlo”, porque la educación no es una actividad teórica, sino

una actividad práctica orientada al desarrollo del pensamiento, por lo que entre sus competencias se encuentra el analizar la mayor o menor adecuación de los conceptos y las teorías que se materializan en la práctica, articulando la relación entre el discurso educativo y las realidades que este discurso pretende asimilar y describir. En la educación, la teoría es una dimensión indispensable de la práctica; por consiguiente, ni la teoría ni la práctica gozan de preeminencia: cada una modifica y revisa continuamente la otra (Carr, 1996).

Este requerimiento para que el alumnado trabaje con el conocimiento en situaciones reales concretas nos recuerda las demandas de organismos internacionales y las directrices de las Conferencias sobre el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), cuando proponen partir de la situación y tener en cuenta la actividad profesional, como lugar donde se materializaran las competencias profesionales del alumnado, cimentadas, en buena parte, en la formación recibida en su proceso formativo universitario. Pero claro, con frecuencia las cuestiones relacionadas con las situaciones de las mujeres se han omitido en los planes de estudio, produciéndose un vacío conceptual que impide aplicarlo a situaciones reales y repensar las relaciones entre conocimiento científico y soluciones a los problemas derivados de la violencia de género y familiar.

Ahora bien, como afirman Burrage, Jarausch, Siegrist (1990:218)

Uno se imagina que, ya sea el Estado el que ha dado o da poder a las universidades para la formación y licencia de futuros miembros de una profesión, como si han sido los prácticos los que han buscado colocar la formación de los profesionales en las universidades, el hecho es que los académicos tienen mayor status que los prácticos. Además en estas circunstancias el conocimiento

académico parece ser considerado más respetuosamente y los profesores universitarios tienen mayor probabilidad de ser elegidos representantes (e, incluso, líderes), más que los prácticos, de la profesión en cuestión.

Ello es otro motivo para incluir la formación en igualdad y género en todos los estudios universitarios y propiciar el encuentro entre la teoría y la práctica profesional. Desde hace unos años los teóricos de las profesiones han comprendido la importancia que tiene la relación entre el conocimiento académico y el conocimiento profesional en los procesos de profesionalización (Freidson, 2001).

La profesionalización está muy relacionada con el modo en que los profesionales utilizan sus conocimientos en los contextos laborales, en las tareas donde ponen a prueba sus prácticas profesionales. Schön (1998) respecto del rigor o la relevancia, considera que, de modo global y amplio, caben dos líneas de acción, por las que un profesional suele decidirse:

1. Permanecer en el punto seguro, el lugar más alto, desde el cual puede conseguir ser riguroso resolviendo problemas, pero es preciso tener en cuenta que estos problemas son poco relevantes e insignificantes para la práctica.
2. Descender hasta donde los problemas sí que son relevantes pero tienen difícil solución. Entre otras razones, por el mismo hecho que supone enunciar y reconceptualizar de modo global el citado problema.

La disyuntiva planteada pone de manifiesto que introducir soluciones racionales a la complejidad de la práctica profesional, no es una cuestión de fácil solución. Sin embargo, Schön apuesta por superarla. Piensa en un tipo de rigor y de ciencia distinta a la propuesta por la epistemología positivista, por lo que Schön, en su propuesta teórica, sugiere:

- a) Construir un conjunto de conceptos que permitan repensar y debatir el conocimiento profesional, pues no es difícil encontrar en la bibliografía sobre la preparación de profesionales expresiones como “práctica reflexiva” (*reflective practice*), “reflexión-en-la-acción” (*reflection-in-action*), “conocimiento-sobre-la-acción” (*knowing-in-action*).
- b) Estudiar cómo se produce este conocimiento, cómo se puede aprender mediante la reflexión de los propios profesionales *en* y *desde* sus acciones.
- c) Presentar modelos de formación con credibilidad y coherencia, que puedan ser utilizados tanto por el alumnado como por los académicos y los prácticos. Propone, en definitiva, que la formación de los profesionales se vincule más a los problemas de fondo, lo que supone apostar por una plataforma diferente a la que prevalece en la concepción tecnocrática del conocimiento tan inmerso, en general, en muchas de las estructuras institucionales educativas.

Lo que, en suma, busca Schön con su alternativa, siguiendo los presupuestos epistemológicos en los que se apoya, es unir estas dos fuentes de conocimiento profesional para lograr un rigor más sólido y comprensivo. La racionalidad se hace posible cuando los profesionales de la práctica pueden modificar una situación problemática en algo bien acotado, o pueden resolver un conflicto bajo la mirada protectora de lo que deben hacer en su situación, se dedican a la búsqueda, que no puede ser abarcada por un modelo de resolución de problemas técnicos. También, en los procesos artísticos, no lógicos, con los que los profesionales, a veces, dan respuesta a casos únicos, y el arte que ponen, en ocasiones, en la

práctica diaria, no se ajustan a los criterios de práctica rigurosa según la división dominante. Los profesionales competentes reconocen cosas como... familias de síntomas asociados con una enfermedad, las peculiaridades de un solar en el que se va a edificar con la irregularidad de los materiales, sin que puedan dar una descripción completa o, a veces, ni siquiera razonablemente precisa. Realizan juicios de calidad para los cuales no pueden aportar criterios adecuados y despliegan habilidades para las que no pueden describir las reglas procesuales seguidas (Schön, 1998:191).

A partir del análisis de los planteamientos desarrollado por Schön, se pueden sistematizar algunas consecuencias que consideramos relevantes:

1. Los problemas del mundo real no nos vienen definidos y acotados, como sucede con las cuestiones vinculadas a la desigualdad y violencia contra las mujeres y las niñas.
2. Más bien estos problemas tienden a presentarse en situaciones confusas, indeterminadas y problemáticas. La reflexión-en-acción es una clase de proceso en el que, cuando las personas se enfrentan a situaciones inciertas y complejas (no codificadas previamente por el propio modelo de formación recibida), el pensamiento humano se dirige sobre sí mismo, pensando en lo que está haciendo mientras lo hace. Como indica Morin (1999) en su obra *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*.
3. Definir el rigor únicamente en términos de racionalidad técnica excluye, como no riguroso, una gran parte de lo que los profesionales competentes hacen en la realidad. Hasta el punto de que los componentes más importantes de la práctica competente están excluidos. Esos procesos

no lógicos –Schön los llama artísticos– se muestran en nuestra manera de actuar, en la forma de resolver las situaciones conflictivas que se le presentan en la práctica cotidiana, y los profesionales competentes no es asunto exclusivo del conocimiento técnico. Por tanto, los

...profesionales que han intentado confinar su práctica a la aplicación rigurosa de la técnica basada en la investigación, encontrarán que no sólo no pueden trabajar en los problemas más importantes, sino también que no podrán practicar, en absoluto, en el mundo real (Schön, 1990:193).

Schön, en sus numerosas obras, trabajó para formular una epistemología de la práctica que explicara a los profesionales las situaciones de complejidad e incertidumbre que viven y la forma de abordarlas para reconducirlas de acuerdo con los intereses de quienes se implican en ella. La noción de *reflexión-en-la-acción* es vital en el corpus teórico que nos presenta, para las profesiones sociales, entre las que se encuentran las educativas.

La construcción de conocimiento teórico, la elaboración de pensamiento, la planificación de la formación, la legitimación e institucionalización de la mayoría de las profesiones contemporáneas, han buscado su ascenso y profesionalización en las instituciones de educación superior. La práctica es y tiene que ser uno de los principales núcleos que vertebran la actividad actual de la universidad, como ponen de relieve las directrices de las conferencias sobre el Espacio Europeo de Educación Superior, y el desarrollo legislativo en España, todo ello unido a las aportaciones de las investigaciones.

Los trabajos empíricos y teóricos de Schön suponen una excelente aportación a la teoría de las profesiones. Por una parte, se

adelanta a las propuestas del EEES, que vuelve a reivindicarlas y a legitimarlas frente a los enfoques críticos y contraprofesionales, que basaban fundamentalmente su análisis de partida en los conceptos de clase y sus consecuencias, en la desigualdad social; y, por otra parte, porque su armazón teórico consigue formular las grandes dicotomías, contradicciones y complejidades en las que viven las profesiones y el modo de abordarlas.

En la medida en que tales asociaciones (de profesionales e investigadores, y de investigadores y profesionales), y las relaciones entre unos y otros, crezcan en importancia y empiecen a ocupar un lugar primordial en las iniciativas de investigación de los centros profesionales, las universidades y las instituciones con vocación práctica entrarán en unas nuevas relaciones. La facultad universitaria se interesará en la práctica profesional, no sólo como una fuente de problemas de estudio o como preparación para estudiantes, sino como una fuente de acceso a la práctica reflexiva. Como consecuencia, a las actividades normalmente consideradas como periféricas para la dirección de la investigación universitaria se les dará un nuevo significado. El trabajo de campo, la consulta y la educación continua, a menudo consideradas como actividades de segunda clase o como males necesarios, alcanzarán un status de primera clase como vehículos para la investigación, la actividad principal de la universidad (Schön, 1998:282-283).

Nuestro desafío es plantearnos y posicionarnos como profesionales de la educación superior ante las cuestiones que afectan a la vida de las personas, como la violencia contra las mujeres y las niñas de todo el mundo; así como sobre nuestra responsabilidad en la investigación y formación de profesionales competentes para que puedan incidir en los diferentes campos del conocimiento, y contribuir a la consecución de una sociedad más equitativa y justa.

Bibliografía

- Arendt, H. 1996. *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios de reflexión política*. Barcelona: Península.
- Bas-Peña, E. y M. Barrón. 2013. “Inclusión educativa de colectivos desfavorecidos. Educación y género. Una mirada desde Argentina”. *Revista Communication Papers*, (2):31-40. Departamento de Filología y Comunicación de la Universidadde Girona. Dirección URL: [<http://www.communicationpapers.es>]. Consulta: 20 de octubre de 2013.
- Bas-Peña, E., V. Pérez-de-Guzmán y A. Maurandi-López. 2014. “Educación Superior: Formación en Género en el Grado de Educación Social de las universidades españolas”. *Revista Digital de Historia de la Educación*, (22). En línea. Dirección URL: [<http://www.saber.ula.ve/heuristica/>].
- Bas-Peña, E., V. Pérez-de-Guzmán y M. Vargas Vergara. 2014. “Educación y género. Formación de los educadores y educadoras sociales”. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 23. En prensa. DOI:10.7179/PSRI_2014.23.X.
- Becher, T. 2001. *Tribus y territorios académicos. La indagación de intelectuales y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Bott, S., A. Guedes, M. Goodwin y J. Adams Mendoza. 2013. *Violencia contra la mujer en América Latina y el Caribe: Análisis comparativo de datos poblacionales de 12 países*. Organización Panamericana de la Salud y los Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades de los Estados Unidos. En línea. Dirección URL: [http://www.paho.org/hq/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=21425&Itemid=].

- Burrage, M., K. Jarausch y H. Siegrist. 1990. "An actor-based framework for the study of professions". En Burrage, M., y R. Torstendahl (ed.). *Professions in theory and History. Rethinking the study of the professions*. London: Sage.
- Carr, W. 1996. *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata/Paideia.
- Delors, J. 1996. *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/Unesco.
- Freidson, E. 2001. *Professionalism. The third logic*. Cambridge: Polity Press.
- Freire, P. 1979. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Giner de los Ríos, F. 1916. *La universidad española, Obras completas*. Madrid: Espasa Calpe.
- Jefatura del Estado. 2004. *Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género*. Madrid: BOE. En línea. Dirección URL: [http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/lo1-2004.html].
- Jefatura del Estado. 2007. *Ley Orgánica 3/2007 para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres*. Madrid: BOE. En línea. Dirección URL: [<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-6115>].
- Jefatura del Estado. 2007. *Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOMLOU)*. Madrid: BOE. En línea. Dirección URL: [<http://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf>].
- Kemmis, S. 1998. *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Mayor Zaragoza, F. 2000. *Un mundo nuevo*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

- Ministerio de Educación. 2010. “*Estrategia Universidad 2015*”. *El camino para la modernización de la Universidad*. Madrid: MEC. En línea. Dirección URL: [<http://www.mecd.gob.es/dctm/eu2015/2010-pdf-eu2015.pdf?documentId=0901e72b801ee2a4>].
- Morin, E. 1999. *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morin, E. 2001. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós Studio.
- OEI. 2010. *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Madrid: OEI. En línea. Dirección URL: [<http://www.oei.es/metas2021.pdf>].
- OEI. 2012. *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2012*. Madrid: OEI. En línea. Dirección URL: [<http://www.oei.es/miradas2012.pdf>].
- OMS. 2013. *Estimaciones mundiales y regionales de la violencia contra la mujer: prevalencia y efectos de la violencia conyugal y de la violencia sexual no conyugal en la salud*. Geneva: OMS. En línea. Dirección URL: [<http://www.who.int/reproductivehealth/publications/violence/9789241564625/es/index.html>].
- ONU Mujeres. 2013. *Conclusiones de la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer*. Manhattan: ONU. En línea. Dirección URL: [<http://www.unwomen.org/es/news/stories/2013/5/un-women-calls-for-urgent-and-effective-action-against-femicide>].
- ONU. 1948. *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Manhattan: ONU. En línea. Dirección URL: [<http://www.derechoshumanos.net/normativa/normas/1948-DeclaracionUniversal.htm>].

- ONU. 1979. *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer* (CEDAW). Manhattan: ONU. En línea. Dirección URL: [<http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm>].
- ONU. 1993. *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer*. Manhattan: ONU. En línea. Dirección URL: [http://www2.ohchr.org/spanish/law/mujer_violencia.htm].
- ONU. 1995. *Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer. Beijing del 4 al 15 de septiembre de 1995*. Manhattan: ONU. En línea. Dirección URL: [<http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pdf>].
- ONU. 2013. *Informe Objetivos de Desarrollo del Milenio*. Manhattan: ONU. En línea. Dirección URL: [<http://www.unaids.org/es/AboutUNAIDS/unitednationsdeclarationsandgoals/2000millenniumdevelopmentgoals/>].
- ONU. 2013. *Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe (OIG), Los bonos en la mira. Aporte y carga para las mujeres*. Manhattan: ONU. En línea. Dirección URL: [http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/7/49307/2012-1042_OIG-ISSN_WEB.pdf].
- Ortega y Gasset, J. 1930. “Misión de la universidad” (531-562). En *Obras completas*, Vol. IV. Editado por José Ortega y Gasset. Madrid: Revista de Occidente.
- Parsons, T. 1937. “Remarks on Education and the professions”. *International Journal of Ethics*, 47, 365-370.
- Pérez Serrano, G. 2001. *Modelos de investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural. Aplicaciones Prácticas*. Madrid: Narcea.

- Pérez Serrano, G. y M.L. Sarrate Capdevila. 2013. “Diversidad cultural y ciudadanía: hacia una educación superior inclusiva”. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 16(1):85-104.
- Schön, D. 1990. *Professional Knowledge and Reflective Practice*. London: Pacific Educational Press.
- Schön, D. 1998. *El profesional Reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Schön, D. 2002. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Viteri Díaz, G. 2007. *Política Social: elementos para su discusión*. Edición electrónica.

LA PARTICIPACIÓN DE LOS JÓVENES EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUD

Margarita Barrón

Gloria Borioli

Desde diversos campos disciplinares, la cuestión de los jóvenes ha ganado últimamente terreno en los debates académicos, en la reflexión teórica y en el discurso mediático. En efecto, la configuración de las subjetividades, las políticas de identidad, las producciones artísticas y otros ejes vinculados con esa franja etaria suscitan hoy decires de comunicólogos, psicoanalistas, sociólogos, pedagogos y otros científicos sociales.

¿Los jóvenes son el futuro o el hoy?

¿Se sienten protagonistas de acciones que se realizan hoy para lograr construir el mundo que desean?

¿Cómo es el mundo en que quieren vivir? ¿Uno o varios mundos diferentes?

Según el censo 2010, los jóvenes son el 25% de nuestra población en Argentina y de ellos el 10% viven en áreas rurales. Tienen entre quince y veintinueve años y constituyen uno de los grupos más complejos por su diversidad, por su alta morbimortalidad específica, por sus dificultades para acceder y permanecer en las instituciones educativas hasta su titulación, por ser el grupo con mayores índices de desocupación y subocupación, por la asociación que en algunos sectores de la sociedad hacen de los jóvenes con la violencia y la droga.

Una de las cuestiones fundamentales en nuestra sociedad hoy, pensando en mejorar las condiciones de vida de los jóvenes

en el futuro, son las políticas públicas de juventud que se van incorporando gradualmente. El grado de avance logrado responde, por una parte, a las leyes y acciones gubernamentales y, por otra, al ejercicio de acciones de la sociedad civil y a la progresiva participación juvenil en la ejecución creativa y comprometida de propuestas.

La Asamblea General de la Naciones Unidas en el año 2003 acordó acciones en diez esferas prioritarias y en cinco esferas adicionales del Programa de Acción Mundial para los Jóvenes (PAMJ). A saber, las esferas seleccionadas son:

1. Esferas prioritarias del PAMJ:
 - a. Educación.
 - b. Empleo.
 - c. Hambre y pobreza.
 - d. Salud.
 - e. Medio ambiente.
 - f. Uso indebido de drogas.
 - g. Delincuencia juvenil.
 - h. Actividades recreativas.
 - i. Niñas y jóvenes.
 - j. Plena y efectiva participación de los jóvenes en la vida de la sociedad y en la adopción de decisiones.
2. Esferas complementarias del PAMJ:
 - a. Globalización.
 - b. TICs.
 - c. HIV y SIDA.
 - d. Prevención de conflictos.
 - e. Relaciones intergeneracionales.

El progreso realizado en la situación de la juventud y los alcances de la aplicación del PAMJ se evaluó a los diez años de

la adopción del mismo por la misma Asamblea General de las Naciones Unidas, señalándose la enorme heterogeneidad entre la realidad de los países latinoamericanos entre sí y dentro de cada país según cortes educativos, socioeconómicos y pertenencia a diferentes culturas.

De esta evaluación surgen paradojas interesantes que se dan en mayor o menor grado en todos los países latinoamericanos según el Informe Ejecutivo de la 1° Encuesta Iberoamericana de Juventudes, titulada con gran acierto “El Futuro ya llegó”. Allí se transcriben las siguientes tendencias, según CEPAL-OIJ (2004):

- Poseen más acceso a la educación y menos acceso al trabajo.
- Gozan de más acceso a la información y menos acceso al poder.
- Tienen más expectativas de autonomía y menos opciones para materializarlas.
- Están mejor provistos de salud pero menos reconocidos en su morbilidad específica.
- Son más dúctiles y móviles, pero están afectados por las trayectorias migratorias inciertas.
- Están más cohesionados hacia adentro, pero con mayor impermeabilidad hacia afuera.
- Son más aptos para el cambio productivo, pero más excluidos de éste.
- Ostentan un lugar ambiguo entre receptores de políticas y protagonistas del cambio.
- Están más abiertos a la expansión del cambio simbólico pero adolecen de una mayor restricción del consumo material.

- Están confrontados entre la autodeterminación y el protagonismo por una parte y la precariedad y desmovilización por otra.

Muchos ciudadanos de nuestro país, incluidos muchos jóvenes, no conocen cabalmente las leyes de derechos sancionadas en el plano nacional, provincial y municipal, ni los logros y los obstáculos encontrados en la aplicación del PAMJ en sus comunidades.

Los jóvenes transcurren sus vidas en situaciones complejas y diversas. Para muchos son el futuro, pero los jóvenes se piensan hoy, viven el hoy analizando con claridad sus limitaciones actuales aunque con la mirada puesta en su futuro con confianza en sí mismos.

Sus principales preocupaciones –la delincuencia, la violencia, el alcoholismo, el consumo de sustancias, el desempleo y la corrupción– no sólo están vinculadas entre sí, sino también –por causalidad– con las dificultades para acceder a la educación, la salud y el trabajo; y en estos bienes materiales y simbólicos con frecuencia se juegan habilidades sociales y capitales culturales que aumentan la desigualdad de oportunidades.

Siguen poniendo a la familia en un lugar muy importante y en su mayoría logran buenas relaciones, diálogo y apoyo mutuo, aunque señalan que formarán su familia desde principios diferentes.

Por otra parte, si bien desde la difusión de las tecnologías puede hipotetizarse una sedentarización de prácticas culturales, comerciales y sociales que de algún modo genera una cierta vacancia significativa en el espacio público, hay episodios como la toma de escuelas secundarias y facultades en 2010, 2011, 2012 y 2013, realidades cotidianas como las leyes antigarantistas que vulneran derechos de los “jóvenes pobres” y restringen su

circulación distendida y testimonios como los que recoge Svampa acerca de la vida en barrios cerrados, que permiten suponer unos *nuevos modos de los sujetos de vincularse con el territorio*. En otras palabras, aunque la plaza y la calle no concitan como en generaciones precedentes la presencia de cuerpos que se adueñen de la ciudad para reclamar derechos o dar batallas, y aunque sólo esporádicamente se observan grandes masas politizadas poseyendo territorios, sí hay, en cambio, juventud convocándose en espacios urbanos, institucionales y educativos. En suma, en un diferente *paisaje* de la ciudad, solidario de la fragmentación que los *countries* y los asentamientos de emergencia instauran, hay también unos diferentes *usos* de la ciudad.

Ahora bien, ¿cómo responden las políticas públicas a este paisaje social?, ¿qué ofrecen las organizaciones y los Estados a los jóvenes?, ¿cuáles son los problemas de vivienda, trabajo, educación, salud y derechos que los aquejan y que se visibilizan en las prácticas cotidianas?

En esta etapa de profundos cambios que atraviesa Argentina en todas las dimensiones de la vida social, económica y política, podemos visualizar la acción y la inacción del Estado en la aplicación de políticas públicas relacionadas con educación, salud, vivienda, acceso al trabajo, derechos, entre otros. Esto responde a políticas internacionales propiciadas por Naciones Unidas desde hace varias décadas, que cada nación adopta con especificidades propias a través de la participación de sus ciudadanos. Sin embargo, esta sociedad heterogénea no asume en forma igualitaria –ni es totalmente consciente– de sus derechos. Muchos sectores se ven más debilitados, algunos en una situación de deterioro progresivo, generándose crecientes diferencias de las regiones de nuestro país entre sí y entre los

ciudadanos, especialmente niños, adolescentes, mujeres, personas con capacidades diferentes, minorías étnicas y ancianos en los que vemos una mayor fragilidad de los lazos sociales, mayor número de niños y adolescentes en situación de exclusión, un incremento de las situaciones de disrupción familiar, un número cada vez mayor de madres solas jefes de hogar.

Si se analizan los datos a nivel nacional, se perciben en la última década algunos cambios demográficos significativos, con procesos de urbanización creciente, mejoras y avances tanto en la educación como en la salud, principalmente referidas a la disminución del analfabetismo, el aumento en la matrícula en todos los niveles educativos, la reducción de la mortalidad materna e infantil y el descenso de la tasa de fecundidad, a excepción de las mujeres de menos de veinte años entre quienes han aumentado el número de partos. También se produjo un incremento en la participación femenina en el mercado de trabajo y en las más diversas esferas de la vida política, económica, científica, social y cultural con los consiguientes cambios en las relaciones familiares, las de pareja, entre padres e hijos, de la familia con otras familias.

Sin embargo, la estructura social es cada vez más heterogénea y más desigual. Los efectos de la globalización sobre las condiciones particulares de vida en cada región, ciudad o barrio del país, generaron fuertes tensiones entre las posibilidades de acceder a derechos tales como educación, salud, trabajo, vivienda, seguridad, por una parte, y las restricciones existentes, por la otra. Este hecho adquiere relevancia si consideramos que es en este espacio local donde se juega la factibilidad de constituir acuerdos entre los diferentes sectores de la sociedad y entre ellos y el Estado, para la defensa y generación de ciertos valores comunes que promuevan

la inclusión, así como el espacio en que se generan posibilidades de desarrollo holístico de niños y adolescentes.

Apuntamos a la inclusión entendida como posesión real de los recursos, distribución y oportunidades de los sujetos, para el desarrollo humano, viviendo en salud, disfrutando de un nivel decente de vida, libertad, dignidad, respeto por sí mismo y por los demás. Consideramos que así se genera pertenencia, vinculación con el entorno social, se propicia la participación social y se facilita a los niños y adolescentes sentirse ciudadanos. Para ello, se requieren leyes y otros instrumentos legales que permitan el desarrollo integral de cada sujeto que habita nuestra tierra. Así surge la *Convención sobre los Derechos del Niño* (1990) y la *1ª Cumbre Mundial sobre la Infancia* (ONU, 1990) y más recientemente el paso del paradigma de la irregularidad social a la protección integral a través de la *Ley Nacional 26061 de Protección de los derechos de las niñas, niños y adolescentes* (2005), la *Ley Provincial 9396* (2007), la creación del *Consejo Provincial de Niñez, Adolescencia y Familia por Ley Provincial 9591* (2008).

Y con los jóvenes, ¿qué está sucediendo? Dicen los especialistas de Naciones Unidas (2002):

La juventud está a la vanguardia de las tendencias mundiales sociales, económicas y políticas. Además, debido a su contribución intelectual y su habilidad para movilizar apoyo, los jóvenes de ambos sexos tienen una perspectiva única. Por eso el progreso de nuestras sociedades está determinado, entre otras cosas, en qué tanto se involucran los jóvenes en la construcción y el diseño del futuro. Sin embargo, en muchos países ha sido muy difícil para los jóvenes integrarse a la vida de sus sociedades. Los problemas que enfrentan los jóvenes de hoy no son sólo retos de las sociedades actuales, sino también de las generaciones venideras. Estos incluyen: recursos disponibles limitados para financiar programas y actividades juveniles;

inequidad en las condiciones sociales, económicas y políticas; discriminación entre los géneros; inseguridad en las formas de subsistencia; altos niveles de desempleo juvenil; conflictos armados y confrontaciones; prejuicio étnico; exclusión social; falta de vivienda; deterioro continuo del medio ambiente global; aumento en la incidencia de enfermedades; hambre y desnutrición; cambios en el rol de la familia; y oportunidades inadecuadas de educación y capacitación. Al mismo tiempo, los jóvenes pueden ser el recurso más importante para la movilización social necesaria para combatir esos grandes problemas.

Tal es la magnitud de los cambios que se producen cada vez con mayor velocidad y los nuevos instrumentos legales que acompañan este desarrollo a nivel nacional y sus adecuaciones a nivel provincial, que consideramos pertinente centrarnos en la necesidad de la participación juvenil en cada una de las acciones que se programen y realicen en este sentido. No más jóvenes como destinatarios de políticas sociales, sino jóvenes que participen activamente desde el diagnóstico de situación, pasando por la propuesta, la reglamentación, la ejecución y las evaluaciones de proceso, la discusión de las reformas necesarias y evaluaciones periódicas que permitan visualizar los cambios producidos.

Ya lo dice el Indio Solari, famoso músico argentino que lideró la banda de Patricio Rey y los Redonditos de Ricota y a cuyos recitales acuden decenas de miles de jóvenes seguidores:

En vez de bajarles línea, a los chicos hay que escucharlos; porque en sus nervios hay mucha más información del futuro que la que los tipos de nuestra edad pueden tener para aconsejarlos.

Bibliografía y sitografía

- Andino, R. 2012. *Juventudes y ciudadanía. Una guía para la acción*. En línea. Dirección URL: [<http://fundaciondesafios.net/wp-content/uploads/descargas/Publicaciones/Juventud%20y%20Ciudadania.pdf>].
- Asamblea General de las Naciones Unidas. 2003. *Programa de Acción Mundial para los Jóvenes (PAMJ)*. Nueva York: ONU.
- Bacher, S. 2012. *Tatuados por los medios. Dilemas de la educación en la era digital*. Buenos Aires: Paidós.
- Barrón, M. 2005. *Inequidad socio-cultural. Riesgo y resiliencia*. Córdoba: Brujas. Serie Adolescencia, Educación y Salud.
- Barrón, M. 2008. *Adolescentes incluidos, adolescentes excluidos*. Córdoba: Brujas. Serie Adolescencia, Educación y Salud.
- Beck, U. 2002. *La sociedad de riesgo*. Madrid: Siglo XXI.
- Berthelot, M. (coord.). 2010. *Educación, Juventud y Desarrollo. Acciones de la UNESCO en América Latina y el Caribe*. Santiago: UNESCO.
- Biagini, H. 2012. “Los indignados y el alud democratizador” (450-482). En: *La contracultura juvenil. De la emancipación a los indignados*. Buenos Aires: Capital intelectual.
- BID-OIJ y col. 2013. Informe Ejecutivo de la 1° Encuesta Iberoamericana de Juventudes, “El Futuro ya llegó”. Chile. En línea. Dirección URL: [www.oij.org].
- Bilbao, H. 2012. “Jóvenes en red toman la calle” (Entrevista a Rossana Reguillo Cruz). Revista *Ñ*. Buenos Aires. En línea. Dirección URL: [http://www.revistaenie.clarin.com/ideas/Entrevista-Rossana-Reguillo-Jovenes-toman-la-calle_0_728327173.html].

- Bleichmar, S. 2002. "Tiempos difíciles. La identificación en la adolescencia". En *Encrucijadas*, 2(15). UBA.
- Borioli, G. 2008. "Vivir a esperar nada. Una mirada al adolescente desde el cine". Revista *Diálogos pedagógicos*, VI(11):63-71. Universidad Católica de Córdoba, Facultad de Educación.
- Borioli, G. 2011. "Calibanes y talismanes. Acerca de las hablas jóvenes y las hablas de los jóvenes". *Mediodicho - Revista anual de psicoanálisis. Lo que hablar quiere decir*, 37. Córdoba: EOL.
- Bourdieu, P. 2002. "La juventud no es más que una palabra". En *Sociología y cultura*. México: Grijalbo-Conaculta.
- CEPAL-OIJ. 2004. *La juventud en Iberoamérica. Tendencias y Urgencias*. Santiago de Chile: CEPAL-OIJ.
- Chaves, M. 2010. "Discursos en conflicto, espacios en disputa: contra la mishiadura, murgas a la calle" (167-186). En: *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires: Espacio.
- Fiske, E.B. 2012. *First World Atlas of Gender Equality in Education*. Francia:UNESCO. En línea. Dirección URL: [http://www.cadenaser.com/espana/articulo/miles-jovenes-concentran-puerta-sol-grito-pasaran/csrcsrpor/20110518csrscsnac_22/Tes].
- INADI. "Buenas prácticas en la comunicación pública. Tribus urbanas". En línea. Dirección URL: [<http://inadi.gob.ar/comunicacion/informes/>].
- Janin, B. 2011. "Los adolescentes, riesgos y aperturas posibles". *Actualidad Psicológica, Adolescentes en riesgo*, XXXVI(394):2-6. Buenos Aires.
- Kuasñosky, S. y D. Szulik. 2008. "¿Qué significa ser mujer joven en un contexto de extrema pobreza?" (147-155). En *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires: Biblos.

- Margulis, M. y M. Urresti. 2008. “La juventud es más que una palabra” (13-30). En *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires: Biblos.
- Mayén Hernández, B., J.C. Ledesma, C. Zuñiga y col. 2010. *Una mirada rápida a los derechos de los jóvenes*. Afluentes.
- Ministerio de Salud de Argentina y OPS. 2012. *Indicadores Básicos. Argentina 2011*. Buenos Aires: Ministerio de Salud-OPS.
- Naciones Unidas. 2002. *Haciendo realidad los compromisos: Una guía juvenil para evaluar políticas públicas de juventud*. Nueva York: Departamento de asuntos económicos y sociales, ONU.
- Obach, A., M. Sadler y F. Aguayo. 2011. *Previniendo la violencia con jóvenes. Talleres con enfoque de género y masculinidades. Manual para facilitadores y facilitadoras*. Santiago: Cultura Salud/EME.
- OPS. 2006. *Género y salud. Una guía práctica para la incorporación de la perspectiva de género en salud*. Washington: OPS.
- OPS. 2012. *Indicadores de resultados y de impacto en salud de adolescentes y jóvenes*. Washington: OPS.
- Reguillo Cruz, R. 2005. “Los límites de lo nacional y las razones del desencanto”. Revista *Todavía*, 10. En Reguillo Cruz, R. 2009. “La crisis actual ha exacerbado el individualismo y el autoritarismo”. *La Jornada*. Morelos. En línea. Dirección URL: [<http://www.revistatodavia.com.ar/todavia10/notas/reguillo/txtreguillo.html>].
- Saintout, F. 2009. “Política: descreídos, indiferentes y comprometidos” (105-123). En: *Jóvenes: el futuro llega hace rato. Percepciones de un tiempo de cambios: familia, escuela, trabajo y política*. Buenos Aires: Prometeo.
- Salvia, A. e I. Tuñón. 2005. *Los jóvenes y el mundo del trabajo en la Argentina actual*. Buenos Aires: UCA.

- Sandoval, M. 2000. “La relación entre los cambios culturales de fines de siglo y la participación social y política de los jóvenes” (147-164). En: Balardini, S. (comp.). *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. Buenos Aires: CLACSO.
- Santos, B. de S. 2011. “Los jóvenes en las calles y el secuestro de la democracia”. En línea. Dirección URL: [<http://www.rebelion.org/noticia.php?id=130087>].
- Skliar, C. 2009. “Del miedo al contagio generacional”. En Revista digital *Todavía*, 21. En línea. Dirección URL: [<http://www.revistatodavia.com.ar/todavia21/21.entregeneracione s01.html>].
- Svampa, M. 2008. “Hacia una tipología de urbanizaciones cerradas” (61-79). En: Svampa, M. *Los que ganaron. La vida en los countries y barrios privados*. Buenos Aires: Biblos.
- Svampa, M. 2010. “El retorno de la política a las calles: 2002-2005” (263-292). En: Svampa, M. *La sociedad excluyente. La argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Taurus.
- Zan, D. 2009. Entrevista “Precisamos comprender los nuevos lenguajes de los jóvenes para poder pensar la escuela”. Revista Digital *Alfilo*. Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). En línea. Dirección URL: [<http://www.ffyh.unc.edu.ar/alfilo/26/zan.html>].

**EL PROYECTO IDENTIFICATORIO EN
ADOLESCENTES DE SECTORES POPULARES:**

**De las certezas alienantes a la apertura de
sueños posibles**

Silvana Marina Pereyra
Mirta Victoria Aromataris

La adolescencia se ubica como un tiempo de pasaje desde la condición de niño a la desconocida e inquietante condición de adulto y, como tal, representa un enigma en torno al futuro del sujeto, enigma que debe inaugurar un proyecto que implicará la transformación de la propia imagen, articulando su pasado, su presente y su porvenir. Beatriz Janín (2008) plantea que quizá uno de los puntos centrales de la adolescencia sea la posibilidad de armar proyectos.

La idea de... un no-futuro o de un futuro espantoso, produce una inundación de afectos y fantasmas ligados a lo temido por uno mismo y por las generaciones que lo precedieron. Y cuando se deja de pensar en términos de futuro, de proyectos, el pasado vuelve, ya no como historia, como relato de sucesos pasados, sino como retorno de lo temido, inundando y aplastando al presente... (Janín, 2008:21).

El proyecto de vida se constituye *para el adolescente* en representaciones de un tiempo posterior en el que el sujeto desplegará esto que hoy son sus sueños.

El objetivo de este trabajo es esbozar algunas conclusiones acerca de los proyectos de vida de adolescentes de sectores populares, focalizando en las representaciones de género identificadas en sus relatos, dibujos y escritos.

El material que analizaremos surge de una intervención psicopedagógica con adolescentes que, al momento de la misma,

tenían entre trece y dieciséis años de edad y que cursan sus estudios en una institución educativa pública de nivel medio de la ciudad de Río Cuarto (provincia de Córdoba). Los talleres implementados giraron en torno a la temática “Sexualidad, género y derechos humanos”, fundamentándose el diseño y la implementación de los mismos en los lineamientos curriculares para la educación sexual integral, Programa Nacional de E.S.I. (Ley Nacional N° 26.150).

Los propósitos de la intervención fueron, por un lado, facilitar a los adolescentes el acceso al conocimiento de los derechos que los protegen en torno a su salud sexual y reproductiva y, por otro, promover una cultura de cuidado en relación con sus prácticas sexuales, habilitando espacios para que los jóvenes desplieguen y confronten los múltiples significados que adquieren la sexualidad y las relaciones de género, tratando de identificar y problematizar prejuicios, estereotipos y valoraciones acerca de las mismas.

Los estudiantes de la institución pertenecen a un sector vulnerable de la periferia de la ciudad de Río Cuarto, con escasas posibilidades de acceso a recursos materiales y simbólicos. Muchos de ellos son hijos de inmigrantes bolivianos que trabajan en la construcción, en la extracción de áridos en las márgenes del río Cuarto y en la fabricación de ladrillos, desempeñándose en el sector informal de la economía. La escuela y el barrio suelen ser para estos adolescentes y sus familias el centro de sus actividades laborales, sociales y culturales, desconociendo algunos de ellos el centro y otros barrios de la ciudad.

A los fines de este trabajo, centraremos nuestra mirada en aquellos talleres que abordaron la temática “sexualidad y proyecto de vida”, que tuvieron como propósito generar un espacio en el que estos adolescentes pudieran pensar y/o repensar sus proyectos

de vida a partir de la interpelación de los modelos tradicionales de los roles de género.

El concepto de proyecto identificatorio de Piera Castoriadis-Aulagnier nos ayuda a pensar en los orígenes y el devenir de esos proyectos. En el marco de la dimensión individuo sociedad, la autora recupera la problemática identificatoria planteando una subjetividad no solipsista, una subjetividad instituyente a partir de la relación entre el yo y la realidad y que implica la apropiación de representaciones identificatorias formuladas por los otros significativos, objetos de investiduras libidinales. Pero el yo no es sólo identificado por los otros sino también identificante: estableciendo relaciones entre realidad y fantasía el sujeto da a su pasado y a su porvenir un sentido, eligiendo un proyecto identificatorio y una interpretación de su historia.

El espacio familiar, el medio escolar luego y también la relación con amigos constituyen espacios de investimentos que propician estas representaciones identificatorias y que instituyen al psiquismo y la subjetividad (Hornstein, 2007).

Los primeros enunciados identificantes provienen del discurso materno, la madre habla al niño contándole quién es y qué será de su futuro y, junto a la palabra, una conjunción de gestos y actitudes van constituyendo ese primer espejo en el que el niño se reconocerá. La madre en su función de portavoz es la representante de un orden exterior con leyes y exigencias que enuncia a través de su discurso y sus prácticas, instaurando prohibiciones, anhelos e ideales.

Pero el yo no es un simple depositario de identificaciones. Desde ese “yo hablado” inicial, el yo pasará a tomar un rol más activo y pasará a ser una instancia identificante: será un “yo hablo”. La autonomía del yo sólo es posible si puede cuestionar y poner en

duda el discurso del portavoz destituyéndolo como referente que garantiza lo verdadero y lo falso (Castoriadis-Aulagnier, 2007), lo cual implica que lo proveniente de lo familiar debe funcionar como referencia, no como herencia coagulada, con posibilidades de renovación y de recreación (Lastra y Saladino, 2010).

Llegada la adolescencia, el sujeto podrá adjudicarse la posibilidad de gestar cambios en su edificio identificador y realizará un trabajo de investigación de su genealogía, lo que implica preguntarse por sus orígenes, es decir, intentará un trabajo de historización, un nuevo armado identificador que conlleva un conjunto de expectativas para un tiempo futuro (Lastra y Saladino, 2010).

El yo como enunciante de pensamientos con función identificante, elabora una construcción que le permite dar sentido a su presente, reconocerse en un pasado e investir un futuro, para elaborar un proyecto identificador, es decir, enunciados sucesivos por los cuales el sujeto define (para él y para los otros) su anhelo identificador.

El hecho de hallar la presencia de un proyecto en el psiquismo indica que el yo ha logrado tener un derecho de mirada y un derecho de palabra, que son reivindicados como propios por esta instancia.

Sabemos que la adolescencia es un tiempo de desorden que implica al cuerpo, la sexualidad, los roles, la propia historia y la historia de los padres, pero es también un tiempo en que el yo avanza en su construcción identificatoria invistiendo a otros significativos que sustituyen a las figuras parentales,

...es el tiempo que posibilita la apertura hacia nuevas significaciones y logros a conquistar dando origen a imprevisibles adquisiciones... etapa privilegiada de la resignificación y de la alternativa en la que el sujeto tienen la opción de poder efectuar transformaciones inéditas en su personalidad (Kancyper, 2013:46).

Pero los adolescentes que participaron en la intervención forman parte de los grupos excluidos emergentes de la economía capitalista y, en consecuencia, se encuentran en una situación de vulnerabilidad económica, social y subjetiva. Sus experiencias y realidades interpelan los estereotipos clásicos de la adolescencia. Las posibilidades y condiciones de vida que emanan de su condición de clase inciden no sólo en sus consumos sino también en sus expectativas, proyectos y esperanzas (Margulis, 2001).

Estos espacios que posibilitan el diálogo con adolescentes de sectores populares apuntan a promover el cuestionamiento de representaciones sociales que los vinculan a destinos pre-fijados a partir de descalificaciones asumidas y naturalizadas para abrirse a otros destinos posibles. Desde el espacio familiar se emite un mensaje que es portador del discurso sociocultural, mensaje muchas veces descalificante y de invalidación de sí mismos que reproduce las condiciones de clase y asegura la transmisión intergeneracional de la pobreza, lo que torna particular ese proceso de reordenamiento que implica la adolescencia.

Muchas investigaciones han puesto en evidencia las particularidades que asume la adolescencia en los estratos más pobres de la sociedad. Maternidad y paternidad, inserción temprana al mundo del trabajo, deserción y repitencia escolar, son sólo algunas de las particularidades que atraviesan los adolescentes de sectores populares. Las desigualdades sociales se traducen en valores, prácticas y proyectos de vida que naturalizan desiguales posibilidades de elección, de tomar decisiones, acceder y controlar recursos.

Coincidimos con G. Climent (2002) cuando dice que existen fuertes relaciones entre el origen social, el sexo del individuo –y el género, agregamos–, su educación y la valoración de determinada

actividad y el proyecto que elabora. La autora plantea que, en los distintos contextos familiares y sociales, surgen los proyectos de vida en los que están presentes las imágenes de género en torno a la sexualidad, la familia y el rol de la mujer. Agregamos nosotras, y del varón.

A continuación, comentaremos las respuestas de los adolescentes que participaron en los talleres cuando se les solicitó que pensarán individualmente cuál es su proyecto o proyectos de vida y que grafiquen esas ideas en una hoja.

En primer lugar, analizaremos qué lugar ocupa la graduación (secundaria y universitaria) en sus proyectos. De un total de veintisiete adolescentes (once mujeres y dieciséis varones), dieciséis de ellos escribieron o graficaron “terminar la escuela”, dando cuenta de este modo de la significación de este logro para ambos sexos. En sectores sociales más altos, se da por sobreentendida su consecución y finalización. Probablemente esta respuesta se vincula al costo que la escolarización implica en la economía familiar (son jóvenes que podrían ocupar todo su tiempo en colaborar en la economía del hogar, de hecho muchos de ellos trabajan en el tiempo extraescolar) y también por la valorización que tiene en los sectores populares la concreción de los estudios secundarios (recordemos que la masificación del acceso a la escuela secundaria, y con ella el ingreso de sectores populares a ese nivel del sistema educativo, es un hecho reciente en la historia de nuestro país).

Sólo tres varones mencionan entre sus proyectos acceder a estudios universitarios (ser doctor, ingeniero agrónomo, asistir a la universidad) dando cuenta de que los estudios terciarios o universitarios no ocupan un lugar importante en sus sueños, quizás por ser mucho más inaccesibles, quizás porque no ocupan

un espacio relevante en las expectativas que circulan en el medio familiar y sociocultural en relación con el género masculino.

En cambio, encontramos que casi la mitad de las mujeres desearían ir a la universidad, proyectando ser veterinaria, psicóloga, o recibirse “de algo”. Tres de ellas ven a los estudios universitarios como facilitadores de ascenso social, en tanto posibilitarían el acceso a un “trabajo digno” o a un “trabajo fijo”.

En cuanto a los oficios que mencionan los varones, aparece reiterado el deseo de ser mecánico (cuatro adolescentes lo representan), seguramente vinculado a las posibilidades, pautas culturales y modelos masculinos que brinda su realidad sociocultural próxima, al igual que otras posibles elecciones que aparecen en sus representaciones: carpintero, policía, futbolista. Pero son también elecciones que señalan la exclusión de espacios simbólicos y sociales a la hora de fantasear futuros alternativos.

Si bien los proyectos de vida del adolescente suponen siempre un aspecto reparatorio, podemos pensar también en la singularidad que esa tarea asume en estos adolescentes: arreglar, ayudar, salvar (rescatista, mecánico, bombero), algo del orden de su propia historia familiar de carencias económicas y sociales.

Otras respuestas reiteradas que aparecen tanto en varones y mujeres y que dan cuenta de la significación de las condiciones de pobreza en sus vidas y del fracaso en el logro de los proyectos familiares, fueron aquellas que traslucen esos anhelos incumplidos que se encarnan en sus propios proyectos. Por ejemplo, “tener mi propia casa, tener un trabajo digno, poder vivir bien, tener un auto, tener un trabajo fijo y seguro, que tenga para comer, poder ayudar a mi familia si necesita algo, trabajar para ayudar a mi padre y para tener mi plata”, etc., respuestas que nos dan la pauta de la dificultad de armar un proyecto despegado de las limitaciones sufridas.

Agobiados por el sufrimiento que producen las carencias cotidianas de la pobreza, no hay espacio para la proyección de sus deseos y sus anhelos se limitan a compensar desde lo individual las carencias socioeconómicas vividas en las generaciones antecesoras (¿darle a sus padres y/o a sus hijos lo que ellos no tuvieron de niños?).

En las representaciones acerca del futuro ligadas a la maternidad y paternidad, seis de los varones dicen querer formar una familia, aunque sólo dos explicitan el deseo de tener hijos. Cinco de las mujeres ponen de manifiesto el proyecto de formar una familia y cuatro dicen proyectar tener hijos, mencionando en dos casos cuantos hijos quisieran tener. Si bien aparece en las mujeres como un proyecto deseado, la maternidad no se presenta como el único anhelo de realización personal e incluso en más de la mitad de las representaciones no aparece explicitado.

Llama la atención esta diferencia de proyectos futuros entre las adolescentes mujeres y los varones. Pareciera que en las representaciones acerca de su futuro de estos adolescentes, los modelos culturales tradicionales de género están más arraigados en los varones que en las mujeres. Mientras que los proyectos de los chicos muestran cierta adherencia a modelos masculinos tradicionales y están ligados a su entorno sociocultural más próximo, las chicas parecen jerarquizar los proyectos educativos y laborales por sobre *formar una familia* y tener hijos, con mayores posibilidades de fantasear futuros posibles y más diferenciados del entorno familiar y cultural.

Los intercambios que permiten estos espacios se constituyen en soportes que posibilitan la apertura a investimentos libidinales extrafamiliares, necesarios para inaugurar un pensamiento habilitador de otros horizontes. Queda claro entonces nuestro reconocimiento sobre la importancia de los mismos como

estrategia de re creación de proyectos de vida que permiten interpelar las concepciones de sí mismo y de los otros, deconstruir certezas provenientes del discurso familiar y social, indagar las construcciones socio históricas de la sexualidad, desmitificar el discurso generacional, desnaturalizar las condiciones y limitaciones de clase, resignificar las posibilidades y la dimensión del sujeto en la transformación de sí mismo y en la construcción de su proyecto identificadorio.

El yo no puede advenir más que siendo su propio biógrafo, nos dice Piera Castoriadis-Aulagnier (2007).

Si la adolescencia es un momento de reconstrucción de la propia historia, es un momento especial para transformar los contenidos de esa historia, desechando algunos e inventando otros para arribar a una versión que el sujeto cree definitiva pero que debe permanecer abierta para ese trabajo de reconstrucción, de reorganización de sus contenidos, y especialmente de sus causalidades cada vez que ello se revele necesario. Es sólo porque esta versión de su historia es modificable que el sujeto puede asegurarse su propia permanencia y aceptar los inevitables cambios psíquicos y físicos (Luis Hornstein, 2007).

Creemos por lo tanto que estos intercambios contribuyen a ampliar las alternativas posibles de futuro, *imaginar otros horizontes* y así realizar elecciones más autónomas, construir trayectorias *no cristalizadas* y generadas desde una perspectiva de la equidad de clase y de género.

Bibliografía

Castoriadis-Aulagnier, P. 2007. *La violencia de la interpretación. Del pictograma el enunciado*. 7º reimpresión. Buenos Aires: Amorrortu.

- Climent, G. 2002. “La construcción de la subjetividad y los proyectos de la vida en las mujeres de sectores populares: rol de las políticas sociales y educativas”. *VI Jornadas de Actualización “Sufrimiento psíquico, historia y relaciones de género*. Buenos Aires: Asociación de Psicólogos de Buenos Aires.
- Crabay, M. (comp.) 2006. *Adolescencias y Juventudes. Desafíos actuales*. Córdoba: Brujas.
- Donini, A. 2005. *Sexualidad y familia. Crisis y desafíos frente al siglo XXI*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Fernández, A.M. 2009. *Las lógicas culturales sexuales: amor, política y violencias*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ferraudi Curto, M.C. 2003. “De machos y pollerudos: formas de la identidad masculina”. En Margulis, M. y otros. *Juventud, cultura, sexualidad*. Buenos Aires: Biblos.
- Hornstein, L. 2007. *Piera Aulagnier y el contrato narcisista*. En línea. Dirección URL: [<http://www.rafaelcastellano.com.ar/wordpress/?p=232>].
- Janín, B. 2008. *Encrucijadas de los adolescentes de hoy*. Buenos Aires: UCES.
- Kancyper, L. 2013. “Adolescencia: el fin de la ingenuidad”. *Querencia*. Revista de Psicoanálisis, 14. ISSN 1688-0129.
- Lastra, S. y G. Saladino. 2010. *De la genealogía al Proyecto identificador. Algunas puntualizaciones acerca de adolescencia y transmisión*. En línea. Dirección URL: [http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicología/informacion_adicional/obligatorias/056_adolescencia2/material/fichas/genealogia_proyecto_identificador.pdf].
- Leschziner, V. y S. Kuasñosky. 2003. “Género, sexualidad y afectividad: modelos culturales dominantes e incipientes”. En Margulis M. y otros. *Juventud, cultura, sexualidad*. Buenos Aires: Biblos.

- Marcús, J. 2006. “Ser madre en los sectores populares: Una aproximación al sentido que las mujeres le otorgan a la maternidad”. *Revista Argentina de Sociología*, 4(7). Buenos Aires.
- Margulis, M. 1996. *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires: Biblos.
- Margulis, M. 2001. “Juventud: una aproximación conceptual”. En Donas Burak, S. (comp.). *Adolescencia y juventud en América Latina*. Cartago: Libro Universitario Regional.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. 2007. *Sexualidad y Escuela: Hacia una educación sexual integral*. Documento base. Córdoba.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. 2007. *Educación Integral de la sexualidad. Aportes para su abordaje en la escuela secundaria*. Buenos Aires.
- Villa, A. 2007. *Cuerpo, sexualidad y socialización. Intervenciones e investigaciones en salud y educación*. Buenos Aires: Noveduc.

CONTEXTO FAMILIAR DEL DISCAPACITADO

María Cristina Schiavoni

A partir de la profundización de los datos hallados en la tesis doctoral “Maltrato en niños y adolescentes discapacitados en el ámbito escolar: ¿doble victimización?”, se percibió fuertemente la necesidad de cuestionarnos en relación con el verdadero y eficaz cumplimiento de los derechos de los niños discapacitados y de sus familiares, en especial sus hermanos.

La Lic. Blanca Núñez (2003:101-133) afirma

Sabemos que la familia que tiene un hijo con discapacidad afronta una crisis movilizadora a partir del momento de la sospecha y posterior confirmación del diagnóstico.

Cada familia es única y singular y procesará esta crisis de diferentes modos.

Con relación a cómo se elabore la crisis del diagnóstico, puede acontecer un crecimiento y enriquecimiento familiar o, por el contrario, se pueden desencadenar trastornos de distinta intensidad...

Y continúa:

Las familias que tienen un hijo con discapacidad constituyen una población en riesgo....

Los conflictos no surgen a nivel familiar como consecuencia directa de la discapacidad, sino en función de las posibilidades de la familia de adaptarse o no a esta situación.

Esta última afirmación coincide con algunas de nuestras conclusiones en la referida tesis, tales como:

- Las personas con discapacidad sufren un doble proceso de victimización, relacionado con la edad, sexo y factores de riesgo familiares, sociales y ambientales y tipos de discapacidad.
- Hemos podido comprobar que los niños y adolescentes con discapacidad, objeto de nuestro estudio, padecen maltrato por parte de sus compañeros, maltrato que se correlaciona con la edad, puesto que, a medida que crecen, se sienten menos ligados, menos contenidos por los compañeros de su misma edad.
- Se observan además factores de riesgo familiares, sociales y ambientales, padres que maltratan emocionalmente a sus hijos con algún tipo de discapacidad, con conductas negligentes y/o abandonicas; un entorno socio-ambiental que desconoce las verdaderas posibilidades de las personas con discapacidad, que pone barreras (físicas, educativas) impidiendo su inclusión en diversos ámbitos que van desde el educativo hasta el laboral: el discapacitado es víctima en su situación de tal y doblemente víctima por el entorno en el que se desenvuelve y que no colabora para integrarlo en la medida que podría hacerlo.

Consideramos que, en la mayoría de los casos de maltrato en niños discapacitados de nuestro entorno, la discapacidad en sí misma no causa violencia, pero indudablemente aumenta el riesgo, su etiopatogenia no está relacionada por la presencia de un factor de riesgo individual aislado (discapacidad), sino que está relacionada con la existencia de factores de riesgo familiares, sociales y ambientales, y que cuantos más de estos factores de riesgo se asocien alrededor del niño discapacitado, mayor será la posibilidad de maltrato (Schiavoni, 2009).

Para la familia, enfrentar la llegada de un hijo con algún tipo de discapacidad significa tanto la oportunidad de crecimiento, madurez y fortalecimiento, como el peligro de trastornos o desviaciones en alguno de sus miembros o a nivel vincular.

Hay peligro de riesgos como el surgimiento de trastornos psíquicos.

Coexisten el peligro para y la oportunidad de fortalecimiento.

De acuerdo con las palabras de Caplan, podríamos decir que la familia en estos momentos se halla “en una estación de paso, en un sendero que se aleja o se dirige hacia el trastorno”.

Cada familia es única y singular y procesará esta crisis de diferentes modos. Tanto su intensidad como la capacidad de superarla varían de una familia a otra.

En nuestro trabajo, observamos que:

- Los TIPOS de maltrato más frecuentes hallados en la población bajo estudio se refieren a negligencia y/o abandono, siendo menor el maltrato físico.

Profundizando en el estudio, nos propusimos ampliar la mirada hacia los niños que habían participado de la experiencia y sus grupos familiares, revisando las entrevistas familiares realizadas para rescatar la información necesaria y eventualmente efectuar visitas o entrevistas, grupos focales con padres y con hijos según edades para verificar la existencia de situaciones en que se produzcan conductas como reclamo de atención, celos, ansiedad, angustia, agresión, sobreadaptación, dificultades en la socialización, rebeldía, negación, entre otras.

La población estudiada correspondía a niños y adolescentes entre los diez y diecisiete años, de ambos sexos, con y sin discapacidades, pertenecientes a escuelas inclusivas de Córdoba capital, durante el período 2006-2007.

Los hallazgos muestran que un porcentaje significativo de padres maltrata emocionalmente a sus hijos –tanto discapacitados como no discapacitados–. Fundamentalmente, los hallazgos estaban relacionados con negligencia, abandono y en algunos casos sobreprotección. El maltrato físico fue poco frecuente en la población estudiada.

Entre los hermanos de diez a catorce años predominaba la sobreprotección de sus hermanos menores discapacitados. Si el hermano discapacitado era mayor que el entrevistado, frecuentemente aparecían conductas de negación o rechazo. En los adolescentes de catorce a diecisiete años estas últimas conductas se presentan en quienes tienen hermanos mayores o menores discapacitados, acompañadas de sentimientos de vergüenza y/o culpa.

En algunos casos, se observó sobreexigencia y una fuerte necesidad de reparación.

En otros, celos y hostilidad por sentir que sus padres, especialmente su madre se ocupaba especialmente de su hermano discapacitado, acaparando éste la atención de sus padres, según las propias palabras del hermano encuestado.

Otras veces, soledad y frustración, por no poder vivir los intercambios típicos de una relación fraterna.

También se pudieron observar sentimientos positivos de amor y ternura, los que reflejaban también sentimientos de gratitud por pasar por esta experiencia que, de una u otra manera les había enriquecido su vida.

En cuanto a los sentimientos vinculares de padres/hermanos discapacitados o no, se observa que, como bien lo señala Blanca Núñez (2003), la discapacidad del hijo produce, generalmente, un gran impacto en el plano de la pareja conyugal. Muchas parejas

salen fortalecidas, el niño con discapacidad los une; para otras, la situación es promotora de malestar y ruptura vincular.

Un factor de gran influencia es la existencia, o no, de conflictos previos a nivel de la pareja. Los conflictos previos pueden traer mayores dificultades en la adaptación a la situación. Esos conflictos pueden agravarse o bien la situación sirve de telón o excusa que encubre esa relación afectada anteriormente.

El niño con discapacidad puede ser tomado como “chivo expiatorio” de las dificultades maritales.

Otras parejas con un funcionamiento previo sin conflictos pueden comenzar a mostrar signos de trastornos a partir de la crisis del diagnóstico y ante una inadecuada elaboración.

Generalmente la pareja no llega a la consulta con una demanda de atención para ella sino por alguna conducta que les preocupa del hijo con discapacidad, o de alguno de los otros hijos.

En nuestra investigación, se entrevistaron docentes, psicólogos, psicopedagogos y maestros integradores de las escuelas investigadas, a fin de profundizar datos acerca de actitudes violentas hacia los niños con discapacidad y recabar información sobre las actitudes de las familias hacia estos niños y adolescentes.

Como ya fuera señalado, de acuerdo con lo que refieren, en algunos casos se evidenciaron conductas tales como abandono por parte de los padres, negación de la discapacidad de sus hijos, dificultades económicas y familias monoparentales. Se encontraron también enfermedades psíquicas de uno o ambos padres (generalmente depresión), uno o ambos padres desocupados y en dos casos vivienda deficiente y pobreza, todos éstos son factores de riesgo para el maltrato, tal como lo planteáramos en nuestro trabajo.

Todo esto puede deberse a múltiples factores que deberemos considerar antes de diagnosticar y “rotular” a una familia con

hijo/s con discapacidad: a veces la madre queda anclada a su hijo discapacitado, dedicándose totalmente a él y “olvidando” sus otros roles, fundamentalmente el de esposa y madre de sus otros hijos que sienten el ya mencionado abandono.

El padre generalmente está ausente, sobre todo si es el único sostén económico de la familia.

En nuestro trabajo, los mayores factores de riesgo que hemos encontrado son:

- Familias empobrecidas social y culturalmente.
- La negligencia constituyó el tipo de maltrato más comúnmente encontrado.
- Enfermedad física y/o psicológica de uno o ambos padres.
- Abandono físico, generalmente del padre.
- El maltrato más común es el pasivo: indiferencia, falta de atención de alguno de los padres, abandono emocional y, en algunos casos, sobreprotección excesiva, que se convierte, como ya sabemos por estudios psicológicos, en una forma de esconder la angustia que provoca en los padres –y sobre todo en la madre– el hecho de tener un hijo con discapacidad.
- Falta o pérdida del trabajo del padre.
- Alcoholismo de alguno de los padres.

El maltrato emocional, psicológico, que es el que más frecuentemente hemos encontrado, siempre deja secuelas: al decir de Londoño y col.:

El maltrato psicológico, por sutil e insospechado que sea, siempre deja secuelas. Existen casos en que la agresión es tan sutil y sofisticada que parece casi imposible detectarla. Pero deja marcas indelebles en el organismo de la víctima. En su cuerpo o en su psiquismo, porque el cuerpo y el psiquismo interactúan y forman una unidad psicósomática.

Y esto hemos podido observarlo y comprobarlo en nuestra investigación, según la cual los niños con alguna discapacidad se muestran inseguros, con falta de confianza en sí mismos, con baja autoestima en algunos casos, con escasas expectativas en relación con el futuro, lo que nos habla de las mencionadas secuelas del maltrato emocional que ha generado en ellos estas conductas.

Del análisis global del fenómeno de la violencia sobre las personas con discapacidad, se citan como razones explicativas de la vulnerabilidad y victimización de esta población:

- dependencia de otros, en cuidados de larga duración,
- negación de los derechos humanos, relacionada con una percepción de ausencia de capacidades o poder,
- menor riesgo de descubrir al perpetrador (al suceder con frecuencia en el ámbito privado, familiar o institucional),
- dificultad de algunos “supervivientes” de ser creídos,
- bajo nivel de educación acerca de la sexualidad apropiada e inapropiada,
- necesidad de ayuda física, para el autocuidado y tareas de la vida diaria,
- integración e inclusión en contextos ordinarios, sin considerar las capacidades individuales para la autoprotección.

Los hermanos

Dedicaremos un apartado especial a este tema por considerarlo de gran interés.

Sentimientos en el vínculo con el hermano

Algunos de los sentimientos más frecuentes que surgen son:

- Culpa.
- Sobreexigencia.
- Fuerte necesidad de reparación.
- Celos, rivalidad y hostilidad.
- Soledad y frustración.
- Sensación de atrapamiento y encierro vs. deseos de huida.
- Sentimiento de extrañamiento ante un hermano desconocido.
- Profundo amor y ternura por ese hermano.
- Sentimiento de gratitud por el enriquecimiento personal que acompaña la experiencia.

Blanca Núñez (2003) demuestra a través de su práctica clínica que en el vínculo fraterno se intensifican los sentimientos normales presentes en todo vínculo fraterno. “Se mueven intensos sentimientos encontrados y contradictorios”.

Es normal que así sea. Surgen conflictos cuando algunos de estos sentimientos predominan en forma intensa, produciendo un malestar vincular.

Predominio de intensos sentimientos de culpa en el hermano por vivirse como el hijo “privilegiado”, “el elegido”, poseedor de habilidades o de la salud que se le restó al discapacitado.

La culpa también surge ante situaciones de logros propios, mientras que el hermano queda rezagado. Estos sentimientos de culpa y la necesidad de castigo, explican conductas reiteradas de fracaso con las que llegan a la consulta, dificultades para la obtención de logros y éxitos o para disfrutar de ellos.

Algunos comentarios:

“Él siempre tuvo pocas oportunidades de progreso, en cambio, yo muchas. A veces me pregunto por qué Dios me dio todo a mí y a él tan poco” (Sebastián, veintiún años).

“Su mundo siempre fue muy reducido, siempre encerrado con mis padres mientras yo podía salir a todas partes, hasta me pude ir a Buenos Aires a estudiar... me iba con mi novio a bailar” (Susana, veinticuatro años).

“Siento que le dedico poco tiempo, calidad de tiempo” (Darío, veintidós años).

“Quisiera hacer muchas más cosas por él, y cuando no puedo me siento egoísta” (Beatriz, treinta años).

El hermano con discapacidad es sentido también como el hijo preferido frente a los padres, que le dedican atenciones y cuidados especiales y le ofrecen más posesiones materiales. En este caso, el hermano suele sentirse “no querido por los padres”. El hermano sin discapacidad es ahora el hijo desposeído frente a su hermano usurpador y ladrón.

“Mi mamá siempre está con mi hermanita y a mí ni me mira” (Alejo, doce años).

“Sentí que no había lugar para mí en el gran espacio que ocupaba mi hermano junto a mi madre” (Mauro, treinta y tres años).

“A mí me da bronca que mi hermano siempre acapare la atención de mis padres” (Lucía, quince años).

“Mi hermanito siempre... pide cosas caras y se las compran. Yo a veces pido cosas caras o baratas y nunca me las compran. A él le compran todo” (Matías, 7 años).

Predominio de un exceso de responsabilidad ante el discapacitado, asumiendo funciones paternas. Pueden darse situaciones extremas en las cuales el hermano queda indiscriminado, fusionado con el discapacitado, hasta llegar a hacer una renuncia a la propia vida.

- a) Sensación de estar atrapados en la situación, sobrecargados con exigencias y demandas sin perspectiva de salida y en

peligro de no poder rescatarse de un destino identificatorio con su hermano.

- b) Deseos de huida, de tomar una gran distancia de la situación para rescatarse y vivir la propia vida, buscar la felicidad y no quedar fusionados o confundidos con su hermano.

Estos deseos de toma de distancia, a su vez, provocan culpa ante este hermano por quien también siente una profunda ternura.

Resulta difícil lograr una distancia óptima que no implique atrapamiento en la situación con una renuncia a la propia realización personal, ni tampoco un alejamiento y ruptura total con este hermano.

Vínculo dominado por vergüenza y temor a la mirada de los otros y al rechazo del medio hacia su hermano, hacia sí mismo o hacia la familia. Los sentimientos de vergüenza se suelen acompañar de culpa.

Vínculo con intensa preocupación en torno al futuro.

Pero también surgen sentimientos de gratitud por el enriquecimiento personal que acompaña la experiencia.

- El 90% reconoce que esta experiencia les dejó como saldo una mayor sensibilidad al dolor humano.
- De este total, el 21% una mayor tolerancia y comprensión a las debilidades de los otros y el 28% una gran riqueza interior y una apertura hacia valores humanos.
- También suelen valorar el enriquecimiento familiar que significó este hermano en cuanto a la aceptación, la paciencia y, sobre todo, acerca del amor.

“A mí mi hermanita me dejó como enseñanza la paciencia, aprendí a tener mucha paciencia a la gente en general” (Mariela, trece años).

“Si no fuera por mi hermano yo seguramente sería un fachero que estaría sólo pensando en la marca del pantalón o del auto, me enseñó a tener otros valores menos materiales” (Alejo, catorce años).

“Mi hermano me enseñó con su ejemplo cómo se sigue adelante con su problema. Él se las aguanta, no se queja, es valiente, tiene fuerza... y siempre está de buen humor. Además creo que nuestros hermanos, más allá de los enojos que podamos tener, nos enseñaron lo que es el amor” (Guadalupe, quince años).

“A mí lo que más me enseñó es cómo salir adelante pase lo que pase” (Magalí, catorce años).

“El haber tenido un hermano, con la grave discapacidad que él tiene, fue un entrenamiento muy fuerte en la dificultad, fue como haberse preparado para la vida en un ejército de infantería. Hay mucho que yo capitalicé de esto en vez de haberme paralizado” (Hugo, treinta y ocho años).

Sentimientos en relación con el futuro

- ¿Han pensado en el futuro, en el momento en que los padres ya no estén?

Sí: 89%.

- Sentimientos que les produce pensar en el futuro, por orden de importancia:

Responsabilidad **28%**

Pánico/miedo **23%**

Angustia/tristeza **21%**

Preocupación..... **11%**

Negación **1%**

No lo pensó **2%**

No contesta **9%**

- Interrogantes que se plantean con relación al futuro, por orden de importancia:
 - a) ¿Tendré que llevarme a mi hermano a vivir conmigo?
..... 19%
 - b) Si muero primero ¿que pasará con mi hermano? 17%
 - c) ¿Aceptaré mi novio o cónyuge a mi hermano?
..... 11%
 - d) ¿Podré obrar equitativamente con mi familia y mi hermano?
..... 8%
 - e) ¿Será mi futuro hijo discapacitado?
..... 8%
 - f) ¿Cómo planificaré y resolveré el futuro económico?
..... 8%
 - g) No contesta
..... 13%

Propuestas-Intervenciones

- Espacios familiares para poder expresar, compartir las emociones a fin de elaborarlas.
- Tiempos de dedicación exclusiva a estos hijos.
- La planificación del futuro entre todos dándole un protagonismo a los hermanos por el lugar destacado que tendrán en el futuro junto a su hermano.
- Es bajo porcentaje (sólo el 33%) de familias que hacen planificación para el futuro.
- Cuidar el espacio de cada integrante de la familia de modo que el niño con discapacidad no absorba toda la energía familiar.

- Encuentros de hermanos que atraviesan situaciones parecidas donde puedan asumir diferentes modalidades (de reflexión, recreativos).
- Encuentros multifamiliares para reflexionar en torno a diferentes temáticas (ejemplo: “Pensar el futuro”).
- Actividades compartidas entre padres e hijos sin discapacidad respondiendo a las necesidades de los hermanos de tener tiempo exclusivo con su familia.
- Ciclos de charlas con expertos sobre: futuro, temas legales, genética, modalidades de vivienda, etc.

De acuerdo con los resultados obtenidos en nuestra investigación, conocemos que los niños con discapacidades físicas, psíquicas y sensoriales son más vulnerables o tienen un mayor riesgo de sufrir situaciones de violencia y maltrato, no sólo por el hecho de presentar una discapacidad, sino por la existencia e interacción de factores de riesgo individuales, familiares, ambientales, sociales, culturales y económicos.

Entonces deberemos actuar en estrecha colaboración con la familia para evitar este tipo de situaciones promoviendo sus derechos y enlazando los campos de educación y salud para abordar de forma simultánea y desde varios niveles y en múltiples sectores de la sociedad diferentes estrategias de prevención de la violencia y el maltrato hacia los niños con discapacidades.

Consideramos que trabajando desde la investigación acción, podemos hacer prevención primaria en salud mental desde un espacio transformador que requiere sólo escasos recursos económicos.

Bibliografía

- Gonzalvo, G.O 2005. “¿Qué se puede hacer para prevenir la violencia y el maltrato en niños con discapacidades?”. *An. Pediatric. (Barc)*, 62:153-157.
- Gonzalvo, O. 2006. “Maltrato en niños con discapacidades. Estrategias para su prevención”. *Anales de Pediatría*, 56(3):219-223. 1ª Edición. Valencia. España.
- Gonzalvo, O. 2007. “Características y factores de riesgo del maltrato en adolescentes con discapacidades”. *Compumedicina*, 131:1-5.
- Núñez, B. 1998. *El niño discapacitado, su familia y su docente*. Buenos Aires: Geema, Grupo Editor Multimedial.
- Núñez, B. 2003. “La familia de un hijo con discapacidad”. *Arch. argent. Pediatr.*
- Schiavoni, M.C. 2000. “La violencia en el adolescente” (99-116). En Barrón, M. *Adicciones: modelos efectivos de prevención: las distintas caras de la violencia*. Córdoba: Brujas, Serie Adolescencia, Educación y Salud.
- Schiavoni, M.C. 2005. “Adolescencia y discapacidad” (89-101). En Crabay, M. (comp.). *Prevención y Educación III*. Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Sobsey, D. 2000. “Human rights, bioethics, & Disability” (237-243). En Bhatia, G.S., J.S. O’Neill, G.L. Gall & P.D. Bendin (ed). *Peace, justice and freedom: Human rights challenges for the new millennium*. Edmonton: University of Alberta Press.
- Talleres de Reflexión para Hermanos de Personas con Discapacidad. Buenos Aires. 2002-2005.
- Verdugo, M.A. y B.J. Bermejo. 1994. “Estrés familiar: Metodologías de intervención”. *Siglo Cero*, 25(152):37-45.

PROSOCIALIDAD Y EDUCACIÓN

Una mirada desde el personalismo de Romano Guardini

Mauro Javier Olmos

El que ama camina constantemente hacia la libertad;
hacia la libertad de sus propias cadenas, es decir, de sí
mismo.

Y al hacerlo así, al salir de sí por penetración y
sentimiento, llega a su realización.

Romano Guardini

Introducción

El tema de este trabajo, como su título lo señala, versa sobre la posibilidad de realizar una mirada, osada en sus pretensiones, sobre la prosocialidad en el ámbito educativo desde los conocimientos adquiridos en el módulo Teoría de la Educación, dictado por la Dra. Margarita Schweizer¹.

Para organizar este escrito se intentará dar respuesta a las tres preguntas centrales planteadas en la reflexión educativa: la pregunta antropológica, ¿a quién educo y quién educa?; la pregunta

¹ Romano Guardini reconoce en una nota al pie (*Mundo y Persona*, 1986:214) la influencia de Theodor Haecker en sus ideas sobre la palabra que retorna a Dios en forma de respuesta sin poder especificar qué libro o manifestación lo incitaron; de igual manera se puede precisar que las ideas expuestas en este escrito nacen de la influencia de Margarita Schweizer, influencia por sus escritos, por sus clases pero sobre todo por su apertura al encuentro de un Tú y un Yo, un Yo que a partir de ese encuentro busca conformarse en función de su mundo propio y de la dignidad absoluta de su Persona en relación con la Providencia.

teleológica ¿para qué se educa y cuáles son los fines a los que se apunta?; y la pregunta metodológica ¿cómo se educa?

Las respuestas a éstas deben ser consideradas en función de la interpretación personal, en el sentido de Guardini, imbricadas en ellas las dimensiones biológicas, psicológicas, socio históricas, espirituales y desde las diferentes conexiones que se establecen entre ellas en función del llamado al que se intenta dar respuesta.

Dicho esto, en el texto se expone, en primer lugar, un análisis desde el punto de vista científico de la prosocialidad. A continuación, se desarrollan las premisas que desde la pedagogía personalista reflexionan a la educación. En función de ambas, se intentará, a partir de una dialéctica interactiva, encontrar una síntesis que, fundada en la razón, la libertad y la palabra, pueda favorecer la dignidad de la existencia personal.

Advertencias preliminares

Es necesario en este punto advertir al lector que el análisis propuesto en las páginas siguientes encuentra las siguientes limitaciones:

- Una formación académica científicista (metodológica) del autor de este escrito donde la pregunta central giró siempre en el cómo signado por un reduccionismo psicológico en el entendimiento de la Persona.
- Como consecuencia de lo anterior, se podrán observar interpretaciones erróneas o insuficientes de los conceptos tratados por falta de conocimientos previos sobre la dimensión antropológica y teleológica de la educación.

- Compromiso con un modelo teórico, la prosocialidad que, de manera intuitiva, impulsaba a dar respuesta a la llamada cristiana de la existencia.

Delimitado el encuadre en el que se realiza este trabajo se desarrollan a continuación las ideas del mismo.

El personalismo. Romano Guardini

Para Romano Guardini, el personalismo más allá de ser una corriente filosófica sistematizada, representa una corriente de pensamiento que tiene como centro de sí a la persona.

Se distingue como una ideología que considera al hombre un ser subsistente y autónomo, esencialmente social y comunitario, un ser libre, un ser trascendente con un valor en sí mismo que le impide convertirse en un mero objeto.

Un ser moral, capaz de amar, de actuar en función de una actualización de sus potencias y finalmente de definirse a sí mismo considerando siempre la naturaleza que le determina.

La elección de este autor para este trabajo se fundamenta en los siguientes puntos:

- La centralidad de la persona en su propuesta filosófico-teológica que lo lleva a insistir en la radical distinción entre personas y cosas y en la reelaboración de nociones antropológicas clásicas de su época.
- El análisis de la relación entre el Mundo Común, el Mundo Propio, la Persona, el Yo, el Tú y su relación con la Providencia.
- La dimensión relacional que conduce a valorar nociones como el encuentro y el diálogo.

- La primacía del amor y la libertad sobre el conocimiento.
- La valoración de la subjetividad de la persona.
- El “yo” sin caer en el subjetivismo ni en reduccionismos biológicos o psicológicos.
- La concepción de la filosofía no como un ejercicio académico, sino como un modo de colaborar en la transformación de la sociedad.

Estas ideas centrales del autor realizan un aportes muy significativos al enfoque prosocial. Para un entendimiento de lo dicho hasta el momento es necesario exponer, de manera sintética, los conocimientos adquiridos sobre la prosocialidad.

¿Que es la prosocialidad?

Uno de los antecedentes más relevantes a nivel internacional en la optimización de la inteligencia emocional fue la obra iniciada por Solomon, Schaps, (Brown, Solomon, 1983, en Child Development Project) a fines de los años ‘70 en la Bahía de San Francisco (EE.UU.).

En función de esta experiencia, desde el año 1982, Robert Roche, doctor en psicología y catedrático de la Universidad Autónoma de Barcelona, desarrolló una vasta obra sobre el concepto de prosocialidad. Inicialmente la definía como “aquellas acciones que tienden a beneficiar a otras personas, sin que exista la previsión de una recompensa” (1999:19).

Este concepto corresponde, de acuerdo con el autor, a un enfoque unidireccional que no considera ni la complejidad de las acciones humanas en su vertiente relacional y sistémica, ni las dimensiones culturales susceptibles de una aplicación en el campo social y político.

Propone entonces una definición que considera los aspectos mencionados definiéndola como:

...aquellos comportamientos que, sin la búsqueda de recompensas externas, extrínsecas o materiales, favorecen a otras personas o grupos (según los criterios de éstos) o metas sociales objetivamente positivas y aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales o sociales consecuentes, salvaguardando la identidad, creatividad e iniciativa de los individuos o grupos implicados (Roche, 1999:19).

Esta definición enfatiza el rol del receptor de la acción prosocial, ya que para que una acción sea considerada como tal el receptor debe aceptarla, aprobarla y estar satisfecho con ella.

La confluencia de teorías da lugar al surgimiento y progreso de la prosocialidad como modelo teórico. Como señala Roche en todas sus obras, el modelo no está cerrado y su gran ductilidad permite su aplicación en diversos escenarios y contextos.

Un rasgo distintivo es la apertura a incorporar todos aquellos conocimientos y teorías que ayuden a la consecución de su fin último: difundir una cultura de respeto por los valores esenciales de la condición humana en pos de una cultura de la paz.

Dentro de las tradiciones epistemológicas la prosocialidad se enmarcaría predominantemente en la tradición galileana, de acuerdo con su modo de proceder y generar teoría, con la particularidad de que las pretensiones de este modelo apuntan a devolverle a la humanidad el sentido perdido con el advenimiento de la modernidad, un sentido sustentado en sistemas de creencias que impulsen los valores esenciales del respeto por la vida humana (especialmente el cristianismo o los sistemas de valores impulsados por Rogers, Gandhi, Madre Teresa de Calcuta, Chiara Lubich, etc.).

Su difusión por todo el mundo está impulsada y favorecida por la apertura de este modelo a la diversidad de creencias tanto

científicas como religiosas cuyo común interés sea el de generar una cultura del respeto por los valores esenciales de la dignidad humana.

¿Cuáles son los presupuestos teóricos de la prosocialidad?

Roche (2007) señala que los presupuestos teóricos que se encuentran a la base de la prosocialidad son:

- El humanismo.
- El “construccionismo social”.
- El conductismo.
- La teoría del aprendizaje.
- El neo-cognitivismo.
- La teoría sistémica.

Como se puede apreciar, este modelo se caracteriza por la diversidad de teorías que confluyen en su conformación esencialmente interdisciplinaria, animada y sustentada en el objetivo concreto de fomentar el desarrollo y difusión de una cultura de la paz.

Estos presupuestos nos ayudan a responder las preguntas esenciales de la teoría educativa.

Prosocialidad y antropología

La pregunta antropológica, ¿a quién educo y quién educa?

Desde la prosocialidad, esta respuesta se fundamenta desde el humanismo. Esta corriente filosófica sostiene que desde diversos

sistemas de creencias se puede realizar una aproximación al mundo de los valores universales, seleccionando aquellos que pueden coexistir desde un profundo respeto mutuo vivido y no sólo respeto sino estima y diálogo entre todas las personas y sistemas.

Este humanismo debería incidir en la estimulación de la motivación y contribuir a la definitiva moderación de las relaciones de poder.

Algunas aproximaciones conocidas, como la de Rogers o, en general, de procedencia oriental, como de Gandhi, preparan el camino para una decidida horizontalidad en las relaciones.

Desde este humanismo, Roche se propone verificar una hipótesis fundamental:

La reciprocidad generada por el amor trascendente al prójimo (como presentan las grandes religiones, especialmente el cristianismo) puede fecundar una animación de las relaciones humanas positivas hacia una cohesión y unidad grupal.

Como se puede observar en esta proposición, el acento está puesto en la educación de un sujeto psicológico con conciencia social guiado por el amor hacia el prójimo.

En este sentido, es fundamental el aporte de Romano Guardini, que entiende que la persona está conformada por una dimensión biológica, una psicológica y una espiritual, situada en un determinado momento histórico, en relación con un Mundo Común y un Mundo Propio pero que solo existe en la forma del Diálogo, orientada a otra Persona. En palabras del autor: “la persona está destinada por esencia a ser el Yo de un Tú. La persona fundamentalmente solitaria no existe” (Guardini, 1986:208).

Esta relación Yo-Tú del hombre

...consiste en la co-realización de la relación de Cristo con Dios. Tú, en sentido propio y definitivo es el Padre. El que dice Tú en

sentido propio al padre es el hijo. Hacerse cristiano Significa penetrar en la existencialidad de Cristo, no decirle Tú a Cristo sino junto con Él dice al Padre Tú y de sí mismo Yo (Guardini, 1986:233).

Este pensamiento se resume en la cita de San Pablo: “Y ya no vivo yo, es Cristo quien vive en mí” (San Pablo, en Guardini, 1986:217).

Entonces en el intento de responder al quién de la educación prosocial se podría afirmar que el educando es ante todo una persona que está llamada (amada por Dios) al altruismo, a su ser-él-mismo, alguien que siente directamente la existencia de los demás, que toma en consideración involuntariamente los problemas de los demás, más aún, que los coloca por encima de los propios.

Una persona es el hombre que está en sí, obra desde sí y tiene la dignidad de fin de sí mismo.

Desde esta concepción de persona, podemos encontrar muchos puntos de convergencia con el enfoque prosocial ya que el altruismo es la principal característica de las personas que adhieren a esta línea teórica.

En el intento de una síntesis dialéctica interactiva, se podría proponer que el educador sea aquella Persona, altruista, llamada a un radical compromiso con la existencia en Cristo, que educa a un alumno que sobre todo es una persona que está en el camino de conformarse como tal, de responder al llamado de la providencia, a ser en Cristo.

Prosocialidad y teleología

La pregunta teleológica ¿para qué se educa y cuáles son los fines a los que se apunta?

La educación prosocial representa en la actualidad una de las mayores esperanzas en la formación de una sociedad justa y solidaria que se erija como alternativa a los modelos sociales propuestos, caracterizados por el individualismo, la competencia y el egoísmo.

Ésta enfrenta hoy uno de los mayores desafíos, ya que los niños, jóvenes y adultos destinatarios de sus prácticas encuentran limitaciones concretas y cada vez más significativas en una inclusión social plena como sujetos de derecho, responsables y autónomos en la elaboración y ejecución de su propio proyecto de vida, en síntesis, en su desarrollo como Personas.

Es en este contexto individualista donde la educación en los valores y actitudes prosociales cobra relevancia. La efectividad del modelo de educación prosocial está científica y prácticamente comprobada en el ámbito educativo, no sólo en lo referido a la inclusión escolar, sino familiar y social.

Este modelo propone una serie de principios teóricos sustentados en los valores esenciales de la condición humana que se plasman en programas y proyectos que son aplicados de manera concreta y sistemática como estrategias optimizadoras de relaciones de calidad.

En este sentido, el desarrollo teórico de la prosocialidad en el ámbito educativo estuvo centrado en la validación científica, especialmente del método (el cómo de la educación).

Si bien, implícita y explícitamente, se promueve un avance significativo al individualismo de esta época histórica en la que se desarrolla, este enfoque podría ser enriquecido desde una mirada personalista.

De manera inevitable, al pensar en el quien de la educación surge el para qué; en función de lo expuesto en el apartado anterior, el

fin de la educación prosocial sería enriquecido al darle herramientas a los alumnos para que puedan discernir el mundo común del propio, para que puedan rechazar sus influencias y a su vez mejorarlo desde un radical compromiso con la existencia en Cristo.

Apostando al futuro de la persona, que se construye desde su autonomía y desarrollo personal para que pueda ser tanto cuanto pueda ser.

Prosocialidad y metodología

¿Cómo se educa?

Una vez respondidas el quien y el para qué de la educación prosocial, ahora queda el cómo, es decir la metodología apropiada para alcanzar este desarrollo de la persona, tanto del educador como del educando.

En este sentido, la prosocialidad, en su intento de ajustarse a los cánones científicos vigentes de la época, adopta una serie de presupuestos metodológicos en sus investigaciones que se corresponden con la teoría del aprendizaje, el conductismo y neocognitivismo, la teoría sistémica y el modelo de investigación-acción participativa (PAR).

Desde el personalismo, se podría realizar un significativo aporte a este modelo teórico, el método dialógico. Para alcanzar la finalidad propuesta en el apartado anterior, es necesario el encuentro entre personas.

Guardini sostiene que

...la persona existe en la forma del diálogo, orientada a otra persona. La persona está destinada por esencia a ser el Yo de un Tú. La persona fundamentalmente solitaria no existe (Guardini, 1986:208).

El destino personal surge sólo en la apertura indefensa de la relación Yo-Tú, o también de aquella relación del Yo, a la que le falta la última perfección que habría de venirle del Tú (Dios).

En este encuentro, es la palabra, el lenguaje el que no sólo constituye un medio para comunicarse sino que la vida y la labor espiritual se realizan ellas mismas en el hablar.

El autor citado define al lenguaje como

...una conexión de formas de sentido determinadas por leyes supraindividuales, en la cual el hombre nace y por la cual el hombre es formado. Es un todo independiente del individuo, del cual éste, según su capacidad, forma una parte (Guardini, 1986:203).

Es esta capacidad la que el educador debe cultivar y favorecer en los educandos y en él mismo como persona para influir en su actitud conformadora y, con ello, en su mundo.

Comentarios finales

En este trabajo se intentó exponer, por un lado, el plano científico de la prosocialidad y por otro, las premisas que desde la pedagogía personalista reflexionan a la educación.

Las ideas expresadas a partir de una dialéctica interactiva, intentaron esbozar una síntesis que, fundada en la razón, la libertad y la palabra, pueda favorecer una pedagogía que respete y fomente la dignidad absoluta de la Persona.

El reflexionar sobre los fundamentos antropológicos, teleológicos y metodológicos de la prosocialidad no es sólo una elección científica o individual, es una llamada desde el Tú, nuestra respuesta es fundamental como educadores, pero sobre todo como Personas.

Bibliografía

- Coba Juez, A.A. 2007 *Epistemologías contemporáneas*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Crabay, M. y A. Verhaeghe. 2002. “Prosocialidad en contextos educativos”. *Prevención y Educación II*. Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Crespi, G. y A. Verhaeghe. 2005. “Un abordaje prosocial como estrategia preventiva”. *Prevención y Educación III*. Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- De Beni, M. 1999. *Prosocialità ed altruismo. Guida all’educazione socio-affettiva*. Trento: Erickson.
- De Beni, M. 2000. *Educare all’altruismo. Percorsi didattici per la scuola di base*. Trento: Erickson.
- Diez, J. y U. Moulines. 1999. *Fundamentos de filosofía de la ciencia*. Barcelona: Ariel, Filosofía.
- Guardini, R. 1986. *Mundo y persona*. Madrid: Grijalbo.
- Habermas, J. 1984. *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Lubich, C. 2001. *La dottrina spirituale*. Milano: Mondadori.
- Ortiz, G. 2000. *La racionalidad esquivada. Sobre tareas de la filosofía y de la teoría social en América Latina*. Córdoba: CEA-CONICOR-UNRC.
- Roche, R. 1998. *Psicología y educación para la prosocialidad*. Buenos Aires. Ciudad Nueva.
- Roche, R. 1999. *Desarrollo de la inteligencia emocional y social desde los valores y actitudes prosociales en la escuela*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Roche, R. 2007. *Presupuestos teóricos de la prosocialidad*. Material inédito.

APOYO, ENCUENTRO, INTEGRACIÓN:

Tutoría de pares

Gricelda Lucía Crespi

Este proyecto surge desde mi rol de docente de un establecimiento educativo del nivel medio, después de muchos años de trabajo y estudio. El mismo se genera desde las asignaturas Ciudadanía y Participación, de primer año, y Formación para la vida y el trabajo.

Algunas motivaciones e interrogantes me llevaron a pensar este proyecto. Por un lado, tenía dos cursos de primer año, con bastantes problemas de distinta naturaleza (algunos de integración); observaba la presencia permanente de conflictos entre compañeros por diversos motivos: “cargadas”, burlas, llegando a veces a empujones o bromas de mal gusto; también algunas discriminaciones por la escuela o el lugar de donde provenían o por la tonada, etc.; también se daba el caso de algunos alumnos que directamente no hablaban con nadie, no siendo fácil acceder a ellos, incluso para la psicopedagoga. Por otro lado, tenía un cuarto año, con muchos problemas también, sintiéndose estos últimos un tanto “discriminados” –decían ellos– “porque ningún profe los quería”. Entonces se me ocurrió intervenir, a través de este proyecto, tratando de otorgarles un voto de confianza a estos chicos de cuarto año como así también comprometerlos en el protagonismo y responsabilidad de este proyecto. El mismo consistió en lo siguiente: Es sabido que la tutoría juega un papel importante en la vida de todo ser vivo, incluido el hombre. Nosotros, como docentes,

vivenciamos que el apoyo social es esencial a la hora de prevenir, de encauzar y de aliviar situaciones conflictivas. El tutor ayuda, orienta, estimula, acompaña, está presente! Sería deseable y muy importante que en todos los cursos hubiera por lo menos uno, y en los más bajos debería haber más, pero la realidad es que hay muy pocos. Consecuentemente, fui pensando que en esta coyuntura sería muy importante que los chicos de cuarto año fueran los tutores de los chicos de primero “A” y “C” y así se los propuse. Pensé que este tipo de apoyo sería beneficioso para ambos grupos, por cuanto los de primero se sentirían un poco más contenidos y acompañados y los de cuarto podrían ejercitar y aumentar su estima, desafiándose a sí mismos en este rol de “acompañantes afectivos”... Es muy importante que en este tiempo de integración a otro nivel los chicos de primero sientan esta compañía, sobre todo en este último tramo del año que es cuando más tienen que rendir y tratar de estar a la altura de las exigencias. Una ventaja grande que encontraba en esta forma tutorial es la poca diferencia generacional existente entre tutor y pupilo, lo que se traduciría seguramente en una mayor apertura a la hora de interactuar y, por ende, en resultados favorables.

En todo momento, hice hincapié en los chicos de cuarto año, en la gran responsabilidad que les confiaba y que iban a tener que valerse mucho de habilidades sociales, de prácticas pro-sociales, como la escucha activa, las preguntas, la sonrisa, la conversación, la búsqueda, el saludo amistoso, en fin... como sabemos, los comportamientos pro-sociales siempre ofrecen reciprocidad positiva y sabiendo que las personas vivimos en permanente interacción es que pensé que era muy importante reforzar este tema vincular para ir mejorando los conflictos y problemas referidos. A lo largo de mi experiencia educativa, he podido comprobar cómo

el trabajar los comportamientos pro-sociales beneficia el clima áulico y previene la violencia, inclusive permite ir incorporando poco a poco la vida extraescolar.

En función de los problemas observados, me permití considerar los siguientes objetivos:

- Disminuir el nivel de conflictividad en los alumnos de primer año “A” y “C”.
- Favorecer la autoestima y la responsabilidad en los alumnos de cuarto “B”.
- Estimular la integración y el protagonismo entre los cursos involucrados.
- Propiciar la implementación de los comportamientos pro-sociales, a lo largo de la ejecución del proyecto.

Los beneficiarios directos fueron los alumnos de primer año “A” y “C” y alumnos de cuarto año “B”. Indirectamente, también es posible pensar en la institución como totalidad.

Este proyecto se llevó a cabo en el IPEM 95: “Mariquita Sánchez de Thompson”, escuela pública de nivel medio de la ciudad de Río Cuarto, provincia de Córdoba.

Se utilizaron espacios eventuales, en recreos, pasillos, patio de la escuela; ocasionalmente dentro de los cursos, etc.

Los recursos materiales fueron cuadernos, carpetas, anotadores, eventualmente grabadores; también máquinas de fotos, afiches, marcadores.

Los recursos humanos fueron los propios involucrados y la docente guía.

Este proyecto se llevó a cabo desde mediados del mes de septiembre de 2012 hasta mediados del mes de noviembre de 2012. A lo largo de estos dos meses, los alumnos de los tres cursos involucrados (con la colaboración de varios docentes del

establecimiento, que cedían los chicos, de a dos o tres, algunos minutos, para que pudieran trabajar) fueron ejecutando el trabajo. Así fue que –luego de realizada la presentación– se dio inicio al intercambio. En los recreos, en algunas horas libres, o en algunos momentos que los profesores cedíamos para que pudieran trabajar, fueron ejecutando el proyecto. Los chicos de cuarto les hacían cuestionarios, conversaban, les miraban las carpetas, los cuadernos de comunicaciones, etc., pero esencialmente **los escuchaban!!!** Creo que eso fue más que importante, dándose el caso de algunos alumnos que no se integraban con nadie, y sí lo hicieron con su tutor; incluso muchos chicos de primero lograron mejorar su rendimiento académico, levantando las notas y mejorando su comportamiento. El miércoles catorce de noviembre se cerró el proyecto con un encuentro recreativo, lúdico y reflexivo entre los tres cursos en el patio del colegio, en el que formados en grupos y coordinados por los de cuarto año, los chicos de primero escribieron acrósticos en afiches, lo que para ellos fue la “Tutoría de pares”, luego representaron juegos de roles en los que exhibían situaciones de la vida cotidiana en las que había vivencias de habilidades sociales y otras en las que no, concluyendo con reflexiones de ellos y comentarios sobre la importancia de practicarlas no sólo en la escuela, sin en la vida misma.

Por último, los alumnos de cuarto año presentaron los informes correspondientes al trabajo desarrollado, incluyendo el trabajo de campo y una conclusión.

Como estas conclusiones fueron muy enriquecedoras en su contenido y ratifican los objetivos planteados, es que a continuación, remitiré una síntesis de lo expresado por los alumnos.

“Me gustó mucho... Tomé un ‘cargo importante’: ser responsables con otros chicos de la institución. Me gustaría que se repita este proyecto.”

“Fue una experiencia única. Al principio me costó charlar y abrirme ya que no nos conocíamos y me daba vergüenza, pero luego fue mejorando...”

“Traté de dar lo mejor de mí, aconsejarlos en las cosas de la vida para que no cometan errores y no se equivoquen en lo que hagan...”

“Este proyecto fue de aprendizaje cooperativo, ya que nos beneficiamos las dos partes...”

“Fue una experiencia hermosa, espero que se repita...”

“Este trabajo fue muy bueno, porque a la vez que ayudamos a los otros, te ayudás vos mismo, a ser más responsable y relacionarte más con los otros...”

“Intenté ayudarlos lo más que pude; al fin de cuentas, creo que todos logramos rescatar algo positivo, poniéndonos un momento en el lugar del otro...”

“Nos sirvió a ambas partes ya que nosotros aprendimos a ser más responsables y ellos a interesarse más por sus estudios.”

“Es agradable ayudar a otra persona, sin recibir nada a cambio... aunque sí recibimos... recibimos una sonrisa, un ‘gracias’, y eso ya es mucho...”

“Esta experiencia estuvo buena ya que nos ayudó a abrirnos a compañeros de otras edades, a tener confianza y apoyarnos unos a otros; pudimos socializarnos y ayudar a otro que necesita tal vez que le den una mano...”

“Fue bueno para establecer vínculos, fue una sensación muy linda ayudar a los chicos que recién han empezado el colegio secundario.”

“Que un niño confíe en vos, hable, abra su corazón y diga como se siente, realmente es hermoso; saber que uno mismo, con sólo una palabra, con sólo dedicar cinco minutos de tu día, puede cambiarle la cara a otra persona y dibujarle una sonrisa en su rostro, no tiene precio... No sólo ayudamos a esos chicos, sino que –en mi caso– también aprendí cosas sobre la vida y hasta pude

ponerme en el lugar de cada uno de ellos y traté de aconsejarlos de la manera más acertada posible, así como mis profesores, lo hacen conmigo... Este trabajo me demostró lo bien que puede hacerte emplear una parte de tu tiempo en escuchar a los demás, o con algo tan simple como dar una palabra de apoyo..."

"Sirvió para darnos cuenta de que somos útiles para algo y no tener un pensamiento negativo hacia nosotros mismos, de que no servimos para nada y que podemos dar mucho más de lo que imaginamos..."

"Traté de detectar algún riesgo que podía ver en mi tutorado..., en fin nos sentimos orgullosos de haber hecho este trabajo..."

Para continuar

Puedo decir que este proyecto, comenzado en 2012 y mejorado a través de los años subsiguientes, ha favorecido notablemente la convivencia escolar, se torna indispensable para la salud emocional de los chicos, para desarrollar autoestima, protagonismo y responsabilidad. La experiencia demuestra que la implementación de comportamientos prosociales ha ido generando una mayor sensibilización y formación. Creo, consecuentemente, que estas habilidades comunicacionales y prosociales, son eminentemente necesarias, no sólo para el ámbito escolar, sino para la experiencia personal de vivir.

LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Una realidad compleja, multidimensional y multicultural

Marta Ada Amaya

¹ Trabajo presentado en el concurso para aspirar al cargo de directora en el Instituto Superior “Ramón Menéndez Pidal”, 2011.

"Toda organización institucional, y por ende la escuela, es compleja ya que coexisten, con diferente grado de desarrollo, funciones, espacios, tiempos, instancias y registros cuyas metas son dispares, divergentes y casi siempre contradictorias".

Lucía Garay (2000)

Introducción

Adentrarse en una institución educativa nos posibilita entrar en una realidad compleja, multidimensional y multicultural, ver las tramas que la configuran para focalizar la observación en una “instantánea panorámica” sobre la institución, sus territorios internos, el posicionamiento de los sujetos (actores y espectadores), las tramas que los agrupan, los obstáculos que enfrentan y que los enfrentan y los compromisos que asumen (Frigerio,1999) y detectar situaciones que pueden percibirse como problemáticas para mejorar o cambiar.

En este marco, se presenta la experiencia de análisis institucional realizada en el Instituto Superior “Ramón Menéndez Pidal”, a partir de la observación, diagnóstico y propuesta de intervención que podrá ser recreada, repensada en otra institución educativa inmersa en una realidad socio-histórica particular

atravesada por dimensiones pedagógica-didáctica, política y cultural.

En este sentido, se puede observar un **plano global**, caracterizado por la interdependencia entre los países a nivel mundial, por el cambio en las formas productivas y por el predominio del sector financiero (García Delgado, 1998); hoy se vive, en lo **político**, la consolidación de la democracia junto al desprestigio institucional; en lo **económico**, un desempleo estructural y, en lo **cultural**, la sociedad del conocimiento y la informatización, en constante cambio, con un borramiento de fronteras que hacen a un mundo multicultural. Una sociedad marcada por la lógica del mercado, el consumismo y el individualismo que genera crisis de valores comunitarios, del sentido de identidad; la conformación de sociedades anómicas y de creciente inseguridad; situaciones que provocan uno de los conflictos más significativos: la **exclusión social**.

A nivel **nacional y jurisdiccional**, la actual Ley Nacional de Educación N°2 6.206/06 ofrece el marco de un cambio profundo en la educación superior. La creación del INFOD a nivel nacional y la DGES en la jurisdicción brindan oportunidades de crecimiento y fortalecimiento de este nivel, otorgándole la jerarquía que le corresponde.

Este escenario político se conjuga con el contexto socio-cultural-económico que implica a la persona como sujeto atravesado por una diversidad de aspectos que lo moldean y condicionan. Aparece el desdibujamiento de las asimetrías en el campo escolar, acompañado por un proceso semejante en el ámbito familiar (familia post-nuclear) que impacta en el proceso de transmisión del conocimiento como en la conformación de las representaciones de autoridad institucional y en las relaciones que generan hábitos acordes con un orden democrático.

En este escenario y en un plano **local**, se encuentran ancladas las instituciones educativas, y en particular este instituto superior, que refleja en lo local su “identidad” como institución formadora de docentes y de profesionales de la salud.

En esta ocasión, que posibilita hacer el análisis de la institución desde la gestión para compartir la experiencia, se hace necesario salir del lugar, de lo cotidiano, para instalarme en el sitio de “extranjero”. Se trata de pensar lo familiar, lo cotidiano, lo próximo desde la extranjería, porque para comprender la interioridad de la institución debe volverse extranjera la propia institución, en tanto objeto de conocimiento; también deben volverse extranjeros los conocimientos y los saberes (teóricos y prácticos) de quienes enseñan y aprenden y de quienes gestionan y organizan. Se trata de visitar saberes, de analizarlos, de cuestionarlos, de sostener algunos y de transformar otros.

Descripción y análisis

La experiencia de análisis de una institución educativa de nivel superior se desarrolla en cuatro etapas:

- Identificación de la institución educativa.
- Marco teórico.
- Diagnóstico.
- Propuesta de acción /intervención.

Identificación de la institución educativa

Esta propuesta se centra en el Instituto Superior “Ramón Menéndez Pidal” de la ciudad de Río Cuarto. La institución,

que tiene más de cuarenta años de fecunda trayectoria en la formación docente y técnica, siendo reconocida no sólo en la ciudad y zona sino a nivel provincial como nacional, cuenta con una planta funcional constituida por una directora, una secretaria, un preceptor, una bibliotecaria, cuatro coordinadores de curso, tres gabinetistas (psicopedagógico, técnico y psicomotricista), sesenta y tres profesores, un auxiliar de servicio, un colaborador de práctica docente, y posee una matrícula inicial aproximada de setecientos alumnos.

Se dictan tres carreras de formación inicial: Profesorado de Educación Primaria, Profesorado de Educación Secundaria en Psicología, Psicomotricidad, el Trayecto de Formación Pedagógica para Profesionales y Técnicos Superiores y el taller de Expresión Artística para Niños.

Este instituto de educación superior, como toda institución educativa, se encuentra inmerso en una realidad socio-política-histórica particular. La actual ley de educación nacional N° 26.206/06 ofrece el marco de un cambio radical en la educación superior. La creación del INFOD a nivel nacional y la DGES en la jurisdicción brindan las oportunidades de crecimiento y fortalecimiento de este nivel educativo, otorgándole la jerarquía que le corresponde.

Desarrollo institucional

La institución cuenta con el PEI y la planificación estratégica que cada año se recrean en función del contexto y las líneas de acción que marcan la DGES y el INFOD, junto a las propuestas de igualdad y calidad educativa. Como instituto de formación superior, se realizan acciones de:

- *Formación de grado*, a partir de las carreras antes mencionadas.
- *Investigación*, desde una diversidad de propuestas a nivel áulico y de programas de diferentes reparticiones nacionales y provinciales.
- *Capacitación* interna y externa, con la organización y participación en cursos de la Red Provincial de Formación Docente Continua, en congresos, jornadas y encuentros realizados de manera presencial, semipresencial y/o virtual.
- *Extensión*, a través de los gabinetes de psicomotricidad y psicopedagógico, del taller de expresión artística y de los voluntariados: el taller de teatro y las clases de apoyo escolar.

Anualmente, se realiza la *autoevaluación institucional*, a partir de la cual se originan las líneas de trabajo particulares.

Desarrollo profesional docente

En el instituto superior, trabajan sesenta y tres docentes que poseen una importante trayectoria educativa en los diferentes niveles (primario, secundario, superior universitario y no universitario) y modalidades (especial, de adultos, en contexto de encierro) del sistema educativo, esta diversidad implica contar con especialistas para cada disciplina y una apertura de criterios y marcos de referencia que enriquecen la práctica docente. Esta situación, que es una fortaleza, se debilita al contar con una estructura de trabajo por horas cátedra que hace dificultosa la tarea de conformar equipos de trabajo.

La capacitación docente se desarrolla de manera institucional con jornadas y encuentros para fortalecer el desarrollo profesional

interno y para satisfacer la demanda de otras instituciones del medio, aunque también los docentes asisten a la capacitación en diferentes centros educativos y organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, la UNRC, como también otras universidades del país y del extranjero. Los mismos docentes son también capacitadores en cursos que se presentan en la red o en otros programas, participan en congresos, realizan publicaciones en libros y revistas educativas, realizan investigaciones que son avaladas por la DGES, el INFOD, PICTO.

Los coordinadores de curso son docentes que realizan su trabajo junto a profesores y alumnos observando sus trayectorias y organizando las tareas cotidianas de cada carrera, son acompañados permanentemente por los gabinetistas.

Desarrollo curricular

Los principales acuerdos al respecto están dados con relación a implementar una práctica docente que forme a un ciudadano profesional (docente o técnico), desde una posición crítica y reflexiva, actualizada en saberes y en estrategias metodológicas, que tienen en cuenta el contexto y las subjetividades.

Desde esta perspectiva, se realizan proyectos a nivel de los espacios curriculares como también institucional, que logran favorecer la inclusión, la retención y la vinculación con otras instituciones. De esta manera, surge el proyecto de mejora institucional, el proyecto de vinculación “Redes de instituciones, conocimientos y cultura: un nuevo modelo de formación docente”, los voluntariados como el taller de teatro y las clases de apoyo escolar, las jornadas de investigación para alumnos de IFD, entre otros.

Marco teórico

Para dar cuenta de la experiencia, del análisis institucional se identifican los conceptos teóricos que ayudan a visibilizar las problemáticas que atraviesan la institución:

Trayectorias educativas docentes: consideradas como el recorrido que realizan los docentes por el sistema educativo; podemos definir las desde diferentes dimensiones como:

- **Sujeto biográfico:** dimensión personal/subjetividad. Los docentes desarrollan un saber didáctico que enfatiza que la enseñanza es una práctica social regulada, es una acción situada porque se realiza en un contexto social, histórico y político. Ferry (1999) explicita que desarrollan una formación doble: científica, literaria, artística (académica) y profesional (pedagógica), más otros aspectos que se relacionan con la institución, con tareas de gestión, de orientación. Su formación es un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades, la formación se convierte en un itinerario, incluye las etapas de la vida escolar con sus éxitos y fracasos, las capacitaciones, interacciones e integraciones con grupos de pertenencia.
- **Actor profesional:** Siguiendo a Miranday Lamfri (2007), este concepto que aparece con las reformas neoliberales se refuerza con la capacitación y actualización y precisa que son ejecutores eficientes y eficaces del cambio, hay una pérdida de la autonomía profesional y el componente vocacional se niega a desaparecer y se redefine. Mientras que Ball (1997) sostiene que se está produciendo una desprofesionalización como sujeto que es cada vez más

una figura ausente y casi invisible como actor profesional, experto y tomador de decisiones. Existen en él nuevos valores y principios: el individualismo, competencia, máximo rendimiento y diferenciación.

- **Tomador de decisiones:** como tal participan de una crisis de autoridad que implica la idea de asimetría, centrada en la idea de relación para pensar otros modos de autoridad.
- **Formador de formadores:** según Ferry (1999), su preocupación no es hacer adquirir conocimiento ni saber hacer, su acción se lleva a cabo en las percepciones y representaciones del enseñante en formación, su atención es captar el sentido y dinámica de las situaciones y la apreciación de los efectos de sus intervenciones y vicisitudes.

Trayectorias educativas de estudiantes: Recorrido que realizan los estudiantes por el sistema educativo. Los desafíos que pesan sobre los jóvenes-adultos son la exclusión y el desempleo, la desvalorización en un contexto donde lo fast y los valores inmediatistas, hedonistas contrarios al sacrificio y al esfuerzo obstaculizan la acción de las instituciones como la escuela (Urresti, 2005).

- **Trayectorias teóricas y trayectorias reales:** como una cuestión institucional, nos permite revisar la trayectoria ideal o teórica y la trayectoria real, nos posibilita tener un horizonte para pensar hasta dónde se tiene que llegar y hacer nudo con otras trayectorias. Son itinerarios en situación que se entrecruzan; así, en la trayectoria del estudiante, están jugando una serie de trayectorias, la del profesor, del directivo, la de un equipo de trabajo. En este

sentido, es posible pensar las trayectorias como núcleo articular de las dimensiones de análisis y categorías al observarse el desgranamiento y retraso en el egreso de los estudiantes como una problemática. Las trayectorias educativas están signadas por discontinuidades que posibilitan la exclusión educativa, ésta se produce, según Terigi (2004), de diferentes maneras: cuando hay abandono sin completar el sistema educativo, cuando poseen una escolaridad de baja intensidad, como cuando van a la escuela cada tanto, no realizan la tarea, no llevan los útiles, hacen banco. También cuando existen aprendizajes de baja relevancia, el bagaje de contenidos no le sirve para satisfacer ciertas problemáticas o para el trabajo, hay que discutir el criterio de relevancia, el saber guardar distancia con el curriculum prescripto. Otros desafíos son las transiciones educativas, el ausentismo de estudiantes, sobreedad, repitencia, bajos logros de aprendizaje; factores de vulnerabilidad: ruralidad, pueblos originarios, zonas urbano-marginales, con discapacidades críticas. Alterman (2009) nos interpela a conocer qué recorrido hace el alumno de las propuestas aúlicas con respecto al PCI, ¿cuál es el criterio para la selección de contenidos, su organización, su secuenciación?, ¿cuál es el formato del curriculum: de colección o integrado?

- **Inclusión** educativa de las nuevas categorías de juventud y adultos, quienes se insertan como estudiantes de esta institución con las caracterizaciones actuales y con las dificultades por la situación de vulnerabilidad que poseen al tener que trabajar, al tener familia a cargo y/o una situación económica desmejorada que trascienden en el

cursado, en el desarrollo de la carrera o que impiden un mejor desenvolvimiento como estudiante favoreciendo la exclusión educativa.

Terigi (2004) propone para facilitar la inclusión educativa, la incorporación de condiciones pedagógicas de la escolarización: organizar un curriculum flexible, con grandes núcleos de aprendizaje, posibilidad de recorridos diferentes, diferentes maneras de armar recorridos específicos, adaptaciones curriculares, que todos asistan en condiciones que aseguren una calidad básica, definir políticas institucionales, acciones de seguimiento para que los estudiantes no se vuelvan invisibles, producir otras pedagogías precisas a las situaciones específicas escolares.

Participación democrática

- **Micropolítica:** según Fernández (2001), cuando las instituciones se singularizan, el sujeto encuentra un lugar de seguridad, pertenencia y desarrollo que contiene en el mismo ámbito la enajenación, la exclusión y el sufrimiento. Cada institución configura un ámbito donde se reproduce en parte la configuración social general y en donde se generan formas peculiares de organización y una cultura singular.
- **Cultura colaborativa:** consiste en una cultura en equipos, organización en red, comunidad de aprendizaje. La confianza, según Cornú, establece un modo de sociabilidad y adquiere sentido en un

perspectiva emancipadora ligada a la finalidad de la educación en la democracia (Pozner, 2005). El individualismo destruye la solidaridad debilitando las posibilidades de la acción colectiva (Miranda y Lamfri, 2007).

- **Identidad:** en la identidad institucional, confluyen tanto la multiplicación y la heterogeneización de las demandas que debe atender la institución como sus dificultades para marcar un terreno que le es propio y establecer una frontera que la diferencie de un afuera que la interpela y le exige que haga de todo (Dussel y Finocchio, 2005).
- **Gestión estratégica:** implica una visión de futuro, objetivos consensuados, constructor de sentidos y pluralidad de tiempos (urgencias y largo plazo) (Pozner, 2005). Práctica: crítica, transformadora y ética.

Docentes noveles

- **Proceso de autonomización:** es un principio regulador de la actividad pedagógica. El educador debe preocuparse en autonomizar al sujeto en cada actividad, no suponerlo autónomo. Debe organizar un sistema de ayudas hasta que pueda prescindir de estas ayudas. El trabajo pedagógico debe apuntalar, hacer sitio al otro, vincular (Merieu, 2003).
Ferry (1999) nos indica que para facilitar el proceso de autonomización de los docentes noveles deben darse tres posibilidades:

- Adquirir conocimientos y modos de razonamiento propios de cada disciplina o adquirir un saber.
- Adquirir habilidades para enseñar o saber hacer.
- Realizar experiencias que lo enfrenten con distintas realidades y que permitan probar sus capacidades.
- **Autonomía:** es una andadura que permite que cada uno sea obra de sí mismo. Según Castoriadis, es un estado definitivo y global.
- **Emancipación:** como lo expresa Merieu (2003), el educador construye un marco en el que el otro puede ir descubriendo reglas básicas de la socialidad que le permitan obrar por sí mismo.

El proceso evaluativo

Para continuar con esta propuesta de una nueva mirada y re-significación de la escuela y de los acontecimientos que en ella suceden, se hace necesario revisar el proceso evaluativo. Asociado a los niveles de jerarquía, a la certificación de los conocimientos adquiridos, tratando de integrar esta posición tradicional y normativa y, siguiendo a Perrenoud (2008), es que se propone la “**evaluación formativa**” como la evaluación que implica una dimensión del acto de enseñar y de las situaciones didácticas, que se piensa en el marco de un enfoque global de los procesos de regulación de los aprendizajes.

Esta evaluación formativa puede estar conviviendo con la evaluación tradicional pero incorporarla significa otorgar nuevos significados a los conceptos de éxito y fracaso escolar.

Diagnóstico-problemas seleccionados

La perspectiva teórica enunciada deja al descubierto en la institución algunas debilidades que merecen ser puestas a consideración:

- Dificultades para favorecer la **trayectoria escolar de los estudiantes** (ingreso, reingreso, permanencia, progreso y egreso) que implicaría la posibilidad de acciones para la flexibilización curricular que acompañe el uso de nuevas tecnologías y reduzcan la problemática de la exclusión educativa.
- Nuevas condiciones **de juventud**, de **adultos y de época** que plantean la necesidad de revisar los modos de habitar y hacer escuela.
- Pérdida del sentido comunitario y **trabajo en equipo** entre los diferentes actores institucionales que hace a una escasa articulación entre espacios curriculares y que demanda mejorar la comunicación de aspectos formales.
- Dificultades en el acompañamiento del egresado **o docentes noveles** para impactar en el futuro laboral y en la mejora de sus prácticas educativas.
- Procesos de evaluación que excluyen y favorecen el fracaso escolar.

Acción/intervención

La propuesta de intervención consiste en la implementación de acciones para la visibilización y superación de las dificultades. Se plantea:

- La realización de encuestas y entrevistas, de ateneos y jornadas con los actores institucionales efectuando acciones de sensibilización, de recorridos teóricos y de reflexión a corto, mediano y largo plazo.
- La evaluación de las acciones emprendidas como también la observación de su impacto institucional.

Justificación

Los procesos de transformación de la escuela iniciados en nuestra provincia requieren de una tarea de revisión y toma de decisiones de los procesos de formación en los profesorados de educación para el nivel primario y secundario. Recuperando lo señalado en los lineamientos curriculares de la provincia de Córdoba podemos decir que

...es importante promover procesos de autoevaluación institucional de la práctica, generar conocimiento y análisis de las problemáticas de las instituciones secundarias asociadas, acompañamiento de las prácticas de los estudiantes, trabajo colaborativo entre estudiantes y docentes del profesorado, conocimiento, análisis, debate, espacios y formas de intercambio institucional (ateneos, foros, exposiciones, muestras de prácticas en el nivel, producciones escritas, gráficas, de divulgación en general).

Repensar la práctica educativa con los docentes y alumnos en una instancia democrática de participación y compromiso hacia el interior de la institución, con otras instituciones formadoras y con las escuelas asociadas, seguramente enriquecerán la comprensión de las trayectorias de formación y se podrán proyectar acciones más eficaces.

Objetivos

- Favorecer las trayectorias de los estudiantes flexibilizando el currículum, articulando con otros IFD y escuelas asociadas.
- Fortalecer el trabajo en equipo-colaborativo para el logro de la articulación entre los espacios curriculares.
- Acompañar el desempeño de los docentes noveles a partir de proyectos de inclusión en el sistema educativo.
- Implementar innovaciones en los procesos evaluativos.

Líneas de acción

- Realización de dos ateneos con los docentes explicitando las problemáticas institucionales y reflexionando acerca de los marcos teóricos que poseen para el logro de la articulación entre espacios curriculares.
- Organización de dos jornadas de trabajo y reflexión con docentes y alumnos para revisar fortalezas y debilidades en sus trayectorias reales y teóricas para aportar elementos que sostengan un currículum más flexible.
- Elaboración y ejecución de proyectos para el Programa Más y Mejor Escuela y de Mejora Institucional con la finalidad de integrar a los docentes noveles en los niveles primario y secundario del sistema educativo.
- Elaboración e implementación de encuestas y entrevistas en profundidad a alumnos y docentes con el fin de sondear las fortalezas y debilidades del proceso evaluativo para el desarrollo de propuestas innovadoras.
- Evaluación de las acciones.

Cronograma

Las acciones se llevan a cabo durante un ciclo lectivo.

Corto plazo	Jornadas de trabajo y reflexión con docentes y alumnos. Elaboración de encuestas y entrevistas. Organización de proyectos de inclusión para los docentes noveles.
Mediano plazo	Realización de ateneos para docentes. Recogida de datos de las encuestas y entrevistas, análisis de datos obtenidos Puesta en marcha de los proyectos y propuestas innovadoras: articulación, proceso evaluativo, docentes noveles.
Largo plazo	Evaluación. Valoración del impacto de las acciones.

Plan de monitoreo y evaluación

Realización de:

- Encuesta a docentes.
- Encuesta a docentes noveles de nivel primario y secundario.
- Entrevistas en profundidad a docentes y alumnos de cada carrera.
- Elaboración de instrumento de evaluación, definición de indicadores y tiempo de evaluación para cada acción.
- Elaboración de informes de avance que den cuenta de las acciones realizadas, las problemáticas encontradas y los

debates y reflexiones que se desarrollan en las diferentes instancias.

- Difusión de los informes evaluativos en reuniones plenarias, en folletos, en página virtual, en foros.

Para finalizar...

La elaboración de este trabajo me permitió observar la institución educativa desde otras perspectivas al revisar la bibliografía, integrarla con los saberes previos y con la experiencia acumulada. El trabajo admite la posibilidad de ordenar el estudio para organizar las lecturas y profundizar los contenidos mirar los acontecimientos propios de la institución y facilitar la mejora de la misma. El acompañamiento de los actores institucionales como los docentes, tutores académico, administrativo y estudiantes, es de mucha importancia, tanto en los encuentros presenciales como en las informaciones vía mail.

Considero que este trabajo como experiencia aporta las herramientas para el análisis y la reflexión acerca de la institución escolar y favorece el fortalecimiento de la práctica profesional de la gestión.

En lo personal, esta experiencia fue un desafío.

Finalmente considero a esta propuesta como un desafío para todos los docentes, que puede constituirse como marco referencial para quienes deseen acceder a puestos de gestión. Además, esta experiencia no debe finalizar en esta instancia sino que debe tener continuidad en otras que logren mayor profundidad y sean más personalizadas acordes a los tiempos y cambios sociales, políticos

y culturales, que resignifiquen la carrera docente, la movilidad y el desarrollo profesional.

Así la escuela, institución de instituciones es un espacio atravesado por múltiples instituciones (económicas, religiosas, políticas, culturales) que mixtura, disocia, o integra lógicas y realidades diferentes: el adentro y el afuera, la particularidad y la universalidad, lo simbólico y lo imaginario, el individuo, los grupos y los colectivos, funciones sociales y funciones singulares, funciones de trabajo y de formación humana (Garay, 2000).

Bibliografía

- Alterman, N. 2009. “El currículo como recorte o síntesis cultural, propuesta política educativa y prácticas institucionales”. En línea. Dirección URL: [<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/concurso/Alterman.pdf>].
- Alliaud, A. 2000. “La biografía escolar de los maestros. Una propuesta de abordaje”. *Propuesta Educativa*, 10(23):89-93.
- Baquero, R. 1997. *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Aique. Buenos Aires.
- Blejmar, B. 2006. *Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones*. Buenos Aires: Noveduc.
- Cangenova, R. 2003. *Los núcleos de integración curricular en el diseño y desarrollo de iniciativas pedagógicas escolares*. Programa Integral para la Igualdad Educativa. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Secretaría de Educación.
- Dussel, I. y S. Finocchio (comp.). 2005. *Enseñar hoy: Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Enríquez, E. 2002. *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Fernández, L. 2001. *Instituciones educativas*. Buenos Aires: Cúspide.
- Ferry, G. 1999. *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- Frigerio, G. 1999. *Las instituciones educativas*. Buenos Aires: Cara y Ceca.
- Garay, L. 2000. *Algunos conceptos para analizar instituciones educativas*. Córdoba: UNC.
- García Delgado, D. 1998. *Estado-Nación y globalización. Fortalezas y debilidades en el umbral del tercer milenio*. Buenos Aires: Ariel.
- Greco, B. y S. Nicastro. 2009. *Entre trayectorias*. Rosario: Homo Sapiens.
- Gvirtz, S. y M.E. Podestá. 2004. (comp.). *Mejorar la escuela. Acerca de la gestión de enseñanza*. Buenos Aires: Granica.
- Merieu, P. 2003. *Frankenstein educador*. Barcelona: Leartes.
- Miranda, E. y N. Lamfri. 2007. “Efectos multirregulación política en educación en la configuración de nuevas condiciones de trabajo e identidad del oficio docente”. *Cuadernos de Educación* N° 6. Córdoba: Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.
- Nicastro, S. 2009. “Paradigmas y modelos en la construcción de una mirada sobre las instituciones”. *Jornada común para supervisores (de nivel inicial, primario y modalidad jóvenes y adultos) y directivos (de nivel medio y superior)*. Córdoba: Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, Gobierno de la Provincia de Córdoba.

- Perrenoud, P. 2008. *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Poggi, M. 2000. *Instituciones y trayectorias escolares*. Buenos Aires: Santillana.
- Pozner, P. 2005. *Modelos de gestión, planificación estratégica, comunicación y trabajo en equipo*. Buenos Aires: Aique.
- Ravela, P. 2001. *La construcción y el uso de la información para la toma de decisiones en la gestión escolar*. Buenos Aires: Programa Nacional de Gestión Institucional. Ministerio de Educación.
- Romero, C. 2009. *Hacer de la escuela una buena escuela*. Buenos Aires: Aique.
- Terigi, F. 2004. “La plena inclusión educativa como problema de enseñanza/La enseñanza como problema de política educativa”. *Novedades Educativas*, 16(168):8-10.
- Urresti, M. 2005. *Las culturas juveniles*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente Área de Desarrollo Profesional Docente.

Los autores

Marta Ada Amaya

Profesora en Ciencias Biológicas, UNRC. Licenciada en Administración y Gestión Educativa, UNSAM. Especialización en Investigación Educativa y actualmente cursa la Maestría en Investigación Educativa, UCC.

Mirta Victoria Aromataris

Licenciada en Psicopedagogía. Magister en Psicoterapia Psicoanalítica. Profesora Facultad de Ciencias Humanas, UNRC.

Margarita Barrón

Doctora en Medicina. Profesora de Biología del Crecimiento, UNC. Directora de la Especialización en Adolescencia, UNC.

Encarna Bas-Peña

Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora de Pedagogía Social y Educación Social, Universidad de Murcia (España).

Gloria Borioli

Licenciada y Profesora en Letras Modernas. Magister en Comunicación y Cultura Contemporánea. Doctoranda FFyH, UNC. Docente de grado y posgrado. Ensayista, investigadora sobre culturas juveniles.

Griselda Cardozo

Doctora en Psicología, UBA. Especialista en Psicología de la Adolescencia. Profesora de Psicología Evolutiva de la Adolescencia y Juventud, UCC. Directora proyecto “Procesos de subjetivación en adolescentes en contextos de violencia”.

Marta Isabel Crabay

Doctora en Ciencias de la Salud. Lic. En Psicología. Profesora e investigadora de la Facultad de Ciencias Humanas, UNRC.

Gricelda Lucía Crespi

Profesora de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales. Docente en el establecimiento educativo Mariquita Sánchez de Thompson.

María del Pilar García Sergi

Alumna de la Licenciatura en Psicopedagogía. Becaria de SeCyT, UNRC.

Héctor Osvaldo Gianni

Licenciado en Psicología. Doctor en Psicología, UNSL. Profesor e investigador, UNRC.

Mauro Javier Olmos

Licenciado en Educación Especial. Becario del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Doctorando en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza.

Silvana Marina Pereyra

Licenciada en Psicopedagogía. Cursando la Especialización en Adolescencia de UNC. Docente de la Facultad de Ciencias Humanas, UNRC.

Soraya Beatriz Rached

Licenciada en Psicopedagogía. Doctoranda en Ciencias de la Salud. Profesora de la Facultad de Ciencias Humanas, UNRC Integrante del equipo de investigación.

Florencia Risopatrón

Alumna de la Licenciatura en Psicopedagogía. Becaria de SeCyT, UNRC.

María Cristina Schiavoni

Licenciada en Psicopedagogía. Especialista en Educación Especial, UNC. Doctora en Ciencias de la Salud. Profesora UNC.

Índice

<i>Presentación</i>	9
<i>Consideraciones teóricas sobre el desarrollo y la construcción de la subjetividad en los jóvenes</i>	13
H.O. Gianni	
<i>Las familias de ayer, de hoy y de siempre. Subjetividades y familias</i>	45
M.I. Crabay - Colaboradoras: F. Risopatrón - M. del P. García Sergi	
<i>La transformación está en marcha, progresar es el desafío: 30 años de democracia</i>	83
S.B. Rached	
<i>La familia en jaque y sus consecuencias en la adolescencia: De los juegos de la muerte a los juegos del vivir</i>	107
G. Cardozo	
<i>Educación superior: Formación en género y violencia</i>	129
E. Bas-Peña	

<i>La participación de los jóvenes en las políticas públicas de juventud</i>	165
M. Barrón - G. Borioli	
<i>El proyecto identiicatorio en adolescentes de sectores populares: De las certezas alienantes a la apertura de sueños posibles</i>	179
S.M. Pereyra - M.V. Aromataris	
<i>Contexto familiar del discapacitado</i>	193
M.C. Schiavoni	
<i>Prosocialidad y educación. Una mirada desde el personalismo de Romano Guardini</i>	209
M.J. Olmos	
<i>Apoyo, encuentro, integración: Tutoría de pares</i>	223
G.L. Crespi	
<i>La institución educativa. Una realidad compleja, multidimensional y multicultural</i>	223
M.A. Amaya	

