



UNIVERSIDAD
DE LA REPUBLICA



Facultad de Ciencias Sociales
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

UNIVERSIDAD DE LA REPUBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
TESIS DE GRADO TRABAJO SOCIAL

La participación de los adolescentes en
la educación no formal: Centro Juvenil Padre Hurtado

Autor: Alejandra Gandini Visconti

Tutor: Prof. Lic. Mónica De Martino

Montevideo, Uruguay

2013

PÁGINA DE APROBACIÓN

Tutor: Prof. Lic. Mónica De Martino

Tribunal:

Consuelo Raggio

Laura Cafaro

Fecha

Calificación

Autor: Alejandra Gandini Visconti

Resumen

Esta investigación se remitió a la posibilidad de conocer las características de la participación adolescente en la propuesta de educación no formal que brinda el Centro Juvenil del barrio Los Bulevares.

Para dicho proposito en una primer instancia procuramos realizar un acercamiento a la concepción y surgimiento de la infancia y adolescencia a partir de diferentes enfoques teóricos para luego plasmar la realidad de la educación uruguay a la hora de generar subjetividad, planteando a la escuela destituida simbólicamente.

Procedimos en un segundo lugar a identificar opiniones que predominan en los adolescentes en lo que refiere a los talleres brindados por esta propuesta, así como también cuáles son las formas de relacionamiento y comunicación que existen entre ellos, y sus opiniones y grados de involucramiento en los ambitos del Centro Juvenil destinados a a contribuir en el mejoramiento de su desempeño o vinculacion con las instituciones de educacion formal y no formal.

Para el abordaje de este documento utilizamos como estategia metodológica, por un lado el análisis bibliográfico para referirnos a las tematicas de infancia y adolescencia y por otro lado la realización de observaciones, entrevistas individuales e interacciones puntuales y focalizadas con una muestra de treinta adolescentes de entre doce y dieciocho años en el período mayo- diciembre de 2012.

A modo de síntesis podemos afirmar que, a partir de la informacion recabada, nos encontramos con una participación adolescente caracterizada por una debil vinculación con las instituciones educativas, priorizando el consumo de actividades recreativas sobre las pedagógicas y académicas y en donde predomina la violencia verbal y física en el diálogo entre ellos, y como forma de resistencia a las reglas y cronogramas estabelcidos.

A partir de estas observaciones se despliegan interrogantes acerca de si el Centro juvenil es capaz de generar subjetividad en dichos adolescentes y ser un espacio de construcción de identidad y de proyectos personales y procesos grupales.

Palabras claves: infancia/ adolescencia/ participación en educación no formal.

Índice

Introducción	3
---------------------------	----------

CAPÍTULO I Reseña acerca del surgimiento de la infancia

I.1 Notas preliminares.....	7
-----------------------------	---

I.2 Debates en torno a la infancia y la adolescencia.....	8
---	---

I.3 El “nuevo niño” y su educación.....	16
---	----

I.4 La infancia moderna y sus condiciones de posibilidad.....	19
---	----

CAPÍTULO II Instituciones educativas y subjetividades en crisis

II.1 Notas preliminares	26
-------------------------------	----

II.2 Cambios en la forma de producción de subjetividad de los sistemas educativos.....	26
--	----

II.3 Sobre los establecimientos educativos.....	32
---	----

II.4 Situación de la educación en el caso uruguayo.....	35
---	----

CAPÍTULO III Asociación Civil Padre Hurtado y la participación adolescente

III.1 Notas Preliminares.....	44
-------------------------------	----

III.2 Consolidación del Tercer Sector en la realidad uruguaya	45
III.3 Centro Juvenil Padre Hurtado y la participación adolescente en el mismo.....	48
CAPÍTULO IV. Consideraciones finales.....	74
Bibliografía.....	79

Introducción

El presente documento corresponde a la elaboración del proyecto de la monografía de grado, para la obtención de la licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales, plan 1992, de la Universidad de la República (UdelaR).

El tema elegido para la realización de la misma refiere a la observación y análisis de la participación adolescente en espacios socio-educativos, enmarcados dentro de la educación no formal, destinados a una población en contextos de vulnerabilidad social.

No realizaremos en el presente documento una revisión focalizada sobre políticas sociales de educación sino que nos centraremos en la observación de un grupo reducido de adolescentes que participan en una propuesta de educación no formal llamada “Centro Juvenil Padre Hurtado”.

En lo que refiere a la elección del tema a investigar, podemos destacar que la vinculación directa en la que me encuentro con la población analizada, al formar parte del equipo de trabajo que diariamente pone en práctica la propuesta de educación no formal, ha despertado en mí, el interés, la sensibilización, problematización y preocupación sobre la forma en que los adolescentes participan de esta propuesta.

El vínculo constante con los adolescentes, el seguimiento o intervenciones puntuales sobre aspectos personales y el acompañamiento en los procesos grupales e individuales me han hecho conocer experiencias personales que son las razones por las que decidí mediante esta investigación conocer, indagar y analizar cuáles son las características de la participación adolescente en el Centro Juvenil Padre Hurtado.

Por otro lado en lo que refiere a aspectos académicos, los motivos que nos llevaron a la elección de este tema tienen que ver con los momentos de crisis que viven las instituciones educativas formales uruguayas en la actualidad y la problemática planteada por Narodowski (1999) acerca de lo que llama “*crisis de la infancia moderna*” en donde se muestra el declive de la misma y las nuevas configuraciones que viene asumiendo.

Ubilla (2002) señala que el 50% de los niños uruguayos que viven situaciones de vulnerabilidad, se encuentran en el sector público de la educación, el cual no ha sabido integrar la realidad de los mismos, reproduciendo la exclusión y marginalidad.

Así mismo cuando se produce la incorporación o reincorporación de estudiantes que habían sido objeto de procesos de expulsión, las instituciones no se encuentran en condiciones de contener, canalizar y procesar estos conflictos. Ante los mismos se generan planteos tendientes a la re-expulsión de los más débilmente integrados.

Por esto, entendemos que en el marco de una escuela y liceos desdibujados, que parecen no generar en los adolescentes un sentimiento de pertenecía, mecanismos de relacionamiento entre ellos, ni confianza en la elaboración de proyectos individuales y futuros, en este documento nos proponemos estudiar un caso específico de educación no formal, en donde de forma paralela a los centros educativos formales y buscando “sostener” a los adolescentes en los mismos, se plantea generar algo que parece se ha perdido: la generación de subjetividad e identidad en los niños y adolescentes vulnerables.

De esta manera nos proponemos como **objeto de estudio**: la vinculación y participación de la infancia y la adolescencia en un caso específico de políticas focalizadas de educación no formal, como es la propuesta del “Centro Juvenil Padre Hurtado” ubicado en el barrio los Bulevares, el cual busca contribuir al desarrollo integral y a la integración social de las y los adolescentes con experiencias diversas de vulnerabilidad social.

Buscamos analizar entonces, el vínculo de los adolescentes con esta propuesta, su participación en los diferentes talleres y actividades que se plantean y formas de relacionamiento entre ellos y con los adultos referentes de la propuesta.

Para llevar adelante esta investigación nos proponemos como **objetivo general**: Conocer las características de la participación de los adolescentes en la propuesta de educación no formal que brinda el Centro Juvenil del Barrio Los Bulevares.

Para ello nos planteamos como **objetivos específicos**:

- Analizar las opiniones que predominan en los adolescentes en lo que refiere a los talleres centrados en temáticas propias de adolescencia que brinda el Centro Juvenil.

- Identificar cuáles son las formas de relacionamiento y comunicación que existe entre los adolescentes que asisten al Centro Juvenil.
- Identificar opiniones y grados de involucramiento con espacios del Centro Juvenil que se relacionan con contribuir a mejorar su desempeño o vinculación a las instituciones de educación formal y no formal.

La estrategia metodológica para la implementación de dichos objetivos será por un lado, el análisis bibliográfico en lo que refiere a las temáticas de la infancia y adolescencia, a las transformaciones que estas han sufrido a lo largo de la historia y a la definición de las políticas sociales enmarcadas en el abordaje de la infancia y adolescencia.

Por otro lado, para registrar cómo la infancia y adolescencia participa de la propuesta del Centro Juvenil y visualizar cómo los adolescentes interactúan entre sí, realizamos observaciones y entrevistas individuales con una muestra de treinta adolescentes de entre doce y dieciocho años en el período mayo- diciembre de 2012.

A través de las observaciones pudimos detectar gestos, palabras, acciones, hábitos de comportamientos, habilidades, mecanismos de relacionamiento entre ellos y formas de manifestarse frente a los debates de temas referidos a la adolescencia.

Y mediante los espacios de entrevistas individuales, e intentando aislar ciertos comportamientos propios de los colectivos y grupos adolescentes, buscamos la comprensión, análisis y problematización de aspectos personales, ya sea vinculado al relacionamiento con sus pares o con la propuesta del Centro Juvenil así como también sobre sus historias individuales y proyecciones hacia su futuro.

Para la realización de dichos objetivos, la monografía está estructurada en cuatro capítulos:

El **primer capítulo** refiere al desarrollo de nuestros apoyos teóricos a partir de los cuales analizaremos nuestro objeto de estudio. Se trata de una síntesis de los debates actuales sobre la infancia, en donde se plasma la problematización que algunos autores hacen de su surgimiento y otros que actualmente cuestionan sus condiciones de posibilidad.

Acerca del surgimiento y aproximación al concepto de infancia, este capítulo desarrolla un debate entre los enfoques evolucionistas y no evolucionistas sobre el surgimiento de la

infancia, y señala aspectos de concordancia acerca de la importancia de la educación pública en la conformación de la infancia.

En lo que refiere al **segundo capítulo**, el mismo trata sobre el desvanecimiento del Estado Nación y cómo su debilitamiento genera que las instituciones disciplinarias ya no sean productoras de subjetividad, planteando a su vez una escuela destituida simbólicamente que ha perdido su credibilidad como generadora de subjetividad.

Por otro lado señala el estancamiento que vive actualmente la educación en Uruguay y los establecimientos educativos, y cómo dicha problemática repercute en los niños y adolescentes que participan de los mismos.

El **tercer capítulo**, a partir del material empírico recabado, observaciones y registro de datos, busca enmarcar una determinada población de niños y adolescentes vulnerados (caracterizados por un bajo compromiso y vínculo con las instituciones educativas) en una propuesta de educación no formal con objetivos educativos, recreativos, culturales y de integración social llamada Asociación Civil Padre Hurtado quien a través de un Centro Juvenil (en convenio con INAU e IM) se propone como objetivo general el de

“Contribuir al desarrollo personal y a la integración social de las y los adolescentes con experiencias diversas de vulnerabilidad social que participen del Centro Juvenil”.

A través de la problemática planteada en los capítulos anteriores, sobre la realidad en la que está inserta la infancia y adolescencia en la actualidad, es que luego de una breve referencia sobre la consolidación del “Tercer Sector”, buscaremos *“Conocer las características de la participación de los adolescentes en la propuesta de educación no formal que brinda el Centro Juvenil del barrio Los Bulevares”* para luego realizar un análisis sobre la información recabada.

Para finalizar dicho documento, el **cuarto capítulo** refiere a algunas conclusiones y reflexiones que hemos obtenido una vez realizada dicha monografía.

CAPITULO I. Reseña acerca del surgimiento de la infancia

I.1 Notas preliminares

La infancia ha sido objeto de estudio y preocupación. Existen autores que problematizan su surgimiento y otros que actualmente cuestionan sus condiciones de posibilidad. Para trabajar dicha temática, en este capítulo seleccionaremos, para hacer referencia al primer grupo de autores, a Ariès (1973), (1992) y Pollock (1993), (2002). Para analizar las transformaciones relacionadas con la imagen de infancia y sus bases institucionales, recurriremos a Corea y Lewkowicz (1999) y a Narodowski (1999), quienes elaboran sus tesis a partir de la realidad argentina contemporánea.

Acerca del surgimiento y aproximación al concepto de infancia, en este capítulo desarrollaremos un debate entre los enfoques evolucionistas sobre el surgimiento de la infancia, llevados adelante por Aries, y los enfoques no evolucionistas planteados por Pollock (1993). Así mismo señalaremos los aspectos de concordancia que ambos autores tienen acerca de la importancia de la educación pública en la conformación de la infancia.

Para complementar el análisis, traeremos a colación los aportes de De Mause, (1976), Stone (1977) y Dolto (1993), (2004) como forma de enriquecer estas tesis contrapuestas.

Este capítulo, por tanto, se transforma en el desarrollo de nuestros apoyos teóricos a partir de los cuales analizaremos nuestro objeto de estudio. Se trata de una síntesis de los debates actuales sobre la infancia.

I.2 Debates en torno a la infancia y la adolescencia

Comenzaremos por aquellas tesis en torno al surgimiento de la infancia como realidad social, posteriormente pensada teóricamente y conceptualizada. En primer lugar abordaremos los aportes de Ariès (1973) y su mirada evolucionista sobre el surgimiento de la infancia a partir de un análisis iconográfico.

Ariès sostiene que el concepto moderno de infancia, y la disminución de la crueldad hacia los niños tiene que ver con el resurgimiento del interés en la educación, retirando a los niños de la vida adulta y generando un mundo aparte para la niñez. Ariès (1973) señala que a través de la utilización de la pintura medieval y renacentista, durante la baja Edad Media y parte de la Alta, se muestra siempre al niño como un adulto, en dimensiones reducidas, sin rasgos ni vestimenta distintiva.

Así mismo Dolto (1993) plantea que entre los siglos XV y XVIII, el niño se muestra disfrazado de adulto y sus comportamientos y actitudes son de *“personas mayores”*, sólo se distinguían por su talla. Y hasta el siglo XVIII el cuerpo del niño está completamente bajo su ropa. (Dolto, 1993:15)

Señala además que *“de la Edad Media a la época clásica, el cuerpo del niño es verdaderamente encarcelado, ocultado. Sólo se lo descubre para golpearlo”*. (Dolto, 1993:16)

Ariès (1973) sostiene que hasta el siglo XVII aproximadamente el arte medieval no representaba o no conocía la infancia. No había espacio para ella. Plantea, además, que durante los siglos X y XI la infancia era un período de transición de la que no se tenía recuerdo y es en el siglo XIII donde *“aparecen varios tipos de niños: el ángel representado bajo la apariencia de un hombre muy joven, de un adolescente joven”*. (Ariès, 1973: 55), dejando atrás *“los adultos de tamaño reducido de la miniatura otomana”*. (Ariès, 1973: 55) El segundo tipo será el modelo de todos los niños pequeños de la historia del arte: el Niño Jesús o la Virgen Niña. Jesús continúa siendo representado como un adulto en miniatura hasta que con la pintura comenzará una evolución de su representación. *“Con la maternidad de la Virgen, la pequeña infancia entra en el mundo de las representaciones”*. (Ariès, 1973: 56)

Aparece en la época gótica un tercer tipo de niño: el niño desnudo. La mayoría de las veces el Niño Jesús no aparece desnudo, sino envuelto en pañales castamente o cubierto con una camisa. “*Solo se desvestirá al Niño Jesús a finales de la Edad Media*”. (Aries, 1973: 56) Durante los siglos XV y XVI aparecen las iconografías laicas. No se representa todavía al niño sólo, pero éste se convierte en uno de los personajes más frecuentes en diversos escenarios: el niño entre la multitud, en los brazos de su madre o el niño en la escuela. En estas escenas no hay una descripción exclusiva de la infancia, sino que los niños aparecen entre adultos.

Surgen en el siglo XV dos nuevos tipos de representaciones de la infancia: el retrato y el *putto*. “*El niño no está ausente de la Edad Media, por lo menos a partir del siglo XIII, sin embargo, no constituye nunca el retrato de un niño real, tal como era en un momento dado de su vida*”. (Aries, 1973: 59)

Respecto al retrato, cabe señalar que no se conservaba la imagen de un niño, tanto si había vivido como si había muerto en la primera infancia. En el primer caso, no se grababa la infancia en la memoria, ya que era un pasaje sin importancia; en el segundo caso, si el niño moría, nadie lo consideraba digno de ser recordado y el sentimiento que persistía era el de engendrar muchos niños para solamente conservar alguno.

En el siglo XVI la aparición del retrato del niño muerto marca un momento en la historia de los sentimientos. Ese retrato será primeramente una efigie funeraria. Las familias se preocupaban en esa época de vacunar a sus hijos; cuidarlo contra la viruela, y así favorecer, junto a otras prácticas de higiene, el retroceso de la mortalidad y el control de la natalidad.

En el siglo XVI, plantea Ariés (1992) los adultos ven únicamente a los niños como juguetes, como distracción y diversión, y no como algo separado de la edad adulta. A lo largo del XVII, gradualmente se fue percibiendo a los niños como diferente a los adultos y no como versión pequeñas de ellos. Los moralistas de esos tiempos los veían como seres inocentes pero débiles. Por esta razón había que educarlos y corregir su conducta.

Como ya dijimos aparece, a finales del siglo XIV, una segunda representación del niño: el *putto*. En el siglo XVI, los *putti* irrumpen en la pintura y pasarán a ser un motivo

decorativo repetido hasta la saciedad. En la pintura religiosa, se transformará el ángel-monaguillo medieval en putto y para satisfacer el “*pudor postridentino*”, su desnudez está disimulada por nubes, vapores o telas. La desnudez del putto se extiende incluso al Niño Jesús y a otros niños sagrados.

En el siglo XVI ya se pueden observar algunos retratos de niños desnudos, pero son poco frecuentes. En el siglo XVII, los ejemplos se vuelven más numerosos y más característicos del sentimiento de la infancia. No había niño de quien no se conservara su imagen desnuda, desnudez directamente heredada de los putti del Renacimiento.

Es el siglo XVII un siglo importante en lo que refiere a la evolución de los temas referidos a la infancia ya que en este siglo los retratos de las familias se organizaban entorno al niño. Según Leopold (2012:20) Aries plantea que *“las transformaciones producidas en el mundo occidental, en los siglos XVI y XVII, marcan un cambio muy lento, pero indudable en la consideración de la niñez. La categoría infancia, en términos modernos, se configura como tal a partir de un largo proceso que va a culminar en el siglo XVIII, fuertemente vinculado a la consolidación del capitalismo como formación socio económica y a la constitución de un modelo humanista de pensamiento que aporta el Renacimiento y que se desarrollará aún más, en el marco de la Ilustración”*.

Aries (1992) señala que desde finales del siglo XIV, en los medios acomodados de las ciudades, aparecen indicios de una nueva relación con el niño que consistía en la voluntad de preservar la vida del mismo. Voluntad que aumenta en el transcurso del siglo XVII.

Según este autor se rescata al niño de la enfermedad y de la muerte, a diferencia de tiempos anteriores en donde los padres no aceptaban la muerte y no tenían otro recurso que tener otro hijo ya que la conciencia de la vida y del ciclo vital era otro.

En el siglo XVI el hombre comienza a verse a sí mismo de otra manera, y se manifiesta el aumento de la voluntad de cuidarse y curarse a través del cuidado del cuerpo y del rechazo a la enfermedad.

De Mause (1976) acuerda con Aries en que los padres del pasado estaban vinculados con sus hijos, pero se diferencia de este autor planteando que la relación padre - hijo fue avanzando desde momentos de violencia a sentimientos más respetuosos, señalando que

los padres eran incapaces de ver a su prole como seres separados y no les faltó amor en el pasado, sino madurez emocional para ver a sus hijos como personas separadas de los adultos.

Este autor señala que hasta el siglo XIII se vio a los niños como *“llenos de malignidad”*. Los padres pertenecientes a la forma más antigua, los infanticidas, *“resolvían ordinariamente sus ansiedades de ocuparse de sus hijos matándolos”*. Más adelante se empezó a aceptar que los niños tenían alma, por lo que no se los mataba, se los abandonaba. Durante los siglos XIV al XVII, el niño siguió siendo un *“almacén de proyecciones peligrosas”* aunque *“se les permitió entrar en el seno de la vida emocional de sus padres”*. (De Mause, 1976: 51-52)

Es en el siglo XVIII en donde según este autor, se dio una transición en las relaciones entre padres e hijos, apareciendo la atención a los mismos y dejándose de lado al niño como *“preñado de proyecciones peligrosas”*. (De Mause, 1976:52)

Por otro lado, plantea Gelis en Aries (1992) que desde el momento del nacimiento del niño, lo “público” y lo “privado” estaban entrelazados con fuerza, ya que su condición dependía tanto de lo uno como de lo otro. El niño nacía en un lugar privado, en la habitación de sus padres, pero en medio de las vecinas y asistencia de parientas, el nacimiento se convertía en acto público.

Este autor afirma también que, la primera infancia era la época del aprendizaje. Se aprendía del espacio de la casa, del pueblo. Se aprendía sobre el juego, sobre el relacionamiento con otros niños, de su misma edad o mayores. Aprendían las técnicas del cuerpo, las reglas de pertenencia a la comunidad, etc. En la primera educación de los niños, los padres y madres ocupan un papel fundamental y se prepara al individuo para triunfar en las malas pasadas del destino.

Por otro lado, Ariés sostiene que el proceso del pasaje hacia la familia nuclear, implicó un acondicionamiento del espacio doméstico que se vio reducido, iniciándose en este sentido, una evolución en las ciudades italianas en el siglo XIV y en el siglo XV y, sobre todo en el XVI, lo hicieron Inglaterra, y Francia.

Este autor, señala que a partir de la forma abierta del siglo XVII al mundo exterior, la evolución de la familia hacia una forma nuclear en donde padres e hijos son indiferentes al resto de la sociedad, tuvo consecuencias importantes que repercutieron en el desarrollo de un concepto de niñez.

La familia se convierte, según Aries (1973) en un lugar de refugio donde se establecen relaciones de sentimientos entre la pareja y sus hijos, un lugar de atención.

Así mismo, concordando con Ariés, Dolto (1993) señala que *“la privatización de un espacio es un fenómeno de los tiempos modernos, aun cuando ya en el siglo XV, en los palacios italianos y hasta en las casas de los notables, los arquitectos dispongan más estancias reservadas a la intimidad de la familia. Sea como fuere, los patios, permitían aún el paso de una multitud de visitantes”*. (Dolto, 1993:48) Señalando además que la privatización del espacio supone paralelamente una evolución de la vida familiar.

Si el niño sobrevive a las enfermedades que se dan en la primera edad, debe servir para defender los intereses de la casa paterna y conservar su patrimonio. En el período medieval, a los siete años se lo consideraba un pre-adulto destinado al servicio de la sociedad, o sea, no solamente a la familia, sino a su grupo social. Es en la familia del siglo XIX en donde, a partir del momento en que el niño está solo al servicio de la casa paterna, que se deja de confiar al niño al exterior y a instruirlo en la propia casa ya desde los siete años. La internación del niño se completa con la multiplicación de escuelas.

Ariés (1973) y Stone (1977) relacionan, aunque de diferente forma, la disciplina estricta con la estructura familiar. Por un lado Aries (1973) sostiene que la familia extensa de la Edad Media les daba a los niños cierta libertad pero que en la transición al núcleo cerrado de familia, los niños fueron disciplinados. A diferencia de Aries, Stone (1977) plantea que la familia extensa trató con rudeza a los niños, y la disciplina estricta se practicó en los siglos XV y XVI, y es a partir del siglo XVIII que se da la transición de métodos crueles a métodos benignos en la educación de los niños. Es la familia moderna (constituida por un núcleo pequeño) la que utilizará métodos humanitarios y “tolerantes” de crianza.

Según Stone (1977) a principio del siglo XIX las familias impusieron a los niños un régimen de disciplina estricta. La evolución de la familia ha seguido una senda de cambios indecisos, no una de desarrollo lineal, aunque *“el único cambio lineal sostenido en los últimos cuatrocientos años parece haber sido un interés cada vez mayor por los niños, si*

bien su trato real ha oscilado cíclicamente entre lo permisivo y lo represivo”. (Stone, 1977: 683)

Por otro lado y contrariamente a lo que creen muchos autores como Aries, Pollock (1993) sostiene que en el siglo XVI sí hubo concepto definido de infancia, que quizás se consolidó con el paso del tiempo y que los autores del siglo XVI sí apreciaron que los niños eran diferentes a los adultos. Casi todos los niños fueron deseados y ciertas etapas de crecimiento como el destete y la dentición provocaron interés y preocupación en los padres, que además mostraban ansiedad y aflicción ante la enfermedad o muerte de sus hijos.

A la mayoría de los niños no se les dio un trato brutal, siendo practicado el castigo por algunos padres, pero rara vez con demasiada frecuencia.

Esta autora sostiene que a pesar de las diferencias individuales en las técnicas de crianza de los niños, hay límites en la variación. Estos límites son la dependencia del niño y la aceptación de la responsabilidad en cuanto a la protección y socialización de ese niño por los padres. La gran mayoría de los padres de los primeros siglos, operaban dentro de esos límites y aunque algunos empleaban nodrizas y sirvientes, casi todos los padres aceptaban el hecho de que la responsabilidad principal de educar a sus hijos recaía en ellos.

La familia, según Pollock (2002), a principio de la era moderna, era fundamental para el bienestar del individuo, de la sociedad y del Estado y su función principal era criar a los hijos. De acuerdo con William Gouge en Pollock (2002) la tarea de los padres abarcaba: alimentar a sus hijos; proporcionarles abrigo; educación mediante el uso adecuado de la disciplina; e instruir a los hijos en materias escolares, espirituales y buenas maneras.

Se distinguían, según Pollock (2002) a principios del siglo XVIII tres enfoques principales en la valoración de un niño. En primer lugar, la mayoría de los cristianos creían, sobre todo antes de 1700, que los niños que venían al mundo estaban marcados por el pecado original. Un niño era malo por naturaleza, había nacido en pecado y necesitaba para que no siguiese en camino de la perdición, una gran dosis de disciplina.

Un segundo enfoque, definía al niño como naturalmente bueno, inocente y puro, un ser que había que proteger de las influencias nocivas del entorno. Por último se consideraba al niño como una *tabula rasa* en la que después se irían escribiendo las lecciones aportadas por la experiencia.

Según Lasch (1996) una nueva concepción de infancia colaboró en el surgimiento de la nueva idea de familia. El niño dejó de considerarse simplemente como un pequeño adulto y pasó a ser una persona con atributos característicos; vulnerabilidad, inocencia, por los cuales era necesario asegurar un período de formación afectuosa, protegido y prolongado. Mientras que anteriormente los niños se mezclaban con libertad en la sociedad de los adultos, a finales del siglo XVIII los padres trataban de apartarlos de un contacto prematuro con sirvientes y otras influencias corruptoras. Educadores y moralistas empezaron a destacar la importancia del juego, del amor y de la comprensión hacia el niño y la necesidad de que su desarrollo fuera gradual y no violento.

Pollock, (2002) señala que el concepto de infancia no era nuevo en el siglo XVIII (la Iglesia Católica, desde hace mucho tiempo, sostenía que un niño no podía cometer un pecado mortal antes de los siete años de edad) pero ahora se le daba más importancia.

Estas ideas mejoraron la situación y la atención institucional a los niños, pero las consecuencias prácticas en el seno de la familia no fueron tan visibles. Lo más importante para los padres era la educación del hijo.

Así mismo Pollock destaca la importancia de la institucionalización de los niños, señalando que los deseos de los padres, de los reformadores religiosos y del Estado constituyeron la difusión de los establecimientos educativos pese a que sus objetivos no eran siempre los mismos.

La intervención de los padres, como instancia reguladora, continuaba mientras se consideraba que el hijo era dependiente. Normalmente, un joven pasaba a ser adulto cuando contraía matrimonio, entre los veinte y treinta años, o cuando se instalaba y formaba un hogar propio.

En lo que refiere a las relaciones familiares, los padres querían que los jóvenes se sometieran a quien tenía autoridad, por lo que aceptaban el uso del castigo corporal.

Los manuales señalaban que para aplicar un correctivo no debía hacerse de manera arbitraria o innecesariamente severa, sino que el castigo debía ser adecuado a la ofensa, teniendo en cuenta la edad, sexo y temperamento del niño. Creían además, que la disciplina debía usarse con moderación, aunque la mayoría de los autores pensaban que los padres no eran demasiados duros, sino demasiado indulgentes con sus hijos.

Puede verse entonces como en el pasado existiría una escasa atención a las necesidades de la infancia y actualmente los niños se sentirían aceptados, comprendidos y queridos.

Pollock (1993) señala que existen varios autores que piensan que la niñez y la adolescencia fueron concebidas como etapas distintas en los siglos pasados, aunque no se les vio con fuerza de igual modo que como se les ve hoy en día.

En lo que refiere a la adolescencia, Pollock (2002) señala que antes del siglo XIX no existía en concepto de adolescencia, y que a principios de la era moderna el período de la vida llamado juventud coincidió con lo que otros llaman adolescencia.

“Era una fase reconocida del ciclo de la vida, entendida como un período de transición en el que se preparaba a los jóvenes para asumir funciones de adultos”. (Pollock, 2002: 301)

Dolto (2004) señala que antes de 1939, *“la adolescencia era contada por los escritores como una crisis subjetiva”* (Dolto, 2004: 51) : donde se revelaban contra sus padres y la sociedad a la vez que soñaban con llegar rápidamente a ser adultos y poder actuar como ellos. Luego de 1950, la adolescencia deja de ser considerada como una crisis y pasa a ser considerada como un estado. De esta manera la adolescencia *“es un estado necesario de la conciencia moderna para descubrir lo trágico de la conciencia humana”.* (Dolto, 2004: 51)

Rousseau (1985) señala que nacemos dos veces, una para existir y otra para vivir. Hasta la edad núbil, los niños de ambos sexos no tienen nada que aparentemente los distinga: mismo rostro, misma figura, misma voz, pero el hombre no está hecho para quedarse siempre en la infancia. Cuando la naturaleza lo determina, aparece el momento de crisis, de cambios de humor, de ánimo, cambios en el rostro, en la voz. Es éste, la adolescencia, el segundo nacimiento del que habla Rousseau, y es aquí en donde el hombre nace verdaderamente a la vida.

Concluimos entonces que existe la posición evolucionista de Aries, quien hace sus planteos sobre el surgimiento de la infancia mediante el análisis del arte medieval señalando que en el pasado no hubo concepto de niñez y que recién, la infancia, fue descubierta a fines del siglo XVII e inicios del XVIII. Sostiene además que cuando se separó a la niñez de la vida adulta, se la sometió a métodos estrictos de crianza y castigos severos.

Así mismo, concordando con Aries (1973) en que en el pasado existía una relación entre padres e hijos, De Mause (1976) señala que esta relación se planteó mediante un proceso,

en donde los padres se ocupaban de sus hijos matándolos, mas adelante abandonándolos, y luego permitiéndoles ser parte de la vida emocional de sus padres, apareciendo la atención a los niños.

Mostrando sus semejanzas con Aries, Dolto (1993) señala que con la privatización del espacio se contribuye a la evolución de la infancia, señalando al siglo XIX como aquel en donde se deja de confiar al niño al exterior.

A diferencia de Aries, Stone (1977) plantea que la familia extensa trató con rudeza a los niños, y la disciplina estricta se practicó en los siglos XV y XVI, y es a partir del siglo XVIII que se da la transición de métodos crueles a métodos benignos en la educación de los niños.

En contraposición a Aries, Pollock le critica las fuentes que utiliza para referirse al surgimiento de la infancia, planteando que éste comenta y no analiza las pruebas iconográficas. Pollock en cambio, a través del uso de cartas, autobiografías y diarios de vida y planteando no apoyar las teorías evolucionistas de la historia de la niñez, señala que en el siglo XVI sí hubo concepto definido de infancia y que, según sus fuentes empleadas, a los niños no se les dio un trato brutal.

Sin embargo, ambos autores coinciden en la importancia de la educación pública en la conformación de la infancia.

I.3 El “nuevo niño” y su educación

Según Aries (1973) la alteración en las actitudes hacia los niños que significó dejar de lado el estado en que los niños no contaban y llegar a aquel en que se convirtieron en parte vital de la vida diaria, se debió a un resurgimiento del interés en la educación y también al desarrollo y evolución de la familia.

Pollock (1993) señala que para Ariés a los niños se les golpeaba en la escuela porque sus padres así lo deseaban, pero para Pollock, diferentes estudios revelan que, los padres no querían dicha situación y que intervenían cuando consideraban que se estaba castigando con demasiada severidad a sus hijos.

Robertson (1976) señala que, en contraposición a siglos anteriores, en el siglo XIX, los padres europeos comenzaron a sentir gusto por la educación de sus hijos, lo cual se debió a

la influencia de Rousseau, quien *“logró que un buen número de personas creyera que la niñez merecía la atención de los adultos inteligentes, lo que alentó el interés en el proceso del crecimiento, no nada más en el producto”*. (Robertson, 1976: 407)

Señala además, que en el siglo XIX los organismos públicos empezaron a pensar a los niños como tales con *“necesidades especiales propias de su indefensión y vulnerabilidad, no como adultos en pequeños con el derecho de alquilarse para trabajar 16 horas diarias o ser propiedad de sus padres”*. (Robertson, 1976: 428)

En lo que refiere a la instrucción escolar, Pollock (2002) sostiene que en los primeros años de la era moderna, la instrucción no coincidía con la escolarización. Antes de que se impusiera la enseñanza laica y obligatoria en el siglo XIX, la enseñanza oficial era una actividad voluntaria y cara. Por lo que la familia era una instancia educativa fundamental, en donde debían asumir la formación de sus hijos, siendo las madres las principales promotoras en ese campo.

Los deseos de los padres, de los reformadores religiosos y del Estado constituyeron a la difusión de los establecimientos educativos pero sus objetivos no siempre eran los mismos. Los reformadores religiosos y las autoridades laicas de la Europa moderna, querían promover el orden y la obediencia, mientras que los padres querían preparar a su hijo para la vida adulta.

Según Gelis en Aries (1992) las nuevas relaciones que establecen los *“nuevos padres”* con sus hijos, influyen en los comportamientos de estos últimos. Los textos de los siglos XVI y XVII hablan del *“nuevo niño”*, más despierto y más maduro.

Afirma que, el que los padres amen a sus hijos pequeños es lo más justo y su deber los obliga a ello, pero los padres demasiado apasionados con sus hijos no se dan cuenta del daño que les causan.

No se condena la privatización de la educación pero si se teme las consecuencias que ésta pueda tener en el niño y para luchar contra este “exceso”, en el transcurso del siglo XVII, toda una corriente pretende imponer comportamientos conformes a este punto. Es la educación represiva una de las razones por las que la Iglesia y el Estado se hacen cargo del sistema educativo, en donde el paso progresivo de lo privado a lo público coincide con la voluntad del poder político y religioso de controlar el conjunto de la sociedad.

Las estructuras educativas cuentan con la adhesión de los padres y el éxito de la nueva educación responde a las exigencias de un individualismo que aumenta cada vez más.

No hay contradicción de la “privatización” del niño dentro de la familia nuclear con la educación pública que se le da, donde se pretende que el niño acceda a conocimientos que no podrá recibir de sus padres. Estos parecerían comprender *“que la reducción del espacio privado podría frustrar al niño, ya que ellos mismos son incapaces de darle una formación distinta de la que antaño recibían de la comunidad”*.(Aries, 1992: 324)

Se genera así, según Gelis en Aries (1992) un doble paso: de la familia troncal a la nuclear; de una educación pública, comunitaria y abierta (destinada a integrar al niño a la colectividad para que adopte los intereses y los sistemas de representación de la estirpe) a una educación pública de tipo escolar, destinada a integrar al niño y al mismo tiempo, a facilitar el desarrollo de sus capacidades.

Aries señala que para el aprendizaje de las cosas esenciales, el niño siempre dependió a la vez de lo “publico” y lo “privado”. Estas influencias solían ser complementarias pero con el transcurso del tiempo cambió la proporción de ambas. La lectura del autor consiste en que, el interés o la indiferencia sobre la infancia, no son características de uno u otro periodo histórico, ambas *“coexisten en una misma sociedad, prevaleciendo una sobre la otra en un momento determinado por razones culturales y sociales*. (Aries, 1992: 328) Señala además que la *“indiferencia medieval ante el niño era una invención y que en el siglo XVI ya los padres se preocupan de la salud y de la curación de sus hijos”*. (Aries, 1992:328)

En consecuencia, para Gelis la afirmación del *“sentimiento de la infancia”* en el siglo XVIII, es decir *nuestro* sentimiento de la infancia, se interpreta como síntoma de las transformaciones de las creencias y de las estructuras mentales, como signo de una alteración de la conciencia de la vida y del cuerpo en Occidente. *“A una concepción de la vida que era la de la estirpe y la comunidad la sustituyó otra: la de la familia nuclear”*. (Aries, 1992:328)

Concluye que a una condición en la que lo “publico” y lo “privado” desempeñaba su papel en la formación del niño, le siguió otra que amplía los derechos de la madre y sobre todo

del padre sobre su hijo. Pero en un clima de creciente individualismo, mientras que se trataba de favorecer el desarrollo total del niño, la pareja, alentada por la Iglesia y por el Estado, delegó parte de sus poderes y responsabilidades en el educador. Al modelo rural siguió un modelo urbano y el deseo de tener hijos ya no era para garantizar la permanencia del ciclo, sino para darles cariño y recibirlo de ellos.

I.4 La infancia moderna y sus condiciones de posibilidad

Una vez desarrollada la aproximación al surgimiento de la infancia, cabe destacar que actualmente se está frente a diagnósticos que hablan de agotamiento o crisis de la infancia moderna y de sus soportes institucionales.

Plantaremos dos tesis acerca de la infancia: una llevada adelante por Corea y Lewkowicz (1999) quienes sostienen el fin de la infancia, y otra por Narodowski (1999) quien habla de crisis de la infancia moderna.

Acerca de la primera tesis, Corea y Lewkowicz (1999) sostienen que, como señala Ariés (1973) la familia nació como un dispositivo de protección de la infancia en donde el espacio familiar se vuelve sede privilegiada de la vida cotidiana, cuando las prácticas sociales dominantes exigieron la vida en interioridad. Es así que surge la vida en familia como práctica casi exclusiva de la vida privada, por lo que hay infancia en la medida que se constituye la vida familiar en interioridad.

Bajo estas condiciones, la familia resulta uno de los pilares sobre los cuales se asienta la distinción jurídica entre sociedad política y sociedad civil - público y “privado” - instituida con el surgimiento del Estado burgués.

Así mismo, Lasch (1996) sostiene que el sistema familiar burgués que floreció en el siglo XIX se apoyaba en el hogar centrado en los hijos, en la emancipación de la mujer y en el aislamiento estructural de la familia nuclear respecto del sistema de parentesco y de la sociedad en general. La familia encontró sustento en el concepto de la vida doméstica como refugio emocional, en donde se separó el tiempo libre del trabajo; la vida privada de la pública, que muestra el alto valor que la sociedad moderna le dio a la privacidad.

Señalan Corea y Lewkowicz (1999), que en nuestra época es en donde se da una variación de la distinción entre lo público y lo privado que impacta a la familia y a la infancia. Ya no se está ante una familia nuclear burguesa ni ante la intimidad del hogar como espacio privilegiado de retención de los niños.

Frente a esta situación, Corea y Lewkowicz plantean la importancia de preguntarse si la familia sigue siendo capaz de cumplir su función de contención de los niños; función en la que fue asistida por sus instituciones de tutela. El análisis de los autores, sostiene que el funcionamiento familiar actual, ya no produce *infantes*.

Según Corea y Lewkowicz (1999) las principales instituciones que tradicionalmente fueron responsables de la contención y formación de los niños, fueron la escuela y la familia, generando alumnos e hijos. En lo que refiere la familia, nunca estuvo sola, por el contrario, se encontraba asistida, protegida, educada y es entre ésta y el Estado burgués que se construye una red de prácticas de asistencia y protección. Pese a esto, Corea y Lewkowicz (1999) sostienen que la infancia ya no existe y relacionan su agotamiento con la pérdida de eficacia de sus instituciones de asistencia. Esto se debe por un lado al propio proceso de agotamiento y por otro, al cambio de condiciones prácticas en que históricamente se inscribieron aquellas instituciones.

La tesis de estos dos autores, refiere a que *“las practicas dominantes actuales, el consumo y la comunicación, no detentan la diferencia moderna entre el mundo infantil y mundo adulto que instituyo simbólicamente la niñez”*. (Corea y Lewkowicz , 1999: 54)

Y señalan que *“el concepto práctico de un niño instituido por las significaciones de la infancia, estalla cuando su real niño es atravesado por las subjetividades chico-modelo, chicos – consumidores”*. (Corea y Lewkowicz , 1999: 72)

Señalan además que, la pieza clave de la configuración de la infancia moderna, es la función pedagógica de las instituciones sobre la infancia y consideran que los medios, como un dispositivo de enunciados, postulan el agotamiento de la infancia.

Si las figuras tradicional de gestión de infancia como el médico, el pedagogo, la madre, el padre, el niño, en el discurso mediático, cuentan como imagen y no como persona, se está ante una variación de la institución que interpela a la familia. Y por otro lado la

subjetividad que resulta de la interpelación ya no es una subjetividad instituida por las prácticas familiares, sino mediáticas (consumidores, concursantes).

Es por esto que si cambia la institución interpelante y la subjetividad interpelada, cambia la coyuntura histórica, estamos ante una infancia que no se produce.

Dichas afirmaciones serán retomadas en el material empírico analizado en el último capítulo de este documento.

Sostienen también que se puede suponer que la función tradicional pedagógica de las instituciones de asistencia familiar (higienismo, puericultura, Iglesia etc.) actualmente se cumple a través de los medios. Desde esta perspectiva la función pedagógica de los medios genera efectos diferentes en la subjetividad de los que produjeron las instituciones que educaron a la familia burguesa. A su vez, estos cambios mostrarían el desdibujamiento de la familia nuclear parsoniana con claras funciones instituyentes (instituir infancias y adolescencias, etc.)

La función pedagógica de las instituciones de asistencia a la familia, se pudo cumplir gracias a la capacidad de reproducir una interpelación eficaz, a la que la familia respondía con obediencia. Se vehiculizó un saber en una gran variedad de instituciones como: la escuela; los sindicatos; los clubes; las asociaciones de fomento etc.

De esta manera la familia se reproduce gracias a creer en la existencia de un saber en sus instituciones guardiana. Pero actualmente según Corea y Lewkowicz esta transferencia de saber se desplazó hacia el dispositivo mediático, interviniendo éste en el vínculo familia-instituciones.

Es así que, estos autores sostienen que el “*agotamiento de la transferencia familia-instituciones de asistencia desencadena la secuencia siguiente: fin de las prácticas de educación de la familia; fin de la familia; fin de la infancia*”. (Corea - Lewkowicz, 1999: 83)

Corea y Lewkowicz (1999) sostienen que el pasaje de la subjetividad-ciudadano a la subjetividad –consumidor, se asocia al pasaje del Estado de bienestar al Estado técnico-administrativo y que el niño como sujeto de derecho debe ser analizado mediante su relación con la caída del ideal de hombre futuro (“*los niños son el hombre del mañana*”).

Dicho ideal y sus variantes, recorren el lapso que va desde la fundación del Estado nación, hasta el agotamiento del Estado de bienestar, por lo que se correlaciona con la sustitución de la tónica niño=hombre futuro / niño= sujeto de derechos y la sustitución de Estado nación/Estado técnico-administrativo.

Esta aparición / desaparición produce el síntoma del agotamiento de la infancia y el cambio de discurso, tiene que ver con la desaparición práctica de las edades, ya que plantean que al caer el paradigma moderno del progreso cae a su vez la “*concepción genética de las edades*” en donde la infancia constituye la etapa de espera a la adultez. Pensar a la infancia de esta manera, supone la existencia de una edad en la cual se es responsable, se es ciudadano, sujeto de derecho. “*Durante la infancia no se es*” (Corea y Lewkowicz, 1999: 118) “*Pero si el niño es concebido como sujeto de derechos la idea de latencia propia de la etapa infantil cae; el niño ya es, y la infancia se disuelve como edad de la espera*” (Corea y Lewkowicz, 1999: 118)

Una de las significaciones fundamentales que la modernidad le otorgó a la infancia fue la de ser un impasse hacia la adultez, y es este impasse el que autoriza la intervención de las instituciones como la escuela, la familia, el juzgado de menores, sobre el niño. Pero no hay tutela sobre un sujeto que *ya* es en acto y no potencia futura.

Pero parece existir otra noción diferente a la noción moderna, en donde los niños son concebidos por la educación como hombres del mañana.

Concluyen, estos autores, que en las prácticas de consumo y opinión, el niño *es* y en la práctica cívica el niño *aun no es* y es por esto que la escuela es formadora del niño. Esta diferencia entre el niño como actualidad; como ser, y el niño como espera; como no ser, muestra el agotamiento de la infancia.

Según Corea y Lewkowicz (1999) la desaparición de la infancia muestra un cambio en la concepción moderna de las etapas de la vida. Cambio que indicaría una variación en el concepto de hombre instituido socialmente. Sostienen estos autores que, en la crisis de los grandes relatos que sostuvieron el imaginario moderno, surge como consecuencia, la caída del paradigma del progreso.

La infancia tiene sentido cuando la vida del hombre es un devenir reglado hacia etapas más complejas: adolescencia, juventud, madurez, vejez. Pero cuando la juventud se presenta como único ideal, desaparece en sentido de las etapas de la vida.

Por otro lado, la tesis de Narodowski (1999) no habla del “*fin de la infancia*” sino de “*crisis de la infancia moderna*”, señalando que se está ante una ruptura de los sentidos que durante la Modernidad se le fue atribuyendo a la infancia y rupturas de los sentimientos hacia los niños y de los modos con los que hasta el momento elegimos nuestras prácticas de producir sujetos infantiles.

Así mismo, Narodowski (1999) señala que a través del precoz contacto con los medios digitales y tecnológicos, los chicos acceden a experiencias que por siglos les habían sido prohibidas, y hasta los manejan de forma más eficiente y ágil que los adultos: “*infancia y adolescencia que en vez de depender del adulto son capaces de guiar a éste en un mundo de caos*”. (Rushkoff apud Narodowski, 1999:49)

También Narodowski (1999) muestra la caída de la noción de infancia moderna a partir de dos configuraciones metafóricas centrales: la de la *infancia hiperrealizada* y la de la *infancia desrealizada*.

La primera infancia corresponde a la *infancia de la realidad virtual* (Narodowski, 1999:47) y se trata de chicos que viven su infancia en constante relación con internet, computadoras, gran variedad y cantidad de canales de cable.

Señala además que la infancia ha dejado de ocupar un espacio de dependencia, y no es más vista como un período de “*iniciación*” a la vida adulta, al conocimiento y pasa a obtener más protagonismo cultural, generacional.

En cuanto a la infancia desrealizada, es aquella que “*desrealiza cotidianamente las condiciones básicas que componen el sentimiento moderno de la infancia. Se trata de la infancia independiente, autónoma, a la que no dispensamos compasión ni protección. Se trata de la infancia de las calles, errante, abandonada, que trabaja desde muy temprano. Se trata de una infancia que, para el autor, no está infantilizada*” (Narodowski, 1999: 51).

Narodowski sostiene que la gran transformación que existe actualmente es que se cree que esta infancia no puede ser salvada por la escuela, sobre todo por la escuela pública.

Entendemos que es sobre esta infancia que parece no poder ser “sostenida” por la educación pública, infancia vulnerada y desprotegida es que enmarcaremos nuestro análisis que más adelante realizaremos acerca de la existencia de instituciones educativas, que no son ni la familia ni la escuela, que buscan “sostener” a esta infancia.

Narodowski plantea además que estas dos figuras – metáfora no son dos polos que se encuentren en oposición si no que están en sobreposición y en donde se establecen contagios mutuos en el interior de uno u otro polo.

En lo que refiere a los modos de producción de los sujetos de nuestros tiempos, Narodowski sostiene que el hecho de que chicos y chicas vivan en tiempos poblados de objetos electrónicos, los obliga a compartir ciertas experiencias que se inscriben en lo que Costa ha descrito como el “*ethos de las sociedades de los tiempos posmodernos*” (Costa, 2006:177), que son nuestras sociedades actuales, caracterizadas por el desarrollo acelerado de las prácticas de consumo.

Narodowski (1999) señala que, existen indicadores elocuentes del carácter productivo de la cultura mediática y del consumo sobre la infancia contemporánea, en donde la clase social a la que pertenezca el niño no parece tener carácter restrictivo, no impide su inserción en la sociedad de consumo.

Lo que aproxima a los dos tipos de infancia planteados por Narodowski y borra sus fronteras son las prácticas de consumo, pese a que las diferencias de clases pueden condicionar la posesión de objetos.

Señalan además que las condiciones de enunciados del niño y del adolescente “*modernos*”, condiciones que lo hicieron posible como una subjetividad instituida por la familia burguesa o por la escuela estatal, actualmente están suspendidas.

Concluyen entonces que si la juventud ya no es lo que es, esto se debe a que desde la perspectiva de la subjetividad, las condiciones institucionales que hicieron posibles tales tipos subjetivos, hoy han perdido eficacia.

Según Leopold (2012) “*en siglo XX se inició con un notorio movimiento reivindicativo de la infancia bajo los parámetros orientadores de la modernidad y finalizara en medio de un profundo proceso de transformaciones societales en las que no solo se exponen los múltiples incumplimientos del “siglo del niño”, sino que además, se somete a cuestión la*

propia existencia de la infancia tal cual fue concebida, moldeada y reproducida a partir de la época moderna. Este proceso estaría siendo conducido por múltiples factores que fundamentalmente alteran la forma de relacionamiento entre el niño y adultos, modificando los clásicos parámetros de asimetría entre unos y otros y debilitando los supuestos sobre los que se asentó la autoridad de los adultos. En ello intervienen los medios masivos de comunicación que igualan a niños y adultos en el acceso a la información, la hegemonía del mercado que convierte a los niños en consumidores , y la desigualdad social que obliga a algunos niños a resolver, tal cual adultos, la reproducción de su existencia.” (Leopold, 2012:47)

A modo de síntesis de este capítulo, podríamos concluir que Aries lleva a delante el desarrollo de su visión evolucionista acerca del surgimiento de la infancia a través de un análisis iconográfico, señalando un proceso de cambios desde los siglos XVI hasta el XVIII y sosteniendo un nuevo concepto de infancia moderna relacionado con el resurgimiento del interés en la educación del niño.

Por otro lado Pollock no apoyando las teorías evolucionistas de la historia de la niñez, señala que en el siglo XVI sí hubo concepto definido de infancia y que, según sus fuentes empleadas, a los niños no se les dio un trato brutal como sí lo plantea Ariés.

Por otro lado existen dos tesis acerca de la infancia: una planteada por Corea y Lewkowicz (1999) quienes sostienen el fin de la infancia y agotamiento de la misma debido a la pérdida de eficacia de las instituciones de asistencia y otra planteada por Narodowski (1999) quien habla de crisis de la infancia moderna a partir de la ruptura de sentidos que durante la Modernidad se le fue atribuyendo a la infancia y ruptura de los modos de producir sujetos infantiles.

CAPITULO II. Instituciones educativas y subjetividades en crisis

II.1 Notas preliminares

En este capítulo trataremos el desvanecimiento del Estado Nación y cómo su debilitamiento genera que las instituciones disciplinarias ya no sean productoras de subjetividad, planteando a su vez una escuela destituida simbólicamente que ha perdido su credibilidad como generadora de subjetividad.

Por otro lado señalaremos el estancamiento que vive actualmente la educación en Uruguay y los establecimientos educativos, y cómo dicha problemática repercute en los niños y adolescentes que participan de los mismos.

Leopold (2012) señala que *“aun cuando es posible identificar visiones disimiles en la perspectiva histórica referida a la infancia”* (que sintéticamente ya fueron desarrolladas en el capítulo anterior) *“en términos generales, tanto Aries como Pollock reconocen , coincidentemente , que en el mundo occidental , tanto la concepción como el trato adjudicado a los niños ha experimentado cambios en los diferentes períodos de la historia. Desde esta visión, la infancia es comprendida como una construcción socio histórica que termina de ser elaborada en el devenir de la modernidad, momento a partir del cual se pondrá fin a la invisibilidad e indistinción de los niños con respecto a los adultos, en tanto características salientes de épocas anteriores”*. (Leopold, 2012:184)

Esta autora señala además que *“a partir del siglo XX, la infancia afianzará sus atributos en clave moderna, lo que supondrá la consolidación de nuevos sentimientos de los adultos con respecto a los niños y el desarrollo de prácticas específicas para la niñez, entre las que sobresale la escolarización, que sellarán la distinción entre el mundo infantil y el adulto”*. (Leopold, 2012:184)

II.2 Cambios en la forma de producción de subjetividad de los sistemas educativos.

Históricamente, señalan Corea y Lewkowicz (1999) la infancia pudo ser considerada como el conjunto consistente de las intervenciones institucionales sobre los niños y la familia.

Estas intervenciones generan una distinción interior /exterior en el universo de la infancia, en donde al borde exterior de la infancia se constituirá la figura negativa de una supuesta normalidad. Se generará así, una infancia a-normal, i-rregular, o in-adaptada.

Se organiza, la institución, según dos términos que son complementarios: una infancia vigilada, presentada como peligrosa y una infancia protegida, sujeta a las normas y reglas. Esto genera por un lado instituciones que trazan esas diferencias de modo práctico, pero a su vez la existencia de esos límites es indispensable para legitimar la intervención práctica sobre la niñez: educar, controlar, asistir etc.

Por otra parte, el vínculo infancia--familia se sostuvo durante la modernidad a través de prácticas filantrópicas, médicas, escolares, ejercidas bajo el aparato estatal, pero actualmente , el vínculo instituciones de la familia – aparato estatal está viviendo una disolución práctica.

Dicha situación, plantean Corea y Lewkowicz (1999) se debe a la transformación del Estado - nación en Estado técnico- administrativo que deja “*en el aire*” a las instituciones de asistencia.

Cuando el Estado abandona sus funciones políticas y se traslada hacia el mercado, las instituciones se vuelven ineficaces y pierden la protección que el Estado tradicionalmente les otorgaba. La transformación del Estado se vincula con la transformación de la subjetividad, lo que influye en la problemática de la infancia.

Varía en el Estado, su soporte subjetivo y la figura del ciudadano, que por las prácticas del consumo se disuelve en la nueva subjetividad del consumidor. Esto genera “*la caída de las significaciones instituidas de la infancia, disueltas en la figura del niño como consumidor*”. (Corea y Lewkowicz, 1999: 95)

Corea y Duschatzky (2002) señalan que las formas de producir subjetividad no son atemporales ni universales sino que se inscriben en condiciones sociales y culturales específicas. Destacan, como una alteración fundamental en la constitución subjetiva, el desplazamiento de la promesa del Estado por la promesa del mercado. No se trata más de ciudadanos sino de consumidores, en donde el mercado se dirige a un sujeto que tiene derechos de consumidor y no derechos y obligaciones.

Según estos autores, el agotamiento del Estado-nación, genera su ineficacia en la incapacidad para producir las instancias adecuadas de enunciados y ejercicio de la ley. Una vez que la sociedad pasa a ser “*regulada*” más por el mercado que por la ley, lo que existe es un puro librar a cada individuo a su propia iniciativa y capacidad de hacer su vida.

En los Estados nacionales, según Corea y Lewkowicz (2004) el paradigma de funcionamiento, es el de las instituciones disciplinarias. La vida individual y social transcurre en la familia, la escuela, el hospital, la fábrica, el cuartel, la prisión. Dichas instituciones se apoyaban en la metainstitución Estado Nación, y era este apoyo el que les daba sentido y consistencia integral.

Señalan además que, el funcionamiento de dichas instituciones implicaba el uso de un lenguaje común por parte de los agentes de las mismas, generando así la posibilidad de estar en distintas instituciones bajo las mismas operaciones, y de esta manera obtener una subjetividad disciplinaria.

El tránsito por las diferentes instituciones generaba las condiciones necesarias para habitar la metainstitución estatal y así el Estado – nación delegaba en la producción y reproducción del ciudadano.

El ciudadano es el sujeto instituido en torno a la ley y se apoya para esto en dos instituciones primordiales: la familia burguesa y la escuela. Esta última produce ciudadanos del mañana. La subjetividad ciudadana se organiza mediante la suposición básica de que la ley es la misma para todos.

En la subjetividad del Estado se distribuyen círculos de encierro a la población y el paradigma de este tipo de sociedad es la prisión. Pero la familia, la escuela, la fábrica, el hospital, el cuartel y la prisión alojan, en cierto punto, una población homogénea: niños, alumnos, obreros, locos, militares, presos. Población a la que se la observa, se la controla y castiga de la desviación de la norma.

Es hasta que no apareció la escuela moderna, que no hubo espacio en donde se pudiese observar a los niños de la misma edad, todos juntos aprendiendo y captando las diferencias que existen entre unos y otros.

Las sociedades de vigilancia¹ tienden a normalizar a los individuos en espacios de encierro y distribuyendo el pensamiento estatal en las diferentes instituciones, en donde la figura de las mismas no es genérica de humanidad si no del Estado – nación.

¹ Foucault en Deleuze (1991) situó a las sociedades de vigilancia en los siglos XVIII y XIX , las cuales alcanzarán su apogeo en el siglo XX y se encargan de la organización de los espacios de encierro. El individuo transita por la familia, la escuela, la fábrica, de vez en cuando el hospital y eventualmente la prisión. Foucault, sostiene la brevedad del modelo, ya que los lugares de encierro sufrirían una crisis generalizada y serían reemplazadas por las sociedades de control.

La figura de la institución es, entonces, la de producir subjetividad de un conjunto de términos que homogeneiza por pertenencia, siendo la vigilancia y el castigo productores de normalización.

Sin Estado - nación que asegure las condiciones de operatividad, la escuela en particular, ve alterada su consistencia, su sentido, su propio ser. El agotamiento del Estado - nación *“modifica el estatuto de las instituciones de encierro”*, (Corea y Lewkowicz 2004: 20), como lo era la escuela.

Este agotamiento, genera el desvanecimiento de las instituciones disciplinarias alterando su estatus y el desdibujamiento de las instituciones como producción reglada afectando la relación entre las mismas. Las instituciones sin Estado, generan marcas en los ocupantes de las escuelas (maestros, alumnos, directivos) y sufren destitución y fragmentación, porque no hay normativas compartidas.

Por otro lado, Corea y Lewkowicz (2004) señalan que, pese al debilitamiento del Estado-nación como práctica dominante, siguen existiendo las escuelas, pero de otra manera. No son instituciones disciplinarias, no producen ni reproducen subjetividad ciudadana. *“En tiempos de mercado, la escuela es un destituido”* y *“deviene galpón”*. (Corea y Lewkowicz, 2004: 42)

El lema era vigilar, castigar, educar y rehabilitar esa subjetividad reproducida, pero una vez agotado el Estado - nación se agota esa subjetividad y las instituciones que la generaban.

Según estos autores, (2004) la escuela dejó de ser lo que era anteriormente y Según Corea y Duschatzky (2002) la escuela configurada bajo la hegemonía del Estado - nación está destituida simbólicamente y ya no es productora de subjetividad ciudadana, sino que parece estar ligada a la prestación de un servicio (el de capacitar).

Estos autores señalan además que el agotamiento del Estado-nación, no se relaciona con el mal funcionamiento de sus instituciones si no con su incapacidad para postularse como articulador simbólico del conjunto de las instituciones.

En tiempos nacionales, el Estado es capaz de articular simbólicamente las situaciones, pero actualmente no hay Estado competente para esta tarea. Si esto es así, la naturaleza de la simbolización en las nuevas condiciones, consiste en la dispersión de una variedad de situaciones. No hay articulación entre las situaciones, lo cual no significa que no haya simbolización, ya que si no existe la simbolización, no hay humanidad.

Cada situación elabora sus reglas de coherencia y es en este sentido que puede haber contradicción generando así una incompatibilidad en la transposición de las reglas de una situación a otra.

Corea y Duschatzky (2002) sostienen que la eficacia simbólica de la escuela no se refleja en la construcción empírica, es decir, que *“no se trata de que la escuela haya producido efectivamente sujetos que participen en la misma medida en la vida pública, ni en una efectiva distribución equitativa de los bienes educativos”*. (Corea y Duschatzky, 2002: 82)

La escuela mediante su obra alfabetizadora e integradora, generó exclusiones culturales así como también homogeneizó y disciplinó. Por lo tanto la eficacia de las narrativas escolares no se mide en la correlación entre lo que se dice o promete y lo que efectivamente ocurre. La eficacia simbólica de un discurso *“se mide en su potencia de producción de subjetividad, es decir, en su capacidad de constituir a un sujeto alrededor de un conjunto de normas y valores que son los que rigen la vida social”*. (Corea y Duschatzky, 2002:82)

Es decir que, según estos autores, cuando se dice que la escuela está destituida simbólicamente no se quiere decir que enseñe mal, sino que se percibe una pérdida de credibilidad en sus posibilidades de generar subjetividad. No tratándose de una desaparición absoluta de la subjetividad, sino de algunos tipos subjetivos.

Sostienen además que el problema central de la educación actualmente no es la fabricación de los sujetos, ni el aspecto autoritario de la cultura escolar, es, según los relatos docentes, su impotencia enunciativa, es decir, la desubjetivación de la tarea de enseñar.

Esta impotencia, según estos autores, no refiere a un problema de las personas sino de los dispositivos, es decir, que la impotencia no es de los maestros, sino de lo que alguna vez fue instituido; los maestros son el síntoma de la pérdida de autoridad simbólica que los excede.

Por otro lado, según García Delgado (1998) la crisis educativa se expresa en la separación creciente entre la escuela y la cultura juvenil, la tensión entre la disciplina y la convivencialidad. Plantea la existencia de pérdida de autoridad de los docentes, de cierta incapacidad de contención de los adolescentes estimulados por una perspectiva de mayor expresividad y menos restricciones.

No existe en las instituciones una confrontación entre generaciones pero tampoco existe dialogo. En vez de generarse un intercambio entre jóvenes y adultos, se establece una desconexión o la agresión como única forma de reconocimiento.

Desde otra perspectiva, según Dolto (2004) el fracaso escolar se debe a causas sociológicas, psicológicas y pedagógicas. Sobre las primeras Dolto señala que las obligaciones impuestas por condiciones sociales, geográficas y culturales también son factores que pueden influir en el éxito de los adolescentes a nivel escolar: pobreza que genera malas condiciones de vida, desventajas de las clases menos favorecidas para desarrollar aptitudes intelectuales y el lenguaje, diferencia de valores de la familia y el entorno con los de la escuela etc. De esta manera el origen y medio social, y la actitud de los padres hacia la escuela y su interés sobre la educación pueden modificar los resultados escolares.

Por otro lado, influye en el rendimiento escolar los factores psicológicos, que no necesariamente tienen que estar vinculados a las condiciones socioeconómicas.

Aspectos como el sentimiento de seguridad del niño, la estabilidad en el hogar, deficiencias físicas o mentales, sus éxitos o fracasos, deben ser tomados en cuenta como causas posibles de los malos resultados escolares.

Así como también deben ser tenidos en cuenta los malestares de la personalidad de los adolescentes vinculados a su relación con sus padres.

Por último las causas pedagógicas, tiene que ver con el análisis del funcionamiento del aparato escolar. Pueden también influir en los riesgos del fracaso escolar: el número y calificación del personal, la organización de los programas, las condiciones edilicias y material escolar, las relaciones entre alumnos y docentes, y entre la familia y la escuela.

En resumen, el vínculo instituciones de la familia – aparato estatal está viviendo una disolución práctica debido a la transformación del Estado - nación en Estado técnico-administrativo que deja “*en el aire*” a las instituciones de asistencia. Dicha transformación del Estado se vincula con la transformación de la subjetividad, lo que influye en la problemática de la infancia y en donde la escuela configurada bajo la hegemonía del Estado - nación está destituida simbólicamente no por que enseñe mal, sino que se percibe una pérdida de credibilidad en sus posibilidades de generar subjetividad.

II.3 Sobre los establecimientos educativos

Según Propper (2001) el discurso moderno occidental, constituido por ideales como la libertad, la autonomía, la justicia, el progreso la razón, conformó a las instituciones familia, escuela y a una nueva idea sobre infancia. En este sentido, Alvarez-Uria y Varela (1991) señalan que “ *al igual que la escuela, el niño, tal como lo percibimos actualmente, no es eterno ni natural, es una institución social de aparición reciente ligada a prácticas familiares, modos de educación y consecuentemente, a clases sociales*”. (Alvarez-Uria y Varela, 1991: 15)

Es decir que, para Propper, históricamente no fue considerada la infancia, como una especificidad con formas particulares de sentir y pensar, sino que fue producto de una construcción social que la fue definiendo y delimitando hasta su objetivación.

Señala además, que existen dos aspectos que contribuyen al creciente proceso de “infantilización” que lleva a comprender que los niños tienen necesidades, intereses y características propias.

El primer aspecto tiene que ver con el surgimiento de nuevos sentimientos y cuidados. En el siglo XVI aparece por parte de las figuras femeninas, una nueva sensibilidad hacia los niños, y sentimientos de ternura y amor maternal. Se vincula este fenómeno con la conformación de la familia moderna nuclear “*caracterizada por la convivencia de un matrimonio monógamo y sus hijos (...) donde sexualidad, procreación y convivencia coinciden en el espacio “privado” del ámbito domestico (...).*” (Jelin, 1998:16)

Como segundo aspecto, a finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX, surgieron disciplinas que se interesaron en el estudio de la niñez: la pedagogía, la psicología del desarrollo y la pediatría.

En este proceso de *infantilización*, la escuela moderna tuvo un rol protagónico, ya que la infancia en la actualidad es, de alguna manera, producto de este dispositivo que paralelamente se ocupó de producir saberes para y sobre el cuerpo infantil.

La escuela moderna según Foucault es una institución “*secuestro*” que controla tanto el tiempo como el cuerpo de los individuos. Esto implicó según Narodowski (1990) un encierro *topológico* - debido a que “*arrancó*” al cuerpo infantil del hogar para recluirlo en

un espacio diferente y *epistemológico*, en tanto extrajo un saber sobre la infancia y elaboró categorías para explicarla.

Según Baquero y Narodowski (1990) a través de una disposición de pautas, se *“normatizó”* y *normalizó al cuerpo infantil, ahora “alumnado”*, definiendo de manera explícita e implícita lo aceptable, deseable y esperable, pautando así una subjetividad de infancia *“normal”*.

Señalan además, estos autores, que la escolarización masiva se pudo llevar a cabo mediante un pacto tácito entre los maestros y los padres, en donde estos últimos le entregan a la escuela, a su hijo para que ésta realice las tareas que naturalmente le corresponden a los padres pero que debido a la complejización de la sociedad y al proceso creciente de especificación, no pueden realizar.

Según Propper, la escuela quedó posicionada y reconocida socialmente como monopolio de la producción y distribución de saberes al cuerpo infantil, en donde la asignación de lugares individuales posibilitó el control simultáneo de todos y produjo, según Foucault (2008) el funcionamiento del espacio escolar como, *“una máquina de aprender, pero también de vigilar”*. (Foucault, 2008:151)

Sostiene Propper que, la comunicación y sus soportes, históricamente sufrieron diferentes momentos que marcaron grandes cambios sociales que afectaron directamente a la educación. Cambios como: el pasaje de la transmisión oral a la escrita; la aparición de la imprenta son su posibilidad de difundir información en forma masiva a través del soporte del libro y la proliferación de la información en pantalla con el auge de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (NTICs). En cada una de estas instancias se establecieron diferentes relaciones con el conocimiento según los procesos relacionados con la manera de percibir, procesar los estímulos y las estrategias implicadas.

La escuela moderna pretendió *“enseñar todo a todos”*. Se basó en el libro como tecnología hegemónica y es así como *“construyo subjetividades”* ligadas al esfuerzo, la demora, la espera y el respeto a la autoridad, modelando además la identidad infantil. De esta manera fue posible *“uniformizar”* el proceso de enseñanza permitiendo que todos los niños, al mismo tiempo, recibieran los mismos conocimientos transmitidos por un docente y un idéntico libro de texto. Así mismo se permitió, a través de la estructuración de pasos o

etapas sucesivas, la dosificación de la información acorde con la edad de los alumnos, quedando reconocido, el cuerpo infantil reconocido como “dependiente”, “heterónimo” y “obediente” y desde su lugar de “no saber”.

Con la aparición de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (NTICs), Propper señala que se produjeron importantes transformaciones sociales en donde se eliminaron las barreras espacio-temporales y surgieron nuevas formas en la adquisición de la información, en las relaciones interpersonales y en la conformación de subjetividades. Se permitió, con la aparición de la televisión, el acceso a todo tipo de información a cualquier edad y trajo temas prohibidos para los niños como la muerte, el sexo y la violencia. Postman (1994) habla de que la televisión elimina la línea que separa a los niños de los adultos y que *“no requiere mayor instrucción para ser entendida, no trae información compleja y no segrega a la audiencia”*. (Postman, 1994:80)

Sostiene además que cuando el niño tiene acceso a lo que está oculto dentro del mundo adulto, se produce la pérdida de la inocencia en la infancia y por lo tanto se concreta su desaparición.

En lo que refiere a la escuela, Propper, sostiene que actualmente, recibe a niños “desinfantilizados” con comportamientos, expectativas y actitudes relacionadas a la interacción con las nuevas tecnologías, generando nuevas tensiones con la cultura escolar. Ellos tienen acceso a un gigantesco caudal de información audiovisual, accesible a todas las edades. Cuentan con espacio de elección y toma de decisiones respecto del tipo y momento en que desean obtener información relacionados con sus intereses, posibilidades y deseos.

Propper, señala que en este contexto, se quiebra la asimetría tradicional que existía entre los docentes y los alumnos, existiendo actualmente un acceso directo por parte de los niños a la misma información que acceden los adultos, lo que muestra la pérdida del monopolio de la autoridad escolar.

En un contexto de “desinfantilización” con la presencia de múltiples ofertas de información, la escuela moderna aparece cuestionada en tanto monopolio de la formación. Además, la irrupción de las NTICs implicó la conformación de nuevas brechas sociales, culturales e intelectuales afectando directamente a la problemática escolar.

La escuela debe adaptarse a sus alumnos para no perder su legitimidad, quebrándose la alianza entre padres e institución escolar. A su vez, están dejando de ser los sujetos dóciles, dependientes, obedientes y heterónomos, producidos por la construcción discursiva de la modernidad.

Desde otro registro teórico Katzman y Filgueira (2001) señalan que las escuelas son una fuente muy importante de capital social y humano para los niños. Pero la capacidad de los establecimientos educativos de poder reservar ese capital social, depende de las relaciones que se establezcan con los estudiantes, de las reglas que las regulen y de la calidad de sus recursos.

Entre estos recursos se encuentran los conocimientos que los niños traen desde sus hogares, los hábitos de estudio, la dedicación de sus tareas y las expectativas que se plantean en relación a la educación.

Así mismo la composición social de un establecimiento es un factor importante como estructura de oportunidades para los niños y adolescentes.

Bleichmar (2008) señala que es importante para la escuela convertirse en un espacio de construcción de proyectos. *“La construcción de subjetividades no se puede hacer sino sobre la base de proyectos futuros. Y los proyectos futuros no se establecen sobre la realidad existente sino sobre la realidad que hay que crear.”* Es decir que, no se trata de rescatar el autoritarismo de la escuela del pasado pero si *“su enorme vocación de aprender para superar el presente y construir el futuro.”* (Bleichmar, 2008: 37)

II.4 Situación de la educación en el caso uruguayo

Según Crotti (2010)² Uruguay fue considerado durante los últimos años como uno de los países con mejor educación dentro de la región, incluso comparable con los países desarrollados. Sin embargo en las últimas décadas, el progreso de la educación ha sido más lento que el de los países de la región y aunque sigue mostrando indicadores positivos

² Autor de la Presentación de De Armas, Gustavo y Retamoso, Alejandro (2010) *La universalización de la educación media en Uruguay: tendencias, asignaturas pendientes y retos a futuro*. Montevideo: UNICEF

sobre los niveles de educación inicial y primaria, son preocupantes los indicadores que tienen que ver con la educación media ya que no se ha logrado a lo largo de estos años, poder aumentar los niveles de egreso de la educación media.

Según los autores De Armas y Retamoso (2010) la universalización de la educación media en Uruguay es uno de los objetivos más importantes en materia educativa desde hace varias décadas.

La Constitución uruguaya de 1967 establece la obligatoriedad de la enseñanza media, agraria o industrial, cambiando así, la Constitución de 1952 que solo definía a la educación media como obligatoria.

En 1973, a través de la ley 14101, se estable que la *“educación será obligatoria, común y general, en el primer nivel para la escolar o primaria y en el segundo nivel hasta tres años mínimos de la educación secundaria básica”*.

Por último en la Ley General de Educación, número 18437 aprobada en el año 2008, amplía la obligatoriedad de la enseñanza a la educación media superior, planteando como *“obligatoria la educación inicial para los niños y niñas de cuatro y cinco años de edad, la educación primaria y la educación media básica y superior”*.

Plantean estos autores, que pese a la obligatoriedad de la educación media que se estableció hace cuatro décadas, Uruguay no ha logrado avances significativos en lo que refiere al aumento de los niveles de finalización de la educación media, por lo que Uruguay no ha logrado alcanzar los objetivos propuestos en materia de acceso y egreso de la educación media.

Según Katzman y Filgueira (2001) en Uruguay existe una progresiva segmentación de los ámbitos en donde los adolescentes interactúan, caracterizados por la homogeneidad de su composición social. Esto ocurre con el vecindario, pero también con el sistema educativo, con la salud y los espacios públicos de esparcimiento y diversión.

Sostienen que existe una fuerte asociación entre el barrio donde viven los adolescentes y el establecimiento educativo al que concurren, lo que genera que la mayor concentración de niños y adolescentes en los barrios más pobres también se vea en la existencia de una fuerte segmentación educativa. Señalan además que a esta segmentación se le suma la creciente desinscripción de los sectores medios y altos de la educación estatal.

Por otro lado señalan que el factor de riesgo más importante en la edad escolar, es la desinscripción del sistema antes de haber alcanzado los niveles de calificaciones que en cada momento histórico se requieren para realizar actividades que habiliten al bienestar.

Siendo la educación y el trabajo dos fuentes principales de roles para la integración, la falta de participación en el sistema educativo produce un riesgo en aumento de la marginalidad para los adolescentes que a su vez se agrava con la falta de participación en el mercado laboral.

Así mismo señala García Delgado (1998) que, en el contexto de fin de siglo, es crucial la relación entre las competencias que se adquieren en la educación y la inserción laboral. La necesidad de los jóvenes de buscar trabajo desde edades muy tempranas para compensar los ingresos en sus familias o para mantenerse durante sus estudios, es otro factor determinante de la crisis de la educación y de la desinscripción escolar en los adolescentes.

Katzman y Filgueira (2001) analizan las situaciones y comportamientos de “riesgo”³ de la población entre seis y diecinueve años, y señalan que la incorporación de conocimientos y la interacción cotidiana que los adolescentes generan con sus pares en establecimientos educativos, constituye los principales ejes en donde se generan los cambios en la identidad de los mismos y son determinantes de los niveles de bienestar que puedan llegar a alcanzar los niños y adolescentes.

Los principales comportamientos de riesgo de esta franja etarea comprenden:

- Por un lado, la extraedad, (rezagados más desertores del sistema escolar entre la población de ocho a catorce años) el promedio de años de estudio en la población de catorce a diecinueve, la desafiliación institucional en los menores de la misma edad y la maternidad adolescente entre los quince y diecinueve años.

Se define como “extraedad”, *“la situación de toda la población entre ocho y catorce años cuyos logros educativos son inferiores a los que, de acuerdo con su edad, podrían haber alcanzado si no hubieran repetido cursos o abandonado la escuela.”*

Katzman y Filgueira sostienen que el rezago o la desinscripción anticipan el riesgo de logros educativos insuficientes para una participación plena en la sociedad actual, ya que la

³ No discutiremos en este documento sobre el concepto de “riesgo social” o situaciones/ factores de riesgo pues excede los límites del mismo, sin embargo es importante señalar que las situaciones de riesgo según Katzman y Filgueira son *“todas aquellas cuyas consecuencias pueden frenar o impedir la acumulación de los activos requeridos para una adecuada inserción en la sociedad de su tiempo”*. (Katzman y Filgueira, 2001:73)

comparación que realiza el niño rezagado con los logros educativos de la mayoría de su grupo de pares, suele generar sentimientos de frustración y fracaso que socavan la voluntad propia y la de sus padres de seguir invirtiendo en la educación.

- Otro componente de riesgo en la niñez y adolescencia según Katzman y Filgueira es la situación que viven los adolescentes que no estudian, no trabajan ni buscan trabajo que está directamente vinculado al nivel con que egresan del sistema educativo.

Según estos autores, los años de estudio completados se relacionan más con la vulnerabilidad a la pobreza mientras que la extensión del periodo de desafiliación institucional se vincula con la vulnerabilidad a la marginalidad y a la exclusión social. Pero ambos indicadores están relacionados por que la probabilidad de desafiliación institucional aumenta en relación inversa a los años de estudio.

- Por último, un indicador de riesgo es el de las madres de menos de veinte años cuyos hijos fueron concebidos fuera del matrimonio. La maternidad temprana aumenta la probabilidad de bloqueos en la acumulación de activos y se constituye en un eslabón importante de la cadena que conduce a la pobreza y exclusión social.

Las principales consecuencias de la segmentación educativa son diversas, y tienen que ver con la reducción de la posibilidad que niños, provenientes de hogares de escasos recursos, incorporen expectativas y hábitos propios de los sectores medios para los cuales terminar los estudios secundarios constituye una meta “*natural*”.

Otra consecuencia tiene que ver con la reducción de las posibilidades de estar expuestos en común a experiencias tempranas de ciudadanía. Compartir cotidianamente experiencias similares con sus pares de otros grupos sociales en un marco de igualdad, resulta cada vez menos frecuente en contextos de segregación educativa.

Por otro lado, los autores Fernández, Cardozo y Pereda en Fernández (2010), sostienen que la desinscripción “*resulta uno de los problemas educativos más acuciantes en la agenda de las políticas públicas de la región (...)*”. (Fernández, Cardozo y Pereda, 2010:13)

Según el segundo informe de la Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud (ENAJ) del año 2008, en el tramo de edad que va desde los doce a catorce años, se constata que el

15% no aprobó primaria; el 36% aprobó y el 47% tiene ciclo básico de educación media incompleto – encontrándose la gran mayoría cursando el nivel.

En Montevideo, casi uno de cada cuatro varones no terminó la escuela, lo cual indica al menos extraedad a la salida de ese nivel. El 43% logra superar el nivel primario, ingresando (al menos) al primer ciclo de educación media. Las mujeres se desempeñan mejor que los varones en la escuela. El 16% no han logrado terminarla en Montevideo y el 7% en el interior.

La distribución por nivel educativo aprobado en los jóvenes del tramo de entre quince y diecinueve años, muestra que uno de cada tres ha aprobado el nivel primario (casi el 24% inicio ciclo básico de educación media); el 41% aprueba el ciclo básico de educación media (el 32% inicia el segundo ciclo); el 8% aprueba el segundo ciclo de enseñanza media. En los extremos se ubica un 5% que no logro aprobar el nivel primario y el 2,5% que ingresa a la universidad.

Según la Encuesta Nacional de Adolescentes y Jóvenes (ENAJ) en el sistema educativo nacional, una de las debilidades estructurales y de larga data es su segmentación por niveles, que a través de la *desconcentración* institucional remite a una mirada parcelada de las trayectorias educativas.

Se señala en este informe que la definición de las políticas educativas estuvo marcada en gran medida por los diagnósticos realizados para cada nivel, que atendió sus particularidades y problemas específicos y excepto en la educación inicial, no se prestó atención al encadenamiento entre los diferentes niveles.

Actualmente, la Educación Media es objeto de múltiples preocupaciones debido al incremento de la desinscripción que se registra en este nivel y los niveles de inequidad que presenta en cuanto a los aprendizajes de los estudiantes. No obstante Uruguay se ubica entre los primeros países de América Latina en las puntuaciones globales. (PISA, 2006)

Según Peri (2008) la repetición en la educación primaria fue y es un problema que preocupa a los educadores y diseñadores de políticas educativas.

Las tasas de repetición escolar en Uruguay en 2008 son de las más altas en América Latina: *“Ya en la década del sesenta (...) la CIDE⁴ llamaba la atención sobre las muy elevadas tasas de repetición en Primaria y sobre su atípica estructura, altamente concentrada en los grados escolares más bajos (...) aspectos que todavía hoy constituyen rasgos sobresalientes del país”* (Cardozo, 2008:13).

Según Filardo por lo general se habla de rezago *“cuando se egresa a edades posteriores de la normativamente establecida para obtener ese resultado”* (Filardo, 2010: 137), por lo tanto la repetición produce rezago.

Un año de repetición en la escuela supone un año de rezago al egreso de nivel primario, suponiendo que este ocurra. Debe considerarse que la repetición en los primeros niveles educativos tiene múltiples consecuencias en la vida de un sujeto, entre otras, conduce a un rezago acumulativo en niveles educativos posteriores.

Existen altas tasas de desinscripción en la educación media que sitúan a Uruguay entre los peores lugares de América Latina. Un problema que desde hace tiempo se coloca como uno de los asuntos más urgentes en materia educativa, por ser un fenómeno que, si se proyecta en el largo plazo, repercute negativamente en el capital humano de la población. Pese a las medidas que aplicaron la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y otros organismos del Estado para revertir esta situación y los importantes montos de dinero que se invirtieron, los resultados continúan siendo graves.

Filardo (2010) plantea según la Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud (2008) que el 6% de los que aprobaron Primaria decide no iniciar Educación Media. El 63 % de ellos dice que la propuesta educativa no les resulta de interés o no le ven utilidad. El 30% ubica los motivos en el ámbito familiar o en las condiciones económicas. El restante responde que no inicia el nivel por factores institucionales. (Filardo, 2010: 201)

Esta encuesta (2008) muestra que la repetición y desinscripción se han considerado resultados educativos del nivel. El 40% de los que inician han repetido al menos un año. El 15% tiene experiencias de “repetición repetida” en Educación Media.

⁴ Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico

Según Filardo (2010) *“los datos presentados para Uruguay concuerdan con las conclusiones sobre la educación secundaria en la región del informe de OIJ-CEPAL - SEGIB⁵ (2008) , que sostiene que aunque en la mayoría de los países el ciclo inferior de educación secundaria es obligatorio, la falta de oferta educativa, la mala calidad o su inadecuación así como el rezago escolar y las necesidades de incorporarse al mundo del trabajo son factores que atentan contra la retención escolar de los individuos de ingresos más bajos. Con frecuencia, los jóvenes más pobres no terminan sus estudios básicos y se incorporan al mercado de trabajo en actividades por cuenta propia o de carácter familiar, de manera precaria, con bajos ingresos y ausencia de acceso a los sistemas de protección social, factores que refuerzan su condición de pobreza o vulnerabilidad y extrema las dificultades para desarrollar competencias más especializadas”*. (Filardo, 2010:202)

Estos datos cuantitativos ameritan otros análisis como los de Giorgi, Kaplún y Morás (2012) quienes señalan que aunque en Uruguay la educación básica es de acceso universal, no se pueden desconocer las lógicas prácticas que llevan a producir procesos de exclusión. El fracaso diferencial, la desinscripción intermitente, la *“psiquiatrización”* de los niños que provienen de hogares más pobres, son indicadores de nuevas formas de exclusión que no se reflejan en la matrícula, pero sí en las posibilidades reales de integración y acceso al aprendizaje.

El conflicto inclusión-exclusión que se da al interior de las instituciones educativas despliegan *“lógicas prácticas”* que tienden a la expulsión de aquellos niños y adolescentes categorizados como *“ portadores de problemas”*, fomentando en ellos el sentimiento de ajenidad respecto a los espacios educativos y la sensación de estar en una situación de enfrentamiento con *“los otros”*. Esto genera, desde los sectores que se consideran integrados, la legitimación de la discriminación junto a la exclusión, encierro y otras medidas que agravan el conflicto.

Giorgi, Kaplun y Moras (2012) señalan que la familia y la escuela son los dos principales ámbitos de socialización de los niños y adolescentes y que estos han cambiado tanto en las últimas décadas que *“no se reconocen entre sí”*. La familia no es, muchas veces, el espacio

⁵ Organización Iberoamericana de la Juventud- Comisión Económica para América Latina y el Caribe- Secretaria General Iberoamericana

en donde una generación cuida a la otra y la escuela no logra colocar en su accionar, la norma legal y legítima.

Por otra parte Ubilla (2002) desde un análisis de la educación a partir de la ofensiva neoliberal, recuerda que el 50 % de los niños uruguayos que viven en situación de vulnerabilidad y pobreza se concentran en el sector público de la educación. Pero este no ha sabido integrar la realidad de estos niños, reproduciendo la exclusión y la marginalidad en lugar de contrarrestarla.

Cuando por efecto de políticas sociales implementadas desde distintos organismos públicos, se produce la incorporación o reincorporación de estudiantes que habían sido objeto de estos procesos de expulsión – desinscripción , las instituciones no se encuentran en condiciones de contener, canalizar y procesar estos conflictos.

Podemos señalar, a partir de lo planteado a lo largo de este capítulo, que parecería importante la incidencia de las transformaciones de los estados nacionales y de sus instituciones (familia, escuela, fabrica, hospital, ejercito, cárcel etc) .

Señalan Corea y Lewkowicz (2004) que la modernidad le encargó a estas instituciones formar una determinada subjetividad para los sujetos en el contexto estatal. La acción de estas instituciones sobre los sujetos produciría marcas en la subjetividad sobre las cuales sería posible la acción de una nueva institución.

Sin embargo, esta relación entre intuiciones estatales se empiezan a ver afectada cuando comienzan las transformaciones en su base de articulación: el propio Estado Nación.

De esta manera, según estos dos autores, cuando el Estado deja de ser el eje organizador de las experiencias subjetivas que derivan del pasaje por las instituciones, la acción de las instituciones ya no es normalizadora sino la de brindar un servicio.

En lo que refiere a la educación básica en Uruguay, pese a que acceso es universal, se generan allí proceso de exclusión. El fracaso escolar, la desinscripción, la repetición que viven sobre todo los niños y adolescentes que proviene de sectores más vulnerables, son indicadores de nuevas formas de exclusión que generan problemas de integración y de acceso al aprendizaje.

A modo de cierre de este capítulo, concluimos que la relación infancia- familia se sostuvo durante la modernidad, pero actualmente está viviendo una disolución práctica, debido a las transformaciones del Estado - nación en Estado técnico- administrativo.

Por lo tanto sin Estado – nación que asegure las condiciones de operatividad, se genera que instituciones como la escuela se vea alterada. Ya no es ésta, una institución disciplinaria ni reproduce subjetividad ciudadana.

Actualmente el problema central de la educación es la impotencia enunciativa, la desubjetivación de la tarea de enseñar y debido a los cambios que sufre en los últimos años, ya no se reconoce como antes con la familia, como instituciones principales de socialización de los niños y adolescentes.

CAPÍTULO III. Asociación civil padre hurtado y la participación adolescente

III.1 Notas Preliminares

A partir del material empírico recabado mediante observaciones y registro de datos, buscaremos en este capítulo enmarcar a una determinada población de niños y adolescentes vulnerados (caracterizados por un bajo compromiso y vínculo con las instituciones educativas) en una propuesta de educación no formal con objetivos educativos, recreativos, culturales y de integración social llamada Asociación Civil Padre Hurtado quien a través de un Centro Juvenil (en convenio con INAU e IM) se propone como objetivo general el de “ *Contribuir al desarrollo personal y a la integración social de las y los adolescentes con experiencias diversas de vulnerabilidad social que participen del Centro juvenil*”.

A través de la problemática planteada en los capítulos anteriores, sobre la realidad en la que está inserta la infancia y adolescencia en la actualidad, es que luego de una breve referencia sobre la consolidación del “Tercer Sector”, buscaremos “*Conocer las características de la participación de los adolescentes en la propuesta de educación no formal que brinda el Centro Juvenil del barrio Los Bulevares.*”

III.2 Consolidación del Tercer Sector en la realidad uruguaya

Comenzaremos en este capítulo por enmarcar la propuesta del Centro Juvenil dentro de las políticas sociales actuales.

Según Midaglia (2000) debido a la crisis del modelo clásico de bienestar es que surge el Estado Liberal Social como alternativa de protección, suponiendo la reasignación de recursos públicos para así poder atender la situación de grupos sociales, especialmente los que se encuentran en situación de pobreza o exclusión social pasando de esta manera de un esquema universal a uno “*residual*”.

Se promueve así las llamadas políticas de tipo focal o anti-pobreza, dirigidas a la protección de problemas y/o sectores específicos, en donde se busca la comprobación de la situación de carencia de los usuarios y generar que los mismos participen de alguna forma.

Es en este contexto que las asociaciones civiles adquieren un nuevo status público, en donde se encargan de la provisión de bienes sociales, dirigidos, sobre todo, a la población pobre y excluida que carece de posibilidades de satisfacer sus necesidades a través del mercado. Para poder asumir dichas funciones, el Estado les traspasaría recursos y servicios financieros, consolidando en Tercer Sector o Público no Estatal enmarcado por diversos tipos de entidades sociales.

Según Pierson (1991) “ *este universo no adolece de los habituales vicios estatales, tales como el exceso de centralización, la inflexibilidad frente al cambio de demandas , la falta de especialización para trabajar con grupos vulnerables, y la permeabilidad ante los intereses que cuenta con mayor poder organizativo*”. (Pierson, 1991:200-201)

Al mismo tiempo estas organizaciones suelen tener ciertos atributos que les permiten asumir los cometidos públicos. Según Bresser y Cunill “*(...) la confianza, la dedicación, la solidaridad, constituyen (...) una especificación respecto del sector lucrativo, la flexibilidad (...) y la habilidad para acceder a clientes difíciles de alcanzar son exhibidos como algunas de las mayores ventajas que el sector no lucrativo (...) tendría respecto del (...) estatal*”. (Bresser, y Cunill, 1998:43)

Dicho sector según Tenti (1998) sería capaz de solucionar problemas de integración social originados por el fracaso del mercado y por la incompetencia de las políticas estatales. Pese a ello pueden no ser condiciones suficientes para producir una “*sistematicidad socializadora*” equiparable a la de la cuestión social y pueden no ser garantía en sí mismas de la “*continuidad de las acciones de protección*” (Tenti, 1998:79). Es por ello que es

imprescindible la creación de un contrato entre la esfera pública y la privada sin fines de lucro capaz de asegurar niveles básicos de certidumbre y previsibilidad.

Según Carmen Midaglia (2000) las políticas educativas públicas fueron históricamente uno de los pilares centrales de la matriz de protección uruguaya.

Desde la década del 60 los indicadores educativos señalan una posición destacada del país en el contexto latinoamericano en donde el ritmo educativo ha estado signado en forma temprana tanto por la universalidad en educación primaria como por los altos índices de inserción en los restantes niveles.

A fines del siglo XX el país sigue exhibiendo altos niveles educativos en la comparación internacional. En este sentido, Uruguay presenta tasas de alfabetización y de matriculación inferiores a las de los países más desarrollados, pero superiores, en general, a las del resto de América Latina.

Según Kaztman y Filgueira (2001) existe, en la última década y media, un importante debate sobre cómo se debe asumir la forma de prestar beneficios y servicios sociales, en donde se conocen las dicotomías universalismo-focalización, centralización-descentralización, sectorialidad – integralidad y estatismo-privatización.

Tres grandes políticas genéricas y de amplio alcance son las que, mediante servicios y transferencias, atienden a la población infantil y adolescente en Uruguay.

Estas constan de dos servicios de protección e inversión en capital humano (salud y educación formal) y de un mecanismo de transferencia de ingresos (asignaciones familiares).

Junto a estos servicios se encuentra lo que anteriormente se llamaba Instituto Nacional del Menor (INAME) que desarrolla un rol de contralor e intervención directa en la minoridad en riesgo (actualmente Instituto del Niño y del Adolescente del Uruguay - INAU -).

La educación gratuita, la salud pública y las asignaciones familiares, representan el sistema de políticas sociales ideal en un mundo ideal. Esta realidad ideal se encuentra lejos del presente ya que Uruguay *“muestra en la actualidad altas tasas de desempleo y precarización laboral, insuficiente demanda educativa y, en algunos sectores y edades, insuficiente demanda o subutilización de servicios de salud y el Estado ha perdido*

capacidad de protección y sus servicios se han estatificado”. (Katzman y Filgueira, 2001: 136)

Es por ello que se han ensayado en el sistema de bienestar, iniciativas de reformas de los pilares del Estado social o sobre programas orientados a la infancia y la adolescencia.

Estos programas son de carácter focalizado o compensatorio y buscan *“incentivar o garantizar el acceso más allá de los recursos que brindan las políticas universalistas, así como atender situaciones de desestructuración familiar y desintegración social , y no solo de carencia material”*. (Katzman y Filgueira, 2001:136)

La relación entre las familias (o figuras parentales a cargo) y las instituciones educativas son un elemento que deberían ser contempladas en las estrategias a implementar ya que en primer lugar , la familia y la escuela según Katzman y Filgueira *“ son dos sistemas de socialización más importantes que involucran al niño”* y en segundo lugar *“las instituciones educativas son las que tienen el mayor acceso y legitimidad para orientar a las familias de los alumnos hacia las diversas organizaciones y programas públicos o privados que pueden apoyarlas en su desarrollo, así como para encarar acciones tendientes a reflexionar y reelaborar las pautas de crianza y socialización de sus hijos”*. (Katzman y Filgueira: 2001:139)

La relación familia – institución educativa puede funcionar como colaboración para generar las condiciones apropiadas para el desarrollo personal y el aprendizaje de niños y jóvenes, pero el cúmulo de carencias y dificultades que pueden vivir estas familias, dificulta el trabajo desde los centros educativos.

Es por ello que se necesita coordinar esfuerzo de diferentes instituciones especializadas para hacerle frente a problemas de salud, vivienda, situación de calle entre otros y de esta manera construir redes personales e institucionales como componente fundamental para una estrategia adecuada y viable. Esto implica *“un trabajo nivel comunitario que contribuya a la creación de espacios de relacionamiento, al desarrollo de vínculos de confianza y cooperación mutua”*. (Katzman y Filgueira: 2001: 141)

Así mismo Midaglia (2000) plantea que se promueven propuestas de protección que se dirigen a sectores o problemas específicos: “*políticas focal o iniciativas anti-pobreza*”. (Midaglia, 2000:19), en las que mediante la selección de usuarios a través de la comprobación de su situación de carencia, se espera cierta forma de participación.

Es en este contexto que las asociaciones civiles toman un nuevo status público, ya que comienzan a encargarse de la provisión de bienes sociales, dirigidos a poblaciones pobres y excluidas. Para llevar adelante estas funciones, el Estado les traspasa servicios y recursos financieros, consolidando así el Tercer Sector o Público No Estatal.

III.3 Centro Juvenil Padre Hurtado y la participación adolescente en el mismo

En el marco de estas asociaciones civiles, brevemente descritas, se encuentra la propuesta del “Centro Juvenil Padre Hurtado”.

Como centro socio-educativo de referencia, con el desarrollo de un programa semanal de actividades diarias para adolescentes de entre doce y dieciocho años y combinado con intervenciones a nivel familiar y comunitario, busca desarrollar acciones en el espacio físico; en el escenario barrial y zonal; en las comunidades de referencia; en instituciones y organizaciones del entorno y en los hogares o ámbitos familiares de los adolescentes.

La propuesta prevé en su metodología de intervención, la integración de adolescentes de la zona de Los Bulevares de perfiles socioculturales diversos y, básicamente, con dificultades en el vínculo y permanencia con las propuestas educativas de la zona. El Centro Juvenil a partir de la promoción y protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes⁶, enmarca su propuesta en un espacio de integración y participación adolescente, procurando un apoyo a la relación entre estos y las instituciones educativas.

El Centro Juvenil propone talleres en donde se fomenta; el trabajo colectivo-cooperativo; el respeto por las normas y reglas dentro del espacio físico, relacionadas a la convivencia entre ellos y con los adultos; libertad de opinión y expresión; tolerancia ante las

⁶ Si bien durante este documento se profundizó teóricamente sobre la infancia, durante el análisis del material empírico, hablaremos de adolescentes para hacer referencia a niños, niñas y adolescentes, entendiendo que pese a que participan de la propuesta niños/as en edad escolar, toda la población del centro Juvenil se encuentra ya inserta en la etapa de la adolescencia.

diferencias; negociación y argumentación; autonomía frente a sus comportamientos, acciones y decisiones; superación de las dificultades y potenciación de las fortalezas como mecanismos de resolución de conflictos.

El Centro Juvenil se propone como uno de sus objetivos específicos: *“Promover la inserción, reinserción y permanencia de los adolescentes en el sistema educativo formal, así como la integración a otras propuestas educativas —tales como los cursos no formales de la Casa de la Cultura, SOCAT e IM—que se perciban como oportunidades de acercamiento a la dimensión laboral según sus intereses y motivaciones”*.

Se busca además que los adolescentes logren vincularse y permanecer en los sistemas de educación formal y no formal así como también que puedan identificar sus habilidades, gustos y motivaciones relativas a su futuro laboral, que les permita trabajar desde el Centro Juvenil en la generación de herramientas y capacidades necesarias para la tarea a desempeñar.

De los treinta adolescentes que observamos, quince están insertos en la educación primaria o secundaria y es esta población que, como dijimos en el primer capítulo, parecería no poder ser sostenida por la educación pública.

Debido a esto y a que se encuentra inserta en un contexto de vulnerabilidad, es que se diseña como herramientas para promover la inserción, reinserción y permanencia en el sistema educativo de esta población, la creación de un taller llamado “espacio pedagógico”, llevado adelante tres veces por semana que busca apoyar la educación formal mediante tutorías personalizadas o de pequeños grupos. De esta manera los miembros del Equipo Técnico apoyan, acompañan y supervisan el desarrollo de contenidos vinculados a cuestiones académicas básicas. Se apuesta al trabajo y profundización de contenidos como: comprensión lectora, razonamiento lógico-matemático básico y escritura. Se apoya la realización de deberes, preparación de exámenes y escritos; y cuestiones de carácter académico en las que se presentan dificultades manifiestas por la familia y/o el adolescente, o detectadas como deficiencia por el Equipo Técnico. Presenta asistencia obligatoria al menos una vez por semana, tanto para quienes asisten a la educación formal como para los que no.

En lo que refiere al apoyo de tareas domiciliarias asignadas por la escuela o liceo, se obtuvo una mayor receptibilidad a la hora de participar del taller en la población escolar,

quienes durante el año fueron aumentando su interés en realizar las tareas domiciliarias. No así en lo que refiere a los adolescentes de entre quince y dieciocho años, pues, uno solo manifestó interés en preparar un examen del liceo y logró aprobarlo. El resto de los adolescentes con exámenes, no quisieron prepararlos y no se presentaron a realizarlos o se presentaron y a modo de chiste escribieron dibujos animados en la prueba, manifestando que como no sabían lo que había que contestar y ya habían perdido el mismo, era divertido hacer un dibujo.

Con esta población de adolescentes de entre quince y dieciocho años que concurrían a la educación formal, y contaban con calificaciones insuficientes, se buscó incentivar la utilización del “espacio pedagógico” para ayudarlos a resolver sus dificultades académicas, pero estos señalaron que *“no estudio en mi casa menos voy a venir a estudiar acá”* o *“que me importa cuántas materias tenga bajas, después veo que hago”*.

Frente a estas situaciones el Equipo Técnico del Centro Juvenil, realizó diferentes instancias con los adolescentes de forma grupal y también individual, buscando trabajar la falta de compromiso con su formación académica y vínculo con las instituciones educativas, tratando de despertar su interés en mejorar su rendimiento y contribuir a conectarlos o reconectarlos con las propuestas educativas y trabajar sobre la planificación de sus proyectos personales, y preparación para el mercado laboral.

Constatamos en estas propuestas una resistencia a la hora de querer mejorar su rendimiento, planteando no parecerles que sirva de algo, y mostrando una falta de motivación y conexión con las propuestas educativas.

En la búsqueda desde el Centro Juvenil por apoyar a los adolescentes a que culminen de forma favorable sus estudios, se pudo registrar un frágil vínculo y una participación pasiva en las instituciones educativas, sin encontrar un compromiso por adquirir conocimientos, y con un escaso sentimiento de pertenencia, de colectivo.

Esta actitud se traslada a la propuesta del Centro Juvenil ya que muestran una resistencia a realizar actividades que contribuyan al mejoramiento de su rendimiento, y manifiestan no querer dedicarle al estudio tiempo extra por fuera del horario curricular, marcando además no verle el atractivo de concurrir a las instituciones educativas.

Pese a ello y habiendo observado que los adolescentes que forman parte del mismo curso o mismo año escolar, se recuerdan y se complementan a la hora de hacer las tareas domiciliarias en el Centro Juvenil, es que, se buscó fomentar dicho apoyo y marcar la importancia del trabajo en grupo, la capacidad de prosperar y mejorar, así como también eliminar el miedo al fracaso.

Por otro lado, en los adolescentes que no están insertos en la educación formal, constatamos durante su participación en el taller de “lengua oral y escrita” una problemática referida a conocimientos ortográficos y de sintaxis.

A partir de observaciones que revelaron graves errores de ortografía, que no fueron corregidos en el transcurso del año, es que se resolvió trabajar dicha problemática de manera semanal mediante dictados preparados y diferentes dinámicas.

Mientras este taller tuvo un formato lúdico para la corrección de ortografía observamos una aceptación al taller y se logró un involucramiento con la propuesta.

Pero en la medida que fue adquiriendo un marco académico y se puntualizó sobre la importancia de corregir dichos errores, identificamos una marcada resistencia de los adolescentes de entre quince y dieciocho años, quienes bajo el argumento de una superposición con las asignaturas de la educación formal, señalaban que “*ya pensamos demasiado en el liceo como para venir a pensar acá también*” y manifestaron que no veían el propósito de hacer actividades tan aburridas como corregir faltas de ortografía y que no estaban dispuestos a realizar nada que tenga que ver con aprender cosas que se enseñan el liceo.

Percibimos en los adolescentes que están insertos en la educación formal, graves errores de redacción, comprensión lectora, ortografía, sintaxis, y poca capacidad para resolver problemas matemáticos que por el grado que están cursando deberían poder resolverlos. Algunos de los errores de ortografía tienen que ver con escribir “llo” en lugar de “yo”, “harbo”l en vez de árbol, “Benezuela”, “ahcer”, etc, los cuales mediante diferentes tareas fueron trabajados con una clara resistencia al comienzo, señalando que “*es aburrido corregir faltas*” y mostrando poca capacidad para retener los conceptos básicos y reglas ortográficas que se les enseñaban, volviendo a cometer los errores días después.

Observamos además, que pese a que todos los espacios con temáticas vinculadas al apoyo sobre el rendimiento en la escuela o liceo, en la preparación de exámenes, realización de

tareas o simplemente repasar dudas específicas, fueron puestos en práctica desde el comienzo de la propuesta, a la hora de participar registramos grandes dificultades para adaptarse a las propuestas, sobre todo por parte de esta población inserta en la educación secundaria, quienes señalan que las materias del liceo son aburridas, y que los docentes *“son malos por que mandan muchos deberes”*.

En lo que refiere a los adolescentes que no estudian ni trabajan, observamos el temor a no querer dejar en evidencia sus equivocaciones que llevan a mostrar dificultades para adaptarse a las propuestas pedagógicas que se plantean, no queriendo participar en casi ninguna de las actividades que requieran concentración o que puedan despertar sentimientos de frustración o desventajas a nivel académico.

Trasladando estas desmotivaciones al plano personal, les genera una pérdida de interés a la hora crear estrategias de acción para su crecimiento y desarrollo individual.

La participación, de estos adolescentes que no estudian ni trabajan es muy fluctuante y el interés sobre su reinserción en la educación formal o en el mercado laboral, no es parte de sus objetivos principales, lo que muestra un posible estancamiento en sus proyecciones personales y un desencanto con las instituciones educativas dejándolas por fuera de sus intereses académicos.

El miedo al fracaso podría ser una de las causas por la que los adolescentes no buscan superar su rendimiento ni vincularse con la escuela o el liceo, trasladando dicha desmotivación al Centro juvenil, visualizamos un escaso sentimiento de pertenecía a la propuesta, haciendo que su concurrencia al mismo sea de forma esporádica o solamente para concurrir a las propuestas recreativas.

Podemos entonces señalar que la población que participa del Centro juvenil, se caracterizan por poseer una problemática referida a la desinscripción de la educación secundaria, un bajo o irregular rendimiento en la mayoría de los adolescentes insertos en instituciones educativas, que trasladado a la propuesta del Centro Juvenil, se niegan o participan de forma pasiva de las instancias vinculadas a contribuir a la resolución de dicho problema. De esta manera se genera un interés por adquirir conocimientos de forma inmediata que dificulta poder construir procesos de aprendizaje a largo plazo.

Al igual que el surgimiento del taller de lengua, el “taller de matemáticas” que propone el Centro Juvenil, nació de las dificultades concretas detectadas en el acompañamiento pedagógico y también en actividades lúdicas.

Fue un taller llevado delante de forma honoraria, por una docente Licenciada en Matemáticas quien comenzó el taller realizando ejercicios mediante imágenes y juegos, de manera de despertar el interés sobre dicha asignatura.

Observamos que mientras el taller estuvo planteado desde lo lúdico los adolescentes participaron de las actividades de forma activa pero una vez enmarcado específicamente en aprender las reglas matemáticas y realización de ejercicios prácticos, los jóvenes manifestaron su desinterés mediante el abandono del taller.

Llegado el momento de reunirse todos para comenzar el taller, fueron optando por no entrar al salón, expresando que *“no sirve para nada tener clases de matemáticas”*.

A pesar de que el equipo de trabajo constató durante el año, graves errores que los adolescentes tenían a la hora de realizar un ejercicio de matemática, caracterizados por no saber las tablas, o no poder diferenciar los signos de sumar, restar, dividir y multiplicar que los llevaba a no poder realizar una cuenta básica, los adolescentes señalaban no querer participar del taller, diciendo que *“ odio las matemáticas y si no hago deberes en mi casa, menos lo voy a hacer acá, en el centro juvenil ”*.

Pese a ser un taller abordado en varias instancias con diversas estrategias, no tuvo el éxito esperado y generó una desmotivación en la docente que la llevó a abandonar el taller y en consecuencia dejar de participar del Centro Juvenil.

En lo que tiene que ver con los resultados obtenidos por parte de los adolescentes en su desempeño en la educación formal, pudimos identificar que al finalizar el año, de los treinta adolescentes que observamos, nueve cursaban educación primaria y en su totalidad pasaron de año, de los cuales cinco empezaran el año próximo la educación secundaria.

Sin embargo no se obtuvo tal éxito en los adolescentes que concurrían al liceo durante el año 2012, ya que desmotivados con la propuesta educativa, comenzaron a mostrar dificultades para adaptarse al liceo, manifestando no poder estudiar todo lo señalado por los docentes ni poder comprender académicamente los conceptos trabajados en clase.

Resistiéndose al fracaso y no pudiendo volcar sus dificultades a la propuesta del Centro Juvenil por no querer ver reflejado sus errores nuevamente, y partiendo de que en algunos casos los adolescentes manifestaron que el poder de decisión sobre su futuro esta

exclusivamente en ellos, decidieron abandonar el liceo, prometiendo, algunos, volver el año próximo. Dicha problemática quedó reflejada en que los cuatros adolescentes que cursaban 1° año de liceo, ya que todos abandonaron el mismo y el único que cursaba 3ero, repitió.

A partir de esta desmotivación vocacional y educacional que se presenta en los adolescentes, surge un taller llamado “Proyecto de vida” buscando trabajar las dificultades en la elección de cada proyecto de vida y suministrándoles información acerca de la oferta educativa y laboral. Se trabajó de forma focalizada por un lado con aquellos adolescentes que no estudian ni trabaja, por otro lado con aquellos que no estudian pero quieren comenzar la UTU en el año 2013 y también con los que estudian durante el año 2012 pero señalan no estar motivados con los estudios .

Con estos y con el resto de los adolescentes del Centro Juvenil, se trabajó y profundizó sobre su presente y su futuro, sobre su educación y relación con las propuestas educativas y laborales que el entorno les ofrece y se logró, a partir de un trabajo en equipo, que aquellos adolescentes que tenían dificultades en la escuela o peligraban repetir el año pudiesen culminar el año de forma aceptable.

Sin embargo este mismo trabajo con los que cursaban educación secundaria no se obtuvo el mismo resultado. Estos fueron señalando a lo largo del año, su descontento con la propuesta del liceo señalando que no es de su agrado estudiar para tantas materias, que prefieren faltar a las pruebas de las materias que les parecían difíciles o aburridas y que les es más fácil abandonar el liceo que tratar de subir la calificación de las asignaturas que tienen con insuficiente, las cuales rondan entre siete y diez aproximadamente.

En lo que tiene que ver con la inserción al mercado laboral, en los adolescentes que no estudian ni trabajan, o en aquellos que plantean no querer estudiar más, se plantearon entrevistas individuales y espacios de debate colectivo en donde se los asesora y se profundiza sobre cuestiones relativas a la búsqueda de empleo como la formulación de currículum y carta de presentación; entrevista laboral; utilización de las bolsas de trabajo, entre otros. Así como también se realizan talleres en donde puedan captar sus intereses a nivel de educación formal o no formal o sobre gustos y habilidades que les pudiesen dar la oportunidad de insertarse en el mercado laboral.

Para esto, se coordinó desde el Centro Juvenil varias visitas a centros educativos, formales y no formales para así contribuir a que conozcan y se familiaricen con la propuesta, pero una vez llegada la fecha de la visita, manifestaron preferir quedarse en la casa por darles pereza tomarse un ómnibus y creer que la visita carece de diversión, lo que dificulta al equipo técnico poder visualizar los intereses de los adolescentes en lo que refiere a su futuro educacional y laboral.

Así mismo el único adolescente inserto en la propuesta UTU en el año 2012, comenzó a realizar changas vinculadas a la temática que estaba estudiando generando que comenzara a faltar a las instancias académicas y una priorización del trabajo sobre los estudios.

Desde el Centro juvenil y mediante charlas motivacionales y organización de sus horarios se trabajó y se buscó que el adolescente pudiese realizar ambas actividades, lo cual se logró durante un periodo acotado ya que a mitad de año decidió abandonar sus estudios y dedicarse a conseguir trabajo sobre lo que había estudiado solamente durante tres meses, señalando que la institución educativa le queda lejos de su casa, le aburre tomarse ómnibus y prefiere trabajar para tener dinero y poder comprarse cosas sin pedirle a su madre.

Por otro lado se buscó una retroalimentación entre la familia y Equipo técnico, de modo de intercambiar miradas sobre el desempeño educativo de los adolescentes, generando instancias de debate e involucramiento por parte de los distintos actores involucrados en la realidad de los adolescentes y poder así trazar estrategias de intervención.

Para ello y tomando en cuenta cada participación de los adolescentes, ya sea pasiva o activamente, en los talleres que fomentan su vínculo con la educación formal, es que se remarcó a esta última como un derecho de los adolescentes y deberes de sus padres o adultos responsables, haciéndolos participes mediante la invitación a diferentes instancias del Centro juvenil, en donde se pudiese generar una problematización acerca de la realización de proyectos personales e individuales y construcción de estrategias de socialización e integración social de los adolescentes.

En lo que refiere a la convocatoria y realización de entrevistas con sus referentes familiares para complementar miradas sobre el desempeño de los adolescentes, registramos una escasa participación por parte de estos referentes, debido a que algunos tenían problemas de horarios, otros por no tener quien cuide de sus otros hijos durante la entrevista, otros

porque se olvidaron de la entrevista agendada y otros porque no se logró contactarlos. Este escaso involucramiento de los referentes familiares con el Centro Juvenil, generó que el trabajo desde el Centro juvenil sea una intervención directa con los adolescentes buscando además hacerlo en comunicación con las instituciones educativas, las cuales en varias oportunidades, manifestaron no conocer en profundidad la realidad de los adolescentes mencionados o no tener relación con sus adultos responsables, dificultando así el trabajo con dichas instituciones para construir estrategias de intervención en conjunto.

Se genera así una intervención directa por parte del equipo técnico en lo que refiere al apoyo escolar y liceal, fracasando algunas veces en las metas establecidas, por no tener las mismas líneas de acción junto a su familia y las instituciones educativas.

Pese a generar vínculos con referentes familiares para trabajar dicha problemática y buscando tejer relaciones con otras redes educativas o sociales de la zona para insertarlos en alternativas educativas o laborales, la falta de compromiso de los adolescentes y en algunos casos de sus adultos responsables, dificultaron la tarea de los educadores a la hora de concretar los objetivos pautados referidos a la integración social.

Podemos señalar que esta población podría estar dentro de la infancia que Narodowki (1999) señala como “*desrealizada*”, como aquella que no está infantilizada, que no puede ser salvada por la escuela.

Podemos preguntarnos aquí, si es posible que la propuesta del Centro Juvenil sea capaz de “sostener” a estos adolescentes y generar subjetividad ya que, según lo expuesto en los capítulos previos de este documento, parecería existir una crisis de las instituciones que institucionalizan a los niños y adolescentes, que contribuyen a la producción de su subjetividad e identidad y que los enmarcan dentro de un conjunto de valores, normas y formas de comportamientos indispensables para la integración de los mismos.

Esta población observada no estaría ajena a dicha problemática, pues percibimos una escasa contención familiar en los adolescentes que padecen dificultades para comprometerse, integrarse o permanecer en la educación formal, para relacionarse con sus pares y adultos y para elaborar proyectos personales.

La propuesta del Centro Juvenil se encuentra en una cotidianeidad caracterizada por referentes familiares que no siempre parten del apoyo o contención a la realidad cotidiana y construcción futura de sus hijos, que sumado al débil involucramiento de los

adolescentes con la propuesta del Centro Juvenil, podrían producir un obstáculo para la construcción de su subjetividad.

Existiendo una falta de sostén por parte de las instituciones generadoras de identidad y subjetividad, que contengan a los niños y adolescentes en su procesos de aprendizajes, creación de proyectos futuros y adquisición de valores y normas, podría dar lugar a la desubjetivación y a lo que planteamos en el primer capítulo sobre cómo no estamos ante una subjetividad instituida por las prácticas familiares, sino ante una infancia que no se produce.

Esto nos lleva a cuestionarnos, pese a que no es nuestra intención encontrar respuesta a todas las interrogantes planteadas, si esta propuesta de educación no formal, es capaz de generar subjetividad ya que los adolescentes se caracterizan por una desconexión con la propuesta, la falta de compañerismo, malos tratos a sus pares, utilización de la violencia física y verbal, y una pasividad instalada a la hora de participar de las propuestas.

Identificamos en esta población dificultades para el empoderamiento de la propuesta de educación no formal, una escasa capacidad para involucrarse con propuestas que necesitan concentración, y para optar por emprendimientos futuros que le permitan diseñar estrategias a largo plazo, prefiriendo actividades a corto plazo o de carácter lúdico.

De estar frente a una propuesta que no pueda generar procesos de empoderamiento, de apropiación del espacio, que no genere identidad y solo sea vista como espacio lúdico – recreativo, podríamos estar frente a procesos de desubjetivación, generando lo que mencionamos a comienzo del documento sobre la existencia de sujetos de opinión, consumidores, concursantes.

De esta manera podríamos estar ante un espacio que tampoco genera subjetividad, que no puede constituir al sujeto, al adolescente, como tampoco parecería poder hacerlo la familia o las instituciones educativas.

Si el niño y el adolescente no cuentan con espacios donde se genere subjetividad, ya sea por la falta de empoderamiento de espacios educativos, o por la falta de apoyo por parte de sus familias o por los escasos recursos y herramientas para generar proyectos personales y constitución de identidad, podemos preguntarnos si estamos ante una infancia que no se produce, sino que consume y participa pasivamente de ámbitos de socialización.

Por otro lado en lo que refiere a talleres que se necesita concentración, escuchar al otro, respeto en los tiempos de realización de cada propuesta, constatamos grandes dificultades por parte de los adolescentes para respetar dichas reglas.

En el “ Taller de Percusión” llevado adelante por una tallerista, preparada en la materia, se buscó que los adolescentes adquieran aprendizajes sobre cómo realizar música mediante instrumentos tales como baldes, tardinias, bidones etc , pero aunque la propuesta se realizó a pedido de los adolescentes de contar con dicho espacio, percibimos que estos adolescentes cuentan con dificultades a la hora de escuchar la propuesta de la profesora, respetar cada sonido elaborado por otros compañeros y discernir sobre lo elaborado mediante el trabajo en equipo , no pudiendo respetar el tocar los instrumentos en los momentos marcados.

A partir de un trabajo dedicado por parte de la profesora y con la ayuda de los educadores y con la predisposición de algunos de los adolescentes más interesados en el taller, se logró un mayor interesa a la hora de participar, y pese a que siguió existiendo dificultades para escuchar y escucharse y respetar el turno de cada uno para tocar un instrumento o respetar las instrucciones de la profesora, se percibió una evolución positiva en el desarrollo del taller.

De manera de poder trabajar estos asuntos referidos a comportamientos, y relacionamientos entre ellos, existe un espacio llamando “Asamblea” de carácter semanal y duración una hora en donde se promueve la participación de todos los adolescentes junto con los educadores en una instancia de debate, puesta en común y confrontación de ideas que durante los días previos son sugeridas por integrantes de todas las partes.

Los temas trabajados en este espacio son elegidos algunos por los educadores y otros por los adolescentes, quienes tienen la libertad de expresar los asuntos que consideren importantes para ser trabajados. Sin excepción, todos los adolescentes participan de la propuesta, pero aunque los temas tratados son planteados por ellos, a la hora de debatirlos, el interés por hacerlo descende, queriendo su culminación inmediata para poder realizar otras tareas más dinámicas.

Aunque en comparación con las primeras asambleas realizadas, mejoró con el transcurso de los meses, la capacidad de escuchar y respetar las opiniones de los compañeros, sigue existiendo en todas las asambleas, grandes dificultades para escuchar o respetar los turnos

para hablar, siendo las interrupciones las principales trabas a la hora de llevar adelante una asamblea de manera ordenada.

Se genera una superposición de conversaciones con el compañero que tienen al lado, comentando sobre temas ajenos a lo planteado en la asamblea y cuanto más profundos son los temas hablados, menos atención se presta, solamente lo que tiene que ver con jugar es tratado por todos.

Igualmente es importante destacar el rol fundamental que cumple el delegado del grupo, de diecisiete años quien fue elegido por el resto de sus compañeros para ser el vocero del grupo. Único joven que trabaja y que estudió hasta mitad de año en UTU, se caracteriza por respetar a los compañeros, tener en cuenta sus opiniones y acompañar de manera muy activa las actividades planificadas, además de tener un gran respeto por los educadores y escuchar de lo que el equipo técnico plantea.

Durante las asambleas y con el transcurso de los meses se trabajó la relación de los adolescentes con la propuesta del centro juvenil y su rendimiento dentro y fuera del mismo.

Se profundizó acerca de su vida cotidiana, de los grupos de amigos que frecuentan, del trato con los adultos, con sus padres, los educadores de centro y los docentes o maestras.

Se ha logrado en estas instancias que logren visualizar la importancia del buen trato entre ellos y con los adultos con los que conviven o tratan a diario, buscando así un mayor respeto sobre los mismos.

Acerca del Centro Juvenil, plantean estar conformes con la propuesta, buscando siempre obtener la mayor cantidad de actividades recreativas, señalando que todo lo que esté relacionado con lo académico los aburre. La participación a esto último obtiene una resistencia diaria al comienzo de cada taller, y aunque tienen la opción de no asistir, al menos en una oportunidad, prefieren hacerlo.

Por otro lado, en lo que refiere a la organización del paseo de fin de año, durante los meses de julio a diciembre se llevaron adelante diferentes propuestas de recaudación de fondos para la implementación del paseo que se realizaría en el departamento de San José, durante dos días y una noche.

Mediante ventas económicas, rifas, colectas, alcancías en los locales comerciales y recorridas por el barrio se buscó que los adolescentes se involucren con la implementación

del paseo y recaudaran un monto simbólico de dinero al cual deberían llegar al mes de diciembre para no comprometer económicamente a sus familias y como forma de que fuesen participes de todas las etapas que conformaban la organización.

En estas actividades se vio una mayor participación y entusiasmo por parte de los adolescentes de entre doce y catorce años, sin embargo aquellos de entre quince y dieciocho participaron de pocas actividades, señalando que *“yo no voy a morir de calor haciendo estas ventas económicas si le puedo pedirle la plata a mi madre y listo”*.

Llegado al mes de diciembre y faltando unos días para el campamento, treinta adolescentes habían llegado al monto esperado, ya sea mediante las actividades de recaudación o por el aporte hecho desde sus familias, pero llegado el día del campamento solo se presentaron nueve adolescentes. Muchos de ellos no respondieron a su puerta cuando se los fue a buscar y en otros casos sus padres respondieron que las 09:00 de la mañana les pareció muy temprano y no lograron despertarse, mientras que aquellos que no fueron y habían participado de las actividades de recaudación respondieron que *“preferí perder los doscientos pesos que pagué antes que levantarme a las nueve de la mañana”*

De los nueve que concurrieron, tres tenían dieciséis y diecisiete años y el resto entre doce a catorce años. En estos últimos se pudo constatar un gran entusiasmo con las actividades propuestas, no así en los más grandes quienes no querían participar de casi nada de lo que se les proponía. Se trató de proponer actividades que fuesen oportunas para ambos grupos de manera de tener en cuenta los diferentes gustos sobre juegos y actividades para realizar, pese a ello, contestaban *“me aburro, estos juegos no me gustan, prefiero dormir”*.

Entre las actitudes no aceptadas por los educadores, se encontró la que realizaron los adolescentes de entre dieciséis y diecisiete años, quienes durante la noche escribieron con marcadores las paredes del cuarto donde dormían, dejando sus nombres personales, de grupos musicales y de fútbol.

Una vez constatado el hecho, además de tener que limpiar las paredes, se tuvo una charla con los involucrados, buscando que problematicen los actos realizados y una explicación a sus hechos de destrucción y poco respeto por aquello que no les pertenece. A cambio de esta se obtuvo dichos como: *“que me importa si la casa no es mía, la idea era que no se dieran cuenta, pero le erramos en hacer los grafitis tan grandes”*, además de que uno de los adolescentes con los que se dialogaba se durmió mientras se hablaba de lo sucedido, quien al despertarlo respondió: *“no escuche nada de lo que me dijeron, me comieron la oreja, ¿Que querés que haga? Me embole y me dormí”*.

De manera de buscar que estos hechos no se repitan el equipo técnico resolvió que los siguientes paseos se harán por diferencias de edades y / o momentos de madurez, pudiendo así respetar y tener en cuenta los gustos de cada uno y tratando de que además de divertirse, se apropien de las actividades y participen conforme a ellas.

En base a la importancia de abordar temáticas o inquietudes que emergieron por parte de los adolescentes o que el equipo técnico consideró importante trabajar, se creó un taller llamado “Yo opino”. Utilizando videos como disparador y mediante el debate e intercambio de ideas como técnica fundamental, se profundizó en asuntos tales como: salud y sexualidad, adicciones, género, higiene, bullying, etc.

Para la realización de este taller se hizo necesaria la división del grupo por nivel educativo y madurez emocional y se consideró esta propuesta como un espacio importante para el ensayo de normas de respeto y convivencia fomentando la reflexión autónoma y la diversidad de opinión.

Se buscó además la participación activa y protagónica de los jóvenes, queriendo generar debate sobre aquellos temas de su cotidianidad y contribuir a una problematización de aquellas situaciones que diariamente, tal vez sin darse cuenta, estaban padeciendo.

Se propuso también evidenciar mediante videos, situaciones propias de su vida cotidiana inserta en el barrio, en sus hogares o comportamientos dentro del Centro juvenil. Para ello se expusieron videos que muestran las consecuencias de no estudiar, o pasar su tiempo libre en espacios públicos sin planes ni proyectos diarios ni futuros, tales como se visualiza dicha problemática en el barrio al que estos adolescentes pertenecen.

Esta temática generó un rechazo inmediato a ser trabajada en profundidad, se debatió sobre lo que se vio pero los jóvenes no lo relacionaron con las similitudes de dicha problemática instalada en su familia o en ellos mismos.

Afirmaron además que no les preocupa no tener en que ocupar su tiempo libre, señalando que *“en vez de estar todo el día en mi casa sin hacer nada, vengo al centro juvenil y cuando termina, me voy al cyber o me junto con los pibes”*

Se trabajó también la discriminación entre adolescentes por no compartir los mismos gustos musicales, o por sus características físicas o personales, para de esta manera problematizar aquellas situaciones que ocurren diariamente en el Centro Juvenil en donde los adolescentes de menor edad son blancos de burla por parte de los adolescentes más

grandes y por la constatación de comentarios discriminatorios a adolescentes con tonos de piel más oscuro al resto , o burlas a quien padece problemas de obesidad, sordera etc.

Se obtuvo por parte de los adolescentes un reconocimiento a dichos comportamientos, y aceptación de no ser una conducta adecuada, pero dichas actitudes no han sido erradicadas del grupo, donde en menor grado que al principio de las observaciones, igualmente siguen ocurriendo. El insulto, la burla, la violencia física y verbal siguen siendo parte de la vida cotidiana de los adolescentes.

Esta problemática queda reflejada, dentro del Centro juvenil a la hora de constatar una fuerte resistencia a la autoridad y a respetar los planteos hechos por los adultos sobre las propuestas de cada día. Y pese a las respuestas de los adolescentes tales como; *“vos no sos mi madre para decirme si puedo o no contestar mal; “no hago nada en mi casa no voy a venir a hacer cosas acá por que vos me lo digas” o “ esto me aburre, es un embole”* , a la hora de elegir siempre desean participar de las actividades ya sea de forma pasiva como activamente.

Observamos además, una gran dificultad para aceptar las reglas diarias de convivencia y el cronograma de actividades pautado por los educadores, aunque existe una mayor colaboración a la hora de respetar los horarios de aquellos adolescentes que concurren a la escuela, quienes teniendo incorporado la delimitación de tareas, y respeto por los horarios de inicio y finalización pautados suelen resistirse menos a respetar cronogramas y normas de comportamientos.

Sin embargo, en los adolescentes de quince a dieciocho años, sobre todo en los que no estudian ni trabajan, observamos cierta dificultad para respetar el cronograma que pautaban los educadores para la realización de las diferentes actividades y muy poca capacidad para respetar a los adultos, las reglas establecidas y el funcionamiento diario que este impone.

Pese a que las actividades son elegidas en base a sus intereses, a la hora de ponerlas en práctica, estos adolescentes manifiestan no querer realizarlas, levantándose muchas veces de sus sitios y amenazando con irse a sus casas y borrar del Centro Juvenil.

En algunas ocasiones llevaron adelante esta amenaza y abandonaron el Centro Juvenil, volviendo a los minutos y señalando *“en mi casa me aburro, no tengo nada para hacer, así que antes que nada, prefiero estar acá”*.

Esta negación para adquirir nuevas reglas o normas de comportamiento, negación a seguir un orden establecido tiene que ver con lo que Corea y Duschatzky (2002) señalan acerca de que históricamente el estudiante transitaba por instituciones que lo proveía de saberes indispensables para alcanzar la autonomía social, postergando la asunción de responsabilidades adultas. Plantean la resistencia como la expresión *“del desacople entre las representaciones viejas y las situaciones actuales que no se dejan nombrar por esas representaciones”*. (Corea y Duschatzky , 2002:88)

La resistencia es un obstáculo porque impide que una subjetividad se altere para poder enunciarse en las nuevas condiciones. La posición que resiste insiste en seguir suponiendo un alumno que ya no existe: obediente, en condiciones de prever y anticipa, disponible para recibir algo del adulto. Por eso cuando nos enfrentamos a una subjetividad que contradice esas expectativas las pensamos como desvalor, o como una expresión de violencia.

Visualizamos como el Equipo Técnico del Centro Juvenil pretende al inicio de la propuesta, que los adolescentes se comporten en base a ciertos comportamientos que se creen son adquiridos y reproducidos desde las instituciones educativas o sus familias, hacia ellos, buscando que trasladen ciertos valores y normas de comportamientos a la propuesta del Centro Juvenil. Sin embargo una vez interiorizados con las formas de comportamiento de los adolescentes, observamos como dichas reglas de convivencia, normas de conducta, y formas adecuadas de relacionarse no están insertas en el cotidiano de los adolescentes , llevándonos a preguntarnos si los adolescentes están insertos en instituciones educativas y sociales que no producen ni reproducen pautas de comportamientos y valores que consoliden la identidad de los mismos, lo cual reflejaría la pérdida de eficacia de las instituciones creadoras de subjetividad de los sujetos.

Partiendo de una cotidianeidad de los adolescentes en donde no predomina la puesta de límites, el respeto a la autoridad, y en donde su convivencia se basa en la falta de restricciones y de normas que respetar, y por no contar con un soporte básico de formas de comportamiento que sean compartidas por los adolescentes, el Centro Juvenil se ve como el primer ámbito donde se plantean ciertas reglas a respetar generando una negación a las mismas y una reacción basada en la agresión.

El respeto por la autoridad, el buen trato con sus compañeros, el actuar en base a reglas de convivencia y de participación de las actividades propuestas son aspectos nuevos a ser

adquiridos y generan en los adolescentes una resistencia a ser enmarcados dentro de un cronograma, actividades programadas, respetar a los educadores y comunicarse mediante el dialogo pues manifiestan su resistencia a través de la violencia física y verbal.

Estos comportamientos nos llevan a preguntarnos si estamos frente a una propuesta que no produce subjetividades y frente a niños y adolescentes desinfectados.

Mediante las observaciones de esta población podemos detectar grandes dificultades para producir subjetividad en la medida que las capacidades para construir sujetos alrededor de normas y valores se vuelve una tarea difícil de llevar adelante.

La incorporación de ciertas pautas de conducta, valores que rigen la vida social, el respeto a sus pares y a la autoridad, no parecerían estar en el cotidiano de los adolescentes, ya que las instituciones sociales a las que pertenece no parecerían estar brindando de forma eficiente dichas herramientas, lo cual genera que el relacionamiento normativizado sea mediante la violencia, sobre todo hacia quienes plantean y marcan pautas de comportamientos diferentes a los que tienen naturalizados.

Según Viscardi (1998) *“la violencia en los jóvenes expresa conflictos que tienen en las diferentes relaciones sociales en las que están insertos”*. (Viscardi, 1998:6)

Estas expresiones son claramente observables en los comportamientos de los adolescentes que concurren al Centro Juvenil, quienes muestran el uso cotidiano de la violencia dentro y fuera del mismo.

Reflejan estas actitudes violentas en los diferentes ámbitos a los que pertenecen: en la escuela; liceo; en el barrio donde viven; y con sus compañeros del Centro Juvenil; así como también según observaciones, en algunos casos violencia en sus hogares incitada por sus propios referentes familiares.

Según Giorgi, Kaplun y Moras (2012) a través de comportamientos violentos se reafirman identidades y se pone en juego roles y lugares al poder. Esto se relaciona con que los sentidos que la violencia pueden estar expresando cuando entre los protagonistas se encuentran adolescentes pertenecientes a distintos sectores sociales y adultos que ocupan lugares institucionales con ciertos grados de autoridad.

Esto puede trasladarse a la cotidianidad de los adolescentes durante la propuesta del Centro Juvenil, ya que diariamente observamos por un lado una marcada falta de compañerismo y tolerancia hacia los demás resolviendo sus diferencias mediante la violencia física y verbal

y por otro lado se detecta una falta de respeto a los Educadores, Talleristas, Trabajadora Social, Psicóloga o Coordinadora.

Las reglas básicas de convivencia se repasan a diario y parten de la no violencia, respeto a sus pares y adultos, no destruir materiales o el salón y respetar las actividades planificadas.

Las formas de relacionamiento al comienzo del año, y al final del mismo de forma más controlada, están caracterizados por falta de compañerismo, no respetar las opiniones de sus compañeros y utilizan la violencia verbal y física para resolver sus diferencias.

El insulto, la discriminación y los golpes, son hechos recurrentes y aunque el Equipo Técnico trabajó esta problemática de forma individual y en diferentes talleres logrando una mayor incorporación de las normas básicas de convivencia, estos comportamientos siguen existiendo.

En los casos que ocurren actos graves de violencia, falta de respeto, insultos o amenazas de actos violentos a los educadores, se ha contactado a sus referentes familiares para problematizar la situación y conectar las diferentes miradas sobre el asunto, buscando la integración de las diferentes partes y así construir estrategias de intervención con dichos adolescentes.

Se buscó también trabajar sobre las marcas en los cuerpos de los adolescentes y golpes en sus rostros que son consecuencia, según sus testimonios, de peleas generadas en las escuelas o liceos por querer resolver sus problemas o diferencias mediante la violencia y los insultos. La burla o bromas, que los adolescentes dicen que viven en la escuela y liceo, son resueltas a los golpes, obteniendo como consecuencia la suspensión por el resto del día. Estos actos generan la suspensión constante de los adolescentes a las instituciones educativas, comprometiendo la pérdida del curso por faltas injustificadas.

Sin ser el dialogo el medio para resolver los conflictos y no teniendo otras herramientas más que la violencia para relacionarse con los demás, la sanción una vez cumplida, no genera una concientización de los actos realizados y los daños ocasionados, por lo que días después, vuelven a repetirlos.

La falta de respeto a los docentes y maestras, según sus propios testimonios parece ser también un problema instalado en las instituciones educativas, caracterizado por el insulto y la poca receptividad a las reglas y pautas marcadas por los adultos.

De esta manera se evidencia lo que Corea y Duschatzky (2002) señalan acerca de que la violencia en la escuela muestra *el “agotamiento del dispositivo pedagógico moderno”* (Corea y Duschatzky , 2002: 28) y en donde la violencia se presenta *“como modo de relación que aparece en condiciones de impotencia instituyente de la escuela y la familia, es decir, en una época en que parece haber perdido potencia enunciativa los discursos de autoridad y el saber de padres y maestros, que tuvieron la capacidad de interpelar, formar y educar en tiempos modernos”*. (Corea y Duschatzky , 2002: 23)

Observamos entonces como las instituciones educativas han dejado de ser un espacio de contención para los niños y adolescentes, donde pareciera que se ha perdido su imagen de generadora de identidad, constructora de relacionamientos entre los adolescentes, para ser un espacio donde los adolescentes concurren solamente para ser atendidos y no para ser formados en lo académico así como también en valores, en el respeto a sus pares y la autoridad.

Según Dufour en Corea y Duschatzky (2002) el semejante no es una construcción espontánea que nace del vínculo entre dos sujetos. El semejante es siempre igual a otro, ante y mediante un tercero. Es la ley la que, a partir de instruir un principio de legalidad basado en la formulación de la igualdad, habilita la construcción de un semejante. Si la ley no opera como principio de interpelación, tampoco opera la percepción de su transgresión. Desde esta perspectiva la violencia no es percibida como tal, en tanto no hay registro de un límite violado, se trata de un cambio, de una búsqueda brutal, y desorientada del otro en condiciones en que el otro no es percibido como un límite.

Dicha problemática pudimos verla plasmada en los adolescentes del Centro Juvenil, quienes toman a la violencia como regla natural de convivencia, sin identificarla como obstáculo o dificultad para tratar sus diferencias y no pudiendo desnaturalizarla para comprender las consecuencias y daños que ésta produce en sus compañeros y en ellos mismos, dejando de lado el diálogo o referentes adultos que los apoyen como herramientas fundamentales a la hora de resolver sus conflictos.

Como señala Corea y Duschatzky (2002), la violencia en la escuela no es vivida por los que la protagonizan como un acto de agresividad, sino como un modo habitual y cotidiano de tratarse.

Instalados estos comportamientos en su cotidianidad, son trasladados y vivenciados en otros ámbitos en donde se relacionan, como es el espacio del Centro juvenil, en donde se proponen diferentes reglas de relacionamiento que no pueden ser adquiridas ni puestas en práctica de manera natural.

Es por eso que el Equipo Técnico del Centro Juvenil se encuentra con grandes dificultades para contribuir a que los jóvenes incorporen ciertas reglas de convivencia ya que tanto los que están insertos en la educación formal, como los que no, no adquieren de los espacios que se relaciona valores y normas de comportamiento. De esta manera las acciones para lograr los objetivos del Centro Juvenil que tienen que ver con la integración social e incorporación de herramientas que les permitan mejorar la participación en los sistemas educativos, se ven acotadas a actuar sobre la inmediatez ya que aunque se planteen reglas y normas diariamente, no se logra su incorporación y traslado de las mismas a otros espacios de relacionamiento,

Esto muestra además la brecha existente entre los criterios y normas de comportamiento que caracterizan los diferentes espacios y ámbitos en donde los adolescentes se vinculan o pertenecen. Traslándose dicha problemática al centro juvenil, queda reflejada a la hora de plantear como inaceptables ciertos comportamientos que en otros ámbitos sí son planteados como válidos y aceptables.

Debido a esta problemática, en algunos casos, el equipo técnico del Centro juvenil, se ha encontrado con la dificultad de no poder tejer estrategias en conjunto con sus familias debido a constatar que dichos familiares utilizan las mismas actitudes violentas para comunicarse con el equipo técnico y en varias oportunidades con sus hijos.

Así mismo, en algunas oportunidades se coordinó telefónicamente entrevistas con referentes familiares para trabajar los actos violentos y conductas inadecuadas de los adolescentes, y una vez llegada la fecha de la misma, los referentes no se presentaron.

Aquellos que si lo hicieron o con los que se habló al concurrir a sus domicilios, plantearon que no hay nada para hacer porque ser violento no es un problema sino que forma parte de ser adolescente, lo que evidencia los diferentes criterios sobre lo aceptable y no aceptable entre la familia y los espacios de educación no formal, como es el Centro Juvenil,

imposibilitando la alianza a la que hace referencia Peyrelongue en Corea y Lewkowicz (1999) entre la familia y los referentes de la educación.

Este autor señala que los padres se han transformado y han dejado de representar la ley ante sus hijos para pasar a defenderlos de las amenazas de ésta. La antigua alianza que existía entre los padres y la autoridad escolar era un signo para los hijos y la instituciones, en donde tanto la familia y como la institución escolar representaban la autoridad y la ley para la infancia.

Pero las transformaciones en el rol de los padres, muestra el agotamiento de la infancia y por lo tanto el cambio de estatuto del niño y de los padres.

Sin esta alianza y mismos criterios, y partiendo de que violencia es la manera que conocen de relacionarse, la naturalizan y normalizan como actos adecuados, el Equipo Técnico buscó construir estrategias de intervención directas con el adolescente, con el fin de que problematicen dicha situación y elijan el diálogo y el buen trato como forma de comunicación y resolución de conflictos.

No parecería existir en esta población pautas comunes de comportamiento ya sea entre ellos, o entre lo que plantea el Centro juvenil y lo que tienen aprehendido desde sus hogares. Los referentes familiares no parecerían estar enmarcándolos dentro de lo que podría ser un conjunto de herramientas que les permitan defenderse y definirse ante situaciones conflictivas, dejando a criterio de los espacios a los que pertenece, el cómo estos adolescentes deberían actuar frente a los diferentes obstáculos que se les puedan presentar.

Dicho problema tiene que ver con lo que señalan Corea y Duschatzky (2002) acerca de que los niños y adolescentes de antes eran diferentes a los de ahora. Los primeros se dejaban educar, instituir, moldear por las instituciones escolares, no así los de ahora.

La matriz básica de la educabilidad en que se basaba la escuela y la familia consistía en el respeto a la autoridad, la obediencia, la capacidad para adquirir normas básicas de interacción social.

En la actualidad los niños y adolescentes expresan la ausencia de dicha matriz y muestran una fuerte resistencia a dejarse moldear por la misma, mostrando la incomunicación entre la escuela y la familia.

Dicha ausencia se visualiza en el cotidiano de la participación de los adolescentes durante la propuesta, donde prima la resistencia a dejarse moldear , a comportarse según reglas y

normas establecidas, teniendo dificultades para respetar horarios marcados, pautas de funcionamiento en los diferentes talleres, las actividades enmarcadas dentro de un cronograma y en donde la negación ante lo nuevo prima sobre la apertura a experimentar vivencias diferentes a lo que conocen o tienen establecido como lo normal.

A través de videos, puestas en escena de casos específicos de vivencias en el Centro Juvenil, a través de talleres a cargo de la psicóloga de la institución, se enmarca la propuesta buscando que los adolescentes reconozcan a la violencia como un acto que genera un daño en sus semejantes, ya sea físico o emocional. Mediante estas dinámicas visualizamos como en algunos casos, estos comportamientos no tolerados en el Centro Juvenil, son la forma que tienen de relacionarse en sus hogares, de comunicarse con sus padres, con sus hermanos, y con sus compañeros de escuela o liceo.

Por lo que querer contribuir a que concienticen que la violencia no soluciona problemas o no los hace más iguales a los demás, es un trabajo que el Equipo Técnico debe realizar a diario, trabajando muchas veces de manera contraria a como son tratados en las instituciones educativas o en sus propios hogares.

Para Corea y Duschatzky (2002) la violencia en nuestra cultura actual se presenta como una nueva forma de sociedad en nuestra cotidianidad, como un modo de relacionarse con los otros. En la medida que no se conforma la categoría “semejante” es decir, otro semejante a mí, el /los sujetos/s no son capaces de construir la categoría de igualdad.

Dicha situación la percibimos en el cotidiano del Centro Juvenil, en donde los adolescentes no son capaces de verse entre ellos como semejantes, como personas en igualdad de condiciones y con las mismas oportunidades para participar de las actividades y propuestas, sin poderse ver, por lo menos al comienzo de la propuesta, como semejantes que conforman un mismo grupo humano, con una misma propuesta que busca su integración y contribución a su desarrollo personal.

La diferencia de edades y la maduración emocional forman parte de los conflictos entre los adolescentes debido a los roces generados por los diferentes intereses o perspectivas acerca de lo que está bien y lo que no, diferencias de los más grandes quienes consideran que deben tener más libertades por tener mayor edad hacen que los intercambios de opiniones sean no mediante la palabra, sino por el insulto o el elevado del tono de voz y a veces el golpe de puño.

Actitudes como la violencia física o verbal, etiquetar a un compañero por sus rasgos o dificultades físicas y la burla sobre opiniones, son comportamientos que generan el retraimiento de parte de los compañeros a la hora de querer expresarse por miedo a ser discriminado, generando en algunos casos la pasividad y la falta de participación para evitar el rechazo y en otros, produce el no autocontrol de sus actitudes o comportamientos violentos, generando así ambientes de tensión, de hostilidad.

Trabajando dichas diferencias y buscando una integración grupal a la propuesta, se logró al finalizar el año la formación más unida y cohesionadas por afinidad y por generaciones, en donde ellos mismos fueron buscando aliarse a aquellos compañeros con los cuales compartían los mismos gustos e intereses.

Para poder lograr que los adolescentes captaran la importancia del respeto por los demás, el buen trato y la tolerancia frente a lo diferente, cumplió un rol fundamental la construcción de un ambiente de reflexión llevado adelante por el equipo técnico del Centro Juvenil, ya que como señala Adler (1998) tanto el niño como el adolescente necesita del marco de un ambiente de amparo, lugar donde toma relevancia el papel de los adultos frente a los adolescentes y los actos violentos que pueden llegar a protagonizar.

Este papel fundamental de los adultos tuvo lugar en el Centro Juvenil durante toda la propuesta del mismo, en donde mediante talleres y charlas individuales se trata de problematizar las actitudes de violencia o falta de respeto a los compañeros, enmarcándolos dentro de sus derechos como niños y adolescentes y mediante diferentes técnicas se ha logrado, al finalizar el año, un mayor sentimiento de pertenencia e identidad grupal e identificándose como parte de un mismo colectivo, se logró visualizar un resultado positivo en lo que refiere al aumento del diálogo entre ellos y mayor respeto a los referentes educativos del Centro Juvenil.

La relación que existe entre los adolescentes y los adultos fue una de las temáticas trabajadas con los adolescentes, profundizando sobre su opinión y sentimientos hacia los adultos con los que se relacionan, ya sea los educadores del Centro juvenil, sus padres o referentes familiares y los docentes o maestros.

En lo que refiere a los educadores no les gusta que se les exija mucho sobre respetar las actividades y que se les diga lo que tienen que hacer, respecto a limpiar la mesa luego de merendar, recoger los materiales utilizados en las dinámicas de trabajo, entre otros.

Sobre sus padres, señalan que les molesta que se les grite, que rezonguen, que siempre quieran tener la razón y saber todo, que se los manden a ordenar su dormitorio.

Por último de los profesores les molesta que no los dejen ir al baño cuando se les pide permiso, que les griten cuando se los va a observar por mala conducta, que pidan el cuaderno completo.

Se buscó en esta propuesta poder profundizar en base a sus testimonios sobre la relación que los adolescentes tienen con los adultos, buscando además poder captar ciertas problemáticas personales que los adolescentes no se animan a trabajar de forma individual. Esto último fue visualizado a la hora de opinar sobre sus padres, visualizando una gran molestia a la hora de realizar las tareas del hogar. Actitud que se repite con los educadores. En general, se ve como los adolescentes no tienen el hábito de colaborar con las tareas y acatar ciertas normas de convivencia ya sea en sus hogares o en el Centro Juvenil.

Y es en base a estas opiniones y sentimientos que se buscó profundizar en los aspectos compartidos, de manera de trabajar de forma personalizada aquellos sentimientos y malestares que plantearon sobre sus padres, así como también se buscó trabajar en próximas propuestas sobre sus disconformidades sobre el trabajo de los educadores tratando de llegar a un acuerdo en donde tanto los educadores como los adolescentes puedan obtener los objetivos propuestos en el Centro Juvenil.

Podemos concluir en lo que tiene que ver con la imagen que el Centro Juvenil despertaba al comienzo de su propuesta, que los adolescente se acercaban buscando encontrar un lugar para ocupar su tiempo libre, a través del ocio y la recreación, dificultando, sobre todo en los primeros meses, el trabajo del Equipo Técnico a la hora de proponer talleres o instancias de debates sobre temas relacionados a la adolescencia, a sus derechos, a la generación de identidad y autonomía que les permita así, junto al trabajo con sus familias, el desarrollo integral e integración social.

Sin embargo, a lo largo del año y luego de un trabajo en conjunto entre educadores y adolescentes se ha podido lograr una mayor integración a la propuesta, apropiándose de las actividades y participando de las mismas ya sea activa o pasivamente a modo de solamente de receptor de información.

Observando que aunque muestran resistencia a participar de las actividades con objetivos pedagógicas participan de forma voluntaria buscando insertarse en ellas a través del esfuerzo y valoración de la importancia de las mismas.

Conforme a los últimos meses del año observamos un mayor acercamiento de los adolescentes hacia el equipo técnico, incorporando además, una mayor confianza para hablar sobre temas personales o situaciones familiares y fueron con el paso de los meses diferenciando los roles del equipo técnico que permitieron generar diferentes encuentros donde poder comenzar a trabajar sobre sus deseos e intereses personales y profundizar sobre su involucramiento, rendimiento, inserción o desinscripción de las instituciones educativas formales y no formales como parte de la construcción de un proyecto futuro.

En cuanto a la aceptación y cumplimiento de normas de convivencia apreciamos ciertos altibajos. Si bien las normas de convivencia son reconocidas no siempre son respetadas, internalizando mas aquellas que tienen que ver con el cuidado del local y el espacio físico, pues entre ellos se encargan de recordarlas.

Pese a que se no se ha logrado un intercambio mediante solo la palabra, los episodios de violencia física y verbal son menos que al comienzo del año y aunque se registran hechos de violencia ocurridos en los centros educativos que dificultan la adquisición de normas de comportamiento y valores que les permitan un mejor desempeño en los diferentes ámbitos sociales, observamos una actitud positiva en la recepción e interiorización de las reglas básicas propias del centro Juvenil y una evolución en la capacidad de autocrítica frente acciones vinculadas con la violencia física o verbal hacia sus pares y adultos referentes del Centro Juvenil.

Estas situaciones instaladas en el cotidiano de los adolescentes, se trabajaron, desde el Centro Juvenil, mediante diferentes dinámicas buscando una generar una disciplina positiva, estableciendo normas y límites dentro de un encuadre de formas de comportamiento, queriendo que las mismas con el paso del tiempo sean identificadas y naturalizadas.

Se buscó también fomentar el dialogo mediante el respeto al momento de intercambiar opiniones buscando resolver sus diferencias mediante la palabra y no la violencia física o verbal pudiendo marcar así las conductas positivas que los adolescentes pueden realizar cuando se lo proponen o hacen el esfuerzo por lograrlo.

Dado que el trabajo de los adultos estuvo enmarcado en poder comunicar con claridad aquello que es aceptable y lo que no, y se buscó generar un clima firme, cálido y positivo, y no solamente destacando lo no aceptable , sino enfatizando mediante la palabra y

acciones lo que sí se realizó de manera correcta , con éxito y esfuerzo , es que se pudo generar un ambiente de contención y confianza para que los adolescentes puedan obtener herramientas que les permitan un mejor desenvolvimiento en la elección de decisiones y puesta en práctica de sus proyectos de vida.

CAPITULO IV. Consideraciones finales

A partir de lo que señala Corea y Lewkowicz (1999) sobre la disolución del vínculo entre familia - aparato estatal que genera dejar en el “*aire* ” a las instituciones de asistencia, influenciando en la problemática de la infancia y en las posibilidades de generar subjetividad de la escuela, es que este documento orientó su marco teórico en una reseña histórica sobre la infancia, descripción de ésta y de la adolescencia y cómo ambas conviven y son influenciadas por los cambios producidos en la educación uruguaya, para luego analizar y visualizar cómo participa una infancia , que según Narodowski (1999) no puede ser sostenida por la escuela pública, en un espacio de educación no formal.

El análisis de este documento estuvo enmarcado en la observación de treinta adolescentes de entre doce y dieciocho años que participan de la propuesta de educación no formal “Centro Juvenil Padre Hurtado”, planteándonos el objetivo de conocer las características de su participación, analizando sus opiniones en lo que refiere a talleres brindados por el Centro Juvenil, así como también identificando cuáles son sus formas de relacionamiento y comunicación, y opiniones y grados de involucramiento en los espacios vinculados a contribuir en su desempeño o vinculación con instituciones de educación formal y no formal.

Dichos adolescentes afrontan, según nuestras observaciones, el desafío de construir su identidad en un contexto debilitado de incorporación de valores, formas de comportamiento y de relacionarse, y es en el marco de una elaboración de proyectos futuros y desarrollo personal, mediante el reforzamiento de sus vínculos personales, con las instituciones educativas y con otros espacios o actores sociales, que esta propuesta de educación no formal pretende trabajar junto a los niños y adolescentes que participan de la misma.

La investigación se inicia con un grupo de adolescentes desencantados con la educación formal, que muestran sentimientos de frustración ante la imposibilidad de crear proyectos personales ya sea en los adolescentes insertos en la educación formal como en los que no.

Buscando despertar sus perspectivas sobre su futuro, surgen talleres con el objetivo de contribuir en la inserción, reinscripción o permanencia de los adolescentes en la educación formal, y la intención de brindarles herramientas para un mejor o mayor desempeño académico.

Dichos talleres tienen una respuesta por parte de los adolescentes caracterizadas por el desinterés, la falta de compromiso a la hora de participar, predominando la pasividad frente al mismo y una falta de tolerancia frente a propuestas relativas a lo académico.

Sin embargo, pese a que los adolescentes tienen la posibilidad de por lo menos no concurrir a estos talleres una vez a la semana, los adolescentes deciden concurrir y participar semanalmente a todos ellos, y aunque la negación ante estos talleres forma parte de su discurso cotidiano, y manifiestan preferir actividades recreativas y no referidas a lo académico o curricular, deciden participar voluntariamente de los mismo, ya sea activa o pasivamente.

Podemos observar además que aunque la concurrencia en términos cuantitativos es la esperada no es así en los aspectos cualitativos, ya que no se genera en los adolescentes un sentimiento de pertenencia, de manera que puedan empoderarse del espacio como aquel que les brinda herramientas para ser puestas en práctica a largo de su futuro académico o personal. Manifestando, estos adolescentes, de manera reiterada que no es de su agrado dedicarle tiempo al estudio por fuera del que destinan curricularmente, y en aquellos que no están insertos en la educación formal no manifiestan interés por reinsertarse, observamos la falta de interés en lo referido a mejorar su desempeño académico, generar procesos de aprendizaje y utilizar a la propuesta del Centro Juvenil como herramienta para dicho interés.

Por otro lado nos propusimos trabajar con los adolescentes, ya sea desde la perspectiva pedagógica, académica y vocacional o laboral, en la construcción del Centro juvenil como un espacio de contención, comprensión y en donde se pueden compartir realidades comunes para trabajar desde lo personal y grupal lo que cada uno siente, piensa y construye a través de sus acciones.

En la realización de talleres para trabajar dichas temáticas, observamos un rechazo a poner en común y trabajar vivencias personales, a problematizar sus posibilidades en el ámbito educativo y laboral como parte de su construcción de futuro, en donde destacan el querer

obtener del Centro Juvenil, resultados inmediatos sobre las propuestas planteadas, ya sean pedagógicas, académicas o recreativas.

Dicha situación generó dificultades en el equipo de trabajo a la hora de poner en práctica acuerdos realizados junto a los adolescentes sobre su desempeño en el Centro Juvenil y en poder lograr los objetivos que los adolescentes junto al equipo de trabajo se marcaron como metas a cumplir, ya sea referidos a aspectos personales como grupales en conjunto con sus pares dentro y fuera del Centro Juvenil.

En cuanto a los talleres que requieren de poner en común opiniones sobre diferentes temáticas propias de la adolescencia (sexualidad, higiene personal, reproducción, etc.) o temáticas de actualidad (delincuencia juvenil, consumo de drogas, bulling, trastornos alimenticios etc.) o que necesitan de escuchar con respeto al compañero, mediante el orden y la aceptación frente a las diferencias y pese a trabajar en la importancia del respeto hacia los demás y el relacionamiento mediante el diálogo, observamos cómo estas formas de comportamiento son rechazadas por ser adquiridas como elementos nuevos, desconocidos. Muestran una evasión frente a las normas de conductas establecidas y actividades regladas las cuales parecerían ser distintas a las transmitidas en los diferentes ámbitos sociales a los que pertenecen.

Buscando la adquisición de formas de comportamientos en base al respeto a sus compañeros y los adultos, el aceptar diferentes opiniones y respetar las actividades y cronograma establecido, visualizamos a la violencia como forma de dialogo predominante. El insulto, falta de respeto y la violencia física y verbal forman parte de su cotidianidad, dificultando la construcción de un ámbito de relacionamiento mediante la palabra y un espacio de unión entre ellos.

A través de dichas observaciones , detectamos cómo el equipo de trabajo se encuentra con dificultades para llevar adelante sus objetivos destinados a contribuir en la reinserción o permanencia de los adolescentes en la educación formal, o en la búsqueda de que esta propuesta de educación no formal sea vista por los adolescentes como un espacio propio, de construcción de identidad, enmarcado en propuestas de su interés, que prioriza sus opiniones, gustos y pretende darles herramientas que luego puedan volcar en la construcción de su futuro.

De esta manera observamos como las tareas a desempeñar para poder lograr los objetivos establecidos no siempre son acompañadas por los tiempos e intereses de los adolescentes quienes forman parte de otras redes sociales, ámbitos educativos y núcleos familiares que no siempre tienen los mismos objetivos que esta propuesta desea implementar.

Normas diferentes de comportamientos, priorización de lo recreativo ante lo educativo y la normalización y naturalización de la violencia como actitud correcta frente a la resolución de conflictos son características de estos adolescentes que hacen a la participación de los mismos en el Centro Juvenil.

Concluimos entonces que el proyecto de esta propuesta, sus objetivos definidos y las actividades planificadas para poder llevarlos adelante, no siempre pueden ser realizados mediante el deber ser planteado por la organización o con la eficacia deseada, donde una vez plasmados sus objetivos a la cotidianeidad y realidades de los adolescentes son sujetos a cambios y cuestionamientos.

La información recabada y análisis de la misma nos conducen a plantearnos ciertas interrogantes referidas a las reales posibilidades de esta propuesta para poder construir un espacio de construcción de subjetividad, de identidad, de espacio de referencia y de empoderamiento de la propuesta y de adquisición de valores.

Nos preguntamos entonces cuáles son las capacidades que tiene esta propuesta para evitar ser un espacio físico en donde los adolescentes estén de paso, donde consuman actividades recreativas o pedagógicas sin ser capaces de interiorizar el mensaje propuesto, los aprendizajes y valores que transmiten cada una de las actividades y talleres que se realizan en este Centro Juvenil.

Sin embargo, pese a la existencia de dichas interrogantes, es importante destacar que el Centro Juvenil creado como un espacio para y por los adolescentes con objetivos exclusivamente volcados a sus intereses y que buscan contribuir en su desarrollo personal, es un elemento que aporta en la cotidianeidad de los adolescentes, siendo un lugar que actúa como potenciador de procesos grupales, de relacionamiento, de intercambio entre los adolescentes, de interacción de vivencias personales, de opiniones, donde el Equipo de Trabajo busca sostener o compensar la fragilidad emocional y personal con la que algunos adolescentes llegan al Centro Juvenil.

El proponerse nuevos horizontes, nuevos objetivos, relacionarse mediante el diálogo, el respeto y centrar la propuesta en base a un lugar de afecto y contención son elementos que creemos hacen destacable a esta propuesta de Centro Juvenil. En un contexto de vulnerabilidad, frustración y débiles construcciones de proyectos personales, esta propuesta pretende ser un espacio de inclusión, donde todos y todas las adolescentes se sientan partícipes de una misma propuesta, y pese a no poder conseguir un resultado favorable en algunos objetivos planteados, sí consideramos como potencial de la misma, la dedicación, y la búsqueda permanente de generar espacios donde los adolescentes puedan volcar sus preocupaciones, momentos de libertad , de expresión, de interacción y desarrollar esta etapa de crecimiento que están viviendo. Destacamos entonces una gran dedicación por parte de esta propuesta para poder transformarse en un lugar donde los adolescentes puedan plasmar su voz.

Bibliografía

- Adler, Elías (1998) “ La violencia en el ámbito educativo” en *Educación y Psicoanálisis. Encrucijada de Disciplinas*. Montevideo: APU
- Alvares –Uría, Fernando y Varela, Julia (1991) *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- ANEP (2007) Uruguay en PISA 2006. Montevideo: ANEP.
- Aries, Philippe (1973) *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* Paris: du Seuil.
- (1992) “Para una historia de la vida privada” en Aries, Philippe y Duby, Georges (dirección) *Historia de la vida privada. El proceso de cambio en la sociedad de los siglos XVI-XVIII*. Tomo 5. Madrid: Taurus.
- Baquero, Ricardo y Narodowski (1990) “Normalidad y normatividad en pedagogía” en *Revista Alternativas*. Buenos Aires: Tandil.
- Bleichmar, Silvia (2008) *Violencia social-violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidad*. Buenos Aires: Noveduc.
- Bresser, Luis Carlos y Cunill, Nuria (1998) “Entre el Estado y el mercado: lo público no estatal” en *Lo público no estatal en la reforma de Estado*. Buenos Aires: Paídos.
- Cardozo, Santiago (2008) Políticas educativas, logros y desafíos del sector en Uruguay (1990 – 2008) Cuadernos de la ENIA. Montevideo: Comité de Coordinación Estratégica de Infancia y Adolescencia.
- CEPAL (2008) *Juventud y cohesión social en Iberoamérica*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

Corea, Cristina y Duschatzky, Silvia (2002) *Chicos en banda. Los cambios de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.

Corea, Cristina y Lewkowicz, Ignacio (1999) *¿Se acabo la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Buenos Aires: LUMEN / HUMANITAS.

----- (2004) *Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires: Paidós.

Costa, Marisa (2006) “Paisagens escolares no mundo contemporâneo” en Sommer, Luis y Bujes, María, *Educação e cultura contemporânea: articulações , provocações e transgressões em novas paosagens*. Canoas: Ulbra.

De Armas, Gustavo y Retamoso, Alejandro (2010) *La universalización de la educación media en Uruguay: tendencias, asignaturas pendientes y retos a futuro*. Montevideo: UNICEF.

Deleuze, Gilles (1991) “Posdata sobre las sociedades de control” en Christian Ferrer (comp) *El lenguaje libertario*. Montevideo, Nordam.

De Mause, Lloyd (1976) “The Evolution of childhood” en De Mause, Lloyd, *The History of Childhood*. Londres: Souvenir Press.

Dolto, Françoise (1993) *La causa de los niños*. Barcelona: Paidós.

----- (2004) *La causa de los adolescentes*. Barcelona: Paidós.

Foucault, Michel (2008) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Fernández, Tabaré y Cardozo, Santiago y Pereda, Cecilia (2010) “ Desafiliación educativa y desprotección social” en Fernández, Tabaré, *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas*. Montevideo: Universidad de la República – CSIC.

Filardo, Verónica (coord) y Cabrera, Mariana y Aguiar, Sebastián (2010) *Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud. Segundo Informe*. Montevideo: MIDES, INJU, INFAMILIA.

García Delgado, Daniel (1994) “ Jóvenes en las estructuras: cultura, educación, familia y política” en Hunermann , Peter y Eckholt, Margot . *La juventud latinoamericana en los procesos de globalización*. Buenos Aires: Eudeba.

Gélis, Jacques (1992) “La individualización del niño” en Aries, Philippe y Duby, Georges (dirección) *Historia de la vida privada. El proceso de cambio en la sociedad de los siglos XVI-XVIII*. Tomo 5. Madrid: Taurus.

Giorgi, Víctor y Kaplún, Gabriel y Morás, Luis Eduardo (2012) *La violencia está en los otros: la palabra de los actores educativos*. Montevideo: Trilce.

Jelin, Elizabeth (1998) *Pan y afectos. La transformación de las familias*. Buenos Aires: Fondo de cultura Económica.

Kaztman, Rúben y Filgueira Fernando (2001) *Panorama de la infancia y la familia en Uruguay*. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay.

Lasch, Cristopher (1996) *Refugio en un mundo despiadado: reflexión sobre la familia contemporánea*. Barcelona: Gedisa.

Leopold, Sandra (2012) *Los laberintos de la infancia. Discursos, representaciones y críticas. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales*. Montevideo: Universidad de la República.

Midaglia, Carmen (2000) *Alternativas de protección a la infancia carenciada: la peculiar convivencia de lo público y privado en el Uruguay*. Buenos Aires: CLACSO.

Narodowski, Mariano, (1999) *Después de clase: desencantos de la escuela actual*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Peri, Andrés (2008) *Primero una sola vez: repitiendo argumentos contra la repetición*. Montevideo: ANEP.

Pierson, Cristopher (1991) *¿ Beyond the welfare state? The New Political Economy of welfare*. Cambridge: Polity Press.

Pollock, Linda (1993) *Los niños olvidados. Relaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900*. México: Fondo de Cultura Económica.

----- (2002) “Las relaciones paternofiliales” en Kertzezer, David y Barbagli, Marzio. *Historia de la familia europea. La vida familiar a principios de la era moderna (1500-1789)*. Volumen I. Barcelona: Paidós.

Postman, Neil (1994) *The disappearance of childhood*. Nueva York: vintage Books

Robertson, Prisilla (1976) “Home as a nest: middle class childhood in nineteenth century Europe” en De Mause Lloyd *The History of Childhood*. Londres: Souvenir Press.

Rousseau, Jean-Jacques (1985) *Emilio*. Madrid: Editorial Edaf.

Stone, Lawrence (1977) *The Family, Sex and Marriage In England 1500-1800*. Londres: Weidelfeld & Nicolson.

Tenti , Emilio (1998) “ La acción solidaria y la ‘cuestión social ’contemporánea” en *Revista Paraguaya de Sociología*. n° 102

Ubilla, Pilar (2002) “Violencia institucional en la educación” en *Revista Signos*. n° 2

Fuentes documentales

Encuesta Nacional de Adolescentes y Jóvenes (2008) Uruguay Jóvenes y Adolescentes dicen. Montevideo: MIDES

Constitución uruguaya 1952

Constitución uruguaya 1967

Ley General de educación N° 18437 (2008)

Propper, Flavia (2001) “Infancia y escuela: construcciones sociales en crisis”. Disponible en <http://www.nuestraldea.com>. [acceso : 7/7/2013]