

SERIE
ADOLESCENCIA,
EDUCACIÓN Y SALUD **2**

Violencia

Margarita Barrón, comp.

SERIE
ADOLESCENCIA,
EDUCACION Y SALUD **2**

Violencia

Compiladora:

Margarita Barrón

Autores:

Barrón Margarita

Borioli Gloria

Carbonetti Mario Eduardo

Carbonetti Mario Julio

Cardozo Griselda

Crabay Marta Isabel

Eguillor Arias Raquel Gabriela

Lamarca Silvia Estela

Schiavoni Maria Cristina

Colaboradores:

Dubini Patricia

Montenegro Ana

Villagra Susana B.

Norry Laureana M.

Alija Azucena

Salandri Irina

Petrelli Flavia

Carbonetti Marcelo A.

Maurutto V. Liliana

Tuja Micaela

Cappagli Lucrecia

Ardiles Romina

Lucero Flaviana F.

Pozzi Sandra.

Universidad Nacional de Córdoba
Subsidio PICT 2002- AC- 04-12020
Subsidio y aval de SECyT



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

 Editorial Brujas

© Editorial Brujas

1° Edición.

Impreso en Argentina

ISBN: xxxxxxxxxxxx

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723.

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



ENCUENTRO
Grupo Editor

 Editorial Brujas

Miembros de la CÁMARA
ARGENTINA DEL LIBRO



www.editorialbrujas.com.ar editorialbrujas@arnet.com.ar

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

Prólogo

Este segundo volumen de *Adolescencia, Educación y Salud* aborda especialmente el tema de la violencia desde los saberes sustantivos de los profesionales que integran nuestro equipo de trabajo, buscando construir un conocimiento interdisciplinario sobre la franja etaria que nos (pre)ocupa y que también, en otros contextos, ha convocado en los últimos tiempos las reflexiones de investigadores procedentes de diversos campos.

Nuestro propósito es explicitar los factores que dificultan el desarrollo de los niños, adolescentes y jóvenes y que a menudo configuran comportamientos o conductas asociales que, por haberse vivenciado tempranamente, se naturalizan y aceptan en su cotidianidad. Así, las adolescencias como procesos originales y portadores de la nueva identidad, pueden verse dificultadas cuando su desarrollo no es el adecuado; esto es, cuando las necesidades de los sujetos no son cubiertas, se cronifican en el tiempo u obtienen una respuesta poco eficaz a los requerimientos de los individuos.

Una preocupación constante del mundo adulto y del colectivo docente es la violencia en las escuelas, sus causas y manifestaciones. En este sentido intentamos responder a las demandas de instituciones escolares de Córdoba (interior y capital) para trabajar el *fenómeno de la violencia y su prevención a través de la promoción de una convivencia saludable*, pensando la realidad diaria con unas redes de intelección diversas de las vigentes hasta ahora. Así, planteamos abordar la problemática desde la concepción que sustenta que la *Escuela se constituye en un espacio privilegiado como generador de salud, como ámbito de socialización y como lugar de aprendizaje*, en el que además de transmitirse conocimientos, creencias, valores y hábitos se dirimen las conductas y actitudes puestas en juego en la convivencia cotidiana fuera y dentro de sus fronteras. Asimismo, prestamos particular atención a lo que sucede con niños y jóvenes integrados en la escuela común, que tienen algún tipo de discapacidad, indagando en qué medida podría darse en ellos una doble victimización.

Desde el ámbito médico proponemos dos instancias de análisis:

una, referida a la actitud médica frente a la violencia familiar y la otra, a los accidentes como primera causa de muerte en adolescentes. Con relación a la actitud médica frente a la violencia familiar, la percibimos en nuestro trabajo con adolescentes, latente o explícita, en diferentes estratos sociales, muchas veces como trasfondo de otras problemáticas y con diferentes modalidades: violencia física, psicológica, sexual y el abandono o negligencia. Consideramos esta enfermedad social un resultado de la interacción de factores multicausales, con formas de presentación, intensidades y tiempos diversos. El trabajo con las familias para aliviar la violencia familiar es fundamental, ya que estas situaciones finalmente alteran el desarrollo holístico de todas las personas involucradas, comprometiendo la autoestima, la socialización, la educación y la forma de entender el mundo e incorporarse a él de los adolescentes.

Con respecto a los accidentes como primera causa de muerte en adolescentes, problematizamos el escaso tiempo brindado al trabajo sobre esta conducta de riesgo y los factores y situaciones concurrentes en las acciones de prevención que se llevan a cabo en las escuelas y otros ambientes frecuentados por los jóvenes. Asimismo, señalamos que muchas veces existe desconocimiento de quienes realizan las campañas audiovisuales, sobre las características evolutivas y las concepciones respecto de la vida, la salud, las expectativas.

También profundizamos en las representaciones vinculadas con la violencia, en un análisis de las instituciones educativas relevadas en la ciudad de Río Tercero.

Por último, presentamos como opción diagnóstica al Test de Zulliger, habitualmente concebido como una excelente herramienta para la evaluación en el campo laboral, utilizado aquí como recurso valioso en la evaluación clínica de adolescentes y jóvenes, ya sea en forma individual o grupal, con fines preventivos, detectando conductas relacionadas con la violencia ante la existencia o posible aparición de patología física o mental.

Víctimas o victimarios de la violencia, los adolescentes -signados por nuevos consumos culturales y nuevos códigos vestimentarios, sexuales, socioafectivos y musicales- nos instalan en una encrucijada de

interrogantes a los que, mediante los trabajos compilados en el presente volumen, procuraremos ofrecer algunas respuestas, en nuestra búsqueda de desocultar la trama de una realidad poco conocida que a todos nos involucra.

Córdoba, septiembre de 2006.

¿ADOLESCENTES VIOLENTOS O ADOLESCENCIAS VIOLENTADAS?

MARTA CRABAY

Introducción

Las Adolescencias pueden desorientar y sorprender por los cambios de conducta observables. Las nuevas identidades juveniles siguen siendo cambiantes e inesperadas y casi nunca generalizables.

La Adolescencia como período de transición ha sido objeto de estudio de muchos teóricos del desarrollo, entre los que se destacan Stone y Church, Stanley Hall, Hurlock, por citar a los más clásicos, pero también ha sido estudiada la adolescencia por Gesell, Freud, Ana Freud, Piaget, Aberastury, Knobel, Doltó, Kaplan, Moreno Del Barrio, etc.

Sin embargo, las adolescencias actuales siguen mostrando particularidades, y a diferencia de la etapa adulta, los adolescentes crecen y este crecimiento hace a aspectos cuantitativos, tales como talla, peso, caracteres secundarios, etc., como también refiere a aspectos cualitativos, como *el nacimiento de la propia intimidad y más adelante el descubrimiento del propio yo* (Castillo, 1998:32).

El descubrimiento de sí mismo permite a los adolescentes conocer otras posibilidades. El descubrimiento del yo va a permitir su afirmación y va a consolidar los sentimientos vinculados a la necesidad de autovalerse, generándose una progresiva adaptación del joven para consigo mismo y para con los demás.

Las adolescencias de hoy expresan particularidades, las nuevas identidades juveniles se manifiestan en todos los ámbitos y en todas nuestras instituciones. De este modo un aspecto observable, en un joven "normal" alrededor de los catorce o quince años, es la capacidad reflexiva, que se vincula muy estrechamente al desarrollo de la subjetividad. Esto permite al joven el reconocimiento de sus sentimientos y necesidades de un modo individual.

Esta etapa crucial del desarrollo se ha caracterizado en todas las épocas por ser la edad en donde se diferencia progresivamente la identidad, se esboza la personalidad y comienzan definiciones que incluyen lo personal, lo familiar y lo social. En todos los casos, el despertar de lo nuevo conlleva fuerzas contradictorias, que suponen una pérdida del mundo infantil, pero también una sensibilización de roles futuros.

Los cambios culturales atraviesan la vida del joven, y otorgan un matiz distintivo; son diferentes las adolescencias de nuestro país a las de otros países.

Ahora bien, las adolescencias como procesos originales y portadores de la nueva identidad, pueden verse dificultadas cuando su desarrollo no es el adecuado; esto es, cuando las necesidades de los jóvenes no son cubiertas, cuando los jóvenes quedan solos /as o al cuidado de sus hermanos mayores, cuando deben anticipar sus salidas laborales, cuando no pueden estudiar, cuando poseen un contexto familiar desintegrado o poco o nada propicio a sus necesidades, cuando su realidad remite a extrema pobreza, cuando por distintos motivos llega a delinquir para subsistir, etc.

Los primeros pasos, psicológicamente se van construyendo en las reciprocidades cotidianas, ahora bien, ¿qué sucede cuando se deambula en la infancia con sentimientos de abandono o semi-abandono? Cuando desde la percepción subjetiva se siente la soledad, se siente el escaso soporte afectivo, se crece y desarrolla sintiéndose escasa o nulamente significativo para sus padres. ¿Cómo puede un niño construirse subjetivamente si se siente poco o nada importante? ¿Qué tipo de lazo social construirá? ¿Podrá estabilizarse emocionalmente?

Si es que puede hacerlo, será indudablemente con heridas, con quiebres subjetivos que resultarán tardíamente en la construcción de su identidad. Los desórdenes de esta construcción pueden violentar el desarrollo, pueden establecer leyes propias, pueden no reconocer pautas ni normas.

Como lo sostiene esta investigación, sabemos que la inequidad socio-cultural, posee incidencia en la conducta social de los adolescentes.

Muchos autores ubican los orígenes de la conducta asocial, como así también la conducta agresiva, en las privaciones tempranas de afecto, en las deprivaciones, como así también en las dificultades que conlleva el proceso de socialización.

Así, las principales hipótesis que se tejen y entretejen en torno a los orígenes de la conducta violenta, parecen coincidir en alteraciones del desarrollo producidas por privaciones afectivas, deprivaciones o dificultades en el proceso de socialización.

Contextos adversos, familias desintegradas, ambientes facilitadores de violencia parecen coincidir en la resolución de ciertos procesos adolescentes.

Es posible pensar que cuando los procesos adolescentes no se ven respetados en toda su magnitud y desde lo que los chicos / as

necesitan, puede violentarse el desarrollo. Esta violentación puede estar dada por la privación afectiva, por no sentirse significativamente valioso /a para los padres o pares, o por no poder encontrar los soportes que todo desarrollo requiere.

Consideraciones acerca de la violencia en adolescentes:

Puede decirse que el problema de la violencia no es nuevo; al contrario, es antiquísimo, data de todas las épocas y todas las culturas.

Sin embargo, es dable destacar que esta problemática comienza a tratarse hace aproximadamente cincuenta o sesenta años en países desarrollados, lo cual señala, por un lado, la magnitud del problema, y por otro lado, la complejidad evidente, ya que se puede afirmar que no se cuenta con datos confiables, ni registros fehacientes, que puedan dar cuenta de la dimensión real de estos casos, razón por la que se presume que la "cifra negra" es francamente alarmante, sobre todo si nos referimos a la comúnmente denominada violencia familiar, y/o delincuencia juvenil.

Eduardo Córdoba destaca que la violencia posee dos aspectos a destacar: la indefensión de la víctima y el encubrimiento.

La violencia física y/o psicológica es muy frecuentemente encontrada y se manifiesta en todos los ámbitos sociales. Hay violencia en un padre que golpea a su mujer y/o sus hijos, también hay violencia en las conductas de descuido y omisión, como así también en la negligencia, abandono o faltas de conducción. Hay violencia en actividades delictivas, como robos, transgresiones, narcotráfico, etc.

La violencia psicológica requiere de un análisis singular, es conocido que las heridas físicas cicatrizan, sin embargo es poco conocido que las violentaciones emocionales lesionan mucho más. Humillar, hostigar, burlar, acosar moralmente, instaura en las víctimas heridas muy difíciles de ser elaboradas y mucho menos superadas.

Creer, en un ambiente en donde esta violencia se naturaliza, en donde el lugar del respeto y de la protección fue invertido por las fuerzas agresivas y la violentación del desarrollo, supone un registro sumamente doloroso, configuran así huellas psíquicas que estructuran dificultosamente, con innegables riesgos psicopatológicos o desestructuran la subjetividad a lo largo de toda la vida. El testimonio de las víctimas lo confirma. La recuperación se torna difícil o imposible.

Hoy sabemos que las modalidades de abusos sexuales o morales,

comienzan naturalmente, van progresivamente invadiendo el universo subjetivo, y cuando el/la niño / a comienzan el proceso adolescente se cristaliza la historia. Un proceso de historización subjetivo del cual no se emerge sin lesión.

Muchos son los casos de suicidios adolescentes, de fuerte inhibición, negación y ruptura con la realidad. Rupturas por disgregación, por psicosis, o ruptura con la vida por suicidios. Asimismo muchos son los casos en donde se evidencian abusos y posteriormente adicciones, una modalidad progresiva de muerte lenta.

Las adolescencias se violentan, se cronifican, no encuentran los soportes necesarios y la subjetividad se victimiza. Es muy frecuente encontrar historias de desvíos en las conductas adolescentes, que han tenido como preludeo un episodio de violencia o violentación del desarrollo; posteriormente sobreviene la depresión y finalmente las sutiles modalidades de muertes o micro muertes, elegidas como caminos de drogas, de desórdenes alimentarios, de disgregación de la personalidad y como corolario muerte por accidente.

No es muy difícil suponer que existen ambientes facilitadores de violencia, familias en las que los malos tratos se naturalizan, situaciones escolares humillantes, desigualdades e inequidades que horadan la personalidad y la matan paulatina y firmemente.

También podemos hablar de ambientes violentos, ambientes laborales con fuertes tensiones, personas violentadas en sus expectativas de vida y en sus aspiraciones de trabajo, en sus posibilidades, en sus oportunidades de crecimiento y desarrollo, etc.

Sin embargo, no puede afirmarse que en todos los casos la violencia sea llevada a cabo por un adulto de sexo masculino, cabe mencionar que como afirma Spinozza "los peores tiranos son los que saben hacerse querer".

France Irigoyen -2006,13- diferencia una violencia por reacción, de otra violencia que se produce por acción. "La primera estaría justificada, ya que responde a una agresión; la segunda consiste en una acción deliberada que serviría para dominar y hacer sufrir a otro". La violencia psicológica no es menos importante que la física: la autora plantea que "las violencias psicológicas, la denigración sistemática, los insultos, provocan una ruptura de la identidad, un desmoronamiento interior. Estos ataques, en efecto, tienen por objetivo la autoestima de la persona, que acabará asimilando la depreciación y dejará de sentir-

se digna de ser amada”.

Quizá sea pertinente destacar que, frente a los hechos de violencia cotidiana, fuertes insatisfacciones sociales, alta tasa de desempleo y hechos de creciente criminalidad en todas las instituciones, junto a una progresiva inseguridad, etc., no sea posible tratar esta violencia sólo como un modo coactivo e intencional, que ejercen unos sobre otros.

En los casos estudiados y en coincidencia con el punto de vista victimológico, es dable señalar que pueden describirse claramente dos puntos de vista, por un lado el de la víctima, y por otro lado el del victimario. Los análisis que devienen en un caso u otro requieren de una especificidad teórico-práctica que se origina en disciplinas victimológicas y / o criminológicas.

Al finalizar el siglo XX, puede decirse que la violencia ha adquirido diferentes modalidades de manifestación cotidiana. Así, los medios masivos de comunicación revelan hoy más que nunca una criminalidad progresiva; sin embargo, lo novedoso del tema quizá tiene que ver con los lugares en los que se configuran nuevos e inesperados escenarios para la expresión de la violencia, tal como puede observarse en la actualidad en las instituciones educativas.

Hoy por hoy, el fenómeno de la violencia también puede analogarse a situaciones de desigualdad, exclusión, marginalidad e injusticia social, aunque no es éste el propósito de este trabajo.

Sin embargo, cabe destacar que las conductas violentas, hoy por hoy, dejan su impronta en instituciones inesperadas, en este caso la institución educativa. Armas en los establecimientos educativos, conductas de burla y acoso entre pares, agresiones físicas y/o psicológicas, encuentran expresión hoy en el contexto educativo (caso Carmen de Patagones y por ejemplo incendio en establecimientos educativos ocurridos en Río Cuarto en el año 2004). Las emblemáticas instituciones educativas están siendo escenarios de violencia, lugares en donde se evidencia el descontrol o la conflictividad.

La violentación de los establecimientos educativos, la violencia en el contexto familiar y/o doméstica ha tenido fuerte impacto en la última década. Se trata de una problemática existencial que produce gran desconcierto, ya que víctimas y victimarios pertenecen a una misma clase social y frecuentemente al mismo grupo familiar.

Asimismo, es dable destacar que son numerosos los autores que

enfatan la importancia de un buen ambiente familiar, como la presencia de buenos vínculos confiables y seguros, como necesarios de un desarrollo sano y armónico; por el contrario, la desintegración familiar, la ausencia de vínculos y estímulos, la privación y/o deprivación sensorial, conducen a alteraciones en el desarrollo físico, psíquico y social.

El presente trabajo tiene el propósito de explicitar los factores que dificultan el desarrollo del niños /as y de los adolescentes, configurando comportamientos o conductas asociales que, por haberse vivenciado tempranamente, se naturalizan y aceptan en su cotidianidad.

En este sentido, se destacan muy especialmente, las privaciones tempranas, las deprivaciones, y las dificultades en el desarrollo de la socialización. Me detendré en cada uno de estos factores, a los fines de facilitar su comprensión.

a) Las privaciones y sus efectos

John Bowlby, en sus investigaciones, refiere que al niño se le considera privado cuando, viviendo en el mismo hogar de su madre o figura sustitutiva, ésta es incapaz de proporcionarle el cuidado amoroso que la infancia necesita. Asimismo, se considera la privación del niño cuando éste es separado del cuidado materno.

El autor describe las privaciones y adjudica consideraciones especiales a la privación correspondiente a los niños que están en instituciones, residencias infantiles y hospitales.

Asimismo, las investigaciones refieren que de la historia de niños delincuentes pudo advertirse con total claridad, que estos niños /as aparecían desprovistos de todo tipo de sentimientos, manifestaban serias dificultades para ser conducidos por otros y habían sufrido serias perturbaciones en relación con sus vidas hogareñas, en su primera infancia. Entre las conductas manifiestas más sobresalientes se encontraba el robo, la violencia, el egoísmo y los desórdenes sexuales. Los autores tales como Bender y Goldfard refieren que estos desórdenes obedecen a la privación afectiva de los cuidados maternos, a veces producida por internación en instituciones, otras veces por abandono o descuido, o por haber pasado de unas manos a otras, en edades temprana, siendo un objeto casi mercantil.

Bowlby, por su parte, enfatiza la tendencia de estos niños /as hacia el robo, en donde, a partir de sus investigaciones, pudo compro-

bar que los niños podían ser caracterizados como “sin afectos”, por un lado, y por el otro, mayoritariamente estos niños habían padecido una historia de separaciones maternas a muy temprana edad.

Son innumerables los trabajos que enfatizan la importancia de la familia para el desarrollo armónico y saludable de los niños /as.

Malher, en su libro *El nacimiento psicológico del infante humano*, señala las distintas vicisitudes que va sufriendo la relación madre-hijo en el desarrollo evolutivo, como así también los procesos que esta relación va permitiendo: la constitución del psiquismo, de la subjetividad y de la identidad. En este sentido, el autor describe cómo las fases de separación-individuación muestran una progresiva evolución, sobre todo durante los primeros tres años de vida.

Asimismo, la Dra A. Pérez formula la importancia de los procesos de humanización e individuación como inherentes a la trama familiar. Estos vínculos, que se desarrollan dentro de una familia, poseen soportes reales que colaboran en el desarrollo: las funciones de maternalización y las funciones de paternalización.

John Bowlby, en su libro *Los cuidados maternos y la salud mental*, demuestra con rigor científico los efectos de las privaciones afectivas, tanto sean éstas parciales y/o totales, vividas en los primeros estadios del desarrollo. Así, el niño carente de afecto se vuelve pálido y triste, pierde peso, y todo su cociente de desarrollo se altera. Se desencadenan patologías graves, las que en niveles de gravedad abarcan marasmo y muerte (como muy bien lo describe R. Spitz), o psicopatías y/o psicosis.

Para la perspectiva psicoanalítica, el origen de la conducta destructiva, característicos de la actuación antisocial, es innata y coexiste con tendencias amorosas.

Winnicott sugiere que todo el bien o el mal que se encuentran en el mundo de las relaciones interpersonales, se encuentra también en el corazón del ser humano, afirmando asimismo que el odio y el amor no corresponden a un mayor o menor nivel por que se trate de un adulto o de un niño/a. Sin embargo, muy a menudo advertimos que las fuerzas agresivas están enmascaradas u ocultas.

Los niños /as expresan irracionalmente su ira o agresividad, y a veces cuando no se conoce o no se está familiarizado con estos ataques, se los considera sumamente agresivos.

De este modo, y en sucesivas exploraciones de la realidad exte-

rior, el niño /a advierte que puede cansar o agotar a los padres, hasta finalmente orientar su acción hacia una expresión franca de agresividad. Las investigaciones de Winnicott demuestran que el niño adopta esta conducta cuando, por alguna razón, encuentra algo que previamente lo ha frustrado y/o enojado. Este autor enfatiza que "*Sucede que el niño sólo lastima aquello que ama*" (Winnicott, 1998:106).

Winnicott se pregunta si el niño puede mostrarnos la agresividad al descubierto. Y, en relación con esto, destaca que es muy conocido el hecho de que el bebé puede morder el pecho de su madre hasta hacerlo sangrar y puede también producir grietas y heridas. Además, el autor destaca que el bebé muerde cuando está excitado y no cuando está frustrado. El razonamiento de Winnicott formula que, si esto es así, si el bebé posee un enorme caudal agresivo, también es posible pensar que posee una enorme capacidad para proteger lo que ama, sobre todo para proteger su posible destrucción, y esta destrucción siempre existe en su propia fantasía. El aspecto más fundamental de la realidad interna es inconsciente. Así, la tolerancia de la propia realidad interna es el principal obstáculo y el mayor desafío consiste en poder establecer un equilibrio armonioso entre estas realidades externas e internas, que configurarán el mundo subjetivo, y el objetivo.

Sin realizar un análisis profundo en estos temas, puede inferirse que cuando existe un predominio de crueldad y agresividad por sobre las fuerzas del amor y de la construcción, el sujeto se ve obligado a hacer algo para ponerse a salvo, y ese algo es exteriorizar, sacar afuera la agresividad e intentar un control externo que limite o ejerza un modo de dominio de la situación.

Cuando la realidad exterior se muestra esperanzadora, la vida interna es activa, y el sujeto puede separar y disfrutar, reparando sus propias fantasías agresivas. Esto constituye el fundamento del juego y del trabajo. Cuando se trata de una destrucción total o excesiva, es muy difícil lograr la reparación y también es muy difícil ayudar al niño.

De acuerdo con este autor, se puede decir que el odio o la frustración ambiental despiertan reacciones manejables o inmanejables inconscientemente, y esto está directamente relacionado con la cantidad de tensión de su propia fantasía inconsciente.

Sin embargo, no debemos olvidar que la agresividad posee dos significados: por una parte, es directa o indirectamente una reacción ante la frustración y, por la otra, es una de las dos fuentes principales

de energía que posee el ser humano.

Las primeras diferenciaciones entre el yo y el no yo tienen su origen a través de golpes tempranos. Estos golpes, a modo de juego, sirven para que el bebé pueda diferenciar, recortar su cuerpo del cuerpo de la mamá, también para que pueda diferenciarse de los objetos externos a él. El manejo o no manejo de la agresividad tiene por resultado que se repliegue sobre sí mismo, convirtiéndose en un niño tenso, o que se vuelva muy agresivo fácilmente.

Afortunadamente, muchos bebés reciben cuidados y atenciones lo suficientemente buenos en etapas tempranas de su vida y, gracias a esto, alcanzan un buen nivel de integración de su personalidad, por lo que resulta absurdo pensar en una irrupción de agresividad carente de sentido. La prevención más importante aquí es reconocer y otorgar enorme importancia a las funciones paternas, ya sean éstas ejercidas por sus propios padres o por figuras sustitutivas. El proceso de desarrollo y maduración darán la oportunidad al bebé de odiar, patear, escupir, etc., en lugar de destruir mágicamente. De esta forma, la expresión de su agresividad permite el ingreso al mundo cultural y favorece que disfrute y diferencie lo interno y lo externo.

Freud señaló, en no pocas oportunidades, que la elaboración de los impulsos destructivos, presentes en el mundo interior del niño, se transforma con el tiempo en el deseo de reparar, construir y asumir responsabilidades.

b) La capacidad de preocuparse por el otro

La preocupación por el prójimo es un aspecto muy importante de la vida social, e implica cierto nivel de integración de la personalidad, otorgando a ésta el sentido de la responsabilidad. Preocuparse por otro es en cierto sentido cuidar del otro, demuestra implícitamente que el otro le importa. Esta preocupación por el otro puede considerarse la base de la familia, la base de la solidaridad. Esta capacidad se origina cuando el bebé puede diferenciar su propio cuerpo del cuerpo de la madre. Los complejos procesos madurativos, biológicos y psicológicos, están en la base de este desarrollo; sin embargo, el desarrollo va a depender casi siempre de un ambiente bueno y de una calidad de vínculos adecuados. El progreso manifiesto de este bebé es que se independiza de la madre. El bebé puede experimentar su interioridad y su exterioridad.

La preocupación por el otro también puede y debe ser considerada una cuestión de salud; ésta es una capacidad que una vez establecida supone una mayor complejidad e integración del yo. En este complejo proceso, el bebé comienza a relacionarse con los objetos, que son cada vez menos subjetivos y cada vez más percibidos como objetivamente diferentes de sí mismo.

En los primeros años y en este complejo proceso, si las necesidades del bebé son cubiertas y si los cuidados de amor y protección son buenos, el niño va advirtiendo que su madre permanece viva pese a sus fantasías destructivas y además percibe que es ella misma y que es una mamá que se muestra complacida espontáneamente hacia su hijo. Si este proceso no se da en una buena calidad de vínculos, el niño va perdiendo su capacidad de preocuparse por el otro y los va reemplazando por defensas y angustias tempranas y primitivas que obedecen a las fuerzas de la desintegración.

Winnicott vincula la conducta delincuente a la falta o carencia de un hogar estable, confiable, y a la vez formula la hipótesis de que *"no es posible cometer ningún delito sin contribuir, al mismo tiempo, a la fuente general de sentimientos públicos inconscientes de venganza"* (1998:137).

Para este autor, el delito constituye una enfermedad psicológica, sin por ello desconocer que el fenómeno de la conducta delictiva es complejo y difícil de abordar.

Si tomamos a niños residentes de un Instituto de Readaptación, fácilmente puede advertirse que los diagnósticos oscilan desde niños más o menos "normales" a niños psicóticos y/o esquizofrénicos; sin embargo, algo conecta estos casos en el delito. Esto común a todos los casos tiene que ver con desintegraciones familiares, parejas débilmente constituidas, sin apoyos familiares, con necesidades insatisfechas, con escaso desarrollo de una base de apego y confianza familiar, entre otros factores.

Las etapas tempranas están siempre llenas de conflictos y de potencial desintegración y la personalidad de un niño o de un joven no pueden establecerse y consolidarse si la buena integración familiar no se da.

El niño / a permanentemente pone a prueba su poder para desintegrar, agotar, apoderarse de lo que quiere, hacer trampa, burlar, etc., en fin, hacer todo aquello que a cualquier persona conduciría a la

cárcel o al manicomio.

Todo parecería indicar que el sentimiento de seguridad no se ha establecido lo suficientemente bien en estos primeros años y, compulsivamente a veces, se busca este límite en la conducta delincuente. Estas búsquedas, cuando se establecen exitosamente, conducen a una ciudadanía respetable y responsable; si esto no es así, sus fracasos conducen a tribunales, a la justicia, a la cárcel o al manicomio...

c) Algunas consideraciones en relación con la privación

Shepher y Davis, comentaristas de Winnicott, señalan que después de la Segunda Guerra Mundial podían observarse niños /as de desarrollo normal, de sectores medios /altos, con padres y hogares solícitos y con preocupaciones acordes a las necesidades de estos niños, pero sin embargo estos niños presentaban una gama de conductas antisociales y fuertes trastornos en la integración de la personalidad y del carácter. El denominador común de estos casos es que se trataba de "niños privados". En ellos se había establecido una privación y no una simple privación. Estos niños/as habían sido separados de sus padres y alojados como refugiados para protegerlos de la guerra, muchas veces sus padres habían fallecido, habían sido hospitalizados o derivados a familiares que no los aceptaban.

Fueron desarraigados de sus hogares, de sus pueblos, sus ciudades, sus barrios, quedaron sin sus pertenencias, sin sus objetos y juguetes queridos y sus hogares sufrieron profundas transformaciones estructurales por las pérdidas, el empobrecimiento y la desmembración familiar. Sus padres ausentes, abandonados, con crisis severas, madres solas y sometidas a tensiones y conflictos, que no pudieron desarrollar una maternización adecuada, que aunque muy frecuentemente aman a sus hijos, no saben o no pueden organizarse y mucho menos administrar un hogar y mucho menos resolver los problemas que genera la crianza de los niños.

Estos factores, enunciados anteriormente, desencadenan un escenario emocional violento que genera un espiral de privaciones. Son niños /as y /o jóvenes con una elevada capacidad de producir fastidios, mentiras, robos, destrucciones, etc. Estos aspectos incrementan y agravan las privaciones iniciales.

Se trata de un ambiente de conflicto y excitación, en donde resul-

ta muy difícil advertir una mínima esperanza que dé lugar a algún tipo o nivel de reparación y/o de nuevas oportunidades. Para que esto sea posible, es necesario una gran dosis de comprensión, seguridad y confianza, a los fines de que estas oportunidades puedan ser significadas como positivas y comiencen un posible camino de recuperación.

La comprensión de estas conductas en su complejidad es de insoslayable ayuda para su resolución.

Es evidente que los niños que han vivido deprivaciones severas no pueden preocuparse por el otro. También puede observarse la fractura cuando hay adultos que suplen la función paterna, sin estar en condiciones de sostener, ni de sostenerse ante demandas fuertemente agresivas.

El niño, en este ambiente, se defiende con actos agresivos y/o destructivos. No es muy difícil advertir que, quizá en el momento actual, con este modelo económico, se promueven conductas sumamente agresivas. Muy frecuentemente, puede advertirse que la clase social no se diferencia si es media o baja; sin embargo, las deprivaciones se han multiplicado y esto se vincula directamente a un alto nivel de desocupación, pobreza, y marginación, que afecta a gran parte de nuestra sociedad.

d) El proceso de socialización y sus implicancias

Muchos autores, especialistas en el tema que nos ocupa, sostienen que la conducta violenta y/o delictiva está vinculada a dos factores interrelacionados: los individuales, por un lado, y los sociales, por el otro. Estos factores, por sí mismos solamente, no pueden dar cuenta de los hechos delictivos.

Es indudable que hay contextos que favorecen que los niños /as y /o adolescentes cometan actos violentos o delictivos; sin embargo, no hay que desconocer que hay adolescentes que, pese a haber nacido en hogares acomodados, se comportan violentamente y desarrollan una actividad delictiva progresiva.

El tema es complejo y controvertido, y a la luz de los conocimientos teóricos, se sabe que, por exceso o defecto, se puede caer en conductas violentas.

Los teóricos de la Escuela de Chicago encontraron aspectos relevantes dentro de un macroanálisis, evidenciando que hay factores que precipitan o incrementan los actos violentos o la conducta delincuente.

Pero cuando los vínculos se rompen, porque las fuerzas de integración y estabilidad no están, o nunca estuvieron presentes, habría una mayor participación o predisposición a cometer actos delictivos.

En estos casos, los vínculos de los niños /as o los jóvenes con la sociedad están dados por la familia, la escuela, el grupo de amigos, las actividades recreativas, etc.

Estos vínculos se afianzan por apego, afecto, admiración hacia las otras personas, porque si este apego es real, existe un mayor compromiso con otros, confianza puesta en el reconocimiento por parte de los otros, como así también la necesidad de participar, tomar parte de actividades sociales, compartiendo creencias y valores en torno a una actividad determinada.

En el niño /a de edad escolar y más aún en el adolescente, la presencia psicológica de los padres es sumamente elocuente, frente a la posibilidad de efectivizar un hecho delictivo. El joven, con esta capacidad reflexiva, este descubrimiento de su yo, la consolidación de su personalidad, etc., cuenta con nuevas herramientas de control de sus propios impulsos.

Muchas veces, un joven en buenas condiciones puede detenerse y pensar reflexivamente frente a la posibilidad de llevar adelante un acto delictivo. Sin embargo, en el contexto actual, los estímulos cotidianos parecen favorecer cada día más las exigencias del denominado yo ideal, a expensas del Ideal del Yo. En este sentido, se destaca la propaganda, los estímulos que formulan el alcance de la felicidad, en modo inmediato y sin ningún esfuerzo.

Si los aspectos vinculados a la reflexión fracasan, a veces también fracasan los propios controles internos. Muchas investigaciones demuestran que podemos ejercer algún nivel de control, y que este control virtual está relacionado con la presencia psicológica de nuestros padres o de nuestros seres queridos, pero también con nuestra capacidad lógica.

Si estos vínculos de apego, de afecto verdadero, no están o se han quebrado, o ni siquiera se han establecido, la probabilidad de la delincuencia se incrementa.

Ahora bien, el proceso de socialización es de indiscutible valor en este camino de desarrollo y crecimiento. Por un lado, desde las características personales, individuales, y por otro lado, por parte de las personas que mediatizan nuestros vínculos con los otros.

Algunos niños /as aprenden rápidamente a inhibir o controlar sus impulsos y otros no; esto remite nuevamente a dificultades teóricas para poder dar cuenta de estos casos. Pero sí sabemos que hay niños /as que efectúan aprendizajes eficaces y poseen habilidades especiales, que les permiten una mejor adaptación. La calidad de estos aprendizajes y habilidades se relaciona directamente con las características psicológicas de la personalidad.

Resulta así bastante obvio que hay niños /as que incorporan más rápidamente que otros, pautas, normas o valores capaces de otorgar regularidad a su conducta. Indudablemente, si los ambientes no son favorecedores para que estas conductas se instalen, aparecerá un mayor riesgo psicosocial. Las instituciones educativas y familiares son ámbitos naturales, en los que debe imponerse el respeto por el otro y la cooperación solidaria.

Wattenberg, en Jaim Etcheverry -2000, 148- formula: "Muéstrenme un país de niños agresivos y os mostraré un país de padres pasivos"...

Continúa Jaim Etcheverry: " Los alumnos deben percibir que la escuela está firmemente unida en el respeto por las reglas dentro de la institución, el respeto por el otro, el respeto por el docente y por la cultura que trasmite, el respeto por los alumnos. El respeto es tan poderoso como la violencia. Tanto, que es más fácil imponerse a través de él que mediante la violencia".

Evidentemente, la familia posee gran importancia como primer agente socializador infantil. Su eficacia socializadora depende de la capacidad de los padres para organizar la familia, administrar la casa, superar las dificultades cotidianas, etc.

Redondo y Garrido (2001) señalan que cuando las habilidades educativas no están y/o cuando la eficacia educativa de la familia no está o no puede establecerse, nos encontramos frente a dos dificultades. Una de ellas está relacionada con el manejo de los vínculos de amor, apego, afecto; la otra dificultad está referida a la resolución de las cuestiones de control frente a necesidades y demandas. Puede ser que estas dos condiciones estén bien equilibradas y en perfecta armonía, pero si no lo están podemos encontrar: Padres muy controladores y nada afectivos; o padres muy afectivos y nada controladores; o padres ni afectivos ni controladores.

Las consecuencias de estas conductas han sido estudiadas, y puede

señalarse la inconveniencia de un alto grado de control sobre el niño / a con bajo afecto y dedicación a él. En este caso, se organizan vínculos expulsivos y roles francamente autoritarios. Los niños /as son carentes de internalización moral y autoestima y poseen una baja competencia social. Es el caso de las familias multiproblemáticas, descritas por Cancrini y La Rosa.

Si pensamos en una gran dosis de afectividad y un control escaso, los resultados tienen que ver con padres indulgentes y permisivos. Los resultados educativos tienen que ver con niños muy impulsivos, agresivos, con poca independencia y poca responsabilidad.

Si optamos por escasas exigencias y dedicación, mínimo o nulo control sobre los hijos, estaremos en presencia de padres indiferentes, a los que la educación de sus hijos no les preocupa. Tendremos consecuentemente niños /as con serios déficit, en su desarrollo emocional, cognitivo y social.

Parecería lo más conveniente formular exigencias razonables a la edad evolutiva de los niños/as, controlando los grados de cumplimiento y/o dificultad, manteniendo un tono afectivo cálido, que permita confianza y seguridad. En definitiva, poder equilibrar estas condiciones parece de inestimable eficacia en las condiciones evolutivas y de desarrollo.

No quiero terminar este trabajo sin una consideración especial a las teorías de Durkheim y Merton sobre la anomia, pues ellos describen, con gran acierto y vigencia, cómo afectan las situaciones de falta de normas o de desregulación social. Los conflictos entre medios y fines generan situaciones de tensión o incomodidad, que pueden tener mayor o menor graduación. Si hay aceptación entre fines y modos de lograr estos fines habrá una mayor integración y consecuente adaptación. Si pensamos en la situación actual, los jóvenes muy bien podrían compartir, sin aceptar medios ilegítimos, sin violencias, privilegiando el diálogo y no la agresividad. No obstante, son condiciones que se generan con otros igualmente estimables, y se desarrollan en contextos saludables en donde predominan conductas de cuidado y autocuidado.

e) Exploraciones realizadas

De una muestra de 600 jóvenes estudiantes de la ciudad de Río Cuarto, cuyas edades oscilan entre 14 a 17 años, se encontraron los siguientes resultados:

El 55% de mujeres y el 40% de varones manifiesta abstenerse de manejar si ha consumido alcohol, como así también se encuentra en esta muestra que hay un 60% de varones que se abstienen de conducir si han consumido drogas.

Asimismo, la recolección de datos efectuada, permite referir que se encuentra un 20% de varones que admiten haber estado detenidos por algún episodio delictivo. En el caso de las mujeres, se encuentra un 15% que admite haber participado de peleas en el último año.

Se advierte también un 20% de varones que han pensado suicidarse, en tanto que un porcentaje del 15% de mujeres intentaron suicidarse y han sido asistidas por ello,

Los datos refieren que hay un 70%, tanto de varones como de mujeres, que han sufrido un episodio de robo en el último año.

Es dable remarcar que la caracterización de los adolescentes de nuestros días demuestra mayor violencia o mayor violentación en los distintos niveles de desarrollo por soledad y / o abandonos, como así también soledad y / o aislamiento. Se encuentra por un lado, mayor violencia entre pares, aumento de bullying intraescolar, como así también la patota en pubs exclusivos, en el caso de niveles sociales altos. En otros casos, violencia familiar y / o doméstica naturalizada e irrupción de emergentes violentos, que se estructuran sobre conductas de estrés, intimidación y /o inseguridad. Por un lado, en Río Cuarto, se destaca un porcentaje alto de adolescentes que poseen problemas en relación al propio cuerpo y a la propia imagen corporal, (aspecto éste tradicionalmente encontrado). Por otro lado, aparece un porcentaje bastante significativo en relación a intentos de suicidio y / o suicidios. De un 100% de casos, se encuentra un 25 % de adolescentes que pensó en suicidarse o que fue asistido por intento de suicidio. Creemos que estos registros, sustentan sólidamente nuestro trabajo en talleres preventivos.

Asimismo, nuestras investigaciones demuestran que los adolescentes de nuestros días se muestran altamente insolidarios, con descuidos varios, por ejemplo, en relación con sus alimentos, en relación con abrigo, en relación con el lugar en donde viven o interactúan, etc.

También puede observarse, en la conducta grupal de los jóvenes, malos tratos, malos gestos, desprecios, burlas, con una insuficiente capacidad de verbalizar y un trato que está determinado por la presencia de golpes y empujones, los que son tomados con naturalidad. La

carencia de vocabulario se evidencia frecuentemente, y los /as adolescentes poseen escasos recursos internos y externos, en este caso la palabra o lenguaje, como un modo de expresar los sentimientos que dominan su subjetividad.

Coincidentemente las investigaciones demuestran la ausencia de las palabras en los diálogos cotidianos, la carencia de vocabulario y recursos lingüísticos pertinentes, lo cual es preocupante, porque la palabra posee un alto nivel de simbolización y su utilización adecuada remite a adolescentes con buenos recursos de afrontamiento a las situaciones adversas, en tanto que el uso restringido del lenguaje favorece los malos tratos y evidentemente la manifestación de conductas violentas.

Como corolario, puede concluirse que los adolescentes de la actualidad presentan una manifiesta inmovilización frente a los distintos tipos de agresiones, aspecto éste no muy diferente al de otros momentos históricos.

Conclusiones e interrogantes

El presente trabajo demuestra a partir de una investigación bibliográfica, como así también mediante exploraciones cuantitativas realizadas, cuáles son los factores que se tejen y entretajan en torno al desarrollo de las conductas violentas y /o actos delictivos. El trabajo, por supuesto, no agota el tema, y quedan planteados nuevos interrogantes, interrogantes que quizá corresponda a este momento histórico intentar encontrar nuevas explicaciones.

Es dable destacar que, desde la descripción teórica, puede pensarse que están más o menos claras las razones por las cuales las personas podemos manifestar conductas violentas; sin embargo, es ciertamente muy difícil argumentar qué debe hacerse desde un plano de recuperación. También parece ser francamente delicado propiciar programas que fomenten los aspectos prosociales y de solidaridad, sobre todo en contextos francamente competitivos como los que estamos viviendo.

Los argumentos de promoción y protección de las conductas sanas y/o saludables, parecen estar todavía en procesos de transformación.

Estimo importante recordar que los jóvenes despliegan su subjetividad en procesos que se desarrollan simultánea e interrelacionadamente. Cabe preguntarse cómo se producen estos procesos, sin la

presencia de otro, siendo éste el elemento común explicativo de la construcción subjetiva.

Ese otro, según los estudios mencionados, está representado en las figuras parentales, pero con el paso del tiempo éstas fueron perdiendo autoridad; además estas figuras se han diversificado en otros, otras personas, otras instituciones, etc. Según los estudios teóricos, la subjetividad va articulándose con procesos constructivos y con la presencia de un otro significativo. Si estos procesos fracasan, las marcas, como lo expresa Dolto, son irreversibles.

La característica clave de los procesos adolescentes indican gran vulnerabilidad. Los adolescentes transforman su caparazón en un mundo cambiante, sin códigos claros, con una sociedad que no ofrece protección; en estos procesos, la soledad, las inclemencias temporales, la intemperie, etc., afectarán la frágil estructura y, de este modo, la caparazón también sufrirá las heridas ocasionadas.

Sería oportuno pensar cómo proteger a nuestros adolescentes, replanteándonos nuestro rol adulto. Las terapéuticas muchas veces intentan caminos equiparables a castigos, que no poseen en sí mismos ningún nivel científico de asertividad.

Esto está largamente comprobado en la terapéutica penitenciaria. Cárceles para delincuentes o manicomios para psicóticos, que desconocen el origen de estas conductas y generan salidas equivalentes a recuperación / castigo, propician francas aberraciones en las búsquedas de autonomía y de salud.

Los adolescentes de nuestros días manifiestan serias dificultades para comunicarse, como así también una expresa incapacidad para hacer cosas por otros, aspecto éste que si bien es comúnmente aceptado, no lo es desde los conocimientos teóricos, pues a muy temprana edad se manifiesta la capacidad de preocuparse por los otros.

Pareciera que los procesos sociales vividos -globalización, desocupación, extrema pobreza- han impactado fuertemente las posibilidades de construcción subjetiva de las personas, y nos encontramos ante encerronas que interpelan el quehacer educativo y profesional. ¿Qué hacer ante estos nuevos desafíos?

Sennet (en Bleichmar -2006-) señala la fatiga emocional, como un modo de reacción frente a estímulos persistentemente dolorosos. Estos estímulos persistentemente dolorosos muy bien pueden comprenderse desde las privaciones tempranas de afectos, desde las

deprivaciones o desde las dificultades en los procesos socializadores.

Infancias y adolescencias, actualmente se ven sometidas a distorsiones o alteraciones producidas en mayor o en menor medida por la pérdida de vínculos, abandonos afectivos, carencias tempranas, como así también situaciones de extrema pobreza.

Las violencias o las violentaciones del desarrollo, no son totalmente novedosas, lo que sí es posible pensar el impacto subjetivo, en países en desarrollo.

Sintetizando, el escrito intentó una aproximación a la consideración reflexiva de la temática de la expresión de las violencias en los adolescentes, la violentación del desarrollo, su causalidad e interpretación desde un paradigma psico-sociológico, temática de gran vigencia en la actualidad; entre los factores a considerar, poseen mención especial las carencias y privaciones tempranas, las deprivaciones, las faltas de hogares estables y confiables, como así también las dificultades en los procesos socializadores, teniendo en cuenta aquí el importante papel de nuestras instituciones principales, esto es, familias y escuelas, ante escenarios complejos de marcada incertidumbre.

BIBLIOGRAFÍA

- Ajuriaguerra, J (1979): *Tratado de Psiquiatría Infantil*. Toray Masson. Madrid.
- Bowlby, J. (1973): *Los cuidados maternos y la Salud Mental*. Humanitas.
- Bleichmar, S. (2006): "No me hubiera gustado morir en los noventa". Ed. Taurus.
- Castillo, R (1998): *Los Adolescentes y sus problemas*. Universidad de Navarra.
- Cancrini, L. y La Rosa, C.-1996- "La Caja de Pandora." Paidós. España.
- Casullo, M. (1998): *Adolescentes en riesgo*. Paidós. Buenos Aires.
- Cirilo, S. y Di Blasco, P. (1991): *Niños Maltratados*. Paidós. Buenos Aires.
- Córdoba, E (1994): *Universo Jurídico del menor*. Lerner.
- Corsi, J. (1994): *Violencia Familiar*. Paidós. Buenos Aires.
- Dolto, F. (1988): *La causa de los adolescentes*. Seix Barral. Buenos Aires.
- Elbert, C. (1999): *La Criminología del siglo XXI en América Latina*. Rubinzal-Culzoni.
- Elbert, C. (2000): *Manual Básico de Criminología*. Eudeba. Buenos Aires.
- France Irigoyen, M (2006): *Mujeres maltratadas*; Ed. Paidós-Contextos.Bs. As.
- Garay, L. y Gezmet, S. (2000): *Violencia en las Escuelas. Fracaso Educativo*. UNC.
- Garrido, V. y Redondo S. (2001): *Violencia y Delincuencia Juvenil*. Ed. Jurídicas Cuyo.
- Grossman y Mesterman (1992): *Violencia en la Familia*. E. Universidad.
- Jaim Etcheverry (2000): *La tragedia Educativa*. Fondo de Cultura Económica. Bs. As.
- Kempe y Kempe (1996): *Niños maltratados*. Morata. Madrid.
- Konterllnik, I. y Jacinto C. (1997) *Adolescencia Pobreza, Educación y Trabajo*. Losada.
- UNICEF
- Lebovici, S. (1995): *Psicopatología del bebé. Siglo XXI*.
- Mahler, M. *El Nacimiento psicológico del Infante Humano*. Paidós.
- Moreno, A. y Del Barrio, C. (1999): *La experiencia adolescente*. Paidós.
- Spitz, R. (1970): *El Primer año de vida del niño*. Paidós.
- Winnicott, D. (1998): *Deprivación y Delincuencia Juvenil*. Paidós.

LA ESCUELA COMO FACTOR DE INCLUSIÓN EN LA ADOLESCENCIA

**MARGARITA BARRÓN.
MARIO E. CARBONETTI.**

La escuela, según Alain Touraine, es la institución básica de este nuevo mundo capaz de reconocer la singularidad del alumno para ayudarlo a convertirse en un individuo libre e independiente. Tiene en *"la presencia docente, como agente socializante y educativo más calificado"* a alguien que *"colabora, cuando los maestros están adecuadamente capacitados, en "saltar la brecha" más eficazmente. La organización institucional, la dirección, la existencia de proyectos funciona como contención de los docentes, de los padres y madres y también de los niños y niñas."* (Vinocur P. y Ruiz V 2003).

Una escuela que se propone ahora como el lugar donde el individuo *"se va a llenar de relaciones interpersonales, de situaciones sociales, de problemas culturales, del derecho a desarrollarse...este individuo, a partir de distintos estímulos, va a responder a las situaciones, va a pertenecer al grupo, incluso en la misma escuela se va a encontrar con la autoridad, y con amigos y enemigos, con conocimientos, relaciones, emociones (Touraine A, 2006).*

¿Qué ofrece esta escuela al adolescente hoy?

El adolescente debe reposicionarse ante sus propios cambios personales, los profundos cambios sociales y fracturas comunitarias.

Trabajando con ellos, podemos percibir que las características propias de la adolescencia -egocentrismo, impulsividad, dificultad para abstraer y para realizar un planeamiento anticipatorio, sensación de inmortalidad- junto con su escasa experiencia, crean dificultades en la toma de decisiones y en la capacidad para conceptualizar las implicancias de su conducta y los riesgos que ésta conlleva. Este tipo de cognición concreta, no sólo limita la capacidad de anticipar consecuencias en forma realista, sino que justifica y empuja a la experimentación de conductas de riesgo.

Sin embargo, no todos los adolescentes incurren en ellas. Nos preguntamos qué factores hacen que algunos jóvenes estén más predisuestos. Encontramos que están directamente relacionados con su relación familiar, las características de la familia de origen y su permanencia en la escuela. A su vez el grupo de pares funciona como espejo y apoyo para el adolescente.

La posibilidad de acceder a escolarización permite cambios en el desarrollo cognitivo que favorecen la toma de decisiones adecuadas y la capacidad de prever la consecuencia de las conductas a corto y largo

plazo. Asimismo, la escuela puede (o por lo menos debería) brindar un marco de contención socio-afectiva que palie, en parte, las deficiencias familiares en algunos casos. Los docentes funcionan así como filtro social y aportan otra mirada a este grupo etéreo tan necesitado de pautas claras.

Cuando comparamos las condiciones de vida de adolescentes que permanecen en la escuela y de aquellos que ya la han abandonado, podemos percibir diferencias importantes que señalan claramente que aunque la escuela esté en crisis, sigue siendo un puntal en el desarrollo de los adolescentes, favoreciendo una mirada más amplia de sus posibilidades en la sociedad sobre todo entre los más desfavorecidos social y económicamente.

Es notable como la crisis actual ha influido en las relaciones entre los adolescentes y sus **familias**, hecho aún más notorio entre los adolescentes no escolarizados especialmente varones entre quienes el 42% vive solo y 25% en pareja. Observamos diferencias sustanciales en las viviendas de escolarizados y no escolarizados, en el número de convivientes, en el acceso al agua potable, la luz y el baño instalado, la posesión de la misma por la familia.

También son importantes las diferencias existentes en los **niveles educativos** de los padres de estos jóvenes y en sus posibilidades laborales. Se remarcan la moda en el nivel educativo de los padres en Primario Completo en no escolarizados y en Terciario/Universitario para los escolarizados. En el caso de las madres se aumenta más aún la brecha (Primario Incompleto / Terciario-Universitario). De los adolescentes no escolarizados encuestados, 60% nunca accedió al nivel medio y 40% ingresó y abandonó sus estudios.

La diferencia entre ambos grupos se marca también en el **tipo de trabajo** de los progenitores. 78,4% de padres con trabajo estable entre los escolarizados y 52% entre los no escolarizados. También en este ítem se aumenta la diferencia en relación con las madres – 62% de las madres de adolescentes escolarizados tiene trabajo estable y sólo 20% de las madres de no escolarizados. Es preocupante que entre los jóvenes que no asisten a la escuela sólo 10% tiene trabajo estable y 38% trabajo no estable, con lo que 52% no estudia ni trabaja.

En las **relaciones con los padres** falta capacidad de escucha, compartir diferentes actividades, ayudarse a resolver problemas y a

tomar decisiones, acentuándose estas características en el caso de los varones no escolarizados especialmente. En todos los grupos encuestados existe mayor dificultad en la comunicación con el padre varón. Representan un fuerte llamado de atención las respuestas obtenidas en los ítems "Puedo expresar lo que siento" y "Nos ayudamos a resolver los problemas que surgen"

Con respecto a la violencia se percibe falta de autocuidado, no toma de conciencia acerca de los recaudos que hacen relativamente seguro el uso de vehículos y conducta en la calle que explican la alta morbimortalidad de jóvenes en accidentes, muchas veces asociada a consumo de alcohol o drogas.

Si bien se muestra un incremento generalizado de las conductas violentas intencionales (peleas, portación de armas, robos, detenciones) y éste es más pronunciado entre los no escolarizados sobre todo varones, es obvio que la violencia está presente en nuestras escuelas. Una cuestión importante a tener en cuenta es la relativa a suicidio (otra de las principales causas de muerte en la población adolescente). Por último llamamos la atención sobre **el 50% de los adolescentes no escolarizados varones que han estado detenidos por robo y el 25% que ha estado detenido por peleas.**

En el trabajo anterior Córdoba 2000, los datos parecían sustentar el valor y la **necesidad de la educación para la prevención**. En estos años transcurridos y con los nuevos datos afianzamos esta posición que coincide con investigaciones internacionales. Los datos actuales nos muestran cada vez más la **importancia de la familia y la escuela como pilares de trabajo y prevención** en las conductas de riesgo.

Las **conductas violentas y/o adictivas** surgen de múltiples condiciones de riesgo y escasas o nulas condiciones protectoras. La OPS en un estudio sobre los problemas y prioridades en poblaciones de bajos ingresos, advierte que si predominan en la sociedad altas tasas de desempleo, bajos ingresos, limitaciones en la educación, condiciones de trabajo estresante, discriminación de género, estilos de vida malsanos y violación de los derechos humanos, se producirá un incremento de patologías sociales relacionados con el abuso de sustancias y distintas formas de violencia.

Bourdieu en *la Dimisión del Estado*, señala que los jóvenes cuyas familias pasan por situaciones de exclusión social, precarización

del trabajo, fragilización de los lazos sociales o soportes sociales relacionales, ven afectada su subjetividad. Al decir de Castel, son "*suje-tos afectados por el desempleo masivo y la precarización de las condi-ciones de trabajo, sin sostén por las caídas de las protecciones de la modernidad y para muchos con el futuro con sello de lo aleatorio, advienen en esta metamorfosis de lo social sin horizonte de futuro*" (R. Castel, 1995)

Winnicott, en su trabajo "*Deprivación y delincuencia*", señala que los efectos subjetivos en la población frente a la precarización de los lazos familiares se manifiestan en tendencias antisociales. Se percibe falta de modelos y ausencia de límites, creciente número de hogares monoparentales con jefa de hogar mujer, lo que potencia la pobreza, dificulta la apertura a las redes sociales productivas y de socialización. (Yaría, J.A.)

Para poder prevenir conductas de riesgo se requieren modelos sociales positivos y solidarios, colaboración entre la familia y la escuela, contextos de ocio y grupos de pertenencia constructivos o adultos disponibles y atentos para ayudar. (Díaz- Aguado. 2000). Al decir de Bronfenbrenner, microsistemas que interaccionen positivamente en el mesosistema brindando sólidos vínculos familiares, educación, inclusión social.

Surge así la necesidad de trabajar desde la resiliencia y la prosocialidad, desde la conformación de redes sociales de manera de generar un balance positivo de las variables individuales, sociales y comunitarias

Desde la propuesta de Alain Touraine la adolescencia no es una categoría social, sino una construcción cultural y administrativa, una parte de la imagen que una sociedad tiene de sí misma.

Cuando intentamos esbozar una imagen de la sociedad solamente a través de datos estadísticos, "se confunden de modo arbitrario realidades muy diversas, imponiéndose una imagen de adolescente que es un promedio irreal de numerosos y diversos tipos sociales".

Si bien los datos que proporcionan las estadísticas y las encuestas son útiles, y hasta indispensables, para aplicarlos a la realidad se requiere reflexionar también sobre las diversas representaciones que sobre la adolescencia se perciben en nuestra sociedad, a fin de escoger en cada caso un enfoque adecuado a cada situación.

Desde nuestra experiencia de trabajo acordamos con Tourain en

que se habla de los adolescentes con sentimientos intensos, de esperanza o de miedo, como factores de continuidad o como elementos marginales y hasta peligrosos. Ese contraste corresponde en parte a la oposición entre chicos escolarizados de clase media, considerados una fuerza de cambio, de innovación, una apuesta al futuro y aquellos considerados marginales, que han abandonado la escuela, que vienen con frecuencia de familias "rotas", los jóvenes que no trabajan o que logran sobrevivir gracias a trabajos intermitentes y mal pagados, a actividades no declaradas, y que son propensos a la delincuencia, pertenecientes a las clases más empobrecidas, incluso muchas veces no visibilizados. Se trata de categorías más bien construidas que observadas, cuyo sentido más profundo es la oposición entre diferentes imágenes que tiene la sociedad de sí misma y de su porvenir. Una imagen rosa y otra negra.

Este autor señala la existencia de un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy y describe una metáfora interesante: la sociedad en movimiento, en una especie de maratón en el que se va cada vez más aprisa y en el que participan corredores cada vez más numerosos y mejor preparados, pero es también una carrera en la que se deja de lado a muchos que no tienen fuerzas o ánimos para correr, que no tienen buen calzado o que están mal alimentados. Sociedad cada vez más "dualista", al decir de los sociólogos, en la que las antiguas barreras sociales han sido sustituidas por otras nuevas, en la que la oposición principal no es la de los que participan en la carrera y los que han tenido que renunciar a ella. Incluidos y excluidos.

Para favorecer la inclusión la propuesta es educación (Touraine 2005). La escuela como centro de la comunidad considera que si se imparte a todos, un buen conocimiento de la lengua hablada y escrita y de las operaciones elementales de la aritmética, se luchará más eficazmente contra los fenómenos de exclusión que mediante programas de participación social cuyo fracaso es más que probable puesto que están dirigidos a adolescentes que se ven en muchos casos arrastrados de hecho por el proceso de exclusión impuesto por el carácter "dualista" de la sociedad, que va a ser mantenido o hasta acentuado.

Se intenta así impedir que los jóvenes más desamparados entren inexorablemente en el círculo vicioso de la marginalidad, que convierte la falta de acceso a los servicios de salud, trabajo o de educación, o la desorganización de la familia, en incapacidad de llevar a cabo un es-

fuerzo personal o en la incorporación a una banda más o menos delincuente.

Antes de poder incorporarse a la sociedad, es menester que el adolescente esté integrado en sí mismo, que sus actos y sus representaciones se correspondan, que el presente sea visto como anuncio del porvenir y no como obstáculo a proyectos. Que pueda construir proyectos viables.

Que se sienta un actor social. Es decir que intente realizar objetivos personales en un entorno constituido por otros actores, entorno que constituye una colectividad a la que él sienta que pertenece y cuya cultura y reglas de funcionamiento institucional haga suyas, aunque sólo sea en parte.

Para producir un actor social se necesitan tres ingredientes: objetivos personales, capacidad de comunicar y conciencia de ciudadanía.

a) Objetivos personales

Este es probablemente el elemento más difícil de lograr para quien se encuentra en situación de marginalidad.

La principal dificultad sigue siendo la transformación de deseos oníricos en proyectos realistas, la sustitución de deseos irrealizables por la elección de una formación profesional, o la reacción contra una identificación paralizadora con las estrellas del deporte o la canción. Dificultad tanto mayor cuanto que esa capacidad de hacer proyectos depende sobre todo del espacio de protección, seguridad e iniciativa que haya tenido el niño durante sus primeros años de vida.

La familia, y sobre todo la madre, proporciona la confianza básica que cita Erickson que protege contra un mundo vivido por el recién nacido como peligroso, que le da miedo y contra el que intenta protegerse con el llanto. Sin ese sentimiento de seguridad elemental adquirido en la infancia y sin el estímulo de quienes lo cuidan, que suelen ser sus padres en la mayor parte de los casos, no le es fácil al individuo tomar iniciativas, ni es fácil que se arriesgue a entrar en un mundo desconocido o peligroso.

La escuela es la segunda oportunidad. De ahí la importancia del papel que, aunque sea en una etapa más tardía, pueden desempeñar los educadores, que le dan algo de esa seguridad y esa confianza que en muchos casos no recibió de los padres en cantidad suficiente.

b) La comunicación con los demás

Es ante todo un problema de lenguaje, pero también de información. El papel de la escuela también aquí es esencial: se aprende a conocer el campo social en el que va a actuar, la actividad y el modo de vida de los demás, a reconocer su propio lugar y con quién aliarse y de quien defenderse, a partir de experiencias personales que le permitan expresar lo que percibe en sí mismo y en los demás.

c) La conciencia de ciudadanía

Todos los adolescentes desean ser reconocidos y escuchados, en particular cuando se trata de decisiones que afectan su vida. Y es importante que esto ocurra a fin de que surja y se robustezca su conciencia de ciudadanía

Los jóvenes pertenecientes a grupos que viven en condiciones de desamparo - jóvenes con escasa escolarización, sin trabajo, los que viven en zonas urbanas marginales, los miembros de grupos minoritarios étnicos o religiosos sienten que esta necesidad de ser escuchados y reconocidos es aún más acuciante.

¿Cómo favorecer la inclusión?

Una opción es que la sociedad abra sus puertas a los jóvenes, lo que resulta una propuesta utópica con respecto a los medios de acción de una política social, por muy bien aplicada que ésta sea.

Una opción más viable apunta a brindar a estos adolescentes, una mayor capacidad de elaborar proyectos, situarse con respecto a los demás y sentirse miembros de una sociedad.

Este enfoque centrado en el incremento de la capacidad de acción de los jóvenes, da una importancia mayor al funcionamiento de las grandes instituciones sociales: escuela, servicios de salud, lugares de trabajo, familia, lo que requiere un complemento indispensable y decisivo que es la intervención de promotores de salud cuya tarea principal es ayudar a los jóvenes para que integren mejor los diversos elementos de su experiencia y su personalidad.

A nuestro juicio esta opción tiene la ventaja de ser realista. Lo que se propone es pues la creación de un equipo de promotores de salud encargados de ayudar individualmente a jóvenes que tropiezan con serios problemas a adquirir, a través de su experiencia escolar, laboral o familiar, los tres elementos básicos cuya combinación consti-

tuye la capacidad de ser actor.

Esto supone la existencia de lugares específicos en cada comunidad donde pueda realizarse esa integración. Esos lugares pueden ser centros juveniles de día que sólo existen hoy en día en número muy limitado. Es evidente que la "formación" del joven será más fácil si la intervención se desarrolla en un medio colectivo protegido en el que el adolescente dispone a la vez de una amplia autonomía, y de informaciones referentes a su educación, su salud o su inserción laboral, y donde puede establecer una comunicación con otros chicos que se enfrentan con problemas análogos.

El promotor es allí el organizador del trabajo; es "la persona" a la que se recurre, con la que se habla, pero también la que sirve de intermediario con el docente, con el empleador, con el empleado municipal o hasta a veces con la familia.

Lo ideal es que a esta labor de los promotores se incorporen poco a poco los jóvenes que han conseguido mejorar su situación o superar una crisis y pueden ayudar a su vez a otros que se encuentran en situaciones aún más difíciles. Junto con esa intervención en terreno, deberá efectuarse un esfuerzo de información dirigido a los medios de comunicación de masas, ya que es claro que hay una fuerte tendencia a denunciar, en nombre de la "gente buena y decente", a los marginados y a los jóvenes de los medios populares en general, considerados peligrosos.

¿Hacia quien orientar estas acciones?

Para garantizar el éxito de estas propuestas se vuelve necesario escoger con muchísimo cuidado los lugares y grupos en los cuales debe intervenir en primer lugar. Si admitimos que 30% de los jóvenes se encuentran en situaciones difíciles o peligrosas y que hay que centrar al principio las actividades en los adolescentes en sentido estricto, o sea entre 15 y 20 años, es fácil ver que se trata de una población importante.

Concluyendo

Acostumbramos señalar que la familia es la célula de la sociedad. En esta época de falta de certezas y cambios de paradigmas, Alain Touraine dice "la escuela es la célula fundamental de nuestra sociedad. El resto son apéndices".

La escuela media obligatoria podría favorecer entonces que los adolescentes de medios desfavorecidos logren inclusión social, ciudadanía y posibilidades de ampliar sus horizontes en la vida, completando su educación e incorporándose al mundo adulto en condiciones de acceder a un trabajo digno que les permita romper con el círculo de carencia de educación, falta de trabajo estable, vivienda digna y beneficios sociales, desnutrición, no ejercicio de sus derechos, que se traslada de generación en generación.

La política de la juventud ha de estar dirigida ante todo contra la aceptación pasiva de la tendencia que lleva a la marginalidad, la exclusión y la delincuencia. Su objetivo principal ha de ser el fortalecimiento del espíritu de ciudadanía, que comprende a la vez la confianza en las instituciones y la conciencia de poder hacer escuchar su voz en ellas.

Y creemos que allí la labor de la familia junto a la escuela sigue siendo clave.

BIBLIOGRAFÍA

- Agudelo, S.F. Violencia y/o salud, en Salud, Problema y Debate. Año II N°3. Bs.As
- Barrón, M., Schiavoni, M.C. y col: "Las conductas de riesgo asociadas a morbimortalidad en la adolescencia". Presentación a SECYT. Córdoba. 2.000.-
- Bourdieu, P. (1999) La dimisión del Estado. Edit. Grijalbo.
- Castel, R.: Las metamorfosis de la cuestión social. Bs. As. Paidós 1995
- CDC Atlanta. Youth Risk Behaviour Surveillance 2003
- Díaz Aguado. Prevención de la violencia en contextos escolares. Madrid. 2000
- Donas, S. (1997) Marco Epidemiológico conceptual de la salud integral del adolescente (versión actualizada) OPS/OMS, Caracas, Venezuela
- Duschatzky, S. (1999) La escuela como frontera. Paidós
- Reguillo Cruz R. Jóvenes en el borde. Por una política de la representación. 2002
- Rutter, M. Resilience: Some Conceptual considerations. En Journal of Adolescent Health. Vol. 1.1. 1992
- Touraine A. Entrevista. Cuadernos de pedagogía N° 354. febrero 2006. pag. 48 a 54.
- Touraine A. Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy. Paidós. Barcelona. 2005
- Winnicott D. Deprivación y delincuencia. Bs. As. Paidós. 1989
- Yarí, J. (1999) La cultura del malestar. Universidad del Salvador.

**DE LA VIOLENCIA *EN LA ESCUELA*
HACIA LA PROMOCIÓN DE UNA
CONVIVENCIA SALUDABLE**

**GRISELDA CARDOZO, PATRICIA DUBINI,
SALANDRI IRINA, FANTINO IVANA,
LUCERO FLAVIANA, TUJA MICAELA,
ARDILES ROMINA, PETRELLI FLAVIA,
POZZI SANDRA.**

La presente propuesta es fruto de la experiencia realizada en el marco de un proyecto sustentado a nivel escolar generado a partir de la demanda de cuatro instituciones escolares de Córdoba (interior y capital)¹ para trabajar desde este espacio el *fenómeno de la violencia y su prevención a través de la promoción de una convivencia saludable*. Para ello nos planteamos abordar la problemática desde la concepción que sustenta que la *Escuela se constituye en un espacio privilegiado como generador de salud, ámbito de socialización y aprendizaje*, en el que, además de transmitirse conocimientos, creencias, valores y hábitos se dirimen las conductas y actitudes que se ponen en juego en la convivencia cotidiana fuera y dentro de este ámbito.

Consideramos que es imposible pensar el fenómeno de la violencia y convivencia escolar si no tenemos en cuenta que es trabajar EN la institución y DESDE ella HACIA la comunidad toda. Nos propusimos como punto de partida diagnosticar en la escuela diversas manifestaciones de la violencia, entendiendo por ésta toda "*expresión de negación del otro, y en tanto negación, es expresión de la imposibilidad de convivencia plural y ecuánime, es expresión y exigencia por consiguiente de sometimiento, de obediencia, de ejercicio del poder por la fuerza, de abuso de la condición frágil del otro. En general, la violencia es una manera de asumir la convivencia desde la condición centrada o egocéntrica de quien la ejerce*" (Pinzón Pinto; 2002). Por otro lado se hace necesario remarcar que en el espacio escolar se expresan elementos que configuran la violencia presente en el entorno social en que se encuentra inmerso el escenario educativo del país y del entorno inmediato en la que se halla inserta, siendo casi inevitable la reproducción hacia el interior de las instituciones de las manifestaciones de la violencia social. Por lo tanto, entender la violencia y apuntar a su transformación, implica renunciar a una mirada que se centre en lo sintomático e individual, para reconocerla como un hecho psicosocial, político y cultural.

Ha de remarcar además que la problemática de la violencia, es consecuencia de múltiples factores y es impensable sostener que la escuela deba dar respuesta a todos ellos. Teniendo en cuenta este punto, es fundamental poder delinear algunas condiciones que apare-

¹Investigación avalada por SECyT. El proyecto marco contempla trabajar con una escuela en Jesús María, Río Ceballos, Saldán y Córdoba Capital

cen como más frecuentes en la **violencia escolar** y se consideran causas de la misma. El Ministerio de Educación de Chile señala entre otras:

- la influencia de las llamadas biografías de fracaso escolar, que actúan a modo de profecías determinando un lugar de desvalorización para los alumnos, redundando en bajos logros académicos;
- la existencia y persistencia de modelos de relaciones entre los miembros de la institución, basados en la agresión y la autodestrucción;
- la falta de integración, la marginalidad, la discriminación tanto individual como grupal (en relación a lo social, lo cultural, lo religioso, etc.);
- la ausencia de un currículum flexible y significativo para los alumnos, lo que trae como consecuencia, falta de motivación e interés hacia el aprendizaje, entre otras cosas;
- los escasos y dificultosos vínculos entre profesores y alumnos, que obstaculizan la comunicación y la confianza entre ambos, condiciones necesarias para que se produzca el hecho educativo;
- la exposición pública de los alumnos que no obtienen los resultados esperados, generando humillación en los mismos, con el consecuente abandono del Sistema Educativo, en muchos casos;
- las condiciones de arquitectura de los establecimientos escolares y la cantidad elevada de alumnos que asisten a los mismos.

Cabe además situar estos factores (asociados específicamente a la violencia escolar) en determinadas condiciones de riesgo estructural los cuales se asocian directamente con la dinámica estructural de la sociedad (Krauskopf, 2002):

- Entornos riesgosos y desprotegidos.
- Territorios donde la identidad positiva del colectivo es denegada socialmente.
- Carencias de espacios para la incorporación de habilidades y destrezas para la progresión de la calidad de vida y la incorpo-

ración social.

- Carencia de espacios de expresión y participación juvenil legitimada.
- Percepción estigmatizada de lo juvenil.
- Estigmatización de pobreza y violencia juvenil como delincuencia.

Desde esta realidad de las instituciones educativas y en este contexto social, nos cuestionamos acerca de las formas de convivencia que la escuela genera, constituyéndose en un desafío la producción de condiciones institucionales más saludables que propicien mejores condiciones de vida y reduzcan las situaciones que estimulan la violencia en toda la comunidad escolar. Pensar en una escuela orientada a la promoción de la salud implica pensar que el desarrollo, realización y evaluación de los planes y programas para implementar los componentes de promoción de la salud en el ámbito escolar, incluye varios factores tales como: el diseño curricular, la incorporación del enfoque de género en los contenidos de estudio, la integración de salud en los ejes transversales y otras áreas del curriculum escolar y la capacitación a maestros y personal de ambos sectores.

Asimismo consideramos a la **escuela** como un ámbito que brinda la oportunidad necesaria para promover una autoestima positiva, basada en logros, en el reconocimiento y cumplimiento de responsabilidades y en el despliegue de diversas oportunidades para desarrollar destrezas sociales, cognitivas y emocionales para enfrentar problemas, tomar decisiones y prever consecuencias. En síntesis, la escuela puede concebirse como un importante espacio para la construcción de modelos de convivencia, a través de la enseñanza y el aprendizaje cotidiano de valores, como por ejemplo la solidaridad, la participación, la comunicación y el respeto por los demás.

De las Acciones Ejecutadas.

En la primera etapa, nuestro objetivo fue *detectar el problema* (la violencia), *analizando tanto factores de riesgo como de protección en los alumnos, la institución y el entorno* a los fines de implementar instancias superadoras desde los propios actores involucrado en la problemática. Los datos fueron recabados a partir de una encuesta autoadministrada -anónima basada en la California Healthy Kids Survey

(CHKS) versión bilingüe- 2003. Para ello se realizó un muestreo estratificado en cada institución, siendo el total de los sujetos que componen la muestra, 382 alumnos de ambos sexos que concurren al CBU y Ciclo de Especialización.

En la segunda etapa se abordó la problemática a partir de metodologías de investigación-acción participativa, para lo cual se utilizaron estrategias de intercambio (talleres) con alumnos, buscando promover la producción grupal de sentidos tendientes a la reflexión conjunta acerca de las conductas de riesgo asociadas a la violencia y de aquellos factores que promueven una convivencia saludable en la institución y entorno cercano a los jóvenes escolarizados. En esta instancia nuestro objetivo fue capacitar a líderes promotores de salud a los fines de que puedan extender sus acciones hacia la comunidad escolar y barrial.

A) Del diagnóstico de la situación institucional: Detección de factores de riesgo...

Las situaciones de riesgo indagadas en la institución escolar abordan las *conductas de intimidación* sufridas por los alumnos o aquellas *situaciones violentas* en las que ellos se encuentran comprometidos directamente.

Antes de presentar los datos proyectados en las instituciones escolares, se hace imprescindible definir aquello que se entiende por "*situación de acoso, intimidación o victimización*". Para ello retomamos la descripción que Olweus (1998) realizara de estos términos: el autor refiere que la situación de acoso, o intimidación es aquella en la que un alumno/a es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno/a o grupo de ellos. El término *bullying* se emplea para denominar procesos de intimidación y victimización entre iguales, es decir entre alumnos- compañeros de aula o de la institución escolar, a menudo los profesores no son conscientes de su existencia, pues casi siempre tienen lugar fuera del entorno-clase. En tanto que, *acciones negativas* se entienden tanto las cometidas verbalmente o mediante contacto físico como las psicológicas de exclusión. Por lo tanto un aspecto esencial del fenómeno es que debe existir un desequilibrio de fuerzas.

En el estudio realizado pudo observarse que es sensiblemente

mayor el porcentaje de respuestas que señalan situaciones tales como: *ser víctima de bromas o gestos obscenos, ser víctima de burlas por diversos aspectos, el haber sido víctima de violencia física en forma directa*².

Se puede observar que si bien *el portar armas* no presenta porcentajes altos en comparación con otros aspectos analizados, es preocupante la presencia de respuestas afirmativas cuando se investiga sobre *haber llevado otros elementos lesivos a la escuela*. Los alumnos de la escuela de Córdoba son aquéllos que responden afirmativamente en mayor proporción.

Como se mencionara anteriormente, las manifestaciones violentas de la comunidad en la que se encuentra inserta la institución escolar contribuyen a la presencia de ambientes violentos en ella. Por este motivo se indagó sobre la *presencia de pandillas o grupos de pertenencia* de los alumnos que *hayan tenido dificultades en el barrio o la policía*. Los datos arrojan que el 27% de los jóvenes de la escuela de Saldán *han pertenecido a una pandilla*, como así también el 23.3% de los alumnos que concurre a la escuela de Córdoba, el 20% de los alumnos de la escuela de Río Ceballos y el 11% de los alumnos de la escuela de Jesús María.

Por otro lado *la escuela*, como ámbito de pertenencia, puede ser percibida como un factor de riesgo o protección dependiendo del nivel de comunicación y participación activa por parte de los diferentes estamentos. En el presente estudio se observa que es mayor la proporción de respuestas que reflejan dudas sobre el sostén que realmente puede aportarles la institución, especialmente en la escuela de Jesús María, en la que se registra un 58% que refiere sentirse *ni seguro – ni inseguro*.

En la escuela me siento:	Córdoba	Río Ceballos	Saldán	Jesús María
<i>Seguro</i>	43.4%	40.2%	45.4 %	29.4 %
<i>Ni seguro- ni inseguro</i>	47.5 %	53.5 %	49.3 %	58 %
<i>Inseguro</i>	8.4%	6%	5.4%	13%

² Téngase en cuenta que se trabajó con UNA escuela pública en cada comunidad, por lo que los datos no pueden ser generalizados a toda la población escolar de cada ciudad.

Estos datos pueden asociarse con las respuestas obtenidas al investigarse la relación docente- alumno. Un 53% de los alumnos que concurren a la escuela de Jesús María refiere que **a veces los docentes tratan en forma justa a los alumnos**; de igual modo responde el 46% de los jóvenes de la escuela de Córdoba, el 45.3% de Saldán y un 46.1% de Río Ceballos.

Creemos que la *presencia de pandillas en el barrio* y la *falta de sostén escolar* son dos factores de fuerte impacto en la presencia de manifestaciones violentas en la comunidad educativa.

Otra variable que presenta interés (por su importancia en relación a la violencia), la constituye la manifestación de *conductas autoagresivas*. En el presente estudio se indagó la presencia de *ideación e intención de suicidio*³ en los alumnos. Según los datos recogidos, **en los últimos meses...**

	Córdoba	Río Ceballos	Saldán	Jesús María
<i>Pensó en suicidarse</i>	15.0%	17%	16 %	22.4 %
<i>Ha realizado algún plan sobre como intentaría suicidarse</i>	10 %	19 %	12 %	16.5 %
<i>Ha intentado suicidarse una o más veces</i>	12%	19%	10%	14.4%

Como puede apreciarse, es mayor la proporción de alumnos que *pensó y ha realizado algún plan sobre cómo intentaría suicidarse* en la escuela de Río Ceballos y Jesús María. Son preocupantes los datos que se presentan en relación a *la intención de suicidio*, si se tiene en cuenta que el fin perseguido es la muerte. Por otro lado, de aquéllos que intentaron suicidarse, un 3% de Río Ceballos y Saldán respectivamente y un 2% de los alumnos de Córdoba y Jesús María *recibieron tratamiento médico por la consecuencia de su acto*.

Estas cifras pueden asociarse directamente con los resultados obtenidos en relación a la *sintomatología depresiva* presente en los

³ Se entiende por *ideación suicida* cuando un sujeto persistentemente piensa, planea o desea cometer suicidio, en tanto el *intento de suicidio* es todo acto suicida cuyo resultado no es la muerte. (Sáiz Ruiz, et al.: 1997).

jóvenes. De los alumnos encuestados confirman *haber dejado de realizar actividades casi todos los días durante dos semanas o más por sentirse muy triste y desesperado durante los últimos doce meses*, el 23.3% de Córdoba, un 22.5% de Río Ceballos, el 24% de Saldán y un 29.4% de los alumnos de Jesús María.

Detección de factores protectores

Ponderamos que la institución escolar, al constituirse en espacio de socialización fomenta el protagonismo juvenil potenciando el desarrollo de competencias sociales, académicas y vocacionales. Privilegia a través del intercambio comunicativo docente – alumno y entre pares, la transmisión de contenidos conjuntamente con el aprendizaje de estrategias para la resolución de problemas afirmando el juicio crítico y la creatividad, el reconocimiento de sus propios derechos y obligaciones y también el reconocimiento de todas sus posibilidades y limitaciones, al afianzar la construcción del ejercicio de una *autonomía responsable*. De este modo, las acciones desarrolladas en la promoción de la salud en el ámbito escolar contribuyen al fortalecimiento de los cuatro factores de la resiliencia (Grotberg; 1995) :

- a) características del núcleo familiar y del medio social inmediato:** sintetizado en el **“yo tengo”** (soporte y recursos externos);
- b) funcionamiento psicológico:** sintetizados en el **“yo soy” – “yo estoy”** (desarrollo fortalezas intrapsíquicas), **“yo puedo”** (adquisición de habilidades interpersonales y sociales para la resolución de conflictos).

Tomando como punto de partida estos factores, se indagaron en la encuesta aquellos *recursos externos* con los cuales los jóvenes cuentan a la hora de recibir sostén del medio. Acordando con autores que investigan sobre la temática, se asume que el trabajo interinstitucional e intersectorial supone revisar cuáles son las condiciones que ofrece el barrio donde se encuentra la escuela, es decir, qué oportunidades de salud existen en torno al problema de la violencia, lo que a la vez implica que las instituciones realicen un trabajo conjunto para que cada una pueda aportar los recursos tendientes a mejorar y favorecer estas situaciones en pos de mejorar la salud de su comunidad.

Con respecto a su *comunidad barrial*, los alumnos de cada colegio pueden sentirse en mayor proporción **seguros**.

	Córdoba	Río Ceballos	Saldán	Jesús María
<i>Seguro</i>	52.5 %	61%	59 %	72 %
<i>Ni seguro- ni inseguro</i>	31 %	35.3%	32%	21.2%
<i>Inseguro</i>	17%	4%	9.3%	6%

En lo que respecta a recursos externos próximos se indagaron tres ámbitos: *grupo de pares, familia, y escuela*.

Acordamos con que los "*grupos de pares*" son en no pocos casos los únicos que efectivamente contienen a los jóvenes, en la medida que generan un espacio en el que los mismos se sienten a gusto con otros jóvenes, fijan sus propias reglas de juego y se sienten efectivamente respaldados y reconocidos.

En el presente estudio los alumnos de cada institución manifiestan al respecto que **Siempre tienen un amigo o amiga de su edad....**

	Córdoba	Río Ceballos	Saldán	Jesús María
<i>Que lo ayuda cuando tiene momentos difíciles</i>	67.5%	74.4%	71%	73.1%
<i>Que habla con él sobre sus problemas</i>	60%	65%	61.3%	62.3%
<i>Que realmente se preocupa por él</i>	58%	64.5%	63%	68.4%

Observamos que un alto porcentaje rescata la importancia de sus amigos al buscar ayuda en los momentos difíciles.

De igual modo, es importante para los adolescentes tener personas del entorno en quienes confiar y que los acepten incondicionalmente, así como personas que les pongan límites para que aprendan a evitar conductas de riesgo. Estas condiciones de vida podrían cambiar las expectativas negativas y evitar que los elementos de presión, ante situaciones de riesgo, los limiten. En pocas palabras, estas características brindadas por el entorno inmediato servirían a futuro como verdaderos escudos protectores.

Continuando con esta línea de análisis y al preguntar si tanto en la *familia como en la escuela* ellos perciben que cuentan con *adultos significativos que les sirvan como soporte*, responden que **Siempre en su casa tienen a su padre/madre u otro adulto que...**

	Córdoba	Río Ceballos	Saldán	Jesús María
<i>Espera que respete las reglas o normas</i>	84.2%	59%	70%	79%
<i>Se interesa en mis actividades</i>	86%	55%	75%	83.5%
<i>Cree que tendré éxito en la vida</i>	87.5%	64%	74%	87.4%

Al comparar las cuatro escuelas puede observarse, que los alumnos de la institución de Río Ceballos se sienten menos contenidos en el hogar en comparación con los alumnos de la escuela de Córdoba, quienes -por ende- perciben una mayor contención familiar.

En lo atinente a la **escuela** señalan que **Siempre en ella.....**

	Córdoba	Río Ceballos	Saldán	Jesús María
<i>Se sienten cerca de las personas</i>	52.5%	58%	56%	45%
<i>Se sienten parte de ella</i>	54.1%	45.1%	37.3%	31%
<i>Sienten que hay un docente -adulto que los escucha cuando tienen algo que decir</i>	57%	39.2%	56.3%	34.1%
<i>Sienten que hay un docente -adulto que se preocupa por ellos</i>	36%	40.1%	24%	21.2%

Realizando una lectura comparativa de los datos procedentes de los tres ámbitos analizados, observamos que la contención que perciben desde sus pares y adultos significativos es más alta en el ámbito familiar que en la escuela.

Investigaciones realizadas sobre la temática (Henderson; 2003, Bernard; 1996) refieren que crear oportunidades de participación significativa y mayor responsabilidad desde las instituciones, promueve el fomento de altas expectativas en los jóvenes. De esta manera, *escuela y familia se constituyen en ámbitos propicios para el desarrollo de fortalezas intrapsíquicas* en los mismos.

El estudio refleja que en alusión a **la escuela** los alumnos manifiestan que **a veces sienten que....**

	Córdoba	Saldán	Jesús María	Río Ceballos
<i>Hacen actividades interesantes</i>	55%	53.3%	54.1%	48%
<i>Ayudan a decidir cosas (actividades, normas)</i>	40%	52%	39%	46.1%
<i>Hacen cosas que tienen importancia</i>	46%	48%	49.4%	45.1%

Si bien es importante el reconocimiento de este ámbito por parte de los alumnos como un factor de protección, merece una especial atención el hecho que *no* se sientan “*siempre*” coprotagonistas de las acciones desarrolladas en la institución. Debiera tenerse en cuenta que favorecer la participación activa de los alumnos involucrándolos en el proceso de enseñanza y aprendizaje a través la creación de normas-reglas, incentivar actitudes cooperativas y fomentar un pensamiento crítico, son acciones que conducen en última instancia a la incorporación de valores tendientes a una convivencia saludable.

A diferencia de los datos anteriores (respecto de la institución escolar), los alumnos pueden visualizar el **ámbito familiar** como un espacio en el que la **mayoría de las veces y siempre sienten que....**

	Córdoba	Saldán	Jesús María	Río Ceballos
<i>Hacen cosas divertidas o van a lugares divertidos con sus padres</i>	47 %	51%	41.2%	56%
<i>Ayudan a tomar decisiones</i>	59.2%	43%	53.1%	58%
<i>Hacen cosas que son importantes para los otros</i>	58,3%	43%	46.1%	52%

El tercer factor indagado, en relación a la resiliencia, se corresponde con las *habilidades interpersonales y sociales para la resolución de conflictos* presentes en los alumnos. En este punto tuvimos en cuenta aquellas propuestas por Mangrulkar L., Whitman C., Posner M. (2001)

- 1. Habilidades sociales**, incluyen habilidades de comunicación, de negociación, de aserción, interpersonales (para desarrollar relaciones sanas), de cooperación, empatía.
- 2. Habilidades cognitivas**, comprenden habilidades para la toma de decisiones y de resolución de problemas, comprensión de las consecuencias de las acciones, búsqueda de soluciones alternativas para los problemas, pensamiento crítico, análisis de las influencias de sus pares y de los medios de comunicación, análisis de las propias percepciones de las normas y creencias sociales, autoevaluación y clarificación de valores.
- 3. Habilidades para el control de sentimientos y emociones**, lo cual implica el aumento regulación interna vinculada con el estrés, la confianza en el control personal y la responsabilidad por la propia vida.

Remarcamos aquí sólo algunas de ellas seleccionadas de un largo listado que excede el presente trabajo. En este sentido cuando preguntamos a los alumnos *cuán cierto es que ellos puedan reconocer las siguientes habilidades en ellos mismos*, manifiestan que es **muy cierto que....**

	Córdoba	Río Ceballos	Saldán	Jesús María
<i>Trate de solucionar los problemas hablando o escribiendo sobre ellos</i>	60%	34.3%	38.3%	61.2%
<i>Sepa donde ir si necesito ayuda por un problema</i>	79.2%	55%	59%	68.2%
<i>Pueda solucionar solos mis problemas</i>	54.2%	17%	48%	42.4%
<i>Pueda trabajar con alguien que tiene opiniones distintas a las mías</i>	66%	24.5%	48%	55.3%
<i>Pueda hacer casi todo si lo intento</i>	77.5%	36.3%	56%	72%
<i>Pueda defenderme sin insultar a otros</i>	61%	61%	57.3%	61.2%
<i>Reconozca mis cambios en los estados de ánimo y mis sentimientos</i>	83.3%	89.2%	79%	72%

La lectura de estos datos arroja que si bien la proporción de algunas es mayor que otras y difieren en los alumnos de las cuatro escuelas, en general los jóvenes pueden reconocer la presencia de *competencias sociales* (capacidad de interacción, suscitación de respuestas positivas en otros, empatía y comunicación con los demás), de *destrezas para resolver problemas* (planificación, buscar y usar recursos para conseguir ayuda) y de *habilidad en el control de las emociones* (reconocimiento de cambios de humor y control de emociones). Esto es altamente positivo si tenemos en cuenta que la presencia y el reconocimiento de dichas habilidades, contribuyen a reforzar la *autonomía* y a partir de ello, a ejercer un control sobre el medio alejándose de situaciones riesgosas.

B) Robusteciendo acciones preventivas: La acción de Líderes Promotores de Salud.

El diagnóstico realizado en cada institución nos permitió puntualizar aspectos a tener en cuenta al ejecutar nuestras acciones preventivas con los jóvenes. Entre ellas cabe citarse:

- La significación que adquieren las manifestaciones de intimidación o victimización entre los pares nos situó ante la necesidad de promover el fortalecimiento de vínculos entre ellos. En la misma dirección, si bien una gran mayoría de adolescentes expresaba contar con un amigo que los apoyaba y se preocupaba por ellos, no deja de ser apreciable el porcentaje de aquéllos que parecen no tenerlo.
- Especialmente los resultados respecto de la justicia en el trato y si sienten que hay un docente u adulto que realmente se preocupa por ellos en la escuela, nos permiten apreciar que también el vínculo docente-alumno y el rol del docente como apoyo y sostén necesitan ser fortalecidos.
- El porcentaje de adolescentes que ha participado en pandillas logra revelar fragilidades en el proceso de constitución de la identidad y reconocimiento social, lo cual lleva a estos grupos a enfatizar el poder frente al entorno que los margina o niega, pudiendo llegar a dar cuenta de una visibilización transgresora y violenta. Tales elementos deben ser tenidos en cuenta a la hora de planificar acciones preventivas favorecedoras de la bús-

queda de identidad y pertenencia, de manera tal que se propicie el paso de las expresiones violentas -que no transforman la sociedad y fallan en restablecer su autoimagen y bienestar- al protagonismo que permita la afirmación vital.

- La relevancia de la elevada proporción de ideaciones e intentos de suicidios asociados a manifestaciones depresivas, solicita tanto un abordaje específico de esta problemática, como la promoción de factores protectores que tienden a encontrarse disminuidos, tales como la autoestima, las habilidades interpersonales y problemas, el sentido de autoeficacia, la integración y el apoyo social para la resolución de problemas (Buendía, Riquelme y Ruiz, 1996).
- El hecho de constatar que los adolescentes manifiestan sentirse más seguros en la comunidad barrial que en el ámbito escolar, y más valorados, apoyados y con oportunidades de protagonismo y decisión en la propia familia más que en la escuela, no sólo revela que muchos de ellos no se sienten parte de la comunidad escolar, sino que también pone en entredicho el sostén que realmente puede aportarles la institución, todo lo cual nos enfrenta a la necesidad de promover una convivencia más saludable en este ámbito.

A la luz de las precisiones que ofrecen estos resultados y considerando el enfoque teórico que fundamenta la propuesta, intentamos superar el paradigma de la juventud como "*etapa problema*" (en el que se visibiliza a los jóvenes a partir de polos sintomáticos y problemáticos), reconociéndolos como actores estratégicos del desarrollo, otorgando un valor prominente a la participación protagónica de los mismos y reconociendo que la adolescencia se presenta como un período de fecundas posibilidades para intervenciones que abren oportunidades de desarrollo. Organizaciones como la OMS y la CEPAL (2004) recomiendan involucrar a los jóvenes en acciones en torno de problemas de salud que los afecten más directamente, deviniendo así a la vez destinatarios y protagonistas de tales programas. Por ello sostenemos que la inclusión protagónica de los adolescentes promotores de salud entre sus compañeros ofrece al proyecto una mayor garantía de credibilidad y de impacto real y duradero, ya que los adolescentes va-

lorizan las experiencias compartidas, las informaciones y los valores que provienen de su grupo de pares, con quienes comparten lenguajes y códigos. A este respecto, Ludwing y Touzard, citados por Kornblit y Mendes Diz (2004), afirman que las variables como el apoyo social, la red de relaciones y las normas son las que más influyen sobre la adopción de conductas preventivas; aparece así como determinante, el rol del grupo sobre los cambios de conducta individuales.

En esta etapa se trabajó con alumnos de 4to. y 5to. año sensibilizándolos, promoviendo la participación espontánea y voluntaria y apelando a su motivación para la prevención juvenil de las conductas de riesgo generadoras de violencia, y al compromiso asumido en el desarrollo de actitudes solidarias o prosociales necesarias para la convivencia en diferentes ámbitos.

La capacitación se desarrolló a lo largo del primer cuatrimestre a partir de la implementación de talleres, en la que se trabajaron factores de riesgo y protección asociados a violencia. Cabe remarcarse que en todos los talleres se realizaron actividades que promovieron la participación activa y reflexiva de los promotores, al modo de dramatizaciones, análisis de textos o canciones, discusiones en pequeños grupos, etc. La capacitación culminó con la programación de acciones a llevarse a cabo por los líderes promotores de salud en la comunidad escolar, durante la segunda etapa del año.

Consideramos la experiencia como altamente positiva, en primer lugar, porque compromete a los jóvenes activamente en la búsqueda de soluciones ante los conflictos inherentes a la convivencia escolar. Por otro lado el proyecto ofreció un ámbito de reflexión y participación en torno a temas de salud y problemáticas adolescentes constituyéndose en un espacio de acción sano y constructivo relacionado con la vida cotidiana, alrededor de lo cual se puede generar una identidad común, como alternativa a otras formas conflictivas de pertenencia e identidad grupal. También somos conscientes de que potenciar la puesta en palabras de su propias vivencias, privilegiando la reflexión por encima de la acción, se convierte en un pilar fundamental para prevenir conductas hetero y/o autoagresivas.

En sintonía con lo señalado por Serna (citado por Rodríguez; 2004), al referirse a los nuevos modos de participación juvenil, constatamos

que los adolescentes tienden a priorizar la acción inmediata y búsqueda de efectividad palpable: *"Me interesan las campañas, salir a poner afiches para prevenir a otros chicos"*, no aparecen "grandes relatos", que aludan a la necesidad de un cambio social más abarcador o estructural. En sus modos de participación privilegian modalidades horizontales y redes informales, más flexibles, de comunicación e intercambio: *"este taller es una posible solución; y está bueno porque la comunicación es de igual a igual; que te lo digan los profesores no es lo mismo, ellos no entienden mucho y los chicos no los escuchan"*; así, los talleres ofrecieron la oportunidad de desarrollar vínculos entre pares e incentivaron las habilidades de comunicación. Conjeturamos que esta tendencia de los adolescentes a descalificar la ayuda de los adultos puede provocar cierta incertidumbre en aquéllos que tienen la responsabilidad de educar, que a veces responden con un retiro de apoyo y atención, privándoles de condiciones protectoras para su desarrollo. No podemos dejar de poner de manifiesto que una de las principales dificultades encontradas en la implementación del proyecto ha sido la limitada participación de los docentes, lo cual puede interpretarse en alguna medida como una confirmación del diagnóstico realizado y un desafío a superar en la continuación de las acciones emprendidas.

A modo de conclusión

El trabajo llevado a cabo en las cuatro escuelas presentadas, nos permite rescatar algunos aspectos como significativos en la prevención de *la violencia en y desde la escuela y hacia la comunidad*.

En primer lugar creemos que es imprescindible fomentar y estimular la participación de toda la comunidad escolar en los diagnósticos de situaciones de violencia, en la elaboración de respuestas y en la ejecución de las acciones correspondientes. Si nos centramos en estos aspectos es fundamental insistir en la relevancia de las intervenciones eminentemente preventivas en y desde esta institución. Naturalmente, tales intervenciones deberían asumir formas variadas, entre las que habría que destacar las vinculadas con el currículum en la enseñanza media, el apoyo a los contextos familiares en los que los jóvenes están más expuestos a este tipo de desafíos y alternativas de carácter violento, y el respaldo a la participación activa de los jóvenes en los procesos de desarrollo.

Asimismo, debiera tenerse en cuenta que para la prevención de la violencia los adolescentes requieren ejercer derechos y deberes, expresar su capacidad de iniciativa, aprender estrategias de anticipación de resultados, incluir el manejo de consecuencias, contar con habilidades de negociación y toma de decisiones y disponer de oportunidades de puesta en práctica de solución de problemas y del cuidado mutuo.

De igual modo consideramos que brindar las máximas posibilidades para el desarrollo auténtico de la participación se presenta no sólo como una herramienta para el desarrollo de proyectos, sino también como un ejercicio que prepara para la asunción de roles adultos y para la promoción de una convivencia más armónica y satisfactoria en la que las expresiones de violencia tengan menos cabida. La enseñanza media jugaría un rol central en el desarrollo de aprendizajes dinámicos y prácticas efectivas en este sentido, ya que la ciudadanía se ejerce y se aprende en la vida cotidiana, a través de prácticas sociales concretas.

Como corolario a nuestro trabajo sostenemos que la integración de los jóvenes en proyectos escolares constituye un gran potencial de cambio en las imágenes dominantes, promoviendo un giro en la perspectiva: *de la escuela vista como un ámbito que expresa y genera violencia a ser considerada como un ámbito en el que se potencie la convivencia escolar.*

BIBLIOGRAFÍA

- Bernard, B. (1996) *“El fomento de la elasticidad en los niños”*.
- Buendía J., Riquelme A. y Ruiz J. (1996): *“Estrés y suicidio en la adolescencia”*, en *“Psicopatología en niños y adolescentes. Desarrollos actuales”*, Cap 14, pp. 293-308, Pirámide, Madrid.
- Cardozo G. y otros (2005): *“Adolescencia. Promoción de salud y resiliencia”*, Edit. Brujas, Córdoba.
- Cardozo G. y otros (2005): *“Educación y Salud. Aliadas para mejorar la calidad de vida”*. Universidad Nacional de Córdoba. Edit. Brujas.
- CEPAL (2004): *“La juventud en Iberoamérica. Tendencia y urgencias”*, Santiago de Chile.
- Díaz Aguado M. (2003): *“Diez condiciones básicas para prevenir la violencia desde la adolescencia”*, en *Revista de Estudios de Juventud*, nº 62, pp. 21-36. Madrid.
- Díaz Aguado M. (2005): *“La violencia de los adolescentes como reflejo de la sociedad adulta”*, publicación de ponencias del congreso “Ser adolescente, hoy”, organizado por FAD, pp. 51-72. Madrid.
- Henderson, N. y Milstein M. (2003) *“Resiliencia en la escuela”*, Paidós, Bs. As.
- Ianni, D. y Pérez, E. (1998): *“La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción”*, Paidós, Bs. As.
- Kornblit A. y Mendes Diz A. (2004): *“Teoría y práctica en promoción de la salud: el caso del consumo abusivo de drogas”*, en “Nuevos estudios sobre drogadicción”, Edit Biblos, Bs. As.
- Krauskopf D. (1995): *“Los grupos de pares en la adolescencia”*, en “La salud del adolescente y el joven”, OPS, Publicación Científica nº 552, Washington.
- Krauskopf D. (2002): *“Juventud en riesgo y violencia”*, presentación elaborada para el programa “Sociedad sin Violencia” – Seminario permanente sobre violencia. Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo en El Salvador.
- Levy, D.; Martiñá, R.; Sombielle, M.; Romero, M.; Steindel, N. (1996): *“Notas para pensar la convivencia escolar”*, en Revista “Ensayos y Experiencias”, año 3, nº 17, pp. 25-35. Bs. As.
- Ministerio de Educación del Gobierno de Chile: *“Material de Apoyo para la Convivencia Escolar 1: Resolución de conflictos.”* Documento. Chile.
- Pinzón Pinto, Jorge Emiro (2002). *“Reflexiones en torno a violencia y escuela”*. En Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 5(2).
- Rodríguez E. (1995): *“Promoción de la participación de los jóvenes en los procesos de desarrollo de fin de siglo en América Latina y El Caribe: algunas propuestas para la acción”*. Montevideo.
- Rodríguez E. (2004): *“Participación juvenil y políticas públicas en América latina y El Caribe: algunas pistas iniciales para reflexionar colectivamente”*, Documento base del Foro Electrónico sobre Organizaciones Juveniles en la Región Andina. Perú.
- Urra J. (2003): *“Adolescencia y violencia. Tópicos y realidades”*, en *Revista de Estudios de Juventud*, nº 62, pp. 11-20. Madrid.

NUEVAS IDENTIDADES JUVENILES EN PROCESOS DE CAMBIO

MARTA CRABAY*
COLABORADORES: GRICELDA CRESPI -
ANA MONTENEGRO -
MARÍA EUGENIA BOSSIO

Fundamentos y estudio de antecedentes

Podemos decir que arribamos al siglo XXI en medio de profundas transformaciones, observables en todos los niveles de la cultura. Durante el transcurso del siglo XX los seres humanos hemos vivido grandes cambios estructurales, macroeconómicos, históricos, políticos, sociales, éticos, en los planteos científicos, y técnicos.

Nos encontramos hoy en un mundo controvertido y difícil de definir. Estamos desconcertados porque nos sentimos rápidamente incluidos en redes telemáticas, en un mundo informatizado, regidos por una lógica del consumo en la que los medios masivos de comunicación dominan nuestras vidas... la realidad virtual, la reproducción en serie de embriones humanos, la globalización... en fin, nos posicionan en un medio inimaginable hace por lo menos cincuenta años, y también inimaginable en una perspectiva futura... ¿cómo será nuestra vida en cincuenta años más? Si bien no es objeto de este trabajo definir los aspectos que configuran lo moderno, lo posmoderno y lo global, sí es comprensible que estas transformaciones resitúan y resignifican el debate actual, y esta resignificación interpela de algún modo los distintos quehaceres, educativo, formativo, artístico, la reflexión filosófica, como así también reenvían los interrogantes a los planos científico y técnico.

Este nuevo modo de posicionamiento implica diferentes modos de tensión que se evidencian en los grupos e instituciones y en la experiencia subjetiva. Abordar tales problemas supone, además, cuestionar nuestras seguridades e inseguridades, cuestionarlas y cuestionarnos, revisar nuestras cosmovisiones y nuestras perspectivas a la hora de pensar y actuar en estas coordenadas.

Según Beck (1998:25),

“En la modernidad avanzada, la producción social de riquezas va acompañada por la producción social de riesgos. Por tanto los problemas y conflictos de reparto de la sociedad de la carencia, son sustituidos por los problemas y conflictos que surgen de la producción, definición y reparto de los riesgos producidos de manera científico técnica”.

Y más adelante:

“Argumentado sistemáticamente, desde el punto de vista de la historia social, en la continuidad de los procesos de

modernización más tarde o más temprano comienzan a solaparse las situaciones y conflictos sociales de una sociedad 'repartidora de riqueza' con la de una sociedad 'repartidora de riesgos.'" (pág. 27).

Es dable destacar, como lo dice este autor, que la palabra riesgo posee o puede poseer una connotación de coraje y aventura, no la de la posible autodestrucción de la vida... Con la distribución de los riesgos surgen indudablemente situaciones sociales de peligro, y al mismo tiempo se propician nuevas desigualdades nacionales e internacionales, entre países industrializados y no industrializados.

En la sociedad del riesgo, el smog, el accidente tóxico, las catástrofes y sus efectos ético-políticos, la reorganización del poder y la competencia, entre otros aspectos, transforman las situaciones en contextos de amenaza y catástrofe, en donde el estado de excepción puede convertirse en estado de normalidad. "*La sociedad del riesgo es una sociedad catastrófica*" (Beck, 1998:30).

Tanto los conceptos sobre riesgos como los procesos de globalización no constituyen temáticas nuevas para nuestra sociedad, pero ambos fenómenos (riesgos y globalización) poseen características nuevas en el presente: la modernización como fundamental generadora de riesgos.

Galende (1997:31) expresa:

"Ahora bien, es justamente esta relación en la que se piensan los problemas de salud mental, de la vida de los individuos a la vida social, la que se ha tornado crítica en estos últimos años, generando una verdadera tensión, un malestar profundo, que se extiende por todas las instituciones dedicadas al sostenimiento de esas relaciones, la escuela en primer lugar, el Estado, la justicia, la salud, y de un modo especial el sector de salud mental, ya que todas ellas dependen en su desenvolvimiento de las relaciones entre lo público y lo privado".

Los procesos de modernización por un lado, y el fuerte desentendimiento del Estado por el otro, dejan al descubierto un número de fenómenos complejos, no explicables simplemente por los fenómenos de inclusión-exclusión. Parecería que los seres humanos de hoy, nos encontramos des-

nudos y al desamparo.

Hoy por hoy, el problema de la marginalidad no se reduce a la existencia de villas miserias, y o bolsones de alimentos, sino que afecta cada vez más a más sectores sociales.

“Los excluidos portan su dramática en el seno de la vida urbana, transitan los mismos espacios que los demás ciudadanos, pero en su interior ya no sostienen ni sentimientos ciudadanos ni derechos a los intercambios económicos, sociales y simbólicos. (...) Hay individuos para los cuales no existen los sistemas de reconocimiento social ni la condición de ciudadano, ya que habitan un espacio anónimo, un vacío social. Aún cuando transiten los mismos espacios de la ciudad, estas personas tienen la palabra y la mirada vacía, se habla de ellos, pero ellos no pueden hablar de sí mismos, ni con los otros; sus palabras no los reinscriben en los intercambios sociales (pensemos en la indiferencia y el silencio con que son recibidos sus pedidos de ayuda en la calle), y si bien son vistos porque habitan el mismo espacio social de todos, no son mirados ni ellos miran, sabiéndose excluidos de los sistemas de reconocimiento social” (Galende, 1997:35-36).

Las interacciones sociales se van construyendo, ahora bien, ¿cómo son estos procesos interactivos?

Dice Margulis (1997:13):

“...cada palabra que usamos tiene una historia. Ha sido socialmente construida, incluye pujas y conflictos, luchas por la significación. Existe una historia social del sentido, también son culturales la percepción y la sensibilidad. No percibimos naturalmente, sino a través de procesos que se han ido constituyendo en la interacción social... lo que llamamos realidad depende de nuestros códigos, cada idioma esconde una teoría sobre la realidad, convoca sensibilidades intraducibles y experiencias no coincidentes.”

“El concepto de juventud apela más que a una condición natural, a una construcción social, que se apoya en elementos biológicos, encierra significaciones complejas, y a

veces contradictorias” Margulis (1997:25).

El mismo autor afirma que la juventud actual crece y se desarrolla en un mundo que ha experimentado cambios dramáticos con respecto a la generación de sus padres, en especial se han producido modificaciones políticas, económicas y sociales de enorme importancia. Estos aspectos influyen en la cultura en lo que atañe a los jóvenes de hoy, influyen en las formas de construcción de la identidad, las modalidades de sociabilidad y en las creencias y los proyectos. Algunos efectos están señalados en lo que Lipovetsky denomina “La era del vacío”, como procesos progresivos de despolitización y de desencanto. Estos aspectos incluyen la apatía e indiferencia cotidiana, como el desapego en la convicción y participación política.

En esta dirección, creemos que el concepto de riesgo puede tomarse como una categoría relativa que nos guía para la formulación de interrogantes tales como: ¿Cómo configuran su identidad los jóvenes de hoy? En escenarios inciertos, frente a cambios estructurales de los grupos familiares y educativos, ¿cómo elaboran su identidad los jóvenes de hoy? ¿Por qué muchos jóvenes deben anticipar su inserción laboral? ¿Por qué muchos jóvenes no pueden mantenerse en el sistema universitario? El riesgo parecería ser una categoría presente en nuestras vidas con marcada inseguridad social. El riesgo no es una característica esencial juvenil, sin embargo la posible unión deviene, entre otros factores, de la indudable labilidad del joven y de la inseguridad social actual. Los riesgos suponen el estar expuesto permanentemente a elecciones que exponen al joven a constantes dilemas: riesgo o indiferenciación, riesgo o vacío, riesgo o destrucción de la identidad, etc.

En este marco teórico están ausentes las tramas de poderes que estructuran las decisiones económico-políticas, que son productoras y reproductoras de riesgos.

“La despolitización, la falta de proyecto, la ausencia de futuro, ocurren en un contexto que trasciende a los jóvenes y abarca a la sociedad. La crisis de los proyectos emancipatorios, la pérdida de fe en las utopías y en la historia como portadora de sentido, son característicos de esta época, llegan desde afuera y nos alcanzan. El mundo se encanta nuevamente y el mercado aparece como principal divinidad, erigiendo una cosmogonía trivial y vacilante. En

nuestro país, al crecimiento de la pobreza y el desempleo se suma la crisis del espacio público. La cultura política está ocupada por éticas ambiguas en el marco de una retórica sin sustancia. Gran parte de la juventud parece desentenderse del futuro, se retira del espacio público, resignando en los hechos y en los sueños, la construcción del mundo” (Margulis, 1997:27).

Freud, en *El malestar en la cultura*, señala que el sufrimiento amenaza a los seres humanos desde tres lugares distintos, uno desde el propio cuerpo, sujeto al deterioro y finitud de la vida; otro desde el mundo exterior, las fuerzas de la naturaleza, que pueden ser ampliamente destructivas; otro desde los vínculos con otros seres humanos, afirmando que ésta quizá sea la más dolorosa. Siguiendo este razonamiento, podríamos afirmar que los espacios de pertenencia social, la integración a una comunidad de intereses y afectos con los otros, quedan signados por una paradoja de ser por un lado proveedores de seguridad y garantía, al tiempo que se constituyen en fuentes productivos y reproductivos de dolor y sufrimiento.

La subjetividad, construida en la alteridad, es instaurada con nuevos atravesamientos. Cultura y subjetividad se entrecruzan, entrelazan y construyen creativamente. En los vínculos y las relaciones sociales están presentes las subjetividades grupales.

Los sentimientos que incluyen el desarrollo de la identidad adolescente se modifican. Es posible preguntarnos ¿qué ocurre con el sentimiento de unidad que confluye en la integración del cuerpo, con los pensamientos que dan lugar al sentimiento de continuidad y al sentimiento de mismidad que supone y reconoce al joven de ayer y del futuro?

En Argentina, como en muchos países latinoamericanos, la inestabilidad económica y política ha ido generando distintos tipos de ruptura de tejido social. Incluye el progresivo deterioro actual, el debilitamiento y/o la destrucción de redes sociales, las transformaciones del Estado, la falta de subsidios y programas sociales y un índice de desempleo del 40% o más. Los datos del INDEC señalan un 21,5% de desocupación y el 18,6% de subocupados.

A todos estos factores se suman los efectos de esta sutil violencia política, con efectos paralizadores y debilitantes. Vivimos una dosis elevada de sufrimiento colectivo, permeada de miedo, pérdida de la

esperanza y sensación de indignidad. Creemos, como lo sugiere esta investigación, que los apoyos sociales disminuyen los riesgos. El contexto actual no favorece la incorporación de adolescentes y jóvenes universitarios en el mundo del adulto y el proceso de globalización como generador de riesgos demanda una nueva racionalidad que articule lo existente con lo que tradicionalmente puede persistir.

En consecuencia, en este trabajo centramos nuestra atención en la población adolescente, vista como población expuesta a mayores riesgos. Consideramos que el adolescente de hoy se encuentra en una situación de crisis interpretada desde un doble punto de vista. Por un lado, la crisis evolutiva propia del período que el joven atraviesa, y por el otro, la crisis social de valores propia de la cultura de la posmodernidad en que el sujeto se halla inmerso. En este sentido, estimamos oportuno citar las apreciaciones que algunos autores realizan respecto de la cultura de la posmodernidad.

“El posmodernismo postula la naturaleza esencialmente híbrida del mundo, rechazando la posibilidad de categorías puras de ninguna clase (...) Llevada al límite, la deconstrucción expresa nuestro sentido de la naturaleza discontinua, fragmentada y fracturada de la realidad” (Spiegel, 1993).

“Considerada negativamente, la edad de la cultura que llamamos posmodernidad... sería la época del desencanto, del fin de las utopías, de la ausencia de los grandes proyectos que descansaban en la idea de progreso, (...) el desencanto se produce porque se considera que los ideales de la modernidad no se cumplieron...” (Obiols, 1994:18).

“La cultura de la apariencia se convierte en un poderoso obstáculo epistemológico que arraiga con fuerza en la juventud por el atractivo de los estímulos que utiliza, relacionados directamente con la naturaleza concreta de los sentidos, con el contenido directo de la percepción más sutil y diversificada” (Pérez Gómez, 1993).

En tal marco de mayor vulnerabilidad ante las patologías sociales, sentimos que urge la toma de medidas tendientes a combatir estos padecimientos. En ese sentido, pensamos la prevención como una herramienta clave que posibilita concretar acciones anticipatorias a fin de

evitar o disminuir la frecuencia de estas patologías sociales.

En la sociedad actual, las diversas transformaciones experimentadas a la luz de los cambios sociales (exclusión educativa y laboral, desocupación, desestructuración de redes sociales ya existentes, auge de la urbanización en grandes centros poblacionales, consumo excesivo de alcohol y otras drogas, nuevos imaginarios sociales, entre otros) condicionan y modifican los ámbitos de la integración social en la producción cultural y en la socialización de los diversos actores sociales, en especial en los adolescentes que no encuentran espacios propicios para la participación.

Las adolescencias de la actualidad requieren de la comprensión de esta etapa de profundos cambios, períodos de crisis, de pérdidas, de rupturas, de encuentros y desencuentros de culturas generacionales, pero también requieren el análisis y la comprensión de las nuevas identidades juveniles. Los jóvenes sufren así, no sólo la pérdida de la infancia sino también de aquello que les era conocido y comienza a transitar el camino hacia un futuro que le resulta deslumbrante por el encuentro con lo nuevo que se le presenta frente a sí y frente al mundo; al mismo tiempo, es lícito comenzar a interpelar nuestros marcos teóricos, que se presentan insuficientes y/o incapaces de describir y explicar el despertar de las nuevas identidades juveniles. El adolescente de nuestros días se encuentra insertos en una sociedad que sufre profundos cambios, cambios que generan nuevos valores y modos de vida y que rompen con aquello que en algún momento brindaba seguridad. Hoy debe reflexionar y por consiguiente resignificar su posición frente a sí mismo y frente a los demás. De esta manera, su historia individual es atravesada por la complejidad social, propiciando de alguna manera una mayor vulnerabilidad en esta etapa crítica que vivencian los jóvenes. Las adolescencias implican un período de surgimiento de nuevos sentidos y significados, una reelaboración de experiencias anteriores y un establecimiento de nuevas configuraciones psíquicas. Es un momento clave en la posibilidad de reorganización del proceso de búsqueda y elaboración de las nuevas identidades. Según Paladino (1998), la adolescencia es *"el momento en que acontece un doble movimiento: la pérdida de la infancia por un lado, y la búsqueda de un estado adulto por el otro, lo que constituye la esencia misma de la crisis que atraviesa el adolescente y lo enfrenta a importantes pérdidas que le exigen la elaboración de duelos"*.

En este sentido, concebimos a la adolescencia como una etapa especialmente peligrosa, por cuanto se viven situaciones de duelo, tendencia a evadirse de las mismas, se presentan conductas rebeldes ante los modelos familiares y sociales aceptados hasta ese momento, etc. En su búsqueda de identidad el adolescente necesita identificarse con sus pares y ser admitido por el grupo, aun a costa de tener que llevar a cabo conductas auto y halo agresivas.

Por otra parte, en esta crisis evolutiva que atraviesa el joven, se solapan las características de la posmodernidad, pues la sociedad actual rinde culto a valores que se vinculan con la satisfacción inmediata de los deseos y con el acercamiento a un ideal de vida que excluya el envejecimiento, el sufrimiento e incluso la muerte. Además, los modelos de consumo son impuestos de una manera violenta a través de los medios de comunicación, y se fantasea con la rápida consecución de un objeto cuya posesión garantice la ausencia de displacer, el poder, la felicidad, etc. De este modo, el adolescente se ve envuelto en una crisis personal y se encuentra inmerso, además, en la crisis de valores reinante en el contexto social. Tal situación acrecienta la vulnerabilidad del sujeto y, por lo tanto, la posibilidad de crear y reproducir riesgos.

Irwin (en Casullo, 1998:19) expresa lo siguiente:

“Cuando se habla de riesgo, se alude a factores vinculados a la estructuración o conformación de cierto tipo de conductas que se manifiestan de forma voluntaria, con resultados de alguna manera indefinidos, y que tienen en sí mismos una alta probabilidad de provocar consecuencias negativas, sobre todo en lo referido a cuestiones de salud, tanto en la perspectiva personal subjetiva como la social comunitaria.”

Un riesgo implica la posibilidad de enfermar o padecer limitaciones en lo físico, psíquico y social, y también la posibilidad de desarrollar conductas que pongan en riesgo la seguridad social. En relación con ello, nos preguntamos: ¿Cómo configuran su identidad los jóvenes? ¿Por qué los adolescentes de hoy manifiestan conductas adictivas vinculadas al alcohol y otras drogas? ¿Por qué los adolescentes de hoy se muestran indiferentes o desinteresados para asumir un rol activo en la sociedad? ¿Qué está pasando en el contexto

universitario de hoy?

Caplan (1993:77), en el libro *Aspectos preventivos en salud mental*, destaca el efecto protector del apoyo social: “en mi opinión un alto estrés en una población con alto apoyo no lleva a un incremento de las enfermedades; un alto estrés sólo es perjudicial cuando el apoyo es bajo”.

Asimismo, leemos en Caplan:

“Esther Halpern (1978) informó sobre sus hallazgos de un estudio que se llevó a cabo para comprobar nuestra hipótesis sobre los sistemas de apoyo social. Sus conclusiones son similares a las informadas por Cobb, los niños huérfanos que recibieron un apoyo social alto se ajustaron mucho mejor que aquellos que por una serie de razones recibieron apoyo social bajo” (1993:80).

Bauman (2003:171) sugiere que en la actualidad

“... los teóricos franceses hablan de *precarité*, los alemanes de *Unsicherheit* y *Risikosellschaft*, los italianos de *incerteza* y los ingleses de *insecurity*”, pero todos ellos están considerando el mismo aspecto de la actual encrucijada humana, que se vive de diferentes maneras y que toma diferentes nombres en todo el planeta, pero de modo especialmente desconcertante y deprimente en las regiones más desarrolladas y ricas del globo, justamente por tratarse de algo nuevo sin precedentes. El fenómeno que todos estos conceptos intentan aprehender y articular es la experiencia combinada de inseguridad (de nuestra posición, de nuestros derechos y medios de subsistencia), de incertidumbre (de nuestra continuidad y futura estabilidad) y de desprotección (del propio cuerpo, del propio ser y de sus extensiones: posesiones vecindario y comunidad)”.

Estas incertezas, inseguridades y vulnerabilidades se expresan más enfáticamente desde la subjetividad individual y en desarrollo, como es el caso de las adolescencias y juventudes en la actualidad. Los cambios macro económicos, estructurales (trabajo, desempleo, medios de comunicación, etc.) impactan grupos e instituciones, dejando una indiscutible impronta a nivel subjetivo individual.

Bauman (2003:173) sostiene:

“Es así que la política deliberada de la precarización, llevada adelante por los operadores del mercado de trabajo se ve auxiliada e instigada (y en sus efectos reforzada) por las políticas de vida, sean éstas adoptadas deliberadamente o a falta de otras opciones. Ambas producen el mismo resultado, la descomposición, el languidecimiento de los vínculos humanos, de las comunidades y de las relaciones... los vínculos y las asociaciones tienden a ser visualizados como objetos a ser consumidos, no producidos, están sujetos a los mismos criterios de evaluación de todos los demás objetos de consumo”.

Exploraciones realizadas

La percepción de sí mismos

“Te voy a dar una visión desde mi posicionamiento más actual. Vinimos a la ciudad –civilización y barbarie- perspectiva de volver al pueblo.

Al principio estaba encantada, la universidad es un recorte, otro mundo, estás con otros horarios. Hay contención de la gente de afuera, es una necesidad mutua de la gente del interior. Aparte, la gente de acá quiere saber de historias de vida, entonces está todo bien, nadie te va a decir nada. Yo quería otra cosa.

Acá en un principio los centros de estudiantes es como que te van a brindar todo, es una contención ficticia que te atrapa inicialmente. Y por eso digo que es un recorte, no hay una aproximación real a la realidad. Hay prejuicios por ser de determinada carrera. Hay pasos que tiene que dar uno solo, que no están aquí adentro. El año pasado en el segundo cuatrimestre, ya no tenía ganas de venir a cursar a pesar del tiempo vivido aquí adentro y donde yo pasaba muchas horas en la universidad. En mi carrera hubo mucha contención de parte de algunos profesores, otros nada. Un docente me dijo una vez que no tenía cara de nada... y yo le contesté quizá es un posicionamiento a lo aburrida que está la clase. Los profesores más grandes se quedan con su

mirada, las materias no se articulan y hay una gran contradicción. Las materias pedagógicas se tiran por ejemplo, los docentes desvalorizan estas materias. A partir de estas cosas yo caigo a hacer mi proyecto de vida, a hacerlo propio.” (Estudiante de Filosofía de 18 años. Sexo femenino. Del interior).

“Yo estudié Ciencias Económicas en Córdoba, medio año, no me gustó, no me pude adaptar y no me gustaba la carrera. Acá no sos un número, tenés más atención de los docentes. Soy de Salta, mandé las cosas por fax a esta Universidad, y dejé Económicas. Mi mamá es de Córdoba y mi padre de Salta, Córdoba es hermoso, pero a mí no me gustó la carrera y dejé. La alternativa cuando dejé era estudiar en Salta y así fue que empecé a averiguar, yo quería Ciencias Políticas, llamé a Río Cuarto, y me dieron con Registro de Alumnos, yo ya conocía Río Cuarto, había venido en el 98 al simulacro de Naciones Unidas, durante el secundario, por eso conocía Río Cuarto. Yo pensaba donde me den las cosas allí voy a estudiar, y se me dieron aquí, yo del trato no me puedo quejar, mandé todo por fax y después completé los datos.

A mi papá lo trasladaron a Venezuela por el trabajo, mi hermano estudia en Córdoba, así que la opción que quedaba para mí era Córdoba o Salta. Tengo una hermana de seis años. Cuando mi papá se fue a Venezuela, se me desequilibró un poco la carrera, me quedé libre, nunca me había quedado libre y no tuve ningún problema con los docentes. Siempre que voy y tengo algo para plantear lo hago y la verdad es que son muy accesibles. Nada que ver con Córdoba, se nota la frialdad cuando vas a consulta, eso aquí es distinto. Voy al día en la carrera estoy en cuarto. Yo me pasa, que mis compañeros que son de pueblos, se van los fines de semana y yo voy dos veces al año y extraño, pero estoy acostumbrada. Una ya sabe lo que tiene que hacer, a nivel universitario, yo pensé que me iba a ser difícil, pero no.

En cuanto a la convivencia, llevo cuatro años en la misma casa, primero viví con una chica más grande que se fue a estudiar a Mendoza. Yo caí a la terminal, conocía a una sola chica de Río Cuarto, por eso de Naciones Unidas, y estuve con ella y sus padres durante un mes, después viví dos años con una chica y ahora hace dos años que estoy con otra. Yo la única obligación que tengo es estudiar.

Yo vine a Río Cuarto, sin la autorización de mi papá. Mis opciones eran en distintos lugares, una privada que mis padres querían que estudiara allí y a mí no me gustaba, porque pienso que vivís en un termo. Acá tengo compañeros que viven con nada. Yo fui a colegio público, pero mis amigos estaban económicamente bien y yo quería probar otras cosas, no quería estudiar en la Católica, conozco el ambiente y yo siempre fui de hacer las cosas a mi manera. Mi papá trabaja para Techint, petróleo a mí me había costado mucho adaptarme en Córdoba, extrañaba, no tenía amigos. Acá tengo amigos y compañeros. Siempre fui bastante independiente, yo quería estudiar en una universidad pública, y no precisamente en Salta. También soy bastante tolerante, pero de poca paciencia, soy de sentarme y aclarar las cosas. Una de las chicas que vivía conmigo me desequilibró bastante, a mí me faltaba plata y me faltaba plata... y finalmente se fue, después uno aprende que no se puede confiar en todo. Ahora tengo pareja, él está en Córdoba, también es estudiante". (Estudiante de Ciencias Políticas sexo femenino. Del interior).

"Con mis estudios yo me siento como parada en medio de una rotonda y tengo muchas miradas y mi vida gira alrededor del estudio, mi abuela está enferma y cuando tengo que estudiar mucho porque tengo muchos parciales, me digo a mí misma, bárbaro, estudio, estudio, y estudio, y mi vida ¿para cuándo? Porque por ahí uno siente que la vida se le va a uno y uno elige estudiar, y no visitar amigos, no hacer y no hacer, y quedarse con dos libros enfrente, y me da bronca!!!!

A veces me pasa que no tengo ganas de estudiar, porque tengo ganas de respirar, pero llega el examen y me autocastigo, me siento delante de todos de modo que no tenga forma de copiar y me sirva de lección para que la próxima vez me ponga a estudiar, porque es como que me pruebo a mí misma, porque siempre traté de mantener la imagen, digamos entre mis compañeros y entre los profesores y me está costando mantenerla, porque me estoy replanteando todo lo que yo pensaba y creía, estoy madurando mucho o no sé.

Hace poco estuve trabajando, cuidando a un anciano, lo hice con fines de autoabastecerme en cuanto a material bibliográfico y además cuando empecé a trabajar, cambiaron los fines, ya quería comprarme cosas, pero cuando comencé con ese trabajo lo primero que les dije es que iba a cuidarlo, pero si me permitían estudiar, pero... después tuve que dejar porque no podía estudiar.

Igual hago con mis relaciones afectivas, me las prohíbo, sobre todo cuando tengo que rendir, el otro día vino mi novio y hacía un montón que no lo veía, pero yo tenía que estudiar y se fue enojado, es más casi no nos vemos más, prácticamente lo eché, así que no sé cuándo va a venir otra vez o si va a venir, porque siempre pasa lo mismo, igualmente me disculpé. Pasa todo a segundo plano, primero el estudio. Yo siempre estoy sacando libros, leyendo, y leyendo, yo veo que los demás no sacan un libro, no se molestan en buscar bibliografía, ni nada, pero bueno es parte de mi costumbre, yo ya me he habituado así, entonces por ahí parezco una loca, porque soy de las pocas que hacen todo esto, en general van al cuatro, yo no, quiero un siete o más y entro al examen como a un campo de batallas, tengo millones de armas, soy una profesora, tengo capacidad de hablar, digamos soy versera, a mí en el momento del examen se me van los nerviosismos. Y esto de la imagen, me viene de cuna, porque mi papá siempre dice que la imagen es todo.

Me fui a estudiar a Córdoba Medicina, y tuve que aprender todo, a escribir a hablar, y no me salía, me costó muchísimo y un médico me dijo: "los fracasos son fracasos cuando dejamos de insistir" y yo no pienso dejar de insistir.

Tuve que dejar Medicina, por razones económicas, pero aprendí mucho, y todo lo que aprendí lo aplico, la limpieza, los alimentos, etc. y cuando pueda voy a continuar, ahora estoy en Enfermería en segundo año en Río Cuarto." (sexo femenino, 19 años)

"Estoy en segundo año de Ciencias de la Comunicación, hasta ahora voy regularizando todo, creo que podría tener mejores notas... este... pero todo depende de mis tiempos, de un montón de problemas que a lo mejor se interponen y muchas veces tenés la cabeza en otro lado, pero hasta ahora, gracias a Dios, me está yendo demasiado bien..."

Hay problemas que se interponen, que sé yo, problemas que se interponen. Estaba comentando a mis amigas que tengo un montón de apuntes que todavía no los he sacado, porque no tengo plata, y yo que si me voy, le pido a mi vieja me la va dar... pero yo veo el esfuerzo que ella hace para darme esos pesos, tanto ella como mi viejo. Entonces voy con la idea de decirle mamá no me des diez o quince pesos esta semana dame treinta, porque tengo que sacar apuntes, voy con esa idea pero cuando llega el momento... no le digo nada, le pido diez y sigo, sigo con eso y pido apuntes prestados y voy haciendo resúmenes y voy leyendo y estudiando, pero sé que eso es en mi contra... pero no me tengo que venir abajo por eso, a veces me peleo con mi novio y vengo tarada, también me cuesta estar sola, no me gusta para nada estar sola. Si estoy sola me voy de la Jesi o de alguien, por lo menos ella estudia sola, pero a mí sí me importa, por lo menos levanto la cabeza y hay alguien que me está acompañando y que está luchando conmigo y eso me da más fuerzas... (silencio) y ésa es la vida del estudiante, de levantarse y decir hoy no tengo nada que comer,

más allá de que esté gorda, pero siempre con los pesos justos... y... así, de luchar, ir a clases de consulta, y vas y no están, o te atienden con mala cara, no sé a otras de mis amigas les va mejor, toman pocos apuntes, escriben dos o tres palabras y se acuerda de todo. Yo escucho las clases, pero tengo que tomar apuntes, y no es fácil que me acuerde de todo.

Y así todo cuesta, hasta hacerse de amigos, al principio es una cosa y después las cosas molestan, y hay formas y formas de decir las cosas

Yo egresé en el 97, y venía hace como dos años pensando que quería estudiar psicología, pero aquí nada, lo más parecido era psicopedagogía y cosas de pendeja, no sé aprobé la regularidad y ya está, pero no averigüé si algo podía perjudicarme, y la regularidad se mantiene por dos años, después chau. Bueno, la carrera no me gustó, después probé me encanta animar fiestas, conducir con un micrófono, hice un curso de locución y me encantó y dije esto es lo mío, Comunicación, empecé y me gustó y estoy remando como puedo, pero safé de quedar libre en un montón de materias, porque vivía con mis tíos y no tenía lugar para estudiar.

A mí me gustaría hacer un programa de radio, pero hoy veo licenciados, químicos, que son taxistas o mozos, que son puestos respetables, pero no hacen lo que les gusta, y no sé pero tiene que ver con la sociedad en que vivimos que es bastante injusta.

También me ha pasado de sentir injusticias con los profesores... te ponen una nota en un parcial y los vas a buscar y el parcial no está, y que te digan, no, yo lo corregí, pero lo perdí, pero estás desaprobada, me parece inconcebible... éstas son las cosas que me pasan, y que hacen que uno se venga más abajo, o que me resten las ganas de seguir estudiando, te cae mal... te da miedo... no sé." (alumna de 2º año de Ciencias de la Comunicación, 23 años, sexo femenino).

“Comencé a estudiar y tuve que dejar, ahora trabajo como empleada de comercio, este trabajo tiene responsabilidades como todos, pero hasta ahora bien, todo me va acompañando, hice cursos de computación e inglés, pienso siempre en mejorar. Por lo menos en mi casa me inculcaron si trabajo siempre llevar un estudio, siempre y más adelante seguir estudiando para tener una carrera, pero yo no pude porque tengo una nena y todo eso y tenía que dedicarme a otra cosa, y todo lo que viví en el colegio me sirvió. Terminé el secundario y empecé la universidad, pero quedé embarazada y tuve que dejar, porque necesitaba trabajar. Y la nena necesita de vos y ya no podés pensar en vos y bueno empecé a trabajar, fue diferente, pasé de una cosa a otra totalmente diferente, la verdad es que ahora prefiero trabajar, me gusta, es otra cosa, cumplís tus horarios y ya está te olvidás, y te vas a tu casa, te cansa, es una rutina, fue un cambio que no pensé que iba a pasar, si no fuera por la nena seguía estudiando, pero ahora tengo que trabajar por la nena, y la nena está con mi suegra muchas horas, todo el tiempo que yo trabajo, a veces me enoja porque no puedo disfrutarla, con mi pareja peleamos varias veces y nos separamos muchas veces también, pero empezar de nuevo te cuesta más.

En mi caso, en mi trabajo lo importante es el diálogo, y creo que me voy a quedar, porque sería feo que por buscar otra cosa me quede sin trabajo y qué hago, con una hija, tenés que pensar en ella. A mí me hubiese gustado trabajar en algo administrativo, de lunes a viernes por la mañana, pero no pude no se dio, ahora trabajo todos los días, hasta el sábado por la tarde. Nunca le pedí a mi mamá que tiene una buena profesión que me busque trabajo, porque eso sería mérito de ella y no mío. Lo principal de todo, del cambio en sí, es que si querés te comprás esto o aquello, disponés de tu dinero, hacés lo que querés, ahora tengo acceso a cosas que yo antes no me podía comprar, igualmente siempre pensando en la nena, primero, lo que le falta a ella y después yo.

En mi trabajo lo bueno es que cada día aprendo algo nuevo, y eso es lo que me gusta, las cosas van mejorando y sobre todo reconocen cuando hacés las cosas bien, eso es bueno y lleva a que te guste lo que hacés, el trabajo también pasa porque la conozco a la dueña y sé lo que le puede caer bien y lo que le puede caer mal. Como éste es mi único trabajo no sé cómo sería la relación con otra persona, y eso me da miedo, miedo de cambiar de trabajo, yo ahí voy a estar segura toda la vida, lo único malo es que no tengo obra social, porque estoy en negro, aunque yo lo que pido me lo da, pero por ahora no me pasó nada, pero si mi hija se enferma, no sé, igual estoy muy agradecida por todo, y espero que todo mejore y que mi nena esté bien, es lo más importante para mí". (Sexo femenino, 20 años, empleada de comercio).

En la Universidad hay profesores buenos, que tratan que el alumno aprenda y hay otros que tratan que el alumno al final, en el momento de la evaluación, el alumno demuestre un conocimiento como el suyo, y esto me parece que es imposible porque también ellos tienen experiencias; también hay profesores que tratan de enseñar lo básico y que nosotros en la práctica al aplicarlo aprendamos más; también me parece que influye el sistema educativo, si está organizado el alumno aprende más y mejor. También veo en relación a los profesores que algunos permiten que el alumno opine, hay profesores que tratan de aprender ellos con la opinión del alumno, otros sólo se preocupan por su hora de clase en tanto que otros manifiestan deseos de superación. A veces se encuentran planes de estudios viejos y no están relacionados con la realidad, por ejemplo en una materia nos hacen estudiar cosas que ya están derogadas, en cambio si la materia está bien dictada te despierta interés y hay una mayor predisposición para aprender.

También influye el clima reinante, no es lo mismo cuando se generan tensiones, entonces el alumno puede no expresarse bien. Yo pasé por muchas situaciones y la conviven-

cia es muy importante, el clima afectivo, si es motivador o no lo es, no es motivador estudiar en un ambiente en donde no hay respeto mutuo, yo viviendo en lugares diferentes he pasado por esto y he podido comprobar que es importante crear un clima de compañerismo, sin falsedades, la buena convivencia ayuda a crear un ámbito de estudio constructivo.

Además la situación económica influye. Yo este año necesitaba una calculadora muy cara y no la tenía a mi alcance, pero la predisposición para aprender es importante, entonces en horas libres me ponía de acuerdo con un compañero que la tenía y así aprendí a usarla.

Todo influye, tu estado de ánimo y el estado de ánimo de las personas que están a tu lado, también a mí me influye la cantidad de horas del día que tengo clases, si sabes repartir el tiempo, tenés tiempo para todo, para comer, para estudiar, para estar en la universidad, etc.

(estudiante de sexo masculino de tercer año de Ciencias económicas de 22 años de edad)

Me considero un alumno regular, de regular a buen estudiante. Yo al principio viajaba, estuve dos años viajando, ya llevo tres años viviendo aquí y espero poder en el año entrante definir mi situación, es decir que sea mi último año y pueda recibirme. La universidad te cambia el ritmo de vida, vas descubriendo una gran variedad de profesores unos buenos y unos malos. Mi facultad está organizada, es importante contar de entrada con todo, fechas de parciales con tiempo suficiente de anticipación. Yo en mi vida de estudiante tuve que aprender a cocinar, a lavar platos, a limpiar...

Yo espero terminar cuanto antes mis estudios. Para mí que vengo de un pueblo, es toda una hazaña tomar el 2 para venir a la Universidad, sobre todo cuando va repleto; entonces no podés pensar, tenés que agarrarte muy bien para no caerte.

Te puedo contar mi crisis estudiantil, tenía un gran problema para rendir oral, en la secundaria jamás me llevé una materia a rendir a marzo y nunca había rendido oral... bueno eso me causaba pánico, pánico terrible, tal es así que di todos los exámenes finales escritos pero con uno oral, no había forma. Hasta pensé dejar de estudiar. Tenía terror, un pánico terrible, ya estaba a punto de dejar de estudiar, estudié muchísimo, y finalmente logré sacarla bien, me di cuenta después que estudiaba muy mal, y mi inseguridad se debía a la falta de estudio, tenía que estudiar más y más, esa fue mi conclusión.

Hice amigos en mis estudios, y los que tenía de antes los dejé como si no fuesen mis amigos. Son muy buenas personas, no son muchos, es una cuestión mía, soy medio antisocial, tengo unos cuatro o cinco amigos, nada más, pero pocos y buenos. Los buenos amigos nunca son muchos, espero que cuando me reciba los siga conservando, cosa que hasta ahora creo que va a ser factible. Para finalizar, quiero expresar un agradecimiento a mis viejos, por todo lo que han hecho por mí.

(Alumno de cuarto año de la carrera de Contador Público de 24 años. sexo masculino).

Desde que empecé la universidad me cambió la vida, me costó adaptarme a la estructura de la universidad, siempre la percibí muy grande, tenía que adaptarme a la cantidad de personas, a los contenidos que nada que ver con el secundario, de a poco me fui adaptando, conociendo gente nueva, pero no terminé de adaptarme a la universidad, todo cambió, los tiempos, los estudios, aquí todo es más liberal, si querés te levantás de una clase y te vas.

Desde que empecé la universidad todo es a los apurones, no me imaginé nunca todo lo que me tocaría leer, pero me tuve que acostumbrar. Tengo que acostumbrarme a mis amigos, ya extraño mi gente, mi familia, en el secundario si no llevás un trabajo, no pasa nada, en cambio aquí si no

traes un trabajo sí pasa, tenés que tener más responsabilidad. Qué más te puedo decir? Todo cambió, si podés comer comés y si no te las arreglás. Lo que más extraño es estar con mi mamá, acá me tuve que independizar, tuve que aprender a hacer todo sola: la comida, la limpieza, tuve que aprender a cuidar la plata, todo, me resultó difícil, yo estaba más tranquila antes.

Después también me costó integrarme a los grupos, tenía un grupo que no trabajaba y me tocaba todo a mí, me sentía muy cansada, agotada, ahora cambié de grupo, nos ayudamos unas a otras, este grupo es mucho mejor. Con los conocimientos, estoy mejor, siento que he aprendido, que sé más de muchas cosas, aprendí cosas interesantes para la vida y para la carrera.

Aquí me costó mucho también adaptarme a cómo se manejan los profesores, a mí me hubiese gustado que me dijeran si esto está bien o está mal y aquí eso no se maneja así, los profes no te dicen nada...

Qué decirte... cuando entré por primera vez a la universidad, no sabía por dónde entrar, hasta que nos ubicamos, y cuando pude entrar vi un montón de gente conocida, y comencé a ver chicas de mi pueblo y siendo estudiante te tenés que bancar un montón de cosas, si rendís un lunes, no podés viajar a ver tu familia, el ritmo del estudiante es agitado, tenés que tener un compromiso total con el estudio porque nadie te obliga.

Al principio no encontraba nada en la biblioteca, ahora se me pasó: encuentro todo, y la vida aquí está manejada por vos, tenés que ser responsable en todos tus actos.

(alumna de sexo femenino del Prof. de Educación Especial, 20 años)

Estoy segura de que elegí la carrera correcta, si bien yo quería estudiar medicina, pero no pude irme a Córdoba, y por ese motivo elegí una carrera en Río Cuarto, biología era

lo que más se asemejaba, en este momento debería estar en tercer año de la carrera y estoy en segundo año. Yo tenía muy buena base del secundario, entonces el primer año me fue fácil, pero en el segundo año se me complicó la cosa, porque no pude rendir un final. En el primer cuatrimestre todo bien porque pude hacer todas las materias, me inscribí en la licenciatura y empecé las materias de la licenciatura también, pero en el segundo cuatrimestre ese final que no pude rendir, me traba el tercer año, me corta todo, entonces estuve remal al principio de este año, me sentí frustrada, por el hecho de no poder hacer ninguna materia que me gustara, porque en tercer año ya son materias de las que pueden gustarte más, como ecología, genética, zoología, que es la orientación que voy a seguir, ya que pueden elegirse diferentes orientaciones, yo voy a seguir la orientación animal.

Me gusta mucho lo que estudio y me gusta también enseñar y hacer ver la parte positiva de la biología, que le encuentren un sentido, encontrar habilidades para hacer laboratorio, usar instrumentos, un microscopio por ejemplo, yo voy a ser profesora y licenciada, también voy a investigar y los temas de investigación pueden ser muchos y también es importante investigar no lo que te gusta a vos, sino lo que el país necesita, o lo que mi pueblo puede necesitar.

También es lindo el grupo de alumnos y estoy con amistades buenas.

Sé que voy a tener que sacrificarme y que quizá no encuentre trabajo.....

(Alumna de sexo femenino de 22 años, estudiante de Biología)

Reflexiones para continuar con el trabajo

Adolescencias y adolescentes en contextos de cambio expresan tensiones, dificultades, cambios de proyectos de vida, sumisión, desesperanza que se naturaliza (estudio, pero no me alcanza para los apuntes, estudio pero no sé si me gusta, estudio pero hay cosas incon-

cebibles... trabajo estoy bien, pero no tengo obra social...)

Sánchez Cabaco (1997:45) sostiene:

"La adolescencia es el momento en que el individuo consolida tanto sus competencias específicas, como su capacidad general para hacer frente a la realidad y al entorno social, estableciendo mecanismos de adaptación y ajuste más duraderos que en etapas anteriores. En esta edad se consuma el proceso de interiorización de pautas culturales y de valores y se perfecciona la adquisición de habilidades técnicas, comunicativas y en general sociales. Sin embargo, se necesita un sutil equilibrio para mantener según las situaciones, actitudes y comportamientos de dependencia, independencia, seguridad, inseguridad, etc., debido a que la sociedad enfrenta a menudo al adolescente a demandas contrapuestas. Hay exigencias de comportamientos de adulto, pero la autonomía psicosocial queda aplazada y vinculada al momento de la independencia económica."

Para seguir trabajando en esta temática, resulta insoslayable reflexionar sobre el contenido sociopolítico de la Argentina en el siglo XXI.

Las relaciones entre el progreso técnico y el ambiente, entre la idea de pertenencia a una cultura y las tendencias a la globalización, entre la competitividad productiva con la equidad y la solidaridad, configuran una sociedad compleja, cambiante, conflictiva, que nos crea inestabilidad y un profundo sentimiento de carencia.

Alain Peirefitte (en Bauman, 2003:175),

"...llega a la conclusión de que el rasgo más sobresaliente, de hecho constitutivo, de esa sociedad era la confianza, en uno mismo, en los demás, y en las instituciones. Los tres depositarios de confianza eran igualmente indispensables. Se condicionaban y sustentaban mutuamente."

De este modo, la empresa empleo puede verse como el espacio privilegiado de depósito y cultivo de la confianza.

Bauman (2003:177) sostiene: "*El pasaje del capitalismo pesado al liviano y de la modernidad sólida a la fluida o líquida constituye la historia en donde se inscribe la historia de la mano de obra.*"

¿Cómo confiar en empresas que se cierran, cómo confiar en fami-

lias desintegradas, cómo proyectarse a futuro sin visualizar seguridades, cómo definir proyectos de vida en un mundo cambiante?

Es lícito plantear, entonces, la presencia de adolescencias y juventudes con un carácter contingente e histórico, con la emergencia de identidades frágiles, inconsistentes, precarias, tan precarias y vulnerables como el contexto social se presenta. Soler y Monzani (2003:111) refieren que la superación de la lógica de la carencia nos posiciona en un escenario totalmente diferente, especialmente en lo referido a las obligaciones y omisiones del Estado y de la sociedad civil y al respeto de las garantías de las personas.

La vida se precariza, se naturalizan los riesgos, la carencia forma parte de la vida cotidiana, surge la inmediatez, y la imposibilidad de proyectar un futuro. Jóvenes que se conforman con las carencias, que apuestan a continuar de este modo, sin muchas ambiciones, jóvenes que intentan con sus fuerzas impedir un destino que insoslayablemente más tarde o más temprano tiende a excluirlos. La búsqueda de trabajo asalta las vocaciones: ya no importa qué quería ser o hacer... el destino se transforma, y las búsquedas adolescentes intentan sostener en medio del caos, los proyectos de vida. Proyectos que se transforman, que desvían su curso, que deben reprogramarse, como el caso de la joven con una nena, madre a corta edad que intenta sostener un trabajo sin obra social.

Los esfuerzos de estudiar, los proyectos de vida, la mirada futura, parecen tener el color del mercado, el destino inexorable del mundo existencial agoniza en manos de criterios económicos que potencializan la vulnerabilidad de estas identidades juveniles.

La subjetividad atrapada en las redes del mercado no puede rescatar su autonomía y poder de decisión, opera desde modelos inexistentes y quiebra la línea de continuidad, y por supuesto expresa sus tensiones en los sentimientos de mismidad y de unidad, tres sentimientos que confluyen en la identidad, ser uno mismo a través del tiempo y del espacio, ése que era ayer, encuentra obstáculos en la reformulación de éstos sentimientos, fundamentalmente porque los quiebres impiden identificaciones al tiempo que deshistorizan y descontextualizan.

Las figuras parentales o docentes ya no configuran fuentes de identidad válidas. El registro de lo que las personas son y hacen, modifica sus vocaciones, afianza las fuerzas de la incertidumbre y el caos.

Encontramos así identidades que van construyéndose dolorosamente, no con todas sus fuerzas, ni con las fuerzas de figuras identificatorias estables, sino con decadencia, vulnerabilidad, e incertidumbre.

La cultura del cuerpo, la imagen adolescente, convierte a los jóvenes de hoy en figuras deseables. Sin embargo los jóvenes expresan su desazón ante la imposibilidad de conjugar sus sentimientos con la impotencia que instala la realidad económica en la actualidad.

El vacío, la soledad y la carencia como riesgos extremos sumergen esta identidad en ciernes en la búsqueda violenta y salvaje. Se trata de sentimientos que en cierta medida legitiman el paso al acto, los robos, las agresiones, o su contracara; el conformismo y la depresión.

La subjetividad, con estos atravesamientos, impone desafíos ante su objetivación, análisis y estudio, al tiempo que interpela a los adultos desde su lugar de adultos y de orientación.

Como estrategia preventiva es importante, por un lado, hacer explícito el contexto actual, la globalización en un país con pretensiones de desarrollo, con todas sus implicancias valorativas; por otro lado, tener presente la emergencia de nuevas subjetividades, identidades que se construyen en soledad y con la presencia de hijos a temprana edad, con una connotación diferente a la de años anteriores, cuando se visualizaba la presencia del hijo como fuerza y sostenimiento de la madre y no como un hecho irreversible. Los relatos refieren los sutiles efectos de una crisis que se siente con distinto impacto, pero con fuerzas que tienden a la exclusión de los sistemas más importantes de reconocimiento social. Evidencian soledad, carencia y falta de límites o inconsistencia en la puesta de los mismos. Las narrativas explicitan "no se puede comprar todo lo que se necesita, la vida del estudiante implica no tener qué comer, estudiar sin comodidades, tratar de zafar, imposibilidad de confiar", Los jóvenes transitan un camino en el que se advierten claros indicadores de transformaciones en las lealtades y la confianza, una búsqueda constante de nuevos horizontes; sin embargo, todo ello sin la presencia de referentes adultos significativos.

BIBLIOGRAFÍA

- Aberasturi, A. y Knobel M. 1971. *La adolescencia normal*.
- Bauman, Z. 2003. *La modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económico. Buenos Aires.
- Bustelo, E., Castel R. y otros. 1997. *Todos entran. Propuesta para sociedades incluyentes*. UNICEF
- Bleger, J. 1967. "La Identidad adolescente". Paidós
- Caplan, G. 1961. *Principios de psiquiatría preventiva*. Paidós.
- Castel, R. 1997. *Las metamorfosis de la cuestión social*. Paidós. Buenos Aires.
- Castel, R. 2004. *La inseguridad social*. Ed. Manantial.
- Castel, R. 2004. *Las trampas de la exclusión*. Ed. Topía. Colección fichas Siglo XXI.
- Casullo, M. 1998. *Adolescentes en riesgo*. Paidós. Buenos Aires.
- Cortina, A. 1997. *Ética aplicada y democracia radical*. Tecnos. Madrid.
- Crabay, M. (comp.) 2000. *Prevención y Educación*. Área de Prevención y Riesgos Psicosociales. Facultad de Ciencias Humanas, UNRC.
- Crabay, M. (comp.) 2003. *Prevención y Educación*. Área de Prevención y Riesgos PsicoSociales. Facultad de Ciencias Humanas, UNRC.
- Galende, G. 1997. *De un horizonte incierto*. Paidós. Buenos Aires.
- Garay, L. 1985. *Educación, familia y escuela en los sectores populares*. Documento Número 1. Proyecto de Investigación y Desarrollo. Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas.
- Garay, L. 2000. *Cuadernos de postgrado*. U.N.C.
- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires y Universidad del Salvador. 1999. *Guía de Estudio y Capacitación para Directores y Coordinadores de Programas Preventivos*.
- Moreno, A. y otros. -2002- "La experiencia adolescente" Editorial Aique.
- Obiols, G. 2002. *Adultos en crisis. Jóvenes a la deriva*. Ed. Novedades Educativas.
- Obiols, G. y S. DI SEGNI. 1994. *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*. Editorial Kapelusz. Buenos Aires.
- Paladino, C. 1998. *Adolescencia, familia y escuela*. Ed. Universidad Nacional La Plata.
- Pérez Gómez, A. 1993. "Cultura escolar en la sociedad posmoderna", en: *Sujeto del aprendizaje, anexo bibliográfico*. Ministerio de Educación y Cultura. Córdoba.
- Sánchez Cabaco, A. 1995. *Indicadores de riesgo en salud mental y estrategias de prevención en la adolescencia*. Universidad Pontificia de Salamanca.
- Soler, G. y Monzani, M. 2003. "Miradas Plurales, recorridos singulares". En: *Infancias y Adolescencias Teorías y Experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino*. Revista Ensayos y Experiencias. Noveduc.
- Spiegel. 1993. En Pérez Gómez, A. "Cultura escolar en la sociedad posmoderna", en: *Sujeto del aprendizaje, anexo bibliográfico*. Ministerio de Educación y Cultura. Córdoba.

**UNA APROXIMACION TEÓRICA
ACERCA DEL MALTRATO EN NIÑOS Y
ADOLESCENTES DISCAPACITADOS
EN EL AMBITO ESCOLAR:
¿DOBLE VICTIMIZACION?**

MARÍA CRISTINA SCHIAVONI

Introducción

El presente capítulo analiza qué sucede con niños y jóvenes que tienen algún tipo de discapacidad y si por ello, son víctimas de maltrato o algún tipo de abuso

Las personas que desde la infancia tuvieron una discapacidad, se comportan de una manera diferente de aquélla de quienes siempre pudieron utilizar todas sus destrezas. Porque además de tener que resolver dificultades propias del déficit que padecen, a veces son segregados, discriminados, por lo que frecuentemente se les dificulta el desarrollo de las habilidades sociales propias de cada edad.

A lo largo de 30 años de trabajo con niños y jóvenes con algún tipo de discapacidad, se ha podido observar que son objeto de discriminación, burla y de diversas formas de maltrato en la mayoría de los casos. Es por ello que se plantea un interrogante:

¿Son estas personas objeto de un doble proceso de victimización: por un lado por el déficit que portan y por el otro por los comportamientos violentos que sufren y que van desde pequeñas intimidaciones hasta diferentes maneras de maltrato, algunas altamente violentas?

A través de diversas investigaciones y trabajos publicados, distintos autores (Verdugo, M.A. y Bermejo, B.G.; Rodríguez, L. y Cerón, M, entre otros) sostienen que las personas discapacitadas muestran una mayor vulnerabilidad al maltrato. Verdugo y Bermejo dicen en su trabajo: "Se han propuesto numerosas hipótesis respecto a las razones que justifican la posición de alto riesgo asociadas con la presencia de una discapacidad..."(1)

Gonzalvo O. (España 2002) ha realizado un exhaustivo estudio retrospectivo transversal (entre 1991 y 2001) revisando expedientes sanitarios y sociofamiliares de niños que ingresaron por malos tratos, incluidos los que presentaban alguna discapacidad física, psíquica y/ o sensorial. (2)

Este autor señala que "la bibliografía médica internacional sobre maltrato infantil ha descrito que los niños con discapacidades físicas, psíquicas y/ o sensoriales presentan un riesgo aumentado de sufrir abandono y negligencia. Los primeros estudios sobre este tema asociaban el riesgo incrementado al maltrato fundamentalmente por el estrés psicológico que la enfermedad y/ o la discapacidad genera en la familia, es decir, un problema de causa y efecto."

Sin embargo, Gonzalvo en sus conclusiones dice: “consideramos que, en la mayoría de los casos del maltrato en niños discapacitados de nuestro entorno, la etiopatogenia no está relacionada por la presencia de un factor de riesgo individual aislado (discapacidad) sino que está relacionada con la existencia de factores de riesgo familiares, sociales y ambientales y que, cuanto más de estos factores de riesgo aparezcan, hay mayor posibilidad de maltrato”.

Cabe destacar que estos datos proceden de pacientes con una edad media de 7,47 años, donde el grupo de edad más frecuente, de los 62 niños con discapacidades que fueron objeto de estudio, fue el comprendido entre los 0 y los 5 años (43,5%).

¿Qué sucede con niños mayores de 10 años y adolescentes? Observando su comportamiento y el de sus compañeros y adultos que les rodean, se percibe que cuando los niños son pequeños (0-5 años) la actitud hacia ellos es más tolerante que la que se tiene con los niños mayores.

Generalmente el pequeño de 4 ó 5 años integrado en maternas y escuela común (en el nivel inicial) es “aceptado” por los docentes y compañeros en tanto que, a medida que el niño crece, es cada vez menos asumido.

El maltrato infantil

“El maltrato a menores aparece con el hombre mismo. Todas las civilizaciones lo han presentado y está íntimamente ligado a factores sociales, políticos y religiosos. Esta relación obliga a ubicarnos en el contexto de la cultura que se trate, lo que resulta verdaderamente difícil. Veamos algunos ejemplos: Aristóteles decía que un hijo era propiedad de su padre y nada de lo que se haga con la propiedad es injusto, por lo tanto no se reconoce la violencia contra los hijos como maltrato. En las sociedades china e hindú el infanticidio era un método de control de la natalidad y una forma de eliminar a niños recién nacidos con malformaciones físicas o daño cerebral por ser considerados instrumentos del mal.

Algunas otras sociedades en las que las niñas eran sacrificadas por no contribuir a la economía familiar”... (en MALTRATO INFANTIL de la Dra. María de Lourdes Rodríguez y la Dra. Magdalena Cerón)

Podríamos multiplicar a infinito los ejemplos históricos de maltrato a niños y a jóvenes, pero no vayamos tan lejos en la historia, simplemente veamos lo que diariamente ocurre a nuestro alrededor: gue-

rras en las que los niños tiene una participación activa, los niños y jóvenes de la calle tratando de limpiar el vidrio de un auto o abrir la puerta de un taxi para obtener una moneda, los que duermen en la calle o deambulan por ella en las noches, imágenes que se han hecho una costumbre ("una mala costumbre" para decirlo mejor), aquellos que tempranamente deben ir a trabajar en lugar de asistir a la escuela... Todas éstas son formas de maltrato a las que a veces respondemos con indiferencia.

El maltrato a los adolescentes discapacitados

En el 1er Congreso Latinoamericano de Discapacidad en Pediatría (Buenos Aires-junio de 2001) se llegó a un COMPROMISO que, basado en diferentes declaraciones universales, proclama la necesidad de "fomentar la discusión de esta temática en congresos, jornadas científicas y otras actividades de orden académico que se realicen a nivel nacional, regional y continental, (...) reconocer el derecho a una calidad de vida digna para el niño con discapacidad y su familia, garantizándoles el acceso a servicios de calidad, en forma adecuada, oportuna y eficiente, de acuerdo con el tipo y grado de discapacidad que cada caso requiere"...

Estos fragmentos del COMPROMISO DE BUENOS AIRES fortalecen el espíritu de este trabajo que intenta promover y ampliar espacios intersectoriales de acción para la atención eficaz de las personas discapacitadas.

En la práctica: en las escuelas de distintos niveles y modalidades, en clubes, en centros de recreación y hasta en la misma familia, se ha podido observar que niños de 7, 8, 9 y más años son más rechazados por los adultos y compañeros que los más pequeños. Al respecto se citarán expresiones "sic" que se han ido documentando a lo largo de variadas experiencias en escuelas, talleres de trabajo con padres en centros de salud, clubes, etc:

"... nosotros lo recibiríamos encantados pero los padres se quejan porque los otros chicos copian gestos y se comportan de otra manera desde que está este chico con síndrome de Down en la escuela de verano"...dice una docente...

"el entorno no le proporciona claves necesarias como fomentar la participación desarrollando sistemas de trabajo en interacción coope-

radora con grupos mixtos...

"... esto le implica dificultades como falta de motivación para concurrir a ciertos sitios como el club o ir a bailar los fines de semana como cualquier otro chico de su edad "... expresa una mamá en el grupo de Taller para padres en el marco del Plan de Asistencia a Personas con Requerimientos Especiales (Córdoba-2001) (4)

Un papá cuenta que su hijo muestra "*problemas de autoestima y alteraciones emocionales porque los otros adolescentes no lo aceptan para reunirse o ir a bailar*"... (en el marco del mismo programa).

En ámbitos familiares: aún hoy, con todo lo que se ha avanzado en relación a la inclusión escolar, social, laboral y recreativo de personas con discapacidades, algunos miembros de la familia se avergüenzan de "presentar a sus hermanos" o de llevarlos consigo a reuniones sociales e incluso los ocultan directa o indirectamente sin siquiera reconocerlos o hablar de ellos.

En el ámbito escolar: a través de los resultados de investigaciones anteriores pudimos observar que "los niños y adolescentes con algún tipo de discapacidad, integrados en la escuela común, no escapan de lo que sucede en el ámbito escolar y sufren las mismas consecuencias que sus compañeros" (Schiavoni, M. C; Cardozo, G en *Inequidad Socio-Cultural Riesgo y Resiliencia*, cap. VI)

La violencia es un fenómeno social que atraviesa la escuela. El poder comprenderla nos obliga a involucrarnos como seres humanos posibles de causar daño a otros y como sujetos sociales poseedores de una cuota de poder para conservar o modificar un orden social.

La violencia es un fenómeno relacional, que responde a varias causas y genera diversas consecuencias que también alcanzan a los niños y adolescentes con algún tipo de discapacidad, integrados en la escuela común, los que no escapan de este entorno y sufren las mismas consecuencias que sus compañeros. Pensamos en una escuela inclusiva que ofrezca igualdad de oportunidades para todos a partir del concepto de no exclusión, pensamos en una escuela en la que niños y jóvenes alcancen el pleno desarrollo de sus derechos, obligaciones y posibilidades. Es importante en este punto recordar la disposición legal vigente acerca de la integración de alumnos con algún tipo de

discapacidad que además contempla las alternativas de atención y apoyo no sólo al niño integrado sino también al resto de sus compañeros con diferentes problemas.

Así la mirada sobre la escuela estará dirigida a la misma como un espacio de convivencia donde pueda atenderse a la diversidad; en este caso específico a los alumnos integrados y a los que muestran algún tipo de violencia o maltrato.

Goffman en *Estigma* dice que "la sociedad establece los medios para categorizar a las personas y el complemento de atributos que se perciben como corrientes y naturales en los miembros de cada una de esas categorías". El medio social establece las categorías de personas que en él se pueden encontrar.

El intercambio social rutinario en medios preestablecidos nos permite tratar con "otros" previstos sin necesidad de dedicarles una atención o reflexión especial. Por consiguiente, es probable que al encontrarnos frente a un extraño las primeras apariencias nos permitan prever en qué categoría se halla y cuáles son sus atributos, es decir su "identidad social" -para utilizar un término más adecuado que el de "status social" ya que en él se incluyen atributos personales, como la "honestidad", y atributos estructurales, como la "ocupación"-.

Apoyándonos en estas anticipaciones las transformamos en expectativas normativas, en demandas rigurosamente presentadas. Por lo general no somos conscientes de haber formulado esas demandas ni tampoco de su contenido hasta que surge un interrogante de índole práctica: ¿serán satisfechas de algún modo? Es entonces cuando advertimos que hemos estado concibiendo sin cesar determinados supuestos sobre el individuo que tenemos ante nosotros...

Mientras el extraño está presente ante nosotros puede demostrar ser dueño de un atributo que lo vuelve diferente de los demás (dentro de la categoría de personas a la que él tiene acceso) y lo convierte en alguien menos apetecible -en casos extremos, en una persona casi enteramente malvada, peligrosa o débil-. De ese modo dejamos de verlo como una persona total y corriente para reducirlo a un ser inficionado y menospreciado. Un atributo de esa naturaleza es un estigma. En especial cuando él produce en los demás, a modo de efecto, un descrédito amplio, a veces recibe también el nombre de defecto falla o desventaja"...

El término *estigma* y sus sinónimos ocultan una doble perspecti-

va: el individuo estigmatizado ¿supone que su calidad de diferente ya es conocida o resulta evidente en el acto, o que, por el contrario, ésta no es conocida por quienes lo rodean, ni inmediatamente perceptible para ellos? En el primer caso estamos frente a la situación del desacreditado, en el segundo frente a la de desacreditable...

Siguiendo a Goffman se pueden mencionar tres tipos de estigmas, notoriamente diferentes. En primer lugar las abominaciones del cuerpo -las distintas deformidades físicas-. Luego, los defectos del carácter del individuo que se perciben como falta de voluntad, pasiones tiránicas o antinaturales, creencias rígidas y falsas, deshonestidad. Todos ellos se infieren de conocidos informes sobre, por ejemplo, perturbaciones mentales, reclusiones, adicciones a drogas, alcoholismo, homosexualidad y conductas políticas extremistas. Por último, existen los estigmas tribales de la raza, la nación y la religión, susceptibles de ser transmitidos por herencia y contaminar por igual a todos los miembros de una familia.

Son bien conocidas las actitudes que nosotros, los "normales", asumimos ante una persona que posee un estigma y las medidas que adoptamos respecto de ella, ya que son precisamente estas respuestas las que la benevolente acción social intenta suavizar y mejorar. Valiéndonos de este supuesto practicamos diversos tipos de discriminación, mediante la cual reducimos en la práctica, aunque a menudo sin pensarlo, sus posibilidades de vida. En nuestro discurso cotidiano utilizamos como fuente de metáforas e imágenes, términos tales como inválido, bastardo y tarado, sin acordarnos, por lo general, de su significado real.

Algunos vacilan en tocar o guiar a los ciegos y entonces, por ejemplo, para ayudarlos a cruzar una calle los tomamos de la mano o el brazo y los arrastramos literalmente hablando, sin tener en cuenta sus necesidades reales y cómo debemos ayudarlo en forma correcta, que es poniéndole nuestro hombro o brazo para que la persona ciega se tome de él y nos conduzca con mayor seguridad, o le gritamos a un sordo creyendo que nos podrá oír, o le adjudicamos que "como no escucha" puede estar trabajando perfectamente en una fábrica con ruidos ensordecedores, cuando por el contrario el excesivo ruido les afecta hasta el dolor, tal como nos sucede cuando asistimos a un concierto o recital de rock, nos situamos al lado de los amplificadores de sonido y vemos cuán insoportable nos resulta ese sonido que se

transforma en ruido ensordecedor y necesitamos alejarnos.

Estos ejemplos son algunos de las actitudes que inconscientemente realizamos en nuestra vida cotidiana en relación a las personas que "portan" algún tipo de discapacidad.

Y llegamos aquí al nudo de la cuestión: el individuo estigmatizado: ¿cómo responde a este tipo de situaciones? A veces, al decir de Goffman, intentará algún tipo de reparación: el ciego recurre al tratamiento ocular, el analfabeto intenta una educación reparadora, conocemos el típico ejemplo (de los cuales hay varios en nuestra ciudad) del niño con Síndrome de Down cuyos padres lo someten a una cirugía plástica, intentando reparar y reparar-se del estigma.

Aquí debe mencionarse la tendencia a la victimización, resultante del peligro que para la persona estigmatizada significa caer en manos de servidores fraudulentos que le venden los medios para corregir la elocución, aclarar el color de la piel, estirar el cuerpo, devolver la juventud, curar mediante la fe y obtener aplomo con la conversación. Ya sea que se trate de una técnica práctica o de un fraude, la pesquisa revela hasta qué extremos están dispuestas a llegar las persona estigmatizadas y, por consiguiente, lo doloroso de la situación que las conduce a tales extremos.

Otras veces puede intentar corregir su condición de forma indirecta: dedicando un enorme esfuerzo personal al manejo de áreas de actividad que por razones físicas se consideran comúnmente inaccesibles para quien posea su defecto; tal es el caso de los afectados de parálisis que aprenden equitación, o a jugar al golf o pilotear un avión, o bien al ciego que se hace experto en montañismo. "Por último la persona que presenta una diferencia bochornosa puede romper con la realidad e intentar obstinadamente emplear una interpretación no convencional acerca del carácter de su identidad social. Es probable que el individuo estigmatizado utilice su estigma para obtener "beneficios secundarios" como una excusa por la falta de éxito que padece a causa de otras razones"...

Para la persona estigmatizada, la inseguridad relativa al status, sumada a la inseguridad laboral, prevalece sobre una gran variedad de interacciones sociales. Hasta que el contacto entre "normales" y estigmatizados no ha sido realizado, el ciego, el enfermo, el sordo, no pueden estar nunca seguros sobre la actitud de la persona que acaban de conocer en términos de rechazo o de aceptación. Esta es la posición del

adolescente, del negro de piel clara, de la segunda generación de inmigrantes, de la mujer que ingresa a un trabajo predominantemente masculino.

La incertidumbre del estigmatizado surge no sólo porque ignora en qué categoría será ubicado, sino también, si la ubicación lo favorece, porque sabe que en su fuero interno los demás pueden definirlo en función de su estigma. Así aparece en el estigmatizado la sensación de no saber qué es lo que los demás piensan "realmente" de él.

Y volvamos a nuestros ejemplos iniciales: en todos esos casos y muchos más que se pueden ejemplificar, está presente el tema del estigma y sus consecuencias que acabamos de desarrollar.

Fuera de esta victimización existen otras formas de violencia, tal como lo manifiesta Pierre Bourdieu (París-1977), quien se refiere al concepto de "violencia simbólica" diciendo que "consiste en imponer significaciones de "hacer creer y de hacer ver" para movilizar. La violencia simbólica está relacionada con el poder simbólico y las luchas de poder simbólico; "poder simbólico como poder de constituir lo dado por la enunciación, de hacer ver y de hacer creer, de confirmar o de transformar la visión del mundo y, de ese modo, la acción sobre el mundo (que) no se ejerce si no es reconocido, es decir desconocido como arbitrario". Esto significa que el poder simbólico no reside en "los sistemas simbólicos" bajo la forma de "illocutionary force", sino que se define en y por una relación determinada por aquéllos que ejercen el poder y aquellos que lo sufren, es decir en la estructura misma del campo donde se produce y se reproduce la creencia.

"El principio del poder de las palabras reside en la complicidad que se establece, a través de las palabras, entre un cuerpo social encarnado en un cuerpo biológico, el del portavoz, y de los cuerpos biológicos socialmente formados para reconocer sus órdenes, pero también sus exhortaciones, sus insinuaciones o sus conminaciones y que son los "sujetos hablados", los fieles, los creyentes. Es todo lo que se evoca, si se lo piensa, la noción de espíritu de cuerpo: fórmula socialmente fascinante y terrorífica"...

En su libro "RESPUESTAS" el mismo Bourdieu dice que cualquier intercambio lingüístico conlleva la virtualidad de un acto de poder, tanto más cuanto involucra agentes que ocupan posiciones asimétricas en la distribución del capital pertinente. Esta potencialidad puede perma-

necer latente, como a menudo ocurre en la familia y en las relaciones de *philia*, en el sentido aristotélico, donde la violencia es suspendida en una suerte de pacto de no-agresión simbólica. Sin embargo, incluso en estos casos, la negativa a ejercer la dominación puede ser una dimensión de una estrategia de condescendencia o una manera de llevar la violencia a un grado más elevado de denegación o disimulo, una manera de reforzar el efecto de desconocimiento y, por tanto, de violencia simbólica.

Si unimos ambas posiciones (Goffman - Bourdieu) podemos decir que las personas que portan un estigma (en este caso los que tienen alguna discapacidad) son mirados o escuchados de manera diferente de los que ven o escuchan, o bien ignorados, "invisibles" a los ojos y a los oídos de quienes pueden ver y/o escuchar, ejerciendo de esta manera una clase de poder: "de poder ver", "de poder escuchar", "de poder hablar", sobre los estigmatizados; situación que se transforma en violencia, en este caso simbólica, pero violencia al fin, que puede llegar a cualquier otra forma de violencia: física, psicológica, social.

Todo esto está "muy prolijamente dicho" en la teoría, y aceptado empíricamente.

Conceptualización de Términos:

DISCAPACIDAD: "Toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano"

DEFICIENCIA: "Toda pérdida o anomalía de una estructura o función psicológica, fisiológica ó anatómica".

MINUSVALIA: "Una situación desventajosa para un individuo como consecuencia de una deficiencia ó de una discapacidad, que limita e impide el desempeño de un rol que es normal en función de la edad, el sexo y factores sociales y culturales".

MALTRATO: "Debemos considerar maltrato infantil toda acción u omisión que provoque un trastorno en el desarrollo psicofísico, emocional y social del niño"

VIOLENCIA: “Es una forma de interacción humana mediada por la fuerza, en búsqueda de determinados intereses, con una finalidad específica, que siempre produce daño”

FACTOR DE RIESGO: “Las características relacionadas con el niño, la familia y el entorno socio-ambiental, potencialmente capaces de desencadenar maltrato infantil con una frecuencia mayor que la media de la población general”. “Son los que determinan que ciertos niños, denominados vulnerables, especiales ó diferentes, entre los que se incluyen aquellos que presentan discapacidades psíquicas, físicas o sensoriales, sean maltratados con una frecuencia mayor que el resto de la población”.

DISCAPACIDAD SENSORIAL: Se refieren aquí a las visuales y auditivas

DISCAPACIDAD MENTAL: se refieren a las que afectan la capacidad intelectual ó retardos mentales, en sus diferentes grados de afección.

DISCAPACIDAD MOTORA: “Son trastornos neuro-músculo-esqueléticos que afectan la normal movilidad del cuerpo ó de una parte de éste”. (9)

BIBLIOGRAFIA

- Agudelo, S.F: " Violencia y/o salud en Salud. Problema y Debate". Año II. Bs.As.
- Barrón, M. (comp.): "INEQUIDAD SOCIO-CULTURAL. Riesgo y resiliencia" Serie Adolescencia, Educación y Salud. Ed. Brujas. Córdoba. 2005.
- Bourdieu, P y Wacquant, L: "RESPUESTAS, por una antropología reflexiva". Grijalbo. México. 1997. .
- Crabay, M: "Prevención y Educación". Área de Prevención y Riesgos Psicosociales. UNRC. Córdoba. Argentina. 2.000.
- Díaz Aguado, M.J.: "Prevención de la violencia en contextos escolares". Madrid. 2000.
- Daher, A y otros: "Violencia hacia los niños" en Violencia Familiar. Informe Técnico. Buenos Aires. 1996.
- Garay, L: "Violencia y fracaso en las instituciones educativas". UNC.2000.
- Gonzalvo, G. O.: "Maltrato en niños con discapacidades: Características y factores de riesgo". Anales de Pediatría. Volumen 56.Nº3.España.2002.
- Goffman, E: "Estigma e identidad social"; en *Estigma*. Ed. Amorrortu.1996
- Maza, M: "Deficiencia, discapacidad, minusvalía". Cap. 2. Módulo 4. PRONAP. 2003.
- Obiols, G y Di Segni S.: "Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria". Ed. Kapelusz. Buenos Aires. 1994.
- Rodríguez, M.L. Y CERON, M: "Maltrato Infantil". Mi pediatra.com.
- Schiavoni, M. C.: "La violencia en el Adolescente". En "Las distintas caras de la violencia".Serie Adolescencia, Educación y Salud. Nº III, Ed. Brujas. Córdoba. 2000.
- chiavoni, M. C.: "Adolescencia y Discapacidad". Prevención y Educación III. UNRC. Córdoba. 2005.
- Verdugo, M.A. y Bermejo, B. J.: "¿Qué se sabe del maltrato?" Resumen en www.feaps.org/186 México. 2002.-

FOUCAULT EN LA DISCOTECA

**CONSIDERACIONES EN TORNO A
LOS REGÍMENES DE VISIBILIDAD EN
ALGUNAS PRÁCTICAS ADOLESCENTES.**

GLORIA BORIOLI

Fundamentación

Desde variados campos disciplinares, tanto los regímenes de visibilidad como la adolescencia han convocado en los últimos tiempos las reflexiones de no pocos especialistas. Por una parte, sociólogos y mediólogos, arquitectos y cineastas tales como Jonathan Crary, Jean Baudrillard y Paul Virilio han trabajado sobre el simulacro y la autorreferencialidad, sobre los modos de percepción urbanos y sobre las tecnoculturas. Por la otra, psicólogos, antropólogos y etnógrafos se interesan por esa particular configuración identitaria que hoy presentan los jóvenes, signados por consumos culturales *cyberpunk* y nuevos códigos (vestimentarios, sexuales, socioafectivos, musicales), que instan a pensarlos desde unas redes de intelección diversas de las hasta ahora vigentes.

En este cruce entre mirada y adolescencia, en esta semiocracia de una cierta franja etaria, surgen y pivotean nuestras consideraciones, que procurarán echar un poco de luz sobre algunas de las imágenes que en los circuitos adolescentes se generan y se consumen, sobre la pulsión escópica y sobre los signos corporales con los que el adolescente se dice y es dicho.

1. DOS ÓRDENES VISIVOS

*Entonces, en medio de la noche,
encendió una luz para no ver.*
-Lewis Carroll-

Ahora bien, ¿de qué hablamos cuando hablamos de regímenes de visibilidad? La primera conceptualización aparece en *Vigilar y castigar*, cuando se analizan e historizan dos modalidades de asignación de recursos visivos –modalidades que dan cuenta de esa asimetría que planteó Giddens como inexorable en toda relación de poder-, es decir, dos categorías teóricas que dan cuenta de cómo se distribuyen los roles vinculados con la mirada. (1)

El primero de estos diseños de distribución de la dupla mirar / ser mirado es el **modelo espectacular**, propio de las sociedades “de so-

beranía”, premodernas, en las que el poder se consolida como objeto de la mirada. La lógica centrípeta así instaurada genera una infranqueable distancia entre el observador y lo observado y produce, por ende, la fascinación de lo inalcanzable: monarca vs. súbditos, escena vs. platea, actores vs. público. Liturgia de un orden preestablecido en el que lugares y funciones aparecen como inalterables.

En este régimen el poder es admirado y suscita asombro, admiración, extrañamiento. Se trata de un dispositivo en el que lo que es mirado seduce y lo que mira se deja seducir, según una lógica distributiva de oposiciones binarias mutuamente excluyentes. Sacralización de las individualidades e idolización de los referentes; conservación de un orden jerárquico desigualitario que consagra y perpetúa un tejido social con dicotomías inconciliables. Las recepciones mundanas y los actos de gobierno, la intimidad de los funcionarios y los avatares sentimentales de la clase dirigente y las *popstars*, ganan la atención y se exhiben en escenas que producen encantamiento de las masas: es que sus facultades demiúrgicas seducen, tal vez tanto como aquel soberano que con su sola imposición de manos curaba las escrófulas. Culto de la ornamentación y el exotismo: vestidos sofisticados de colores contrastantes y llamativos, con pasamanerías, bordados y puntillas, que invisten al monarca y a la corte de un énfasis y un efectismo sostenidos en la figura, el artificio, la visión. El sujeto de poder es mirado por muchos, tornándose un objeto visible –mejor, hipervisibilizado– que se constituye como tal merced al acto objetivante de los sujetos que anónima y numerosamente lo contemplan, a tal punto que podrían escucharse las palabras de Lacan: “¿No encuentra uno satisfacción en estar bajo esa mirada (...) que nos cerca, y nos convierte primero en seres mirados, pero sin que nos lo muestren?” (Lacan 1964:83). *Speculum mundi*, exhibicionismo tal vez, se provoca la mirada que muestra y demuestra la diferencia, que señala la extrañeza.

En segundo lugar, el **modelo panóptico** se sustenta en otro esquema que corresponde a las sociedades modernas y a la lógica centrífuga. El poder actúa aquí desde la invisibilidad, estatuye un cierto dispositivo sobre el cuerpo, establece otras relaciones que “operan sobre él una presa inmediata, lo cercan, lo marcan, lo doman, lo someten

a suplicio, lo fuerzan a unos trabajos, lo obligan a unas ceremonias, exigen de él unos signos" (Foucault 1987). En este esquema de Estado omnivoyeurista presente en nuestra sociedad, hay una mirada impersonal que clasifica y califica, que –sin cara y sin cuerpo- se afantasma hasta borrarse, porque no está para ser visto sino para cartografiar a los otros. El poder silencioso se ha des-espectacularizado y ejerce desde esa sombra un contralor mediante el cual los sujetos comunes devienen objetos registrados, invirtiéndose de esta manera la economía de la visibilidad.

La modalidad panóptica propia de las sociedades disciplinarias analizadas por Foucault permite una internalización de los mecanismos de un control de características capilares que también se puede leer en la arquitectura del siglo 19. Construcciones tales como el *Paralelogramo de la Armonía y la Cooperación* de Owen y el *Falansterio* de Fourier y hasta los bulevares del urbanismo novecentista expresan la relación entre edificio, cuerpo y técnicas productivas, al transformar las relaciones entre el sujeto y su medio de manera tal que esas constituciones del espacio devienen "máquinas aplanadoras de la subjetividad, aparatos de anestesia social" (Kozak 2000).

La racionalización y el catalogamiento de los sujetos también tiene su correlato fuera de la arquitectura: el Estado voyeurista se acompaña de máquinas destinadas al avistamiento desde posiciones protegidas. Así, a comienzos del siglo 19, la práctica visiva incorpora el uso de artefactos ópticos que actúan sobre los cuerpos y los objetos: la fotografía, el cine, el radiotelescopio, la radiología, el telescopio espacial, el estereoscopio, la holografía, la televisión, la videoscopía con fibra óptica transforman los modos de conocer. Mediante estas prótesis del ojo, se abre un menú -que permite sortear las limitaciones humanas- de nuevas posibilidades de mirar sin ser mirado. "Sólo veo desde un punto, pero en mi existencia soy mirado desde todas partes" (Lacan 1964:80).

Para concluir estas consideraciones preliminares, suscribimos con Deleuze que "cada estrato o formación histórica implica una distribución de lo visible y de lo articulable que actúa sobre la propia formación" (1980); o sea, a una institución social de ciertas marcas corresponden unas formas específicas de producción tecnológica.

2. LAS SUBJETIVIDADES EN TIEMPOS DE MEDIATIZACIÓN

Este cuadro es (...) una trampa de cazar miradas. En cualquier cuadro, basta buscar la mirada en cualquiera de sus puntos para, precisamente, verla desaparecer.

- Jacques Lacan -

Ahora bien, ¿cómo aparecen estas prácticas visivas en la (sub) cultura juvenil?, ¿en qué medida los discursos y las prácticas hoy en vigor impactan sus configuraciones vinculares intersubjetivas? Antes de entrar en el universo adolescente, juzgamos oportuno realizar algunas consideraciones que vinculan la mediatización de la cultura con los regímenes de visibilidad, ya que el grupo etario que nos ocupa ha crecido frente a las pantallas, signado por un aparato cultural que funciona como portador y defensor de saberes socialmente legitimados, o sea como un *set* de dispositivos reproductores del orden social. Y en el contexto actual, la lógica de dominación se externaliza por medio de una inmensa máquina simbólica que instaure órdenes de enunciabilidad, visibilidad y veracidad, o sea como un artefacto que dice cómo son las cosas en el mundo.

En efecto, la mediatización de la cultura, esa red compleja que contextualiza las interacciones cotidianas al margen de los consumos diferenciados de los sujetos, se torna un marco inexorable a la hora de observar cómo operan hoy las políticas identitarias y la producción de subjetividades, más aún cuando los procesos educativos han sido desplazados de las organizaciones específicas y asumidos, en cambio, por otros polos emergentes y variables (Bleichmar 2002). Dicho de otro modo, implosionadas las certezas, discutidos los modelos de identificación, multiplicadas las voces de la cultura –de una cultura antes circunscripta a la escuela y a su extensión, la academia-, los circuitos son otros. A río revuelto, los adolescentes transcurren en una moratoria social situada entre los espacios de socialización primaria por un lado y el mundo laboral-universitario por el otro; y en este limbo difuso, anómico y descomprometido que ya no es infancia y que todavía no es adultez, los medios ganan poder, a tal punto que se ha hablado de

semiocracia (Baudrillard), de iconosfera (Ferrès), de video-cultura (Sarlo), de epopeya de la mirada (Certeau).

De ahí que Verón continúe preguntándose desde hace tiempo dónde se construyen hoy los colectivos, cómo se produce el reconocimiento en las nuevas configuraciones sociales, cuáles son las lógicas que regulan las interacciones de los actores. Y en el caso de los adolescentes, uno de esos territorios de construcción de su identidad tribal, es el de las discotecas.

3. LA DISCOTECA COMO OBJETO DE VISIBILIDAD Y DE USO

*Cada noche cuando te desvestías
la sombra de tu cuerpo desnudo
crecía sobre los muros hasta el techo.*

-Enrique Molina-

En la discoteca, como en otros numerosos ámbitos, la visión choca con los cuerpos, con los volúmenes, con unas opacidades a ser alcanzadas, tocadas, registradas: ese material potencialmente expresivo se torna significativo merced a nuestra mirada que, al interpretar, al interpelar, inviste de sentido los objetos, las interacciones, los individuos. En "el boliche" devienen superficies visibles los adolescentes que construyen territorios propios, que diseñan estrategias de apropiación y uso del espacio -con frecuencia periférico- y que resignifican sectores urbanos y marginales para dotar de nuevas cargas semánticas a mercados, muros, plazas y calles. Esos sitios transitados por los jóvenes cordobeses de las capas medias suelen zonificarse en agrupamientos que responden a lógicas socioculturales y artísticas, de manera tal que sus puntos de encuentro se localizan ora en enclaves al interior de los barrios pequeño-burgueses y de la aristocracia local en descenso, ora en locales reciclados tales como garajes, viejos comercios y depósitos de mercadería abandonados: zonas del ocio y la diversión en las que graban sus *graffitis* y *tags*, en las que deambulan en patinetas y *rollers*, en las que las "tribus urbanas" se autoconvocan bajo banderas difusas más vinculadas con emociones y estéticas que con ideologías.

En estas coordenadas témporoespaciales de los adolescentes *under*, la discoteca aparece como un antidecorado: cuartos casi sin mobiliario ni escenografía, vigas desnudas y tarimas precarias, mesas sin mantel y vasos descartables, gente sentada en el piso o en sillas heterogéneas, una hamaca de parque o una cama sin sábanas; dicho de otro modo, un territorio de lo imprescindible que bien puede leerse como signo de la permanente transitoriedad, de unas prácticas nómades que minimizan el maquillaje y el afuera y que instauran un ecosistema de austeridad y presentismo. Con frecuencia las paredes internas y externas ostentan grafías e ilustraciones rápidas, de manera tal que se tornan muros parlantes relatores de personajes, sujetos y opiniones; muchas de esas escrituras refieren las bandas o tribus que controlan el sector; algunas son *tags*, rúbricas o "firmas producidas" de quienes marcan, como felinos, su territorio. "El hombre excitado", vaticinaba Nietzsche; un "arraigo dinámico", califica Maffesoli (2004).

Las grafías visibilizan sujetos sociales o individuales y devienen una instancia en la cual se enuncian los *habitués*, manifestando públicamente su existencia frente a otros actores sociales (Cubides 1998). Sujetos de discurso, sujetos de visibilidad: sujetos. Las paredes hablan y provocan respuestas; después de un *tagger* que inscribe su pictograma, otro estampará su sello como si entablaran diálogos brevísimos en los que casi lo único que se intercambia es la certificación de haber estado ahí, tal vez como si la pura gratuidad de esa insignia quisiera conjurar la forclusión del futuro. Como dice el rap de la banda cordobesa *Ups*:

todo camino que transito es mío, pertenece a mi jurisdicción
(*Ups*: 2003)

En la disco, la oscuridad de las tribus ve la luz: allí toman cerveza y fernet, se drogan y se acarician, comen palomitas de maíz y rapean, escuchan música y ven baile, indiferenciados al interior de una atmósfera de semiclandestinidad e improvisación que tiene sus propias lógicas de uso y de visibilidad. Es que "cuando en el amor pido una mirada, es algo intrínsecamente insatisfactorio y que siempre falla porque *Nunca me miras desde donde yo te veo*" (Lacan 1964:109).

5. HACERSE VER / HACERSE OÍR

*Si has de cerrar la ventana donde
asoman tus ojos, cierra antes tus ojos.*

-Antonio Porchia-

En este contexto de movilidad y nomadismo los sujetos se exponen y se enmascaran a la vez por medio de sus firmas y de sus cuerpos, merced a un juego tanto de visibilidad-invisibilidad cuanto de visibilidad-audibilidad. El "diyéi" (*disc jockey*), transformado en chamán, oficia de barquero que conduce a un más allá donde se sitúa el placer, abriendo las puertas de la percepción. Caronte mediatizado y melómano, administra géneros y ritmos según su monitoreo de rostros y atmósferas y gobierna así desde su altar ese templo de la música: alimento de tecnomusas para acólitos en vías del delirio.

Tal escena socioafectiva constituye un despliegue de ofertas para los sujetos en proceso de búsqueda identitaria (Bleichmar 2002) y también una vidriera para mirar y ser mirado, para consumir imágenes y hacerse engullir por la mirada del otro. El ojo es el órgano a través del cual el sujeto busca aquello de lo que carece: es el órgano deseante. Por eso la mirada, trazando una distancia en el espacio, tiende un puente con el otro. A propósito señala Lacan que "la raíz de la pulsión escópica ha de aprehenderse por entero en el sujeto, en el hecho de que el sujeto se ve a sí mismo (...) En la pulsión, de lo que se trata es de hacerse ver" (Lacan 1964:202). (2)

Ahora bien; si para Freud la pulsión es una fuerza irrepresible, arcaica y primordial vinculable con el ojo, para Lacan existe también otra: la pulsión de hacerse oír. Los oídos son el único orificio –afirma– que no puede cerrarse. Así, mientras los juegos lumínicos al interior de *la disco* segmentan el flujo de visibilidad al mostrar y ocultar, al dar y escamotear, la música se percibe como un *continuum* cuyo volumen suele obturar los intercambios lingüísticos, los que asumen, en consecuencia, otros códigos: lenguaje del cuerpo, lenguaje de la indumentaria, lenguaje de los gestos.

6. EL PAR TOPONÍMICO DENTRO / FUERA

*y en el juego angustioso de un espejo frente a otro
cae mi voz
y mi voz que madura
y mi voz quemadura
y mi voz quema dura
como el hielo de vidrio
como el grito de hielo*

-Xavier Villaurrutia-

“El lenguaje es una piel: yo froto mi lenguaje contra el otro. Es como si tuviera palabras a guisa de dedos, o dedos en la punta de mis palabras. Mi lenguaje tiembla de deseo”: esta descripción de Barthes (2002: 82) posibilita entrar a otra zona de reflexión, que es la de las palabras y las miradas, la de los códigos y las percepciones. Porque si dentro del universo de la discoteca se despliegan complejas y numerosas redes de significación y de juegos vinculados con los sentidos, son seguramente los dos ya mencionados -vista y oído- los de mayor actividad.

Al ingresar al local, el estímulo primero y más contundente es el auditivo. “La discoteca es una piscina llena de música”, metaforiza Margulis (1994:143). La máquina industrial y cultural del rock –género emblemático del adolescente de los sectores medios- edifica un monopolio sobre la atención de los parroquianos. Su ritmo, asociado a menudo con la violencia, “golpea”, “flashea”, “mata” e instaura una hegemonía auditiva que imposibilita el diálogo. Todos bailan con cualquiera y todos bailan consigo (y sin tocarse), en una configuración que podría caracterizarse como autismo táctil y auditivo.

En las *disco* y sobre todo en las *raves* (3) la música instala una comunidad emocional con marcas singulares, tanto cuando el gerenciamiento está a cargo del DJ entronizado en su isla de luz, como cuando el espectáculo se focaliza en las bandas en vivo. Y dentro de ellas los raperos merecen especial mención porque cuentan con un capital comunicacional diferenciado, merced al que se hacen cargo de las voces de los sin voz para discursivizar su disidencia:

*palabras útiles en contra de gatillos fáciles,
palabras útiles en contra del fusil,
palabra útiles en contra de gatillos fáciles,
palabras hábiles pero sin dejar de ser sutil.*

(Ups:2003)

Los textos ("las rimas", dicen los raperos) promueven reivindicaciones y reclaman derechos atinentes a su franja etaria, a cuestiones políticas, a segmentaciones de género, a desigualdades sociales. Aquí la palabra, que aparece obturada en las prácticas conversacionales de *la disco*, se torna recurso de denuncia y asume el protagonismo. (4)

*soy el rasta que con letras bastas su ira desata,
con mi sátira, nunca que se pierde tampoco se empata,
para quien se percata de mi simpatía,
llevo mensaje en vivo y en directo también por telepatía,
esquivo la apatía con que muchos me tratan*

(Ups: 2003)

Además del sistema musical, el otro dispositivo que marca la escisión del par toponímico dentro / fuera es el de la mirada: locales cerrados con ventanas canceladas, sintaxis lumínica propia, intermitencia de las luces rítmicas que provocan la fragmentación de la percepción y cámaras voyeuristas.

Las pantallas digitales ora reproducen videoclips, ora proyectan la concurrencia, i.e., los cuerpos allí presentes, en una constante diégesis autorreferenciada de la que nadie está exento. En efecto, la videografía ya no refiere hechos representados, sino hechos presentados; con la microcámara sólo hay retransmisión y pura transmisión, de manera tal que se amplía el espectro de los sujetos vigilables en lo que Virilio llama una "una puesta en onda de lo real" (Delfino:148). Control generalizado, relativización del panóptico, multiplicación de lugares pasibles de visibilidad.

7. A MODO DE CIERRE, LA DISEMINACIÓN OCULOCENTRISTA

*No es muerte la libadora de mejillas.
Esto es muerte: olvido en ojos mirantes.*

-Macedonio Fernández-

Con el advenimiento de la videoscopía, la díada foucaultiana **modelo espectacular / modelo panóptico** apela a ser revis(it)ada. En efecto, hoy, poniendo en tensión aquel binomio visivo, todo lo que registran las cámaras deviene objeto de mirada. Mientras, por un lado, la labor del cuerpo en el modelo espectacular es seducir, o sea apropiarse del ojo deseante del otro, y mientras, por el otro, en el modelo panóptico hay un Gran Hermano cuyo estatuto de objeto observado se instituye merced a la acción de sujetos mirantes, el espacio cerrado de la discoteca instituye un régimen de visibilidad alternativo que convoca espectacularización y panoptismo, ya que los sujetos visibles coinciden con los sujetos videntes.

En este escenario, ¿en qué medida uno y otro régimen escópico se presentizan en el adolescente en tanto observador observado? Como hemos visto, en la discoteca el par toponímico dentro / fuera se manifiesta ya desde las cuestiones meramente edilicias, operando así un binarismo mutuamente excluyente: los saberes y las dinámicas circulantes configuran un recinto similar a un bunker con su propia normativa. En cambio, al interior del local y merced al recurso de la cámara y la videografía, aquella oposición se diluye, cancelando la taxativa dentro / fuera. Verdad es que en una primera instancia podría hipotetizarse que hay mirados (el DJ, los raperos) y mirantes (el público). No obstante, la telepresencia en la discoteca torna visible cualquier objeto que pase por su lente porque la antinomia campo-contracampo debilita sus fronteras. "La mirada a cámara, operación pivote que articula el lenguaje televisivo, al devolverme especularmente mi propia mirada, me convierte a mí (espectador) en el objeto imaginario, en el contracampo de esa mirada" (Olivera 1995:217).

En suma, en la discoteca la mirada inquisitorial de los aparatos de tomas y transmisión instantáneas atribuye a cualquier sujeto el estatuto de observador observado, porque se ha abolido esa distancia entre

el ojo que mira y el sujeto que actúa, ese hiato que afirma un cuerpo y niega el otro. Abiertos y procesuales, fluidos y maleables, los usuarios de este espacio nocturno circulan sin brújula y sin esencia, "líquidos" (Bauman 2003), automodelados, versátiles e intercambiables a la manera de un mueble modular (Gergen 1991), dando cuenta de cualidades descartables que les permiten practicar el "arte del devenir" (Maffesoli 2004) y desplegando una "estructura rizomórfica" (Deleuze 1980) de permanentes transeúntes. Cuerpos adolescentes mirados y mirantes, cuerpos productores de síntomas y producidos por esos síntomas, cuerpos revelados y rebelados, cuerpos intervenidos y cuerpos acallados que nos llevan a aquel fragmento de Borges:

*Como en los sueños,
ni siquiera el vacío.
Detrás de las puertas no hay nada.
Como en los sueños,
Detrás del rostro que nos mira no hay nadie.*

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (1990): *Videoculturas de fin de siglo*; Cátedra, Madrid.
- Barthes, R. (2002): *Fragmentos de un discurso amoroso*, Siglo XXI, Bs. As.
- Bauman, Z. (2003): *Modernidad líquida*; Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Bleichmar, S (2002): “La identificación en la adolescencia. Tiempos difíciles”, en: *Encrucijadas*, nº 15, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Borioli, G. (2006): “El discreto encanto de la biografía”, en *Diálogos pedagógicos*, año IV, nº7, Universidad Católica de Córdoba.
- Crary, J. : “La modernidad y la cuestión del observador”, en revista *Artefacto* nº 1, Oficina de Publicaciones del CBC, Universidad de Buenos Aires.
- Cubides, H.J. (ed.) (1998): *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*; Siglo del Hombre, Colombia.
- Dalmasso, M.T. (1996): *¿Qué imagen, de qué mundo?*; Dirección General de Publicaciones, Universidad Nacional de Córdoba.
- Deleuze, G. (1987): *Foucault*; Paidós, Madrid.
- Delfino, S. (comp.) (1993): *La mirada oblicua. Estudios culturales y democracia*; La Marca, Bs.As.
- Ferrer, C. (2000): Apuntes para el Seminario de Informática y Sociedad, UBA (mimeo).
- Foucault, M. (1987): *Vigilar y castigar*; Siglo XXI, México.
- Gergen, K. (1991): *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*; Paidós, Bs.As.
- González Requena, J. (1988): *El discurso televisivo: espectáculo de la posmodernidad*; Cátedra, Madrid.
- Guattari, F (1980): *Mil mesetas*; Pre-textos; Valencia.
- Jay, M. (1988): “Regímenes escópicos de la modernidad” en: *Vision and Visuality*; Bay Press, Seattle.
- Kozak, C. (2000): Apuntes para Informática y sociedad (mimeo), Bs.As.
- Lacan, J., en: Miller, J.-A. (1964): “Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis” (Libro 11), en: *El seminario de Jacques Lacan*; Paidós, Bs.As.
- Laplanche, J.- Pontalis, J.B. (1981): *Diccionario de psicoanálisis*; Labor, Barcelona.
- Maffesoli, M. (2004): *El nomadismo. Vagabundeos iniciáticos*; Fondo de Cultura Económica, México.
- Margulis, M. (1994): *La cultura de la noche. Vida nocturna de los jóvenes en Buenos Aires* ; Bs.As. (s/d).
- Olivera, G.E. (1995): “Panoptismo/espectacularización. Algunas líneas de acceso para pensar los regímenes de visibilidad televisivos”, en: *Revista de la Universidad Blas Pascal*, nº 7, Córdoba.
- Reguillo Cruz, R. (2000): *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*; Norma, Bs.As.
- Ruggieri, P. (1984): “Los mitos de la visión” y “Proporciones, simetrías y alfabetos”, en: *El ojo y la idea. Fisiología e historia de la visión*; Paidós, Barcelona.

UPS (2003): Selección de *Rimas* (proporcionadas por los autores: Esteban Loeschbor y Enrico Pedicone); Córdoba.

Virilio, P. (1996): *El arte del motor. Aceleración y realidad virtual*; Manantial, Bs.As.

—————: “Miradas indirectas”, en: Delfino, S. (comp.) (1993): *La mirada oblicua. Estudios culturales y democracia*; La Marca, Bs.As.

Notas

(1) Ex profeso, soslayaremos aquí la tipología de regímenes escópicos modernos de Martín Jay (perspectivismo cartesiano, arte descriptivo holandés y visión barroca) por considerar que la mayoría de sus asertos no resultan las categorías de análisis más productivas para el presente trabajo. Recuperamos, sin embargo, de *Vision and Visuality* algunas nociones vinculadas con las experiencias oculares diferenciadas.

(2) En el paradigma del psicoanálisis ortodoxo, la pulsión es un “proceso dinámico consistente en un empuje (carga magnética, factor de motilidad) que hace tender al organismo hacia un fin. Según Freud, una pulsión tiene una excitación corporal (estado de tensión); su fin es suprimir el estado de tensión que reina en la fuente pulsional; gracias al objeto, la pulsión puede alcanzar su fin (...) Llamamos pulsiones a las fuerzas cuya existencia postulamos en el trasfondo de las tensiones generadoras de las necesidades del ello” (Laplanche-Pontalis: 324).

(3) Rave: fiesta electrónica con sonido techno, pantallas gigantes y luces espectaculares. En la rave, lo fundamental recae en el disc jockey, que conduce la fiesta (Reguillo: 170).

(4) Si bien las consideraciones aquí formuladas sobre el *rap* y lo que podría llamarse régimen de audibilidad en la discoteca pueden verse como algo digresivos respecto del objeto del presente trabajo, hemos decidido incluirlas en virtud de la posibilidad de pensar la visibilidad no sólo como circunscripta a la optoactividad, sino también, en un sentido más lato, como una categoría inclusora o hiperónimo de la enunciabilidad. Dicho de otro modo, tomar la voz es mostrarse. De ahí que, en tanto sujetos que se dicen, que dicen de sí, los adolescentes raperos devengan observables a la hora de pensar los regímenes visivos.

EL MÉDICO DE ADOLESCENTES ANTE LA VIOLENCIA FAMILIAR

MARGARITA BARRÓN

**EQUIPO DE INVESTIGACIÓN: CARBONETTI M.E., SCHIAVONI M.C., CRABAY M.I.,
EGUILLOR ARIAS R.G, VILLAGRA S.B., MAURUTTO V.L., CARBONETTI M.J., NORRY
L.M., ALJA A., MONTENEGRO A., CARBONETTI M.A., CAPPAGLI L.**

El adolescente en situación de violencia familiar

En nuestro trabajo con adolescentes provenientes de diferentes estratos sociales, es frecuente hallar situaciones de violencia familiar.

A los fines de este informe definimos *violencia familiar* como el acto de poder u omisión, intencional, dirigido a dominar, someter, controlar o agredir física, verbal, psico-emocional o sexualmente a cualquier miembro de la familia y que tiene por efecto causar daño.

Esto implica reconocer distintas modalidades de violencia familiar que pueden surgir en forma única o más frecuentemente conjunta, reiterada y cíclica.

- Violencia Física.
- Violencia Psicológica.
- Violencia Sexual.
- Abandono o Negligencia

Esta enfermedad social surge por la interacción de factores multicausales, que pueden presentarse con modalidades, intensidades y tiempos variables pero finalmente alteran el desarrollo holístico de las personas involucradas, comprometiendo la autoestima, la socialización, educación y su forma de entender el mundo e incorporarse a él de los adolescentes.

En estas familias podemos distinguir miembros generadores de la violencia familiar (los que realizan actos de maltrato físico, verbal, psico - emocional o sexual) y receptores de la misma (quienes sufren el maltrato físico, verbal, psicoemocional o sexual) en función de su mayor vulnerabilidad (niños, adolescentes, mujeres embarazadas, ancianos, discapacitados, enfermos, sujetos en desventaja económica o cultural), teniendo presente que los adolescentes pueden ejercer roles diversos en estos procesos ya como receptores, como generadores, como espectadores o como cómplices.

Frecuentemente quien maltrata es el padre, madre, pareja de la madre, otros convivientes como abuelos, tíos, hermanos, hermanastros, primos, etc. El hecho de que el hogar sea el sitio donde estas personas experimentan la violencia por primera vez, le otorga un contenido y significado especial a esta violencia.

¿Por qué consulta un adolescente en situación de maltrato?

Es variable según el tipo de maltrato que padecen. Frecuentemente pensamos primero en la violencia física, la cual, si bien grave y hasta de consecuencias mortales, no es la más frecuente.

Es más posible que el adolescente sufra *maltrato emocional* percibiéndose como una persona con baja autoestima, inmaduro, solitario, con dificultad para manejar sus emociones, especialmente la ira y la ansiedad, temeroso, con pobre control de impulsos, con dificultad para comunicar sus sentimientos y emociones. Muchas veces el alerta en estos casos parte de la escuela donde se percibe un progresivo deterioro en sus aprendizajes que puede desembocar en el fracaso escolar y el abandono de los estudios. Suele ser descrito como "chico problema", de pocos amigos a los que no lleva a su casa. A veces se muestran indiferentes, otras veces violentos, autodestructivos, con ideas suicidas. Son frecuentemente derivados por problemas de conducta, con renuencia a aceptar su responsabilidad y culpando a otros de lo que pasa. Suelen usar la violencia para resolver problemas como patrón de conducta aprendido, involucrándose en actividades delictivas, de abuso físico e incluso criminales. Estos adolescentes pueden presentar conductas variadas (huida del hogar, adopción de un rol de protector respecto de otros miembros vulnerables de la familia, actitudes abusivas respecto de los miembros de la familia, compañeros de escuela.)

También es frecuente la *negligencia*. Si consideramos desde Ericksson que aprender a tenerle confianza a una persona es la tarea principal de los niños durante los primeros años de vida, que esta confianza básica es el basamento para el desarrollo futuro y permite desarrollar la confianza propia y el respeto a si mismo podemos entender el gravísimo daño que se produce cuando la familia no es capaz de proveer un nivel de cuidado constante y de responder a las necesidades del niño en lo que es el cariño y la estimulación.

Consideramos indicadores de negligencia el descuido en la alimentación, en la higiene y en la ropa, signos o cicatrices de accidentes domésticos frecuentes, desnutrición, problemas físicos o necesidades medicas no atendidas: heridas sin curar o infectadas, defectos sensoriales no compensados, ausencia del control y de los cuidados médicos rutinarios, antecedentes de maltrato infantil, de internaciones frecuentes, contrastes en el aseo personal y vestimenta de los padres y del

niño. Resulta muy importante valorar la calidad de la relación entre el adolescente y su familia, las lealtades, los secretos familiares, los temores, el retraimiento o la inquietud excesiva, el apego inadecuado al profesional o técnico que presta la atención, la explicación del adulto sobre los hechos suelen ser vagas, minimizadoras y en abierta contradicción con los hallazgos, se percibe falta de interacción y contacto o excesiva dependencia a algunas conductas del adulto: ridiculización, descalificación, amenazas, indiferencia, rechazo explícito o implícito, y en los adolescentes, bajo rendimiento escolar, inasistencia a clases, retardos frecuentes a clases, hiperactividad, desorganización, timidez, poca comunicación, apariencia descuidada, rebeldía.

Cuando el adolescente padece *maltrato físico*, suele referir en la consulta síntomas como enuresis, dolor abdominal recurrente, cefaleas recurrentes, gastritis, trastornos de la conducta alimentaria, enfermedades de la piel. Al examen clínico se pueden encontrar uno o generalmente múltiples síntomas: contusiones y equimosis, laceraciones (huellas de cinturones, lazos, zapatos, cadenas) y quemaduras (de cigarrillos, planchas, caños de escape, etc), fracturas recientes y callos óseos de fracturas anteriores, registros anteriores de traumatismos, internaciones frecuentes o intoxicaciones.

Una situación altamente conflictiva se relaciona con el *abuso sexual*. En estos adolescentes, es particularmente importante derivar al especialista para examinar cuidadosamente en busca de indicadores del mismo ya que no siempre esto se explicita. Sin embargo es necesario hacer notar que se está creando una conciencia creciente de la importancia de la denuncia de estas situaciones. La consulta generalmente es por cambios en la conducta, cambio en la actitud escolar o masturbación compulsiva. Los síntomas referidos aluden a desgano, astenia, adinamia, somatizaciones y consultas por múltiples dolencias físicas, cefaleas, mialgias, dolor abdominal o pelviano reiterado, insomnio, cambio de hábitos alimentarios, ansiedad generalizada, terrores diurnos (flashback del stress post-traumático) y nocturnos, dificultad para concentrarse, estado de alerta exacerbado, reacciones exageradas ante situaciones comunes, nerviosismo, cambios en el carácter, olvidos, inseguridad, miedos, tristeza.

En el examen ginecológico en las adolescentes y del periné en niñas y varones, es importante tomar en cuenta la presencia de equimosis en la entrepierna y labios mayores, laceración genital o anal que

no se explique claramente como accidental, sangrado, inflamación, himen perforado en paciente no sexualmente activa, dificultad para caminar, rastros de semen, prurito genital o anal, infecciones genitourinarias frecuentes, infecciones de transmisión sexual, embarazo.

Como estos pacientes pueden hacer "un escape" al consumo de drogas, a los trastornos de conducta alimentaria, a la prostitución, a un intento suicida, o bien mantenerse en forma crónica con problemas con relaciones sexuales e interpersonales, depresión u otro cuadro psiquiátrico, se hace imprescindible que el abordaje profesional de estos pacientes sea interdisciplinario, contándose en la actualidad en los hospitales públicos con pautas de trabajo consensuadas que contemplan los múltiples aspectos sanitarios, legales, sociales que se requieren para disminuir las secuelas. Asimismo es necesario trabajar junto con los medios de comunicación y el sector educación para hacer extensible a toda la comunidad una educación sexual oportuna, una consejería eficaz en relación a la sexualidad, la promoción de los derechos sexuales y de las estrategias preventivas para evitar la victimización.

¿Cuál es la situación de estas familias?

En estas familias es frecuente el antecedente de de conducta violenta, con procesos psiquiátricos, con antecedentes de alcoholismo, familias en etapa de desintegración o ya desintegradas. Asimismo es frecuente que los padres a su vez, cuando niños o adolescentes, hayan sido maltratados, abandonados o institucionalizados, o se trate de madres adolescentes, con bajo nivel de escolaridad, con insuficiente soporte de pareja, familiar y social, sin olvidar los padres con antecedentes de patología psiquiátrica, alcoholismo o adicción, padres adolescentizados que no asumen su paternidad o que presentan baja tolerancia al estrés.

El entorno condiciona situaciones de riesgo por marginación, cesantía, pobreza, aceptación cultural de la violencia, ausencia de redes sociales de apoyo a la comunidad.

A los condicionantes anteriormente expuestos, se superponen condiciones desencadenantes como separaciones, duelos, encarcelamiento, patologías, periodos de especial vulnerabilidad, cambios frecuentes en cuidadores. Es decir que en nuestra experiencia ningún factor de riesgo por si solo explica la ocurrencia de maltrato, ni existe una única asociación de factores característica de alguna forma de

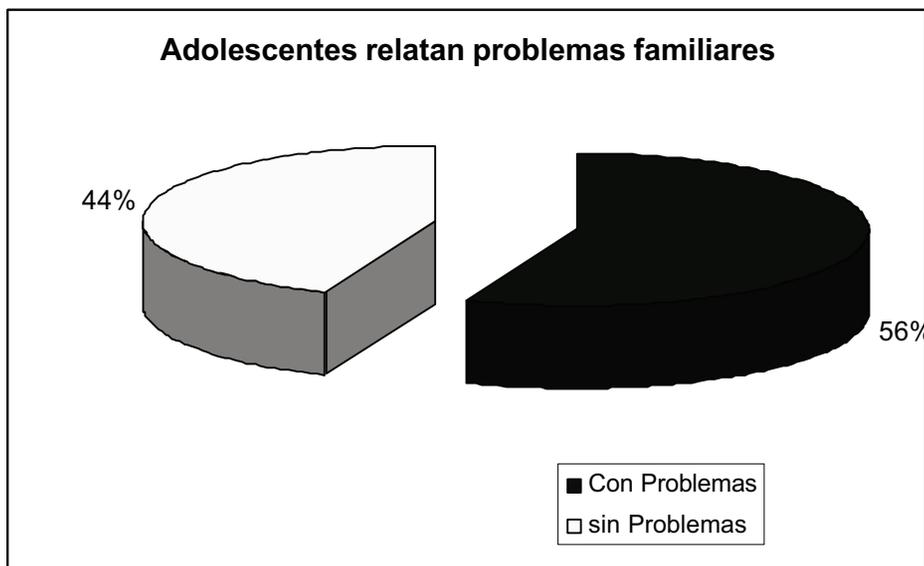
maltratos.

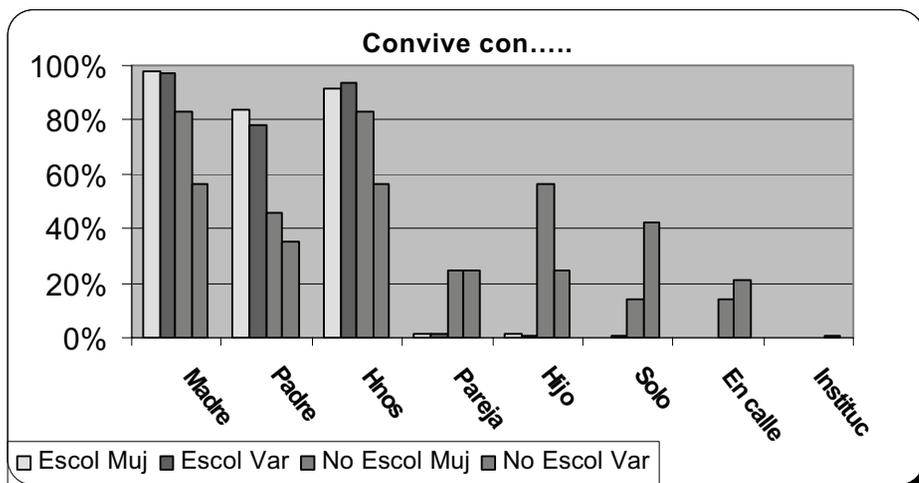
Una situación particularmente importante se refiere a las madres adolescentes en las que debemos trabajar en equipo para valorar la calidad del vínculo afectivo materno, analizar la existencia de apoyos para esa joven y su niño en su familia, en su medio, la existencia de redes que la contengan y orienten, asesorar acerca del desarrollo de su niño, sus necesidades progresivas, realizar un seguimiento y acompañamiento para evitar situaciones de violencia hacia el niño y favorecer el mayor desarrollo de la joven madre.

¿Qué ocurre en nuestra ciudad de Córdoba?

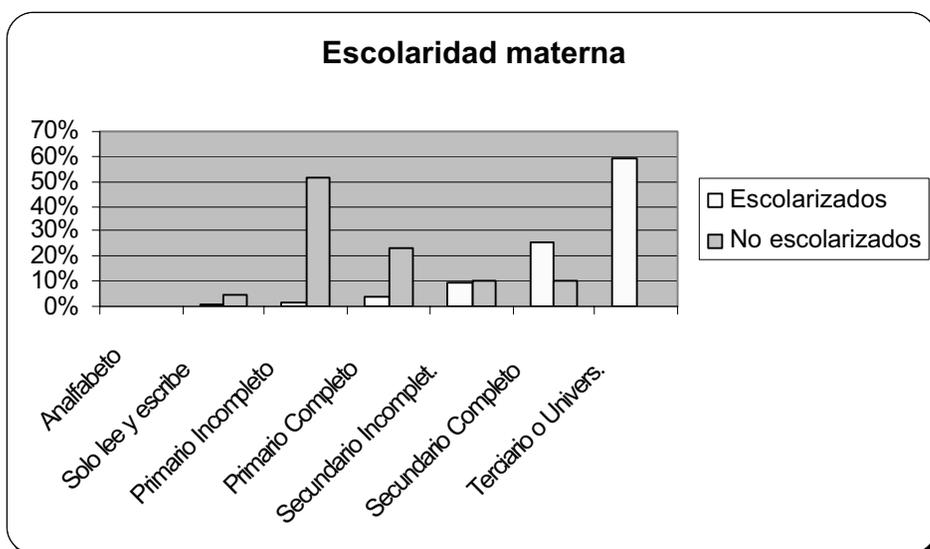
Deseamos presentar a continuación una descripción de la realidad que viven los adolescentes de la ciudad de Córdoba, a través de los resultados obtenidos por encuesta en la investigación *Inequidad Sociocultural. Riesgo y Resiliencia en la Adolescencia: violencia y adicciones*, PICT 04-12020.

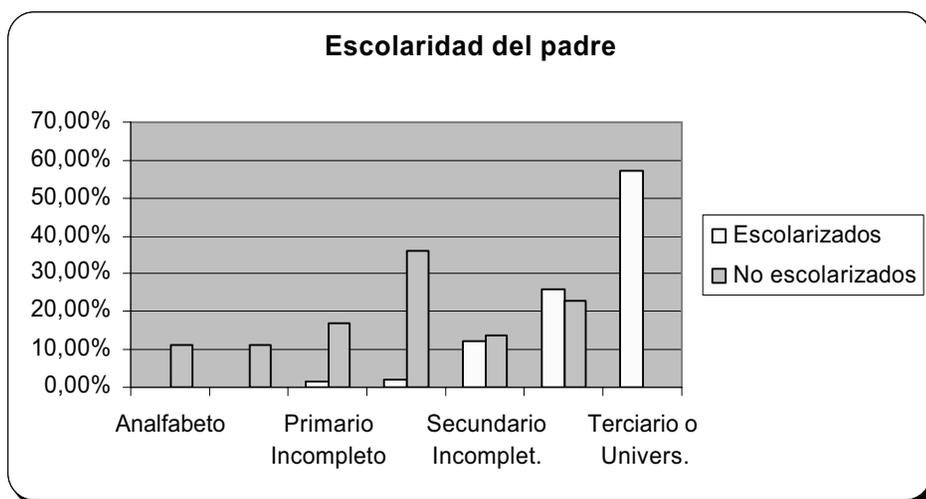
Analizando los resultados de 3670 adolescentes, varones y mujeres de 15 a 19 años, escolarizados y no escolarizados, podemos detectar muchos elementos de los anteriormente expuestos que nos señalan la magnitud del problema.



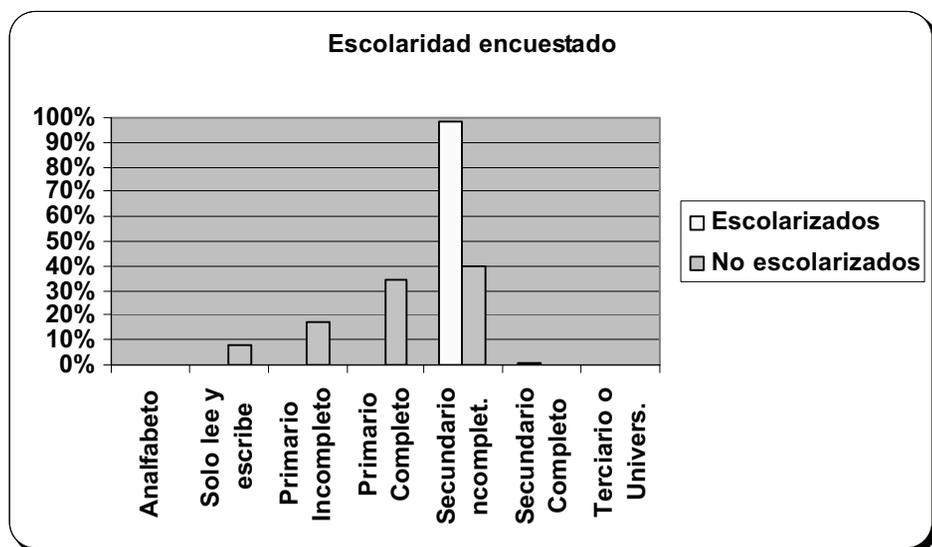


En primer término, nos permitimos señalar que el 56% de los chicos relata problemas familiares en su familia de origen. Inmediatamente nos llama la atención la grave disrupción que se percibe comparando la constitución familiar de los adolescentes escolarizados en relación con los no escolarizados, entre los cuales uno de cada cuatro vive con su pareja, una de cada seis mujeres y cuatro de cada diez varones viven solos o en bandas y uno de cada cinco





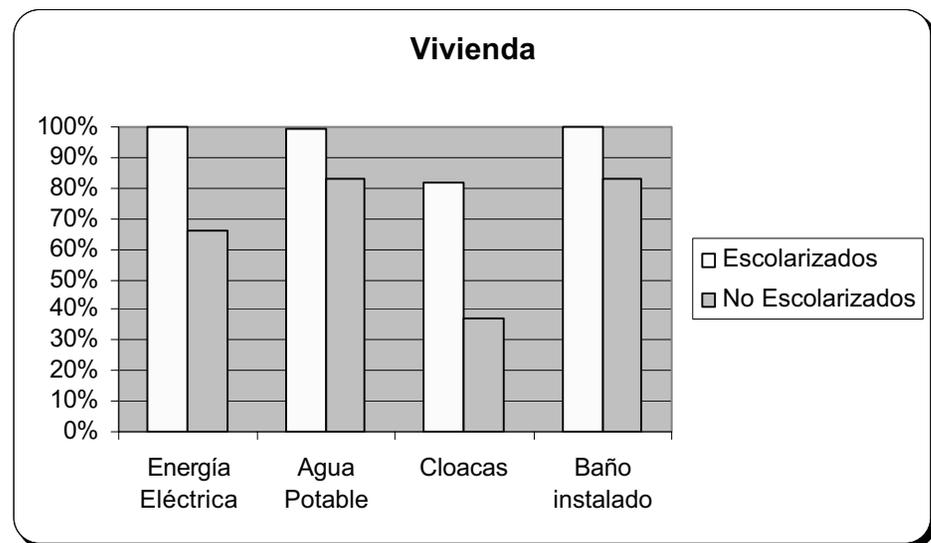
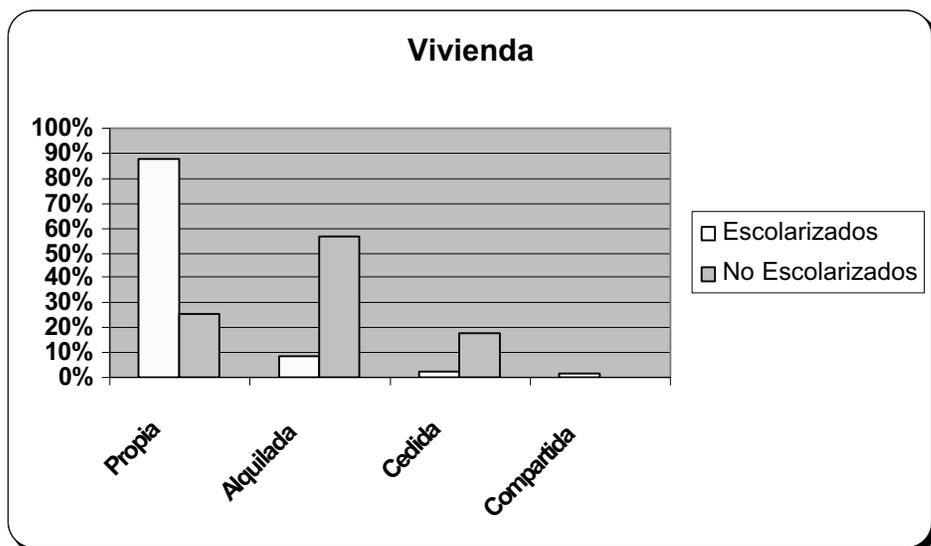
Los datos referidos a la escolaridad paterna, materna y del adolescente, nos muestra claramente las diferencias que se presentan entre ambos grupos, señalando una perdurabilidad en este círculo vicioso de falta de educación, que veremos se sostiene en relación a la calidad del trabajo que cada grupo logra, en su vivienda, en su calidad de vida.

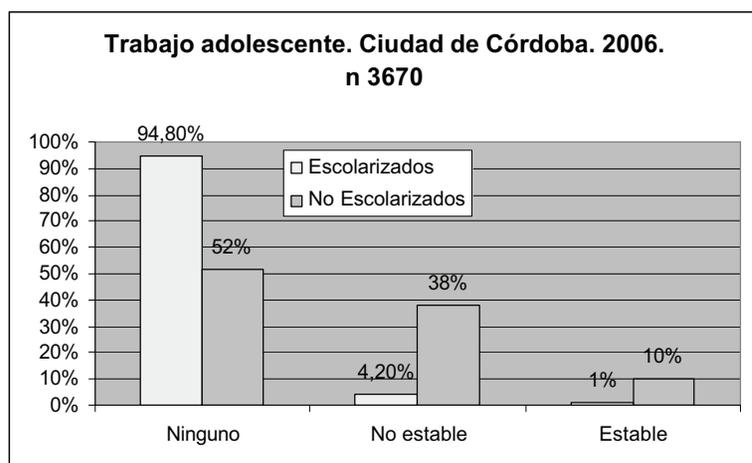
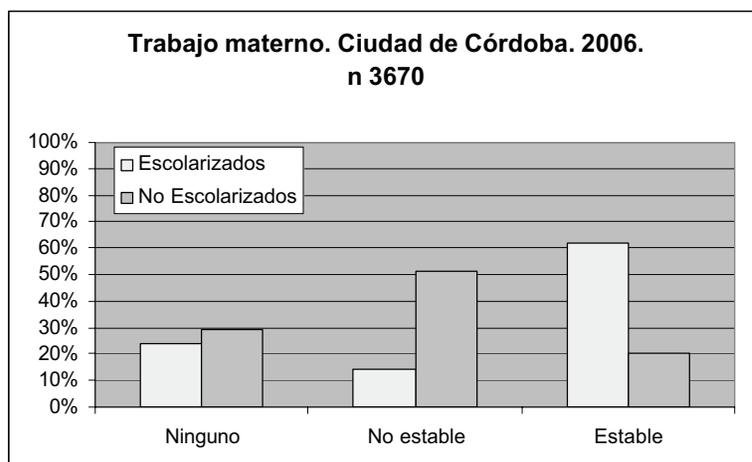
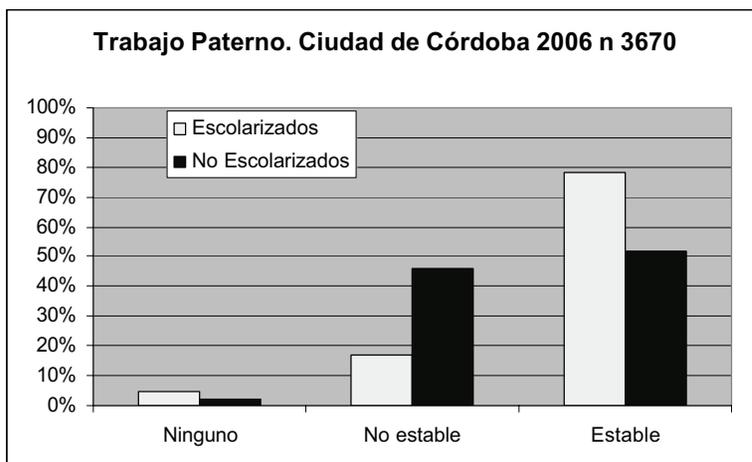


Todos tenemos en claro la importancia del hábitat, de las condiciones de saneamiento ambiental, de contar con elementos como energía eléctrica, agua potable, una modalidad de eliminación de excretas se-

gura y no contaminante de las napas, de poder acceder a un baño instalado en condiciones que permita una adecuada higiene personal, ya no sólo por razones de salubridad, sino de autoestima, de presentación personal y posibilidades de relación con los otros.

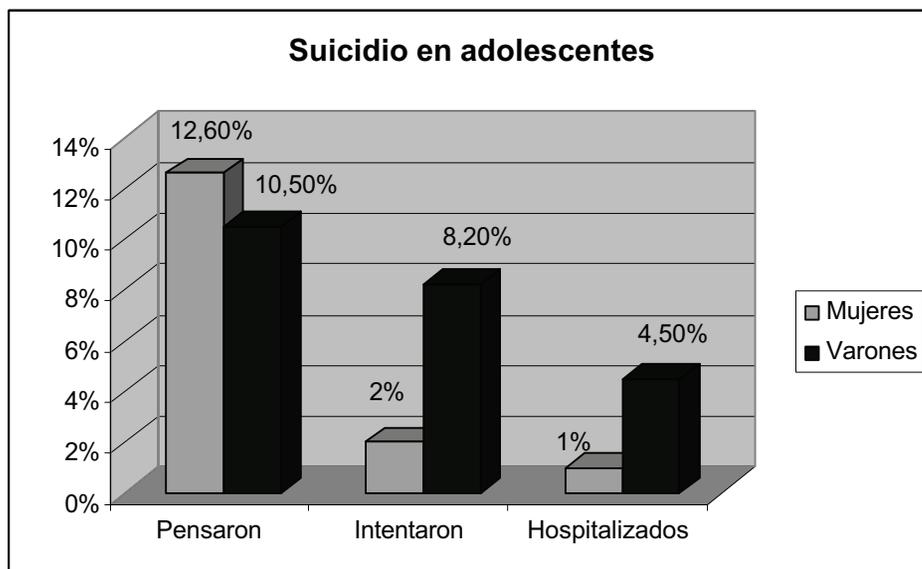
Asimismo la seguridad que brinda el saberse dueño de su espacio, da una tranquilidad hacia el futuro de la que carecen muchas familias que viven en viviendas precarias, cedidas o construidas en terreno ajenos, sin mejoras.





Considerando la alta frecuencia de hogares con jefas mujeres es claro que la situación de inequidad que muestran los resultados anteriores tiene efectos perturbadores y generadores de violencia. Si de las mujeres que trabajan, cinco de cada siete lo hacen sin estabilidad, sin obras sociales, sin resguardos legales, obviamente esta situación de inseguridad se transmite a su familia agregando un nuevo factor condicionante.

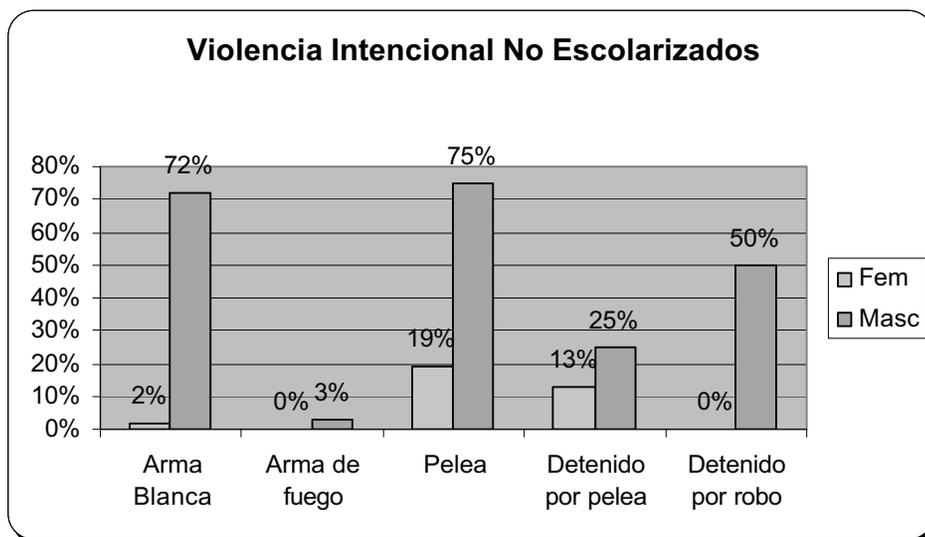
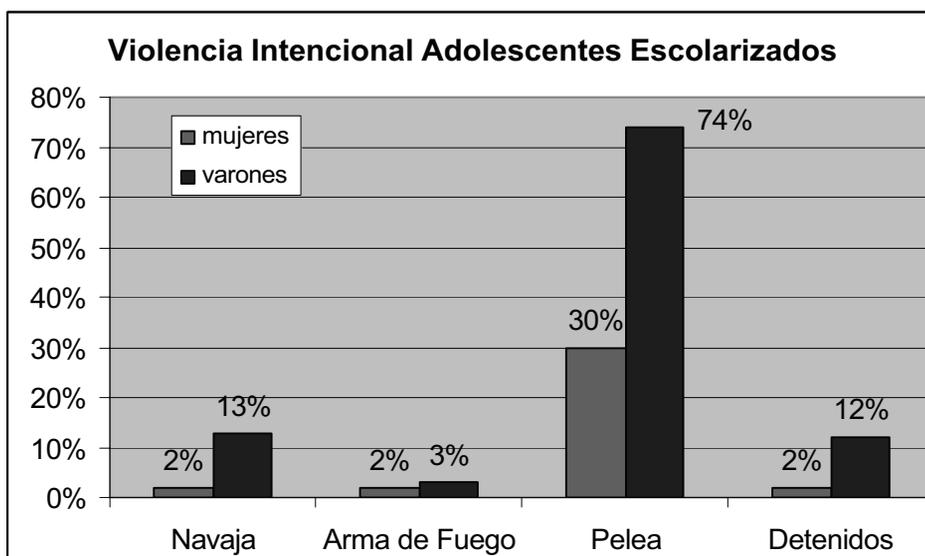
Por otro lado, saber que de los adolescentes que ya no están concurriendo a la escuela, el 52% tampoco tiene ningún tipo de trabajo y otro 38% hace changas u otros trabajos de tiempo parcial nos coloca en la situación de preguntarnos qué hacen estos adolescentes de 15 a 19 años con su tiempo, con su vida.

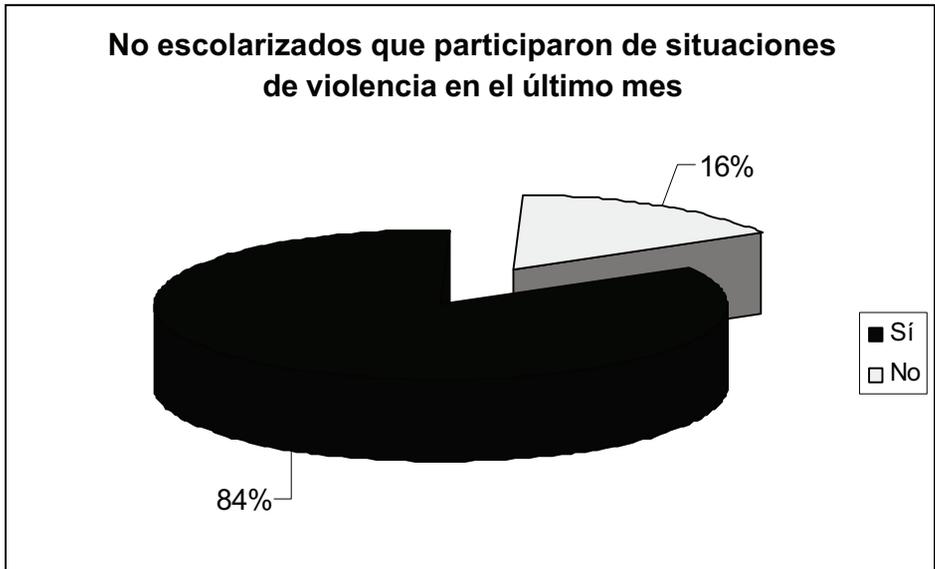


Dijimos anteriormente que una vía de escape era el suicidio y estos resultados avalan las estadísticas oficiales que muestra que el suicidio y las muertes de causa violenta figuran entre las primeras causas de muerte en adolescentes, en permanente incremento.

Una situación especialmente notable es la que muestran estos gráficos referidos a la violencia intencional en adolescentes en los que podemos ver que el uso de navajas y armas de fuego, peleas y problemas policiales, se dan en adolescentes escolarizados con porcentajes mucho mayores que los deseables, con valores entre los varones muy

superiores. Que entre los chicos escolarizados 2% de las mujeres y 12% de los varones usen navajas y el uso de armas de fuego sea del 2,5% es realmente preocupante. También lo es que en el último mes 30% de las chicas y 74% de los varones se hayan involucrado en una pelea física y que hayan resultado detenidos 2% de las mujeres y 12% de los varones. ¿Cómo se compadecen estos resultados con sus proyectos de vida?

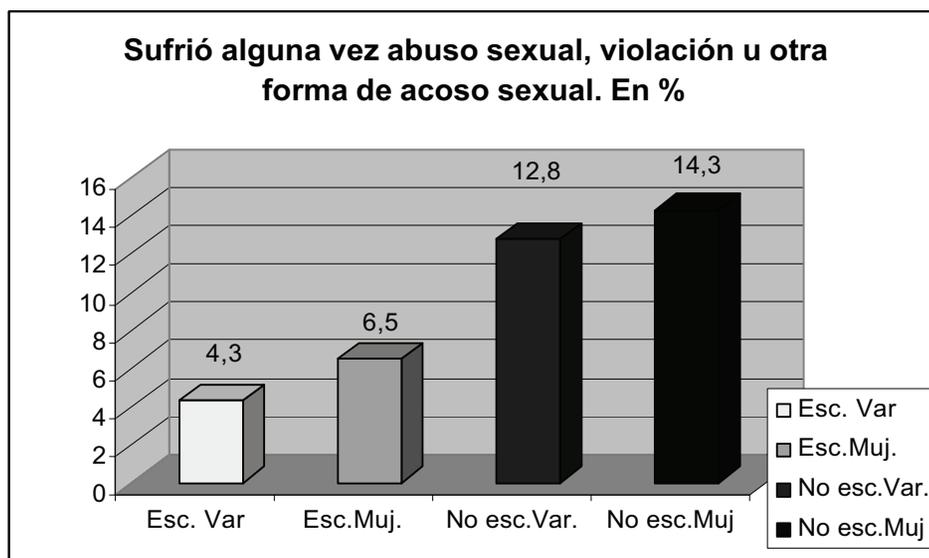




Quando analizamos los resultados de los adolescentes no escolarizados, vemos que el uso de navajas llega al 72% de los varones y si bien el porcentaje que estuvo involucrado en peleas físicas es similar al de escolarizados, uno de cada tres fue detenido, en tanto que la mitad de todos los encuestados estuvo detenido el último año en ocasión de robo. De esta manera 84% de los no escolarizados protagonizó situaciones de violencia en el último mes.

Obviamente que el entorno condiciona situaciones de riesgo tal como queda demostrado en los datos previos, en relación a la violencia en general que generan o sufren estos adolescentes.

Con respecto al abuso, sexual, violación u otra forma de acoso sexual, si bien admitido en ambos sexos y todos los estratos sociales, está claro que las cifras muestran mayor frecuencia en mujeres y entre los adolescentes no escolarizados.



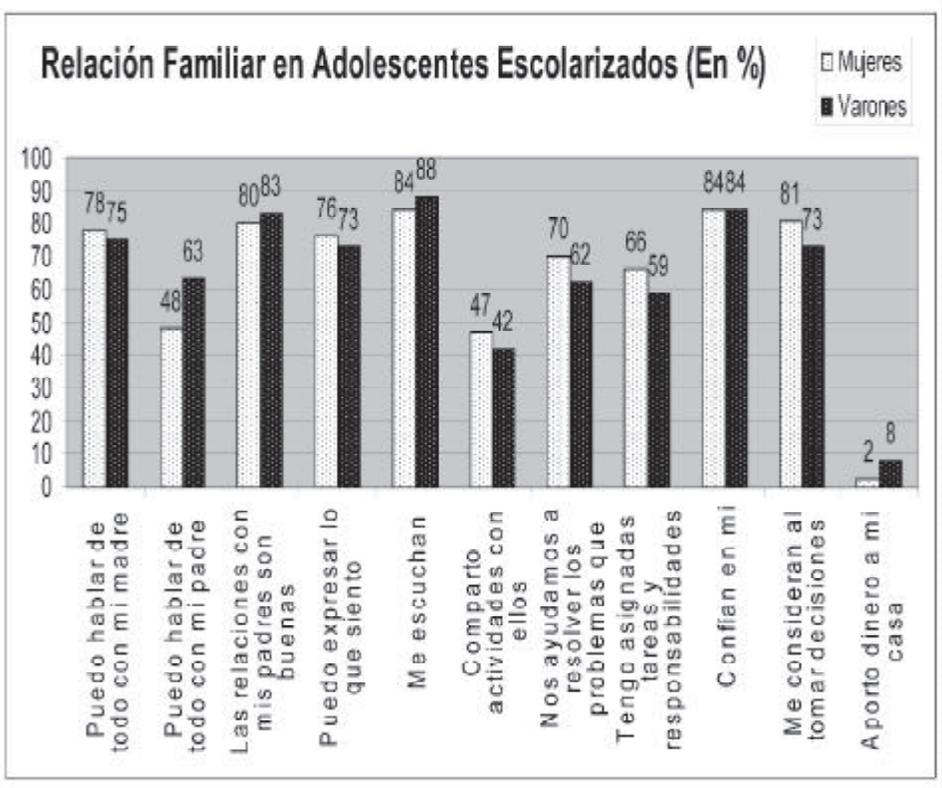
Nos preguntamos entonces como son las relaciones familiares de estos adolescentes. Analicemos primero los datos de adolescentes escolarizados. Observamos un deterioro mayor en la comunicación con el padre varón principalmente en las mujeres. Sólo 48% dicen tener buen diálogo con su padre comparativamente con 78% que logra dialogar con su madre. ¿Y el otro 22%? Entre los varones 25% no tiene buen diálogo con su madre y 37% con su padre. Son cifras altas que están mostrando que en promedio uno de cada cuatro hogares en este segmento tiene dificultades en la comunicación.

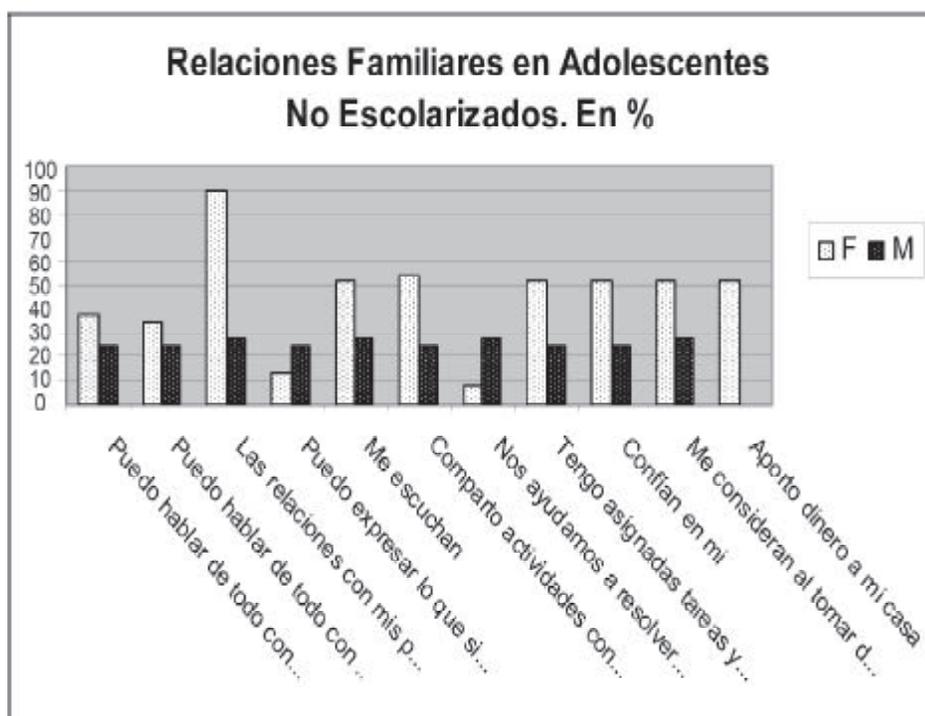
Menos del 50% de los adolescentes, mujeres y varones, comparte actividades con sus padres, en 34% de los hogares no es habitual ayudarse entre sí cuando algún miembro de la familia tiene problemas y 34% de las mujeres y 41% de los varones no tienen asignadas tareas en su hogar. Como contraparte, mayoritariamente se sienten escuchados, considerados, respetados por sus familias y consideran que pueden expresarse en libertad en el medio familiar.

En cuanto a los chicos no escolarizados analizaremos por separado la situación de mujeres y varones. Las mujeres consideran que las relaciones con sus familiares son buenas en un 90%. Nos preguntamos que significa para ellas "relaciones buenas" porque informan asimismo dificultades en establecer diálogo con su madre o padre superior al 60%, sólo un 15% dice poder expresar en su casa lo que siente y un

8% que en su familia se ayudan cuando alguno tiene un problema. Aportan dinero a su casa el 52% de las encuestadas. Un número semejante refiere compartir actividades con su familia, sentirse considerada, respetada. ¡La mitad!

Los varones muestran resultados aún más estremecedores. Porcentajes que sólo rondan un 25% logran un diálogo adecuado con padre o madre, se sienten escuchados, respetados, considerados, ayudados cuando lo necesita, participan de actividades y tiene obligaciones hacia su familia: sólo uno de cada cuatro.





Verificados estos resultados en nuestra ciudad, en función de lo señalado en el comienzo del artículo, creemos fundamental continuar analizando y complejizando el modelo sobre violencia en la juventud.

Para ello consideramos que la presentación de Albert Bandura (1973, 1986, 1991) sobre el papel de la cognición y el aprendizaje social en la génesis y desarrollo de la conducta agresiva, brinda un marco de referencia apto para entender la violencia. En síntesis podemos decir que el entorno afecta a la persona determinando las respuestas disponibles en la práctica, produciendo situaciones y eventos que son percibidos y a su vez generan procesos cognitivos y afectivos que llevan a conductas con consecuencias a la vez que provee modelos sociales que incluyen información sobre como se comportan otras personas y las consecuencias de esas conductas. Tanto las consecuencias observadas (aprendizaje indirecto) como las que el sujeto experimenta en sí mismo (aprendizaje directo), generan aprendizajes y promueven actitudes y habilidades que a su vez influyen sobre los procesos cognitivos y preparan futuras respuestas ante situaciones que se le

presenten. Esto incluye modificar el entorno.

Aplicando este modelo a las situaciones de violencia podría inferirse que el entorno ha provisto situaciones y circunstancias frente a los que víctima y victimario reaccionan en función del significado que dan al evento y del registro de respuestas posibles para cada uno de ellos. Ante el enojo y la frustración, la selección de un comportamiento como respuesta específica estará orientada por las actitudes evaluativas de cada actor, lo aceptable o no de esas conductas, en lo personal y en el entorno en que se mueve y si las consideran efectivas o no para alcanzar el objetivo propuesto. El consumo de alcohol, el estrés, la emoción violenta modifican la forma en que se procesa la información, se analiza una situación, se toman decisiones. Por otro lado la disponibilidad de armas, la privación económica, el escaso valor que se da a la vida propia y ajena, hacen su aporte a conductas violentas.

Tal como señala Mc Alister, (1998) *"La idea básica es que las actitudes y habilidades pueden determinar si algunos eventos o situaciones particulares resultarán en violencia. Esas actitudes y habilidades se aprenden mediante el modelaje social, y mediante la experiencia sobre las consecuencias del comportamiento."*

Este autor sugiere que la violencia puede reducirse:

- a) modelando los entornos para reducir la disponibilidad de reacciones excesivamente violentas o mortales (disminuir la disponibilidad de armas) y aumentar la disponibilidad de reacciones no violentas.
- b) manejar los entornos para reducir el alcance de situaciones o eventos conflictivos (reducir desigualdades en calidad de vida)
- c) Cambiar las consecuencias (castigar la violencia, premiar la conducta no violenta)
- d) Comunicar modelos sociales para influir procesos (cambiar actitudes, enseñar habilidades, mediación entre pares)

A lo largo de la presentación de los resultados pudimos ver claramente como las situaciones que apuntan a las dos primeras propuestas están ampliamente difundidas en nuestra sociedad. Asimismo, en relación a la tercera opción, lleva años en nuestro medio el debate sobre si aumentar las penas o disminuir la edad de imputabilidad podrían tener algún beneficio. Por ello consideramos más viable prove-

char en el trabajo con adolescentes, en el consultorio, en la escuela, en la familia, en la comunidad, el abordaje a través de la cuarta opción que requiere mejoras en la comunicación interpersonal, mejora en las prácticas de crianza, favorecer el desarrollo personal, las posibilidades de acceder a educación, salud, beneficios sociales mejorando la calidad de vida familiar, disminución de los contenidos violentos de los programas de los medios de comunicación social, sin olvidar la necesidad de realizar un adecuado diagnóstico de situaciones personales (problemas psicopatológicos, alcoholismo, consumo de drogas), familiares y sociales, desde un abordaje interdisciplinario.

BIBLIOGRAFÍA

- Bendit R. y Stokes D. *Jóvenes en situación de desventaja social: políticas de transición entre la construcción social y las necesidades de una juventud vulnerable* en Estudios de Juventud n.º 65/04 pp115-131
- Exclusion in Health in Latin America and the Caribbean*. Series No. 1. Extension of Social Protection in Health (2004)
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) *La juventud en Iberoamérica Tendencias y urgencias*. Santiago de Chile, 2004
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) *Panorama social de América Latina. Cap. 1 y 3* Santiago de Chile, octubre del 2004 OPS. (2004)
- Exclusion in Health in Latin America and the Caribbean*. Series No. 1. Extension of Social Protection in Health
- Mc Alister A. *La violencia juvenil en las Américas: Estudios innovadores de investigación, diagnóstico y prevención*. OPS 1998
- Málaga, H. y Castro Ramírez, M. (2002) *Cómo empoderar a los excluidos en el nivel local*. En Restrepo y Málaga *Promoción de la salud: cómo construir vida saludable*. Eitorial panamericana. Bogotá.- Colombia.
- Saravi G. A. *Segregación urbana y espacio público: Los jóvenes en enclaves de pobreza estructural*. En Revista de la CEPAL 83. Agosto 2994. pp. 33-48
- Vignoli Rodríguez J (2001) *Vulnerabilidad y grupos vulnerables: un marco de referencia conceptual mirando a los jóvenes*. En Serie Población y desarrollo. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Santiago de Chile.

**ACCIDENTES: 1º CAUSA DE MUERTE
EN ADOLESCENTES
¿QUÉ TAN EFECTIVAS SON
LAS ACCIONES PREVENTIVAS
QUE SE LLEVAN A CABO?**

**BARRÓN MARGARITA.,
CARBONETTI MARIOJULIO,
EGUILLOR ARIAS RAQUEL GABRIELA,
CARBONETTI MARCELO ALEJANDRO**

**EQUIPO DE INVESTIGACIÓN: *SCHIAVONI M.C., CARBONETTI M.E., NORRY L.M.,
CRABAY M.I., ALIJA A., MONTENEGRO A., VILLAGRA S.B., MAURUTTO V.L.,
CAPPAGLI L.***

La situación actual

Si consideramos que los accidentes son la primera causa de muerte en adolescentes, merece destacarse que se le destina un escaso tiempo a trabajar sobre esta conducta de riesgo así como a los factores y situaciones concurrentes en las acciones de prevención que se llevan a cabo en las escuelas y otros ambientes asiduamente concurridos por los jóvenes. Un factor a considerar en la temática es la ausencia de las características evolutivas y de las representaciones que los adolescentes tienen respecto de la vida, la salud y sus expectativas y proyectos de vida en la construcción de los discursos de las distintas campañas publicitarias referidas a salud y adolescencia.

Actualmente existe consenso que las conductas que se adoptan en la adolescencia marcan el futuro de estas personas como adultos, que las conductas de riesgo están interrelacionadas y se influyen mutuamente (consumo de alcohol, tabaco y drogas, comportamiento violento, tendencia a accidentes, comportamiento suicida, sexualidad no responsable, conductas alimentarias inadecuadas, escasa actividad física, inadecuado uso del tiempo libre).

Ante ello como primera acción consideramos la importancia de determinar la prevalencia de las mismas, y la edad de inicio de dichas conductas de riesgo. En evaluaciones posteriores esto nos permite verificar una tendencia y proveer datos comparables entre diversos lugares del país y distintos sectores de la población. Como tercer paso este monitoreo facilita información para trabajar con los adolescentes, padres, docentes y comunidad toda, involucrándolos a todos en la necesidad de producir cambios saludables.

¿Qué sucede en nuestra provincia?

Los resultados de las encuestas realizadas en diversas ciudades de la provincia de Córdoba entre 5585 adolescentes varones y mujeres de 15 a 19 años, sólo muestran una cruel verdad que explica claramente porqué la tan alta morbilidad relacionada con accidentes que padece el grupo etéreo.

Tabla Nº 1: Seguridad vial. Conductas exhibidas por los adolescentes. n 5585

Conductas exhibidas por los adolescentes. n 5585	Siempre		Nunca	
	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres
Uso cinturón de seguridad	17,2%	11,7%	26,1%	33,2%
Uso casco si voy en moto	4,5%	1,3%	51,7%	48,7%
Uso casco si voy en bicicleta	0,7%	0,5%	92,6%	82,1%
Cruzo la calle por las sendas peatonales	10,9%	12,5%	24,2%	14,7%

Queda claro que, al igual que el resto de la sociedad, los adolescentes no prestan atención a las medidas de seguridad cuando utilizan vehículos ni a las normas de tránsito que rigen la convivencia y supervivencia de peatones y conductores.

Se requiere mucho trabajo en talleres para tomar conciencia del riesgo de muerte y de secuelas incapacitantes ante accidentes relacionados con no respetar las reglas de seguridad de tránsito, el mal estado de vehículos y estilos de conducción riesgosa que incluye el consumo de alcohol u otras drogas psicoactivas cuando se va a conducir.

En relación con este último punto, es importante señalar que se trata de una conducta exhibida frecuentemente por los adolescentes pero también por los adultos. En los adolescentes podemos pensarlo desde la omnipotencia propia de la edad, pero obviamente juegan un papel importante la naturalización del consumo y la idea extendida que pequeñas dosis de alcohol "estimulan" a lo que contribuyen los adultos, quienes también manifiestan sentirse seguros de su "cultura alcohólica". Debemos recordar que el alcohol es un depresor del sistema

nervioso central y que la sensación de euforia y facilitación que se ve con un bajo consumo, implica la depresión de los mecanismos de control de la propia conducta, así como se ven deprimidos la velocidad de reacción y los actos reflejos.

Tabla N°2: Consumo de Alcohol y Drogas, Conductas exhibidas por los adolescentes. n 5585

Conductas exhibidas por los adolescentes. n 5585	Varones	Mujeres
Tomo alcohol y manejo	29,7%	31,3%
Consumo drogas y manejo	31,2%	16,4%
No viajo si quien maneja tomó alcohol o drogas	30,6%	27,3%
Voy igual si quien maneja tomó alcohol o drogas	38,5%	35,8%

Es evidente que un tercio de los adolescentes no toman esta recomendación en cuenta y manejan alcoholizados o suben de acompañante de quien consumió alcohol o drogas, sin diferencias significativas entre varones y mujeres. Sí se percibe mayor cuidado entre las mujeres por no conducir si han consumido alcohol.

Si bien el trabajo en prevención de accidentes no suele integrar los circuitos escolares de prevención de conductas de riesgo – hay una sensación de “no interesa”, de eso no vale la pena hablar- nuestro equipo de trabajo aborda sistemáticamente el tema a partir de actividades sobre consumo de alcohol y drogas, temas que sí son ampliamente solicitados desde diversas instituciones. Esta actitud de negar, de evitar traer a la conciencia y convertir en tema de debate los “acci-

dentés” debe ser superada si pretendemos que la sociedad tome conciencia del enorme peso que tienen los accidentes en la mortalidad de los adolescentes tal como se puede ver en el siguiente cuadro tomado del INDEC .

Tabla Nº 3 Mortalidad Infantojuvenil por causas externas en Argentina.

INDEC Censo 2001

Grupos de edad y sexo	Total de defunciones infanto-juveniles		Causas			
	Total	%	Accidentes de transporte	Suicidios	Agresiones	Demás causas externas
Total	16.679	16,3	11,8	1	1,3	2,3
Varones	9610	18,8	13,2	1	1,7	2,8
Mujeres	7042	13,1	9,8	1	0,7	1,6
Menores de 1 año						
Total	11.649	4,8	4,2	--	0,2	0,5
Varones	6606	5,1	4,3	--	0,1	0,6
Mujeres	5018	4,5	3,9	--	0,2	0,4
De 1 a 4 años						
Total	1.884	30,5	25,7	--	1,3	3,5
Varones	1006	33,8	28,7	--	1,4	3,7
Mujeres	878	26,7	22,3	--	1,1	3,2
De 5 a 14 años						
Total	1.904	42,1	33,1	2	2,2	4,8
Varones	1121	47	37,6	1,6	2,8	5,1
Mujeres	781	35,2	26,6	2,7	1,4	4,5
De 15 a 17 años						
Total	1.242	63,4	29,8	10	10,5	13,2
Varones	877	68,4	31,7	8,8	12,8	15,2
Mujeres	365	51,5	25,2	12,9	4,9	8,5

Se ve claramente el incremento que se produce en cada grupo de edad llegando en los adolescente a significar el 30% de las muertes a lo que se agrega el 10% de muertes por suicidio y 10% por homicidio. En total las causa externas de muerte – totalmente evitables- constituyen el 63,5% de las muertes en esta edad.

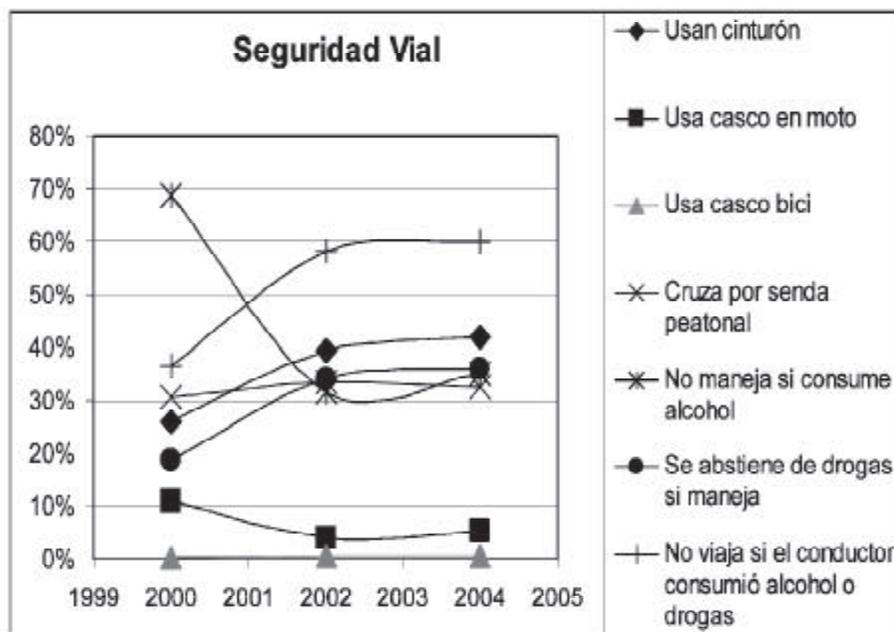
Por último, se analizaron las tendencias entre los resultados obtenidos en 1999 y 2005 no hallándose diferencias estadísticamente significativas.

Ante estos resultados se propone un trabajo de construcción participativa con los adolescentes en talleres en los que se analizan y discuten sus preconceptos. Así remarcamos una frase escrita en un póster de un taller: *"La vida sanita es aburridita"*.

También se trabaja con los jóvenes la forma en que los mensajes emitidos en videoclips, películas, propagandas, letras de canciones, las presiones de los pares incitan y promuevan una actitud despectiva y negativa hacia las normas de seguridad vial.

Se busca así hacer consciente los mensajes que incitan a conductas de riesgo y promover una actitud positiva hacia las normas de seguridad vial.

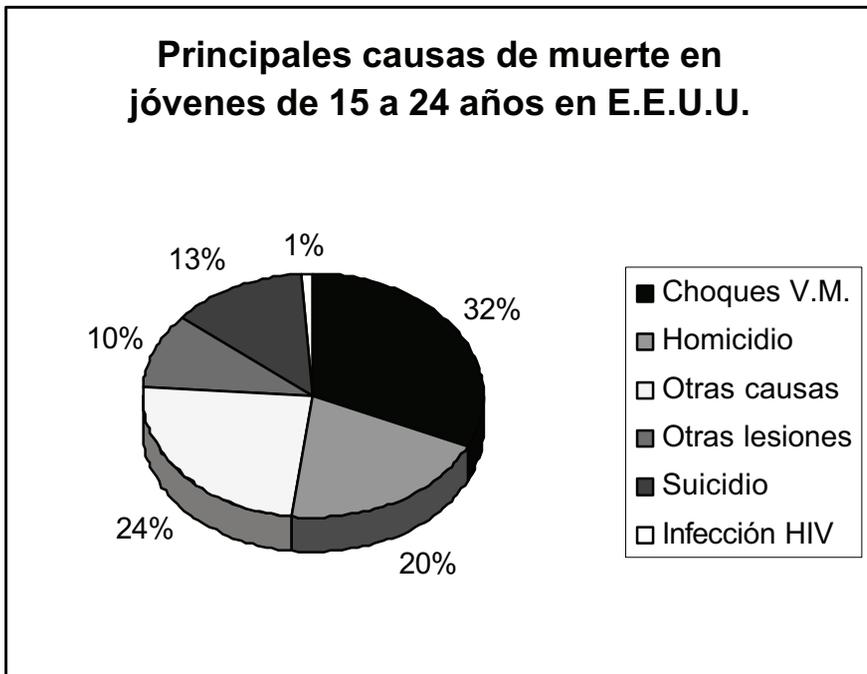
Gráfico Nº 1



Analizando resultados de encuestas análogas como la Youth Risk Behaviour Survey 2001, se señala que en EEUU es también un problema el escaso uso de cascos en motociclistas y ciclistas adolescentes con el consiguiente riesgo de muerte e invalidez ante accidentes y choques. El CDC de Atlanta, autor de esta encuesta, señala que es tres veces más frecuente el daño en quienes no utilizan casco. Este grupo, agencia gubernamental, de acción nacional, se propone como meta lograr que para 2010 el 79% de los adolescentes utilice casco tanto cuando circula en bicicleta como en moto.

En cuanto al uso de cinturones de seguridad cuando se maneja o se circula como acompañante en un automóvil, se señala que su uso reduce las lesiones fatales en un 45% y las lesiones moderadas a críticas en un 50%. Se proponen que los adolescentes para 2010 utilicen el cinturón de seguridad en un 92% de los casos. Allí como aquí, los accidentes por choque de vehículos son la principal causa de muerte de adolescentes.

Gráfico N°2

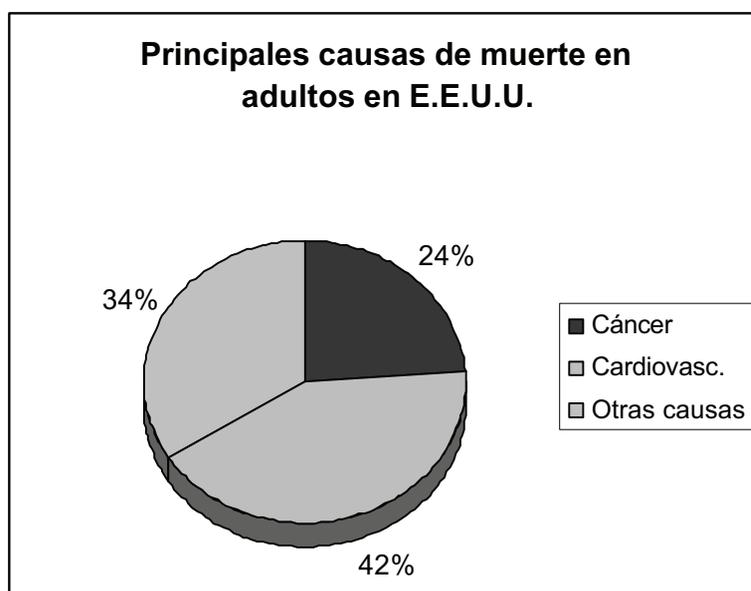


Fuente: Nacional center for Health statistics CDC USA 1997.

La frecuencia con que los jóvenes son pasajeros de vehículos conducidos por personas que han consumido alcohol o drogas es también alta en EEUU y los autores señalan que aproximadamente 30% de todos los choques y accidentes que generan lesiones se dan con conductores alcoholizados y que de ellos resultan el 41% de la muertes y el 205 de las lesiones graves. Obviamente el esfuerzo se propone para reducir el hábito de aceptar conducirse en vehículos si el conductor está bajo el efecto de alcohol o droga.

Comparemos la situación con el grupo etéreo de adultos (mayores de 25 años para ver como el flagelo de los accidentes como principal causa de muerte evitable entre jóvenes deja luego este triste lugar a las enfermedades cardiovasculares, cuya etiopatogenia se sostiene en hábitos alimentarios equivocados desde la infancia que se agravan en la adolescencia.

Gráfico N° 3



Fuente: Nacional center for Health statistics CDC USA 1997.

Esta interrelación de factores y conductas de riesgo que vemos surgir y afianzarse en la adolescencia nos muestra la enorme brecha que debemos superar si pretendemos crear conciencia en la población para favorecer estilos de vida saludables evitando las principales cau-

sas de muerte, accidentes en la adolescencia y a través de cambios en la nutrición y la actividad física, una disminución de las enfermedades cardiovasculares a futuro.

BIBLIOGRAFÍA

- National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion
Adolescent and School Health. 2001 Youth Risk Behavior Survey. Webmail
- Centers for Disease Control and Prevention. Involvement by young drivers in fatal
motor-vehicle crashes – United States, 1988-1995. *Morbidity and Mortality Weekly
Report* 45:1049-1053, 1996
- Adams J., Hillman M. Bicycle helmets *BMJ* 2001;322:1063

**ACERCA DE LAS REPRESENTACIONES
Y SU MOVIMIENTO HACIA LA
DEFINICIÓN DE LA VIOLENCIA**

EGUILLOR ARIAS, RAQUEL GABRIELA.

Introducción

El presente ensayo intenta profundizar la cuestión de la violencia en los adolescentes de la ciudad de Río Tercero, donde se desarrolla la investigación doctoral "Adolescencias, salud y circuitos escolares. ¿Una red enredada?" de la Lic. Raquel G. Eguillor Arias en el marco de la investigación "Inequidad sociocultural. Riesgo y resiliencia"⁴.

Las adolescencias, entendidas como expresiones particulares de una comunidad en un tiempo y espacio singulares, se caracterizan por un común denominador que adquiere sin embargo matices: la variable dable de generalizarse es la respuesta de los adolescentes ante una sociedad adulta en la que no encuentran su lugar mas que desde el locus de la rebeldía, la contestación como "*polémica, oposición o protesta, a veces violenta, contra lo establecido*". Entendiendo que vivir la etapa de la adolescencia en una ciudad del interior de la provincia de Córdoba puede resultar peculiar en los modos con que se van configurando las identidades adolescentes, resulta de interés para reflexionar y proponer intervenciones, conocer las conductas que los jóvenes tienen y que son vistas por ellos mismos y por la sociedad como *violentas*.

La violencia física, real o simbólica, adquiere en los adolescentes una doble presencia: por un lado, los jóvenes llevan a cabo conductas violentas sobre el cuerpo y la autoestima de sus pares, de sus padres y de ellos mismos. Por otro lado, son sujetos pasivos de violencia, se ejerce *sobre* ellos agresiones físicas o de una violencia simbólica. Entendiendo así que existe una doble presencia de la violencia en las conductas de los jóvenes, podemos cuestionarnos acerca de qué razones pre-existentes pueden coadyuvar a la presencia de conductas violentas y qué características tienen éstas en la población en estudio con la finalidad de diseñar en conjunto intervenciones interdisciplinarias para dar respuesta a una demanda creciente de solución por parte de la sociedad.

⁴ Investigación con aval y subsidio de la Secretaría de Ciencia y Técnica. UNC – FonCyT Proyecto PICT 12020.

Acerca de las representaciones y su movimiento hacia la definición de la violencia

El primer mojón sobre el que trabajar es en el reconocimiento de que como sujetos sociales en algún momento de nuestras vidas, hemos experimentado y / o ejercido violencia pues la violencia preexiste a la condición humana en tanto se ha naturalizado, ahora *estamos insertos* en un contexto de violencia. El desafío, a decir de Muguerza, es cómo salir de esta condición violenta pues está instalada en cada comunidad, ya se metió en el intersticio de las interacciones sociales. Pero esta salida de la violencia conlleva un ejercicio en principio, metacognitivo: reflexionar acerca de las representaciones que tenemos acerca de lo que es violento y lo que no.

Como sujetos sociales, nos hallamos insertos en una red de relaciones que configuran el entretejido de sentidos y significaciones que median nuestras realidades, que construyen y reconstruyen en una dialéctica continua la realidad social. Tal proceso de construcción en el que nos involucramos desde la socialización primaria, desde la escolarización y en nuestra vida cotidiana de manera permanente, se caracteriza en otras porque la economía cognitiva que ha gestado cada grupo social, toma cuerpo en cada actor social a través de los esquemas mentales y representaciones. Analizar cómo los esquemas y representaciones acerca de la violencia intervienen en los procesos sociales permitirá avanzar sobre la conceptualización de qué es la violencia evaluando para ello las condiciones contextuales que si no condicionan al menos limitan las posibilidades de una intervención pedagógica superadora de la violencia.

El ideario colectivo configura en cada tiempo y espacio los modos de nominar la realidad, de construirla y reconstruirla; en tanto aquel no se cristaliza son los sujetos sociales quienes van otorgándole nuevos significados y sentidos a cada elemento cultural que mediatiza sus realidades. Este proceso de construcción social históricamente situado repercute en la naturaleza de la representación reconociéndose así una dimensión de historicidad en relación con el pasado y con el futuro.

La transmisión "*ofrece a la vez una herencia y la habilitación para transformarla, para resignificarla*" (Diker, Gabriela. 2004:225) y es este enfoque de transmisión el que deja abierta la posibilidad de recreación del pasado en el futuro. La carencia de direccionalidad de la transmisión se presenta como un punto de partida mientras que la educación

- y su inherente persecución de objetivos – es punto de llegada. Tanto a través de la transmisión como de la educación (así como en toda interacción social) esquemas y representaciones se conciben como productos culturales históricamente situados que se conforman tanto a nivel interpsicológico como intrapsicológico (Vigotsky; 1983: 162), niveles desde donde se reconsidera la fortísima impronta la acción educativa. Así entendida, en este contexto la educación excede los límites de la escuela.

Pero volviendo al punto de partida de la teoría sociocultural de la cual Lev Vigotsky es el principal representante, nos interesa retomar el concepto de la doble formación, para comprender el lugar asignado a lo social y a los procesos intrapsicológicos en la formación de las representaciones y esquemas mentales. *“Cualquier función presente en el desarrollo cultural (...) aparece dos veces o en dos planos distintos. En primer lugar aparece en el plano social, para hacerlo luego en el plano psicológico. En principio, aparece entre las personas y como una categoría interpsicológica para luego aparecer en el niño como una categoría intrapsicológica”* (Vigotsky; 1981: 163). La existencia de los signos es la que permite interpretar el mundo, significarlo en relación con un otro que tira de la zona de desarrollo próximo.

Se introduce en este contexto de complejidad de la acción educativa, la comunicación. La acción educativa puede ser considerada, de acuerdo con Alberto Rosa Rivero (2002) como un proceso de *dos caras*: por una parte, es una actividad social para socializar y enculturar a los individuos que se han de incorporar en el grupo social con ciertas destrezas y, por otra, es un proceso de entrenamiento al que los individuos deben someterse para alcanzar destrezas que les permitan mejorar sus condiciones de integración social futuras. Se trata de una actividad social, desarrollada a través de instituciones dedicadas específicamente a ello, destinada a transmitir el saber cultural acumulado; al mismo tiempo, se presenta como una actividad individual a la que debe someterse un niño en el proceso de convertirse en adulto. Su naturaleza social es indiscutible, al punto tal se naturalizan las instancias intersubjetivas en las que difícilmente se reconoce cómo se conforman y actúan los esquemas de conocimiento.

Una posible interpretación de esta situación “naturalizada” puede deberse al carácter práctico que tienen los esquemas al momento de interactuar con la realidad. La puesta en acto es la que nos aleja de la

reflexión porque sencillamente se hace uso de tales esquemas sin cuestionamiento alguno.

Una vez analizado el contexto de producción, presentamos a continuación una acepción posible de qué entendemos por esquemas y representaciones. Un **esquema** es una **representación** de una situación concreta o de un concepto que permite manejarlos internamente y enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad.

Las principales características que se pueden atribuir los esquemas son las siguientes:

- son productos culturales e históricos. Por tanto, tienen su origen y su sentido en una determinada cultura y en un determinado momento de su desarrollo.
- Para entender la mayoría de las situaciones de la vida cotidiana, debemos poseer una representación o un esquema de los diferentes elementos presentes en ellas.
- El ser humano actúa sobre la realidad por medio de los esquemas que posee. Por tanto, su representación del mundo depende de dichos esquemas.

Mario Carretero (2004) por su parte esquematiza las particularidades de los esquemas concibiéndolos como:

Son representaciones de las situaciones y los conceptos
Son transferibles a situaciones y conceptos semejantes
Tienen diversos grados de complejidad y de especificidad
Se complejizan a partir de la interacción del sujeto con la realidad
Son productos culturales e históricos

(Características tomadas del Diploma en Constructivismo y Educación, FLACSO, 2003 -2004)

Las representaciones en tanto procesos internos, organizados “y no necesariamente conscientes” se presentan en un mundo de naturaleza básicamente semiótica, como unidades básicas a través de las

cuales el sujeto representa el conocimiento con las consiguientes modificaciones que produce paulatinamente la experiencia tanto a nivel psicológico e individual como en el plano social.

Por ser inconscientes, las representaciones requieren de un trabajo metacognitivo que permita develar si éstas actúan como obstáculos o como facilitadoras en la acción educativa. Así, pensarnos como sujetos pedagógicos involucra preguntarnos en el modelo interno *"íntimamente ligados a la identidad – de relación consigo mismo y con el mundo, y de interpretación de lo real"* (Ana P. de Quiroga; 1991: 33), es decir, indagar en la **matriz de aprendizaje** cuáles son las representaciones de la violencia que se han ido construyendo en instancias intersubjetivas e intrasubjetivas.

Ana P. de Quiroga define la matriz o modelo interno de aprendizaje como la *"modalidad con la que cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia, su universo de conocimiento. Esta matriz o modelo es una estructura interna, compleja y contradictoria, y se sustenta en una infraestructura biológica. Está socialmente determinada e incluye no sólo aspectos conceptuales sino también afectivos, emocionales y esquemas de acción. Este modelo, construido en nuestra trayectoria de aprendizajes, sintetiza y contiene en cada aquí y ahora nuestras potencialidades y nuestros obstáculos. Estas matrices no constituyen una estructura cerrada, sino una gestalt – gestaltung, una estructura en movimiento susceptible de modificación salvo en los casos de extrema patología"* (en Matrices de Aprendizaje. 1991: 35- 36). Las peculiaridades de la matriz de aprendizaje nos brindan los elementos necesarios para considerar al momento del meta-análisis de nuestros esquemas de representaciones porque podemos analizar la dimensión histórico- cultural en la conformación de los esquemas a nivel personal.

En el caso de la violencia podemos indagarnos como sujetos de aprendizaje, entre otras cuestiones:

- ¿Cómo viví una situación violenta por primera vez: cuándo, dónde, con quién, qué fue lo violento, fue físico o emocional?, etc.
- ¿Cómo actúo ante una situación violenta: quedo expectante extrañada de la situación o reacciono – con más violencia o desde el diálogo u otra opción deseable de pacificar la situación?.

- ¿Cómo se vivió o se viven en el seno familiar las conductas violentas? ¿Se aceptan o se reprimen?
- ¿Qué se dice de las conductas violentas?
- ¿Qué valores se ponen en tensión en las situaciones violentas que experimenta?
- ¿Cuándo me siento agredida?
- ¿Cuál es el balance de lo que sucede con una situación violenta?
- ¿Cuáles son las condiciones recurrentes que se dan en el contexto de una situación violenta?
- ¿Qué predisposición suele tener en una situación violenta?
- ¿Qué sentimientos reconoce que originan o se suscitan de una situación violenta?
- ¿Cómo se siente cuando finaliza la situación de violencia?
- ¿Qué hace después que ésta finaliza?
- ¿Piensa que la situación que ud. considera violenta tal vez para el otro no lo es?
- ¿Alguna vez le dijeron que fue violento pero para Ud. no es ejercicio de violencia determinada conducta?

Subyace a este trabajo de revelación, reconocer la relación de sistemas que supone que la activación de una de sus partes implica la modificación del conjunto. En definitiva, las representaciones se organizan en unidades de carácter holístico, inherentemente responden a una ordenación de carácter temporal y obedece a una estructura jerárquica y serial. Considerar los esquemas de los sujetos de aprendizaje implica que su reconocimiento nos permitirá trabajar con el cambio cognitivo puesto que la activación de 2 esquemas ubicados en distintos niveles de desarrollo es una de las condiciones para que se produzca el cambio conceptual. Sin la auténtica revisión de los saberes previos sólo se logran cambios débiles puesto que una reestructuración fuerte supone que se cambien los conceptos en el sistema. Con esto queremos significar que si uno puede trabajar en aquello que se considera

violento *junto al otro*, se pueden desde el diálogo mejorar las interrelaciones en tanto no habría malentendidos... Aquello que el otro considera violento y que para mí no lo es, involucra un compromiso ético por ambas partes.

Acerca de la violencia y los adolescentes

La violencia suele definirse por una fuerza física, en forma real o de amenaza, ejercida por un individuo que causa una lesión física o psicológica o la muerte (CDC, OPS). Los resultados del CDC del año 2001 indican que en general, el homicidio es la segunda causa de muerte entre individuos de 10 a 19 años de edad (CDC 2001a).

Entre los factores de riesgo responsables de la violencia juvenil se encuentran (DHHS 2001; Thornton, et al. 2000), de las cuales algunas cuestiones son relevadas a través de la encuesta anónima que se administra en la investigación:

- **Individuales:** Historia de agresión temprana, Creencias que apoyan la violencia, Conductas antisociales tales como producir incendios y tratar a los animales con crueldad, Uso de alcohol y otras drogas, Ser del sexo masculino, Participación en conductas criminales graves aún cuando no necesariamente sean violentas, Ser un niño fuente o blanco de burlas.
- **Familiares:** Escaso control o supervisión de los niños, Ambiente de violencia (abuso conyugal, violencia íntima por parte de la pareja), Uso abusivo de drogas o alcohol por parte de los padres, Débiles lazos afectivos con los padres o los cuidadores, Nivel socioeconómico familiar bajo o pobreza, Padres antisociales.
- **Amigos/Escuela:** Asociación a pares con conducta de alto riesgo o problemática, Poco compromiso con la escuela, Fracaso académico.
- **Ambientales:** Acceso a armas de fuego
- **Vecindario/Comunidad:** Pobreza y limitadas oportunidades económicas, Altos niveles de transitoriedad y alteración familiar, Ambiente de violencia.

Respecto de la **violencia**, el análisis de las instituciones educativas relevadas en la ciudad de Río Tercero, indica que en el ámbito educativo :

- al 23% de los adolescentes le rompieron, quitaron o escondieron cosas en la escuela,
- el 9.4% sostiene que muchas veces le pegaron en ese ámbito educativo y en igual proporción fue amenazado,
- el 61.2% sostiene que nunca los compañeros lo ridiculizaron o insultaron, pero sí el 32.9% ha vivido esta situación en algunas ocasiones,
- el 21.2% ha sido víctima de robo en la escuela,
- el 92.9% niega que alguna vez haya sido amenazado con armas, el 4.7% prefiere no contestar y el 2.4% sostiene que algunas veces sufrió ese tipo de amenazas.

Si bien el 90.5% expresa que nunca fue sometido con amenazas a situaciones de carácter sexual, el 3.6% dice que algunas veces vivenciaron esa situación y el 1.2 % lo vivió muchas veces.

En referencia a ser sujetos participantes activos de prácticas violentas se puede concluir que:

- el 4.7% de los adolescentes fue obligado a alguien a hacer cosas que no querían con amenazas,
- el 2.4% amenazó a otro con armas,
- el 15.5% sufrieron intimidación o insulto a alguien con frases de carácter sexual. Este porcentaje de violencia llama la atención.

Como ya se dijo anteriormente, la violencia comprende tanto la física, la emocional y la violencia simbólica; Bourdieu, trae luz para comprender esta situación definiéndola como esa "*violencia suave y a menudo invisible*" que se traduce en las experiencias que algunos adolescentes sostienen haber vivido: el 15% alguna vez fue intimidado o insultado con frases de carácter sexual y sólo el 2.4% fue obligado a hacer cosas que no querían.

BIBLIOGRAFÍA

- National Center for Injury Prevention and Control. "Violencia Juvenil". http://www.cdc.gov/ncipc/factsheets/violencia_juvenil.htm
- American Academy of Child and Adolescent Psychiatry
- Ministerio de Asuntos Exteriores, Francia. La violencia en Francia. Nro 36. 07/ 1999. http://www.diplomatie.gouv.fr/label_france/ESPANOL/SOCIETE/violence/violence.html
- Carretero, M. (2003 – 2004) Psicología cognitiva y educación. Clase 8, Curso Constructivismo y Educación. FLACSO. Buenos Aires, Argentina.
- Castells, M. (2001) Entrevista publicada en la sección "Enfoques" del diario *La Nación*. Edición del 11-03-01 y "Retos educativos en la era de la información" en *Cuadernos de Pedagogía* N°271.
- Huergo, J.A. (2001). *Comunicación / Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. Ediciones de Periodismo y Comunicación. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. La Plata.
- Lenzi, A. y Castorina, J. "El cambio conceptual en conocimientos políticos. Aproximación a un modelo explicativo" en *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*. Vol 7, 7. 1999. México.
- Litwin, E. (1997) "La tecnología y sus desafíos en las nuevas propuestas para el aula" en *Enseñanza por innovaciones en las aulas para el nuevo siglo*. Editorial Ateneo. Buenos Aires.
- Litwin, E. (2000) (comp.) "Educación a Distancia", Editorial Amorrortu. Buenos Aires.
- Marquès Graells, P. (2000) "Nueva cultura, nuevas competencias para los ciudadanos. La alfabetización digital".
- Quiroga, A. P. de, (1991) *Matrices de Aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Colección Apuntes. Ediciones Cinco. Buenos Aires.
- FLACSO. 2003-2004. Paquete Bibliográfico de clases 1 a 14 del Curso Constructivismo y Educación.
- Rodrigo Alsina, M. (1995). *Los modelos de la comunicación*. Editorial Tecnos. Madrid, España.
- Rosas R. y Christian S. (2004) *Piaget, Vigotsky y Maturana. Constructivismo a tres voces*. Editorial Aique. Buenos Aires, Argentina.
- Sierra, B y Carretero, M. Capítulo 8" Aprendizaje, memoria y procesamiento de la información: la psicología cognitiva de la instrucción" en COLL (comp.) *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación*. Madrid. Alianza. 1992.
- Vygotsky, L. S. "Pensamiento y Lenguaje. Teoría del Desarrollo Cultural de las funciones psíquicas". Ediciones Fausto. Buenos Aires, Argentina. 1993.
- Vygotsky, L. S. "Psicología pedagógica. Un curso breve". Editorial Aique. Buenos Aires, Argentina. 2001.
- Wertsch, J.V. (1993). *La mente en acción*. Aique. Buenos Aires.

**EL TEST DE ZULLIGER
EN LA EVALUACIÓN CLÍNICA DE
ADOLESCENTES**

SILVIA ESTELA LAMARCA

Primeras Consideraciones.

El interés por éste material, surge de la aplicación del test de Zulliger como parte de una batería de tests, especial y rigurosamente diseñada, por el equipo de evaluación psicodiagnóstica de un hospital público, conformado inicialmente por cuatro psicólogas, Miriam Corton, Sandra Ferro, Adriana Nuciari, y quien suscribe, quienes tuvimos a nuestro cargo la administración del mismo al personal de una de las fuerzas de seguridad, realizando ésta actividad desde el mes de Julio de 1999. De las 10.000 personas evaluadas anualmente, con este sistema, el 20% se ubica en la franja etárea, entre los 19 y los 24 años.

El test de Zulliger resultó especialmente valioso para evaluar, como en este caso, 60 o más personas por día, en dos grupos de 30 cada uno.

Actualmente continúa vigente, dado el nivel de eficacia del sistema de evaluación utilizado, que incluye una grilla de evaluación que hemos denominado: Sistema M.A.S.S. de Evaluación Psicodiagnóstica, la cual permite, con mayor agilidad evaluar cuatro técnicas: Entrevista Dirigida Impresa, Test de Bender, Test de Zulliger, y un test gráfico, Árbol o Casa o Persona Bajo la Lluvia.(Con modalidad grupal)

Su administración, permite detectar rápidamente, Patología Severa, Adaptación a la Realidad, Reconocimiento de la Autoridad, Control de la Ansiedad, Inteligencia en distintos niveles, Bajo, Medio o Superior, Tolerancia a la Frustración, Adecuado Control Afectivo, Adaptación Social, Relaciones Interpersonales, Adaptación a las Normas, categorías todas muy relacionadas con el posible descontrol impulsivo, muy peligroso en la población que estábamos evaluando por el trabajo que desempeñaban, y en cualquier otra persona que esté atravesando una crisis accidental o vital.

Tener un acceso rápido a un diagnóstico base, respecto de la posibilidad de la aparición de descontrol impulsivo en la adolescencia, es decir de conductas violentas, autoagresivas (síntomas enfermedades, inhibiciones, drogadicción, alcoholismo, promiscuidad sexual, piercings y tatuajes realizados en condiciones de baja o inexistente seguridad, intentos de suicidio, trastornos de la alimentación severos etc.) o heteroagresivas (peleas callejeras, golpes, gritos, desobediencia hacia las figuras de autoridad, daño a otras personas por descontrol impulsivo, por conducir a alta velocidad, por tener acceso al uso de

armas de fuego, o armas blancas, junto a una utilización que no prevé las consecuencias. (De especial interés cuando se trata de personas que no tienen, ni la edad, ni la capacitación, ni autorización para hacerlo). El uso adecuado de éste instrumento evaluativo nos permite a los profesionales que trabajamos en prevención, en salud mental, implementar recursos terapéuticos adecuados, tendientes a impedir o a disminuir (cuando la acción violenta, ha tenido lugar), los efectos traumáticos, de dicha conducta.

Las ventajas mencionadas hacen que se plantee este test como diagnóstico inicial en grupos de adolescentes, previo a un psicodiagnóstico completo en casos necesarios, como forma de detectar posibles situaciones de violencia.

Fundamentación

Bellak en 1967 formula: "*Sigmund Freud, otorgó por primera vez en 1894, un significado psicológico al término proyección, en "Neurosis de Angustia", delimitando el concepto en 1896, en "Acerca de las Psicosis de Defensa". Según este autor, Freud define a la proyección como un proceso, que consiste en atribuir los propios impulsos, sentimientos y afectos, a otras personas o al mundo exterior, como un proceso defensivo que nos permite ignorar estos fenómenos indeseables en nosotros mismos*".

Según Bell (1980) la proyección es un proceso inconsciente, que sirve como defensa contra las tendencias inconscientes, que resulta de la atribución, a otros, de impulsos, sentimientos, ideas y actitudes inconscientes y que permite reducir la tensión personal. Aún cuando reconoce éstas características, propias de la proyección psicoanalítica, plantea que ellas no explican del todo el mecanismo, en los métodos proyectivos, ya que, la mayoría de los recursos proyectivos, no implican necesariamente, un proceso inconsciente.

Los tests que facilitan la expresión de la fantasía, frecuentemente conducen a la manifestación de tendencias conocidas y comprendidas por el individuo. En el proceso, está implicado algo más amplio que una función defensiva. No reducen necesariamente la tensión emocional personal, en algunos casos incluso, es posible que la aumenten.

El significado más común de proyección, según su raíz latina, es el de lanzar adelante, que es la acción implicada en las técnicas. En

este sentido se puede decir que el título de técnicas proyectivas, para este tipo de tests, deriva del término proyección.

El objetivo de las técnicas proyectivas es profundizar en la personalidad del individuo evaluado.

La estructura de un individuo se desarrolla según la clase particular de influencias fisiológicas, psicológicas y fisio-socio-culturales, que están estudiadas, para estructurarlo. Esta estructura de personalidad, se revela en la conducta del individuo, la cual refleja a su vez, la relación integral entre las demandas de sí mismo y las demandas de la situación, al tiempo que configuran un intento para adaptarse a estas demandas internas y externas.

Algunos rasgos de la personalidad son observables y otros están ocultos, no sólo al mundo exterior sino también, al individuo mismo. Parte de las funciones de las técnicas proyectivas, es explorar la naturaleza de las áreas inconscientes.

Frank en 1939 define *“una técnica proyectiva es un método de estudio de la personalidad que enfrenta al sujeto a una situación ante la cual responderá según lo que siente, en el transcurso de esa respuesta. Permite captar la personalidad del individuo e inducirle a revelar su modo individual de organizar la experiencia, ofreciéndole un campo (objetos, materiales, situaciones) relativamente poco estructurado y poco dotado de organización cultural, a fin de que pueda proyectar, sobre ese campo maleable a su manera de ver la vida, el sentido que le atribuye, sus valores, sus modelos y sobre todo sus sentimientos. Así provocamos una proyección del mundo interior, propio de la personalidad del individuo, porque este ha de organizar el campo, interpretar el material y reaccionar a el afectivamente.”*

Los Tests de Manchas

El uso de manchas de tinta, como medio de estimulación, tiene una larga tradición.

El propio Leonardo Da Vinci, siguiendo la idea de Botticelli, las había usado como medio de inspiración, recomendándolas a otros artistas como herramientas, para enriquecer sus creaciones.

La particularidad de la propuesta de Rorschach, radica en que la atención no está puesta sólo en el contenido de las respuestas dadas a las manchas, sino en las características formales de ellas, adscribién-

dole a esto un énfasis especial.

En el año 1921, Rorschach publica su monografía *Psychodiagnostik*, como resultado de diez años de investigación; en esta publicación se incluye la serie estandarizada de diez láminas de manchas de tinta, que constituyen el material de estimulación de su técnica.

Este trabajo no pretende constituir un aporte teórico sistematizado sobre la prueba, sino que ofrece una serie de consideraciones empíricas, en relación con ciertos determinantes de las respuestas a las manchas, como por ejemplo, Forma, Color y Movimiento.

La investigación de Rorschach y la creación de sus láminas, motivó otros estudios y la publicación de varios métodos basados en la interpretación de manchas, entre las que sobresalen, por una parte, pruebas independientes como el Test de Zulliger o Z-Test (1948), la técnica de manchas de Holtzman (1961), las Nubes de Stern (1937) y por otra parte, series paralelas como el Test de Behn-Rorschach o Bero (1920-21), el Howard y el Morali Ganivet, que representan métodos colectivos resultantes de variaciones en la administración

El Test de Zulliger

Hans Zulliger, discípulo y amigo del Dr. Hermann Rorschach, sigue elaborando y perfeccionando el test de Rorschach, hasta su muerte. En 1948 y 1954, aparecen sus obras acerca de su propio test el Test de Zulliger.

El Z-Test o Test de Zulliger, ha demostrado en la práctica, que la amplitud y la profundidad de sus resultados son semejantes a los que se observan en el Test de Rorschach, aunque por razones obvias, más concentrados. Según Zulliger, esto implicaría que estas tres láminas contienen todos los elementos de los otros tests de interpretación de manchas, ya mencionados.

Según Zdunic (1999) algunas de las características de este test, que han influido en su utilización cada vez mayor, en tareas de evaluación laboral, son las siguientes:

- 1) Su administración insume una cantidad de tiempo moderada
- 2) Permite formular las hipótesis necesarias para organizar un informe y para realizar una devolución razonablemente completa.
- 3) Brinda un material útil para realizar trabajos de investigación *a posteriori*

De todos modos, diversos autores han planteado la inconveniencia, o bien, la imposibilidad de usar esta prueba como elemento único de evaluación, ya Zulliger en su formulación ya sugería de la necesidad de utilizarla como parte de una "batería de tests", ya que ninguna prueba puede por sí misma arrojar resultados confiables.

El Test de Zulliger consta de tres láminas, que contienen manchas con diferentes características, las cuales actúan como los estímulos perceptivos en los que el individuo examinado, proyectara su mundo interno y características de su personalidad.



La Lámina I, presenta una mancha en matices de gris, negro y blanco. El claroscuro de esta lámina, provoca a veces, un shock. Es la más compacta de las tres y por esta razón acerca un dato importante del examinado, esto es, si inicialmente interpreta la mancha en su totalidad o sólo partes de ella. De esta manera Zulliger plantea que en términos generales, ante la lámina I, debería haber por lo menos una respuesta total.

(Zulliger y Salomón, 1970).

La Lámina II, es la única totalmente en colores y se presenta mas desintegrada, ya que la presencia del color y la posición de las manchas, permite que se distingan fácilmente zonas amplias en distintos colores y matices por lo cual se dificultan las interpretaciones globales. Por un lado, ésta lámina estimula respuestas de detalle, además de las interpretaciones de color. Por otra lado, esta segunda lámina, tiene la función de comprobar si el sujeto, produce un "shock al color".

La Lámina III, se presenta en colores, negro, gris negruzco y rojo. La manera en que están dispuestas las manchas de esta lámina, estimula hacia interpretaciones parciales y por otra parte, provoca fácilmente respuestas de movimiento.

Administración

Hay dos formas de administrar el Test de Zulliger

- A) Individual
- B) Grupal

En ambas formas de administración, podemos diferenciar tres pasos:

- 1) Proceso de respuesta
- 2) Fase de encuesta
- 3) Prueba de límites

Administración Individual

1) Proceso de respuesta: El primer paso es la formulación de la consigna "*¿Que podría ser esto?*" El entrevistador registra todo lo que expresa el entrevistado, sin hacer preguntas. Si hay variaciones en la posición original de la lámina, se registran con signos especiales que indican el sentido de las rotaciones. Cuando el sujeto da por terminada, la búsqueda de percepciones, se retira la lámina I y se entrega la lámina II, y cuando finaliza de dar respuestas, se procede a entregar la lámina III

2) Fase de encuesta: La consigna es para esta fase, "*Ahora veremos las láminas nuevamente. Quiero ver lo que usted dijo que vio. Le voy a leer lo que dijo, para que me muestre en qué parte de la lámina vio lo que dijo (localización), qué de la lámina le dio la idea de eso que vio (determinantes) y qué vio (contenido)*". El entrevistador consigna todo lo que el entrevistado responde y lo que indica puntualmente, lo señala en el protocolo de localización, para las tres laminas, realizándolo una a una.

3) Prueba de límites: No siempre es necesario hacerla. Se realiza cuando el sujeto no ve lo que se denomina "*respuestas populares*" para cada una de las tres laminas. Se le dice "*algunas personas suelen ver algo en la totalidad de la lámina o en esta parte de la lámina, ¿usted podría ver algo allí?* (depende de lo que no pudo ver). Si aun no lo ve, se trata de inducir, siendo mas especifico respecto de lo que

debería ver. (respuesta popular). Si tampoco en el exámen de límites aparecen las percepciones más usuales, la hipótesis de apartamiento de lo convencional, se refuerza.

Administración Grupal (25 a 30 sujetos)

1) Proceso de respuesta: La consigna es la misma "*Qué podría ser esto*" pero en este caso, en vez de entregar las tres láminas, se proyectan sobre una pantalla, en forma de diapositivas. Se entregan hojas en blanco y se les pide a los examinados, que realice una raya a lo largo de la hoja, de esta forma quedará dividida en dos mitades. Para que la explicación sea más clara, se realiza un modelo, con una cartulina, que se colocará en un lugar visible del salón donde se realiza la evaluación. Esa cartulina estará dividida al medio por una raya. La primera mitad (izquierda) se utilizará en esta fase de respuesta; la otra mitad (derecha) quedará para ser empleada en la fase de encuesta). La consigna continúa, "*deberán mirar las láminas una a una y escribir las respuestas, en la mitad izquierda de la hoja, numerándolas correlativamente; tendrán cinco minutos para cada lámina*". Es aconsejable que la luz del salón sea tenue, para permitir al mismo tiempo que las proyecciones se vean correctamente y que los sujetos puedan escribir sus respuestas.

2) Fase de encuesta: La consigna es "*Ahora veremos las láminas nuevamente. Quiero ver lo que ustedes vieron. Van a leer lo que escribieron, en la mitad izquierda de la hoja, y cuando vuelvan a ver cada una de las diapositivas, del lado derecho, repitiendo el número que habían colocado anteriormente, para cada respuesta, van a consignar:*

- ampliación de lo que vieron (contenido)
- qué de la lámina les dio la idea de lo que vieron (determinante)
- donde vieron lo que vieron (localización). Para consignar las localizaciones, hay que entregar un protocolo de localización, en donde se encuentran las tres láminas. Tendrán cinco minutos para cada lámina."

3) Prueba de límites: no siempre es necesario hacerla. Cuando los sujetos entregan el material (hoja con respuestas y protocolo de localización) se realiza una rápida evaluación para ver si han dado las

respuestas populares (por lo menos una por lámina) sólo en el caso que no se encuentren consignadas, se procede individualmente. En este tercer paso, se dice "*Algunas personas suelen ver algo en la totalidad de la lámina ò en esta parte de lámina, (dependiendo de lo que no vio)*". Si no lo ve, se trata de inducir siendo mas específico, respecto de lo que debería ver allí. (Respuesta popular).

Si tampoco en exámen de límites, aparecen las percepciones más usuales (las más comúnmente vistas), la hipótesis de apartamiento de lo convencional, se refuerza, lo cual habrá que corroborar con otras técnicas, habida cuenta de que ninguna prueba administrada individualmente es suficientemente válida, para realizar una evaluación completa.

El Test de Zulliger en la Evaluación Clínica de Adolescentes

El Test de Zulliger puede administrarse con fines preventivos, en grupos numerosos ubicados en colegios u otros lugares con alta concentración de adolescentes, para la detección de posibles patologías, actuales o futuras, físicas o psicológicas, a través del reconocimiento, en la evaluación, de algunos indicadores, cuya presencia, sugiere al examinador que puede estar frente a un adolescente en riesgo.

Como siempre que se realiza una evaluación, la administración del Test de Zulliger, debe acompañarse de otras técnicas y en los casos en donde se han detectado indicadores de posible patología o riesgo de padecerla. Sería deseable y recomendable la administración del Test de Rorschach.

Su interpretación en adolescentes

Si bien la forma de interpretar el Test de Zulliger es igual en adolescentes y en adultos, hay que tener en cuenta, que el adolescente esta atravesando una crisis, que dura varios años por lo tanto, el valor de algunos indicadores, probablemente patológicos en protocolos de adultos, son considerados normales en la adolescencia.

De los 14 años a los 16 años

Es un periodo muy crítico de la adolescencia. Aumenta el oposicionismo, por lo tanto vamos a encontrar, respuestas de espacios en blanco (S) y respuestas originales (Orig).

La afectividad es inmadura, romántica (no es extraño encontrar mas respuestas de color forma (CF), que de forma color (FC), la depresión aumenta, por lo tanto vamos a encontrar desminuídos los movimientos humanos (M) y aumentadas las respuestas de claroscuros, lo cual nos indica, las dificultades que tiene el adolescente, para controlar la ansiedad (KF, C'F). Otro valor que se encuentra normalmente aumentado, en el Test de Zulliger de adolescentes de estas edades, es el movimiento animal (FM). Habrá que cotejar con el movimiento humano (M), para poder relacionar si el adolescente tolera las frustraciones, que le presenta la realidad.

En estas edades, es cuando mayores son las dificultades para las relaciones interpersonales, lo cual puede indagarse a través de la interpretación de los movimientos humanos (M), de qué tipo son, si son cooperativos o individuales.

De los 17 años a los 19 años

Aparece una gran sensibilidad ante los estímulos externos, por lo tanto vamos a encontrar aumentado el valor de respuestas globales (W).

Hay gran preocupación por el cuerpo, en esta población (adolescentes), no es raro encontrar contenidos anatómicos.

Grandes dificultades para las relaciones interpersonales, se muestran en bajos valores en la cantidad de respuestas (R), de detalles (D), de detalles inusuales (Dd); por la misma razón baja también la cantidad de respuestas de espacio en blanco (S) y el movimiento animal (FM).

El inadecuado control de la afectividad, se expresara con un aumento de las respuestas de color forma (CF) sobre las de (FC).

En estas edades, hay una marcada búsqueda de diferenciación, entre el adolescente y su ambiente, esto hará disminuir la calidad formal de las formas puras (F+). Intentan separarse de lo adquirido y lo común, por lo tanto la cantidad de respuestas populares (P), también va a disminuir.

Indicadores de probable patología adolescente en Zulliger

Es imprescindible, después de realizar una rápida evaluación general, detenerse en los indicadores que nos muestran como, el adolescente maneja sus impulsos, como es el manejo de la agresividad, su

sentido de realidad y como es esa instancia del aparato psíquico, que denominamos Superyo, la cual funciona como un celador interno, a veces muy crítico, en cuyo caso, produce angustia, ansiedad o necesidad de castigo (auto agresión).

Cuando encontramos en un protocolo algunos de los indicadores, que a continuación se describen, hay muchas posibilidades de que el adolescente, tenga conductas de descontrol de sus impulsos. La descarga puede ser heteroagresiva, en ese caso es muy agresivo con los demás, puede dañarlos a veces gravemente o puede ser autoagresiva, a través de conductas peligrosas para sí mismo, que siempre tienen que ver con la falta de límites incorporados, falta de tolerancia a la frustración, inadecuado control de la ansiedad e inadaptación a las normas.

c *Claroscuro – Textura Puro, con un aumento considerable*

FM > M *Movimiento Animal mayor que Movimiento Humano*

C *Color Puro*

C' *Color Acromático Puro*

m *Movimiento Inanimado Puro (mas de tres)*

mg *Movimiento Inanimado Puro Gravitatorio*

K *Claroscuro de profundidad puro*

C y C' *Color Puro y Color Acromático Puro en la misma respuesta*

S *Espacio en Blanco muy aumentado*

C>C' *Color Puro mayor que Color Acromático Puro*

Ausencia absoluta de Color (C)

Respuestas de Contenido Explosión

Respuestas de Contenido Mascara

Respuestas de Contenido Fuego

MOR o Mórbito

Acción Padecida

Desrealización

Sangre en Lámina Negra

Fuego en Lámina Negra

Así el Test de Zulliger, habitualmente concebido como una excelente herramienta para la evaluación en el campo laboral, se muestra como un recurso muy válido para ser utilizado en la evaluación clínica, de adolescentes y adultos, por su eficacia y agilidad, ya sea su administración en forma individual o grupal, sea con fines preventivos, o clínicos para detectar la existencia o posibles indicadores psicopatológicos u organicidad. En este caso, ante el hallazgo, es imprescindible completar el proceso psicodiagnóstico con técnicas como el Test de Rorschach, el Test Gestáltico Visomotor de Bender, el Cuestionario Desiderativo, el H-T-P, etc

BIBLIOGRAFIA

- Bell, J E. *Técnicas Proyectivas- Exploración de la Dinámica de la Personalidad*. Paidós, 1980
- Doltó, F. *Palabras para Adolescentes o El Complejo de la Langosta Atlántida*, 1993
- Kalina, E. *Adolescencia y Drogadicción*. Nueva Visión, 1988
- Klopfer, B y Davidson, H. *Manual Introductorio a la técnica del Rorschach* Paidós, 1989
- Passalacqua, A. y otros. *El Psicodiagnóstico de Rorschach*. Ed. Klex, 1993
- Ruiz, S y Orcoyen, D . *El Psicodiagnóstico de Rorschach*. Dunken, 2000
- Weigle, C. *El Rorschach y las Estructuras Narcisistas*. Roca Viva, 1991
- Zdunic, A. *El Test de Zulliger en la Evaluación de Personal*. Paidós, 1999

Acerca de los autores

- **Barrón Margarita.** Médica Pediatra. Doctora en Medicina y Cirugía. Profesora titular plenaria de Teorías del Crecimiento y Desarrollo. Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades . UNC. Directora de la Especialización en Adolescencia UNC. Directora del proyecto PICT 04-12020 y Secyt.
- **Borioli Gloria** Licenciada en Letras. Docente de la Facultad de Filosofía y Humanidades .UNC. Docente de la Especialización en Adolescencia. UNC. Investigadora de Secyt.
- **Carbonetti Mario Eduardo** Médico Pediatra. Doctor en Medicina y Cirugía. Profesor titular de la Cátedra de Salud Comunitaria I, II y III. Facultad de Ciencias Médicas. UNC. Docente de la Especialización en Adolescencia. Investigador responsable del PICT 04-12020 y Secyt.
- **Carbonetti Mario Julio.** Médico. Epidemiología. Docente de la Cátedra de Salud Comunitaria I, II y III. Facultad de Ciencias Médicas. UNC. Investigador del PICT 04-12020.
- **Cardozo Griselda** Licenciada en Psicología. Mgter en Investigación Social. Profesora Adjunta de la Cátedra de Psicología Evolutiva de la Adolescencia y Juventud. Facultad de Psicología UNC. Secretaria Académica de la Especialización en Adolescencia. Investigadora del PICT 04-12020 y Secyt.
- **Crabay Marta Isabel** Licenciada en Psicología. Doctora en Ciencias de la Salud. Profesora Asociada. Facultad de Ciencias Humanas U. N. Río Cuarto Docente de la Especialización en Adolescencia. Investigadora responsable del PICT 04-12020 y Secyt.
- **Eguillor Arias Raquel Gabriela.** Licenciada en Ciencias de la Educación. Docente de Teorías del Crecimiento y Desarrollo. Es-

cuela de Ciencias de la Educación. Becaria de doctorado del PICT 04-12020 y Secyt.

- **Lamarca Silvia Estela.** Licenciada en Psicología. Asesora institucional en temas de violencia.
- **Schiavoni Maria Cristina** Licenciada en Psicopedagogía. Profesora Adjunta de Teorías del Crecimiento y Desarrollo. Escuela de Ciencias de la Educación. Docente de la Especialización en Adolescencia. Investigadora del PICT 04-12020 y Secyt.

Índice

Prólogo	5
2- Adolescentes violentos o adolescencias violentadas? <i>Marta Crabay</i>	9
3- La escuela como factor de inclusión en la adolescencia <i>Margarita Barrón, Mario Eduardo Carbonetti</i>	31
4- De la violencia en la escuela hacia la promoción de una convivencia saludable <i>Griselda Cardozo, Patricia Dubini y col.</i>	43
5- Nuevas identidades juveniles en procesos de cambio <i>Marta Crabay</i>	63
6- Una aproximación teórica acerca del maltrato en niños y adolescentes discapacitados en el ámbito escolar. ¿doble victimización? <i>María Cristina Schiavoni</i>	91
7- Foucault en la discoteca. Consideraciones en torno a los régimenes de visibilidad en algunas prácticas adolescentes. <i>Gloria Borioli</i>	105
8- El médico de adolescentes ante la violencia familiar <i>Margarita Barrón y col.</i>	121
9- Accidentes: Primera causa de muerte en adolescentes. ¿Qué tan efectivas son las acciones preventivas que se llevan a cabo? <i>Margarita Barrón, Mario Julio Carbonetti, Raquel Eguillor Arias, Marcelo Alejandro Carbonetti y col.</i>	141
10- Acerca de las representaciones y su movimiento hacia la definición de la violencia. <i>Raquel G. Eguillor Arias.</i>	153
10- El Test de Zulliger en la evaluación clínica de adolescentes. <i>Silvia E. Lamarca.</i>	165
Acerca de los Autores	179

Imprimió Editorial Brujas
en enero de 2007.
Córdoba - República Argentina.