

COMPARTIENDO TERRITORIOS: RELACIONES FAMILIA - ESCUELA

Elina Dabas

Presidenta de FUNDAREC (Fundación para el desarrollo y la promoción de las redes sociales)
(Argentina).

"La educación del niño compete a todo el poblado"
Proverbio africano¹

¿CÓMO FAVORECER EL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS?

Esta pregunta guía y al mismo tiempo desvela a todos los que nos preocupamos por la educación. Al mismo tiempo sabemos que se trata de una tarea que la escuela no puede encarar sola, aún con la extrema responsabilidad que le cabe. Surgen entonces nuevos interrogantes: ¿Cómo utilizar el poder generativo de la familia para potenciar la capacidad creativa de la escuela? ¿Cómo activar la mediación profesional y la buena voluntad de la organización escolar para favorecer la validación de los niños por parte de la familia? ¿Cómo colaborar en la activación de la red social inmediata de la familia para desahogar y ayudarla en su tarea de socialización?

La educación en general, y las escuelas en particular, han comenzado a preocuparse por la relación con las familias de sus alumnos, al mismo tiempo que requieren una mayor participación de las familias en el proceso educativo. Por lo general, este requerimiento de participación está condicionado a las necesidades que la escuela visualiza como importantes. Por ejemplo, ayudar en las tareas escolares, asistir a reuniones y actos.

Sin embargo, resulta difícil tener la visión de que el niño y el joven, hijo y alumno, viven y crecen en ambas instituciones que tienen un objetivo común: su desarrollo. En las organizaciones forman parte de un sistema social y cultural que significa funciones, adquieren posiciones y definen territorios de influencia y actuación, condicionando el accionar de sus actores.

Carlos Sluzki (1998) plantea que cada uno de estos sistemas "familia y escuela" tienen a operar como si no fueran sociales (es decir, para tenerse a guisa de espejo) sino tangibles (es decir, localizados en los bodies, sin poder afectarse reciprocamente). Sin embargo, las familias y las escuelas poseen una tarea en común: la interacción y demutua influencia,

1. Versión modificada de capítulo publicado en Viviendo Bien. Experiencias y Estrategias para fortalecer la trama social, Dabas, E. Ediciones COCUL, Buenos Aires, 2007.
2. en: Alibonay, Don. La Participación Educativa. Familia y Escuela. Universidad de los Pájaros de la Gran Comarca. Servicio de Publicaciones.

que al significarse muchas veces como una amenaza y una debilidad y no como una oportunidad y una fortaleza, dificultan el proceso de desarrollo del niño.

En muchas oportunidades, podemos comprobar que el niño no avanza en sus aprendizajes cuando los padres y el docente actúan sin coordinar sus objetivos y expectativas con respecto al proceso educativo. Al contrario de lo que se presupone, no existen familias desinteresadas o indiferentes por la educación de sus hijos, sino formas diferentes de expresar su interés que requiere del conocimiento de códigos culturales y comunicacionales.

Permanente mente escuchamos acerca de la necesidad de modificar las relaciones entre la escuela y la familia. Pero tenemos que anticipar que no hay posibilidad de cambio si no cambiamos cada uno de los actores que participan en el proceso educativo desde las formas de relación entre los docentes y con los padres hasta las concepciones a que filipicas acerca de la familia.

Resulta entonces importante sincerarnos acerca del lugar que creemos que la familia tiene en la educación de sus hijos: ¿acompañantes pasivos o activos participantes? ¿Así como disculpan acerca de cuáles el principal desafío de la educación hoy: ¿la transmisión de saberes cerrados o construcción de saberes de búsqueda y creación de conocimiento con todos los actores que conforman la comunidad educativa?

LAS FAMILIAS Y LA ESCUELA

En esta búsqueda de las interacciones posibles, resulta importante detenernos a pensar en las situaciones que atraviesan las familias y las escuelas. Es a propósito que renuncio el plural, porque la posibilidad de pensar en las singularidades es lo que nos facilita un trabajo en conjunto. La búsqueda de denominadores comunes se realiza a partir de mirar las singularidades y no sólo la frecuencia.

Vivimos los aspectos importantes a considerar que las configuraciones familiares de los alumnos se alejan cada vez más del modelo social preconcebido: grupo consanguíneo de madre y padre con hijos biológicos de ambos. Algunas de las familias poseen esta característica, pero otras adoptan un tipo de organización diferente: familias uniparentales, con hijos de parejas anteriores, convivientes con la familia extensa o con otras personas con las que no hay relación de parentesco.

Por otro lado, la situación por la que atraviesan es diversa. Encontramos familias que sufren procesos de migración, otras, con situación de inestabilidad laboral. La dificultad para reconocer la diversidad lleva a encasillar a los grupos familiares de

COMPARTIENDO TERRITORIOS: RELACIONES FAMILIA - ESCUELA

Elina Dabas Presidenta de FUNDAREC (Fundación para el desarrollo y la promoción de las redes sociales) (Argentina).

"La educación del niño compete a todo el poblado"

Proverbio africano

que al significarse muchas veces como una amenaza y una debilidad y no como una oportunidad y una fortaleza, dificultan el proceso de desarrollo del niño.

En muchas oportunidades, podemos comprobar que el niño no avanza en sus aprendizajes cuando los padres y el docente actúan sin coordinar sus objetivos y expectativas con respecto al proceso educativo. Al contrario de lo que se presupone, no existen familias desinteresadas o indiferentes por la educación de sus hijos, sino formas diferentes de expresar su interés que requiere del conocimiento de códigos culturales y comunicacionales. ¿CÓMO FAVORECER EL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS? Esta pregunta guía y al mismo tiempo desvela a todos los que nos preocupamos por

Permanente mente escuchamos acerca de la necesidad de modificar las relaciones la educación. Al mismo tiempo sabemos que se trata de una tarea que la escuela no

entre la escuela y la familia. Pero tenemos que anticipar que no hay posibilidad de puede encarar sola, aún con la extrema

responsabilidad que le cabe. Surgen entonces

cambiamos cada uno de los actores que participamos en el proceso nuevos interrogantes ¿Cómo utilizar el poder generativo de la familia para potenciar

educativo: desde las formas de relación entre los docentes y con los padres hasta la capacidad creativa de la escuela? ¿Cómo activar la misión, el profesionalismo y la

concepciones arquetípicas acerca de la familia. buena voluntad de la organización escolar para favorecer la validación de los niños por parte de la familia? ¿Cómo colaborar en la activación de la red social inmediata de la

Resulta entonces importante sincerarnos acerca del lugar que creemos que la familia familia para desalienarla y ayudarla en su tarea de socialización?

tiene en la educación de sus hijos: ¿acompañantes pasivos o activos participantes ? Así como discutir acerca de cuál es el principal desafío de la educación hoy: ¿Transmisión S E R

La educación en general, y las escuelas en particular, han comenzado a preocuparse por la relación con las familias de sus alumnos, al mismo tiempo que requieren una mayor

de saberes cerrados o construcción de ámbitos de búsqueda y creación de conocimiento- O N E M participación de las mismas en el proceso educativo. Por lo general, este requerimiento to con todos los actores que conforman la comunidad educativa?

N E O T N E

de participación está condicionado a las necesidades que la escuela visualiza como importantes. Por ejemplo, ayudar en las tareas escolares; asistir a reuniones y actos.

FAMILIAS Y LA ESCUELA I M A T LAS

En esta búsqueda de las interacciones posibles, resulta importante detenernos a pen- R O P Sin embargo, resulta difícil tener la visión de que el niño y el joven, hijo y alumno, viven

sar en las situaciones que atraviesan las familias y las escuelas. Es a propósito que M O C y crecen entre ambas instituciones que tienen un objetivo común: su desarrollo. Ambas

remarco el plural, porque la posibilidad de pensar en las singularidades es lo que nos L E D S organizaciones forman parte de un sistema social y cultural que significan funciones, facilitará un trabajo en conjunto. La búsqueda de denominadores comunes se realiza a

O N R

adjudican posiciones y definen territorios de influencia y actuación, condicionando el

partir de mirar las singularidades y no sólo la recurrencia. O T S A R T E R accionar de sus actores

Uno de los aspectos importantes a considerar es que las configuraciones familiares de

B O

Carlos Sluzki (1998) plantea que cada uno de estos sistemas –familia y escuela– tienden a operar como si no fueran secantes (es decir, parcialmente superpuestos) sino tangentes y padre con hijos biológicos de ambos. Algunas de las familias poseen esta I L P I (es decir, tocándose en los bordes, sin poder afectarse recíprocamente). Sin embargo, las stica, pero otras adoptan un tipo de organización diferente: familias uniparen- C S I D I familias y las escuelas poseen una tarea en común de interacción y de mutua influencia, hijos de parejas anteriores, convivientes con la familia extensa o con otras T L U M personas con las que no hay relación de parentesco.

los

de madre

caracterí

tales, con

O S E R G N

. Versión modificada del capítulo publicado en Viviendo Redes. Experiencias y Estrategias para fortalecer la trama social, Dabas, E. Ediciones CICCUS, Buenos Aires, 007.

Por otro

lado, la situación por la que atraviesan es diversa. Encontramos familias O C V

. en Kñallinsky, Eva: La Participación Educativa: Familia y Escuela. Universidad de las Palmas de la Gran Canaria. Servicio de Publicaciones

que

sufrieron procesos de migración; otras, con situación de inestabilidad laboral. I

La dificultad para reconocer la diversidad lleva a encuadrar a los grupos familiares de

S E R O N E M N E O T N E I M A T R O P M O C L E D S O N R O T S A R T E R B O S R A N I L P I C S I D I T L
U M O S E R G N O C V I

94

95

acuerdo a un modelo prototípico, el enunciado más arriba, y considerarlo “disfuncional” al proceso de aprendizaje del niño cualquier otro que no se adapte a él.

Otro de los aspectos significativos es la aceptación de que las familias poseen valores e ideas diferentes acerca de la escuela y que por lo tanto varían tanto sus expectativas hacia el éxito de los hijos como la ayuda que brindan con respecto a la demanda de la escuela. También existen diferencias con respecto a la participación y las relaciones que establecen con los docentes, dependiendo esto de sus experiencias previas y del modo en que la escuela promueva el acercamiento.

Resulta también importante considerar que los distintos miembros de las familias participan en distintos contextos, lo cual modifica implícita y explícitamente las posibilidades de aprendizaje de sus integrantes, al enriquecer cada una de las interacciones con las experiencias realizadas en los diversos ámbitos de acción. La información que los niños aportan provenientes del ámbito escolar o de las casas de sus compañeros, los comentarios que los padres escriben en su trabajo acerca de modalidades de vida y de crianza, influyen y modifican cada una de las relaciones cotidianas.

LAS ESCUELAS Y LAS FAMILIAS

Con relación a la escuela, resulta importante contextualizar su situación actual, relacionada con su devenir histórico. Cuando me refiero a la escuela, me refiero a la organización escolar, situada en un territorio determinado. Esta organización está inmersa en un conflicto ya que los elementos fundamentales estructurales son los mismos desde su fundación, pero el contexto social plantea otras necesidades.

El sistema educativo moderno nació a mediados del siglo XIX para reproducir lo que la iglesia no podía hacer plenamente. En la modernidad, con el auge del capitalismo y el pleno desarrollo de la revolución industrial, se produjeron migraciones masivas a las ciudades. Las familias y sobre todo los niños perdieron el hábitat rural acogedor, pasando a vivir en un ambiente degradado. Las mujeres se insertaban progresivamente en los ámbitos laborales. Así, los más pequeños quedaban totalmente expuestos, podían ser llevados a trabajar en las fábricas recibiendo maltrato físico y psicológico.

Para alterar esta situación y dado que la iglesia por sí sola no podía afrontar el cuidado de los menores, se crean las escuelas, convocando al Estado a tener influencia en la educación. Surge así un sistema destinado a adaptar a los más jóvenes al mundo social vigente. No se pensaba en la posibilidad de que en la escuela se les enseñara instrumentos que le permitieran luego trabajar autónoma y creativamente. Para que fueran “buenas personas” debían ser disciplinados, dóciles, obedientes, y además

alimentarse adecuadamente porque necesitaban de la fuerza física para trabajar más adelante en las fábricas. Esa función inicial de la escuela ha marcado su estructura, su organización. Estaba en función de que los niños tomaran nota, incorporasen, así en la escuela la historia del pasado.

Desde esta perspectiva, la participación de las familias se limitaba a enviar a los hijos a la escuela, delegando en los docentes la responsabilidad total del proceso educativo. Esto coincidía con que hasta épocas muy recientes los saberes útiles para trabajar no se daban en la escuela, bajo el supuesto de que la escuela tenía que brindar una “formación de base”, y los saberes útiles se obtenían en otra parte. Todos los oficios y profesiones se aprendían siguiendo a otro que ya lo sabía y lo estaba practicando. Hiciera el oficio de una carrera universitaria proviera de los instrumentos necesarios para desarrollarla. Seguir siendo necesaria la “práctica”. (Schöb, 1980).

Pero hace alrededor de treinta años el quehacer educativo comenzó a ser valorado en términos de éxito y fracaso en los aprendizajes. Se planteó primeramente en Estados Unidos y en Europa que la educación resultaba poco eficaz en función de los requerimientos del mundo moderno: no formaba para el mundo del trabajo ni para las transformaciones constantes que éste experimentaba.

Cuando la sociedad comenzó a plantear el problema de la escuela como un problema de calidad, de baja eficacia, de baja rentabilidad, de incremento de fracasos escolares, de la desmotivación de los docentes, las familias, que forman parte del sistema social, comenzaron a variar su posición respecto a la escuela, comenzando a preguntarse, algunos, a reclamar, otros, acerca de para qué debía servir la educación.

El problema quedó planteado en términos dicotómicos: o la inadecuación de la escuela frente a un mundo en mutación, quedando la institución como responsable, o la inadecuación de los alumnos al sistema educativo, con responsabilidad adjudicada fundamentalmente a las familias. Todo problema formulado en estos términos empobrece las posibilidades de análisis. Polarizando, se obstina las referencias al cambio cultural, al cambio social, al cambio político que llevan a todos los que conforman la trama social a plantear la modificación de lo que ya viene establecido.

COMPARTIENDO TERRITORIOS

La posibilidad de situar a las organizaciones escolares en una red de relaciones, con actores sociales diversos, interviniendo permanentemente e influyendo en su desarrollo, conlleva la posibilidad de formular un modo de relación diferente entre las familias y las escuelas.

acuerdo a un modelo prototípico, el enunciado más arriba, y considerar “disfuncional” al proceso de aprendizaje del niño cualquier otro que no se adapte a él.

Otro de los aspectos significativos es la aceptación de que las familias poseen valores e ideas diferentes acerca de la escuela y que por lo tanto varían tanto sus expectativas hacia el éxito de los hijos como la ayuda que brindan con respecto a la demanda de la escuela. También existen diferencias con respecto a la participación y las relaciones que establecen con los docentes, dependiendo esto de sus experiencias previas y del modo en que la escuela promueva el acercamiento.

Resulta también importante considerar que los distintos miembros de las familias participan en diversos contextos, lo cual modifica implícita y explícitamente las posibilidades de aprendizaje de sus integrantes, al enriquecer cada una de las interacciones con las experiencias realizadas en los diversos ámbitos de acción. La información que los niños aportan provenientes del ámbito escolar o de las casas de sus compañeros; los comentarios que los padres reciben en su trabajo acerca de modalidades de vida y de crianza, influyen y modifican cada una de las relaciones cotidianas.

LAS ESCUELAS Y LAS FAMILIAS Con relación a la escuela, resulta importante contextualizar su situación actual, relacionada con su devenir histórico. Cuando menciono la escuela, me refiero a la organización escolar, situada en un territorio determinado. Esta organización está inmersa en un conflicto ya que los elementos fundamentales estructurales son los mismos desde su fundación, pero el contexto social plantea otras necesidades.

El sistema educativo moderno nació a mediados del siglo XIX para reproducir lo que la iglesia no podía hacer plenamente. En la modernidad, con el auge del capitalismo y el pleno desarrollo de la revolución industrial, se produjeron migraciones masivas a las ciudades. Las familias y sobre todo los niños perdieron el hábitat rural acogedor, pasando a vivir en un ambiente degradado. Las mujeres se insertaban progresivamente en los ámbitos laborales. Así, los más pequeños quedaban totalmente expuestos; podían ser llevados a trabajar en las fábricas

recibiendo maltrato físico y psicológico.

Para atenuar esta situación y dado que la iglesia por si sola no podía afrontar el cuidado de los menores, se crean las escuelas, comenzando el Estado a tener influencia en la educación. Surge así un sistema destinado a adaptar a los más jóvenes al mundo social vigente. No se pensaba en la posibilidad de que en la escuela se les enseñara instrumentos que le posibilitaran luego trabajar autónoma y creativamente. Para que fueran “buenas personas” debían ser disciplinados, dóciles, obedientes, y además

alimentarse adecuadamente porque necesitaban de la fuerza física para trabajar más adelante en las fábricas. Esa función inicial de la escuela ha marcado su estructura, su organización. Estaba en función de que los niños tomaran nota, incorporasen, así- milasen la herencia del pasado.

Desde esta perspectiva, la participación de las familias se limitaba a enviar a los hijos a la escuela, delegando en los docentes la responsabilidad total del proceso educativo. Esto coincidía con que hasta épocas muy recientes los saberes útiles para trabajar no se daban en la escuela, bajo el supuesto de que la escuela tenía que brindar una “formación de base”, y los saberes útiles se obtenían en otra parte. Todos los oficios y profesiones se aprendían siguiendo a otro que ya lo sabía y lo estaba practicando. Ni siquiera el egreso de una carrera universitaria proveía de los instrumentos necesarios para desarrollarla. Seguía siendo necesaria la “práctica”. (Schön, 1980).

Pero hace alrededor de treinta años el quehacer educativo comenzó a ser valorizado en términos de éxito y fracaso en los aprendizajes. Se planteó primeramente en Estados Unidos y en Europa que la educación resultaba poco eficaz en función de los requerimientos del mundo moderno: no formaba para el mundo del trabajo ni para las transformaciones constantes que éste experimentaba. S E R O N E M

Cuando la sociedad comenzó a plantear el problema de la escuela como un problema

N E O

de calidad, de baja eficacia, de baja rentabilidad, de incremento del fracaso escolar,

T N E I

de la desmotivación de los docentes, las familias, que forman parte del sistema social,

M A T

comienza

ron a variar su posición respecto a la escuela, comenzando a preguntarse, R O P M

algunos; a reclamar, otros, acerca de para qué debía servir la educación.

O C L E D S

El problema queda planteado en términos dicotómicos: o la inadaptación de la es-

O N R O

cuela frente a un mundo en mutación, quedando la institución como responsable; o

T S A

la inadaptación de los alumnos al sistema educativo, con responsabilidad adjudicada

R T E R

fundamentalmente a las familias. Todo problema formulado en estos términos empo-

B O S

brece las posibilidades de análisis. Polarizando, se obvian las referencias al cambio

R A N

cultural,

al cambio social, al cambio político que llevan a todos los que conforman la I L P I C

trama social a plantear la modificación de lo que ya viene establecido.

S I D I T L U M

COMPARTIENDO TERRITORIOS

O S E

La posibilidad de visualizar a las organizaciones insertas en una red de relaciones, con

R G N O

actores sociales diversos interactuando permanentemente e influyendo en su desarro-

C V I

llo, conlleva la posibilidad de formular un modo de relación diferente entre las familias y las escuelas.

S E R O N E M N E O T N E I M A T R O P M O C L E D S O N R O T S A R T E R B O S R A N I L P I C S I D I T L
U M O S E R G N O C V I

96

97

Desde esta posición podemos entonces pensar que las familias, las escuelas y las diversas organizaciones de la comunidad pueden mejorar su interrelación para contribuir a un mejor proceso educativo, ya que el cambio tecnológico y cultural no pasa necesariamente por la escuela en sí misma sino que acontece adentro y afuera de ella, sin poder delimitar claramente dónde comienza uno u otro.

¿Pero qué es lo que las escuelas y las familias pueden hacer para desarrollar las habilidades que permitan situarse en este mundo cambiante?

En primer lugar, pensar que los cambios no provienen solamente de la estructura macroeducativa. Aún más, que **los cambios propuestos desde el sistema son imposibles de llevar a cabo sin la intervención activa y responsable de todos los agentes sociales involucrados**. Me refiero al modo en que padres y docentes comienzan a armar un nuevo contexto significativo que les posibilite ir compartiendo información, tareas, algunas decisiones, al mismo tiempo que se respetan los ámbitos específicos de acción. Cada una de las familias ha ido encontrando modos de posicionarse y resolver los problemas educativos de sus hijos. No sólo es importante que estas experiencias se compartan entre sí sino que también los docentes pueden encontrar pautas de acción que les posibilite desarrollar un currículo a medida de sus alumnos y no alumnos a la medida del currículum. La escuela tiene la posibilidad de plantear en su proyecto educativo institucional las formas de convocatoria y participación de los padres, la posibilidad de generar confianza, de compartir y delegar responsabilidades.

Para esto, en segundo lugar, tenemos que considerar **el tema de la participación**. No se pasa de un estado a otro sólo por decisión unilateral; esto es, que la escuela, a través de los docentes, puede ser convocante a trabajar en conjunto, pero una vez que la convocatoria se activa, las metas y las acciones pueden variar con respecto a la propuesta inicial y no siempre esto es sencillo de aceptar. Muchas veces la participación se resume en preguntarle a las personas qué les gustaría tener o realizar pero no siempre se incluye la pregunta de qué están dispuestos a hacer para obtenerlo. Evidentemente, esto remite a un protagonismo responsable y una vez que se comienza a hacer avanzar este proceso, la participación avanza e induce a **la toma de decisiones compartidas entre los actores sociales involucrados**. Y este es un punto que requiere de un salto cualitativo en la forma de pensar: ¿toda se decide en conjunto? ¿quién implica este conjunto? ¿cuáles son las decisiones que afectan sólo al sector docente? ¿cuáles a los padres? ¿Y los alumnos, en qué pueden participar?

Resulta importante tener en cuenta que la participación tiene diferentes modalidades. Muchas veces se define como la asistencia de los padres a la transmisión de información (entrega de

boletines, preparación de una actividad, informe acerca de desempeño) Sin embargo, hay otras formas que implican una **propuesta involucración** (Khalilsky, 1999):

- **Consulta:** se solicita la opinión de los participantes aunque la decisión final queda en manos del equipo docente.

- **Elaboración de propuestas:** los participantes toman parte en la formulación, el análisis y la evaluación de opciones, argumentando a favor o en contra; pero es el equipo docente quien decide a probando, modificando o rechazando las propuestas formuladas.

- **Delegación:** existe una delegación de atribuciones. La persona delegada tiene completa autonomía, puede tomar sus propias decisiones, si bien la autoridad definitiva que emite la delegante.

- **Codificación:** la decisión es tomada por todos los participantes por lo que hay una influencia directa en la elección o rechazo de los proyectos propuestos.

- **Cogestión:** la participación se da no sólo en la forma de decisiones sino también en la gestión en prácticas de los mismos.

Si bien los últimos niveles difícilmente se alcanzan, esto no excluye que existan en gerencia en las que a parece la cogestión. De todos modos, es importante destacar que aunque la participación se limite a la información, es importante proveer formas de recibir las opiniones que ésta suscita.

En tercer lugar, sería interesante que tanto las escuelas como las familias logren relacionarse para encontrar **nuevas posibilidades de consenso**. Y esto implica necesariamente la legalización de los saberes de todos, la búsqueda activa entre los integrantes de la red social para que en lugar de tener el campo de responsabilidades, éste se ensanche. El planteo de que la escuela es la que tiene que enseñar todo, corresponde a un paradigma de tipo universalista que no coincide con la realidad actual. Los conocimientos se han diversificado y expandido hasta el punto de que resulta imposible que un docente o un grupo de docentes abarque toda la gama de conocimientos. Por otro lado, se trata de enseñar desde un marco que posibilite mostrar cómo se busca la información, la riqueza de saber e interrogar a otros, la posibilidad de brindar un servicio

3. En su libro *¿qué no sabemos ya donde* hace más de diez años el proyecto educativo C.E.P.T. (Centros Educativos para la Producción Total). Una descripción del mismo se puede encontrar en: Dabón, E. y Nagurnovich, D., *Redes, el lenguaje de los docentes*, Capítulo 6, Paidós, Buenos Aires, 1996.

Desde esta posición podemos entonces pensar que las familias, las escuelas y las diversas organizaciones de la comunidad pueden mejorar su interrelación para contribuir a un mejor proceso educativo, ya que el cambio tecnológico y cultural no pasa necesariamente por la escuela en sí misma sino que acontece adentro y afuera de ella, sin poder delimitar claramente donde comienza uno u otro.

¿Pero qué es lo que las escuelas y las familias pueden hacer para desarrollar las habilidades que permitan situarse en este mundo cambiante?

En primer lugar, pensar que los cambios no provienen solamente de la estructura macroeducativa. Aún más, que **los cambios propuestos desde el sistema son imposibles de llevar a cabo sin la intervención activa y responsable de todos los agentes sociales involucrados**. Me refiero al modo en que padres y docentes comienzan a armar un nuevo contexto significativo que les posibilite ir compartiendo información, tareas, algunas decisiones, al mismo tiempo que se respetan los ámbitos específicos de acción. Cada una de las familias ha ido encontrando modos de posicionarse y resolver los problemas educativos de sus hijos. No sólo es importante que estas experiencias se compartan entre sí sino que también los docentes pueden encontrar pautas de acción que les posibilite desarrollar un currículo a medida de sus alumnos y no alumnos a la medida del currículum. La escuela tiene la posibilidad de plantear en su proyecto educativo institucional las formas de convocatoria y participación de los padres, la posibilidad de generar confianza, de compartir y delegar responsabilidades.

Para esto, en segundo lugar, tenemos que considerar el tema de la participación. No se pasa de un estado a otro sólo por decisión unilateral; esto es, que la escuela, a través de los docentes, puede ser convocante a trabajar en conjunto, pero una vez que la convocatoria se activa, las metas y las acciones pueden variar con respecto a la propuesta inicial y no siempre esto es sencillo de aceptar. Muchas veces la participación se resume en preguntarle a las personas qué les gustaría tener o realizar pero no siempre se incluye la pregunta de qué están dispuestos a hacer para obtenerlo. Evidentemente, esto remite a un protagonismo responsable y una vez que se comienza a

hacer marchar este proceso, la participación avanza en dirección a la toma de decisiones compartidas entre los actores sociales involucrados. Y este es un punto que requiere de un salto cualitativo en la forma de pensar. ¿Todo se decide en conjunto? ¿A quiénes implica este conjunto? ¿Cuáles son las decisiones que atañen sólo al sector docente? ¿Cuáles a los padres? ¿Y los alumnos, en que pueden participar?

Resulta importante aclarar que la participación tiene diferentes gradientes. Muchas veces se define como la asistencia de los padres a la transmisión de información (entrega de

boletines; preparación de una actividad; informe acerca del desempeño) Sin embargo, hay otras formas que implican una progresiva involucración (Křallinsky, 1999):

- Consulta: se solicita la opinión de los participantes aunque la decisión final queda en manos del equipo docente.
- Elaboración de propuestas: los participantes toman parte en la formulación, el análisis y la evaluación de opciones, argumentando a favor o en contra, pero es el equipo docente quien decide aprobando, modificando o rechazando las propuestas formuladas.
- Delegación: existe una delegación de atribuciones. La persona delegada tiene completa autonomía, puede tomar sus propias decisiones, si bien la autoridad definitiva cae en el delegante.
- Codecisión: la decisión es tomada por todos los participantes por lo que hay una influencia directa en la elección o rechazo de los proyectos propuestos.

Cogestión: la participación se da no sólo en la toma de decisiones sino también en la puesta en práctica de las mismas.

N E O

Si bien los últimos niveles difícilmente se alcanzan, esto no excluye que existan ex-

T N E I

periencias en las que aparezca la cogestión

. De todos modos, es importante destacar

M A T

que aunque la participación se limite a la información, es importante prever formas de recepción de las opiniones que ésta suscita.

O C L E D S

En tercer lugar, sería interesante que tanto las escuelas como las familias lograrán

O N R O

relacionarse para encontrar nuevas posibilidades de conexión. Y esto implica necesaria-

T S A

mente la legalización de los saberes de todos, la búsqueda activa entre los integrantes

R T E R

de la red social para que en lugar de cerrar el campo de responsabilidades, éste se

B O S

ensanche. El planteo de que la escuela es la que tiene que enseñar todo, corresponde

R A N

paradigma de tipo universalista que no coincide con la realidad actual. Los conocimientos se han diversificado y especializado hasta el punto de que resulta imposible

S I D I T

que un docente o un grupo de docentes abarque toda la gama de conocimientos. Por

L U M

otro lado, se trata de enseñar desde un marco que posibilite mostrar cómo se busca la

O S E

información, la riqueza de saber interrogar a otros, la posibilidad de brindar un servicio

R G N O C V I

. En nuestro país se desarrolla desde hace más de diez años el proyecto educativo CEPT (Centros Educativos para la Producción Total) Una descripción del mismo se puede consultar en Dabas, E. y Najmanovich,

S E R O N E M N E O T N E I M A T R O P M O C L E D S O N R O T S A R T E R B O S R A N I L P I C S I D I T L U M O S E R G N O C V I

98

D.: Redes, el lenguaje de los vínculos, Capítulo 6, Paidós, Buenos Aires. 6

99

mientras se aprende, y no de generar una escuela tipo "arca de Noé" (Fernández, José Antonio, 1995). Desde esta perspectiva el saber ocupa posiciones heterárquicas, se valorizan los diversos saberes y no solamente el que porta el maestro.

Este accionar también implica una verdadera labor de cogestión. No se trata de solicitar un "favor" a algún padre, a un comercio o empresa de la zona, sino del tejido de una trama de acuerdos, alianzas y negociaciones donde cada uno sienta que aporta pero también que recibe. Por lo tanto no se trata sólo de la planificación de la escuela, sino de una propuesta al conjunto de la comunidad educativa. Los recursos de cada uno, la red de relaciones personal que se potencia en el conjunto conforman un crisol de posibilidades de alcances innegociables.

Desde esta mirada tal vez podemos pensar a las familias y a las escuelas, es decir a los padres, madres, hijos, abuelos y a los docentes, directivos, supervisores, administrativos, generando un nuevo modo de interacción, el cual abre un campo de significaciones diferente al establecido. Este no se cierra en sí mismo sino que se abre a otras organizaciones comunitarias y personas de su red social. Por ejemplo, seguramente las madres conciben a los docentes del barrio de la escuela mucho mejor que los docentes mismos, en función de una interacción cotidiana con ellos. Esto puede ser aprovechado por los docentes no sólo como una información a recabar sino como un contacto activo y eficaz que puede abrir a nuevos ámbitos de aprendizaje, a la creación de una red de referencia para los niños (cuales son los docentes confiables, a quién recurrir en caso de necesidad). Tal vez incluiremos una reunión de padres la simple pregunta "¿Quién conoce a alguien que pueda ayudarnos en... tal tema, o... a hacer esto otro?", abriendo un abanico de posibilidades hasta el momento desconocido, contribuyendo además a que las familias se sientan parte del proceso educativo. No sólo se les solicita su participación concreta sino que se potencia la red de relaciones que permitirán ampliar el universo de saberes y enriquecer el aprendizaje de los niños y el propio.

Esta concepción de una unidad virtual, de otros posibles, redimensiona la función y las posibilidades de cada uno. A su vez, profundiza los procesos democráticos, abonando a la construcción de sujetos responsables.

BIBLIOGRAFÍA

- Bacalini, G., Ferraris, S. y Marano, G. (1995): *Centros Educativos para la Producción Total*, en Dabas, E. y Najmanovich, D., *Redes, el lenguaje de los vínculos. Hacia la reconstrucción y el fortalecimiento de la Sociedad Civil*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Brofenbrenner, Urie (1987): *La Ecología del Desarrollo Humano*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Dabas, Elina (1993): *La Intervención en red, en Red de redes. Las prácticas de intervención en redes sociales*. Elina Dabas. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Dabas, Elina (1993): *Multifamilias: Formación de redes de solidaridad como nueva alternativa en el campo de la salud y de la educación*, en op. cit.
- Dabas, Elina (1993): *De la desestructuración de la macro a la estructuración de la micro: las redes sociales en la reconstrucción de la sociedad civil* en Dabas, E. y Najmanovich, D., op. cit.
- Dabas, Elina (1998): *Redes Sociales, Familias y Escuela*. Paidós. Buenos Aires.
- Elchikoff Nora ed. (1987): *El mito y la escuela*. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires.
- Fernández, José Antonio (1995): *Nuevos modelos y roles institucionales para la innovación de la gestión educativa*. Editado en forma de video por Fundarid. Buenos Aires.
- Giberli, Eva (1994): *"La familia y los nuevos modelos empíricos"*, en Weinman, C. (comp.): *Vivir en familia*. UNICEF / Losada. Buenos Aires.
- Green, Robert-Jay (1990): *Aprendiendo a aprender y el sistema familiar. Nuevas perspectivas sobre bajo rendimiento escolar y trastornos del aprendizaje*, en *Revista Sistemática Familiar*. Año 8. Nº 2. Buenos Aires.
- Jelin, E. (1994): *"Familia, crisis y después..."*, en Weinman, C. (comp.): *Vivir en familia*. UNICEF / Losada. Buenos Aires.
- Khaminsky, Eva (1993): *La Participación educativa: familia y escuela*. Universidad de las Palmas de la Gran Canaria. Servicio de Publicaciones.
- Laubrey, Jacques : *"Clase social, medio familiar e inteligencia"*. Aprendizaje. Visión. 1977.
- Paskin, Marcelo: *La epidemiología del ser testigo: memoria, testimonio y ética en la Terapia Familiar*. Pagos.
- Schön, Donald (1983): *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic books. New York.
- Shulz, Carlos (1990): *La red social. Frontera de la práctica sistémica*. Editorial Gedisa. Barcelona.

BIBLIOGRAFÍA

mientras se aprende, y no de generar una escuela tipo "arca de Noé" (Fernández, José Antonio, 1995). Desde esta perspectiva el saber ocupa posiciones heterárquicas, se

- Bacalini, G.; Ferraris, S. y Marano, G.(1995): Centros Educativos para la Producción valorizan los diversos saberes y no solamente el que porta el maestro.

Total, en Dabas, E y Najmanovich, D., Redes, el lenguaje de los vínculos. Hacia la reconstrucción y el fortalecimiento de la Sociedad Civil. Editorial Paidós. Este accionar también implica una verdadera labor de cogestión. No se trata de soli-

Buenos Aires.

citar un "favor" a algún padre, a un comercio o empresa de la zona, sino del tejido de

Brofenbrenner, Urie (1987): La Ecología del Desarrollo Humano. Editorial Paidós. una trama de acuerdos, alianzas y negociaciones donde cada uno sienta que aporta

Buenos Aires.

pero también que recibe. Por lo tanto no se trata sólo de la planificación de la escuela,

- Dabas, Elina (1993): La Intervención en red, en Red de redes. Las prácticas de sino de una propuesta al conjunto de la comunidad educativa. Los recursos de cada

intervención en redes sociales, Elina Dabas. Editorial Paidós. Buenos Aires. uno, la red de relaciones personal que se potencia

en el conjunto conforman un crisol

· Dabas, Elina

(1993): Multifamilias: Formación de redes de solidaridad como nueva de posibilidades de alcances inmensurables.

alternativa en el campo de la salud y de la educación, en op. cit.

· Dabas, Elina

(1995): De la desestructuración de lo macro a la estructuración de Desde esta mirada tal vez podremos pensar a las familias y a las escuelas, es decir a

lo micro: las

redes sociales en la reconstrucción de la sociedad civil en Dabas, E. los padres, madres, hijos, abuelos y a los docentes, directivos, supervisores, adminis-

y

Najmanovich, D., op. cit. trativos, generando un nuevo modo de interacción, el cual abre un campo de signifi-

· Dabas, Elina

(1998): Redes Sociales, Familias y Escuela. Paidós. Buenos Aires. caciones diferente al establecido. Éste no se cierra en ellos sino que se abre a otras

· Elichiry Nora

ed. (1987): El niño y la escuela. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires. organizaciones comunitarias y personas de su red social. Por ejemplo, seguramente

· Fernández,

José Antonio (1995): Nuevos modelos y roles institucionales para la las madres conocen a los comerciantes del barrio de la escuela mucho mejor que los

innovación de

la gestión educativa. Editado en forma de video por Fundared. docentes mismos, en función de una interacción cotidiana con ellos. Esto puede ser

Buenos

Aires. S E R

aprovechado por los docentes no sólo como una información a recabar sino como un contacto activo y eficaz que puede abrir a nuevos ámbitos de aprendizaje, a la creación

.

Giberti, Eva (1994): “Lo familia y los nuevos modelos empíricos”, en Wainerman, C. O N E M

de una red de referencia para los niños (cuáles son los comerciantes confiables, a

(comp.): Vivir en familia. UNICEF / Losada. Buenos Aires.

N E O

quién requerir ayuda en caso de necesitarla). Tal vez incluir en una reunión de padres

· **Green, Robert-Jay (1990): Aprendiendo a aprender y el sistema familiar. Nuevas**

T N E

la simple pregunta “¿Quién conoce a alguien que pueda ayudarnos en... tal tema, o...

perspe

ctivas sobre bajo rendimiento escolar y trastornos del aprendizaje”, en Revista I M A T

a hacer esto otro?”, abrirá un abanico de posibilidades hasta el momento desconocido,

Sistema

s Familiares. Año 6. No 2. Buenos Aires. R O P

contribuyendo además a que las familias se sientan arte y parte del proceso educativo.

E. (1994): "Familia, crisis y después...", en Wainerman, C. (comp.): Vivir en M O C
No sólo se les solicita su participación concreta sino que se potencia con ellos la red de

UNICEF / Losada. Buenos Aires. L E D S

relaciones que posibilitará ampliar el universo de saberes y enriquecer el aprendizaje

· Kñallinsky, Eva (1999): La Participación educativa: familia y escuela. Universidad

O N R

de los niños y el propio.

Palmas de la Gran Canaria. Servicio de Publicaciones. O T S A

· *Lautrey, Jaques : "Clase social, medio familiar e inteligencia". Aprendizaje Visor.*

R T E

Esta concepción de comunidad virtual, de otros posibles, redimensiona la función y las

B O

posibilidades de cada uno. A su vez, profundiza los procesos democráticos, abonando

Pakman, Marcelo: La epistemología del ser testigo: memoria, testimonio y ética S R A N

a la construcción de sujetos responsables.

Terapia Familiar, Paper. I L P I C

· *Schön, Donald (1983): The reflective practitioner. How proffessionals think in action.*

S I D I T

Basic books. New York.

L U M

· *Sluzki, Carlos (1996): La red social. Frontera de la práctica sistémica. Editorial*

O S E

Gedisa. Barcelona.

R G N O C V I

S E R O N E M N E O T N E I M A T R O P M O C L E D S O N R O T S A R T E R B O S R A N I L P I C S I D I T L
U M O S E R G N O C V I

100

101

· Jelin,

familia.

de las

1977. R

en la

JÓVENES “EN CONFLICTOS”: ACERCA DE LOS PROCESOS DE VULNERABILIZACIÓN

Elina Dabas

Presidenta de FUNDAREO (Fundación para el desarrollo y la promoción de las redes sociales). (Argentina).

En el presente trabajo se pretende analizar una serie de dimensiones que entrelazadamente producen Procesos de Vulnerabilización de los Jóvenes argentinos y en gran medida, de los latinoamericanos.

Se considera la crisis actual, y en perspectiva histórica, de aspectos macroestructurales, que afectan al conjunto de la población a partir de los grandes cambios de la economía sufridos en todo el mundo, pero que impactaron de un modo particularmente negativo a la región latinoamericana.

En un segundo orden, se intenta problematizar las consecuencias que el contexto socioeconómico producen en los jóvenes (personas entre 15 y 24 años) a partir de considerarlo un sector poblacional, con características propias. La temática de la seguridad-inseguridad atraviesa y orienta las ideas que se postulan en todo el trabajo. Ésta también se aborda desde una perspectiva amplia que pretende desentrañar los múltiples sentidos que ella encierra.

Por último, se proponen una serie de acciones y sugerencias destinadas al trabajo con jóvenes de comunidades vulnerables.

JÓVENES “EN CONFLICTOS” Y PROCESO DE CRIMINALIZACIÓN DE LA POBREZA

El incremento de los índices de criminalidad de América Latina en las dos últimas décadas y el aumento de la sensación de inseguridad de las poblaciones de los centros urbanos resultan propiciar la aparición de tesis extremas. Entre estas ideas, una de las más fuertes es la sospecha generalizada que cae sobre los jóvenes en situación de pobreza, abonada por las estadísticas que demuestran que la mayor parte de los actos delictivos son cometidos por personas que pertenecen a esa franja etaria.

Diversos estudios observan significativas correlaciones en tres ámbitos: aumento de la delincuencia y las tasas de desocupación juvenil, deterioro familiar con delincuencia, bajos niveles de educación y criminalidad. Estos análisis marcan una tendencia muy

fuerte a identificar cualquier cosa de ellas con la posibilidad de actos delictivos. Esto es lo que varios estudiosos han denominado proceso de **“criminalización de la pobreza”**, desde el cual toda persona que vive en un ámbito o situación con pocas posibilidades de acceso al consumo, puede ser potencialmente criminal. Esta visión **centra en la responsabilidad de las personas**, en sus comportamientos individuales, un movimiento que al menos tiene unas cuantas **dimensiones más**.

Desde hace varios años estamos intentando trabajar críticamente esta línea de pensamiento, analizando el entrecruzamiento de diversas perspectivas que contribuyan a pensar la vulnerabilización desde un abordaje que incluya la complejidad del problema. Por lo tanto, los temas que se abordan son las diferencias entre la Doctrina de Seguridad Ciudadana y la Doctrina de Seguridad Humana. Intentamos puntualizar las diferencias conceptuales y sus consecuencias en materia de políticas públicas. Mientras que la primera, se proyecta de procurar seguridad, hace del derecho un aparato de guerra, que debilita los lazos de solidaridad entre y al interior de las distintas clases sociales, y en su sitio coloca vínculos de subordinación, sometimiento y lucha, la segunda, **es la condena de todos los derechos humanos, pudiendo establecer dos niveles básicos de seguridad: la liberación frente a las amenazas crónicas como el hambre o la enfermedad, y la protección contra alteraciones súbitas en el hogar, el trabajo, los ambientes públicos y en general en la vida cotidiana**. En este sentido, la inseguridad queda fuertemente asociada a la inequidad.

También resulta importante analizar la crisis de imagen de futuro y el incremento de la inseguridad como elementos causales asociados a la misma. La enorme brecha entre las aspiraciones y lo posible les produce tristeza, frustración y desaliento. El concepto de seguridad que escalamos para nuestro trabajo está íntimamente relacionado con lo que el PNUD denomina Seguridad Humana. En tal sentido, cuando hablamos de seguridad hacemos referencia a aquellos niveles de certidumbre necesarios en la vida cotidiana de las personas, en tanto toman posible una adecuada gestión de los planes personales y familiares de vida.

La educación y el trabajo, en ese contexto, constituyen uno de los más relevantes mecanismos de seguridad (aunque, obviamente, no el único). Otros mecanismos que coadyuvan a la construcción de seguridad son la familia, la salud, otras instituciones y las redes de pertenencia.

Otro de los temas desarrollados es el referido a **“Inseguridad”** y Medios de Comunicación. Al respecto, se analiza el reconocimiento de un supuesto que organiza la lectura mediática de la infancia y juventud de los sectores populares: la esfericidad de un tipo

JÓVENES “EN CONFLICTOS”: ACERCA DE LOS PROCESOS DE VULNERABILIZACIÓN

Elina Dabas Presidenta de FUNDAREO (Fundación para el desarrollo y la promoción de las redes sociales). (Argentina).

En el presente trabajo se pretende analizar una serie de dimensiones que entrelazadamente producen Procesos de Vulnerabilización de los Jóvenes argentinos y en gran medida, de los latinoamericanos.

Se considera la crisis actual, y en perspectiva histórica, de aspectos macroestructurales, que afectaron al conjunto de la población a partir de los grandes cambios de la economía sufridos en todo el mundo, pero que impactaron de un modo particularmente negativo a la región latinoamericana.

En un segundo orden, se intenta problematizar las consecuencias que el contexto socioeconómico produjo en los jóvenes (personas entre 15 y 24 años) a partir de considerarlo un sector poblacional, con características propias. La temática de la seguridad-inseguridad atraviesa y orienta las ideas que se postulan en todo el trabajo. Ésta también se aborda desde una perspectiva amplia que pretende desentrañar los múltiples sentidos que ella encierra.

Por último, se proponen una serie de acciones y sugerencias destinadas al trabajo con jóvenes de comunidades vulnerables.

JÓVENES “EN CONFLICTOS” Y PROCESO DE CRIMINALIZACIÓN DE LA POBREZA El incremento de los índices de criminalidad de América Latina en las dos últimas décadas y el aumento de la sensación de inseguridad de las poblaciones de los centros urbanos resultan propiciar la aparición de tesis extremas. Entre estas ideas, una de las más fuertes es la sospecha generalizada que cae sobre los jóvenes en situación de pobreza, abonada por las estadísticas que demuestran que la mayor parte de los actos delictivos son cometidos por personas que pertenecen

a esa franja etaria.

Numerosos estudios observan significativas correlaciones en tres áreas: ascenso de la delincuencia y las tasas de desocupación juvenil, deterioro familiar con delincuencia, bajos niveles de educación y criminalidad. Estos análisis marcan una tendencia muy

fuerte a identificar cualquiera de ellas con la posibilidad de actos delictivos. Esto es lo que varios estudiosos han denominado proceso de “criminalización de la pobreza”, desde el cual toda persona que vive en un ámbito y situación con pocas posibilidades de acceso al consumo, puede ser potencialmente criminal. Esta visión centra en la responsabilidad de las personas, en sus comportamientos individuales, un movimiento que al menos tiene unas cuantas dimensiones más.

Desde hace varios años estamos intentando trabajar críticamente esta línea de pensamiento, analizando el entrecruzamiento de diversas perspectivas que contribuyan a pensar la vulnerabilización desde un abordaje que incluya la complejidad del problema. Por lo tanto, los temas que se abordan son las diferencias entre la Doctrina de Seguridad Ciudadana y la Doctrina de Seguridad Humana. Interesa puntualizar las diferencias conceptuales y sus consecuencias en materia de políticas públicas. Mientras que la primera, so pretexto de procurar seguridad, hace del Derecho un aparato de guerra, que debilita los lazos de solidaridad entre y al interior de las distintas clases sociales, y en su sitio coloca vínculos de subordinación, sometimiento y lucha, la segunda, es la condensación de todos los derechos humanos, pudiendo establecer dos niveles básicos de seguridad: la liberación frente a las amenazas crónicas como el hambre o la enfermedad, y la protección contra alteraciones súbitas en el hogar, el trabajo, los SEROS

ambientes públicos y en general en la vida cotidiana. En este sentido, la Inseguridad

N E M

queda fuertemente asociada a la inequidad.

N E O T N E I

También resulta importante analizar la crisis de imagen de futuro y el incremento de la

M A T

inseguridad

ad como elementos causales asociados a la misma. La enorme brecha entre R O P M

las aspiraciones y lo posible les produce tristeza, frustración y desaliento. El concepto

O C L

de seguridad que rescatamos para nuestro trabajo está íntimamente relacionado con

E D S

lo que el PNUD denomina Seguridad Humana. En tal sentido, cuando hablamos de

O N R O

seguridad hacemos referencia a aquellos niveles de certidumbre necesarios en la vida

T S A

cotidiana de las personas, en tanto tornan posible una adecuada gestión de los planes

R T E R

personales y familiares de vida.

B O S R A N

La

educación y el trabajo, en ese contexto, constituye uno de los más relevantes I L P I C

mecanismos de seguridad (aunque, obviamente, no el único). Otros mecanismos que

S I D I T

coadyuvan a la construcción de seguridad son la familia, la salud, otras instituciones

L U M

y las redes de pertenencia.

O S E R G N O

Otro de los temas desarrollados es el referido a "Inseguridad" y Medios de Comunica-

C V I

ción. Al respecto, se analiza el reconocimiento de un supuesto que organiza la lectura mediática de la infancia y juventud de los sectores populares: la existencia de un tipo

S E R O N E M N E O T N E I M A T R O P M O C L E D S O N R O T S A R T E R B O S R A N I L P I C S I D I T L
U M O S E R G N O C V I

102

103

de familia y de infancia desprotegida y abandonada por el Estado, lo que constituye una peligrosidad latente. De aquí se deriva la visión de las “dos infancias y juventudes”: una en peligro (hay que prevenir); una peligrosa (hay que controlar, vigilar, asistir).

CONTEXTO SOCIAL Y ECONÓMICO ACTUAL PRODUCTOR DE VULNERABILIDAD

Este tema implica el análisis de las condiciones de educación, trabajo, salud, que producen condiciones de vulnerabilidad este grupo etáreo. Distintas fuentes secundarias evidencian la situación actual de los jóvenes en cuanto al nivel de pobreza, el desempleo, nivel de escolaridad, deserción escolar, causas de muerte, acceso a la salud, participación en organizaciones políticas, de la comunidad, entre otros.

Ha sido ampliamente señalada por numerosos estudios la importancia del proceso educativo como modo de inserción social, acceso a mejores posibilidades de vida y desarrollo de personas responsables y participativas en su comunidad. De este modo, y a diferencia de lo que ocurre con el ejercicio de otros derechos, el del derecho a la educación requiere no solamente que las instituciones responsables no impidan su realización sino que intervengan activamente para asegurar que sus depositarios puedan efectivamente ejercerlos en condiciones compatibles con el disfrute de otros derechos.

El mercado de trabajo no ofrece una alternativa de socialización e integración para quienes abandonan la escuela. Los niveles de desempleo juvenil son muy altos (y más altos aún para quienes tienen pocos años de escolarización). En estas condiciones, la no asistencia, la asistencia esporádica o el abandono de la escuela agudizan la desventaja social de origen en estos jóvenes, castigando con peores condiciones de empleo y probabilidades de progreso futuro su incorporación prematura y precaria a mercados de trabajo con escasa capacidad de integración.

La educación argentina enfrenta el serio problema de la retención en la escuela con calidad educativa, dificultades de acceso o de terminación de la educación media, dado el grupo etáreo de referencia. Esto marca un panorama claro respecto a procesos de vulnerabilización reciente.

Con respecto a la existencia de posibilidades laborales para los jóvenes, el desempleo juvenil registró un fuerte aumento durante la última década y afecta ahora a 888 millones de personas entre 15 y 24 años en todo el mundo, según un nuevo estudio de la Oficina Internacional de Trabajo (OIT, 2004).

Con respecto a los problemas principales actuales de salud de los jóvenes vulnerables se señala la proliferación de VIH-Sida, las adicciones, y la violencia. El VIH-Sida se

ha propagado con mayor intensidad entre jóvenes mujeres de los sectores más pobres de la sociedad. Concluyendo tristemente que el Sida “es cada vez más femenino, más joven y más pobre”. En relación al consumo de sustancias psicoactivas, el alcohol es la sustancia que más consumen los jóvenes. El consumo de drogas reproduce la lógica del consumo de bienes en nuestra sociedad. Por esto, las drogas que consumen los jóvenes de los sectores más pobres suelen ser mucho más nocivas que las que consumen los más ricos. En el Censo de 2001, se estipuló que casi 4.000.000 de jóvenes entre 15 y 24 años no están cubiertos por la seguridad social ni plan de salud privado.

LAS FAMILIAS

Familias que favorecen “el riesgo”

A nivel mundial, la “crisis de la familia” se transformó en la clave para explicar la paradoja de la pobreza y la alteración en el modo de la abundancia de sectores minoritarios de la población. Se le atribuye desde el déficit en los aprendizajes hasta acciones delictivas, en una escala que va desde agresiones verbales hasta homicidios.

Concepción dominante de “La familia”

Por un lado, las políticas sociales y la sociedad en general han deificado en la familia, como mandato, la responsabilidad respecto de la crianza y socialización de niños y niñas. Por el otro, la consideración de la familia como la organización social básica y privileged de la estructura social. Se considera, e impone, una responsabilidad poderosa y trabajar permanentemente el “fundamentalismo familiarista” que está impregnado en la sociedad.

Sistemas de institucionalización vs. Reducción Comunitaria

Considerada la ineficacia de numerosas mediaciones institucionales, resulta interesante considerar estrategias que tienden por un lado, a evitar la institucionalización de jóvenes cuyos problemas pueden resolverse con el apoyo a aquellos que sostienen y acompañan en su proyecto de vida. Promueven el reconocimiento de la transferencia de funciones básicas a sujetos sociales no claramente prohibidos por el sistema dominante, pero que desempeñan una función esencial en la vida de las personas. Es fundamental revertir estrategias que tienden al fortalecimiento del burocracia y a generar condiciones que posibilite una auténtica institución comunitaria.

JÓVENES, CIUDADANÍA Y POLÍTICA

Partidos políticos

Resulta evidente un rechazo sistemático al compromiso con las actividades políticas y con los partidos políticos, en toda la población en general y en los jóvenes en particular.

de familia y de infancia desprotegida y abandonada por el Estado, lo que constituye una peligrosidad latente. De aquí se deriva la visión de las “dos infancias y juventudes”: una en peligro (hay que prevenir); una peligrosa (hay que controlar, vigilar, asistir).

CONTEXTO SOCIAL Y ECONÓMICO ACTUAL PRODUCTOR DE VULNERABILIDAD Este tema implica el análisis de las condiciones de educación, trabajo, salud, que producen condiciones de vulnerabilidad este grupo etáreo. Distintas fuentes secundarias evidencian la situación actual de los jóvenes en cuanto al nivel de pobreza, el desempleo, nivel de escolaridad, deserción escolar, causas de muerte, acceso a la salud, participación en organizaciones políticas, de la comunidad, entre otros.

Ha sido ampliamente señalada por numerosos estudios la importancia del proceso educativo como modo de inserción social, acceso a mejores posibilidades de vida y desarrollo de personas responsables y participativas en su comunidad. De este modo, y a diferencia de lo que ocurre con el ejercicio de otros derechos, el del derecho a la educación requiere no solamente que las instituciones responsables no impidan su realización sino que intervengan activamente para asegurar que sus depositarios puedan efectivamente ejercerlos en condiciones compatibles con el disfrute de otros derechos.

El mercado de trabajo no ofrece una alternativa de socialización e integración para quienes abandonan la escuela. Los niveles de desempleo juvenil son muy altos (y más altos aún para quienes tienen pocos años de escolarización). En estas condiciones, la no asistencia, la asistencia esporádica o el abandono de la escuela agudizan la desventaja social de origen en estos jóvenes, castigando con peores condiciones de empleo y probabilidades de progreso futuro su incorporación prematura y precaria a mercados de trabajo con escasa capacidad de integración.

La educación argentina enfrenta el serio problema de la retención en la escuela con calidad educativa, dificultades de acceso o de terminación de la educación media, dado el grupo etáreo de referencia. Esto marca un panorama

claro respecto a procesos de vulnerabilización creciente.

Con respecto a la existencia de posibilidades laborales para los jóvenes, el desempleo juvenil registró un fuerte aumento durante la última década y afecta ahora a 88 millones de personas entre 15 y 24 años en todo el mundo, según un nuevo estudio de la Oficina Internacional del Trabajo (OIT, 2004).

Con respecto a los problemas principales actuales de salud de los jóvenes vulnerables se señala la proliferación de VIH- Sida, las adicciones, y la violencia. El VIH-Sida se

ha propagado con mayor intensidad entre jóvenes mujeres de los sectores más pobres de la sociedad. Concluyendo tristemente que el Sida “es cada vez más femenino, más joven y más pobre”. En relación al consumo de sustancias psicoactivas, el alcohol es la sustancia que más consumen los jóvenes. El consumo de droga reproduce la lógica del consumo de bienes en nuestra sociedad. Por esto, las drogas que consumen los jóvenes de los sectores más pobres suelen ser mucho más nocivas que las que consumen los más ricos. En el Censo del 2001, se estipuló que casi 4.000.000 de jóvenes entre 15 y 24 años no están cubiertos por la seguridad social ni plan de salud privado.

LAS FAMILIAS Familias que favorecen “el riesgo” A nivel mundial, la “crisis de la familia” se transformó en la clave para explicar la paradoja de la pobreza y la alienación en el medio de la abundancia de sectores minoritarios de la población. Se le atribuye desde el déficit en los aprendizajes hasta acciones delictivas, en una escala que va desde agresiones verbales hasta homicidios.

Concepción dominante de “La familia” Por un lado, las políticas sociales y la sociedad en general han delegado en la familia, como mandato, la responsabilidad respecto de la crianza y socialización de niños y S E R O

niñas. Por el otro, la consideración de la familia como la organización social básica y

N E M

primigenia de la estructura social. Se considera, entonces, una responsabilidad poder

N E O

revisar y trabajar permanentemente el “fundamentalismo familiarista” que está im-

T N E I

pregnado en la sociedad.

M A T R O P M

Sistemas de institucionalización vs. Restitución Comunitaria

O C L

Considerada la ineficacia de numerosas mediaciones institucionales, resulta intere-

E D S

sante considerar estrategias que tienden por un lado, a evitar la institucionalización

O N R O

de jóvenes cuyos problemas pueden resolverse con el apoyo a aquellos que sostienen

T S A

y acompañan en su proyecto de vida. Promueven el reconocimiento de la transferen-

R T E R

cia de funciones básicas a sujetos sociales no claramente percibidos por el sistema

B O S

dominante, pero que desempeñan una función esencial en la vida de las personas. Es

R A N

ntal rever estrategias que tiendan al fortalecimiento del lazo social y a generar I L P I C
condiciones que posibiliten una auténtica restitución comunitaria.

S I D I T L U M

JÓVENES, CIUDADANÍA Y POLÍTICA

O S E

Partidos políticos

R G N O

Resulta evidente un rechazo sistemático al compromiso con las actividades políticas

C V I

y con los partidos políticos, en toda la población en general y en los jóvenes en particular.

S E R O N E M N E O T N E I M A T R O P M O C L E D S O N R O T S A R T E R B O S R A N I L P I C S I D I T L
U M O S E R G N O C V I

104

105

Como consecuencia de la globalización, se pasó de discursos y políticas de alto contenido ideológico, a discursos y políticas sin distinción ideológica (pasando de una separación clara de los polos políticos a un eclecticismo utilitario de las ideas y conceptos de los distintos polos de acuerdo a las circunstancias predominantes en el momento, el desinterés y el descreimiento de los jóvenes argentinos “están asociados con el desconocimiento, tanto del funcionamiento de las instituciones como de los nombres de funcionarios o del contenido de la Constitución. Hay una relación entre desconocimiento y desinterés: no buscan conocer más porque no los atrae vincularse con la política tal como está”

Participación de los jóvenes en los movimientos sociales

En América latina es notable observar que estos movimientos están estrechamente ligados a las reivindicaciones y propuestas económicas, políticas y religiosas. Consideramos la participación en forma amplia, no sólo constreñida al ámbito específico de lo político. Esto nos lleva a definir participación como: toda acción orientada directa o indirectamente a influir sobre las tomas de decisiones en asuntos sociales y políticos. Por ello, hemos considerado como un importante indicador de la participación juvenil, el pertenecer a alguna asociación, sea del tipo que fuere (civil, religiosa, política, etc.)

Participación en las organizaciones sociales de la comunidad

Numerosas investigaciones destacan la decreciente participación social en las organizaciones sociales de la comunidad. Si partimos de considerar la participación social como una práctica productiva-creativa, como una manifestación de la cultura de un pueblo, debemos considerar que su mayor presencia o ausencia constituye también un terreno de conflicto político y social.

La generación y el fortalecimiento de espacios productivos-creativos para los jóvenes se hallan en íntima relación con la construcción tanto de proyectos de vida como de ciudadanía. Por eso la mirada sobre la inserción en redes comunitarias implica pensar en acontecimientos y procesos que posibiliten que **al recuperar la autoría, se recupere el espacio público.**

CAMPOS POTENCIALES Y ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE ACCIONES PREVENTIVAS

A la luz de lo trabajado a través de diversos programas y proyectos, surgen campos diversos de prevención de las situaciones de vulnerabilización de los jóvenes. La claridad sobre este punto conlleva la imperiosa necesidad de realizar alianzas y acuerdos entre diversos actores para optimizar el desarrollo de los mismos. Hay algunas líneas

de acción que han demostrado su eficacia a la hora de llevar a cabo las propuestas. La primera se refiere a la **Construcción de escenarios de acción.** Se trata básicamente de tomar lo mejor de lo desarrollado por las políticas de diversos sectores, al mismo tiempo que impulsar líneas de acción que fortalezcan el programa en desarrollo. La segunda al **Fortalecimiento de la red vincular.** Esta línea abre a ciertas acciones:

- Reconstrucción del entramado vincular personal.
- Creación y promoción de ámbitos de instrucción y formación.
- Inserción formativa-creativa en la comunidad de pertenencia.
- Desarrollo de ámbitos de participación social y cultural.
- Inserción Laboral.
- Empoderamiento de las mujeres significativas de la familia.

La propuesta presentada puede constituirse en abordajes destinados a incrementar los procesos de inclusión y disminuir la vulnerabilización en los jóvenes. Estos abordajes pueden estar generados y sostenidos por las propia comunidad, y pueden enriquecerse a través de una difusión escrita, presencial y virtual. Tal vez se encuentre aquí una de las posibilidades tan buscadas de fortalecimiento social.

Como consecuencia de la globalización, se pasó de discursos y políticas de alto contenido ideológico, a discursos y políticas sin distinción ideológica (pasando de una separación clara de los polos políticos a un eclecticismo utilitario de las ideas y conceptos de los distintos polos de acuerdo a las circunstancias predominantes en el momento. el desinterés y el descreimiento de los jóvenes argentinos “están asociados con el desconocimiento, tanto del funcionamiento de las instituciones como de los nombres de funcionarios o del contenido de la Constitución. Hay una relación entre desconocimiento y desinterés: no buscan conocer más porque no los atrae vincularse con la política tal como está”

Participación de los jóvenes en los movimientos sociales En América latina es notable observar que estos movimientos están estrechamente ligados a las reivindicaciones y propuestas económicas, políticas y religiosas. Consideramos la participación en forma amplia, no sólo constreñida al ámbito específico de lo político. Esto nos lleva a definir participación como: toda acción orientada directa o indirectamente a influir sobre las tomas de decisiones en asuntos sociales y políticos. Por ello, hemos considerado como un importante indicador de la participación juvenil, el pertenecer a alguna asociación, sea del tipo que fuere (civil, religiosa, política, etc.)

Participación en las organizaciones sociales de la comunidad Numerosas investigaciones destacan la decreciente participación social en las organizaciones sociales de la comunidad. Si partimos de considerar la participación social como una práctica productiva-creativa, como una manifestación de la cultura de un pueblo, debemos considerar que su mayor presencia o ausencia constituye también un terreno de conflicto político y social.

La generación y el fortalecimiento de espacios productivos-creativos para los jóvenes se hallan en íntima relación con la construcción tanto de proyectos de vida como de ciudadanía. Por eso la mirada sobre la inserción en redes comunitarias implica pensar en acontecimientos y procesos que posibiliten que al recuperar la autoría, se recupere el espacio público.

CAMPOS POTENCIALES Y ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE ACCIONES PREVENTIVAS A la luz de lo

trabajado a través de diversos programas y proyectos, surgen campos diversos de prevención de las situaciones de vulnerabilización de los jóvenes. La claridad sobre este punto conlleva la imperiosa necesidad de realizar alianzas y acuerdos entre diversos sectores para optimizar el desarrollo de los mismos. Hay algunas líneas

de acción que han demostrado su eficacia a la hora de llevar a cabo las propuestas. La primera se refiere a la Construcción de escenarios de acción. Se trata básicamente de tomar lo mejor de lo desarrollado por las políticas de diversos sectores, al mismo tiempo que impulsar líneas de acción que fortalezcan el programa en desarrollo. La segunda al Fortalecimiento de la red vincular. Esta línea abre a diversas acciones:

- Reconstrucción del entramado vincular personal.
- Creación y promoción de ámbitos de instrucción y formación.
- Inserción formativa- creativa en la comunidad de pertenencia.
- Desarrollo de ámbitos de participación social y cultural.
- Inserción Laboral.
- Empoderamiento de las mujeres significativas de la familia.

La propuesta presentada puede constituirse en abordajes destinados a incrementar los procesos de inclusión y disminuir la vulnerabilización en los jóvenes. Estos abordajes pueden estar generados y sostenidos por la propia comunidad, y pueden enriquecerse a través de una difusión escrita, presencial y virtual. Tal vez se encuentre aquí una de las posibilidades tan buscadas de fortalecimiento social.

SERONEMNEOTNEIMATROP MOCLEDS ONROTSARTERBOSRANILPICSIDITL
UMOSERGNOCVI

SERONEMNEOTNEIMATROP MOCLEDS ONROTSARTERBOSRANILPICSIDITL
UMOSERGNOCVI

106

107

BIBLIOGRAFÍA

- Banco Interamericano de Desarrollo, *Informe de progreso económico y social dedicado a la desigualdad*, Washington, 1999.
- Bourdieu, P., *Cosas Dichas*, Granica, Buenos Aires, 1988.
- Buvinic, M. Y otros, *Violence in the Americas*, en Morrison A. "Too close to home", BID, Washington, 1996.
- Castel, R., *La metamorfosis de la cuestión social*, PAIDOS, Buenos Aires, 1998.
- CEPAL, *Panorama Social de America Latina*, CEPAL, Chile, 2000.
- CINTERFOR, *Participación social y política de los jóvenes*, CINTERFOR. Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación profesional, Uruguay, 2002.
- Coleman, James S., Coleman Report., Britannica Online. <http://www.eb.com>, USA, 1966.
- CONADEP, *Nunca Más*, Comisión nacional sobre la Desaparición de personas, Argentina, 1985.
- Coontz, S., *The way we never were*, NY, 1995.
- Dabas, Elina (comp), *Viviendo Redes. Experiencias y Estrategias para fortalecer la trama social*. Ediciones CICCUS, 2006.
- Esquivel, J. y Giménez, V., *"Entre cruces y galpones: un estudio comparativo sobre grupos religiosos en el Gran Buenos Aires"*.
- Filmus, D. Y Moragues, M., *La Educación Media*, Paper.
- Franco, Bolívar, Centroamérica y Panamá: movimientos sociales juveniles. *Proyecciones hacia un nuevo siglo*. Documentos para el debate, Panamá, 1996.
- Frigo, Eduardo, *Seguridad y Desarrollo humano*, Foro de profesionales La Iberoamericana de seguridad, 2004.
- Gallari, Mª. Antonia, *La evolución de la educación secundaria 1916-1970: expansión e inmediatez*. (I) Los cambios cualitativos, Revista CIES, Buenos Aires, 1984.
- Haddad, J. y Satterthwaite, D., *La Ciudad Legal y la Ciudad Illegal*, Grupo Editor de América Latina, Buenos Aires, 1990.
- INDEC, Censo Nacional de Población y Vivienda, www.indec.indec.gov.ar, Argentina, 2001.
- Klieberg, Bernardo, *Desigualdad y desarrollo en América Latina*, Cuadernos 17, Centro de documentación en Políticas Sociales, OCEA, Buenos Aires, 2000.
- Lorkowicz, L. Y Costa, C., *Se acabó la Infancia*, Lumen, Humanitas, Buenos Aires, 1995.
- Mirasol, A., Tenti-Felman, E. Y Buvinic, E., *Cuesta Abajo - Los nuevos pobres: afectos de la crisis argentina*, Editorial Losada, Buenos Aires, 1998.
- Mustro, H., *Políticos, periodistas y ciudadanías*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 1997.
- Murray, Ch., *The emerging British underclass*, NY, 1989.
- O'Donnell, G., *Polyarchies and the juncture of law in Latin America*, published in Juan Méndez, Guillermo O'Donnell, and Paulo Sérgio Pinheiro, eds., *The Rule of Law and the Underprivileged in Latin America* (Notre Dame: University of Notre Dame Press, 1998).
- Pakman, Marcelo *Vida, Abiedad y búsqueda de la felicidad: los derechos humanos y la ética de la vida cotidiana*, en Perspectivas Sociológicas nº 32 (Rescalentos al Nido), Septiembre / Octubre de 1998.
- Paramio, L., *Democracia y Desigualdad en América Latina*, conferencia en el Instituto Federal Electoral de México, 23 de septiembre de 1998.
- Rama, Gerardo, *Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe*, CEPAL, UNESCO, PNUD, 1987.
- Restrepo, Luis Carlos, *Prota Prohibida*, Soble Cie Edicions, Montevideo, 2001.
- Rose Ch., Sheldon Barrogo y Eugene Smolensky, *The level and trend in poverty: 1958-1979*, Demography, 24, Noviembre, 1987.
- Rose Christine, Sheldon Barrogo, *Poverty Rates by State, 1979 and 1985: A Research Note*, Focus, Vol. 15, pp. 1-5, Fall 1987.
- Solow, Robert, *Massunemployment as a social problem*, en Basu et al's Choice, Welfare and Development, Clarendon Press, Oxford, 1985.
- UNESCO-Ministerio de Cultura y Educación de la Nación., *Equidad y retención escolar: la experiencia del Programa Nacional de Becas Estudiantiles de La Argentina*, Buenos Aires, 1998.
- Valle, Víctor, *Derechos Humanos, acceso a la información y seguridad humana*, Seminario Internacional Seguridad Internacional contemporánea: Consecuencias para la Seguridad Humana en América Latina, Santiago de Chile, 2003.
- Villares, J., *La exclusión social*, NORMA, PLACSO, Buenos Aires, 1996.
- Wacquant, Loic, *Las cárceles de la miseria*, Manantial.
- Whitehead, Dore, *Don Quixote was right*, The Atlantic Monthly, April 1993, NY.

BIBLIOGRAFÍA

- **Banco Interamericano de Desarrollo, Informe de progreso económico y social dedicado a la desigualdad, Washington, 1999.**
- Bourdieu, P., Cosas Dichas, Granica, Buenos Aires, 1988.
- Buvinic, M. Y otros, Violence in the Americas, en Morrison A. "Too close to home", BID, Washington, 1996.
- Castel, R., La metamorfosis de la cuestión social, PAIDOS, Buenos Aires, 1998.
- **CEPAL, Panorama Social de America Latina, CEPAL, Chile, 2000.**
- CINTERFOR, Participación social y política de los jóvenes, CINTERFOR. Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación profesional, Uruguay, 2002.
- Coleman, James S., Coleman Report., Britannica Online. <http://www.eb.com>, USA, 1966.
- CONADEP, Nunca Más, Comisión nacional sobre la Desaparición de personas, Argentina, 1985.
- Coontz, S., The way we never were, NY, 1995.
- **Dabas, Elina (comp), Viviendo Redes. Experiencias y Estrategias para fortalecer la trama social. Ediciones CICCUS, 2006.**
- **Esquivel, J. y Giménez, V., "Entre cruces y galpones: un estudio comparativo sobre grupos religiosos en el Gran Buenos Aires".**
- Filmus, D. Y Moragues, M., La Educación Media, Paper,
- Franco, Bolívar, Centroamérica y Panamá: movimientos sociales juveniles. Proyecciones hacia un nuevo siglo.

Elementos para el debate, Panamá, 1996.

- Frigo, Eduardo, Seguridad y Desarrollo humano, Foro de profesionales Latinoamericanos de seguridad, 2004.
- Gallart, Ma. Antonia, La evolución de la educación secundaria 1916-1970: expansión e inmovilidad. (I) Los cambios cualitativos, Revista CIAS, Buenos Aires, 1984.
- Hardoy, J. y Satterthwaite, D., La Ciudad Legal y la Ciudad Ilegal, Grupo Editor de América Latina, Buenos Aires, 1990.
- INDEC, Censo Nacional de Población y Vivienda, www.indec.mecon.ar, Argentina, 2001.
- Klisberg, Bernardo, Desigualdad y desarrollo en América Latina, Cuaderno 17, Centro de documentación en Políticas Sociales, GCBA, Buenos Aires, 2000.
- Lewkowicz, I. Y Corea, C., Se acabó la Infancia, Lumen, Humanitas, Buenos Aires, 1999.
- Minujin, A.; Tenti fanfani, E. Y Bustelo, E., Cuesta Abajo - Los nuevos pobres: efectos de la crisis argentina, Editorial Losada, Buenos Aires, 1998.
- Muraro, H., Políticos, periodistas y ciudadanos, Fondo de Cultura Económico, Buenos Aires, 1997.
- **Murray, Ch., *The emerging British underclass, NY, 1989***
- O'Donnell, G., Polyarchies and the (un)rule of law in Latin America, published in Juan Méndez, Guillermo O'Donnell, and Paulo Sérgio Pinheiro, eds., *The Rule of Law and the Underprivileged in Latin America* (Notre Dame: University of Notre Dame Press, 1998).
- Pakman, Marcelo: Vida, libertad y búsqueda de la felicidad: los derechos humanos y la ética de la vida cotidiana, en Perspectivas Sistémicas no 52 (Rescatemos al Niño), Septiembre / Octubre de 1998.
- Paramio, L., Democracia y Desigualdad en América Latina, conferencia en el Instituto Federal Electoral de México, 23 de septiembre de 1996.
- **Rama, Gerardo, *Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe, CEPAL, UNESCO, PNUD, 1987.***
- Restrepo, Luis Carlos, Fruta Prohibida, Doble Clic Editoras, Montevideo, 2001.
- Ross Ch., Sheldon Danziger, y Eugene Smolensky, The level and trend in poverty: 1939-1979, *Demography*, 24, Noviembre, 1987.
- Ross Christine, Sheldon Danziger, Poverty Rates by State, 1979 and 1985: A Research Note, *Focus*, Vol. 10, pp. 1-5, Fall 1987.
- Solow, Robert, Masunemployment as a social problem, en Basu et al Choice, Welfare and Development, Clarendon Press, Oxford, 1985.

UNICEF-Ministerio de Cultura y Educación de la Nación., Equidad y retención S E R O

escolar: la experiencia del Programa Nacional de Becas Estudiantiles de La

N E M

Argentina, Buenos Aires, 1998.

N E O

· **Valle, Victor, *Derechos Humanos, acceso a la información y seguridad humana,***

T N E I

Seminario Internacional Seguridad Internacional contemporánea: Consecuencias

M A T

para la

Seguridad Humana en América Latina, Santiago De Chile, 2003. R O P M

· Villareal, J., La exclusión social, NORMA. FLACSO, Buenos Aires, 1996.

O C L

· Wacquant, Loic, Las cárceles de la miseria, Manantial.

E D S

· Whitehead, Dafoe, Dan Quayle was right, The Atlantic Monthly, Abril 1993. NY.

ONROTSARTERBOSRANILPICSIDITLUMOSERGNOCVI

SERONEMNEOTNEIMATROPMOCLDSNROTSARTERBOSRANILPICSIDITLUMOSERGNOCVI

108

109