

XII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2017.

Experiencias infanto-juveniles, políticas públicas y organizaciones sociales.

Lucía Dal Din.

Cita:

Lucía Dal Din (2017). *Experiencias infanto-juveniles, políticas públicas y organizaciones sociales. XII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-022/205>

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

“La niñez y juventud entre modelos en disputa.
Una aproximación desde el estudio de caso”

Lucia Dal Din

Sociología de las Políticas Sociales

Mesa 21

UBA, CEIPSU, UNTREF

luladaldin@yahoo.com.ar

Resumen:

La infancia y la juventud en los sectores populares ha sido considerada históricamente desde concepciones de edad que se originaron en otros sectores sociales y que respondieron históricamente a modelos hegemónicos de alcance mundial. En ambas etapas se consolidan modos “normativos” de transitarlas, se dan procesos de institucionalización de los cursos de vida en esos términos y los significados asociados a estos grupos de edad se han impregnado a lo largo del tiempo de estructuras de sentido y prácticas que han fortalecido la invisibilización de experiencias etarias no hegemónicas, estigmatizándolas y avasallándolas.

Nuestro objetivo es dar cuenta de la especificidad de las experiencias infanto-juveniles y las categorías que las describen, en términos nativos y normativos, en el marco de organizaciones sociales que trabajan con esta población en contextos de pobreza en la provincia de Buenos Aires. Nos basaremos en los cambios conceptuales visibles en las políticas sociales de niñez y adolescencia a partir de la consolidación del paradigma de derechos heredero de la Declaración Internacional de los Derechos del Niño para analizar estas modificaciones en el plano normativo, seguir contrastando con las concepciones “nativas” y analizar de qué manera se visibilizan o no estas tensiones al interior de organizaciones sociales.

Palabras claves: infancia, juventud, políticas sociales, modelos

CONSTRUCCIÓN GRUPOS DE EDAD:

Para la conceptualización del joven como lo conocemos hoy, es decir como categoría social construida sociohistórica, cultural y relacionalmente, cabe remontarse a la segunda mitad del siglo XX cuando se dan una serie de condiciones que hacen posible su surgimiento, particularmente en Europa, como fueron la aparición de un mercado orientado hacia el público juvenil, el aumento de los medios masivos y la relación establecida con ese mismo público entre otros factores (Hobsbawm: 1998; Feixa: 1998; Reguillo: 2000; Groppo: 2000). Argentina posee un proceso contemporáneo al descrito para Europa en términos de constitución de juventud moderna, pero hay estudios desde

varias décadas antes.

En relación a la producción académica en torno a la niñez, estudios recientes recuperan la noción de niño como sujeto atravesado por múltiples instituciones, las cuales contribuyen a la formación de la infancia como cuestión social y del niño como sujeto, diferenciándose y contraponiéndose esta perspectiva al paradigma estructural-funcionalista predominante en las producciones académicas de décadas anteriores cuyas concepciones veían al niño o bien como pasivo receptor del agente de socialización adulto o como deficitario en el caso de aquellos que no cumplieran con lo estipulado por un modelo de infancia que proponía una única vinculación posible con la escolarización, el trabajo, la paternidad/maternidad, etc., (Llobet; 2011).

La categoría “infancia”, al igual que la de “joven”, “adolescente” y “adulto”, se comprende como atravesada por múltiples variables determinadas social e históricamente. Esta perspectiva será la que asumamos y conduce nuestro interés a las formas en las que se comprenden ambos grupos de edad. Hay una amplia gama de procesos materiales, institucionales y simbólicos que actúan en la construcción del procesamiento social de las edades, que implican a su vez modificaciones, resignificaciones y disputas de poder en torno a las características y roles sociales históricamente atribuidos a cada grupo de edad (Gentile; 2014).

Realizado este breve estado del arte de los dos conceptos sobre los que trabajaremos, procederemos a explicar el funcionamiento de la organización social que hizo de referente empírico.

La organización comunitaria “**La Escuelita**” surge en el año 1995 a partir de la iniciativa de un grupo de estudiantes y docentes pertenecientes a la comunidad educativa Pompeya Pallotti, instituto San Vicente Pallotti de Castelar. En un primer momento la propuesta de apoyo escolar se llevaba a cabo en los salones de la parroquia Nuestra Señora de Luján. A partir del año 1996, y en virtud de la cantidad de concurrentes, el proyecto comienza a trasladarse, primero a la Escuela N° 51 y, luego del incendio que destruyó ese establecimiento, a la Escuela N° 48 en Morón, donde se sigue trabajando hasta el día de la fecha.

En la misma se realizan actividades como acompañamiento escolar, desayuno y talleres varios (tanto deportivos como artísticos). Asimismo, por fuera del establecimiento, pero también en el marco de La Escuelita, se realizan el Taller de Serigrafía, llevado adelante por chicos del proyecto y adultos coordinadores y con vistas a convertirse en proyecto productivo; y la Comisión de Construcción, integrada por coordinadores del proyecto y algunos de los jóvenes que asisten al mismo, cuyo objetivo es la construcción de hogares. En la actualidad se encuentran iniciando su quinta casa.

Las actividades normales se desarrollan entre las diez y las tres de la tarde de los sábados, el Taller de Serigrafía funciona alternando tardes de la semana y las tardes de los sábados, y la Comisión de Construcción los viernes y sábados a partir del mediodía.

Los sábados particularmente, pero también a lo largo de la semana, algunos integrantes del proyecto trabajan con familias específicas que estén atravesando situaciones conflictivas. El equipo encargado de realizar dicho acompañamiento está compuesto por cuatro trabajadoras y trabajadores sociales.

Al mismo tiempo y en sintonía con lo mencionado, La Escuelita se ha constituido como centro de prácticas profesionales de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Moreno desde el año 2011.

Dicho espacio funciona como instancia de trabajo con niños, jóvenes y hasta adultos, pero también de reflexión acerca de ese trabajo y de la población con las que se trabaja. Las organizaciones sociales que trabajan con esa población orientan su accionar guiados por nociones de niñez y juventud no siempre explicitadas.

Para ejemplificar al análisis de los conceptos y paradigmas que guían la acción de esta organización en particular haremos uso de extractos de crónicas o registros de sus reuniones. Para focalizar y optimizar nuestro trabajo, y no siendo nuestra intención el seguimiento de las actividades de las instituciones en un sentido histórico, nos limitaremos a las reuniones del 2014 en adelante.

Trabajos anteriores han analizado la manera en la cual instituciones sociales son comprendidas por los pibes en situaciones de vulnerabilidad (Gentile; 2006), qué sentidos recubren para los mismos, y de qué manera son significadas; y, al mismo tiempo, qué mirada las instituciones construyen sobre los chicos y chicas, tanto en el plano formal como en el vivencial.

En este punto nos parece interesante retomar los planteos de Gentile (2006) y Llobet (2009) en el área, quienes analizan de qué manera se comprende al niño y joven sujeto al que se orienta la acción institucional, en el marco de un accionar de la institución orientado a la restitución de derechos vulnerados.

La discordancia existente entre modelos hegemónicos de infancia y juventud y las vivencias reales de dicha población conviven no sin conflicto, y muchas veces impiden un abordaje realmente integral de sus problemáticas.

Los análisis de Gentile (2009) del Centro de Atención Integral de Niños y Adolescentes (CAINA) de Ciudad de Buenos Aires (centro de día), pueden sernos útiles para repensar esta cuestión.

La socióloga nota, a lo largo de su investigación, que las lógicas imperantes en la institución difieren substantivamente de las necesarias para la supervivencia en la calle de niños/as y adolescentes que recurren al centro. De este modo, la vinculación mediante la palabra y el afecto, el *rescato* y la autonomía personal como valor principal, difieren de las lógicas de la violencia y el maltrato que predominan fuera de la institución.

La calle genera subjetividades sumamente diferentes a las que la CIDN y las políticas públicas de cuidado y restitución de derechos apuntan generar o respetar. Y una confrontación directa con estas

subjetividades puede provocar más conflicto que consenso, en cuanto muchas veces los modos y reglas que imperan en el entorno institucional no son suficientes para una salida *real* a la situación de vulnerabilidad. Expuesto más sencillamente, responder al modelo de infancia y juventud que proponen y fomentan dichas políticas y las instituciones que trabajan en consecuencia, implica para la población en riesgo deshacerse de herramientas de supervivencia adquiridas en la calle optando por otras que, si bien les posibilitan el acceso a recursos que de otra manera les son negados, no aseguran un proyecto sustentable al largo plazo.

Gentile registra que una de las principales críticas a la institución tiene que ver, precisamente, con su alcance. Al ser un centro de día, muchos de los jóvenes que acuden señalan que si bien dentro pueden hacer uso de todo lo que las instalaciones y los referentes les posibilitan (higienización, salud médica, acompañamiento legal, etc.), el tener que salir para dormir los enfrenta nuevamente a situaciones recurrentes de vulnerabilidad (consumo, violencia, desprotección, etc.).

Y plantea también un interrogante:

(...) qué pasa cuando una institución dedicada a niños, trabaja con una población que no vive aquellas experiencias y aquellos tiempos sociales identificados culturalmente como propios de la infancia (que supone, entre otras cosas, ser una instancia diferenciada de la adultez). (Gentile; 2006)

En relación a la organización seleccionada, se visibiliza dicho conflicto cuando las actividades cotidianas y la oferta institucional se orientan más que nada a niños o cuando los propios jóvenes exigen espacios propios. Gentile hace mención en su trabajo, de lo que la institución, en este caso el CAINA, no podía brindar a los sujetos “beneficiarios” y entre las cosas que no brindaba, era trabajo y familia. Ambos factores constituyentes de los que podríamos pensar como una identidad “adulta”. En sintonía con este enunciado, recuperaremos algunos extractos de entrevistas realizadas a chicos de La Escuelita en el 2015, cuando el taller de radio, que hoy nuclea a la mayoría de los jóvenes aún no existía, y los únicos espacios pensados por y para jóvenes fuera del básquet matutino era el espacio de Jóvenes y Memoria (aún incipiente) y el taller de canto (que sólo convocaba a quienes se interesaban por la música, el resto muchas veces sólo concurría para “ranchar”¹), en contraposición a las numerosas actividades pensadas para los niños, que incluían apoyo escolar², talleres artísticos y deportivos varios:

V: los chicos vienen acá y hacen la tarea, se distraen, hacen cosas, más los chicos... porque acá hay cosas

¹ Compartir un momento o espacio con el grupo de pares que no está enfocado a ninguna actividad productiva en particular, sino, aparentemente al menos, en el simple *estar*.

² La mayoría de los jóvenes, al no estar escolarizados, tampoco compartían este espacio.

para que ellos puedan hacer. En cambio afuera..

L: Afuera que sería?

V: Afuera es cualquier cosa, vos te encontrás con un pendejito de once años fumando o tomando y va uno más chiquito y por ahí va y lo copia, porque yo me doy cuenta con mi nena que ella va y copia todo en el colegio.

(Registro de campo; Mayo 2014)

—

E: “Qué diferencia sienten que hay?” (en referencia a La Escuelita)

J: “Na, no sé si una diferencia, no sé si es diferente L.E sino nosotros”

P: “No es diferente, pasa que somos grandes y ya no nos interesa lo mismo”

J: “No somos grandes, pero ya cambia..”

P: “Ahora a los pibes..”

J: “No nos divierten las mismas cosas que nos divertían de chicos. Los pibes ahora se divierten como antes nos divertíamos nosotros, pero igual en un tiro a mi me parece que cambió. Antes era más.. yo que sé, ahora como que no se.. no me sale la palabra... cambió”

P: “Si, L.E cambió de lo que era antes...”

J: “Lo que era antes... se sentía mas divertido”

P: “aparte te reís todo el día corte, ibas para allá y hacía esto corte, venías y te sumabas al juego y si no te querías sumar te sumaban igual y al final el juego estaba re cheto³”

J: “Siempre te pintaba alguno”

P: “Siempre le pintaba claro”

E: “Y sienten ahora que por ahí cambió porque ustedes cambiaron o porque el proyecto cambió?”

J: “Naa, nosotros cambiamos”

P: “Ya estamos grandes para hacer los mismos juegos que hacíamos antes”

J: “Esto no creo que haya cambiado, pero nosotros sí”

³ Mas adelante explicamos el significado tradicional de *cheto*, en este caso es usado en su acepción de “piola”, “copado”.

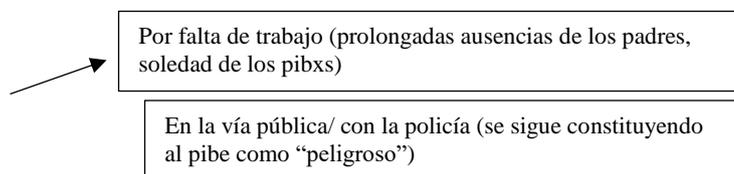
(Ídem)

Ambos extractos resultan ilustrativos en cuando demarcan la diferencia entre “*ser chico*” y “*ser más grande*” en el proyecto, en el primero realizando al espacio como uno que permite al niño *ser* niño, a diferencia de la calle que le permite hacer cosas *de más grandes*, y en el segundo, ejemplificando la dificultad de los jóvenes para encontrar el propio sitio dentro de una institución que se hizo costumbre, pero que ya no tiene para ofrecer tanto como cuándo eran más pequeños.

En años consecutivos la población juvenil aumentó, como también lo hicieron los talleres y espacios orientados a los mismos. Al punto, que hoy las temáticas que se trabajan en los espacios de Formación⁴ se vinculan con la identidad juvenil, cómo es entendida por la sociedad en sentido más amplio (sentido común, medios de comunicación, discursos políticos, etc.) y cómo dentro del espacio de la institución. Y, en consecuencia, de qué manera el accionar del proyecto es coherente o no con la concepción del joven que tienen sus coordinadores.

A modo de ejemplo transcribo un mapa conceptual elaborado en la reunión de formación de Marzo y Abril del corriente año:

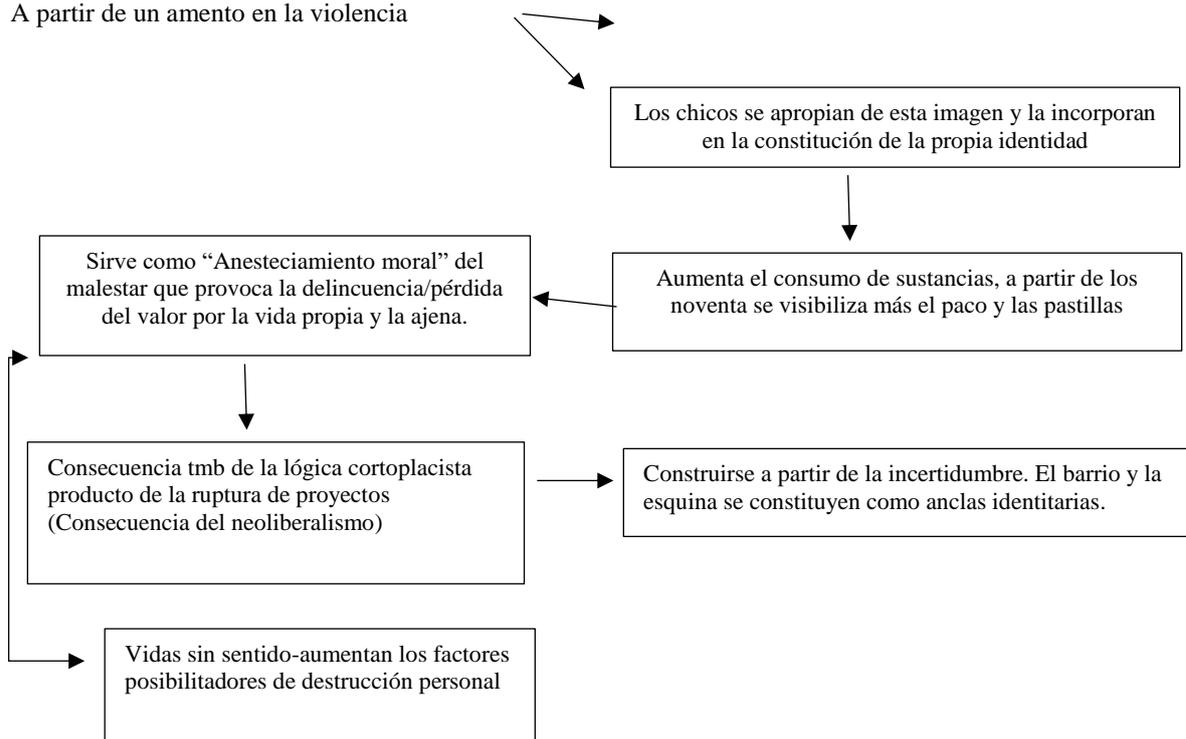
Transformaciones en las identidades y vinculaciones sociales



⁴ Las “reuniones de formación” son reuniones organizadas por algunos de los coordinadores del proyecto (no siempre los mismos, la convocatoria siempre se mantiene abierta), para repensar el trabajo cotidiano a nivel teórico y práctico. Deviene de la anteriormente denominada Comisión de Deformación:

Durante el año 2009 se consolidó un grupo de trabajo que necesitó comenzar a articular espacios de reflexión. Surgieron así los encuentros de *Deformación*. Como un ámbito de construcción de puntos comunes de nuestras diferentes identidades; donde se busca cuestionar lo obvio, las verdades dogmáticas, el sentido común, las estructuras impuestas, lo normal, lo considerado natural, el orden establecido; y repensar nuestras prácticas. (Fundamentación; 2015)

A partir de un aumento en la violencia



- En la “lógica escolitesca” se remarca lo importante y necesaria que es la participación del/a pibe/a para que el proyecto funcione. Sabiendo que los proyectos personales son frágiles, es necesario ser conscientes y proponer espacios que exijan su participación y compañerismo (siempre dentro de las posibilidades de cada pibx)
- Muchas veces estas identidades se fragmentan a raíz de recorridos vitales (“él se rescató⁵ y yo no”) o por pertenecer a otra clase social (rocho vs cheto⁶)

(Formación; 3-2017, énfasis nuestro)

Se evidencian en estos extractos la intencionalidad del enfoque hacia los y las jóvenes que intenta mantener el proyecto, ya sea como sujetos autónomos, problematizadores del mundo social, o sujetos *otros* con los que es necesario vincularse desde el respeto y la escucha, si bien eso no necesariamente se traduce automáticamente en espacios orientados a dar lugar a ese enfoque⁷.

⁵ El término hace referencia a la recuperación luego de un período de consumo.

⁶ El término hace referencia a los jóvenes de sectores populares, tiene su origen en la palabra *chorro* (ladrón), *cheto* es su contrapartida, y hace referencia a los sujetos de clases acomodadas, aunque recientemente se la ha comenzado a utilizar como sinónimo de “piola”, “bueno”.

⁷ La población femenina de la organización, por ejemplo, es considerablemente menor que la masculina. Una posible explicación de esto recaiga en la dificultad para las jóvenes de encontrar espacios en proyectos como estos que

En este punto nos encontramos entonces ante la necesidad de repensar de qué manera las organizaciones pueden vincularse con su población juvenil de una manera que permita una continuidad en el tiempo y la posibilidad de modificaciones reales en sus trayectorias de vida, siempre entendiendo estas modificaciones como posibles a partir de una oferta hasta el momento sesgada y que es a partir de políticas de estado y activismo de organizaciones, asociaciones y fundaciones sociales, que pueden transformarse en reales⁸.

Nos vemos requeridos, entonces, de especificar qué perspectiva mantiene dicha organización y en qué puntos se plasman en un acompañamiento y/o posibilitador de trayectorias de vida propias de los pibes. Algo de esto ya ha quedado evidenciado en las citas expuestas.

Esta importancia en la constitución de proyectos de vida comienza a hacerse presente con el surgimiento del nuevo paradigma jurídico-social en torno a la cuestión infanto-juvenil, un paradigma constituido desde una perspectiva de derecho que se contrapone a las lógicas que habían sido hegemónicas hasta la década del noventa, las cuales se nucleaban en la figura del “menor”, en tanto niño/adolescente en situación de riesgo “económico y moral”.

Este cambio de paradigma se inicia en la década del noventa e incorpora los derechos contemplados en la Convención Internacional de los Derechos del Niño (a partir de ahora CIDN) a las normativas argentinas vigentes, regidas históricamente por la denominada Ley de Patronato, la cual posicionaba al Poder Judicial como el tutor de los denominados “menores en situación irregular”. El juez determinaba qué niños estaban en esa situación y qué medidas debían llevarse a cabo para alejarlo de ese contexto de ilegalidad, tomando decisiones que afectaban espacios variados tales como familia, salud, educación, etc. Las críticas a este paradigma se enfocaron principalmente en el nivel de arbitraje que sostenía muchas veces el accionar judicial⁹.

Valiéndonos de los aportes de Javier Moro (2011) en el tema y en sintonía con lo expuesto al principio de este trabajo, podríamos decir que el campo de la “minoridad” sobre el cual actúa este paradigma tutelar, es un producto de la Modernidad, la cual sitúa al niño como un ser dependiente e inacabado, que precisa de la guía continua de los adultos en pos de “completarse”. Las instituciones escolares cumplen un rol fundamental en la constitución de un modelo de infancia alejada del ámbito comunitario o familiar como instancia de aprendizaje y “normalizador”, en cuanto se instituye la

abarquen sus problemáticas particulares. Se visibiliza, a partir de determinadas edades (doce a quince años) un descenso de la actividad pública y un predominio de la privada. Esto se manifiesta en un cambio de roles al interior del hogar, las jóvenes asumen lugares de mayor poder al interior del mismo y se posicionan más evidentemente como “ayuda” de las madres y hermanas más grandes, muchas veces se inician en la maternidad ellas mismas.

⁸ Para profundizar sobre la vinculación entre ONGs, asociaciones civiles, etc. e implementación de políticas públicas ver Vilas (2013).

⁹ Un ejemplo de esto sería un artículo del Código Procesal Civil y Comercial de la Nación, que “(...) contemplaba una medida cautelar denominada ‘protección de persona’. A partir de esta los juzgados civiles podían disponer de los niños cuando consideraran que éstos estaban expuestos a ‘peligros y/o amenazas a su integridad física y moral’” (Villalta; 2011)

educación primaria obligatoria y, en consecuencia, homogeneizadora. En nuestro país este proceso se inicia a partir de la implementación de la Ley 1.420, en un contexto de construcción necesaria de la identidad ciudadana y nacional (Bertoni; 2001).

Aquella infancia rechazada por el sistema educativo debía ir a escuelas especiales de “recuperación”.

Por otra parte, y en paralelo a la escuela obligatoria va a delinearse un dispositivo institucional distinto que se consolida a lo largo del siglo XX: el sistema de minoridad, dirigido para aquellos/as que, o bien quedan definitivamente por fuera de la escolaridad, o bien no tienen familias o que las mismas, **bajo la mirada estatal, no ofrecían garantías de contención para la crianza adecuada de sus hijos**. Este andamiaje institucional se inscribe separado del saber educativo y fuertemente vinculado al saber jurídico penal. (Moro; 2011; el énfasis es nuestro)

Así se inscriben, en un mismo movimiento, dos infancias. Una “explícita”, la escolarizada, y otra “oculta” la de la minoridad.

La transformación de la imagen del niño “anormal” como sujeto peligroso o potencialmente delictivo presente en la denominada *doctrina de la situación irregular*¹⁰ se transforma en una concepción del niño como sujeto de derechos vulnerados que el Estado tiene la responsabilidad de restituir, y que se traduce en lo que Villalta (2011) denomina *doctrina de la protección integral*. Estas transformaciones cristalizan dicho cambio de paradigma.

La Subsecretaría de Promoción y Protección de Derechos de la Provincia de Buenos Aires, sugiere dos momentos bien marcados es los que se visibiliza este pasaje, en primer lugar, la revisión de las normativas vigentes de acuerdo a la CIDN y la promulgación en el 2005 de la Ley 13.298 específicamente, la cual incorpora el abordaje integral y desde un paradigma de derechos del niños, niñas y adolescentes. En segundo lugar, a partir del 2007, un momento marcado por la aparición de nuevas formas institucionales que acompañarán dichas legislaciones y la consecuente creación de secretarías, departamentos y articulaciones territoriales con servicios zonales, consejos municipales, etc.

Este pasaje de un modelo tutelar y judicializado a uno más administrativo no se llevó a cabo sin conflictos y tensiones (Villalta; 2011). El tema de la “infancia” y de la defensa y promulgación de los derechos asociados a ella se convirtió en campo de disputas políticas entre diferentes actores, tanto estatales como no estatales y la discusión acerca de cuál de entre los primeros actores tiene primacía para administrar los conflictos relativos a esa población permitió tanto divisar pujas de poder entre el

¹⁰ Doctrina dominante en las miradas higienistas que delimitaban las normativas normalizadoras del anterior paradigma, basadas principalmente en la defensa social y la prevención. Defensa social en cuanto se entiende a la sociedad como un organismo con partes enfermas que es necesario curar o extirpar, y prevención en cuanto a la detección temprana y consecuente corrección de contextos que puedan resultar potencialmente nocivos o degenerativos de niños/as y adolescentes. (Moro; 2011)

ámbito administrativo y el judicial como delimitar al sujeto de intervención (niños/as y adolescentes pobres) y sus características sociales.

El niño ya no es un ser incompleto y dependiente, sino que pasa a ser un sujeto de derechos, un ciudadano con voz y participación, por el cual se debe velar ya que representa al futuro social. El abandono “moral” y “material” no tiene que ver únicamente con características familiares o de contexto inmediato, sino con el incumplimiento de derechos.

Ahora bien, este avance tuvo una faceta conflictiva. Llobet (2009), analiza de qué manera las políticas vinculadas a niñez y juventud con enfoque de derechos, si bien se orientan a ampliar la ciudadanía sustantiva de los sujetos, paradójicamente terminan restringiéndola.

Su distinción entre injusticias culturales (o disrespeto) e injusticias económicas (desigualdad) son importantes aportes en la problematización de este foco de discusión, teniendo en cuenta que los programas o políticas orientadas a la restitución de derechos presentan un discurso enfocado en la “restitución de vínculos”, “generación de proyectos autónomos”, “reinserción social”, etc¹¹., de marcado tinte individualista, muchas veces, no siempre, invisibilizando las condiciones de desigualdad económica y productiva que llevaron a ese estado de las cosas y a las diferentes trayectorias vitales y significados asociados a ellas que transitan niños/as y adolescentes pobres. No es casualidad que las políticas orientadas a la restitución de derechos, si bien se aplican en infinidad de casos, sean más necesarias en poblaciones marginalizadas.

Entonces se entrelazan en este punto dos cuestiones, por un lado, los alcances reales de estas políticas en la mitigación no sólo de las injusticias culturales (falencias educativas, de cuidado, morales, etc.), sino también de las económicas (condiciones materiales de existencia, acceso o no a bienes de consumo, etc.), en tanto entendemos a ambas estrechamente unidas; y por el otro qué infancia y adolescencia intentan restituir estas políticas, qué imagen de niño/a y joven perfilan y cuáles son las condiciones que deben reunir estos para constituirse como destinatarios de políticas públicas, en tanto la autora supone a las “(...) *las políticas públicas como discursos con impactos en la construcción de sujetos, necesidades y problemas*” (Llobet; 2009; pp.1). ¿Quién es este sujeto, ciudadano, autónomo, *reinsertado* socialmente y *revinculado* emocionalmente?

Sobre la primera cuestión no será nuestra intención ahondar, ya que no es el motivo principal de este trabajo, sobre la segunda sin embargo, sin enfocarnos únicamente en las políticas públicas, sí es interesante pensar que desde los marcos normativos y el accionar institucional se perfila una imagen de niño vinculada al colegio, a su separación del ámbito del trabajo y de la sexualidad, como un sujeto ciudadano con responsabilidades al interior de la comunidad, que necesita ser criado en espacios de amor y contención fraterna y “protección especial”, considerado en desarrollo físico y mental.

Antes los continuos esfuerzos por parte de quienes llevan adelante organizaciones con finalidades como las mencionadas por restituir *marcos de significados* tradicionales en niños con trayectorias de vida que han construido significados *otros*, muchas veces sustancialmente diferentes y hasta antagónicos a los primeros, ¿dónde está la línea que divide aquello a lo que es necesario seguir apostado de lo que es necesario incorporar a la manera en la que entendemos la infancia y la juventud?, ¿cómo se encaran aquellos reclamos por parte de los jóvenes hacia la institución?

En este punto hablábamos de lo difícil que es que en espacios como Jóvenes y Memoria los chicos se constituyan como un “nosotros” que reflexiona sobre sí mismo y de la dificultad, presente en talleres como radio, de que venir “caretas”¹² represente un conflicto, porque los pibes se sienten “más ellos” cuando están fumados.

¿Cómo trabajar entonces la identidad de una manera que no sea vinculándola al consumo de sustancias que muchas veces lo que hacen es adormecernos o ponernos en circuitos que no ayudan al trabajo en conjunto?

(...) A veces a la hora de pensar la población con la que trabajamos, solemos focalizarnos en el joven varón, cuyos “conflictos” son “más visibles”, las chicas muchas veces quedan embarazadas y dejan de venir, volvemos a intentar trabajar cuando tienen familia y vuelven, pero sería importante poder darles un espacio más visible en La Escuelita. Que se puedan problematizar y explorar las identidades desde todos los frentes y los géneros. **Para eso es importante también el laburo con los más peques**, para encarar esto es importante no tener en la cabeza **un tipo** de niñez o juventud específico sino poder entender ambas etapas desde la multiplicidad de vivencias.

(Formación; 4-2017, énfasis en el original)

Quisiera contrastar este fragmento extraído de una Reunión de Formación con material teórico generado por un participante del proyecto para una Reunión de Deformación del 2009, en el cual el autor o autora, ya que el documento es anónimo, retoma algunos conceptos de Bourdieu (1993) y Cuché (1999) para preguntarse acerca de estas identidades populares y desde dónde y cómo se encaran en la organización social, para llegar a la siguiente conclusión:

En síntesis, consideramos que la apuesta del proyecto La escuelita, es la co-construcción de un espacio social donde la cultura popular, no corta su dominación, y en este sentido no sería independiente de la hegemonía, pero donde acontecen vinculaciones, prácticas, saberes, categorías y valoraciones que no responden plenamente o con exactitud a las reglas del juego imperante, sino que se articulan dentro de una dinámica que funciona en tanto distanciamiento, u “olvido” de esa lógica de dominación. Y esto, no lo hace en alguna de sus espacios o talleres

¹² Sobrios, sin estar bajo la influencia de ninguna droga.

específicos sino en la cotidianeidad de su accionar (Formación; 2009)¹³.

Habiendo realizado un breve recorrido a través de las conceptualizaciones que han existido en torno a la noción de infancia y juventud y en relación al cambio de paradigma de derechos que construye o legitima subjetividad, y habiendo analizado, aunque brevemente, algunos de los postulados básicos de la organización de referencia nos parece interesante repensar, de modo similar a como propone Barna (2014), el rol del adulto como sujeto que piensa, diseña políticas públicas, las implementa y trabaja con la población destinataria.

Como bien señala Barna, a partir de la CIDN se habla de actuar en función del *interés superior del niño*, pero también se le debe garantizar el derecho a *ser escuchado*, sin embargo, el primer enunciado pareciera priorizar sobre el segundo. En tanto no es el niño y/o el adolescente el que se organiza como colectivo para exigir por sus derechos, sino los adultos quienes se conforman como *agentes morales* que interceden por ellos (podemos pensar un proceso similar para los jóvenes, si bien existen excepciones ya que se construyen como colectivo mucho más politizado).

En este punto resulta interesante pensar qué rol deben encarnar los adultos responsables del trabajo con estas poblaciones en pos de actuar realmente en función del interés superior del niño y joven; debiendo comprender por eso mismo la diversidad de experiencias y maneras de entender ambos grupos, de manera que la acción no resulte en una conversión forzada a un modelo de niñez y

¹³ Es interesante, sin embargo, los planteos previos del texto, a saber:

Aquí deberíamos detenernos e intentar un análisis más minucioso de lo que realiza nuestro proyecto. En efecto, ¿las prácticas que posibilita, están completamente por fuera de lo hegemónico – en el sentido que denomina el texto-?, ¿o están, si bien en pugna, subordinadas a la lógica hegemónica? Nos inclinamos por responder afirmativamente este segundo interrogante. El proyecto social que venimos analizando se inscribe en una apuesta que intenta oponerse a lo hegemónico, pero queda apresado y limitado por el mismo. (...) El mismo plantea la dificultad de definir a la cultura popular en tanto concepto que escapa no solo a una definición unívoca, sino que puede ser abordado desde varias perspectivas. El autor menciona dos posibles miradas que sería importante evitar: “...es preciso evitar dos tesis unilaterales diametralmente opuestas. La primera, a la que se podría calificar de *minimalista*, no le reconoce a las culturas populares ninguna dinámica propia (...). “Las culturas populares solo serían culturas marginales, por consiguiente son solo copias malas de la cultura legítima, de la que solo se distinguirían por un proceso de empobrecimiento”. En oposición a esta teoría se encuentra “la tesis *maximalista*, que pretende ver a las culturas populares, culturas que habría que considerar iguales, incluso superiores, a la cultura de las elites”... “serían culturas completamente autónomas.”

En nuestro proyecto analizado, creemos que se ha transitado por la segunda de estas miradas. En efecto, en un primer momento el trabajo en La escuela, partía de una concepción “romántica” de lo popular, esencialista, que le atribuía esferas buenas, puras, un en sí. Creemos que con el trabajo y la profundización de la mirada, esta postura inicial fue modificándose, y en la actualidad se acerca a otra concepción tan interesante, presentada por este autor:

“...el olvido de la dominación social y simbólica permite una actividad de simbolización original”

Si el trabajo social que se intenta, funciona efectivamente como planteábamos, como una grieta, en esta hay una apuesta por poner entre paréntesis la dominación, de ninguna manera negamos que : “Las culturas populares son, por definición, culturas de grupos subalternos. Se construyen, pues en situaciones de dominación”(Cuché), pero coincidimos plenamente que, al igual que planteaba Sastre en relación a nuestra existencia, somos lo que hacemos con lo que hicieron de nosotros, la cultura popular se construye “...como un conjunto de maneras de hacer con esta dominación”.

En efecto, es lo que se articula a partir de esa dominación, a veces como prácticas de resistencia, a veces como de evasión, que se construye desde adentro la cultura popular. Y, pensando específicamente en nuestro proyecto de análisis, la construcción, creemos que se da original, en algunos matices, a partir del “olvido” de la dominación, o por lo menos, como ya dijimos a partir de la noción de juego social de Bourdieu, con la apuesta por “suavizar” o “refrenar” los efectos de esa dominación, por establecer distintas reglas dentro del mismo juego social. Donde no es una determinada tarea dentro del proyecto, la que permite establecer esto, sino que el trato cotidiano, la vinculación entre personas poseedores de diferentes capitales culturales y simbólicos, posibilita dar cuenta de esta originalidad construida en las grietas.

juventud, sino en la construcción de nuevos espacios educativos, laborales y políticos adecuados para la multiplicidad de experiencias que abarcan estos sectores.

La deserción escolar, o la existencia de una institución cuya función pareciera ser tanto delimitar el campo simbólico que divide la niñez de la juventud, como excluir, condicionar y hasta expulsar a las niñas y jóvenes que no siguen los cánones propuestos; las trayectorias laborales, y el ingreso diferencial al campo de trabajo, la exclusión, la explotación y las diferencias entre ámbitos laborales según género, clase y edad (Althusser; 1968; Alvarez Uria y Varela; 2009; Bowles y Gintis; 1985; Margulis y Urresti; 1997; entre otros); la familia, tanto como instancia primera de socialización de niños y niñas, como las que estos mismos luego formen. La maternidad “temprana” y numerosa, la convivencia no siempre con el propio núcleo familiar y la convivencia con familia extendida, la vinculación de estos niños y jóvenes con el espacio público, con su barrio y con los otros; las relaciones posibles de establecerse entre estos y los organismos estatales, municipales, locales, etc. es decir, su vinculación con el Estado, todo ello se construye de manera diferencial de acuerdo a la clase y la edad.

Hemos visto que la organización utilizada como unidad de análisis repiensa continuamente su labor en estos términos, comprendiéndose no completamente original o disruptiva de la lógica dominante, sino como espacio de problematización de esas lógicas y potencial construcción de algo diferente.

Proponemos, como término provisorio en vías de profundización, la idea del adulto como *mediador*, es decir como aquel nexo que articula dos campos: el de la niñez y juventud *normativa*, entendiéndola como aquella que busca promoverse en miras de la universalidad del “bienestar infanto-juvenil” y aquella real o *nativa*, que se diferencia y muchas veces se contrapone a la normativa, y descansa en las vivencias cotidianas, *reales* de los sujetos. Esta última no implica una “obstaculización” al bienestar que promete la primera, sino un factor a tener en cuenta para que este sea real.

Así como el antropólogo actúa como una suerte de “traductor” e intérprete de las culturas (Geertz; 1973), los funcionarios y adultos responsables del diseño e implementación de programas o políticas orientadas o cuyo trabajo se realice en relación con esta población, deben poder ser una suerte de traductor y mediador entre modelos, con la finalidad de construir un marco común que dé cuenta de la diversidad existente.

A modo de conclusión, nos parece interesante contextualizar esta discusión en un momento actual de la organización. La cual se encuentra atravesando serias discusiones en torno al rol de algunos de los jóvenes más grandes del proyecto, los cuales vienen reclamando ciertas modificaciones en los roles y lugares que ocupan al interior de la organización, exigiendo un mayor protagonismo o “que dejen de tratarlos como nenes”.

Estos reclamos, sin embargo, parecieran venir estrechamente unidos a cuestionamientos a algunas de

los pilares fundamentales del proyecto, como es por ejemplo la prohibición del consumo de sustancias al interior de la institución. Esto ha provocado serias discusiones al interior del proyecto acerca, nuevamente, de cuál es el rol de los adultos coordinadores, y cuál el de los jóvenes participantes. Cómo mediar, precisamente, entre reclamos que parecieran caracterizar a esta población, pero que entran en tensión, enriquecedora cuando no se constituye como contradicción explícita, con las reglamentaciones básicas sobre las que se erige La Escuelita.

¿De qué manera *traducir* los reclamos de los niños y jóvenes que no resulte ni en un *subjetivismo absoluto*, ni en un acallamiento de sus voces consecuencia de encuadrarlos nuevamente dentro de parámetros puramente normativos?

Así como Geertz, Giddens (1982) reflexiona en torno a la función del sociólogo y propone, en contraposición al uso cientificista y positivista del lenguaje que había caracterizado a la sociología académica de posguerra, una *doble hermenéutica* que una, “ligue” el discurso nativo y el académico; proponemos realizar esta labor de “doble interpretación” del discurso de los jóvenes y el de los adultos coordinadores, buscando términos y/o conceptos comunes que sirvan para aunar criterios y esclarecer debates. Entendemos que no es únicamente desde la palabra que se trabaja el consenso, pero sí creemos que es la palabra dicha y compartida la que asienta las acciones, les terminan de dar significado y construyen marcos de referencia comunes.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarez Uria y Varela. (2009), *La escuela y sus funciones sociales*. Ediciones Morata, España
- Althusser, L. (1989) *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, México, Siglo XXI.
- Barna, A. (2014) “Conocerlos o salvarlos”. Capítulo de tesis doctoral inédito.
- Bertoni, L. (2001) *Patriotas, cosmopolistas y nacionalistas*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Bowles y Gintis. (1985) *La instrucción escolar en la América Capitalista*. Siglo XXI Editores, España.
- Feixa, Carles “Antropología de las edades. En: J. Prat & A. Martínez (eds), *Ensayos de Antropología Cultural. Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat*. Editorial Ariel, S.A., Barcelona, pp. 319-335, 1996.
- GENTILE, F. (2009): “En el CAINA te habla la boca. La interacción cotidiana en un centro de atención para niños y adolescentes en situación de calle, desde la experiencia de los chicos que la frecuentan”. En Chaves, M. y otros (coords.), *Estudios en Juventudes en Argentina I. Hacia un estado del arte 2007*. La Plata, Red de Investigadora/es en Juventudes Argentina (REIJA) y Editorial Universidad Nacional de la Plata (EdULP).
- Giddens, A. (1982) *Hermenéutica y teoría social*, Capítulo I. De Profiles and Critiques in Social Theory, University of California Press
- Grosso, L. A. (2000) *Juventude, ensayo sobre sociología e história da juventudes modernas*. Río de Janeiro: Difel.
- Hobsbawm, E. (1998) *Historia del siglo XXI*. Buenos Aires: Crítica
- Llobet, V. Las políticas sociales para la infancia y la adolescencia en Argentina y el paradigma internacional de derechos humanos. Disponible en <http://cidac.filo.uba.ar/sites/cidac.filo.uba.ar/files/revistas/adjuntos/Clase%206%20-%20Llobet%20V%20Políticas%20Sociales%20en%20Argentina.pdf>
- Margulis M. Y Urresti M: “La construcción social de la condición de juventud”, en *Viviendo a Toda*”. *Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, pags. 3 a 21, Universidad Central – DIUC – Siglo del Hombre Editores, Bogotá 1998.
- Moro, Javier (2011) “Los servicios locales y la perspectiva territorial. Cambios y continuidades en las políticas de niñez y adolescencia en el Conurbano”. Ponencia presentada X Congreso SAAP, 27 al 30 de julio de 2011, Ciudad de Córdoba.
- Reguillo, Rossana (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Grupo Editorial Norma, Buenos Aires.
- Villalta, C. (comp.) (2010). *Infancia, justicia y derechos humanos*. Colección Derechos Humanos, Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.

