

Universidad Nacional de Mar del Plata - Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social

Repositorio Kimelü

<http://kimelu.mdp.edu.ar/>

Licenciatura en Trabajo Social

Tesis de Trabajo Social

2001

El arte como oportunidad

Núñez, Natalia Belén

Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social

<http://kimelu.mdp.edu.ar/xmlui/handle/123456789/1040>

Downloaded from DSpace Repository, DSpace Institution's institutional repository

Resúme

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD Y SERVICIO SOCIAL
LICENCIATURA EN SERVICIO SOCIAL

TESIS DE LICENCIATURA

“EL ARTE COMO OPORTUNIDAD”

Biblioteca	C.S. y S.S.
Inventario	Signatura top
2515	
Vol	Copiar:
Universidad Naci	de Mar del Plata

NÚÑEZ, Natalia Belén
RAVERTA, María Fernanda

Septiembre de 2001.

DEFENSA DE LA ALEGRÍA.

*Defender la alegría como una trinchera
defenderla del escándalo y la rutina
de la miseria y los miserables
de las ausencias transitorias y las definitivas*

*Defender la alegría como un principio
defenderla del pasmo y las pesadillas
de los neutrales y los neutrones
de las dulces infamias
y los graves diagnósticos*

*Defender la alegría como una bandera
defenderla del rayo y la melancolía
de los ingenuos y de los canallas
de las retóricas y los paros cardiacos
de las endemias y las academias*

*Defender la alegría como un destino
defenderla del fuego y de los bomberos
de los suicidas y los homicidas
de las vacaciones y del agobio
de la obligación de estar alegres*

*Defender la alegría como una certeza
defenderla del óxido y la roña
de la famosa pátina del tiempo
del relente y del oportunismo
de los proxenetas de la risa*

*Defender la alegría como un derecho
defenderla de dios y del invierno
de las mayúsculas y de la muerte
de los apellidos y las lástimas
del azar*

y también de la alegría

Mario Benedetti

Agradecemos a:

*Rafa, Damián, Mariano,
Claudio, Sebastián, Melisa,
Noemí, Pedro, Mauri,
Piti, Chino, Victor,
Ale, Maxi, Carla,
Luis, Guille, Cesar,
Claudio B., Juan L., Rodolfo,
Fausto, Vicente, Adrián,
Matías, Cristian, Jonatan,
José L., José M., Andrés,
Claudia, Verónica, Marina,*

*y en ellos, a todos aquellos que luchan diariamente
por defender la alegría.*

Dedicatorias

*A mi mamá, por aparecer en cada momento de alegría.
A mi mamá, por enseñarme a luchar desde el cariño y la ternura.
A mis hermanos, por la incondicionalidad que nos une,
por la eterna compañía.
A mi compañero Pablo, con amor, orgullo y gratitud.
A mis hijas Victoria e Inés, por hacerme feliz de esta manera.*

Fer.

*A Papá, Mamá y mi hermano Guille,
por el amor con que día a día me acompañan y apoyan
en todos mis proyectos*

Nati.

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	6
MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL.....	8
1- POBREZA: UNA REALIDAD EN PERMANENTE DISCUSIÓN.....	9
1.1. Como definir y medir la pobreza. Una mirada operativa.....	9
1.2. Pobreza como privación de oportunidades. Una mirada conceptual.....	13
2- ADOLESCENCIA: UNA EDAD DE TRANSICIÓN EN UNA ÉPOCA DE TRANSICIÓN.....	19
2.1. La transición adolescente.....	19
2.2. Ser adolescente hoy.....	27
3- ADOLESCENCIA Y POBREZA: UNA DOBLE EXCLUSIÓN.....	39
3.1. Acceso y permanencia en el sistema educativo: avances y limitaciones.....	40
3.2. La inserción laboral de los jóvenes: precariedad, exclusión, discriminación.....	42
3.3. Los jóvenes y la salud: conductas de riesgo y acceso a servicios específicos.....	43
4- RECREACIÓN: DERECHO Y OPORTUNIDAD.....	47
5- TRABAJO SOCIAL: APRENDER LO COTIDIANO, REPENSAR LA PRÁCTICA.....	51
5.1. Caracterización de Actor Social.....	51
5.2. Caracterización de Trabajo Social.....	52
5.2.a. Historia del Trabajo Social.....	52
5.2.b. Concepción de Trabajo Social.....	59
5.3. Metodología de acción profesional en Trabajo Social.....	59
5.4. Metodología de investigación en Trabajo Social: Sistematización de la práctica.....	60
SISTEMATIZACIÓN DEL PROYECTO CIRCO.....	64
1. INTENCIONALIDAD DEL PROYECTO, PROPUESTAS Y FINALIDADES.....	65
2- DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA.....	66
2.1. Período.....	67
2.2. Contexto: la ciudad de Mar del Plata.....	67
2.2.a. El escenario local en cifras.....	67
2.2.b. Análisis e interpretación de los datos de la realidad local.....	71
2.3. Marco Institucional.....	72
2.4. Personas que participan del Proyecto Circo.....	75
2.5. Objetivos del Proyecto.....	75
2.6. Planificación de las actividades.....	76
2.6.a. Plan de acción año 1999.....	76
2.6.b. Plan de Acción año 2000.....	77
2.7. Ejecución de las actividades.....	78
2.8. Resultados y evaluación.....	89
2.8.a. Evaluación Proyecto Circo 1999.....	89
2.8.b. Evaluación Proyecto Circo 2000.....	95
3- ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE ACCIÓN.....	104
4- ANÁLISIS DEL DESARROLLO DE LAS EXPERIENCIAS.....	110
5- CONCLUSIÓN, HIPÓTESIS Y PERSPECTIVAS.....	114
CONCLUSIÓN FINAL.....	116
ANEXOS.....	120
BIBLIOGRAFÍA.....	149

Introducción

El trabajo de investigación que se desarrollará a continuación corresponde a la tesis de las estudiantes de la carrera de Licenciatura en Servicio Social, de la Universidad Nacional de Mar del Plata, María Fernanda Raverta y Natalia Belén Núñez. En esta presentación se realizará un análisis acerca del abordaje desde el Trabajo Social en el desarrollo de espacios artístico – recreativos, como lugares de promoción de las capacidades y derechos de adolescentes con menos oportunidades.

El interés sobre este tema de investigación surge a partir de las experiencias de trabajo obtenidas en las pasantías pre profesionales llevadas a cabo en las instituciones: Programa “La Casita” y Juzgados de Menores Nro.1 y 2, de la ciudad de Mar del Plata, durante el transcurso del año 1999. En dichas prácticas se toma contacto con la problemática del adolescente en situación de pobreza y con una realidad compartida: numerosos adolescentes poseen tiempo libre que podría ser ocupado en diversas actividades recreativas tendientes a desarrollar sus potencialidades y, ante la posibilidad de hacerlo, manifiestan deseos de formar parte de una propuesta colectiva de arte y recreación. A partir de este análisis de la realidad, a mediados de ese año, se decide realizar un proyecto de trabajo común, que fue presentado al equipo técnico del Programa “La Casita” y a los adolescentes que allí conviven. Se optó por esta institución debido a que la misma se mostró abierta a emprendimientos creativos y capaz de garantizar la viabilidad de una experiencia piloto.

De esta manera se pone en marcha el “Proyecto Circo”, con el objetivo de brindar un apoyo y un recurso específico desde la metodología de acción del Trabajo Social. Esta propuesta se formaliza a partir de la creación de un espacio recreativo de intercambio colectivo bajo la modalidad de un taller de entrenamiento de habilidades circenses. Los resultados obtenidos superaron las expectativas del equipo de trabajo ya que permitieron redimensionar el concepto de recreación y encontrar en esta actividad la posibilidad de ampliar el universo de oportunidades de los adolescentes. Es en este proceso de crecimiento que se consideran y ejecutan las acciones necesarias para dar continuidad al proyecto en el año 2000.

Se optó por sistematizar, en este trabajo de investigación, la experiencia “Proyecto Circo 1999 – 2000” con la expectativa de lograr vincular los resultados de la práctica con el análisis teórico de tres importantes ejes temáticos: adolescencia, pobreza y recreación; en un

intento por redefinir las acciones cotidianas a fin de realizar un aporte a la metodología de acción e investigación propia del Trabajo Social.

El contenido que se estudiará en esta presentación se estructura en dos grandes apartados: Marco Teórico Conceptual y Sistematización del “Proyecto Circo”. En el primero se profundizará el estudio del fenómeno de la pobreza, desde sus alcances operativos y conceptuales, a partir de una perspectiva que invita a reflexionar sobre las limitaciones de su visión tradicional. Se caracterizará también, la etapa adolescente como una edad de transición hacia la vida adulta, sin perder de vista el contexto social, político y económico en el que transcurre esta etapa en la actualidad. Y, desde la perspectiva del derecho y desde las oportunidades que genera participar en diversas prácticas recreativas, se ofrecerá una mirada diferente a la concepción que comúnmente se posee sobre las mismas. Luego, se realizará un estudio teórico acerca de la concepción del Trabajo Social a la que se adhiere, partiendo del análisis de la idea de hombre, como preocupación fundamental de la disciplina, y caracterizando la metodología de acción e investigación, como dos herramientas inseparables de la profesión.

En el segundo apartado de esta investigación se realizará la sistematización de la experiencia “Proyecto Circo”, partiendo de la intencionalidad con que se llevó a cabo el proyecto, efectuando una descripción pormenorizada del proceso vivenciado, señalando las estrategias metodológicas de acción que guiaron la práctica, analizándola desde los supuestos y contradicciones que emergen de la realidad, y concluyendo acerca de los resultados de su desarrollo.

Por último, la conclusión final intentará sintetizar los aportes teóricos estudiados en la primera parte y los resultados que se desprenden de la sistematización de la experiencia.

Una vez descripta la estructura temática de esta investigación, se invita a disfrutar de su lectura, con la esperanza de poder transmitir la intensidad y alegría con que se ha trabajado y el deseo de seguir enriqueciendo este material.

Marco teórico conceptual

1- POBREZA: UNA REALIDAD EN PERMANENTE DISCUSIÓN.

Existen muchas y diversas definiciones de pobreza. Sin intención de realizar una descripción exhaustiva de las disímiles concepciones, se presentarán dos miradas -diferentes pero no contradictorias- con respecto a este fenómeno. La primera, se orienta a un abordaje técnico sobre la manera en que se puede medir una “situación de pobreza”. La segunda, permitirá tomar una posición crítica y reflexiva con respecto a los orígenes y consecuencias de la pobreza en la vida de las personas y de los pueblos.

En la manera en que se puedan estudiar e integrar los componentes operativos y conceptuales desde un lugar común, desde una concepción que trascienda las desigualdades superfluas, resultará más sencillo acercarse a una visión particular y específica desde la práctica misma del Trabajo Social.

1.1. Cómo definir y medir la pobreza. Una mirada operativa.

La CEPAL, Centro de Estudios Económicos de América Latina, postula la siguiente definición:

La pobreza constituye “...un síndrome situacional en el que se asocian el infraconsumo, la desnutrición, las precarias condiciones habitacionales, bajos niveles educativos, inestable inserción laboral, actitudes de desaliento y anomia, poca participación en los mecanismos de integración social...”

Denota “...la situación de aquellos hogares que no logran reunir, en forma relativamente estable, los recursos necesarios para satisfacer las necesidades básicas de sus miembros, los que por esa razón se ven expuestos a déficit en su desarrollo físico y psicológico y a insuficiencias en el aprendizaje de habilidades socioculturales, que pueden incidir en una reducción progresiva de sus capacidades de obtención de recursos, activándose de este modo los mecanismos reproductores de la pobreza...”¹

Esta definición presenta al fenómeno de la pobreza como una problemática multicausal, donde diferentes factores se asocian e interactúan en una compleja realidad que afecta a una persona, familia, comunidad. Los efectos de la situación de pobreza no estarían dados únicamente por la escasez o carencia de algún elemento de subsistencia de los

¹ CEPAL. “Magnitud de la pobreza en América Latina en los años ochenta”. Serie Estudios, 1991.

enumerados, si no más bien, por la imposibilidad de encontrar las herramientas necesarias para la resolución de la transformación o cambio de la realidad que, tanto un hombre como una sociedad, se propongan generar.

Entre los diferentes indicadores que se utilizan para medir la situación de pobreza se encuentran:

- Hogares con jefas mujer sin cónyuge y que poseen tres o más hijos.
- Madres con bajo nivel educativo (diversos estudios subrayan que el nivel de instrucción de la madre se halla fuertemente correlacionado con la mortalidad infantil y la desnutrición).
- Jóvenes que no estudian ni trabajan (por un lado los indicadores educativos dan cuenta de una insatisfactoria capacidad de retención del sistema educativo de los jóvenes; y, por otro lado los indicadores de empleo señalan que uno de los grupos más fuertemente afectados por el desempleo son los jóvenes).
- Jóvenes desocupados con bajo nivel de instrucción (esta condición sumaría dificultades a las que actualmente presenta el mercado de trabajo para los jóvenes).
- Población u hogares cuyos ingresos están situados un 20 % por encima de la línea de pobreza (una caída en los ingresos de alguno de los miembros del hogar puede empujarlos por debajo de la línea de pobreza).
- Tasa de dependencia (cantidad de miembros del hogar por ocupado).
- Porcentaje de trabajadores precarios.
- Porcentaje de jefe de hogar desocupado con familia numerosa.
- Porcentaje de hogares con bajo clima educativo (referido a la suma de años de escolaridad de todos los miembros del hogar mayores de 14 años dividido por el número de miembros).

Estos indicadores permiten: conocer en cifras la situación de pobreza en que viven las familias, diseñar programas sociales destinados al tipo de carencia que se debe atacar, estudiar la demanda que se debe abordar, etc. Pero como todo resultado de valor estadístico trae aparejado el problema de la intencionalidad de quien mide, analiza y resuelve de que manera interpretar tales datos objetivos.

Existen, además, dos conceptos diferenciados que hay que tener en cuenta según la medición de la pobreza que se deba realizar: Exclusión Social y Vulnerabilidad Social. El

primero denota una situación ya consumada, el segundo en cambio, habla de una potencialidad y una tendencia casi irreversible. De acuerdo a como se mida, pobreza será exclusión ó vulnerabilidad social.

Los criterios utilizados para realizar las mediciones de las “situaciones de pobreza”, corresponden a diferentes perspectivas:

- Criterios objetivos y/o subjetivos: tiene que ver con la sensación que tiene cada persona de ser o no pobre. Se trata de la sensación subjetiva de una población, lo que las personas sienten cuando les preguntan sobre esto. El criterio objetivo es cuando alguien externo establece una medida para decir si el otro es o no pobre.
- Criterios absolutos y/o relativos: tiene que ver con establecer un valor universal que posibilite realizar afirmaciones, por ejemplo: “las personas que viven con menos de un dólar al día son pobres”. Se establece así un valor absoluto. En cambio si se hace el promedio de una población determinada y se sostiene que “los que están por debajo de ese promedio son pobres” se está sumiendo un criterio de medida relativo. La ventaja de una medida relativa es que puede dar cuenta de una sociedad que va progresando. Cuando se establecen valores absolutos, en una sociedad que puede progresar, una persona que sigue siendo pobre, para la estadística podría dejar de serlo.
- Criterios directos y/o indirectos: surge del método de medición que se utilice. El método directo tiene que ver con establecer indicadores fijos, los que cuando están por debajo de ciertos niveles señalados con anterioridad, hablan de la pobreza de las personas o de las poblaciones. El método indirecto surge de establecer un indicador de gastos básicos determinados y luego establecer si una persona o grupo está en condiciones de alcanzarlo de acuerdo con los ingresos que percibe.

El método directo ha encontrado una gran difusión ya que la categoría NBI surge de esta forma de medición. Estudia una situación estructural de largo plazo, detecta a los llamados pobres estructurales. Las NBI (Necesidades Básicas Insatisfechas) se estudian a partir de cinco indicadores:

- 1- Vivienda precaria.
- 2- Hacinamiento: hogares que tengan más de tres personas por cuarto.
- 3- Condiciones sanitarias: hogares que no tengan ningún tipo de retrete.
- 4- Asistencia escolar: hogares que tengan algún niño en edad escolar que no asista a la escuela.
- 5- Capacidad de subsistencia: hogares que tengan cuatro o más personas por miembro ocupado y donde el jefe de hogar nunca asistió a la escuela o lo hizo sólo hasta segundo grado.

En el caso de método indirecto el criterio es diferente y se viene utilizando con mayor frecuencia. La forma más comúnmente utilizada es la que dio origen a la llamada Línea de Pobreza (LP) o Línea de Indigencia (LI). Da cuenta de una situación coyuntural de pobreza, variable en el corto plazo, de acuerdo a las modificaciones del ingreso. Detecta nuevas formas de pobreza. Para establecer si una persona o grupo está por debajo de la LP se establece lo que se llama Canasta Básica de Alimentos más canasta de servicios básicos (CNA) y se calcula su costo en el mercado. Si el individuo no superan en sus ingresos esta CNA, se dice que está por debajo de la LP. Si bien este método puede combinar el costo de vida con el nivel de ingresos, sólo mide ciertos ingresos y es dificultoso contar con una información verdaderamente fehaciente porque debe ser brindada por los involucrados. Además los ingresos no regulares son la regla, con lo cual se trata de situaciones absolutamente móviles.

Por otra parte, se hará referencia al Método Integrado, el que consiste en la combinación de los métodos NBI y LP, lo que permite identificar, cuantificar y caracterizar distintas formas de pobreza. Permite identificar cuatro grupos poblacionales que ponen en evidencia el carácter heterogéneo de la pobreza absoluta:

- La pobreza crónica: conforma un grupo constituido por hogares con NBI que, además tienen ingresos inferiores a la LP. Estos son hogares en los que la pobreza reviste mayor intensidad.
- La pobreza inercial: conforma un grupo constituido por hogares con NBI, pero con ingresos superiores a la LP. Estos hogares son los mejores situados para experimentar movilidad social ascendente.

Ambos grupos son considerados pobres estructurales.

- La pobreza reciente o nuevos pobres: conforma un grupo constituido por hogares que satisfacen sus necesidades básicas, pero que tienen ingresos inferiores a la LP.

- Los no pobres: son aquellos sectores cuyas necesidades básicas se encuentran satisfechas y cuyos ingresos son superiores a la LP.

1.2. Pobreza como privación de oportunidades. Una mirada conceptual.

El estudio de este tópico tomará la enriquecedora visión del autor Amartya Sen², quien cuestiona la falsa antinomia Estado vs. Mercado, afirmando que es errado oponer uno a otro. Postula que las sociedades exitosas han logrado armar un trabajo en equipo entre Estado, Mercado y otros actores sociales, donde el progreso económico y social son interdependientes. Por lo tanto, sin desarrollo social no hay desarrollo económico sostenido. Un grave obstáculo para el desarrollo es la existencia de altos grados de inequidad en una sociedad. Las sociedades con mejor equidad en la distribución del ingreso y en las oportunidades tienen mejores posibilidades de crecimiento económico firme. En sus estudios combina las herramientas económicas con las filosóficas, sosteniendo que “...es posible e imprescindible construir una economía con rostro humano, es necesario recuperar la relación entre ética y economía...”³

Amartya Sen considera que las “hambrunas” se han producido incluso cuando la provisión de “alimentos” no era diferente de años anteriores y que, en algunas áreas afectadas por el hambre, incluso se habían exportado alimentos. Para Sen, concurren en el fenómeno factores sociales y económicos que afectan a los diferentes grupos de la sociedad, y que influyen sobre la elección de oportunidades.

Ha señalado que los principios éticos bien fundados suponen la igualdad entre los individuos, pero como la habilidad para aprovechar la igualdad de oportunidades varía con cada persona, el problema de la distribución de bienestar nunca podrá resolverse del todo, o se resolverá si se considera al hombre, es decir, si prevalece un sentido humanista.

El desarrollo puede concebirse como ...”un proceso de expansión de las libertades reales de que disfrutaban los individuos (...) El desarrollo exige la eliminación de las principales fuentes de privación de libertad: la pobreza y la tiranía, la escasez de oportunidades

² AMARTYA SEN, economista y filósofo nacido en 1933 en la India. Premio Nobel de Ciencias Económicas en 1998, entregado por la Real Academia Sueca de Ciencias Económicas debido a sus contribuciones a la investigación del bienestar económico, que han permitido una mejor comprensión de los mecanismos que provocan la hambruna y la pobreza.

³ KLIKSBURG, B.: “¿Es posible una economía con rostro humano?”. Especial para el diario El Universal, Venezuela, Caracas, 20/4/1997.

económicas y las privaciones sociales sistemáticas, el abandono en que pueden encontrarse los servicios públicos y la intolerancia o el exceso de intervención de los estados represivos. (...) A veces la falta de libertades fundamentales está relacionada directamente con la pobreza económica, que priva a los individuos de la libertad necesaria para satisfacer el hambre, para conseguir un nivel de nutrición suficiente, para poner remedio a enfermedades tratables, para vestir dignamente o para tener una vivienda aceptable o para disponer de agua limpia o de servicios de saneamiento. En otros casos, la privación de libertades está estrechamente relacionada con la falta de servicios y atención social públicos, como la ausencia de programas epidemiológicos o de sistemas organizados de asistencia sanitaria o de educación. En otros casos, la violación de la libertad se debe directamente a la negativa de los regímenes autoritarios a reconocer las libertades políticas, civiles y a la imposición de restricciones a la libertad para participar en la vida social, política y económica de la comunidad.”⁴

Las libertades no sólo son el fin principal del desarrollo, sino que se encuentran entre sus principales medios. Las libertades políticas (en forma de libertad de expresión y elecciones libres) contribuyen a fomentar la seguridad económica. Las oportunidades sociales (en forma de servicios educativos y sanitarios) facilitan la participación económica. Los servicios económicos (en forma de oportunidades para participar en el comercio y la producción) pueden contribuir a generar riqueza personal así como recursos públicos para financiar servicios sociales. Con suficientes oportunidades sociales los individuos pueden configurar en realidad su propio destino y ayudarse mutuamente. No tienen por que concebirse como receptores pasivos de las prestaciones de programas de desarrollo.

La libertad individual es esencialmente un producto social, y existe una relación de doble sentido entre 1) los mecanismos sociales para expandir las libertades individuales y 2) el uso de las libertades individuales no sólo para mejorar las vidas respectivas sino también para conseguir que los mecanismos sociales sean mejores y más eficaces. En este enfoque, los individuos han de verse como seres que participan activamente – si se les da la oportunidad – en la configuración de su propio destino, no como receptores pasivos. El Estado y la sociedad tienen un gran papel que desempeñar en el refuerzo y en la salvaguardia de las capacidades humanas. Su papel es ayudar, no proporcionar algo ya acabado. El enfoque de los fines y los medios del desarrollo basado en la libertad reclama especial atención.

⁴ SEN, A.: “Desarrollo y Libertad”. Ed. Planeta, 2000.

Pobreza y capacidades

La pobreza debe concebirse como la privación de capacidades básicas y no meramente como la falta de ingresos, que es el criterio habitual con el que se identifica. La perspectiva basada en las capacidades no entraña el rechazo de la razonable idea de que la falta de renta es una de las principales causas de la pobreza, ya que la falta de renta puede ser una importante razón por la que una persona esté privada de capacidades. Ambas perspectivas están inevitablemente relacionadas. La mejora de las capacidades contribuye tanto directa como indirectamente a enriquecer la vida del hombre y a conseguir que las privaciones sean un fenómeno más raro y menos grave.

Para entender mejor el tema de las capacidades humanas se debe tener en cuenta:

- 1- su importancia directa para el bienestar y la libertad de los individuos;
- 2- el papel indirecto que desempeñan al influir en el cambio social, y
- 3- el papel indirecto que desempeñan al influir en la producción económica.

La perspectiva de las capacidades es relevante porque incorpora cada una de esas contribuciones. El autor presenta, analiza y defiende un determinado enfoque del desarrollo, visto como un proceso de expansión de las libertades fundamentales que tienen los individuos. La libertad es inherentemente un concepto diverso, en el que intervienen consideraciones relacionadas con las oportunidades. El desarrollo es un compromiso trascendental con las posibilidades de la libertad.

Desde este innovador paradigma los seres humanos son analizados en su rol dual, ya no sólo como medios primarios de toda producción, perspectiva tradicional de los estudios del desarrollo económico, sino como agentes, beneficiarios y adjudicatarios del progreso.

Sostiene que el proceso de desarrollo económico se debe concebir como la expansión de las capacidades de la gente. Este planteamiento evita que se confundan medios y fines, ya que a menudo, no sólo en la práctica, se olvida que la vida de las personas debe ser la preocupación principal y que la producción y la prosperidad materiales son meros instrumentos para solventar aquella. Se debe evaluar el cambio social en términos de la riqueza de la vida humana resultante de él. Para esto, Sen desarrolla un conjunto de conceptos no convencionales para construir su propia perspectiva del desarrollo, en la que se cuestionan los paradigmas convencionales. La persona humana se encuentra en el centro de análisis y preocupaciones del autor, por lo que es el punto de partida de su esquema, que llevará a la

definición de desarrollo como proceso por medio del cual se amplían y profundizan las capacidades humanas.

Se hablará de una cadena de conceptos que se condicionan mutuamente, aunque no necesariamente uno lleva al siguiente:

Dotaciones – Derechos – Capacidades – Realizaciones – Calidad de vida

Sen inicia su estudio con el concepto de endowments ó **dotaciones**, definidas como el conjunto de posesiones o propiedades iniciales con que cuenta una persona (o familia), tales como su fuerza de trabajo, tierras, herramientas, bienes, dinero.

Esta dotación de partida, la persona o familia la puede convertir en entitlements (**derechos** de uso o dominio) o conjuntos de canastas de mercancías sobre las que tiene comando o derecho de uso. Tal conversión se puede realizar por el autoconsumo de la familia o por un intercambio de las dotaciones iniciales con la naturaleza (producción) o con otras personas (comercio). Realizado esto, el individuo tiene derechos o dominio sobre un subconjunto alternativo de canastas de mercancías que se puede usar o consumir. Esos derechos de uso están amparados, sea legalmente, porque se trata de posesiones privadas, sea porque están legitimados socialmente. Tales derechos o dominio, entendidos como el “conjunto de mercancías entre las que una persona puede elegir un subconjunto”, permiten “relacionar el dominio real sobre bienes y servicios de una persona o familia con las reglas de los mismos en ese sistema y la posición real de la persona o familia en el sistema. Sen demuestra por ejemplo que puede haber abundante disponibilidad de alimentos en una sociedad sin que ello otorgue necesariamente el derecho de uso sobre ellos, con lo que se pueden presentar paradójicamente hambrunas masivas. Que una persona sea capaz de ejercer dominio sobre la cantidad suficiente de alimentos para no morir de hambre depende de la naturaleza del sistema de derechos que opere en la economía en cuestión y en la propia posición de la persona en esa sociedad. Incluso cuando la proporción total de alimentos para la población es alta, determinados grupos pueden morir por su falta de habilidad para ejercer dominio sobre una cantidad suficiente de alimentos.

Sen distingue entre las **realizaciones** (functionings), y las **capacidades** (capabilities, habilidades y potencialidades) de las personas. Las realizaciones están referidas a las diferentes condiciones de vida que son (o pueden ser) alcanzadas por las personas, mientras que las capacidades son las habilidades para lograr algo y, más específicamente, son las oportunidades efectivas que posee la persona respecto al tipo de vida que se puede llevar. El

concepto de realizaciones refleja las diversas cosas que una persona puede valorar hacer o ser. Pueden ir desde las más elementales, como comer, hasta actividades o estados personales muy complejos, como ser capaz de participar en la vida de la comunidad y respetarse a uno mismo. La capacidad de una persona se refiere a las diversas combinaciones de funciones que puede conseguir. Por lo tanto, la capacidad es un tipo de libertad: la libertad fundamental para conseguir distintas combinaciones de funciones (la libertad para lograr diferentes estilos de vida). La propia elección puede ser una valiosa función y tener una x cuando no hay ninguna alternativa puede distinguirse razonablemente de elegir x cuando existen importantes alternativas. Se conceptúa la vida humana como un conjunto de “haceres y seres”, que configuran las realizaciones, en que se relaciona la evaluación de la calidad de vida con el logro de la capacidad de funcionar o realizar algo.

Según este enfoque se percibe “el desarrollo como una combinación de distintos procesos, más que la expansión de alguna magnitud aparentemente homogénea, tal como el ingreso real o la utilidad. Las cosas que la gente valora hacer o ser pueden ser muy diversas y las capacidades valorables varían de libertades tan elementales como estar libre de hambre o de subalimentación, hasta habilidades tan complejas como las de alcanzar el autorespeto o la participación social”.⁵ En ese sentido a la persona se la concibe en forma más dinámica y con un potencial propio más que como a un ente pasivo.

Su argumento básico radica en concebir la **calidad de vida** en términos de actividades que se valoran en sí mismas y en la capacidad de alcanzar estas actividades. En ese caso se discute la importancia de las realizaciones y de la capacidad de funcionar como determinantes del bienestar. El éxito de la vida humana se observaría en términos del logro de las actividades humanas necesarias o realizaciones. Una realización es equivalente al logro de una persona: lo que él o ella hace ES, y toda realización refleja un componente del estado de esa persona. La capacidad de una persona es una noción derivada que refleja varias combinaciones de realizaciones que él o ella puede alcanzar. De ahí que la capacidad refleje la libertad de la persona de elegir entre diferentes formas de vida.

El PBI apenas mide la cantidad de los medios de vida o bienestar que poseen los individuos, pero ello nada dice de los que la gente extrae de tales bienes y servicios, lo que hace con ellos y cómo ese proceder los enriquece en cuanto seres humanos, dados sus fines y

⁵ SCHULDT, J.: “Capacidades y derechos”, tomando a Sen, Perú, Noviembre 1996.

características personales. Es en esta perspectiva que radica la fuerza del enfoque seniano. Se enfatiza así el ser y hacer más que el tener, de la persona humana. De manera que el bienestar de una persona dependería de una evaluación de sus realizaciones. Así se posibilitan nuevas vías para concebir y alentar el desarrollo, percibiéndose que lo importante radica en la promoción de las capacidades, las realizaciones y los derechos de la persona humana.

El último tema central de Sen se refiere a los **valores**; es decir lo que se evalúa como determinante del desarrollo depende de la noción de las cosas que se considera valioso. Las personas difieren entre sí en cuanto a lo que valoran.

En conclusión, cuando se hable del desarrollo en su nivel micro, se incorporará el concepto de capacidades y realizaciones como elemento indispensable, ya que ellas son expresiones de libertades (para escoger entre diversas opciones de vida), más que medios para alcanzar la libertad (caso de los bienes y servicios). Esta perspectiva se convierte en el eje de la alternativa de desarrollo, que también se define como “un proceso de expansión de capacidades humanas, individuales y colectivas (...), en el que el objetivo del desarrollo (...) es el enriquecimiento de la vida humana que no está ni tan exclusiva ni tan estrechamente ligado el crecimiento de la producción por habitante aunque, generalmente, dicho crecimiento es un factor importante para lograrlo. El acento está puesto en lo que la gente puede hacer y ser y no en lo que puede tener.”⁶

Un problema fundamental para el ejercicio de estas capacidades se encuentra en la escasa vigencia de derechos básicos en el país. La estructura de productividades de los países es tan heterogénea que la resolución de los problemas elementales de las poblaciones pasa necesariamente por el establecimiento de una serie de derechos que permitan el acceso de las mayorías a los bienes fundamentales y a su reconocimiento social como iguales.

⁶ IGUÍÑIZ, J.: “Hacia una alternativa de Desarrollo”, en Aportes para la discusión, N°1, Quito, FONDAD.

2- ADOLESCENCIA: UNA EDAD DE TRANSICIÓN, EN UNA ÉPOCA DE TRANSICIÓN.

La adolescencia puede caracterizarse, en su conjunto, como una etapa de transición hacia las formas de comportamiento personal y social propias de la vida adulta, en la cual aparece implicado el dominio de una amplia gama de nuevas potencialidades comportamentales de interpretación de la realidad personal, física y social, así como de actuación sobre la realidad. Esa transición tiene como una de sus notas definitorias, la de ser social y culturalmente mediada, tanto desde el punto de vista interpersonal como desde el punto de vista contextual; dicho en otros términos, las relaciones e intereses del adolescente y las personas que lo rodean, así como las características de los distintos contextos en que participa, influyen de manera fundamental en la actualización de las nuevas potencialidades de comportamiento que ofrece esta etapa, y en la manera en que se concrete la transición adolescente hacia la vida adulta.

2.1. La transición adolescente.

Estudiada desde un análisis biológico:

Desde los inicios de la segunda década de vida, los niños y niñas experimentan un amplio conjunto de cambios corporales que los transforman, desde el punto de vista biológico, en personas maduras física y sexualmente. Sus cuerpos se modifican de forma visible y este cambio es el que indica que entran en una nueva etapa “la adolescencia”, de grandes repercusiones psicológicas. De forma concomitante, la maduración sexual convierte a los jóvenes en individuos capaces de experimentar y satisfacer su deseo sexual y de procrear. A estos cambios biológicos, muchos de los cuales se traducen de forma visible por cambios morfológicos, se les denomina “pubertad”.

Cuadro 1. El mecanismo biológico de la pubertad.

Un complejo entramado de regulaciones entre el sistema nervioso (principalmente el hipotálamo), el sistema endocrino (hipófisis, tiroides, glándulas suprarrenales y gónadas -ovarios y testículos-) y las hormonas sexuales y de crecimiento secretadas por estos órganos, es el responsable de los cambios morfológicos y sexuales de los adolescentes. Aunque a lo largo de la niñez, niños y niñas producen bajos niveles de hormonas masculinas (andrógenos) y femeninas (estrógenos) en cantidades parecidas, es a partir de cierta señal enviada por el hipotálamo que se produce la producción hormonal propia de las chicas (que empieza alrededor de los 9 ó 10 años) y de los chicos (que empieza alrededor de los 10 ó 11 años). Al cabo de unos cuatro años sus cuerpos ya son básicamente cuerpos adultos y ambos son maduros sexualmente. Pero la secreción hormonal continúa aumentando a lo largo de la adolescencia y en la etapa adulta temprana llegando a su cumbre a los 20 años.

Si bien la pubertad y la adolescencia son dos realidades íntimamente asociadas resulta necesario aclarar cual es su diferencia sustancial. Mientras que el término pubertad hace referencia a las transformaciones biológicas y morfológicas que ocurren en un período muy característico de la vida de cualquier persona (sobre todo entre los 10 y 16 años de edad), el término adolescencia se refiere a los cambios psicológicos asociados a la etapa de la vida que transcurre entre la infancia y la etapa adulta. Está claro que la pubertad suele ser un período mejor delimitado que la adolescencia, ya que depende de causas más precisas que los cambios psicológicos que constituyen a esta última etapa.

Estudiada desde un análisis psicológico:

El período de tiempo en que el individuo es adulto biológica pero no socialmente, y en que tiene que enfrentarse a una amplia y compleja gama de tareas evolutivas necesarias para ocupar su lugar como miembro adulto y de pleno derecho del grupo social, es lo que se podría denominar como “adolescencia”, atribuyéndole un carácter específico como período peculiar en el proceso evolutivo de las personas.

La apertura de muchas y muy variadas potencialidades en los distintos ámbitos del desarrollo psicológico, que posibilitan el acceso progresivo al pleno ejercicio de la autonomía personal y social, es el rasgo distintivo básico de la adolescencia, como período diferenciado del desarrollo psicológico de las personas. (Y la tarea fundamental a la que se enfrentan los adolescentes es la de dominar el amplio y complejo conjunto de recursos e instrumentos

psicológicos, que permiten nuevas formas de comprensión y actuación autónoma, en relación con uno mismo y el entorno físico, personal y social.)

Cuadro 2. Algunas de las potencialidades, instrumentos y recursos psicológicos abiertos por la transición adolescente.

-
- Posibilidad de acceder a formas de pensamiento más potentes y descontextualizadas para el análisis y comprensión de la realidad (“pensamiento formal”):
 - capacidad de operar mentalmente no sólo con lo que es o se considera real sino también con lo hipotético o lo posible;
 - control de variables;
 - pensamiento hipotético-deductivo;
 - capacidad de operar mentalmente con enunciados formales de manera independiente de su contenido concreto.
 - Posibilidad de acceder de una manera mucho más plena y completa a la representación y análisis del mundo ofrecidos por el conocimiento científico.
 - Posibilidad de mejora en la capacidades “metacognitivas”; potencialidad creciente para planificar, regular y optimizar de manera autónoma sus propios procesos de aprendizaje.
 - Posibilidad de revisar y reconstruir la propia identidad personal:
 - revisión de la imagen del propio cuerpo;
 - revisión del autoconcepto y la autoestima;
 - revisión del nivel de aspiración.
 - Posibilidad de acceder a nuevas formas de relación interpersonal y social:
 - redefinición de la relación con el núcleo familiar;
 - ampliación y profundización del intercambio con iguales;
 - inicio de relaciones de pareja;
 - extensión del espacio global de relación e intercambio social.
 - Posibilidad de acceder a niveles más elevados de juicio y razonamiento moral, estableciendo una moralidad autónoma; posibilidad de apoyar el propio juicio moral en principios más o menos universales susceptibles de inspirar y regular de manera global el propio comportamiento.
 - Posibilidad de elaborar, establecer e implicarse en proyectos y planes de futuro personal y/o socialmente valorados, asumiendo determinadas actitudes, valores, ideologías, comportamientos morales y formas de vida.
 - Posibilidad de experimentar determinados comportamientos característicos y típicos de la vida adulta (conducta sexual, elección y desempeño en determinado rol laboral y profesional).
-

Desde esta perspectiva, lo que caracteriza al adolescente es el hecho de estar tratando de elaborar su proyecto de vida y su identidad. Es en el intento de elaborar y llevar adelante este proyecto, donde los nuevos retos a los que se enfrenta implican, sin duda, una revisión de su manera de comprender y analizarse a sí mismo, a los demás y a su entorno, y de relacionarse con ellos. El grado en que esto resulte más o menos conflictivo dependerá, tanto de las condiciones y recursos personales (sus potencialidades) como del apoyo que reciba de su contexto grupal, familiar y social.

Estudiada desde el análisis de las capacidades cognitivas:

El paso de la niñez al la vida adulta supone un cambio fundamental en la manera de pensar. Las nuevas capacidades cognitivas que van adquiriendo los adolescentes en esta etapa les permite tener una nueva visión, más amplia, más abstracta y más conciente sobre el mundo y sobre ellos mismos. Esto les abre nuevos intereses (sociales, ideológicos, políticos) y a la vez les permite reflexionar de forma mucho más profunda sobre sí mismos. Durante esta etapa son capaces de resolver eficazmente problemas de orden teórico y práctico, lo que les permite afrontar, de manera satisfactoria diversos tipos de retos.

El pensamiento adolescente adquiere nuevas etapas de razonamiento con respecto a las etapas anteriores de la vida; ofrece cinco características fundamentales (Keating, 1980):

- La primera de ellas es la capacidad que tienen los adolescentes de pensar sobre el mundo de lo posible, en lugar de limitarse al mundo de lo real.
- En segundo lugar, pueden pensar sobre los hechos con antelación; tienen la capacidad de planificar lo que pueden hacer contrastándolo con lo que deberían hacer, pudiendo analizar las consecuencias de sus decisiones .
- Como tercera característica aparece la de generar hipótesis, contrastarlas y actuar en función de los resultados o bien, cambiando de opinión.
- En cuarto lugar, durante esta etapa, se afianza la capacidad para pensar sobre el pensamiento. Los adolescentes no sólo son capaces de pensar sobre su propio proceso de pensamiento analizando su eficacia y validez, sino que también pueden reflexionar sobre los distintos puntos de vista de los demás, en relación al propio.
- La quinta y última característica, consiste en la capacidad que tienen para replantearse aspectos ideológicos de la vida social; siendo capaces de detectar y juzgar las

incoherencias entre los ideales que propugna la sociedad y las conductas particulares de las personas, pudiendo elaborar juicios críticos.

En términos psicológicos, estas características obedecen a tendencias evolutivas, a saber: transición hacia un pensamiento formal⁷, mayor capacidad de procesamiento de la información, adquisición de conocimientos específicos, y adquisición de capacidades metacognitivas.

El pensamiento adolescente sobre el orden moral es la capacidad para poder pensar en posibilidades a través de hipótesis y analizar lógicamente el contenido de ciertas afirmaciones, que permite al adolescente plantearse cuestiones sobre el mundo social. El análisis que realiza de estas cuestiones le permite replantearse moralmente tanto sus propias conductas como las de los demás, llegando a poder elaborar sus propios principios morales⁸.

Estudiada desde el análisis de la construcción de la identidad personal:

Está claro -por todo lo expuesto- que la personalidad no nace, se hace. Si bien en ella hay elementos que vienen dados - factores genéticos - mucho es adquirido, aprendido: constituye el resultado de la experiencia. Así pues, la personalidad se aprende o si se prefiere “se construye”. Por lo tanto a la personalidad la construyen experiencias desde el primer momento, desde la infancia. Algunas teorías, y no sólo el psicoanálisis, dan especial importancia esas experiencias. Pero la construcción de la persona es realmente un proceso tan largo como la vida misma. Es, en expresión de Carl Rogers (1961/1979), el del proceso de devenir persona, de convertirse en persona, un proceso que nunca cabe dar por terminado.

En el curso de ese proceso la adolescencia constituye un momento especialmente destacado. Se trata de un estado naciente: se está naciendo a una existencia social y cultural propia o, mejor dicho, personalmente apropiada, en la que la persona misma, por primera vez en su vida, toma decisiones que la ubican en la sociedad en la que vive.

La adolescencia es, entonces, la edad de la búsqueda y formación de la identidad personal. Identidad es, según Erikson, diferenciación personal inconfundible; es definición o autodefinición de la persona ante otras personas, ante la sociedad, la realidad y los valores; y

⁷ INHELDER y PIAGET publicaron, en 1955, el libro clásico: “De la lógica del niño a la lógica del adolescente”, el primer tratado completo de desarrollo cognitivo que va más allá de la infancia.

⁸ PIAGET publicó en 1932 la obra “El criterio moral en el niño”, trabajo pionero en este campo.

es, en fin, autenticidad, correspondencia de lo efectivamente desarrollado con lo germinalmente presagiado en el plan genético constitutivo del individuo.

El lugar que en la vida ocupa la adolescencia puede verse entre los grandes estadios de la identidad que propone Erikson, como un punto crucial de inflexión:

Cuadro 3. Estadios de identidad según Erikson.

-
- 1- Lactancia: Confianza (y reconocimiento) frente a desconfianza. “Yo soy lo que espero recibir y dar.”
 - 2- Infancia temprana: autonomía frente a vergüenza (y duda). “Yo soy lo que puedo querer.”
 - 3- De 3 a 6 años: iniciativa (y anticipación de roles) frente al sentimiento de culpa. “Yo soy lo que me puedo imaginar que seré.”
 - 4- Edad escolar: laboriosidad (e identificación con la tarea) frente a inferioridad. “Y soy lo que puedo aprender para realizar.”
 - 5- Adolescencia: identidad propiamente tal frente a confusión de identidad. “Yo soy lo que decido y me propongo ser.”
 - 6- Primer período adulto: relación íntima frente al aislamiento. “Yo soy lo (los) que amo.”
 - 7- Segundo período adulto: generatividad frente a estancamiento. “Yo soy lo que he sido capaz de engendrar, de crear.”
 - 8- Madurez plena y vejez: integridad (y sentido) frente a desesperanza. “Yo soy aquello que sobrevive de mí.”
-

Es en la adolescencia que la persona necesita conocerse profundamente a sí misma, organizar su experiencia pasada y presente en un relato coherente de su propia vida. El desarrollo de la identidad personal se vincula de manera estrecha con la propia historia pasada. Es en esta etapa cuando el ser humano comienza propiamente a tener historia, es decir, a trazarla para su propio uso personal en forma de memoria, de interpretación del pasado y aprovechamiento de éste para encarar los desafíos del presente y las perspectivas del futuro. Pero no se adquiere una identidad personal sin un laborioso proceso de toma de decisiones, de un optar que es a la vez adoptar, excluir y descartar. Entre las decisiones a las que el adolescente se enfrenta está la de elegir una carrera, un lugar social, un camino o proyecto de vida - cualquiera sea la elección - debe entenderse - que ser capaz de tomar decisiones acerca de uno mismo, de la propia vida, del propio futuro, es el reducto más firme de lo que se llama "libertad" o autonomía, y es por eso, la más necesaria de las capacidades. Para este proceso de decisión el adolescente necesita un conocimiento de sí mismo y de la

realidad, de las posibilidades y los límites que el contexto ofrece, de sus propios límites y posibilidades, así como de sus intereses preferencias y valores.

Estudiada desde el análisis del proceso de socialización:

Los procesos de cambio en la adolescencia no presentan un carácter siempre idéntico ni se manifiestan siempre en los mismos comportamientos, sino que muestran notables diferencias entre unos chicos y otros. Esas diferencias están vinculadas, al menos, a dos grandes tipos de factores: por un lado, los recursos de partida con que cada adolescente afronta la transición; por el otro, las formas de relación e interacción entre el adolescente en desarrollo y las personas que lo rodean en el marco de los contextos particulares en que el adolescente participe, y el grado en que esas formas y esos contextos apoyen a la resolución de las tareas evolutivas que esta transición plantea.

De ahí el carácter de construcción, y de construcción personal que tiene esta etapa. Construcción, porque las nuevas tareas evolutivas se abordan siempre desde una historia previa y un conjunto de recursos ya existentes que delimitan cómo se experimentan esas nuevas tareas, cómo tratan de resolverse, cómo se reacciona al mejor o peor resultado de esos intentos de solución y cómo, en definitiva se sale del reto planteado por esas tareas. Y construcción personal, por que esa historia previa y esos recursos no son nunca idénticos entre unos adolescentes y otros, y porque el proceso de transformación de las capacidades previas así realizado, va a presentar un carácter único en cada ser.

Las capacidades y recursos previos informan y condicionan, pero no determinan la transición adolescente. Esas capacidades se ponen en juego siempre en el marco de determinadas interacciones y formas de relación entre el adolescente y su entorno, y muy particularmente entre el adolescente y las otras personas que forman parte de ese entorno. Entonces, pueden señalarse al menos dos niveles en esta interacción social: el nivel de las relaciones interpersonales, directas, cara a cara, del adolescente con los adultos y con sus compañeros de edad; y el de los distintos contextos – las distintas formas organizadas de actividad, con sus roles y formas asociadas de vinculación con otros – en que puedan participar, y que sirvan de marco a las relaciones interpersonales directas.

En síntesis, unas normas de relación interpersonal adecuadas, que apoyen al adolescente en su recorrido de transición, planteándole retos que puedan afrontar con la ayuda necesaria y ofreciéndole el apoyo emocional y los instrumentos para resolverlos, pueden

contribuir de manera decisiva a un tránsito fluido y una salida positiva hacia la vida adulta, incluso en adolescentes con historias evolutivas escasamente favorables. Es por esto que debe prestarse especial atención a la importancia de la participación del adolescente en contextos variados y a la vez articulados y coherentes entre sí, que le ofrezcan ayuda y orientación, mientras estimule su autonomía, estableciendo puentes y relaciones de distinto tipo con las actividades de la vida adulta y facilitando así el acceso a las capacidades implicadas.

Estudiada desde el análisis de los espacios educativos:

La adolescencia como construcción socialmente mediada – como ya se ha expuesto – lleva aparejada la idea de que las prácticas educativas en que los adolescentes participan, dentro y fuera de la escuela, desde los espacios educativos formales y no formales⁹, juegan un papel esencial en su desarrollo e inciden de manera decisiva en la actualización de las potencialidades que se abren a lo largo de la transición adolescente.

En efecto, las prácticas educativas no son sino formas particulares de interacción, diseñadas para facilitar a quienes participan en ellas, el acceso a un amplio conjunto de capacidades necesarias para su desarrollo personal y constituirse así en contextos privilegiados de desarrollo. Es por esto que estas prácticas se constituyen como parte fundamental de la mediación social necesaria para apoyar y orientar el paso de los adolescentes a la vida adulta y su inserción como miembros plenos de esta sociedad.

Este papel de apoyo, que tienen los espacios educativos, debe ser asumido por los distintos tipos de prácticas educativas en que están insertos los adolescentes: las prácticas educativas familiares, la educación escolar, las prácticas educativas en el ámbito del tiempo libre, las prácticas deportivas, artísticas, etc. De distinta manera cada una puede apoyar el proceso de adquisición de nuevas y más potentes formas de aprender, comprender y actuar sobre la realidad, de construcción de la identidad, de adopción de proyectos de vida; en definitiva, del proceso por el cual el adolescente puede avanzar hacia una conducción cada vez más autónoma de su propia vida.

⁹ El término “educación formal” alude a la educación realizada en el sistema escolar convencional y tradicional, estratificado y oficializado, mientras que la “educación no formal” comprendería la actividad estructurada en un marco no escolar, lo que no significa no institucional. Ambos poseen intencionalidad educativa.

Estudiada desde el análisis del contexto familiar:

El familiar es sin duda el primer contexto de participación guiada que los adolescentes han conocido. Sus formas de funcionamiento, las relaciones e interacciones y los vínculos que en él se han establecido a lo largo del desarrollo, tendrán una influencia importante en este período. A pesar de que la orientación social primaria de los adolescentes se desplaza en estas edades hacia los iguales, el núcleo familiar puede favorecer o retrasar el paso de niño a adulto y ayudar o hacer más difícil el proceso de integración social en los diferentes contextos. La historia personal del adolescente adquiere una tensión especial en los momentos en que se realiza esta transición. Estos deberán redefinir las relaciones con sus padres, lo que implicará reestructuración de las relaciones que como niños habían establecido, para construir nuevas, como personas adultas.

Estos cambios se sustentan en el sistema de relaciones sociales que la vida familiar ha ido construyendo en el curso de su historia. Es en la familia donde el adolescente comenzó a desarrollar sus capacidades de relación, interacción y comunicación con otros, donde se establecieron sus primeras relaciones afectivas y donde se aprendieron ciertas reglas de participación social. Todo este bagaje de experiencia social compartida, construida con sus progenitores y los otros miembros del núcleo familiar, serán la base sobre la que se reestructurarán las relaciones durante la adolescencia.

No es posible obviar que todo este proceso de transición descrito, de adquisición de nuevas capacidades sociales y cambios en el comportamiento social, está relacionado con el contexto socio-cultural en el que se desarrollan los chicos y chicas, y con el momento histórico en el que transcurre esta etapa de transición hacia la vida adulta. Por esto, cualquier descripción de cerca, pormenorizada, de la adolescencia debe ser histórica y culturalmente situada: descripción en un momento y sociedad concreta.

2.2. Ser adolescente hoy.

¿Cuál es la realidad social en la que el adolescente se relaciona y crece?, ¿Cuáles son los retos, los peligros o los obstáculos que propone esta realidad?

La pobreza de las familias, las dificultades del aprendizaje, los retos de la inserción laboral, los vacíos de una democracia en construcción permanente, son sólo algunos de los

que podrían enumerarse. Pero para comprender este complejo escenario, es necesario conocer tanto sus características objetivas, tales como el contexto político y económico actual; como las opiniones, percepciones o evaluaciones que los adolescentes realizan de la propia realidad y del contexto social.

Características de las situaciones objetivas en las que se encuentra el adolescente:

Como punto de partida es preciso tener en cuenta que en esta misma franja de edad conviven personas que se diferencian en aspectos fundamentales de su existencia y que es necesario buscar otras variables o características distintivas, además de la edad, que los pueda representar. Entre ellas la condición o situación socioeconómica en la que el adolescente se encuentra, se evidencia como fundamental, ésta está estructurada alrededor de tres ejes principales:

- por un lado, los adolescentes que trabajan y viven en condiciones de precariedad económica;
- por el otro, los miembros del mismo grupo de edad, que estudian y disponen de un capital de tiempo libre, así como de acceso a bienes y servicios materiales con menor restricción;
- y, por último, los adolescentes que no estudian ni trabajan, que pueden ser enunciados como aquellos que poseen menos oportunidades¹⁰ de superar esta situación de doble exclusión.

A continuación se presentan algunos datos ilustrativos sobre la condición socioeconómica - según los tres ejes señalados - de los adolescentes que viven en barrios periféricos de las grandes ciudades argentinas¹¹:

¹⁰ Por un lado, los indicadores educativos dan cuenta de una insatisfactoria capacidad de retención de los adolescentes en el sistema educativo; por el otro, los indicadores de empleo señalan que uno de los grupos más fuertemente afectados por el desempleo son los jóvenes.

¹¹ Estos datos fueron extraídos del Diagnóstico Participativo sobre la situación de los adolescentes de los barrios periféricos de las grandes ciudades, elaborado para la Campaña Nacional Estudiar ¡Vale la pena!, organizada por el CENOC Centro Nacional de Organizaciones de la Comunidad. La encuesta fue realizada durante el año 1997, en cinco áreas geográficas: Zona Norte, Oeste y Sur de Capital Federal y Gran Buenos Aires; Gran Córdoba y Gran Rosario. Se aplicó a 7140 adolescentes con una edad comprendida entre los 13 y 19 años.

Cuadro 4. Condición socioeconómica de los adolescentes de barrios periféricos.

-
- 1- de cada 100 adolescentes:
 - 60 están estudiando y 40 no lo están
 - 50 sólo estudian
 - 9 estudian y trabajan
 - 4 no estudian pero trabajan
 - 25 no estudian ni trabajan
 - 2- de cada 100 adolescentes que estudian:
 - 84 están solo estudiando
 - 16 estudian y trabajan
 - 3- de cada 100 adolescentes que no estudian:
 - 37 no estudian pero trabajan
 - 63 no estudian ni trabajan
-

A partir del análisis de los datos sociodemográficos consultados, la primera constatación que salta a la vista es el nivel de deserción escolar encontrado en la población censada: de cada 10 adolescentes de 13 años, 9 estudian. Los que tienen 19 años y estudian, son sólo 3. De los 9 adolescentes que tienen 13 años y estudian, 1 está trabajando. De los que no trabajan (8) y abandonan el Sistema Educativo, al llegar a los 19 años, sólo 2 han conseguido trabajar. Es decir que 6 adolescentes que dejaron de estudiar, no consiguieron comenzar a trabajar. A los 13 años, 1 de cada 10 adolescentes no estudia ni trabaja. Al llegar a los 19 años, son 4 los que están en esa situación.

Cuadro 5. Adolescentes escolarizados de la Pcia. de Buenos Aires.

-
- De los adolescentes de 13 años: el 90% está escolarizado.
 - De los adolescentes de 14 años: el 80% está escolarizado.
 - De los adolescentes de 15 años: el 75% está escolarizado.
 - De los adolescentes de 16 años: el 65% está escolarizado.
 - De los adolescentes de 17 años: el 45% está escolarizado.
 - De los adolescentes de 18 años: el 30% está escolarizado.
 - De los adolescentes de 19 años: el 25% está escolarizado.
-

Todos estos datos de la realidad crítica argentina, que no intentan más que introducir una descripción completa y compleja del adolescente, necesitan pensarse en un análisis más global de la sociedad argentina. Ésta entró, en los primeros años de la década del 80, en un proceso de cambio político comúnmente caracterizado como *transición* a la democracia. Atrás quedaban casi 30 años de crisis e ingobernabilidad permanente. Con el comienzo de la década del 90 la Argentina inició una *transición* económica igualmente importante. El anterior modo de vinculación entre el Estado, los problemas sociales y la economía, denominado “intervencionista” fue sustituido por otro de carácter liberal. Los cambios políticos y económicos mencionados se vieron acompañados e impulsados por transformaciones éticas y culturales igualmente significativas.

En una situación de cambio social en la que se desestructuran muchas de las certezas de los adultos, los jóvenes quedan en una situación de desamparo en cuanto a referencias y modelos que guíen la construcción de sus proyectos.

El contexto económico y laboral.

La situación de transición entre las anteriores formas de intervencionismo estatal y la búsqueda del pleno funcionamiento de los mecanismos de mercado produjeron efectos de desestructuración y de readecuamiento en los distintos sectores de la economía. El fin del proteccionismo industrial provocó la caída de las empresas más vulnerables en tanto que otras mejoraron su nivel de competitividad; gran parte del empresariado industrial argentino optó por vender sus empresas a capitales extranjeros. Si a esto se agrega que dicho tipo de inversiones adquirieron también una parte de las empresas públicas privatizadas, se hace evidente la consolidación de nuevos actores económicos. La complejización de la actividad del sector financiero, en especial a partir de la superación de la crisis inflacionaria, fue otro componente del cambio en el plano económico.

La desocupación suele presentarse como uno de los fenómenos negativos de esta transición económica, visto como un fenómeno coyuntural, puede considerarse como la expresión de un momento de reacomodamiento de la estructura del empleo. Distinta es la perspectiva cuando se piensa que, en realidad, se trata de un cambio de la estructura económica, uno de cuyos efectos sería aumentar la productividad por trabajador ocupado y, en consecuencia, producir más con menos personas y mayor tecnología.

Es muy complicado abordar el tema de la desocupación en relación con los jóvenes. ¿En qué medida la desocupación afecta en una sociedad la ética del trabajo? La motivación hacia el trabajo es tanto cultural como producto de la necesidad económica de los sujetos. El trabajo es una forma de integración social que pauta el conjunto de la vida de los sujetos. La centralidad de los valores de la ética del trabajo se revela en la forma en que en torno a ellos se organizan y se legitiman otras prácticas sociales tales como el uso del tiempo libre, la dedicación al estudio, el fomento del ahorro, etcétera. En una situación de transición económica acompañada por tasas altas de desocupación, es natural que la incertidumbre cunda en las familias y se dude sobre cómo aconsejar y guiar a sus hijos sobre las estrategias a adoptar a fin de proyectar un futuro, reduciéndose la capacidad para poder contenerlos. Estas dudas se presentan en todos los sectores sociales: la ruptura de la cadena causal entre la realización de esfuerzos, la obtención de empleo y el progreso de la situación personal, se generaliza en los horizontes de los sujetos provenientes de los más disímiles medios sociales. El resquebrajamiento de los valores propios de la ética del trabajo encuentra su manifestación más clara en quienes tienen que ser socializados en ellas: los jóvenes.

La pérdida de ingresos y la desestructuración de las rutinas familiares en el caso en que los padres se queden sin ocupación, es un factor que pareciera afectar a una cantidad cada vez mayor de jóvenes. Las alternativas son diferentes según los casos y las situaciones y estructuras familiares, pero detrás de las tasas de desocupación existen hogares cuyas distribuciones de roles y de funciones se encuentran modificadas cuando algunos de sus miembros pierde o busca trabajo.

En síntesis, entre los jóvenes de diferentes medios sociales, se encuentran los que deben realizar la difícil tarea de insertarse en el mercado laboral, para ayudar a sus familias devastadas por el fenómeno de la desocupación; se encuentran los que viven los efectos y consecuencias del deterioro personal del jefe de hogar sin empleo; los que deben asumir la responsabilidad de ocupar un nuevo rol en la dinámica familiar; y los que ante el desamparo del mundo adulto intentan sobrevivir.

El contexto político.

“El futuro de un país se puede intuir en las generaciones más jóvenes (...) Encargados de proyectar su comunidad hacia el mañana, reciben todas las consecuencias del mal funcionamiento del presente y del pasado”.

Emilio Tenti Fanfani.

En aquellas sociedades con una escena política medianamente crispada y con enfrentamientos que sus miembros consideran decisivos, es usual ver a los jóvenes poner la mayor dosis de pasión. La manera militante y emocional de entrar en política de las generaciones nuevas fue durante mucho tiempo un rasgo presente en la sociedad argentina. Entre otras causas, las rupturas institucionales, los retornos a la democracia propios del juego pendular cívico-militar, y la intuición generalizada acerca de la posibilidad de lograr las transformaciones ideadas, favorecieron las explosiones de confianza colectiva en las nuevas épocas de reencuentro con el pluralismo y la libertad. Cuando esto sucedía, este espíritu reinante en las generaciones mayores era compartido con esperanzas aún más intensas por los más jóvenes. Por lo general las juventudes creen más en el valor de los principios y la rectitud de procedimientos; en consecuencia, son los más propensos a descubrir traiciones y a desilusionarse con el realismo propio de los que practican “el arte de lo posible”.

El saldo de la última dictadura militar no sólo significó secuestros, tortura, asesinato y desaparición de miles de jóvenes argentinos -lo que se materializó en la ausencia de grandes referentes políticos, barriales, institucionales, obreros, etc., y en la desazón de los sobrevivientes de esta generación- sino también la sensación de desconfianza de los jóvenes por venir. El miedo o temor generalizado entre los adultos, la opresión vivenciada durante la niñez, producto del modo represivo que acompañó los primeros años de escolarización de la generación de los '80, y el instalado concepto social del "no te metas" o "por algo habrá sido"; se confluieron en un escenario de militancia social o política poco atractivo o incluso de rechazo, hacia quienes pudieran desear participar en él.

En la transición política abierta en la Argentina en 1983, sin embargo, se puede percibir una cierta movilización de los más jóvenes comprometidos con el retorno a las regulaciones democráticas. Ya no era el proyecto político y económico de país justo, libre y soberano, lo que reunía a estos jóvenes, como había sido en el período anterior. Más bien, era la recuperación de la democracia, en tanto valores de respeto y convivencia social y política,

aquello que despertaba su adhesión. Los partidos convocaron a las jóvenes generaciones, y éstas respondieron a ese llamado.

Pero al poco tiempo llegó el desencanto. En la obligada negociación entre las aspiraciones y las imposiciones de la situación, es frecuente ver naufragar a quienes se inician en la vida política. Puede considerarse que esa frustración fue parte del clima en el que se encontraron los jóvenes que precedieron a los actuales. Allí se inicia un cierto descreimiento y un comienzo de toma de distancia con respecto a los partidos políticos.

Desaparecidas las rupturas institucionales dejaron de existir las periódicas olas de politización juvenil. Con la democracia y en un mundo donde los grandes cambios sociales perdieron su anterior atractivo, sólo parecía quedarles a los jóvenes la alternativa de una incorporación a la política, de forma más tranquila y menos emocional.

Los años transcurridos en la década del '90 se caracterizaron por el debilitamiento de las identidades partidarias. Paulatinamente fueron desapareciendo de sus discursos públicos las referencias a los conflictos y desigualdades sociales. Las transformaciones de los roles del estado se fueron concretando desde comienzos de la década del 90, también tuvieron efectos sobre las identidades políticas, al abandonar el estado sus anteriores funciones de intervención en la economía y en lo social, se cambiaron profundamente los ejes de discusión política. Sin estado intervencionista hubo menos cuestiones de trascendencia social en los debates y las identidades partidarias continuaron diluyéndose.

El deterioro de las identidades de los partidos y de sus actividades programáticas dejó más expuestos a los hombres de gobierno o a sus dirigentes a las sospechas de corrupción¹². Los jóvenes resultaron especialmente propensos a asociar política con las prácticas de corrupción.

La política argentina, según lo mostraron las encuestas de opinión en varias situaciones de vísperas de elecciones, perdió atractivo para la mayoría de la población. Sin diferenciarse en edad los ciudadanos tomaron distancia de los partidos políticos. La ausencia de discusiones programáticas llevó incluso a la despolitización de los cuadros medios y de los afiliados con participación en los partidos. Toda esta situación se reflejó en el desinterés de los jóvenes por las cuestiones políticas partidarias.

¹² Entendiendo por tal práctica el logro de beneficios personales ilegales por parte de quienes desempeñan roles de poder. (Sidicaro, R.: "La Argentina de los Jóvenes. Entre la indiferencia y la indignación". UNICEF/LOSADA. 1998)

Algunas consideraciones de los adolescentes argentinos¹³.

“...en una sociedad democrática todos deben ser escuchados y todos deben participar (en la medida de sus recursos y posibilidades) en la construcción de su propio destino...”

Emilio Tenti Fanfani.

Una aspiración difícil: trabajo estable y futuro.

El 59 % de los adolescentes y jóvenes privilegia lograr un buen nivel de vida, a partir de un trabajo estable y seguro, como la principal aspiración de vida. Esta aspiración en relación con alguna más vinculada al “éxito profesional” o la “militancia social y política” pareciera ser demasiado moderada o poco ambiciosa. Sin embargo, para las nuevas generaciones no son de fácil realización, ya que en sus contenidos se contradicen ciertos datos duros de la realidad socioeconómica nacional. De hecho, las aspiraciones a un trabajo tienen distintos significados. Para el adolescente que está estudiando, el trabajo se sitúa en un horizonte futuro, lejos de sus preocupaciones actuales. Pero hay otros que ya trabajan o buscan trabajo, es decir, están incorporados al mercado laboral, y la pretendida estabilidad se vuelve una aspiración lejana.

El bienestar asociado con un trabajo estable entra en contradicción con ciertas tendencias presentes en el mercado de trabajo en la Argentina y tantos otros países. La elevada proporción de desempleados en las capas más jóvenes de la población y la llamada flexibilización, vuelve cada vez más reducido el número de puestos de trabajo estable (crecimiento de la precarización, informalización, trabajo autónomo, etc.).

Estudio y trabajo se combinan de diferentes maneras. Como se ha señalado, son cada vez más los adolescentes que viven en hogares pobres, que, incorporados al mercado de trabajo han abandonado sus estudios. La participación laboral de los jóvenes se relaciona con su probabilidad de inserción, permanencia y rendimiento en el sistema educativo formal.

Mientras la escolarización en los primeros niveles educativos (EGB) es prácticamente universal, los primeros años del secundario (Polimodal) constituyen el momento donde se

¹³ Análisis basado en los datos obtenidos en la Primera Encuesta Nacional de la Niñez, Adolescencia y Juventud; realizada por Graciela Romer y Asociados, por encargo de UNICEF-Argentina en el año 1995. La encuesta se aplicó a una muestra representativa nacional de 1.100 personas de 10 a 25 años de edad, divididos en tres grupos: niños (de 10 a 13 años), adolescentes (de 14 a 17 años) y jóvenes (de 18 a 25 años).

presentan las mayores dificultades para permanecer en el sistema educativo. Es probable que esta exclusión del conocimiento esté en el origen de otras exclusiones difíciles de revertir, que constituirán un desafío para la necesaria integración laboral y social.

El abandono escolar tiene orígenes y consecuencias socioeconómicas, en efecto, la mayoría de los que se alejan del sistema educativo lo hacen porque “necesitan trabajar”:

Cuadro 6. Motivos por los que dejó o va a dejar de estudiar (en porcentaje sobre el total de los que dejaron o piensan dejar el sistema educativo en cualquier nivel).

MOTIVO	%
Necesidad de trabajar	37
No le interesa estudiar más	31
Le interesa aprender otras cosas	9
Finalizó la universidad	8
Estudiar le resultaba difícil	5
No había vacantes	2
Otros	6
No responde	2

Sin embargo esta necesidad no es la única razón para dejar los estudios. Llama la atención el peso relativo de las respuestas relacionadas con el “desinterés” por la educación escolar y la búsqueda de otro tipo de conocimiento. Es muy probable que este tipo de respuestas reveles la existencia de factores objetivos de expulsión del propio sistema educativo.

Aspiraciones personales y valores sociales predominantes.

Los valores y aspiraciones de los jóvenes no coinciden con aquellos que la sociedad “premia y valora”. Mientras que la mayoría cree que la sociedad prioriza los logros y símbolos del poder económico y social (el dinero, el estatus, las apariencias, la fama, etc.); ellos dicen valorar más en una persona la solidaridad, la inteligencia o la capacidad.

Cuadro 7. Atributos que la sociedad considera para valorar a una persona (en porcentaje).

ATRIBUTOS	%
Nivel económico	60
Apariencia/ Fama/ Poder	41
Buena Persona	27
Cultura/ Capacidad Intelectual	24
Otros	12

*Cuadro 8. Atributos que más valora de una persona (en porcentaje).**

Edad	10 a 13	14 a 17	18 a 25
ATRIBUTOS			
Ser solidario/ hacer cosas por los demás	50	50	53
Ser inteligente/ capaz	45	47	51
Tener onda/ ser piola	34	47	29
Ser seguro de sí mismo	9	34	39
Ser “tranqui” sin complicaciones	11	28	29
Tener buen nivel cultural	57	20	26
Estar informado de lo que pasa en el mundo	34	22	23
ser creativo/ imaginativo	23	16	23
Ser exitoso en lo que se hace	0	10	7
Tener buena pinta/ buen look	0	10	4
Ser audaz	20	4	6
Usar cosas que estén de moda	0	5	6

Aparentemente las primeras etapas de su vida las nuevas generaciones desarrollan una adhesión a valores colectivos tradicionales, relacionados con la solidaridad y el respeto, la inteligencia y la capacidad, que luego entran en contradicción con lo que ellos perciben que la sociedad valora y premia.

* Al igual que en el cuadro anterior, cada entrevistado podía marcar tres opciones.

Educación: una evaluación crítica.

Lo que menos se critica de los años del EGB es la relación con los maestros. Éstos son mejor evaluados que los programas y los contenidos. La insatisfacción con respecto a los profesores crece en relación proporcional a la edad de los entrevistados, un 34 % de alumnos de Polimodal y un 39 % de los universitarios manifiestan satisfacción baja y nula con respecto a los profesores.

En cuanto a los contenidos del programa escolar, la mayoría manifiesta satisfacción baja o nula en relación con el tratamiento de ciertos temas de gran importancia y actualidad, tales como el SIDA, los temas políticos, económicos y sociales, drogadicción y educación sexual. Conforme crece la edad de los entrevistados aumenta el grado de insatisfacción con la posibilidad de “participar” y “ser escuchado” por los referentes institucionales. Igual sucede sobre la “demanda de apoyo a alumnos con dificultad”.

La posición mayoritaria adhiere a una concepción instrumental de la educación: a la mayoría de los adolescentes les importa la educación como un medio para una buena carrera laboral y no por sí misma o en función del valor intrínseco del conocimiento.

Cuestionamientos éticos.

¿Qué cosas merecen el repudio más generalizado de los jóvenes y adolescentes?

Los roles y prácticas más condenadas por ellos son las que se asocian con conductas colectivas: el uso inadecuado de recursos (dinero o atribuciones) públicos.

*Cuadro 9. Actitudes éticamente despreciables, en porcentaje.**

Las figuras más condenadas (en % del total de los encuestados):	
el que malversa dinero público	78
el traficante de drogas	73
el funcionario que coimea	66
Las figuras menos condenadas son:	
el que falta reiteradamente al trabajo	9
el borracho	5
el que realiza pequeños robos	4
el alumno que copia	2

* Cada entrevistado podía señalar tres figuras.

Criterios de confiabilidad.

La mayoría de los encuestados se siente muy respetado, en primer lugar por sus padres, luego por los amigos, y en tercer lugar por los maestros.

Entre los adolescentes, el 40 % manifiesta que se siente respetado poco o nada por la sociedad. La percepción crítica respecto de la sociedad se eleva a 53 % entre aquellos de 18 a 21 años. Si bien la “sociedad” es un sujeto muy genérico, esconde una serie de instancias específicas: el burócrata detrás del mostrador, la policía en la calle, el jefe o patrón en el lugar de trabajo, etc.; que son relacionadas por el adolescente con la “falta de respeto”.

Con respecto a las iniciativas consideradas más efectivas para combatir la “delincuencia juvenil”, la gran mayoría opta por “mejorar la educación” (55 % entre los menores de 17 años y 66 % entre los mayores de esa edad). Luego sigue el incremento de la vigilancia, sólo un 15 % propone incrementar los castigos, lo cual indica la predominancia de una actitud madura y sensata por parte de estas nuevas generaciones que en gran parte son víctimas de la delincuencia y la agresión en sus más diversas manifestaciones.

Adolescentes y recreación.

En los adolescentes, las actividades de recreación son aquellas a las que pueden dedicarse de forma voluntaria para divertirse, descansar, informarse o participar socialmente, después de quedar libres de sus ocupaciones principales. El tiempo libre constituye, entonces, un tiempo propicio para el desarrollo de sus deseos más genuinos, que según como los adolescentes lo ocupen y organicen, puede favorecer a la consolidación de éstos como actores transformadores de su propia realidad.

Entre las actividades más frecuentes que practican los adolescentes para ocupar su tiempo libre se encuentran: salir con amigos y ver televisión/videos.

3- ADOLESCENCIA Y POBREZA: UNA DOBLE EXCLUSIÓN.

Una vez definida la pobreza desde un análisis conceptual y operativo, y caracterizada la edad adolescente, desde sus dimensiones formales y contextuales; es posible relacionar ambos ejes temáticos en una descripción compartida. Esto permitirá entender, en mayor profundidad, el contexto en que el adolescente pobre crece y se desarrolla, ubicándolo en una dimensión factible de ser abordada desde las prácticas de Trabajo Social.

Para analizar la manera en que las oportunidades de los adolescentes se ven restringidas por las diversas dificultades que la actualidad presenta, se debe entender que el contexto económico, político y social es compartido por los jóvenes de los países de América Latina, cuyas realidades particulares encuentran determinantes geopolíticos similares claves para su desarrollo.

La CEPAL, en el informe descripto para el año 2000, considera que entre las fuerzas que contribuyen a aumentar la pobreza juvenil en estos países se encuentran:

- La creciente incapacidad del mercado de trabajo para absorber personas con escasas calificaciones y garantizar la cobertura de prestaciones sociales tradicionalmente ligadas al desempeño de empleos estables; situación que afecta principalmente a los jóvenes populares urbanos.
- Las dificultades de diversa índole que enfrenta el Estado para reformar la educación y los sistemas de capacitación a un ritmo ajustado a la velocidad de cambio de los requerimientos de nuevas actitudes y destrezas.
- Las transformaciones de la familia, que contribuye a la pobreza de nuevas generaciones, especialmente en el caso de los jóvenes populares urbanos, puesto que entre los estratos de menores ingresos son más frecuentes los problemas surgidos de familias incompletas e inestables, que repercuten intensa y negativamente en la socialización de los hijos; además la falta de recursos impide compensar los efectos negativos derivados de tales problemas y se traducen en una escasa capacidad de estas familias para invertir en la educación de sus hijos y sostener su motivación en el tiempo, estimulándolos e infundiéndoles confianza en que los esfuerzos desplegados en la adquisición de conocimientos serán recompensados con el logro de sus metas.

- Las determinaciones anteriores alimentan el “efecto empleo” sobre la pobreza, ya que tanto las insuficiencias formativas como la rigidez del mercado de trabajo tienden a marginar a los jóvenes de las posiciones laborales mejor remuneradas.
- También actúa un “efecto demográfico”, asociado a la emancipación temprana de jóvenes con niveles educativos relativamente bajos, que redundan en tasas de fecundidad más altas que las de sus pares con niveles educativos superiores; éste “efecto demográfico” contribuye a concentrar la pobreza en las primeras etapas del ciclo de vida familiar.

En síntesis, las situaciones de pobreza de los adolescentes parecen responder por una parte, a la insuficiencia de las acciones del Estado y las familias, que no logran crear condiciones favorables para que los jóvenes acumulen las calificaciones y destrezas necesarias para participar en estructuras productivas que incorporan aceleradamente innovaciones tecnológicas. Por otra, el abandono temprano del sistema educativo suele asociarse con el adelanto en la emancipación de los jóvenes y también con una mayor fecundidad que la de sus pares más educados, lo que agrega un efecto demográfico a la incidencia de la pobreza en esta franja etárea. Además, la insuficiente participación en el sistema educativo y la precariedad de la inserción laboral impiden que estos sistemas (educación y trabajo) operen como transmisores de normas y valores que ordenan la vida cotidiana, estructuran aspiraciones y definen metas. La condición inestable e incompleta de muchas familias pobres reduce su capacidad para cumplir sus papeles de socialización y de refuerzo de las funciones de los establecimientos educativos. Los párrafos siguientes detallarán -con la incorporación de cifras ilustrativas- estas afirmaciones:

3.1. Acceso y permanencia en el sistema educativo: avances y limitaciones.

La educación es un componente clave de la calidad de vida de las personas. Los avances logrados en lo que se refiere a la cobertura del sistema educativo son notorios, pero al mismo tiempo se comprueban carencias significativas en cuanto a la calidad de la educación y en términos de equidad social respecto del acceso a ella de los diferentes grupos sociales.

Los datos de matrícula muestran nítidamente los avances logrados en el último medio siglo en los países de América Latina y el Caribe: en 1950, apenas un millón y medio de

jóvenes componían la matrícula secundaria, en tanto que en 1970 se había superado la barrera de los diez millones de alumnos matriculados. Esto significa que mientras en 1960 sólo países como Argentina, Chile y Uruguay presentaban cifras superiores al 20%, en 1980 ningún país, a excepción de Guatemala, registraba niveles inferiores a esa cifra.

Algunos datos más actualizados indican que el proceso continuó aún en el contexto de crisis de los años ochenta, y la tasa bruta de escolarización secundaria aumentó del 45% al 53% de 1980 a 1990. Análisis más recientes indican que la tendencia continúa en los años noventa, pero a un ritmo más lento (PNUD).

Por lo tanto, la educación media ha dejado de ser, en el transcurso de unas pocas décadas, instancias elitistas de formación y socialización juvenil, y se transformaron en espacios abiertos a contingentes mucho más amplios y heterogéneos de jóvenes que apostaban a mejorar sustancialmente sus niveles de bienestar y su status socio económico, sobre la base de acumular la mayor cantidad posible de años de estudio, aunque todavía se está lejos de los mínimos necesarios (doce años) como para contar con posibilidades ciertas de lograr una integración social sólida.

Asimismo, el modelo pedagógico antes definido, para un estudiantado de elite, siguió aplicándose durante la masificación y pasó a ser cada vez más ineficiente en términos de resultados educativos. Esto se apreció en los crecientes niveles de repitencia y permanencia extremadamente prolongada, así como en la escasa relevancia de los aprendizajes acumulados. Todo esto en la medida en que aquel modelo partía de supuestos que dejaron de tener vigencia debido a la heterogeneización mencionada: posibilidad de invertir muchos años en educación formal, ambiente familiar favorable en cuanto a clima educacional, capacidades intelectuales para realizar grandes abstracciones, entre otras, condiciones que sí reunían los hogares ya integrados en el modelo educativo, pero no los que recién se incorporaban.

Lo anterior, unido a los severos recortes presupuestarios experimentados por la educación en el marco del ajuste, terminó por producir un deterioro significativo en la calidad de la enseñanza.

Ampliar la cobertura y mejorar sustancialmente la calidad y pertinencia de la educación secundaria en relación con el mercado de trabajo es cada vez más necesario, pero a la vez cada vez más insuficiente.

3.2. La inserción laboral de los jóvenes: precariedad, exclusión, discriminación.

Teniendo en cuenta que la disponibilidad de un empleo estable y de una buena calidad es otra dimensión sustancial de la calidad de vida de las personas, importa destacar que el desempleo y el subempleo son estructuralmente más altos entre las mujeres y los jóvenes. Las cifras son muy elocuentes: el desempleo juvenil duplica el desempleo global y triplica el desempleo adulto, y en algunos casos hasta quintuplica el de los mayores de 45 años, cifras que permiten comprobar que los jóvenes representan alrededor del 50% del total de desempleados en casi todos los países de América Latina y el Caribe.

Así ha sido, al menos en los últimos cuarenta años tanto en coyunturas de expansión económica como en circunstancias de crisis, y en el contexto de muy diversas estrategias de desarrollo. Esto no sucede porque los jóvenes constituyan un porcentaje elevado de la población económicamente activa; de hecho los jóvenes de 15 a 24 años representan entre un quinto y un tercio de la fuerza laboral en América Latina.

El desempleo juvenil es elevado en casi todos los países de la región - así lo demuestran las cifras proporcionadas por la Organización Internacional del Trabajo (O.I.T.) en su Panorama Laboral de América Latina y el Caribe, 1999-. La situación más preocupante es la de los adolescentes de 15 a 19 años, cuyas tasas de desempleo alcanzan el 37% en Colombia, el 35,9% en Argentina y el 28,2% en Chile.

Cuadro 1. Argentina: desempleo de los adolescentes de 15 a 19 años, 1990 – 1999, O.I.T., (tasas anuales medias).

Argentina	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
15 a 19	21,7	16,3	16,4	26,8	32,3	46,6	44,3	39,7	35,0	35,9

En el Panorama social de América Latina 1998 la CEPAL analiza el desempleo de los jóvenes según el ingreso de sus hogares y comprueba como en la Argentina entre los jóvenes del cuartil más pobre, la tasa de desempleo abierto en las zonas urbanas alcanzaba en 1997 a casi el 50%, mientras que para el conjunto de los jóvenes era del 24,3%. El desempleo de los jóvenes que no asisten a establecimientos educativos se da con mayor severidad en los hogares con menores ingresos. En Argentina un aumento de seis puntos porcentuales entre

1990 y 1997 de la participación de los jóvenes que no estudian y que pertenecen a hogares pobre tuvo como correlato un aumento de más de quince puntos en la tasa de desempleo.

Cuadro 2. Argentina, Gran Buenos Aires: tasa de desempleo de los jóvenes de 15 a 24 años de edad según sexo y nivel de ingreso del hogar, 1997, CEPAL.

	Total	Cuartil 1	Cuartil 2	Cuartel 3	Cuartil 4
Ambos sexos	24,3	45,7	27,5	16,0	4,8
Hombres	21,1	40,8	21,5	13,2	2,4
Mujeres	29,2	54,9	37,1	19,8	7,9

Cuadro 3. Argentina, Gran Buenos Aires: tasas de participación y desempleo de los jóvenes de 15 a 24 años de edad que no estudian, pertenecientes a hogares pobres, CEPAL.

Años	Tasa de participación	Tasa de desempleo
1990	58,6	40,0
1997	64,6	55,4

3.3. Los jóvenes y la salud: conductas de riesgo y acceso a servicios específicos.

Otra esfera clave en lo que atañe a las condiciones de vida de los jóvenes en América Latina y El Caribe es la vinculada a su salud. Al menos tres aspectos son destacables en materia de análisis: la salud reproductiva, el consumo de drogas y las tendencias de la mortalidad (asociadas en gran medida a accidentes de tránsito y a homicidios).

En lo que se relaciona con la salud reproductiva, según datos proporcionados por la Organización Panamericana de la Salud en 1998, la región ha experimentado un cambio del matrimonio a la unión consensual y un aumento de la edad en que las parejas se unen en matrimonio. La edad promedio para casarse en América Latina y el Caribe es actualmente de alrededor de 22 años, y aunque varía de un país a otro y dentro de los países, en general cabe afirmar que el 17% de la población femenina de la región de 15 a 19 años está casada.

Asimismo la temprana edad de iniciación sexual de los adolescentes de ambos sexos es un fenómeno común en las Américas. En 1996 se estimó que el 50% de los adolescentes menores de 17 años eran sexualmente activos en América Latina. La actividad sexual

temprana, junto con el bajo rendimiento escolar, suelen ocasionar – según la OPS- mayores tasas de natalidad y expone a las adolescentes al riesgo de quedar embarazadas y de contraer la infección por el síndrome de inmuno deficiencia adquirida (HIV) y otras enfermedades de transmisión sexual. A menudo las jóvenes no se protegen contra el embarazo o no buscan tratamiento para enfermedades de transmisión sexual, por causa de normas sociales, restricciones financieras, actitud de los dispensadores de atención, falta de confidencialidad y pocos conocimientos.

Según la OPS un promedio de 38% de las mujeres habían quedado embarazadas antes de los 20 años de edad. En la mayoría de los países, entre el 15% y el 25% de los nacimientos corresponden a madres adolescentes. La mortalidad materna sigue siendo una de las principales causas de defunción de las mujeres adolescentes y el riesgo de morir por causas relacionadas con el embarazo que tiene una adolescente en América Latina es 50 veces mayor que el de su homóloga en los Estados Unidos. La maternidad temprana se concentra en los estratos de menores ingresos, como lo demuestra el hecho de que 80% de las madres adolescentes en las zonas urbanas y 70% en las rurales pertenecen al 50% de los hogares más pobres. En el cuartil de menores ingresos, más del 35% de las mujeres han tenido su primer hijo antes de los 20 años de edad, en tanto que en el cuartil superior estos casos no alcanzan a exceder de 10%. Las diferencias son aún más pronunciadas si se considera el nivel educativo de las mujeres: entre las que no completaron la educación primaria, casi la mitad fueron madres adolescentes, en comparación con sólo un 7% entre las que egresaron de la educación secundaria.

Cuadro 4. Argentina. Mujeres de 20 a 24 años que tuvieron hijos, actualmente vivos, entre los 15 y 19 años de edad, zonas urbanas. En porcentajes. CEPAL. 1999.

PAIS	AÑOS	TOTAL	CUARTIL 1	CUARTIL 2	CUARTIL 3	CUARTIL 4
ARGENTINA	1990	18	39	22	8	1
	1997	16	30	21	7	2

En lo que atañe al consumo de drogas, la información disponible es muy escasa y no siempre confiable. El Informe de la OPS destaca, según una encuesta realizada en Bolivia en 1996 que, en la población de 12 a 17 años, el 11% las habían consumido alguna vez y 6% las

usaban en el momento de la encuesta. En la población de 18 a 24 años, 15% las habían consumido alguna vez y 4% eran usuarios corrientes. El informe afirma también que “en América Latina y El Caribe existe una elevada prevalencia del tabaquismo en adolescentes. Por ejemplo, 57% de los jóvenes de 15 a 19 años en Perú y 41% en Cuba fuman, en comparación con 17% en Canadá y 15% en los Estados Unidos”(OPS, 1998).

En la región el tema de las drogas es sumamente complejo si se tiene en cuenta que en torno al mismo se mueven intereses muy poderosos e involucrados en el fenómeno del narcotráfico, que manipulan poderes públicos y privados de alto nivel, influyendo notoriamente en la dinámica económica, social y política de la región. Los estudios realizados muestran la importancia geopolítica del tema, sobre todo en lo referente a las relaciones entre América Latina y los Estados Unidos de América, al tiempo que destacan los estigmas que se han erigido en torno a él, confundiendo el simple consumo ocasional con las adicciones (mucho más acotadas en cuanto a dimensiones) y aún con el propio tráfico de drogas (Hoppenhayn, 1997).

Por otra parte, el Informe de la OPS establece que “un análisis de las tasas de mortalidad en la región en 1997 muestra que las principales causas de defunción del grupo de 10 a 14 años de edad son los accidentes, la violencia, los tumores malignos y las enfermedades infecciosas, mientras que en la población de 15 a 19 años de edad, las principales causas de defunción son los accidentes, el homicidio, el suicidio, los tumores malignos, las enfermedades del corazón y las complicaciones del embarazo, el parto y el puerperio”. El Informe indica también que “la mortalidad de los varones es mayor que la de las mujeres jóvenes: por ejemplo, la mortalidad de los hombres por accidentes y homicidio es tres y seis veces mayor, respectivamente, que la de las mujeres”.

El Informe pone especial énfasis en el tema de la violencia, diciendo que “de las defunciones causadas por homicidio en la región de las Américas, 28,7% fueron de adolescentes de 10 a 19 años...en 10 de los países con una población de más de un millón de habitantes, el homicidio ocupa el segundo lugar entre las principales causas de defunción del grupo de 15 a 24 años de edad, y es una de las cinco principales causas en 17 de esos países. Las mayores tasas de mortalidad por homicidio se destacan en hombres de 15 a 24 años. Los países con tasas intermedias de homicidio en hombres de ese grupo de edad son: México (41 por 100.000), Estados Unidos (38), Panamá (32), Ecuador (26), Trinidad y Tobago (21), Cuba (18) y Argentina (11)”.

La muerte prematura de gente joven por violencia deja una pérdida económica y social. La Organización Mundial de la Salud estima que por cada niño y adolescente que muere de algún traumatismo, quedan 15 gravemente afectados por el incidente y otros 30 a 40 declaran daños que exigen tratamiento o rehabilitación de índole médica y psicológica. Además, la violencia en la adolescencia no se limita al traumatismo físico, sino que comprende también abuso sexual, emocional y verbal, abandono, amenazas, agresión sexual y otras formas de abuso psicológico” (OPS, 1998).

Por todo lo expuesto y a fin de ampliar el universo de oportunidades de los adolescentes, se consideran como prioridades para la acción, desde la posibilidad de hacerlos partícipes en el diseño de las estrategias futuras:

- Desplegar un gran esfuerzo en educación y salud, como clave para la formación del capital humano;
- Priorizar la integración social de los jóvenes excluidos, como la principal política sustantiva del futuro;
- Considerar la inserción laboral de los jóvenes como clave fundamental para su integración social;
- Otorgar una gran prioridad a la prevención de la violencia juvenil como una necesidad para la convivencia pacífica;
- Fomentar una amplia y profunda participación juvenil, como un factor relevante en relación con el fortalecimiento de la sociedad democrática;
- Potenciar el voluntariado juvenil, como un gran eje articulador de las acciones.

4- RECREACIÓN: DERECHO Y OPORTUNIDAD.

A fin de abordar el tema de la recreación¹⁴ como un derecho humano, y en particular de los adolescentes, sus implicancias y alcances, tanto a nivel formal como operativo; se considera indispensable hacer referencia a la Ley Nacional 23.849, “Convención sobre los Derechos del Niño”(Ver Anexo 1), sancionada en 1990 por el Parlamento Argentino, en base a la Convención internacional sobre los Derechos del Niño, que fuera aprobada en 1989 por la Asamblea General de las Naciones Unidas.

La Convención configura un marco que contiene normas legales internacionales para la protección y el desarrollo de la niñez y propugna básicamente una nueva perspectiva y un cambio cualitativo fundamental en la percepción jurídica y social de la infancia. Representa el consenso de las diferentes culturas y sistemas jurídicos del mundo en cuanto a la concepción y transformación de aspectos tan esenciales como el derecho y las políticas sociales, que implícita o explícitamente, expresan la imagen que se tiene del niño y la forma en que se visualizan y se respetan sus derechos y deberes. Constituye un marco renovador que coloca al niño – adolescente, en tanto sujeto pleno de derechos, y obliga a repensar y modificar el derecho de menores. En este contexto, la salud, la alimentación, la educación y la recreación, en tanto condiciones esenciales para el desarrollo integral de la infancia y la adolescencia, pasan a tener también status jurídico, dando así un impulso a una ciudadanía igualitaria sin distinción de edad o género.

La Convención sobre los Derechos del Niño implica transformaciones en las relaciones del niño con el Estado, la familia y la comunidad. Por lo que las condiciones de posibilidad para hacer efectivos los derechos allí enunciados, descansan en cambios en la normativa jurídica que regula dichas relaciones, las estructuras institucionales y las prácticas sociales en las que interactúan adultos y niños. Su rasgo central y distintivo lo constituye la consideración que hace de la infancia, desplazando el enfoque tutelar basado en la idea de “niño – objeto de control”, hacia el enfoque de protección, fundado en la concepción del niño como sujeto titular de derechos. Por lo tanto, la acción del estado debe dejar de tutelar a los sujetos para comenzar a proteger sus derechos.

¹⁴ Se entiende a la recreación como “... un área específica de la experiencia humana con beneficios propios, una fuente importante para el desarrollo personal y social, un aspecto clave de la calidad de vida y un derecho humano capaz de mejorar tanto la vida personal como la transformación social”. Universidad de Deusto. 6to. Congreso Mundial de Ocio. Bilbao, España. Julio 2000.

La forma de dar protección está ligada a la promoción de políticas públicas destinadas a toda la infancia por sobre la atención individual de cada caso. Este cambio es conocido como la sustitución de la doctrina de la situación irregular por la doctrina de la protección integral.

Abordar la temática de la infancia y sus derechos, implica hacerlo desde una perspectiva que trascienda el debate de la legislación y las políticas sociales diseñadas y ejecutadas por el Estado para este sector etéreo, y lo oriente a la discusión de una propuesta que conciba al sujeto niño como ciudadano. Es fundamental la idea de ciudadanía como horizonte común de identidad, lo que iguala a los niños y adolescentes en la posición de sujetos de derechos. Se entiende por ciudadanía "...aquella práctica en la cual los sujetos se constituyen y desarrollan en relación con la creación de condiciones más equitativas, de mayor libertad y más solidarias a partir de las relaciones y circunstancias en las que ese ciudadano se inserta..."¹⁵

Desde esta perspectiva, "...la lucha por la incorporación del Paradigma de la Protección Integral a la normativa interna, no se circunscribe solamente a una batalla legislativa, sino al logro de mas condiciones de ciudadanía para el sujeto niño, lo que implica la construcción de un nuevo consenso social, en el que sus necesidades e intereses estén plenamente incorporados, no sólo en los cuerpos normativos y en el diseño de las políticas sociales, sino fundamentalmente en el imaginario y en las representaciones sociales..."¹⁶ Hasta que esta nueva mirada del niño y sus derechos no esté legitimada y se transforme en demanda social, difícilmente puedan lograrse los cambios deseados.

Se sostiene que el sujeto niño debe ser incorporado a la categoría de ciudadano, partiendo del supuesto que hasta ahora la niñez y adolescencia no ha merecido tal denominación. Considerando que las leyes - reflejos de lo que una sociedad piensa, siente y actúa- consideran al niño y adolescente como "objeto de intervención y tutela jurídica", y que en nombre de la protección muchas veces se lo priva de las más elementales garantías constitucionales, es posible suponer que en varios sentidos, la igualdad proclamada en la Constitución Nacional excluye la niñez.

¹⁵ PERALTA, M. y REARTES, J.: "Niñez y Derechos". Formación de promotores de Derechos de la niñez y adolescencia: Una propuesta teórico - metodológica. Servicio a la Acción Popular (SeAP), Espacio Editorial, 2000.

¹⁶ PERALTA, M. y REARTES, J.: Op. Cit.

Es indispensable la modificación sustancial del derecho interno de la Convención de los Derechos del Niño, ya que legitima el proceso de construcción de un nuevo consenso social en relación con la niñez, pero no basta para que los niños y adolescentes tengan un pleno goce de sus derechos. Es necesario además, crear las condiciones económicas y sociales que ofrezcan la posibilidad real y concreta de esos derechos a los ciudadanos.

En la actualidad, la consideración de "... los derechos humanos de la niñez y adolescencia permite reorientar la labor de los Gobiernos y de la Sociedad Civil con el objeto de:

- establecer una cultura centrada en el reconocimiento de los derechos humanos de los niños y adolescentes, que se manifieste en la vida cotidiana de las personas y en el funcionamiento de las instituciones;
- construir bases para el fortalecimiento y la generación de valores y nuevas sensibilidades para superar las exclusiones sociales, mejorar las relaciones de cooperación y afianzar las formas de convivencia democráticas;
- formular políticas públicas orientadas a los niños, niñas y adolescentes, en ámbitos tales como el acceso a la educación pertinente y de calidad, a las oportunidades de recreación, a la participación en las expresiones de la creación cultural, a los derechos de atención de la salud o a la preservación del medio ambiente en el que transcurrirán sus vidas;
- adoptar medidas legislativas para velar por las garantías constitucionales y los derechos económicos, sociales y culturales para todos los niños y adolescentes...¹⁷

A partir del marco expuesto, y a fin de abordar la temática que ocupa esta investigación, es necesario hacer referencia al derecho de los niños y adolescentes con respecto a la recreación. El artículo 31 de la Convención de los Derechos de los Niños afirma que:

- 1- Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.
- 2- Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística, y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento.

¹⁷ CEPAL, Naciones Unidas. Panorama Social de América Latina. "Derechos humanos de los niños, definición temprana de roles y maternidad en adolescentes". 1997. Pág. 95.

La Convención de los Derechos de los Niños valora las actividades recreativas como instancias de desarrollo personal y grupal, generadoras de oportunidades y capacidades, donde los adolescentes ocupan su tiempo libre en actividades en las que pueden vivir la experiencia de ser parte y tomar parte, vivenciar valores como la solidaridad y el trabajo en equipo. Los niños y adolescentes tienen derecho al ocio, tienen derecho a jugar. El juego los ayuda a constituirse como personas. Entonces, es en el tiempo libre donde van a nacer sus mejores ideas, donde va a construirse lo más sólido de su personalidad, donde aprenderán a asomarse al arte, porque el arte necesita del tiempo libre, al igual que la lectura y la imaginación. La Ley se ocupa especialmente de asegurarles a los niños este derecho al ocio, al juego, al tiempo personal y también al arte, que podrá luego acompañarlos a lo largo de toda su vida.

En estas cuestiones radica la importancia de fomentar espacios artísticos – recreativos de participación para adolescentes. Es misión de los actores sociales de la comunidad generar y potenciar estos espacios en pos del crecimiento y desarrollo de los niños y adolescentes, con intención de consolidar una disciplina, una obligación lúdica, que ocupe el tiempo libre de éstos.

5- TRABAJO SOCIAL: APRENDER LO COTIDIANO, REPENSAR LA PRÁCTICA.

En el transcurso del presente capítulo se realizará una aproximación teórica a la concepción de Trabajo Social a la que se adhiere: una profesión que, con recursos propios, intenta en su quehacer diario, participar en el proceso de transformación de la realidad. La preocupación fundamental que inspira esta práctica social, es el hombre, entendido como un actor social que conoce sus capacidades y las restricciones que el contexto le ofrece, capaz de proponer alternativas de acción viables para el desarrollo de su comunidad.

Asimismo, se presentará una descripción de la evolución histórica de la disciplina, que permitirá comprenderla y situarla en relación a los momentos de transformación político – ideológicos por los que ha atravesado, dando lugar a la posibilidad de descubrir una definición que atienda los procesos - individuales, grupales y colectivos – sociales, que emergen de la dinámica actual. Se tendrá en cuenta la forma de abordaje (práctica) y conocimiento (investigación) – ambas en constante interacción y retroalimentación – de la realidad, a partir de la especificidad metodológica que guía la labor del trabajador social.

5.1. Caracterización de actor social.

Se conciben a los hombres como “... seres históricos, sociales y concretos, que tienen la capacidad de pensarse, de ser, de hacerse. Por lo tanto, de conformar y conformarse, de transformar y transformarse, de asumirse como gestores fundamentales, no sólo de sus circunstancias, sino también como impulsores de acciones organizadas colectivamente, tendientes a la superación de su vida y de su historia.”¹⁸

La concepción a la que se adhiere de hombre, sujeto que se desarrolla en un contexto social, político, económico y cultural real, permite pensarlo como un **actor social**, como un sujeto que, otorgándole significado a los hechos que produce, tiene capacidad de participación social y de acceso potencial a diferentes niveles de protagonismo. Se entiende por protagonismo a la participación activa, a formar parte e influir en algo, por lo tanto existen niveles de participación, que tienen relación con el acceso a distintas cuotas de poder.

¹⁸ GAGNETEN, M. :“Hacia una metodología de sistematización de la práctica”. Ed. Humanitas, Bs. As., 1987.

5.2. Caracterización del Trabajo Social.

Para poder conceptualizar el Trabajo Social y definir su especificidad es necesario realizar una breve reseña del desarrollo que tuvo la profesión, teniendo en cuenta que las concepciones teórico metodológicas que se van plasmando en cada etapa, se construyen a partir de las ideas dominantes vigentes en cada momento histórico.

5.2.a. Historia del Trabajo Social:

Los antecedentes de la profesión se remontan a otras prácticas previas: la caridad y la filantropía, que asumieron la intervención en necesidades y carencias. En estas prácticas se define un sujeto que opera como vínculo entre los satisfactores y las carencias, desde el ejercicio de un imperativo de origen religioso o ético.

En la mitad del siglo XIX la acción benéfica y asistencial se institucionaliza en el marco de las transformaciones de una sociedad industrializada, especializándose en la atención a los pobres. Progresivamente, la experiencia de estas organizaciones, el aporte de las ciencias sociales y el interés del Estado para atender el problema social, darán lugar al nacimiento del Servicio Social como profesión. En esta perspectiva, se va estructurando la metodología de trabajo, basada en el estudio, el diagnóstico y la planificación, para el tratamiento de la situación de pobreza. Surge también, la necesidad de elaborar teorías, métodos y capacitar al voluntariado.

En Europa, fundamentalmente en Inglaterra, el Servicio Social adquiere una organización pre – técnica de la Filantropía. En Estados Unidos, se consolida un aparato estatal con políticas sociales que dan atención a las familias sin trabajo a través de pensiones, seguros y ayudas. En 1917, con Mary Richmond surge el método de Caso Social Individual, sintetizado en su obra “Social Diagnosis”. Crea la primera escuela junto a un equipo de trabajadores sociales y comienza a sistematizar con cierta rigurosidad el tipo de tratamiento que se debe dar a cada situación en general. Las etapas fundamentales que se han definido para el Caso Social Individual son: estudio, diagnóstico y tratamiento, acorde con el modelo médico vigente. La primera comprende una serie de entrevistas que permiten obtener datos y realizar una investigación de la situación, se consideran los antecedentes familiares y personales, y la información proporcionada por las personas y profesionales de otras instituciones relacionados con el caso. En el diagnóstico, se construye con cierta precisión la

caracterización de las dimensiones del problema. El tratamiento está planteado con ciertos pasos y desde un trabajo metódico. El Trabajo Social tiene una aproximación más científica del individuo, intentando comprender al hombre en la dinámica compleja de su personalidad.

Las bases teóricas y conceptuales que dan sustento a esta etapa del Trabajo Social, son el **funcionalismo**, en tanto se intenta adaptar al individuo, ajustar los desequilibrios; abordando los problemas sociales como desajustes en el proceso de producción y reproducción de la sociedad. Y el **positivismo**, en tanto incorpora el método científico como modo de conocimiento, y reproduce el método de la Medicina para abordar e intervenir en los problemas sociales.

A partir de 1930, en EE.UU., la Gran Depresión incrementa los niveles de desocupación. El Estado y los profesionales consideran que deben buscarse formas más multiplicadoras de asistencia. Sectores cristianos plantean la línea de trabajo de grupo. Luego, psiquiatras y psicólogos intentan combatir las “patologías sociales” recurriendo al análisis y al tratamiento de “grupos problemas”. Desde una concepción funcionalista, el desarrollo del **Método de Servicio Social de Grupo** no revisa la estructura del sistema, sino que intenta integrar estos grupos a la realidad social, desde un proceso que mantiene el estudio, el diagnóstico y el tratamiento. La desocupación es considerada a partir de los efectos que produce en las conductas de los grupos, es decir, se considera la dinámica interna sin tener en cuenta los elementos externos: la estructura política, cultural, social. Sustentándose en el positivismo, se fundamenta científicamente el método en las experimentaciones de laboratorio, donde se controlan todas las variables y luego se las somete al estímulo de variables diferentes en cada uno de los casos.

El **Método de Organización y Desarrollo de la Comunidad** nace después de la Segunda Guerra Mundial. En este contexto, y fundamentalmente desde EE.UU., se plantea que la construcción económica y social de una “sociedad de paz” necesita de la participación activa de toda la comunidad. Este método está centrado en la idea de que los pueblos que participan masivamente avanzarán en la solución de sus problemas, siendo el subdesarrollo un escalón hacia el desarrollo. De este modo, se considera a los países pobres “en vías de desarrollo”, siendo los factores culturales y sociales los que dificultan un proceso de desarrollo. Se trata entonces de integrar a las comunidades que se hallan marginadas de este proceso a través de la participación activa. Para América Latina, los orientadores de las

políticas desarrollistas fueron los organismos de las Naciones Unidas, la Unión Panamericana, CEPAL.

Las bases teóricas y conceptuales de sustento a este método la aportan la Sociología, las Ciencias Económicas y la Antropología, desde el **estructural – funcionalismo**. Brindando modelos interpretativos de las comunidades y reservando a los trabajadores sociales el rol de iniciador o facilitador de procesos organizativos, a través de una metodología que incluye el planeamiento asociado a la ejecución, a las etapas de estudio, análisis y diagnóstico. Desde una concepción tecnicista, el trabajador social se considera **“agente de cambio”** que intenta adaptar a los que presentan “patologías sociales” a una sociedad que necesita lograr el equilibrio para llegar al desarrollo. Este desarrollo es considerado como “...la combinación de cambios mentales y sociales de una población, para hacer crecer, acumulativa y durablemente, su producto real global”.¹⁹ Es decir, que las características mentales y sociales se constituyen en obstáculos para este fin, por lo que es a la modificación de estas características que apunta el método de Desarrollo de la Comunidad, definido por Ander Egg como “...un instrumento útil y necesario para la preparación psicológica del desarrollo, porque eleva el nivel de aspiraciones y provoca los cambios mentales y de actitud que éste exige.”²⁰ La capacitación técnica y metodológica de los trabajadores sociales reviste, en este sentido, una importancia primordial; y en Argentina, la reformulación de la formación académica se instrumenta a través del asesoramiento de las Naciones Unidas.

En la década del 60 comienza a vislumbrarse en América Latina una necesidad de correlación entre el tipo de intervención y su proceso metodológico. En 1959, Antonia Suarez de Ortiz (Puerto Rico) introduce la categoría de “Trabajo Social Polivalente” para designar la integración de los tres niveles de atención: individual, grupal y comunitario, desde una **metodología integrada**. En 1967 el Seminario de Teorización de Servicio Social realizado en Araxa (Brasil) plantea la necesidad de adecuar los procesos metodológicos e integrar los niveles macro (política social) y micro (prestación directa de servicios). En 1968, el Congreso Panamericano de Servicio Social, que tuvo como tema central el “Planeamiento para el Bienestar Social”, propone ampliar el diagnóstico de Latinoamérica, y afirma que “no hay posibilidades de desarrollo sin cambios radicales”. Asimismo, se afirma que “la neutralidad

¹⁹ PERROUX, Francois: Lección inaugural, curso para “Stagiaires du Secretariat d’État”, en *Revue etude*, Enero, 1962, en ANDER EGG, E.: “Historia del Trabajo Social, Ed. Humanitas, Bs. As., 1985.

²⁰ ANDER EGG, E.: Op. Cit. , pag.47.

de la planificación desaparece para convertirse en un instrumento político, de compromiso doctrinario”.²¹ En base a estas dos afirmaciones, el Servicio Social se plantea privilegiar la investigación como instrumento para reformular algunas conceptualizaciones acerca de la realidad, el quehacer profesional y la metodología implementada. Traducen estas inquietudes profesionales como Herman Kruse, Virginia Paraíso y Ezequiel Ander Egg. Ellos comienzan a denunciar la realidad de América Latina y el papel que el Servicio Social juega en relación con el mantenimiento del orden establecido; de este modo, cuestionan la metodología tradicional del Servicio Social.

A partir de estos antecedentes, se gesta en América Latina un movimiento al interior de la profesión, que, al plantear una ruptura con los contenidos teóricos y técnicos del Trabajo Social tradicional, se denomina **Reconceptualización**. Este movimiento, partiendo de un nuevo marco de referencia, se propone interpretar las causas estructurales del problema social, y formular una alternativa de intervención profesional que promueva los intereses de los sectores populares, para producir una acción transformadora que modifique las estructuras sociales. Esto significa un compromiso con la causa de los pobres, una toma de conciencia de los trabajadores sociales y, fundamentalmente, una opción ideológica, asumiendo un perfil militante.

En el contexto de los cambios producidos en la Iglesia, a partir del Concilio Vaticano II y Medellín, de la Revolución Cubana, del fracaso de la Alianza para el Progreso, desde las Ciencias Sociales comienza a cuestionarse la neutralidad del positivismo empirista y a incorporarse un análisis histórico que busque nuevos recursos teóricos para la explicación de la problemática latinoamericana.

El Trabajo Social reconceptualizado surge en los ámbitos académicos y es asumido por estudiantes y profesores, negando el trabajo institucional por considerar que las instituciones son funcionales al sistema, y, en consecuencia, desde ellas no se podría producir un proceso de transformación, rechazándose la tarea asistencial por entenderla como “expresión de los sectores dominantes”.

Teniendo en cuenta que el Trabajo Social se proponía como objetivo la transformación de una sociedad injusta, su aporte se constituyó en producir un proceso de concientización, organización y movilización de los sectores oprimidos. Esta concientización está vinculada con generar en el oprimido la conciencia de su situación de dominado, para que se transforme

²¹ Conclusiones del VI Congreso Panamericano de Servicio Social, 1968, en ANDER EGG, E.: Op. Cit., pág 382.

en un sujeto activo en el proceso de liberación. La ejecución se diluye, ya que el proceso metodológico se identifica con la investigación, como garantía de comprensión de las causas estructurales de los procesos sociales, y durante la cual se produce también el proceso de concientización del oprimido.

La crisis del movimiento de Reconceptualización se centra en que esta corriente nace por una elaboración intelectual que coincide con un modelo ideológico, pero que no responde a los intereses y necesidades de los sectores populares. Los estudiantes egresados con esta formación no encuentran ámbitos para desarrollar su práctica. Se producen grandes conflictos entre los profesionales que se insertan en niveles académicos con los que trabajan en instituciones; los primeros califican a las políticas institucionales como adaptadoras al sistema, y los otros critican la formación teórica y la falta de metodología para el abordaje de la realidad. Se producen dificultades para operacionalizar los postulados teóricos, ya que no se señalan los caminos para transitar hacia los objetivos propuestos. Es un movimiento esencialmente reivindicativo que en una primera instancia genera un impulso importante a partir de la negación de todo lo anterior; se centró la especificidad del Trabajo Social en la transformación de las estructuras sociales, no siendo esta última factible desde el ejercicio de una profesión. La crisis de Reconceptualización se ubica también, en la imposición de dictaduras militares en casi toda Latinoamérica. La implantación del terrorismo de estado atomiza las vertientes que le dieron sustento a este movimiento y no permite una síntesis integradora de este período. En Argentina, a partir del golpe de estado de 1976, se convalidan las posturas más conservadoras de la profesión.

En general, en Latinoamérica, el proceso de producción del conocimiento no es fluido, sin embargo el énfasis metodológico está puesto en la incorporación de los sectores populares al proceso de construcción del conocimiento. En esta etapa surgen métodos como el de **acción transformadora**, planteado en Colombia en 1969, con una base epistemológica, filosófica y antropológica. El **método de intervención en la realidad**, sustentado en el materialismo histórico, plantea un proceso que incluye la información técnica: la **investigación participativa**, la determinación de niveles conceptuales, la elaboración de modelos de acción, la ejecución y el control. El **método de investigación – acción** toma de las ciencias sociales y de la sociología política elementos que sustentan la investigación como una etapa de inserción militante en la realidad, el análisis de la realidad y la devolución del conocimiento a la población para lograr eficiencia en la acción. Este modelo se operativiza a través de un

esquema de organización de los sectores populares desde un eje reivindicativo político. Ander Egg propone en el método, una etapa central es la de investigación diagnóstico-operativa, planteándose el conocimiento como comprensión a través de la **inserción – inmersión**. Esta comprensión no significa una investigación tradicional, sino “convivir” con aquellos que están en situaciones problemáticas, esto implica ser parte del proceso y no espectador.

El proceso de inserción se torna crítico, ya que trasciende los “efectos” y va hacia las causas; se trata de una inserción en la “práctica social liberadora”. Esto supone un esquema conceptual referencial operativo (ECRO), que interpreta la situación y explica sus causas. Este método está centrado en la práctica, considerada como origen del conocimiento, cuyo fin no es una abstracción sino la comprensión de la práctica histórica del hombre. Está sustentado en un enfoque holístico que consiste en analizar las cuestiones o problemas parciales desde una perspectiva totalizadora, que es distinta a la suma de las partes. Asimismo intenta superar la dicotomía entre teoría y praxis desde la práctica y no desde una formulación teórica.

La ausencia de un cuerpo teórico propio del Trabajo Social permitió establecer un conjunto de métodos, cada uno con su propio sustento teórico ideológico, ya que el desarrollo de la práctica profesional se mantuvo en el nivel de la intervención.

En la búsqueda de superar este déficit y definir un espacio en la comunidad académica, surge la propuesta de la **sistematización de la práctica** como instrumento de producción de conocimiento. Los primeros autores que proponen esta herramienta son Teresa Quiroz y Vicente de Paula Faleiros, expresando un esfuerzo por plantear en términos teóricos, metodológicos y prácticos, algunos avances en relación con la búsqueda de la forma más adecuada de recuperar y difundir las experiencias de intervención profesional en Trabajo Social. Éstas ligadas a los intereses de los sectores populares que se han desarrollado en el continente Latinoamericano.

Teresa Quiróz en su libro: “La sistematización, un intento conceptual y una propuesta de operacionalización” adhiere a la concepción de la profesión en la que “...el énfasis está puesto en el proceso formador de la profesión, en el que interactúan la preparación científica de los cuadros profesionales, la investigación y producción de conocimientos, sobre las determinaciones que la realidad le impone a la actuación profesional y la sistematización de la práctica profesional como una materia prima a partir de la cual se elabora un cuerpo

instrumental técnico, así como conceptual y teórico propio del Trabajo Social y se provea a la formación académica de sus principales contenidos y preocupaciones...”²²

La sistematización permite que los profesionales que trabajan en lo cotidiano y lo particular accedan a la teoría, ya que abre un camino que permite salir del activismo. Para Vicente de Paula Faleiros, “...la sistematización sugiere un acto de conocimiento que hace que una acción pase del comportamiento vivido al universo de los temas estructurados de un pensamiento dialéctico y abstracto, para retornar de nuevo a la acción. Es decir, elaborar teóricamente las vivencias para iluminar y revolucionar las nuevas vivencias...”²³

Esta propuesta de sistematización permite considerar al proceso de elaboración del conocimiento en la práctica con los sectores populares, como una síntesis teórica, metodológica e ideológica, del camino y desarrollo histórico que ha transitado la disciplina. Así, ya en la década de los '90, la **metodología de gestión social planificada de proyectos** es una propuesta que tiende a superar los límites de la planificación tradicional en base a “la ampliación democrática de la toma de decisiones y la participación social” (metodología FLACSO).

Mientras que los modelos tradicionales de intervención social, aún hoy, se inscriben como una actividad técnica y científica, cuyo producto final es el plan recomendado por el trabajador social - en el que el “asistido” brinda elementos ó datos para la realización del diagnóstico necesario para la planificación, y participa como beneficiario de las propuestas formuladas por los técnicos -. La metodología no convencional se constituye en una actividad técnica y política, cuya idea central radica en una práctica de abordaje participativa, interdisciplinaria y multisectorial - en la que los actores colectivos intervienen de manera continua en los procesos de transformación de la realidad que siempre está vinculada al contexto global -.

La metodología de gestión de proyectos posee una estrategia operativa que incluye la construcción y desarrollo de un espacio de articulación en el que interactúan diversos actores, gubernamentales y no gubernamentales, necesarios para viabilizar el proyecto.

²² CARBO, E.; MANRIQUE, M.; TOBON, C.; URRUTIA, C.; CASTILLO, R.; MANZANO, A.; PALMA, D. y PETERS, R.: “Elementos para un replanteamiento de la formación profesional en Trabajo Social”, en Trabajo Social en América Latina: Balance y Perspectivas, Ed. CELATS, Lima, 1983.

²³ FALEIROS, Vicente de Paula: “Trabajo Social, Ideología y Método”. Cap.5 Acerca de la sistematización. Ed. Ecro, Argentina, 1976, 3ra. Edición, pag. 100, en QUIROZ, Teresa y MORGAN, María: “La sistematización: un intento conceptual y una propuesta de operacionalización”.

Se formula en una forma grupal interactiva y coparticipativa de realización y resolución de las tareas de gestión planificada, en un proceso constante de reflexión, evaluación y aprendizaje en el que se elaboran, transfieren y sintetizan conocimientos. Es un proceso compartido y crecientemente democrático de toma de decisiones relativas al procesamiento del proyecto social colectivo.

5.2.b. Concepción del Trabajo Social.

El quehacer del Trabajo Social, como toda labor social no es neutral y es valorativa, parte de una unidad teórico práctica que permite analizar lo real con una visión global, estructural y dinámica. Para redescubrir las necesidades y situaciones problemáticas generadas por la opresión económica, parte de la propia cultura popular.

El Trabajo Social es una práctica crítica que partiendo de la cultura y las necesidades de los sectores populares, acompaña de manera creativa los procesos allí generados. Por medio de teorías, métodos, técnicas e instrumentos, aporta a la transformación del escenario social, en un proceso de superación conjunta de los actores sociales. En dicho proceso el trabajador social debe tender a la clarificación y superación de la contradicción que se plantea entre los intereses de los sectores populares y las políticas sociales existentes. Esta acción profesional debe potenciar el desarrollo de procesos eficaces y eficientes que faciliten la construcción de una sociedad con justicia social.

En este sentido, el Trabajo Social se concibe como "... una profesión centrada en una práctica social crítica, realizada desde la perspectiva de los sectores populares, que utiliza aportes de las Ciencias Sociales, y a la vez produce determinadas teorías, métodos, técnicas e instrumentos.”²⁴

5.3. Metodología de acción profesional en Trabajo Social.

La metodología - manera de proceder según un determinado orden y siguiendo ciertos principios- propia del Trabajo Social, se establece en una relación profesional creadora.

Operativamente debe orientarse hacia una comunicación horizontal que permita vincular dimensiones diferenciadas e interactuantes: referidas a los sectores populares

²⁴ GAGNETEN, M. :Op.Cit., pag.31

(individuo, grupo o comunidad), las políticas institucionales, y los equipos técnico profesionales. Esta interacción está inmersa en un proceso de decisión, organización y participación conjunta, donde se debe desarrollar permanentemente una actitud y aptitud de análisis particular y estructural de los problemas cotidianos.

El rol profesional del trabajador social se construye en la definición de objetivos que parten de la conceptualización de la realidad. Es un rol activo, tendiente a aportar a la superación de situaciones opresivas, en situaciones subjetivas y objetivas de realización humana; con justicia, solidaridad y libertad. Este rol opera con una doble intención, una asistencial y otra político – organizativa. Dichas intenciones se implican mutuamente, ya que del modo en como los sectores populares enfrentan la resolución de sus necesidades e intereses básicos, se generan modos de superación estructural de las problemáticas de opresión.

El trabajador social, en coordinación horizontal con los actores sociales involucrados, opera sobre la realidad a partir de la consecución de etapas diferenciadas dentro del proceso metodológico:

- Estudio, investigación y diagnóstico de la realidad social.
- Programación de acciones a corto, mediano y largo plazo, adecuadas a la coyuntura y estructura local, regional y nacional.
- Ejecución de programas, proyectos y actividades con eficiencia y eficacia.
- Sistematización de la práctica, lo que permite redireccionarla constantemente, así como generar conocimientos desde la misma. (Gagneten, M.)

Este proceso metodológico se debe inscribir en la situación histórica concreta que se quiere transformar, y en la correlación estructura – coyuntura económica, social, política y cultural.

Esta profesión permite fundamentalmente la creación de proyectos innovadores, cuya labor desde el quehacer cotidiano, ofrece alternativas de acción que involucran a los actores sociales en prácticas solidarias.

5.4. Metodología de investigación en Trabajo Social: sistematización de la práctica.

Considerando, como se ha expuesto anteriormente, que el Trabajo Social se sustenta en la acción y en la operacionalidad, la metodología adoptada en esta investigación es la sistematización de la práctica, la cual se nutre en lo empírico y lo supera. La misma parte de

un marco teórico previo, reconstruye la práctica, la analiza, y establece generalizaciones, con el objetivo de formular “...aproximaciones teóricas incomparables a las ya existentes, que por haber surgido de la práctica, permiten a nuevas prácticas sociales en diferentes espacios no partir de “cero”, sino de una legítima apropiación de dichas regularidades provisorias como guadoras operativas del accionar inicial...”²⁵

Sistematizar es el esfuerzo por organizar una práctica social dentro de un sistema teórico – metodológico que dé cuenta del desarrollo del proceso de esa práctica y del análisis e interpretación que sobre este proceso se realice. Su finalidad es traducir los rasgos originales de cada experiencia para poder comparar y comunicar otras. La tarea de sistematización debe tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- a- Teóricos – metodológicos.
- b- Contextuales, tanto institucionales como histórico – sociales.
- c- Las interacciones de los diferentes actores que participaron en la práctica: profesionales y sectores populares.
- d- Los procesos que se llevaron a cabo; incluyendo un análisis tanto de los elementos que facilitaron y apoyaron su desarrollo, como de los que dificultaron las acciones en la práctica.
- e- Los resultados de la experiencia.
- f- El desarrollo de algunas generalizaciones que se puedan extraer a partir de la práctica.

El proceso de sistematización debe tender a recuperar y hacer explícitas tres dimensiones interactuantes en la práctica misma:

- La intencionalidad y diagnóstico de la realidad, de los actores sociales participantes en la experiencia.
- La intencionalidad y diagnóstico de la realidad, de las instituciones relacionadas con la problemática.
- La intencionalidad y diagnóstico de la realidad, de los profesionales involucrados.

Mientras que la evaluación pretende valorar, comparar las acciones emprendidas y reevaluar lo planificado; la sistematización, aunque puede incluir alguno de estos elementos, pretende captar el desarrollo de la práctica con respecto a los aspectos mencionados.

²⁵ GAGNETEN, M.: Op. Cit. pag.102.

La metodología de sistematización utilizada en esta investigación está basada en la propuesta del CELATS, cuyo proceso metodológico se corresponde en los siguientes ítems:

- 1- Intencionalidad de los programas (propósitos y finalidades). Es la realidad nueva que se pretende alcanzar. Aquellos logros que no dependen de las acciones del proyecto sino que los potencian o los encaminan “hacia”.
- 2- Descripción del desarrollo de las experiencias. Relato breve pero completo del tipo de trabajo que se realizó.
 - a. Período en el cual tuvo lugar,
 - b. Descripción del contexto donde se desarrolla la experiencia.
 - c. Marco institucional.
 - d. Personas que participaron en la experiencia.
 - e. Objetivos del proyecto.
 - f. Actividades desarrolladas.
 - g. Resultados y evaluación general de la experiencia.
- 3- Estrategias metodológicas de la intervención. Cómo se actuó para enfrentar los problemas, para lograr los objetivos, y la intencionalidad del proyecto.
 - a- Definición conceptual de la metodología utilizada.
 - b- Pasos metodológicos seguidos.
 - c- Explicación de los métodos y técnicas que se han utilizado.
 - d- Evaluación crítica sobre la adecuación de esos métodos y técnicas en relación al contexto, a los destinatarios y a los objetivos.
- 4- Análisis del desarrollo de las experiencias. Desagregación de los distintos elementos de la experiencia sin perder de vista la globalidad, particularizando las contradicciones producidas, las dinámicas que se generaron, los aspectos del contexto que facilitaron o dificultaron la ejecución, los aciertos y errores del equipo, modificación a las planificaciones y por qué, y los procesos que se desarrollaron.

- 5- Conclusiones, hipótesis y perspectivas generales que abren las experiencias. Lograr un nivel de generalización que trascienda al proyecto y su medio social particular que permita difundir y abrir un diálogo con otras experiencias.

Sistematización de la experiencia: “Proyecto Circo”

1- INTENCIONALIDAD DEL PROYECTO. PROPUESTAS Y FINALIDADES.

La sociedad argentina atraviesa momentos de cambios profundos y debe enfrentar desafíos importantes que le permitan superar las dificultades actuales para proyectarse a un futuro mejor.

Una de las más difíciles, pero a la vez crucial en función de este futuro, es la que se refiere a la situación de los adolescentes. La integración y participación de los mismos en la sociedad se encuentra seriamente condicionada por una diversidad de factores de distinta magnitud.

La dificultad de los adolescentes de permanecer en el Sistema Educativo Formal es uno de los indicadores que pone en evidencia esta situación. Tampoco se registra que la deserción del sistema educativo se transforme en un incremento en la inserción en el mercado laboral, lo que permite afirmar que la gran mayoría de estos adolescentes poseen menos oportunidades y están en situación de vulnerabilidad social. Todo esto ha llevado a definir como uno de los problemas sociales críticos a la situación de los adolescentes pobres en general y, fundamentalmente por su magnitud en números absolutos, a los que viven en los conglomerados urbanos.

El “**Proyecto Circo**” se inscribe en una propuesta independiente presentada en el año 1999 al coordinador del Programa “La Casita”. Con el objetivo de brindar un apoyo y un recurso específico desde el Trabajo Social a los adolescentes que conviven en el Programa La Casita, se pone en marcha un taller artístico recreativo. La actividad seleccionada que permite dar curso al proyecto de trabajo corresponde a la práctica de habilidades circenses. Esta propuesta artística se inscribe en la disciplina denominada “nuevo circo”, que basado en el circo tradicional, amplía sus fronteras incorporando otras disciplinas artísticas como la danza, el teatro, la interpretación de instrumentos musicales, la disposición escénica y el trabajo con el cuerpo y el espacio. El nuevo circo no trabaja con animales y pone el acento en la formación integral de la persona. Y si bien los artistas circenses consideran que la carpa sigue siendo el lugar ideal, no es el único donde puede desarrollarse un espectáculo.

El propósito de esta práctica responde a la creencia de que el valor de una utopía radica en el esfuerzo que se realiza a partir de pequeñas iniciativas concretas que toman forma y acción en este escenario de transformación.

2- DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA.

A partir de las experiencias obtenidas durante las pasantías de grado que han realizado las estudiantes de Licenciatura en Servicio Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata, María Fernanda Raverta y Natalia Belén Núñez, durante el año 1999:

- Juzgados de Menores Nro. 1 y 2 de la ciudad de Mar del Plata, donde se desempeñaron prácticas pre-profesionales de seguimiento en caso social individual, con niños y adolescentes; bajo la supervisión del Lic. Mario Andrés Larraggione.
- Programa “La Casita” – comunidad de vida donde conviven adolescentes que se encuentran en disponibilidad judicial o lejos de sus familias de origen-, donde se realizaron prácticas pre-profesionales tendientes a la elaboración de un diagnóstico acerca de la ocupación del tiempo libre y las actividades recreativas de los adolescentes; bajo la supervisión de la Lic. Susana Faggi.

Se toma conocimiento acerca de la realidad en la que está inserto el adolescente con menos oportunidades: su familia de origen, como núcleo socializador básico, no aparece como un facilitador significativo de medios para el desarrollo de sus proyectos individuales de vida; las instituciones educativas no se constituyen en ámbitos apropiados para promover su desarrollo creativo, observándose un alto grado de deserción escolar; el mercado de trabajo es aún más expulsivo con respecto a estos adolescentes; el contexto social, la comunidad donde se relaciona y crece, no lo sostiene ni promueve como un actor capaz de aportar al desarrollo de un proyecto colectivo.

El adolescente del Programa “La Casita” se encuentra dentro de este escenario al que se le agregan dificultades que le son propias: el desarraigo y los desmedidos esfuerzos de interacción e integración con el contexto social y local, a veces con resultados altamente frustrantes.

Esta vorágine de impedimentos de los que es parte el adolescente responde a una compleja trama en la que las diversas iniciativas de los actores interactuantes puede acrecentar estrategias de construcción de vías generadoras de oportunidades.

Considerando los resultados del diagnóstico elaborado durante las pasantías, donde se evalúa que los adolescentes con menos oportunidades poseen tiempo libre desocupado y

manifiestan deseos de participar en una propuesta colectiva de arte y recreación, y que esta participación puede permitir la amplitud de su universo de oportunidades; se pone en marcha el Proyecto Circo.

2.1. Período:

El período en que se desarrolló la experiencia puede desagregarse en sucesivas etapas organizadoras:

1ra etapa: Planificación y organización del taller de entrenamiento. Marzo - Mayo 1999.

2da etapa: Puesta en marcha y desarrollo del taller de entrenamiento. Junio – Septiembre 1999.

3ra etapa: Organización de la muestra teatral. Octubre – Diciembre 1999.

4ta etapa: Realización de la muestra teatral “Algo más que un sueño”. 22/12/1999.

Receso.

5ta etapa: Evaluación de la experiencia. Reorganización del nuevo ciclo. Febrero – Abril de 2000.

6ta etapa: Puesta en marcha y desarrollo del taller de entrenamiento. Mayo – Septiembre 2000.

7ma. etapa: Organización de la muestra teatral. Octubre – Diciembre 2000.

8va. etapa: Realización de la muestra anual. 15/12/2000.

2.2. Contexto: la ciudad de Mar del Plata

2.2.a. El escenario local en cifras.

- Datos geográficos

Posición geográfica: La ciudad se encuentra sobre el Mar Argentino, en la zona SE de la Provincia de Buenos Aires, República Argentina.

Superficie del partido: 1.453,44 Km.2 (densidad 366,6 Hab./Km.2)

Superficie del ejido urbano: 79,48 Km.2

Perímetro de la costa: 39,2 Km.

Límites del partido: NE: Partido de Mar Chiquita, SO: Partido de Gral. Alvarado, SE: Mar Argentino, NO: Partido de Balcarce.

- Datos socio - demográficos (Censo 1991. Instituto Nacional de Estadística y Censo.)

Población urbana y rural: 93,98% y 6,02% respectivamente.

Población total: 532.845 Hab., 256.408 varones y 276.437 mujeres.

Cantidad de adolescentes entre 15 y 19 años: 44.445 Hab., 22.176 varones y 22.269 mujeres.

Proyección de la población, año 2000: 623.000 Hab.

Indicadores de Necesidades Básicas Insatisfechas (en porcentaje):

a. Capacidad de subsistencia:

1. Jefe de hogar sin asistencia escolar: 2,0
2. Jefe de hogar con educación primaria incompleta: 18,2
3. Mujeres jefe de hogar sin asistencia escolar: 3,3
4. Jefes de hogar sin asistencia escolar o primaria incompleta y que no viven en casa tipo A o departamento: 5,5

b. Condiciones de la vivienda y servicios sanitarios:

1. Población en viviendas deficitarias incluyendo casa tipo B: 16,5
2. Población en viviendas deficitarias excluyendo casa tipo B: 6,2
3. Viviendas u hogares con achicamiento por cuarto: 4,7
4. Viviendas sin acceso a la red pública de agua: 29,9
5. Viviendas sin cañería de agua dentro de la vivienda: 10,9
6. Viviendas sin agua de red, ni perforación, ni pozo: 0,5
7. Viviendas sin retrete con descarga de agua: 4,1
8. Viviendas con piso precario: 1,0

c. Educación:

1. Niños de 5-9 años que nunca asistieron: 2,7
2. Niños de 6-12 años que no asisten: 1,6
3. Niños de 5 años que no asisten: 12,4
4. Niños de 10-4 años que nunca asistieron: 0,3
5. Niños de 6-7 años que no asisten: 1,8
6. Jóvenes de 14-19 años que asisten a primaria: 3,2
7. Niños de 5-9 años que asistieron, pero que ya no asisten: 1,0
8. Niños de 10-14 años que asistieron, pero ya no asisten: 5,9

d. Indicadores de escolarización:

1. Tasa de escolarización de la población de 5 años: 87,6
2. Tasa de escolarización de la población de 6-12 años: 98,2

3. Tasa de escolarización de la población de 13-17 años: 71,9

4. Tasa de escolarización de la población de 18-22 años: 29,8

Educación pública y privada. Año 1998. (Datos de la Dirección Pcial. de Estadística).

Inicial: 176 establecimientos y 23.444 alumnos.

E.G.B.: 175 establecimientos y 95.450 alumnos.

Medio: 90 establecimientos y 24.245 alumnos.

Superior: 22 establecimientos y 5.222 alumnos.

Otros niveles: 44 establecimientos y 18.266 alumnos.

Adultos: 47 establecimientos y 1.826 alumnos.

Educación universitaria. Matrícula 1999. (Datos Universidad Nacional de Mar del Plata y Universidad FASTA).

Todas las carreras: 945 inscriptos y 19.399 reinscriptos.

Salud: (Datos de Zona Sanitaria 8ª, Gobierno de la Pcia. de Buenos Aires. 1999).

Establecimientos hospitalarios: 4 públicos y 26 privados.

Camas en establecimientos hospitalarios: 624 en públicos y 1.230 en privados.

Pacientes atendidos. Año 1999. (Datos Secretaría de Calidad de Vida y Zona Sanitaria 8ª).

H.I.E.M.I.: 279.153

H.I.G.A.: 263.764

Hospital loc. Casa del Niño: 7.433

Instituto Nacional de Rehabilitación Psicofísica del Sur: 7.951

Instituto Nacional de Epidemiología: 22.313

Centro de Salud Municipales: 319.586

Subcentros Municipales: 289.530

Unidades Sanitarias: 292.460

Tasa de desocupación abierta . Octubre 1995 – Mayo 2001. (Datos del INDEC).

Octubre 1995: 22,1%

Mayo 1996: 19,9%

Octubre 1996: 19,3%

Mayo 1997: 19,3%

Octubre 1997: 17,0%

Mayo 1998: 15,4%

Agosto 1998: 12,2%

Octubre 1998: 12,2%

Mayo 1999: 18,3%

Agosto 1999: 14,4%

Octubre 1999: 14,7%

Mayo 2000: 14,6%

Octubre 2000: 20,8%

Mayo 2001: 19,0%

Desocupación según género. Año 2001. (Datos Diario LA Capital, 20/7/01).

Femenino: 45,4%

Masculino: 54,6%

Desocupación por grupo etáreo. Año 2001. (Datos Diario La Capital, 20/7/01).

Edades	Población	Nro. de desocupados	Porcentaje
14 a 19 años	64.368	8.175	12,7
20 a 24 años	45.531	18.030	39,6
25 a 29 años	41.473	7.963	19,2
30 a 34 años	41.541	4.071	9,8
35 a 39 años	44.084	5.995	13,6
40 a 44 años	46.134	4.890	10,6
45 a 49 años	35.751	8.615	24,1
50 a 54 años	28.382	4.731	16,6
55 a 59 años	28.500	4.631	16,2
60 a 64 años	32.647	5.762	17,06
Totales	408.411	72.863	

Porcentaje que aporta al 100% de la desocupación cada grupo etáreo. Año 2001. (Datos Diario La Capital, 20/7/01).

De 14 a 19 años: 9,9%

De 20 a 24 años: 13,4%

De 25 a 29 años: 6,4%

De 30 a 34 años: 7,1%

De 35 a 39 años: 9,9%

De 40 a 44 años: 9,9%

De 45 a 49 años: 14,8%

De 50 a 54 años: 12,0%

De 55 a 59 años: 9,2%

De 60 a 64 años: 7,4%

2.2.b. Análisis e interpretación de los datos de la realidad local²⁶:

Como punto de partida para realizar un análisis contextual de la realidad social de la ciudad de Mar del Plata, es preciso señalar aquellos elementos positivos que permiten visualizarla como factible de ser transformada.

Si bien Mar del Plata es considerada como una ciudad del interior de la provincia de Buenos Aires, adquiere rasgos similares a los del conurbano bonaerense, debido a la cantidad de población, sus elevados índices de pobreza, la localización de la misma en las zonas periféricas, y la importante tasa de desocupación que afecta fundamentalmente a los jóvenes.

Entre los recursos potenciales con los que cuenta, se pueden encontrar:

Servicios de salud y educación de calidad en cuanto infraestructura y accesibilidad. Sin embargo su atención parece deficitaria debido a la organización al interior del servicio y la no-atención del total de población para lo que están preparados. Se observa que un elevado porcentaje de la población joven no está inserta en el sistema educativo formal, y que los centros de salud no realizan un abordaje integral con la población sana. (Por ejemplo: sólo llega aquella adolescente que está embarazada, descuidando estrategias de prevención).

Organizaciones de la Sociedad Civil numerosas, participativas, con un alto nivel de operatividad y llegada a la población destinataria. Poseen una articulación inter-organizacional formal, pero no “real”, las respuestas a las problemáticas emergentes se brindan de manera fragmentada. No existe interrelación suficiente para abordar de manera global a los problemas locales.

*Escenario local*²⁷ con multiplicidad de protagonistas (actores locales) que interactúan con la comunidad, con sus representantes políticos partidarios, político institucionales, religiosos y técnicos. Pese a esto, la trama social se presenta resquebrajada, incapaz de responder en forma integral a las problemáticas locales, vislumbrándose constantes disputas de poder y liderazgo. Subyace en la organización social una crisis de transformación de los modelos tradicionales de representatividad.

²⁶ Este análisis se realizó teniendo en cuenta los datos estadísticos señalados con anterioridad y el resultado de las consultas a boletines oficiales y entrevistas realizadas a profesionales del: Concejo Provincial de la Familia y Desarrollo Humano, Concejo Provincial del Menor y el grupo S.E.S. –Sustentabilidad, Educación, Solidaridad- (ONG relacionada con las problemáticas de adolescencia, pobreza y educación).

²⁷ Entendiendo “lo local”, según el autor José Arocena en su libro “El desarrollo local: un desafío contemporáneo”, como un “territorio con determinados límites....portador de una identidad colectiva expresada en valores y normas interiorizados por sus miembros, y cuando conforma un sistema de relaciones de poder constituido en torno a procesos locales de generación de riquezas...un sistema de acción sobre un territorio limitado, capaz de producir valores comunes y bienes localmente gestionados”.

Programas sociales que facilitan la promoción de estos actores protagónicos y legitiman su poder respecto al proceso de toma de decisiones. Sin embargo no subyace un proyecto local que contenga a los programas como parte de una política social con direccionalidad político-técnico.

Para entender este escenario local y la relación entre sus actores se debe señalar que el proceso de exclusión es abarcativo de franjas de población cada vez más numerosas. Al ser la “exclusión” un fenómeno tan general no es posible significarlo en términos de “marginalidad”, deben considerarse nuevas formas de abordaje que superen la dicotomía inclusión-exclusión.

Los jóvenes no son ajenos a esta realidad caótica, fluctuante, sin perspectivas a mediano plazo. La modalidad de trabajo con esta franja etárea supone un esfuerzo de flexibilidad en la evaluación de los indicadores que determinan la posible exclusión (escolaridad, cobertura sanitaria, empleo, continencia de la familia de origen).

En Mar del Plata numerosas instituciones y organizaciones abordan la problemática infanto-juvenil, la mayoría de éstas desde una definición de riesgo, desde una definición a priori de vulnerabilidad. La temática de la adolescencia en riesgo aparece en el centro de los debates permanentes, pero cuándo y dónde aparece el adolescente?. El diseño de proyectos alternativos y el pensar en los posibles campos de acción, debe empezar por “incluir” a estos protagonistas.

2.3. Marco institucional:

“Programa La Casita. Comunidad de vida para adolescentes y jóvenes”.

Director: Pro. Prof. Luis María Ocampo.

Domicilio: Félix U. Camet Nro. 2497. Mar del Plata, Partido de Gral. Pueyrredón.

C.P.: 7600

Teléfono: 479-9073/ 479-9063.

e-mail: lacasita@copetel.com.ar

Dependencia: actualmente depende del Consejo del Menor y la Familia de la Provincia de Buenos Aires. CEAS (Centro de Estudios y Acción Social).

Justificación:

Ante la creciente cantidad de adolescentes y jóvenes en disponibilidad judicial y la permanente demanda de internación de los distintos organismos públicos, Cáritas Parroquia San Marcos resolvió fundar, en el año 1990, una comunidad de vida; con el objetivo de garantizar el cumplimiento de los aspectos tratados y contenidos en la Convención Internacional de los Derechos del Niño, incorporados en nuestra Constitución.

Los fundamentos que sostiene el Programa “La Casita” son:

- La revalorización del niño y joven como víctima de las diversas situaciones sociales, económicas o penales que lo han llevado a su judicialización.
- La creación de un ámbito autogestionario para que los adolescentes crezcan asumiendo responsabilidades; siendo sujetos de su propio destino.
- Que cada niño o joven pueda desarrollarse integralmente, en un ambiente cálido desde lo afectivo, semejante a una familia.
- Que la dimensión espiritual de la vida sea un aspecto integrado de la Personalidad.
- Que exista articulación institucional, entre las entidades de la comunidad, municipales, provinciales y nacionales.
- Que la reinserción familiar evite la institucionalización prolongada.

Objetivos generales del Programa “La Casita”:

- Producir un cambio en las condiciones de vida del chico que viene de la calle, o derivado de la Justicia de Menores.
- Proporcionarle un ambiente acogedor que respete su libertad y valores, a través de un proceso educativo que le permita desarrollar sus potencialidades.
- Procurar su formación integral, el fortalecimiento de los vínculos familiares, su autovalimiento y su reinserción social como agente de cambio.

Objetivos específicos:

- Brindar alimentación suficiente y adecuada, vestimenta, recreación y atención de la salud.
- Brindar en lo afectivo un amplio margen de contención, comprensión y paciencia frente a las problemáticas del niño.
- Promover la educación general básica (EGB), Polimodal, Terciaria y de oficio.

- Promover el buen uso del tiempo libre a través de la realización de actividades deportivas, recreativas y expresivas; con recursos de la comunidad, públicos o privados.
- Promover la formación religiosa en el marco de la plena libertad, como un aspecto integral de la vida de la persona.
- Promover la relación de persona a persona, evitando la relación de subordinación entre niños y el adulto.
- Erradicar cualquier discriminación social, política o religiosa.
- Fomentar la integración espontánea a la comunidad, a través de vínculos y contactos significativos de sus actores con los niños.
- Generar en lo intrainstitucional una dinámica grupal de funcionamiento, que implique vínculos solidarios, participación en actividades cotidianas, reflexión y decisión de aspectos de la convivencia, con relación a las diferentes etapas evolutivas y necesidades.
- Procurar la reinserción del chico a su familia, a partir del tratamiento interdisciplinario de la misma.
- Favorecer el egreso del joven bajo su propia responsabilidad.
- Funcionar las 24 hs. del día, los doce meses del año.
- Mantener continua comunicación con los Tribunales de Menores.

Recursos con los que cuenta el Programa:

Recurso Humano: Director, Asesor Legal, Psicólogo, Trabajador Social, tres Coordinadores, cuatro Operadores Sociales, maestros (apoyo escolar), profesor de música, cocinera, encargada de ropero, ayudante de limpieza.....²⁸

Recurso Económico: Becas del Consejo del Menor y la Familia de la Provincia de Buenos Aires y subsidios de Cáritas Parroquia San Marcos.

Recurso Material: La vivienda consta de casitas tipo dúplex, ubicadas en la calle Félix U. Camet Nro. 2497 de esta ciudad, con dormitorios, sanatorios y cocinas independientes, teléfonos; y un comedor, cocina y lavadero de ropa que son comunes.

El programa cuenta con un microemprendimiento productivo “Elaboración y Comercialización de pizzas”, en donde trabaja un grupo de chicos, con el objetivo de favorecer la capacitación laboral y su inserción en un ámbito de trabajo.

Servicio Social del Programa:

Se entiende a la intervención profesional del Trabajador Social como aquella que, optimizando los recursos de la comunidad, del joven y del equipo de trabajo, intenta mejorar la calidad de vida de los beneficiarios del programa, en un espacio abierto donde puedan desarrollar su personalidad; contemplando las posibilidades reales de que egresen con un proyecto de vida personal.

Es importante tener en cuenta que no sólo se trabaja institucionalmente como un organismo social particular, sino en interacción con otros organismos e instituciones.

La permanente interacción entre las instituciones, la relación de los chicos con los adultos y las actividades sociales, juegan un rol fundamental en el desarrollo del programa. Esta convicción de trabajar en forma conjunta, no sólo para brindar un servicio, sino afecto y amor, persigue un único objetivo: trabajar con y para los chicos. Esto, que es construido diariamente, es quizás la única manera de ayudar a que estos niños de hoy se conviertan en hombres del mañana.

2.4. Personas participantes del Proyecto Circo:

- Adolescentes de 13 a 19 años que conviven en el programa La Casita que deseen integrar el taller.
- Dos profesores de entrenamiento de habilidades circenses en forma remunerada.
- Dos estudiantes de Licenciatura en Servicio Social.

2.5. Objetivos del “Proyecto Circo”:

Objetivos generales:

Ampliar el universo de experiencias artísticas y recreativas de los adolescentes del Programa La Casita creando un espacio que contemple su tiempo libre desocupado.

²⁸ No se describe en forma de organigrama debido a la horizontalidad de las relaciones de los profesionales y/o trabajadores que intervienen en el funcionamiento del programa.

Constituir una instancia de seguimiento sistemático que articule las intervenciones del equipo técnico del programa con el equipo técnico del proyecto circo

Objetivos específicos:

Generar un taller donde los adolescentes realicen actividades artísticas que les permitan expresar intereses y motivaciones que les son propias.

Utilizar la práctica artística como actividad mediatizadora para el desarrollo personal del adolescente.

Fortalecer el desarrollo de un proceso grupal entre los adolescentes que les brinde elementos del trabajo en equipo.

Realizar una muestra teatral anual donde los adolescentes den a conocer lo producido en el espacio de taller.

Realizar un seguimiento personalizado y grupal del proceso vivenciado por el adolescente dentro del taller.

Articular el seguimiento realizado por las alumnas de S.S. con el de la institución que derivan a los adolescentes al espacio recreativo.

Intercambiar experiencias con coordinadores de proyectos recreativos que den contenido al tiempo libre de los adolescentes.

2.6. Planificación de las actividades:

2.6.a. Plan de acción año 1999:

Entrevista con el director del Centro Cultural “Auditorium”, con el objetivo de aunar criterios a cerca del proyecto a realizar.

Encuentros con los adolescentes del programa con el fin de realizar la presentación e invitación a aquellos que deseen formar parte del proyecto.

Reunión del equipo del teatro con el equipo técnico del programa con el objetivo de organizar el “espacio creativo”.

Entrevistas individuales y grupales con los adolescentes para conocer sus intereses y motivaciones.

Se realizará una visita al teatro Auditórium para conocer las instalaciones y familiarizarse con el espacio físico.

En lo que respecta a la puesta en marcha del espacio, se realizará un encuentro semanal de entrenamiento de tres horas.

2.6.b. Plan de acción año 2000:

Entrevistas con el coordinador del Programa “La Casita”, Luis María Ocampo, y con el Asistente Social del Juzgado de Menores Nro.1, Lic. Mario Larraggione, con el objetivo de presentar el proyecto y aunar criterios sobre la intervención.

Gestión de recurso humano, técnico y económico ante el Centro Cultural Auditórium y el Ente de Cultura de la Municipalidad de Gral. Pueyrredón.

Reunión con los profesores donde se reflexionará sobre sus intereses en el proyecto, y se acordará metodología de trabajo y cantidad posible de adolescentes que integren el taller.

Comunicación formal del Asistente Social del Programa La Casita con las estudiantes de S.S., previa a la derivación del adolescente al taller.

Comunicación con coordinadores de proyectos colectivos y recreativos de adolescentes con menos oportunidades.

Entrevistas individuales y grupales con los adolescentes del Programa “La Casita” para conocer sus expectativas en cuanto al proyecto.

En cuanto a la puesta en marcha del taller: realización de encuentros semanales de entrenamiento. Lunes y Jueves de 14 a 17 hs.

Encuentro previo al comienzo del taller con los adolescentes que lo integren progresivamente, a fin de presentarles la propuesta y conocer sus expectativas. Observarán el encuentro para decidir su participación en el proyecto.

Realización de un encuentro mensual, previamente planificado, con los adolescentes que integren el taller, con el objetivo de reflexionar conjuntamente sobre lo vivenciado a partir de la actividad y sobre temas de interés que surjan espontáneamente.

Elaboración y presentación ante el público en general, de una muestra teatral que refleje lo producido por los adolescentes durante el año, previa gestión de los recursos correspondientes.

2.7. Ejecución de las actividades:

1ra etapa: Planificación y organización del taller de entrenamiento. Marzo - Mayo 1999.

Se realizó un primer encuentro formal con las autoridades del Teatro Auditórium para dar inicio a la formalización de la propuesta.

El día 23 de Junio en la dirección del Teatro se dio lugar a este encuentro entre las autoridades mencionadas, el Coordinador del Programa “La Casita”, Padre Luis María Ocampo; y las estudiantes de Servicio Social. En el mismo se discutió sobre la política de trabajo a seguir durante el transcurso de la experiencia y se pautó un encuentro con los adolescentes participantes de la propuesta.

El día 15 de Julio se realizó, en las instalaciones de “La Casita”, la presentación del proyecto e la invitación participar en el mismo. Concurrieron a este encuentro el director del Teatro y los profesores encargados del entrenamiento, Pablo Marchini y Blanca Carachia, quienes fueron recibidos con aceptación y entusiasmo por parte de los adolescentes. Se coordinó una visita guiada al Teatro con el objetivo de conocer el espacio físico de trabajo, ésta se realizó durante la semana siguiente. Se acordó dar inicio al taller una vez finalizadas las vacaciones de invierno.

Se confeccionó una lista de adolescentes interesados en la propuesta.

2da etapa: Puesta en marcha del taller de entrenamiento. Junio – Diciembre 1999.

En el mes de Junio se dio comienzo al entrenamiento, a partir de encuentros semanales de tres horas aproximadamente.

Se llevaron a cabo veintitrés encuentros destinados al entrenamiento actoral.

El número de adolescentes que participó del proyecto fue variando hasta conformar el grupo definitivo de diez (Ver anexo N°2). Se registraron veinte adolescentes que concurrieron de manera esporádica, sólo dos abandonaron el entrenamiento a partir de la segunda mitad del tiempo transcurrido, uno de ellos se ausentó de la ciudad.

De los diez adolescentes que conformaron el grupo estable, dos se incorporaron en la segunda mitad del proceso. Es decir que el número estable del taller osciló en diez adolescentes.

Dos integrantes del grupo estable no pertenecen al Programa, fueron invitadas a participar del proyecto debido a una experiencia previa realizada en un taller similar²⁹.

Los adolescentes se transportaron al teatro en un vehículo del programa. Las dos jóvenes que no conviven con el resto, se movilizaron con un pase libre de transporte de pasajeros gestionado ante la empresa correspondiente.

Se invitó a participar de los encuentros a adolescentes de programas con características similares a “La Casita”, Callejeada, Casita I, quienes acudieron una sola vez y decidieron no formar parte del Proyecto Circo (estos no fueron contemplados en la descripción numérica realizada anteriormente).

Los talleres estuvieron a cargo del entrenador de habilidades circenses y la profesora de actuación.

Los adolescentes rotaron entre las técnicas enseñadas por el docente, hasta escoger aquella que les fuera de mayor agrado o menor dificultad. Cada uno de ellos terminó por escoger una: zancos, malabares, acrobacia, swim, clavas, mimo, clown, etc.

Los materiales necesarios para el entrenamiento fueron suministrados por el docente de circo y confeccionados por los mismos adolescentes fuera del espacio de taller.

Cada uno de los adolescentes expresó sus simpatías y antipatías con los adultos, se comunicó entre sus pares acerca de sus opiniones sobre el trabajo individual y grupal.

En su mayoría, los encuentros se realizaron con total entusiasmo por parte de los adolescentes. En casos puntuales de dispersión y dificultad fue necesaria la intervención de las estudiantes de Servicio Social. Las mismas realizaron un seguimiento personalizado de los jóvenes y del proceso grupal, a partir de la concurrencia a la totalidad de los encuentros. Se realizó una crónica diaria de lo ocurrido. Fuera del encuadre del taller, se concurrió dos veces semanales a “La Casita”, con el objetivo de dialogar e intercambiar impresiones con los adolescentes sobre el proceso que se vivenciaba, sus dificultades y aciertos.

Durante uno de los encuentros de entrenamiento una periodista de un diario de la ciudad realizó una nota a los adolescentes, donde se dialogó sobre el proyecto y se utilizó el espacio para difundir la experiencia.

A partir del proceso vivenciado y teniendo en cuenta la evaluación docente, el equipo de trabajo conformado por adolescentes, docentes y las estudiantes de S.S., se decidió realizar un espectáculo teatral circense.

3ra etapa: Organización de la muestra teatral. Octubre – Diciembre 1999.

Se acordó realizar una primera muestra al público en general, en el mes de diciembre.

Se realizó un encuentro de todo el equipo para reflexionar sobre las ideas en común, el guión y mensaje que se quería transmitir. En los sucesivos encuentros se perfeccionó la idea original. De esta manera quedó escrita la obra de teatro (Ver anexo N°3) - una producción colectiva- que se tituló “Algo más que un sueño”, a partir de una idea del director del teatro Marcelo Marán. De los adolescentes surgió el nombre del grupo de actores: “Los Lunáticos”, en un encuentro que fue coordinado fuera del espacio de taller.

Los talleres de entrenamiento fueron utilizados para los ensayos. Se agregaron, en la medida de lo necesario, segundos o terceros encuentros semanales.

A partir de una idea del grupo se realizó un corto cinematográfico filmado en exteriores, el que se incluye dentro del espectáculo.

Se realizó una reunión del equipo de trabajo a fin de pautar fecha, lugar, difusión del evento, puesta en escena y haberes para los actores. Quedó confirmado el día 22 de diciembre a las 20 hs. en el teatro Roberto J. Payró, los haberes serán otorgados por el teatro al grupo de actores (\$200) y la entrada será libre y gratuita.

Tuvieron lugar tres encuentros con los adolescentes destinados a la confección de la escenografía y vestuario, supervisado por el técnico del auditorium encargado de esta área, Prof. Susana Gomez. Se llevó a cabo un ensayo general con los técnicos de iluminación, sonido, etc., con el objetivo de ajustar detalles y apaciguar diferentes temores de los adolescentes. Se organizó un plan de acción con los adolescentes, sobre los medios de comunicación a visitar, gacetillas a repartir e invitaciones personales. Se llevó a la práctica lo planificado, los medios de comunicación (los dos diarios, las radios AM y FM, los tres canales de T.V. locales) fueron visitados por los adolescentes y las estudiantes de S.S..

²⁹ Ver Informe final Proyecto Parques, Barrio Santa Rosa de Lima, Eje de trabajo “Taller Recreativo de Adolescentes” 1998. Departamento de Servicio Social Universidad Nacional de Mar del Plata.

4ta etapa: Realización de la muestra teatral “Algo más que un sueño”. 22/12/1999.

La muestra de teatro se realizó el día y horario acordado, con un público de doscientas personas aproximadamente. La platea estuvo conformada en su mayoría por personas que conocían el proyecto: familiares, amigos, adolescentes de diferentes programas, autoridades de organismos de minoridad, etc. También asistió un número menor de personas interesadas en el evento artístico que no conocían el proyecto.

Receso

5ta etapa: Elaboración de la evaluación de la experiencia. Reorganización del nuevo ciclo. Febrero – Abril 2000.

Se evaluó el desarrollo personal del adolescente en cuanto a su participación en el taller, el impacto del proyecto de intervención en su vida diaria y el proceso grupal en el que se desarrolla.

La evaluación y el seguimiento del adolescente dentro del taller se realizaron de manera permanente, por parte de las estudiantes de S.S.

El recurso humano idóneo evaluó el desempeño de los adolescentes en la actividad artística y realizó aportes a la evaluación de las estudiantes de S.S.

El impacto del proyecto en la vida diaria del adolescente se evaluó articuladamente con los profesionales de la institución.

La evaluación del proyecto de intervención tomó en cuenta los aportes de las estudiantes de S.S., los profesores de teatro, los profesionales de la institución y los adolescentes participantes, a fin de lograr un abordaje integral del proceso vivenciado

El resultado obtenido fue plasmado en un informe anual presentado al Coordinador de Programa La Casita en el mes de Febrero. El día 2 de Marzo de 2000 se realizó un encuentro con el Padre Luis María Ocampo donde se compartieron apreciaciones con respecto a las evaluaciones individuales, grupales y de los objetivos planteados en el proyecto. Se dio a conocer la nueva propuesta para el año 2000 y se aunaron criterios acerca de su implementación. Se acordó contar con la camioneta de la institución como medio de transporte de los adolescentes al espacio de taller.

Se realizó un encuentro con el Asistente Social del Juzgado de Menores Nro. 1, Lic. Mario Larraggione, quien manifestó su apoyo a la iniciativa considerándola como vía posible

de intervención con adolescentes en situación de riesgo. Se compartieron distintas visiones acerca del abordaje de una problemática común.

Se realizó una reunión con el responsable del Ente de Cultura de la Municipalidad de Gral. Pueyrredón, Marcelo Marán, donde se pautó el criterio de gestión de recurso humano, técnico y económico para la puesta en marcha del taller.

Luego de sucesivos encuentros con Marcelo Marán, fueron asignados al proyecto dos profesores de circo, Pablo Marchini y Andrés Burgos. Los sueldos, que ascienden a \$200 mensuales para cada profesor, fueron financiados por la Municipalidad de Gral. Pueyrredón y una asistencia económica para el Área de Cultura del Gobierno la Provincia de Buenos Aires. Se pautó utilizar las instalaciones del Centro Cultural Gral. Pueyrredón, ya que cuentan con el recurso técnico necesario (iluminación, sonido, espacio escénico, y personal técnico) para el desarrollo de los talleres.

Se realizó una reunión con los dos profesores de circo donde se reflexionó acerca de sus intereses en el proyecto, se acordó realizar dos encuentros semanales de tres horas cada uno, a cargo de ambos profesores, en dos grupos diferenciados de adolescentes (los que ya habían participado en el proyecto el año anterior y los que se iniciaron en la actividad). Se pautó una cantidad máxima de diez adolescentes participantes por encuentro.

Se realizaron entrevistas individuales y grupales con los adolescentes del Programa La Casita, donde se conocieron sus expectativas sobre el proyecto y se confeccionó una lista con los adolescentes interesados en la propuesta.

Se acordaron las pautas de organización y puntualidad con el encargado de trasladar a los chicos en la camioneta del programa.

6ta etapa: Puesta en marcha y desarrollo del taller. Mayo – Septiembre 2000.

En el mes de Mayo se dio comienzo al entrenamiento, a partir de dos encuentros semanales: lunes y jueves de 14 a 17 horas; en la sala A, B y patio del Centro Cultural Gral. Pueyrredón.

Se realizaron treinta y siete encuentros de taller (entrenamientos, ensayos y muestras), en los que participaron los adolescentes, los dos profesores de circo y las estudiantes de Trabajo Social.

Participaron del proyecto veintiséis adolescentes que concurrieron al taller a lo largo del año (aproximadamente un 50% de la población total del Programa La Casita), de los cuales doce asistieron de manera permanente, y catorce lo hicieron esporádicamente.

Con motivo de la organización de los talleres se conformaron dos grupos de entrenamiento diferentes, el primero (los días lunes) agrupaba a aquellos adolescentes que habían participado del proyecto el año anterior; y el segundo (los días jueves) para los adolescentes que se incorporaron en el año 2000.

Esta modalidad se mantuvo hasta el mes de Agosto, donde ambos grupos se fusionaron, debido a que:

- el grupo de iniciación alcanzó un nivel de desarrollo de las habilidades circenses similar al del grupo de perfeccionamiento;
- y a la creación colectiva del guión de un posible espectáculo teatral.

Durante el transcurso del año se registraron diferentes motivos de deserción e inasistencia (Ver anexo N° 4 y 5). Entre los motivos de deserción aparecen:

- dos adolescentes que se alejaron del Programa La Casita,
- cinco adolescentes que decidieron no seguir concurriendo al taller por falta de interés,
- dos adolescentes que fueron suspendidos del taller por el coordinador del Programa La Casita.

Entre los motivos de inasistencias se registran:

- problemas de horarios por motivos escolares o laborales,
- viajes por visitas a sus familiares,
- problemas de salud.

Las inasistencias se registraron principalmente en el mes de Septiembre, donde se redujeron los entrenamientos a un encuentro semanal, a lo largo de tres semanas.

A partir del mes de Octubre se suman al proyecto siete nuevos adolescentes, de los cuales dos conforman el grupo estable.

Dos adolescentes faltaron al taller las últimas dos semanas del año, no pudiendo presentarse en la muestra anual.

Los adolescentes del Programa “La Casita” se movilizaron al Centro Cultural Gral. Pueyrredón en un vehículo del programa.

Durante la totalidad de los talleres, los profesores de circo asignados en el proyecto se encargaron del entrenamiento de las habilidades circenses.

Los primeros cuatro entrenamientos estuvieron destinados a ejercitar la técnica de acrobacia, donde todos los participantes del taller realizaban individualmente la misma secuencia de movimientos. Los siguientes entrenamientos se organizaron en función del desarrollo de la técnica de malabares, primero en forma individual y luego grupal. En el mes de Agosto comenzaron a ejercitar ambas técnicas combinadas en una misma figura de manera grupal. Se incorporaron técnicas de clown y trapecio.

Los instrumentos necesarios para la ejercitación de las habilidades circenses (clavas, pelotas, zancos) fueron confeccionados por los adolescentes, quienes gestionaron los materiales correspondientes; en dos ocasiones solicitaron pelotas de tenis a una cancha de paddle, y cintas aisladoras mediante nota de pedido.

En esta etapa de ejecución del proyecto se realizaron cinco actividades de extensión comunitaria, donde los adolescentes que estaban interesados, participaron en diferentes eventos artísticos, a saber:

Escuela Nro. 506 “Zemira E. Betelíu”:

Esta iniciativa tuvo como objetivo intercambiar experiencias entre los adolescentes del Proyecto Circo y alumnos de la mencionada institución educativa, a partir de un taller de habilidades circenses. En este espacio, los adolescentes cumplieron un rol docente, transmitiendo y enseñando a los niños, lo aprendido en los encuentros de entrenamiento.

El taller se llevó a cabo, de acuerdo a lo planificado conjuntamente con las autoridades de la institución educativa, el día 24 de Agosto. Participaron del encuentro once adolescentes, los dos profesores de circo, las estudiantes de Trabajo Social, el equipo de orientación escolar, y treinta y cinco alumnos aproximadamente.

Esta instancia de intercambio entre un establecimiento de educación formal y el Proyecto Circo, se formaliza en un proyecto de intervención en el área educativa, con perspectivas de continuidad. (Ver anexo N°6).

Festival de Cine Infantil del MERCOSUR:

Las autoridades del Ente de Cultura de la Municipalidad de Gral. Pueyrredón solicitaron la participación de los adolescentes del Proyecto Circo en la apertura del Festival, a partir de actividades de animación.

Se realizaron cinco encuentros de entrenamiento para la preparación del evento, el que se llevó a cabo el día 16 de Noviembre en el foayer del Teatro Auditórium, donde participaron once adolescentes, los dos profesores de circo y las estudiantes de Trabajo Social.

La animación consistió en números de clown, acrobacia, malabares y zancos, dispuestos a lo largo de la hilera de público que esperaba el ingreso al Teatro.

Escuela Nro. 1:

Con motivo del Día de la Tradición, la docente de uno de los adolescentes invita al grupo Los Lunáticos a participar del acto conmemorativo.

Se prepara un número teatral circense (clown, acrobacia y malabares) y se asiste al evento el día 17 de Noviembre, como una obra más dentro de las programadas por la escuela.

Asistieron nueve adolescentes y las estudiantes de Trabajo Social.

Proyecto Ciudad de los Niños:

El Ente de Cultura de la Municipalidad de Gral. Pueyrredón convoca al Grupo Teatral Circense Los Lunáticos y a los artistas del Programa Hacer Lo Nuestro, a efectuar la animación artística de la presentación del Proyecto “Ciudad de los Niños”.

Se destinó un encuentro de entrenamiento para la preparación del número artístico. El evento se llevó a cabo el día 30 de Noviembre, en el Instituto de Menores Saturnino Unzué, participaron del mismo siete adolescentes, los dos profesores de circo y las estudiantes de Servicio Social.

La animación consistió en la invitación a las autoridades presentes, a acercarse al interior del Instituto de Menores Saturnino Unzué, a través de distintas técnicas circenses. Se realizó una demostración de las habilidades circenses a los niños de los Jardines Municipales que habían concurrido al evento.

Encuentro de Murgas:

El Grupo Los Lunáticos fue invitado por las murgas de la ciudad, a efectuar la apertura del “I Encuentro Local de Murgas”. Se realizó el día 16 de Diciembre, en la Plaza San Martín, donde asistieron seis adolescentes y las estudiantes de Servicio Social.

La actuación consistió en la demostración de números circenses donde se conjugaron las técnicas de clown, malabares y acrobacia.

En cuanto al proceso de la dinámica grupal vivenciada durante el transcurso del Proyecto Circo en el año 2000, cada uno de los adolescentes expresó sus simpatías y antipatías con los adultos y se comunicó entre sus pares dando opiniones acerca del trabajo individual y grupal.

En su mayoría los encuentros se realizaron con total entusiasmo por parte de los adolescentes. En casos puntuales de dispersión y dificultad fue necesaria la contención de las estudiantes de Servicio Social.

Las mismas realizaron un seguimiento personalizado de los jóvenes y del proceso grupal, a partir de la concurrencia a la totalidad de los encuentros, utilizando la técnica de observación. Se realizó una crónica diaria de lo ocurrido.

Fue necesario un proceso terminante de intervención personalizado y preciso de las estudiantes de Servicio Social en un caso de agresión de uno de los adolescentes hacia uno de sus pares. La determinación consistió en la expulsión momentánea del adolescente del espacio de taller; y del acompañamiento, seguimiento y contención, del mismo y del grupo, para su reincorporación al taller.

Se suscitaron diferentes hechos relevantes en cuanto al funcionamiento del grupo:

- Uno de los integrantes del grupo se ausentó del Programa La Casita, quedando fuera de la contención de cualquier institución de menores. El Juzgado al que pertenecía su causa fue debidamente informado. El adolescente siguió acercándose al espacio de taller. Las alumnas de Servicio Social comunicaron esta situación al Coordinador del Programa La Casita y al Consejo Provincial del Menor. Se intentó contenerlo, así como a sus pares, en función de preservar el espacio grupal.
- Uno de los adolescentes sufrió un accidente durante el entrenamiento –fractura de la muñeca derecha-, donde fue necesario trasladarlo hacia el Programa La Casita para que una ambulancia pudiera acercarlo al hospital.
- Se acercaron al taller periodistas de distintos medios masivos de comunicación, con el objetivo de realizar notas informativas. Las estudiantes de Servicio Social, con el objetivo de preservar al adolescente de una situación de exposición, impusieron que la modalidad de entrevista de cuenta del desarrollo del Proyecto Circo, y no de su vida personal.

Ante estos hechos, fue necesario articular un proceso de reflexión grupal que respondiera a las situaciones conflictivas emergentes. Se formalizó en talleres de reflexión,

cuya dinámica de interacción posibilitó al adolescente exteriorizar sus sentimientos acerca de la problemática tratada y su opinión sobre la posible resolución.

A partir del proceso vivenciado y teniendo en cuenta la evaluación de los adolescentes, profesores de circo y estudiantes de S.S., se decide realizar una muestra donde se expondrá todo lo aprendido.

7ma. etapa: Organización de la muestra teatral. Octubre – Diciembre 2000.

A partir de la fusión de los dos grupos de entrenamiento (iniciación y perfeccionamiento) comienza a gestarse una creación teatral colectiva, donde los adolescentes espontáneamente sugieren ideas para el posible guión de un futuro espectáculo:

- la actualidad del país: - "...corrupción, droga, choreo, pobreza..."-
- la realidad de los jóvenes: - "...los pibes que se van del país, discriminación, hacer su destino, el propio camino, la propia historia, el futuro..."-
- la familia como lugar donde se puede reflejar esta realidad: - "...el padre desocupado, el hijo que se va a España, el hijo que lo agarra la policía, y el hijo que consigue tener éxito..."-

Estas ideas fueron surgiendo con sus palabras e hicieron mención de películas, libros y canciones de su referencia (por ejemplo: "El ejército loco" de Charly García, el film "En busca del destino" y el libro "Juan Salvador Gaviota").

Para poder describir en forma organizada esta etapa de ejecución es necesario dar cuenta del proceso que el grupo fue vivenciando desde mediados del mes de Agosto, a partir de la primera presentación en público. Se fue generando una dinámica donde, según las habilidades y el rendimiento individual, los adolescentes se fueron agrupando en dúos y tríos con relación a distintas figuras artísticas. En el transcurso de los entrenamientos y las presentaciones, éstos fueron progresando y perfeccionando las técnicas circenses y sus figuras artísticas, combinación de técnicas en función de un contenido actoral, (intencionalidad).

Hacia fin de año estas figuras se organizan y consolidan en una muestra teatral circense. Fueron necesarias distintas gestiones para la formalización de la misma:

- el Programa Hacer lo nuestro facilitó el vestuario,
- se confeccionaron afiches e invitaciones para distribuir en los puntos clave de la ciudad (Ver anexo N°7),

- se organizó la publicidad del evento con el Ente Municipal de Cultura, prensa en los dos diarios de la ciudad, las radios AM y FM, los tres canales de televisión local.
- las alumnas de Servicio Social gestionaron el Teatro de la Asociación Bancaria para la realización del ensayo general y la muestra,
- se solicitó al director del Ente Municipal del Cultura, el dinero para la paga a los actores del elenco, a fin de continuar con la misma práctica del año anterior. Esta gestión no se concretó.

Se acordó con el coordinador del Programa “La Casita”, el grupo Los Lunáticos, y los profesores de circo, la modalidad de “pasar la gorra” para el pago de los actores.

Este proceso se realizó en dos encuentros de taller donde los adolescentes reflexionaron e intercambiaron opiniones sobre temáticas comunes, cuyo resultado fue una primera aproximación para un futuro espectáculo.

8va. etapa: Realización de la muestra anual. 15/12/2000.

Se realizó la muestra teatral circense el día pautado a las veinte horas, en el Teatro de la Asociación Bancaria, sito en la calle San Luis 2069 de la ciudad de Mar del Plata. Concurrieron a la misma ciento sesenta personas, entre las cuales se encontraban: familiares, amigos y referentes adultos de los adolescentes, autoridades municipales y provinciales relacionadas con la infancia y juventud, y público en general. El dinero recaudado ascendió a \$270, cifra que fue dividida entre el elenco al finalizar la muestra.

El espectáculo consistió en una primera demostración de los dúos, con sus propias figuras, música e iluminación:

- Ale y Luis, número de clown con malabares y acrobacia;
- Chino y Víctor, número de malabares y acrobacia;
- Carla y Mauri, número de acrobacia;
- Damián y Claudio, número de clown con malabares y acrobacia.

Continuó con una exposición de la totalidad del grupo en un número de malabares, utilizando clavos y pelotas.

Se concluyó con un número de acrobacia, donde el elenco realizó una torre.

2.8. Resultados y evaluación:

Se evaluará el desarrollo personal del adolescente en cuanto a su participación en el taller, el impacto del proyecto de intervención en su vida diaria y el proceso grupal en el que se desarrolla.

La evaluación y el seguimiento del adolescente dentro del taller se realizarán de manera permanente, por parte de las estudiantes de S.S.

El recurso humano idóneo evaluará el desempeño de los adolescentes en la actividad artística y realizarán aportes a la evaluación de las estudiantes de S.S.

El impacto del proyecto en la vida diaria del adolescente se evaluará articuladamente con los profesionales de la institución.

La evaluación del proyecto de intervención tomará en cuenta los aportes de las estudiantes de S.S., los profesores de teatro, los profesionales de la institución Programa “La Casita” y los adolescentes participantes, a fin de lograr un abordaje integral del proceso vivenciado.

2.8.a. Evaluación “Proyecto Circo” -Año 1999-:

Evaluación individual:

Se tomaron en cuenta únicamente a los adolescentes que participaron en la muestra teatral. Quedaron sin evaluar aquellos que por su limitada y esporádica participación en los talleres de entrenamiento no incidieron en el proceso grupal.

Rafael “Rafa”: ha asistido a casi la totalidad de los encuentros, sólo ha faltado una vez. Ha demostrado compromiso y responsabilidad en el emprendimiento y la puesta en marcha del taller, que se manifiesta en su asistencia y participación. Se ha mostrado activo durante el entrenamiento y ha participado en la toma de decisiones, a través de sugerencias y propuestas concretas. A pesar de ser el de más corta edad entre los adolescentes, ha actuado con madurez y compromiso, esto se ha evidenciado no solo con su comportamiento individual, sino también en la relación con sus pares. Ha logrado entusiasmarse, transmitir y contagiar entusiasmo. En este proceso ha demandado acompañamiento y contención, explícita

e implícitamente a partir de actitudes amenazantes con respecto a su continuidad dentro del proyecto. Queda para trabajar su seguridad y su importancia en la vida del grupo.

Damián: ha asistido a la totalidad de los encuentros. Damián ha logrado disfrutar de los talleres. En las primeras instancias de formación del taller se presentaba algo hostil en cuanto a permitirse disfrutar, y pasar un rato agradable. El compromiso en la tarea y el taller ha sido una constante, ha respondido a las consignas de los profesores de manera satisfactoria. Ha transitado durante los encuentros un proceso paulatino de integración con sus compañeros y de respuesta activa al modo de trabajo. En principio se mostraba inconstante en la habilidad elegida, rotó hasta sentirse cómodo con alguna de ellas (zancos). Ha necesitado un acompañamiento y seguimiento casi permanente. Ha llamado la atención de los adultos tanto en los momentos de inseguridad y desaciertos, como en aquellos de aciertos donde las tareas eran realizadas con éxito.

Queda para trabajar y reforzar el cambio de actitudes agresivas por aquellas que respondan a la solidaridad y conductas amistosas con sus pares.

Mariano: ha faltado sólo tres veces a los encuentros. Logró modificar paulatinamente conductas agresivas hacia sus pares. Ha ido mostrando entusiasmo y compromiso en la medida que transcurrieron los talleres, comenzó menospreciando la actividad hasta llegar a disfrutar y compenetrarse con el proyecto. Ha vivenciado la confianza hacia los adultos en la medida en que éstos le proporcionaron la seguridad de continuidad y compromiso con el proyecto.

Ha logrado compartir el material en la medida en que los demás respondieran de la misma manera.

Desde el inicio del taller fue constante con la habilidad elegida. Se ha mostrado seguro de sí mismo y de su capacidad.

Quedan para trabajar aspectos que hacen a su condición de par entre los adolescentes, a su pertenencia a un grupo donde todos pueden ser capaces de sentirse realizados como personas diferentes, dentro de un proyecto y con un objetivo común.

Claudio: si bien no se ha mostrado constante en la concurrencia al taller, siempre justificó sus inasistencias a partir de su empleo. Claudio logró, aún sin haber concurrido a

todos los talleres, demostrar que es una persona que se compromete con lo que hace y le gusta hacer. Ha sido capaz de delegar sus intereses por los comunes del grupo. Ha optado durante todo el proceso por la alternativa de beneficio común a la individual. Ha actuado siempre en pos de la continuidad del proyecto, aún cuando ha tenido que poner límites a los demás adolescentes. Ha actuado como un fuerte colaborador de los adultos, sin diferenciarse de los intereses del grupo de jóvenes. Ha participado del proceso de toma de decisión desde su creatividad y compromiso con el grupo.

Claudio logró ser un actor principal en la continuidad y éxito del proyecto. No ha registrado dificultades para trabajar en equipo, para desarrollarse individualmente y para apoyar a los demás en el proceso de afianzamiento personal.

Sebastián: fue constante en la concurrencia al taller hasta un momento (a mediados del proyecto) en donde se ausentó durante cuatro encuentros. Coincidió su vuelta al taller con la posibilidad de asentarse en el entrenamiento de una habilidad puntual. Esto le proporcionó herramientas para sentirse capaz de “actuar” al igual que cualquier otro adolescente. Seba logró sentirse capaz de ser un miembro más de un grupo con un objetivo común. Logró concentrarse en la realización de los talleres, proceso costoso debido a su alto poder de dispersión. Logró sentir seguridad sobre sus actos y sentirse apoyado por los demás. Se mostró muy demandante de afecto para con los adultos, y llamó la atención de éstos en cada momento en que su participación en el taller se veía amenazada con su “incapacidad” (así parecía vivenciarlo) de cumplimiento de las consignas.

Quedan para afianzar cuestiones que hacen a su seguridad personal como actor en sus decisiones; y ser parte de un grupo con intereses comunes, sentido de pertenencia.

Pedro: se incorporó al proyecto a partir de la demanda del grupo de alguien que colaborara con los encuentros donde se fabricó la escenografía. Se incorporó al grupo a partir de su conocimiento en carpintería y se integró al elenco a partir de su interés en formar parte de la muestra de la obra de teatro. Desde este momento se mostró como uno más del grupo y demostró ser muy responsable y comprometido con aquello que emprende. Logró asumir el proyecto con responsabilidad y compromiso. Atendió cada consigna de manera responsable y organizada. Logró desarrollar sus potencialidades individuales. Necesitó en cada momento del

proceso la aprobación de los adultos, vivenció su seguridad a partir de la aceptación de los profesores más que la de sus pares.

Queda para trabajar su pertenencia a un grupo de pares y su seguridad individual en las acciones que realiza.

Juan: al igual que Claudio, no ha sido constante en la concurrencia al taller debido a su empleo. Juan logró ser constante y permanente en su desarrollo individual. Desde el inicio del taller profundizó su entrenamiento siempre en la misma habilidad. Se mostró interesado y compenetrado en todos los encuentros. Destinó tiempo extra del taller a su entrenamiento. Logró asimilar cada una de las enseñanzas de los docentes y superarse en cada encuentro. Se mostró concentrado en el desarrollo del taller y partícipe de la realización del mismo. No fue necesario el seguimiento permanente por parte de los adultos, ya que logró encontrar en el taller un ámbito de trabajo.

Queda para trabajar su rol como miembro de un grupo, como parte de un proceso común donde los tiempos de los demás deben ser tomados en cuenta para que el objetivo final se cumpla.

Noemí: no pertenece al grupo formado por adolescentes de la casita, fue invitada a participar del proyecto a partir de una experiencia previa de taller que había realizado en teatro. El grupo le permitió acercarle una experiencia artística que realizó con mucho entusiasmo e interés. Se mostró constante en cuanto asistencia y compromiso. Logró integrarse a un grupo preestablecido sin demostrar dificultad alguna, aún cuando la mayoría del grupo eran hombres. Logró ser parte de un proyecto colectivo, donde desarrolló sus potencialidades individuales y cooperó en el desarrollo de los demás. Logró ser un miembro activo del grupo y delegar sus intereses personales a los del conjunto. Noe logró contagiar su entusiasmo y alegría a los demás. No necesitó permanente contención más que la del grupo en general. Participó en la toma de decisiones a partir de sugerencias que eran aceptadas por el resto del grupo. Ha logrado transmitir su cariño hacia los demás.

Melisa: al igual que Noemí, Melisa, ha realizado la misma experiencia previa, tampoco pertenece a la casita. Se ha comprometido con el proyecto desde su asistencia (no faltó nunca) y entusiasmo. Ha sido parte del grupo desde el mismo momento que decidió

integrarlo, no presentó ninguna dificultad en este proceso. Su participación ha sido constante, aún siendo introvertida y tímida logró ser parte del proyecto y del grupo, relacionándose con los demás de manera en que pudo ganarse el aprecio y la confianza de sus compañeros.

Queda para trabajar su rol más activo en el proceso de toma de decisiones.

Matías “Piti”: se incorporó en la segunda mitad del proceso, desde ese encuentro su asistencia fue casi permanente. Ingresó a un grupo ya casi conformado y no vivenció ningún problema al integrarlo. Logró asumir compromiso constancia y permanencia con el proyecto, expresando interés entusiasmo y contagiando al grupo con esa motivación. Al ser el adolescente de mayor edad, asumió un rol protector hacia algunos de ellos. Esto permitió que el protegido se desarrollara con mayor seguridad y que Piti se integrara al grupo con ese aparente objetivo. Incluyó en su habilidad (ya la practicaba con anterioridad) a otro compañero posibilitando su propia experiencia y dando la oportunidad a su par en la realización de esa habilidad.

Queda para trabajar el cambio de acciones que le son satisfactorias únicamente a él, por aquellas que puedan ser disfrutadas por el grupo.

Evaluación del proceso grupal:

Al evaluar este punto surge como necesario tener en cuenta las apreciaciones de los adolescentes sobre el proceso vivenciado. No ha sido a partir de una técnica, ni de un encuentro formal que se ha realizado, sino a partir de lo que han ido transmitiendo en el proceso de cierre, durante los últimos ensayos y la muestra teatral.

Evaluación del proceso de toma de decisiones: el grupo ha logrado tomar las decisiones de manera colectiva y con respeto a las posiciones contrarias. Este proceso fue variando con el transcurso del tiempo, los intereses individuales han sido superados por aquellos que hacen a la totalidad del grupo, aún cuando las opiniones diferentes eran defendidas con énfasis. Puede asegurarse que el proyecto estuvo teñido por la decisión grupal en cuanto a funcionamiento, ejecución y planificación.

Evaluación del proceso de acción: las tareas realizadas fueron repartidas entre los adolescentes según sus potencialidades, gustos e intereses. El grupo ha logrado potencializar

aquellos aspectos individuales en los que los adolescentes se destacaban naturalmente, y acompañar y cuidar aquellas dificultades que en un principio parecían de mayor amplitud.

Evaluación del proceso de elaboración de normas: el grupo ha logrado imponer sus propios límites, esto pudo ser posible en la medida que el grupo reconoció en algún adolescente el rol de favorecedor de conductas amistosas y solidarias.

Tanto las decisiones y las acciones como las normas del grupo coincidieron con los objetivos que éste se había propuesto, en este proceso fue necesaria la continua coordinación y el permanente seguimiento del grupo.

Evaluación del sentimiento de pertenencia y cohesión: el grupo ha logrado consolidarse como grupo y equipo de trabajo. Ha alcanzado un sentido de pertenencia, que pudo observarse con mejor claridad en los últimos encuentros y en la muestra. Sin embargo pudo notarse que las ausencias definitivas y transitorias de algún adolescente no eran vivenciadas como algo penoso u obstaculizador de la tarea o proyecto. Queda claro que el código de pertenencia no posee clara relación con la permanencia en el grupo de todo aquel adolescente que se acercara a él.

La integración de dos adolescentes de otro espacio ajeno al programa posibilitó que el grupo adquiriera un grado de heterogeneidad que amplió el universo relacional de los jóvenes. El grupo permitió que estas dos adolescentes puedan vivenciar y compartir una experiencia de su interés y agrado.

El grupo logró que cada adolescente sienta que con colaboración y esfuerzo mutuo, las metas que cada persona en particular se proponga, pueden ser alcanzadas y superadas, aún cuando las adversidades son numerosas.

Evaluación de los objetivos del proyecto:

Se evalúa que el taller se ha puesto en marcha debido a que asistieron al taller más de diez adolescentes, se realizaron más de ocho encuentros y el recurso humano asistió a la totalidad de los encuentros.

A partir de la continuidad, permanencia y responsabilidad demostrada por los adolescentes, evaluada en el proceso grupal e individual, puede afirmarse que han encontrado en este espacio un lugar común, capaz de atender sus intereses y motivaciones. Han hallado

en el proyecto una tarea para destinar su tiempo libre y encontrarse dentro de un proyecto propio y compartido. Por esto se evalúa como realizado, de manera exitosa, el proyecto de intervención.

El espectáculo ha sido realizado, los tiempos fijados no se cumplieron ya que se ha respetado el tiempo de preparación de los adolescentes. Se evalúa como positivo este cambio en el cronograma, siempre que se aceptó la decisión del grupo.

En cuanto a los objetivos del proyecto puede aseverarse que se han logrado en su esencia. El universo de experiencias artísticas de los adolescentes se ha visto ampliado, han creado ellos mismos un espacio de creación y recreación, han realizado una producción independiente y colectiva; y se han conformado como un equipo de trabajo eficaz. En cuanto al ingreso percibido puede reconocerse que han sido recompensados y reconocidos sus esfuerzos, pero que no ha sido el suficiente como para afirmar que es un ingreso económico alternativo al mercado formal de trabajo, ya que sin dudas ese único monto no cubre sus necesidades. La modalidad de paga posibilitó a los adolescentes que pudieran invitar a sus amigos, familiares, allegados, etc., sin preocuparse por el cobro de una entrada. Fue importante observar el público y encontrar estos invitados, ya que permitirán trabajar en un futuro, el acercamiento de los jóvenes a sus grupos de pertenencias.

Es posible concluir esta evaluación del proyecto agregando que las expectativas de los adolescentes pueden haberse visto satisfechas, pero que no es posible reducir estos objetivos a esta experiencia; realizar otra propuesta formal de trabajo puede ser la continuidad de este proyecto y el inicio de grandes transformaciones.

2.8.b. Evaluación “Proyecto Circo” –Año 2000-:

Evaluación individual:

Damián: ha asistido a casi la totalidad de los encuentros. Se mostró comprometido en la tarea y con el grupo de pares, contagiando su entusiasmo y concentración al resto del grupo, logrando no dispersarse durante el taller. Ha respondido a las consignas de los profesores de manera satisfactoria, esforzándose inclusive en las actividades circenses que más dificultades le presentaban. Ha conseguido fortalecerse en su propia seguridad, generando una mayor independencia para con los adultos. Ha logrado valorar el cuidado de los materiales, tanto los propios como los ajenos, y transmitir este valor a los demás. Se ha

comprometido en la gestión de los materiales para todo el grupo, demostrando gestos de solidaridad. A partir de su concentración en el entrenamiento, ha logrado cambiar las actitudes agresivas hacia sus pares, evidenciadas en el año 1999, constituyéndose en un actor fundamental en la vida del grupo; afianzando tanto la relación amistosa con sus pares como la optimización del trabajo en equipo.

Claudio: mantuvo aquellos aspectos positivos de su persona evaluados en el año 1999, que le permitieron fortalecerse individualmente y contribuir a la consolidación del grupo: solidaridad, compromiso, participación activa en la toma de decisiones, etc. Logró seguir afianzándose en un rol de articulación y contención importante dentro del grupo, dejando espacio y apoyando el surgimiento y consolidación de nuevos actores protagónicos para el funcionamiento del taller.

Claudio se mostró inconstante en la asistencia al taller por diferentes motivos; si bien esto no se evalúa como una falta de compromiso con el proyecto, su asistencia de manera continua podría haber facilitado la resolución de dificultades emergentes.

Chino: en el proyecto circo del año 1999 había participado de manera muy esporádica demostrando una imposibilidad para asumir compromisos que le significaran una constancia temporal. Si bien parecía motivado con las habilidades circenses propuestas en el marco del taller, en el proceso grupal no había logrado formar parte del elenco de actores. En el año 2000, el Chino demostró no sólo ser capaz de comprometerse con un proyecto colectivo, sino también con uno individual; superando paulatinamente diversas dificultades vinculadas a la responsabilidad y constancia con un proyecto particular: continuidad en el tiempo (faltó sólo una vez), fortalecimiento de su valoración personal, sentido de pertenencia al grupo, respeto por las pautas impuestas con sus pares, participación activa en el proceso de toma de decisiones y en el trabajo en equipo, y dedicación para alcanzar sus metas a corto y mediano plazo (superando la instancia de inmediatez).

Este proceso de transformación estuvo acompañado por su gran capacidad en la práctica de las habilidades circenses, fortaleciendo su seguridad y desarrollo personal.

Victor: logró transitar un camino de esfuerzo y superación en cuanto a lo personal y a las habilidades circenses. Su proceso personal partió de buscar una persona con la que tuviera

afinidad y pudiera compartir los momentos de dificultades y aciertos, a veces creando una cierta dependencia con su par. El transcurso de ese camino lo llevó a trabajar la seguridad en cuanto a la concepción sobre sí mismo, su lugar en la vida del grupo y sobre la tarea.

En los pocos momentos críticos que se presentaron durante el año, Víctor no respondió de manera agresiva, ni exteriorizó su parecer sobre lo ocurrido, realizando un proceso de reflexión interna.

Se mostró constante en la concurrencia a los encuentros, comprometido en la práctica de las habilidades circenses dentro y fuera del taller, y con una respuesta activa a las consignas dadas por los adultos. En los momentos en que Víctor tuvo que ausentarse del taller, sus pares manifestaron la importancia de su presencia dentro del grupo, haciendo explícita la trascendencia de su lugar en el proyecto, tanto desde lo relacional como desde lo operativo.

Mauri: se mantuvo constante en cuanto a la asistencia al taller y al compromiso con el emprendimiento, el grupo y la tarea. Demostró su satisfacción en participar del proyecto en sus ámbitos de referencia, generando espacios de articulación entre su vida diaria y el Proyecto Circo (gestión de una muestra en su escuela, encuentros entre su maestra y las estudiantes de Servicio Social).

Mauri asumió con responsabilidad la construcción y continuidad del proyecto; si bien es uno de los adolescentes de menor edad, manifestó actitudes de madurez en los diferentes momentos del proceso vivenciado.

Ale: se incorporó al proyecto unos meses más tarde que el resto de los adolescentes, sin evidenciar ninguna dificultad ya que su proceso de integración fue rápido y satisfactorio. Desde su incorporación se mostró constante en la asistencia a los encuentros y comprometido con el emprendimiento. Realizó aportes significativos en cuanto al proceso grupal, a la práctica de las habilidades circenses, y a la producción artística. En el transcurso de los encuentros desarrolló su gran potencial creativo en lo práctico y lo imaginario, constituyéndose en un actor fundamental en la vida del proyecto.

Este proceso fue acompañado de una actitud solidaria y de apoyo hacia los integrantes del grupo, favoreciendo el desarrollo y fortalecimiento del potencial que cada uno posee.

Carla: se mostró constante en la asistencia al espacio. Si bien fue la única mujer en el grupo, esta situación no evidenció dificultad alguna en su integración, pero supo preservar su rol femenino.

Se mantuvo interesada en participar en el desarrollo del proyecto, respondiendo de manera activa a las consignas dadas y tomando parte en el proceso de toma de decisiones.

Luis: logró ir fortaleciéndose en su seguridad personal de manera paulatina, desde el comienzo del proceso necesitó del apoyo y atención de un adulto para llegar a ocupar su lugar en el grupo. A partir del entrenamiento, aprendizaje e incorporación de las habilidades circenses, consiguió afianzarse en ese lugar. Hacia fin de año pudo exteriorizar todo lo vivenciado a lo largo del proceso, tanto desde lo personal como desde la tarea.

Luis descubrió la importancia del proyecto en su vida cotidiana de manera progresiva, logrando formar parte del elenco y realizando aportes significativos desde su predisposición al intercambio con sus pares.

Cesar: demostró durante todo el proceso ser una integrante vital para el equipo, logró contagiar su entusiasmo y predisposición al resto de los integrantes y garantizó una cuota permanente de agrado y alegría hacia la tarea y el proyecto. Entendió, desde el momento mismo de su incorporación al proyecto, que la única manera de comprometerse con los emprendimientos colectivos radica en la posibilidad de disfrutar las diferentes etapas que se transitan, tanto las de mayor esfuerzo y concentración, como las de mayor distensión.

Este compromiso con el grupo de trabajo desde lo operativo y relacional no se condijo con el proceso que realizó en el momento de cierre y finalización del año de trabajo: días antes de la muestra se ausentó de la ciudad (visitó a su familia de origen) dejando a su compañero de dúo y al resto del equipo sin la posibilidad de contar con su presencia, y sin la justificación de su inasistencia. Cesar no supo considerar su trascendencia personal en el grupo ni la importancia del proyecto para sus compañeros, desvalorizando el esfuerzo de un gran número de pares por hacer posible la meta que se habían propuesto.

Guille: la participación de Guille en el proyecto se vio interrumpida por dejar de ser parte del Programa La Casita. Al dejar de convivir con los demás adolescentes se presentó en el taller la incertidumbre acerca de cual debía ser la decisión a tomar: si este espacio podía

contenerlo aún cuando no se encontraba amparado por ninguna institución. Guille presenció algunos de los encuentros, las estudiantes de Servicio Social se contactaron con los profesionales que debían intervenir y garantizarle una alternativa a la desprotección de la calle. La relación del adolescente con el taller se extendió hasta que volvió a su ciudad de origen.

Durante el tiempo en que participó del taller, de manera muy comprometida con respecto a su concurrencia, logró transformar su agresividad en acción, en entrenamiento. Si bien no dejó de mostrarse inestable con respecto a sus demostraciones de alegría o tristeza, amistad o rechazo hacia algún compañero; alcanzó a ser parte de un proyecto colectivo donde pudo aportar su potencial creativo.

Rodolfo: se incorporó más tarde al proyecto pero no presentó dificultades de integración. Realizó un aporte significativo al grupo en cuanto al entusiasmo vivenciado y transmitido. Logró asumir el compromiso de ser parte de una iniciativa que lo superara en su dimensión individual, mostrándose cooperativo, responsable y solidario.

Maxi: se incorporó junto con Ale a mediados del proceso, pero esto no trajo ninguna dificultad en cuanto a su compromiso y dedicación. Su presencia no sólo representó un aporte significativo en lo creativo, sino también en la profunda cooperación que concedió al equipo de trabajo. Maxi no participó del elenco de actores ya que su tarea estuvo vinculada a la producción de la muestra. Se constituyó en una persona fundamental para la realización de los diferentes eventos artísticos desde un lugar de acompañamiento y apoyo tanto afectivo como operativo o técnico.

Mariano y Rafa: su participación en el proyecto se vio interrumpida por una suspensión realizada por el coordinador del Programa La Casita. Esta medida se evaluó como una desventaja en cuanto a la imposibilidad de contar con estos dos adolescentes en los espacios de taller, ya que su presencia durante los dos años había significado un gran aporte a la constitución del grupo de amigos y el equipo de trabajo. Mientras formaron parte del proyecto lo hicieron con total entusiasmo y compromiso.

Sebastián, Pedro, Melisa, Noemí: si bien estos adolescentes participaron de todo el proceso durante el año anterior, por diversos motivos personales -entre los que se encuentra el desinterés o la innovación de sus proyectos personales- no han formado parte del proyecto. Esto no fue evaluado por el grupo como una pérdida ya que las decisiones que motivaron sus ausencias fueron entendidas y respetadas.

José M. y José L.: sólo asistieron mientras convivieron con el resto de los adolescentes en el Programa La Casita, al no ser oriundos de la ciudad no volvieron al espacio de taller.

Fausto, Vicente, Adrián, Matías y Cristian: se incorporaron al proyecto casi al finalizar el proceso anual, si bien manifestaron deseos de formar parte del equipo, no se los convocó para participar de la muestra anual, ya que se privilegió el esfuerzo, el compromiso, y la constancia de quienes se dedicaron durante el año. Se los invitó a participar del proyecto para el año 2001.

Evaluación del proceso grupal:

El proceso grupal que se vivenció durante el año 2000 ha transitado diversos momentos donde las estudiantes de Servicio Social trabajaron intentando privilegiar y profundizar los elementos positivos del grupo: solidaridad, respeto por el compañero, cooperación, responsabilidad y compromiso; por encima de los conflictos o las deficiencias del equipo de trabajo. La intencionalidad con la que se trabajó partió de entender que es posible transformar las carencias, tanto individuales como colectivas, desde la capacidad potencial que las personas y el grupo posee.

Evaluación del proceso de toma de decisiones: durante el transcurso del año, se intentó hacer hincapié en la importancia de que el equipo de trabajo (adolescentes, estudiantes de Servicio Social y docentes) pudiera comprometerse no sólo en la ejecución de lo programado en cuanto al entrenamiento, sino también generar un proceso donde ser parte signifique decidir e incidir en las decisiones de los pares. Este proceso se llevó a cabo a través de la posibilidad de consensuar las diversas posiciones, inclusive las que podrían parecer antagónicas, garantizando la construcción del rol activo de los adolescentes. Puede evaluarse

que los adolescentes participaron en la realización y consolidación del proyecto circo, comprometiéndose en su planificación, gestión, ejecución y evaluación.

Evaluación del proceso de acción: el grupo se fue organizando en función de la tarea transitando diferentes momentos: una primera instancia en donde los adolescentes practicaban la misma habilidad, permitiendo un desarrollo ordenado y operativo del taller. Cuando cada adolescente se encontró cómodo en la técnica escogida, se integró con otro en función de un número o figura artística. Se han demostrado de manera constante relaciones solidarias y cooperativas entre los adolescentes con mayor afinidad, en pos de lograr una producción común en la que todos se destaquen en una habilidad específica.

Evaluación del proceso de elaboración de normas: el grupo ha logrado imponerse sus propias pautas de convivencia dentro del taller. Si bien al comienzo del proceso fue necesario explicitar cuales iban a ser las normas necesarias de ser respetadas, la dinámica de taller generó un acuerdo tácito y armónico que facilitó la coexistencia del equipo de trabajo.

Tanto en los momentos críticos descriptos, donde fue necesario encontrar un espacio de reflexión que pudiera superarlos, como durante todo el transcurso del proceso grupal, fue preciso tener en cuenta las normas auto impuestas por el equipo de trabajo y una orientación en los límites de convivencia por parte de las estudiantes de Servicio Social.

Evaluación del sentimiento de pertenencia y cohesión: cada adolescente en relación con sus pares ha podido gestar y formar parte de un equipo de trabajo que se desarrolló con elementos propios de la dinámica grupal. El sentimiento de pertenencia y la cohesión han sido algunos de los elementos que posibilitaron que el proyecto circo sea un emprendimiento tanto práctico como relacional. La solidaridad y cooperación individual trascendió esta instancia para posibilitar un crecimiento colectivo, donde cada adolescente pudiera relacionarse de manera comprometida, tanto con sus pares como con el proyecto, en función de una meta común logrando alcanzar los objetivos acordados.

Evaluación de los objetivos del proyecto.

Si bien el Proyecto Circo se fue desarrollando de acuerdo a lo planificado, a lo largo del año se fue redireccionando en función de una evaluación permanente y ajustada, sobre

aquellos emergentes de la realidad que no pueden ser previstos por los diseños pre-establecidos.

La primera etapa del proyecto del año 2000 estuvo destinada a realizar las acciones necesarias para reorganizar el nuevo ciclo, postergando el inicio del entrenamiento hasta el mes de Mayo, a fin de garantizar la gestión satisfactoria de los haberes para los docentes. Se logró obtener el espacio físico adecuado, los elementos técnicos necesarios y su disponibilidad, los días y horarios estipulados por el equipo de trabajo. El resultado exitoso de las diversas gestiones realizadas permitió dar inicio al taller artístico. Su desarrollo en el tiempo posibilitó el desempeño articulado de un equipo de trabajo compuesto por los adolescentes, las estudiantes de Servicio Social y los docentes; y el trabajo interinstitucional entre el Programa “La Casita” y el Ente Municipal de Cultura. Cada participante del equipo logró desempeñar un rol activo y específico en la vida del taller, donde los adolescentes a través de la práctica de la actividad artística expresaron sus intereses y motivaciones. Las experiencias artísticas de exposición e intercambio realizadas durante el año, permitieron entablar relaciones con otros grupos o instituciones, que profundizaron el esfuerzo por trabajar desde lo colectivo y reforzaron los lazos solidarios entre el grupo y su comunidad. El proceso de cierre del proyecto anual se materializó en la organización y exposición de la muestra final, la que permitió dar inicio a una nueva etapa: el surgimiento y afianzamiento del grupo como una compañía circense; una instancia formal que posibilitaría organizar al grupo en un equipo de trabajo con la aspiración de profesionalizar la actividad, en un espacio donde sea posible buscar la oportunidad de elección vocacional y personal.

La evaluación individual de los adolescentes y del proceso grupal vivenciado, permitió analizar en que medida fueron alcanzados los objetivos formulados en el diseño de la propuesta: los adolescentes que conviven en el programa “La Casita” han logrado ocupar parte su tiempo libre disponible, no sólo en las horas comprendidas en el espacio de taller, sino también en los momentos que destinaron a las prácticas, gestiones, ensayos y demás requerimientos que hicieron a la organización y participación en el grupo artístico. La intervención de cada una de las personas involucradas en el proyecto generó la posibilidad de ser parte de un grupo que se desarrolló como equipo de trabajo en función de una labor concreta y particular. La actividad artística que ocupó al grupo permitió crear, ampliar y fortalecer el potencial creativo de los adolescentes en un espacio recreativo de distensión y concentración personal y grupal.

La práctica de habilidades circenses posibilitó que los adolescentes puedan relacionar cuestiones de su identidad personal con un proyecto colectivo: el desarrollo artístico de una actividad abierta, capaz de ser trabajada al aire libre, sin condicionamientos con respecto al espacio físico, en la que se pueden relacionar uno o más adolescentes, y donde se puede prescindir de alguno de los actores sin modificar la esencia del resultado colectivo. Esta relación entre su identidad y la práctica circense permitió que el adolescente se involucrara y fuera constante en un período de tiempo impuesto por el propio proyecto, formando parte de un propósito colectivo que trascendió su individualidad.

El equipo de trabajo pudo haber elegido otra actividad mediatizadora, sin embargo, fue la práctica de habilidades circenses la que logró garantizar los resultados descriptos; postulándose como aquella capaz de seguir conduciendo este proyecto transformador hacia un futuro cercano.

3- ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE ACCIÓN.

A fin de llevar a cabo el Proyecto Circo, enfrentar las dificultades emergentes y tender hacia la consecución de los objetivos planteados, se puso en práctica la metodología del Trabajo Social en función de las particularidades de la propia experiencia.

La intencionalidad operativa que condujo las diferentes estrategias de acción, intentó relacionar con coherencia y correlación las etapas propias del proceso metodológico - investigación diagnóstica, planificación, ejecución y evaluación-, y las dimensiones interactuantes en el proyecto -grupal, político institucional y técnico profesional-.

El método de abordaje en las diferentes etapas se formalizó con el siguiente fin:

1- En la etapa de investigación diagnóstica se intentará:

1.a. En la dimensión grupal:

- caracterizar al adolescente del Programa La Casita;
- comprender la dinámica grupal de la que participa;
- conocer que actividades ocupan su tiempo libre;
- identificar una actividad recreativa capaz de convocarlo.

1.b. En la dimensión institucional:

- indagar acerca de la concepción que poseen los referentes institucionales con respecto a los adolescentes con menos oportunidades;
- caracterizar la dinámica de trabajo institucional;
- conocer los factores de apoyo y resistencia hacia las propuestas en el área de la recreación.

1.c. En la dimensión técnico profesional:

- encontrar en las prácticas recreativas una actividad adecuada para ocupar el tiempo libre de los adolescentes;
- conocer los recursos potenciales con los que cuenta la comunidad en relación a la recreación;
- identificar la actividad circense como aquella capaz de generar un proyecto de acción desde el Trabajo Social.

2- En la etapa de planificación se pretenderá:

2.1. En la dimensión grupal:

- convocar a los adolescentes a participar del proceso de planificación y gestión del Proyecto Circo;
- involucrarlos en la definición de prioridades personales y grupales, y en la toma de decisiones con respecto a los lineamientos de la propuesta.

2.2. En la dimensión institucional:

- convocar a los referentes institucionales a participar del proceso de planificación y gestión del Proyecto Circo;
- involucrarlos en la definición de prioridades estratégicas y en la toma de decisiones con respecto a los lineamientos de la propuesta.

2.3. En la dimensión técnico profesional:

- diseñar un proyecto artístico recreativo que de contenido al tiempo libre de los adolescentes del Programa La Casita;
- ofrecer una alternativa de recreación en habilidades circenses a los adolescentes y al equipo técnico del programa;
- definir estrategias metodológicas de acción para operativizar la propuesta;
- convocar a los técnicos de las instituciones relacionadas con la temática del adolescente, a participar del emprendimiento.

3- En la etapa de ejecución se concretará:

3.1. En la dimensión grupal:

- un taller participativo de habilidades circenses donde se reúnan los adolescentes y se genere un espacio adecuado para dinamizar el proceso grupal y el trabajo en equipo;
- un espacio adecuado para el desarrollo del proyecto individual de los adolescentes;
- un proceso de inclusión de los adolescentes en el proceso de toma de decisiones con respecto al funcionamiento del taller.

3.2. En la dimensión institucional:

- un espacio propicio para lograr un intercambio favorable entre los profesionales e instituciones interactuantes en el Proyecto Circo;
- un proceso de inserción de los referentes institucionales en la toma de decisiones con respecto a la ejecución del proyecto.

3.3. En la dimensión técnico profesional:

- el proceso de gestión diseñado en la etapa de planificación;

- las técnicas necesarias para el desarrollo de las estrategias metodológicas planificadas;
- el posicionamiento que les corresponde a las instituciones de la comunidad en la ejecución del proyecto;
- la ubicación de actores receptores de las potencialidades -personales y colectivas-, y de las herramientas de acción y transformación de los actores de las otras dimensiones interactuantes

4- En la etapa de evaluación se analizará:

4.1. En la dimensión grupal:

- el posicionamiento de los adolescentes como actores protagonistas en la tarea evaluativa del proyecto, del proceso grupal y de sí mismos;
- la transformación de aquellos elementos de la realidad que aparezcan como obstáculos, en alternativas eficaces de superación;
- la posibilitar de la utilización de los resultados del proceso de evaluación vivenciado en pos de consolidar su proyecto de vida individual y grupal.

4.2. En la dimensión institucional:

- el posicionamiento de los referentes institucionales como actores protagonistas en la tarea evaluativa del proyecto;
- el lugar que ocupan y el compromiso que asumen las instituciones involucradas en la temática de la adolescencia con menos oportunidades, desde la participación en un proceso activo de desempeño político institucional, en propuestas de trabajo que intenten trascender sus actuaciones habituales.

4.3. En la dimensión técnico profesional:

- la transferencia a los adolescentes y referentes institucionales las herramientas necesarias para optimizar el proceso de evaluación;
- una síntesis de los aportes de las personas involucradas para ajustar y redireccionar, de manera permanente, el desarrollo del proyecto;
- la elaboración de conclusiones teórico - prácticas que permitan establecer los cimientos desde la especificidad profesional, para el abordaje de proyectos colectivos - artísticos y recreativos-, de adolescentes con menos oportunidades.

Durante el proceso metodológico se utilizaron diferentes técnicas operativas, las que se pueden clasificar en dos grandes categorías:

- Técnicas basadas en la observación: se implementó la observación directa libre, observación directa metódica, observación indirecta y observación participante.
- Técnicas basadas en la entrevista: se llevaron a cabo entrevistas libres y orientadas.

En pos de alcanzar los objetivos propuestos, se implementaron las siguientes estrategias de acción:

- Estrategias de coordinación de las actividades tendientes a la organización y funcionamiento del proyecto.
- Estrategia de acompañamiento y seguimiento del equipo de trabajo y de los adolescentes en forma personalizada.
- Estrategia de contención del equipo de trabajo y de los adolescentes.
- Estrategia de síntesis entre los adolescentes, el grupo y el contexto comunitario.

Las acciones que se realizaron en función de las estrategias mencionadas son:

- Se mantuvo una comunicación constante entre el recurso humano y el equipo técnico del programa, y entre los adolescentes y los profesores, cuando surgió como necesidad.
- Se trabajó sobre la formación y mantenimiento de un equipo de trabajo eficaz; la división de funciones, tareas y roles. Se realizó una evaluación de cada encuentro. Se confeccionó un registro de anotaciones, con las dificultades y adelantos observados en cada encuentro.
- Se articularon los medios necesarios para potencializar los recursos individuales y del grupo. Se realizó una tarea de mediación cuando surgieron de la actividad, conflictos y situaciones problemáticas.
- Se realizaron las tareas necesarias para vincular solidariamente al adolescente con el grupo del cual forma parte, y al grupo con el espacio local.

Los recursos con los que contó el Proyecto Circo pueden clasificarse en:

- Recurso Humano: Director de teatro, Marcelo Marán, dio lugar a las intervenciones necesarias para la puesta en marcha del taller. Profesora de teatro, Blanca Carachia, se encargó del entrenamiento actoral, durante 1999. Profesor de circo, Pablo Marquini y Andrés Burgos, se encargaron del entrenamiento de las actividades de circo. Estudiantes

de la carrera de Licenciatura en Servicio Social, María Fernanda Raverta y Natalia Belén Núñez, coordinaron el Proyecto Circo.

- Recurso material, técnico y económico: Los elementos necesarios para la creación del espacio, los ensayos y la puesta en escena fueron garantizados por el Programa La Casita, el Centro Cultural Auditórium, el Ente de Cultura de la Municipalidad de Gral. Pueyrredón, y aportes de la comunidad marplatense.

Presupuesto "Proyecto Circo" año 1999 - 2000

PROYECTO CIRCO		Unidad	Costo total	Gestión Municipal	Gestión Provincial	Gestión Programa La Casita	Gestiones Varias	Auto-financiación	Sin Financiación
Total			\$ 31.310	\$ 2.200	\$ 14.250	\$ 908	\$ 1.252	\$ 700	\$ 12.000
Honorarios coordinadoras Proyecto Circo	Dos coordinadoras del proyecto (mensual)	\$ 600	\$ 12.000						\$ 12.000
Honorarios profesores	Dos profesores de circo (mensual)	\$ 600	\$ 12.000		\$ 12.000				
Asesorías puntuales	30 horas de un profesional con experiencia	\$ 37	\$ 1.122				\$ 1.122		
Viáticos	5 traslados de 15 personas para salidas de extensión	\$ 30	\$ 150			\$ 120	\$ 30		
Trasporte local	Km. Recorridos para traslado a los entrenamientos	\$ 0,30	\$ 738			\$ 738			
Materiales varios	Fotocopias, impresos, revelados de fotos, video (mensual)	\$ 5	\$ 100					\$ 100	
Materiales para elementos de entrenamiento	Cintas aisladoras, pelotas de tenis, maderas, clavos, abrojos, etc. (anual)	\$ 100	\$ 200			\$ 50	\$ 50	\$ 100	
Comunicación	Teléfono, fax, email (mensual)	\$ 10	\$ 200					\$ 200	
Publicaciones	Planificación, proyectos, sistematización y perspectivas (anual)	\$ 100	\$ 200					\$ 200	
Amortización de salas teatrales y equipos	Uso de instalaciones y equipos (mensual)	\$ 200	\$ 4.000	\$ 2.000	\$ 2.000				
Muestra anual	Alquiler teatro, vestuario, maquillaje, publicidad (anual)	\$ 300	\$ 600	\$ 200	\$ 250		\$ 50	\$ 100	

Referencias:

1- Costos de ejecución del Proyecto Circo:

Unidad (valor en pesos anual o mensual)

Costo total (en dos años)

2- Financiamiento:

a) Aportes locales:

Gestión Municipal (Ente de Cultura de la Municipalidad de Gral. Pueyrredón)

Gestión Provincial (Subsecretaría de Cultura de la Provincia de Buenos Aires)

Gestión Programa La Casita

Gestiones Varias (comercios, asociaciones, asesoramiento ad honorem)

b) Autofinanciación (con recursos propios)

c) Sin financiación (gestión sin resultados)

4- ANÁLISIS DEL DESARROLLO DE LAS EXPERIENCIAS.

La finalidad de este capítulo es presentar aquellos supuestos que orientaron el Proyecto de intervención, analizar cuales fueron las contradicciones que aparecieron en la práctica misma, y elaborar una síntesis valorativa acerca de la relación positiva entre los supuestos y las tensiones propias del quehacer del Trabajo Social.

a- Supuesto:

Si se realizaran las gestiones correspondientes y existiera voluntad manifiesta, por parte de los funcionarios institucionales encargados de dar curso a las demandas para el funcionamiento del proyecto; entonces el taller de circo se implementaría en los tiempos planificados.

Contradicción:

Si bien, se gestionan y obtienen los recursos necesarios y se encuentran personas en el seno de las instituciones preocupadas por realizar las diligencias correspondientes, los tiempos reales de la estructura operativa institucional demoran el inicio del taller.

Síntesis:

Los emprendimientos en que se relacionen diversas gestiones institucionales, deberán tener en cuenta los plazos reales necesarios para dar curso a las actividades planificadas, y considerar canales informales de acceso a la resolución de las instancias, a fin de acortar los tiempos y sortear las dificultades que se presentan.

b- Supuesto:

Si los adolescentes encontraran en el espacio de taller aquello que satisface sus aspiraciones; entonces permanecerían en el mismo durante todo el proceso proyectado.

Contradicción:

Si bien, gran cantidad de adolescentes participan y permanecen en el proyecto de manera constante, desde la primera hasta la última etapa, algunos prefieren ser parte de la propuesta desde otro lugar acorde a sus necesidades.

Síntesis:

Las propuestas de trabajo para esta franja etárea deberán considerar la concepción acerca de participar, desde un significado particular que atienda la valoración del compromiso temporal, desde la óptica del adolescente.

c- Supuesto:

Si se trabaja de manera articulada con los profesionales del Programa La Casita y con los referentes de las instituciones relacionadas con el emprendimiento; entonces se logrará un seguimiento unificado de los adolescentes y del Proyecto Circo.

Contradicción:

Si bien existe un trabajo interinstitucional e interdisciplinario en el seguimiento del Proyecto Circo; en la resolución inmediata de los emergentes de la realidad, se descuida la oportunidad de concretar la integración y articulación del seguimiento del adolescente, por parte de los coordinadores del taller de habilidades circenses y del Programa La Casita.

Síntesis:

Es necesario entender que el adolescente con menos oportunidades se relaciona con diversos referentes institucionales, que cada uno realiza una intervención y seguimiento particular; y que es fundamental lograr una combinación de pareceres y esfuerzos para valorar a la persona desde su individualidad.

d- Supuesto:

Si el taller de circo da contenido al tiempo libre desocupado; entonces, los adolescentes transformarán sus hábitos ociosos.

Contradicción:

Si bien los adolescentes ocupan parte de su tiempo libre desocupado realizando actividades relacionadas al Proyecto Circo, tanto en el taller como en su vida diaria; los espacios ociosos no son modificados totalmente, dejando un lugar favorable para el desarrollo de actitudes no deseadas, inclusive en los encuentros de entrenamiento.

Síntesis:

El adolescente debe participar de un proceso de aprendizaje de prácticas diversas que den contenido a su tiempo libre y lograr incorporar herramientas que le permitan superar la aparición de los espacios ociosos.

e- Supuesto:

Si la participación en una actividad artística permite desarrollar el potencial creativo e imaginativo; entonces los adolescentes expresarán sus intereses, motivaciones y valoraciones en los encuentros de entrenamiento.

Contradicción:

Si bien este espacio artístico permite a los adolescentes encontrar un lugar donde expresar sus motivaciones más genuinas, algunos no poseen la capacidad para realizarlo de manera natural y necesitan ser estimulados.

Síntesis:

Las personas involucradas en el diseño de proyectos deben considerar que: la posibilidad de expresar y exteriorizar creencias, sentimientos, intereses y motivaciones debe ser ejercitada hasta convertirse en una práctica habitual en todos los ámbitos cotidianos del adolescente.

f- Supuesto:

Si el taller de circo se presenta como un espacio generador de oportunidades; entonces los adolescentes podrán ampliar su capacidad para poder elegir libremente.

Contradicción:

El taller de circo se presenta como un espacio donde el adolescente puede elegir libremente e incluso decidir de que manera ser parte del equipo de trabajo, aún cuando su opción es diferente a la del resto de los miembros.

Síntesis:

En este caso el supuesto y la contradicción que se presenta en la práctica misma se nutren recíprocamente; ya que ampliar el universo de oportunidades de un adolescente debe

significar brindarle herramientas para desarrollar la capacidad de ejercer su libertad, como sostén para decidir individualmente, en pos de su proyecto personal.

5- CONCLUSIÓN, HIPÓTESIS Y PERSPECTIVAS.

Para el adolescente con menos oportunidades, participar de un proyecto colectivo significa ser parte de una experiencia compartida, encontrar en los demás, personas con motivaciones e intereses propios que se puedan conjugar en un proyecto común, adquirir la práctica de poder elegir entre las diferentes opciones que ofrece la realidad, ejercitar la capacidad de tomar decisiones que afecten la vida individual y de un grupo, y reafirmar el proceso de intercambio de lazos solidarios.

Desde esta concepción, el Proyecto Circo, aspira a convertirse en un canal capaz de guiar los esfuerzos particulares en pos de un proceso de transformación conjunta, que involucre a los participantes, brindándoles oportunidades para el desarrollo de capacidades tendientes a su crecimiento personal. El escenario donde se inscribe esta propuesta responde a una realidad local dinámica y compleja, donde los resultados de la práctica encuentran trascendencia inmediata en el quehacer permanente en los adolescentes.

Los aspectos referidos a las dimensiones del abordaje y a la vinculación de éstas con las etapas del proceso metodológico permitirán esbozar algunas conclusiones acerca de la comprensión del proyecto desde una visión más abarcativa que trascienda los logros individuales y grupales del conjunto de los adolescentes. Ya que no alcanza con constatar el óptimo proceso de socialización, integración y participación, sino se garantiza la continuidad en el tiempo de aquello que supere el propio proyecto de trabajo. Esta experiencia permitió entender a los adolescentes como personas condicionadas por el medio, pero no determinadas. Teniendo en cuenta que la ruptura del tejido social desarticula las relaciones sociales, aún las informales y cotidianas, podría suponerse que desde la intervención pre profesional se debería atender prioritariamente y desde un acompañamiento personalizado a manifestaciones de agresión, falta de compromiso, desconexión con la realidad local y nacional; sin embargo estos adolescentes lograron un nivel de compromiso significativo, adhesión permanente a la tarea y formulaciones conceptuales que vincularon su realidad con la de los demás. Esto supone que el marco de referencia conceptual y los resultados de la etapa de investigación, no son suficientes para la comprensión de la realidad en la cual se va a intervenir y que por lo tanto en la etapa de ejecución es preciso compartir, "estar" y convivenciar la experiencia.

Desde el nivel institucional se habían logrado articulaciones en la etapa de investigación y en la planificación, éstas no se plasmaron en la ejecución ni en la evaluación.

Por lo tanto, desde el nivel técnico es necesario incrementar la flexibilidad del proceso metodológico, definiendo estrategias de trabajo en conjunto que se adecuen a la lógica profesional e institucional. Lograr acuerdos técnicos y profesionales no significa un seguimiento en conjunto, ya que estos acuerdos generalmente están vinculados a la etapa de investigación; garantizar la ejecución del proyecto de manera interinstitucional significa consolidar la etapa de planificación de manera participativa.

La particularidad con la que se desarrolla este emprendimiento es tender a la posibilidad de redimensionar el lugar que adquieren las pequeñas acciones colectivas que impactan en la realidad global e intentan superar aquellas problemáticas coyunturales o estructurales capaces de ser abordadas.

La descripción de las actividades realizadas durante los años 1999 – 2000, su evaluación y el análisis de aquellos supuestos que guiaron el proceso de crecimiento individual y grupal; permiten reafirmar la significativa importancia del proyecto como un espacio colectivo de arte y recreación, capaz de realizar un aporte a la búsqueda y generación de oportunidades, que posibilite a los adolescentes participantes el desarrollo de la capacidad para poder optar en libertad.

Estas consideraciones permiten afirmar que el Proyecto Circo debe continuar siendo una herramienta de trabajo capaz de transformar el contexto y los medios, con los que, el adolescente con menos oportunidades, se relaciona y crece.

Conclusión final

Este capítulo intentará relacionar los aportes teóricos o conceptuales que guiaron y redefinieron la experiencia, con los resultados del Proyecto Circo. Cuyo significado radica en la manera en que las acciones cotidianas partieron de supuestos teóricos preestablecidos – caracterización de Trabajo Social, de pobreza, de adolescencia, de recreación – internalizados durante la carrera de grado, y que adquirieron una nueva dimensión al ser renombrados en la práctica misma y estudiados en el marco de esta presentación. Supuestos teóricos que no sólo permitieron plasmar en palabras resultados prácticos, sino también redefinir el proceso vivenciado durante la experiencia, a partir de un esfuerzo de intercambio y síntesis entre lo teórico y lo práctico. Es en base a estas ideas que la sistematización, como herramienta indispensable de la profesión, fue la opción apropiada. Porque no es el conocimiento mismo, el ámbito donde se prepara el terreno y se establecen las prioridades para intervenir en pos de una posible transformación; sino que es en la construcción de la labor diaria, compartida y comprometida con los actores sociales, donde emergen y se ponen de manifiesto los contenidos teóricos. Es por esto que la elección vocacional se orienta en la creencia de que en la acción se obtienen resultados, y es el Trabajo Social la profesión donde esta afirmación se hace visible.

Este trabajo de investigación permitió tanto, echar por tierra prejuicios instalados en el imaginario de la comunidad con respecto a los adolescentes, a la pobreza y a las actividades recreativas; como avalar aquellas percepciones que responden a la potencialidad de relacionar en una experiencia constructiva estos tres ejes de trabajo.

A partir del análisis realizado en la caracterización del adolescente, como un actor protagónico en la dinámica social; y tomando como referencia al que participó en el Proyecto Circo, es posible entenderlo dentro y mediado por el contexto social, político y económico de este país. Contexto que no pareciera presentar oportunidades tangibles para el desarrollo de su proyecto personal.

En materia social, se cree que el adolescente se encuentra autoexpulsado de la vida de la comunidad; sin embargo, la sociedad no genera canales de participación abiertos a esta franja etárea, ni considera al adolescente como capaz de comprometerse en un proceso de construcción colectiva. Asimismo, son pocas las iniciativas de organismos gubernamentales y

no gubernamentales que lo incluyen y lo hacen partícipe del diseño de sus propuestas, ya sea en el área de educación, de recreación y de salud. El Proyecto Circo permitió observar que el adolescente posee intenciones claras de transformar la realidad en la que transcurre, y cuando se le brinda la oportunidad de ser partícipe de este proceso, lidera gustosamente acciones solidarias y aflora su potencial creativo.

En el aspecto económico, se ve al adolescente como incapaz de desempeñarse en un emprendimiento estable y a futuro; pero el mercado de trabajo actual presenta severas restricciones a la posibilidad real de insertarse y progresar laboral y personalmente. Los adolescentes que participaron de esta experiencia artístico recreativa demostraron ser constantes en una actividad con un encuadre formal, que les significó un esfuerzo de concurrencia y proyección a mediano plazo. Propuesta que demandó concentración en la posibilidad de ir alcanzando metas progresivas para llegar a un resultado más general, y en el cumplimiento de pautas en tiempo y forma que le permitieron una retribución monetaria.

En el plano político, es común identificar al joven con el escepticismo, el desinterés, el desgano, la apatía y el distanciamiento hacia los ámbitos formales de participación política; sin embargo el conjunto de la sociedad se encuentra en un momento desesperanzador de crisis de representatividad, donde se asocia la actividad política con prácticas negativas que no favorecen el desarrollo comunitario. En la participación en un proyecto de trabajo grupal, fue posible descubrir en los adolescentes, personas con un ejercicio en el análisis de las situaciones particulares y generales, y con opinión crítica basada en datos concretos de la realidad. La oportunidad de ser parte de un espacio de reflexión compartido, posibilitó entender y tomar como ejemplo las formas respetuosas con las cuales los adolescentes intercambian ideas antagónicas y consideran las de los demás, siendo capaces de realizar propuestas innovadoras.

Entender al adolescente como un actor social con un proyecto personal y compartido con un grupo de pares, permitió situarlo en un futuro cercano como un protagonista activo en el desarrollo del contexto social, económico y político; siempre que se le brinde la oportunidad de ejercitar sus capacidades hoy. Es por esto que se optó por sistematizar una experiencia de trabajo con adolescentes, debido a que esta franja etárea no debe ser descuidada desde la práctica del Trabajo Social.

Teniendo en cuenta el estudio desarrollado sobre el fenómeno de la pobreza, definida como la privación de capacidades y oportunidades para el desarrollo personal y de la comunidad, se puede afirmar que la condición de pobreza no atañe únicamente a aquellas personas carentes de los elementos del bienestar a los cuales se accede a través del dinero; sino que se amplía este estado a quienes se encuentran en una situación donde el medio restringe el universo de oportunidades para el desarrollo de sus capacidades. No es posible suscribir al adolescente pobre únicamente a aquel que se corresponde con alguno de los indicadores tradicionales, entre otros: deserción escolar, escasa cobertura sanitaria, desempleo, falta de contención de la familia de origen; debido a que la exclusión es un fenómeno cada vez más abarcativo de diversas y numerosas condiciones restrictivas, que le impide constituirse activamente como actor social que aporta al desenvolvimiento de su propia existencia y la de su comunidad. Y es preciso asociar a la riqueza con una posición cuyos límites no están estipulados sólo por la prosperidad material, sino por la posibilidad del adolescente de optar dignamente y en libertad los caminos que diseñan su estrategia de crecimiento a futuro, y proyectan su historia colectiva. Es por lo expuesto que se optó por renombrar al integrante de esta franja etárea en situación de pobreza, como “adolescente con menos oportunidades”, ya que esta investigación sienta sus bases en lo que significa potencialmente que cada persona amplíe su universo de oportunidades. Desde la posibilidad de aprovechar los recursos disponibles, luchar por transformar las limitaciones de acceso a aquellos que no están al alcance, y llegar a generar creativamente aquellos que aún no se presentan en la realidad.

Es a partir de la permanente búsqueda por incorporar estos supuestos en el quehacer cotidiano del Trabajo Social, donde se postula y se aprecia la posibilidad de direccionar particularmente el abordaje de la situación de pobreza.

Considerar la recreación como un derecho humano capaz de desplegar el potencial creativo de las personas y de los grupos, acrecentar la posibilidad de ser y tomar parte en procesos de construcción colectiva y afianzar los mecanismos democráticos de toma de decisiones; permite significarla como una herramienta necesaria para obtener resultados de vivencias, que se puedan trasladar a otros ámbitos del crecimiento personal. En una etapa donde la persona esta forjando su identidad y esbozando posibles proyectos de vida, ser parte de espacios de recreación compartidos, significa experimentar con alegría el proceso de

crecimiento. Para el adolescente con menos oportunidades, participar en estas prácticas genera además la posibilidad de encontrar un lugar de contención y afecto, ocupar su tiempo libre en actividades placenteras que le permitan superarse y conocer diversas alternativas vocacionales.

Los espacios de recreación permiten vincular y asociar los esfuerzos de desarrollo personal con los grupales, y éstos con los colectivos; generando así la posibilidad de que estos procesos sean compartidos y reforzados por los actores sociales de manera solidaria. A partir de la realización de este análisis, fue posible creer que el fortalecimiento de las prácticas recreativas, desde la acción del trabajador social, se inscribe como una forma más de acompañamiento en el crecimiento del adolescente con menos oportunidades.

Por último y para dar un cierre a este proceso de aprendizaje que iniciamos con el comienzo de la carrera, es preciso señalar que el carácter de culminación que implica la elaboración de la tesis “El arte como oportunidad”, es sólo uno de los primeros pasos en nuestro camino hacia el desempeño profesional. El que está dirigido fundamentalmente a alcanzar la que consideramos la más importante de las metas: ser coherentes entre la conjugación de nuestros pensamientos y nuestras acciones, trabajando con y en función de la alegría. En nuestras manos queda el esfuerzo por sumarnos a las personas y proyectos que nos guíen hacia este maravilloso destino.

Anexos

Anexo Nro. 1: Convención sobre los Derechos del Niño

CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO. LEY Nº 23.849

Apruébase la Convención sobre los Derechos del Niño

Sancionada: Septiembre 27 de 1990

Promulgada de hecho: Octubre 16 de 1990

El Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina: reunidos en Congreso, etc. Sancionan con fuerza de Ley:

ARTÍCULO 1º: Apruébase la **CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO**, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en Nueva York (Estados Unidos de América) el 20 de noviembre de 1989, que consta de **CINCUENTA Y CUATRO (54)** artículos, cuya fotocopia autenticada en idioma español forma parte de la presente ley.

ARTÍCULO 2º: Al ratificar la convención, deberán formularse las siguientes reserva y declaraciones: La **REPUBLICA ARGENTINA** hace reserva de los incisos b), c), d) y e) del artículo 21 de la **CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO** y manifiesta que no regirán en su jurisdicción por entender que, para aplicarlos, debe contarse previamente con un riguroso mecanismo de protección legal del niño en materia de adopción internacional, a fin de impedir su tráfico y venta.

Con relación al artículo 1º de la **CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO**, la **REPÚBLICA ARGENTINA** declara que el mismo debe interpretarse en el sentido que se entiende por niño todo ser humano desde el momento de su concepción y hasta los 18 años de edad.

Con relación al artículo 24 inciso f) de la **CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO**, la **REPUBLICA ARGENTINA**, considerando que las cuestiones vinculadas con la planificación familiar atañen a los padres de manera indelegable de acuerdo a principios éticos y morales, interpreta que es obligación de los Estados, en el marco de este artículo, adoptar las medidas apropiadas para la orientación a los padres y la educación para la paternidad responsable.

Con relación al artículo 38 de la **CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS**, la **REPUBLICA ARGENTINA** declara que es su deseo que la Convención hubiese prohibido terminantemente la utilización de niños en los conflictos armados, tal como lo estipula su derecho interno el cual, en virtud del artículo 41, continuará aplicando en la materia.

ARTÍCULO 3º: Comuníquese al Poder Ejecutivo Nacional. **ALBERTO R. PIERRI – EDUARDO MENEM – Esther h. Pereyra Arandía de Perez Pardo – Hugo R. Flombaum.**

Dada en la sala de sesiones del congreso argentino, en Buenos Aires, a los veintisiete días del mes de setiembre del año mil novecientos noventa.

Convención sobre los Derechos del Niño.

PREAMBULO

Los Estados partes en la Convención.

Considerando que, de conformidad con los principios proclamados en la Carta de las Naciones Unidas, la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base al reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana.

Teniendo presente que los pueblos de las Naciones Unidas han reafirmado en la Carta su fe en los derechos fundamentales del hombre y de la dignidad y el valor de la persona humana, y que han decidido promover el progreso social y elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad.

Reconociendo que las Naciones Unidas han proclamado y acordado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos que toda persona tiene todos los derechos y libertades enunciados en ellos, sin

distinción alguna, por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.

Recordando que en la Declaración Universal de Derechos Humanos las Naciones Unidas proclamaron que la infancia tiene derecho a cuidados y asistencia especiales.

Convencidos de que la familia, como elemento básico de la sociedad y medio natural para el crecimiento y el bienestar de todos sus miembros, y en particular de los niños, debe recibir la protección y asistencia necesarias para poder asumir plenamente sus responsabilidades dentro de la comunidad.

Reconociendo que el niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, debe crecer en el seno de la familia, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión.

Considerando que el niño debe estar plenamente preparado para una vida independiente en sociedad y ser educado en el espíritu de los ideales proclamados en la Carta de las Naciones Unidas y, en particular, en un espíritu de paz, dignidad, tolerancia, libertad, igualdad y solidaridad.

Teniendo presente, que la necesidad de proporcionar al niño una protección especial ha sido enunciado en la Declaración de Ginebra de 1924 sobre los Derechos del Niño y en la Declaración de los Derechos del Niño adoptada por la Asamblea General el 20 de Noviembre de 1959, y reconocida en la Declaración Universal de Derechos Humanos, en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (en particular, en los artículos 23 y 24), en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (en particular en el artículo 10) y en los estatutos e instrumentos pertinentes de los organismos especializados y de las organizaciones internacionales que se interesan en el bienestar del niño.

Teniendo presente que, como se indica en la Declaración de los Derechos del Niño, “el niño, por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidados especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento”.

Recordando lo dispuesto en la Declaración sobre los principios sociales y jurídicos relativos a la protección y el bienestar de los niños con particular referencia a la adopción y colocación en hogares de guarda en los planos nacional e internacional (resolución 41/85 de la Asamblea General, del 3 de diciembre de 1986), las Reglas mínimas de las Naciones Unidas para la administración de la justicia de menores (“Reglas de Beijing”) (resolución 40/33 de la Asamblea General de, 29 de noviembre de 1985), y la Declaración sobre la protección de la mujer y el niño en estados de emergencia o de conflicto armado (resolución 3318 (XXIX) de la Asamblea General, del 14 de diciembre de 1974).

Reconociendo que en todos los países del mundo hay niños que viven en condiciones excepcionalmente difíciles y que estos niños necesitan especial consideración.

Teniendo debidamente en cuenta la importancia de las tradiciones y los valores culturales de cada pueblo en la protección y el desarrollo armonioso del niño.

Reconociendo la importancia de la cooperación internacional para el mejoramiento de las condiciones de vida de los niños en todos los países, en particular en los países en desarrollo.

Han convenido lo siguiente:

PARTE I

ARTÍCULO 1:

Para los efectos de la presente Convención, se entiende por niño todo ser humano menor de 18 años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad.

ARTÍCULO 2

1. Los Estados Partes en la presente Convención respetarán los derechos enunciados en la presente Convención y asegurarán su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición de los niños, de sus padres o de sus representantes legales.
2. Los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para asegurar que el niño sea protegido contra toda forma de discriminación o castigo por causa de la condición, las actividades, las opiniones expresadas o las creencias de sus padres, de sus tutores o de sus familiares.

ARTÍCULO 3

1. En todas las medidas concernientes a los niños, que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño.
2. Los Estados Partes se comprometen a asegurar al niño la protección y cuidado que sean necesarios para su bienestar, teniendo en cuenta los derechos y deberes de sus padres, tutores u otras personas responsables de él ante la ley y, con ese fin, tomarán las medidas legislativas y administrativas adecuadas.
3. Los Estados Partes se asegurarán que las instituciones, servicios e instalaciones responsables del cuidado o la protección de los niños se ajusten a las normas establecidas por las autoridades competentes, especialmente en materia de seguridad, sanidad, así como número de su personal, en relación con la existencia de una supervisión adecuada.

ARTÍCULO 4

Los Estados Partes adoptarán todas las medidas administrativas, legislativas y de otra índole para dar efectividad a los derechos reconocidos en la presente Convención. En lo que respecta a los derechos económicos, sociales y culturales, los Estados Partes adoptarán esas medidas hasta el máximo de los recursos de que dispongan y, cuando sea necesario, dentro del marco de la cooperación internacional.

ARTÍCULO 5

Los Estados Partes respetarán las responsabilidades, los derechos y los deberes de los padres, o, en su caso, de los miembros de la familia o de la comunidad, según establezca la costumbre local, de los tutores u otras personas encargadas legalmente del niño de impartirle, en consonancia con la evolución de sus facultades, dirección y orientación apropiadas para que el niño ejerza los derechos reconocidos en la presente Convención.

ARTÍCULO 6

1. Los Estados Partes reconocen que todo niño tiene derecho intrínseco a la vida.
2. Los Estados Partes garantizarán en la máxima medida posible la supervivencia y el desarrollo del niño.

ARTÍCULO 7

1. El niño será inscripto inmediatamente después de su nacimiento y tendrá derecho desde que nace a un nombre, a adquirir una nacionalidad y, en la medida de lo posible, a conocer a sus padres y a ser cuidado por ellos.
2. Los Estados Partes velarán por la aplicación de estos derechos de conformidad con su legislación nacional y las obligaciones que hayan contraído en virtud de los instrumentos internacionales pertinentes en esta esfera, sobre todo cuando el niño resultara de otro modo apátrida.

ARTÍCULO 8

1. Los Estados Partes se comprometen a respetar el derecho del niño a preservar su identidad, incluidos la nacionalidad, el nombre y las relaciones familiares de conformidad con la ley sin enjerencias ilícitas.
2. Cuando un niño sea privado ilegalmente de alguno de los elementos de su identidad o de todos ellos, los Estados Partes deberán prestar asistencia y protección apropiadas con miras a restablecer rápidamente su identidad.

ARTÍCULO 9

1. Los Estados Partes velarán porque el niño no sea separado de sus padres contra la voluntad de éstos, excepto cuando, a reserva de revisión judicial, las autoridades competentes determinen, de conformidad con la ley y los procedimientos aplicables, que tal separación es necesaria en el interés superior del niño. Tal determinación puede ser necesaria en casos particulares, por ejemplo,

en los casos en que el niño sea objeto de maltrato o descuido por parte de sus padres o cuando éstos viven separados y debe adoptarse una decisión acerca del lugar de residencia del niño.

2. En cualquier procedimiento entablado de conformidad con el párrafo 1 del presente artículo, se ofrecerá a todas las partes interesadas la oportunidad de participar en él y de dar a conocer sus opiniones.
3. Los Estados Partes respetarán el derecho del niño que esté separado de uno o de ambos padres a mantener relaciones personales y contacto directo con ambos padres de modo regular, salvo si ello es contrario al interés superior del niño.
4. Cuando esa separación sea resultado de una medida adoptada por un Estado Parte, como la detención, el encarcelamiento, el exilio, la deportación o la muerte (incluido el fallecimiento debido a cualquier causa mientras la persona esté bajo la custodia del Estado) de uno de los padres o de ambos o del niño, el estado Parte proporcionará cuando se les pida, a los padres, al niño o, si procede a otro familiar, información básica acerca del paradero del familiar o familiares ausentes, a no ser que ello resultase perjudicial para el bienestar del niño. Los Estados Partes se cerciorarán además de que la presentación de tal petición no entrañe por sí misma consecuencias desfavorables para la persona o personas interesadas.

ARTÍCULO 10

1. De conformidad con la obligación que incumbe a los Estado Partes a tenor de lo dispuesto en el párrafo 1 del artículo 9, toda solicitud hecha por un niño o por sus padres para entrar en un Estado Parte o para salir de él a los efectos de la reunión de la familia será atendida por los Estados Partes de manera positiva, humanitaria y expeditiva. Los Estados Partes garantizarán además, que la presentación de tal petición no traerá consecuencias desfavorables para los peticionarios y para sus familiares.
2. El niño cuyos padres residan en Estados diferentes tendrá derecho a mantener periódicamente, salvo en circunstancias excepcionales, relaciones personales y contactos directos con ambos padres.

Con tal fin, y de conformidad con la obligación asumida por los Estados Partes en virtud del párrafo 1 del artículo 9, los Estados Partes respetarán el derecho del niño y de sus padres a salir de cualquier país, incluido el propio, y de entrar en su propio país. El derecho de salir de cualquier país estará sujeto solamente a las restricciones estipuladas por ley y que sean necesarias para proteger la seguridad nacional, el orden público, la salud o la moral públicas o los derechos y libertades de otras personas y que estén en consonancia con los demás derechos reconocidos por la presente Convención.

ARTÍCULO 11

1. Los Estados Partes adoptarán medidas para luchar contra los traslados ilícitos de niños al extranjero y la retención ilícita de niños en el extranjero.
2. Para este fin, los Estados Partes promoverán la concertación de acuerdos bilaterales o multilaterales o la adhesión a cuerdos existentes.

ARTÍCULO 12

1. Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño.
2. Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional.

ARTÍCULO 13

1. El niño tendrá derecho a la libertad de expresión, ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones o ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño.

2. El ejercicio de tal derecho podrá estar sujeto a ciertas restricciones, que serán únicamente las que la ley prevea y sean necesarias:
 - a) Para el respeto de los derechos o la reputación de los demás; o
 - b) Para la protección de la seguridad nacional o el orden público o para proteger la salud o la moral públicas.

ARTÍCULO 14

1. Los Estados Partes respetarán el derecho del niño a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión.
2. Los Estados Partes respetarán los derechos y deberes de los padres y, en su caso, de los representantes legales, de guiar al niño en el ejercicio de su derecho de modo conforme a la evolución de sus facultades.
3. La libertad de profesar la propia religión o las propias creencias estará sujeta únicamente a las limitaciones prescritas por la ley que sean necesarias para proteger la seguridad, el orden, la salud o la moral públicas o los derechos y libertades fundamentales de los demás.

ARTÍCULO 15

1. Los Estados Partes reconocen los derechos del niño a la libertad de asociación y a la libertad de celebrar reuniones pacíficas.
2. No se impondrán restricciones al ejercicio de estos derechos distintos de las establecidas de conformidad con la ley y que sean necesarias en una sociedad democrática, en interés de la seguridad nacional o pública, el orden público, la protección de la salud y la moral públicas o la protección de los derechos y libertades de los demás.

ARTÍCULO 16

1. Ningún niño será objeto de injerencias arbitrarias o ilegales en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia, ni de ataques ilegales a su honra o a su reputación.
2. El niño tiene derecho a la protección de la ley contra tales injerencias o ataques.

ARTÍCULO 17

1. Los Estados Partes reconocen la importante función que desempeñan los medios de comunicación social y velarán porque el niño tenga acceso a información y material procedentes de diversas fuentes nacionales e internacionales, en especial la información y el material que tengan por finalidad promover su bienestar social, espiritual y moral y su salud física y mental. Con tal objeto, los Estados Partes:
 - a) Alentarán a los medios de comunicación a difundir información y materiales de interés social y cultural para el niño, de conformidad con el espíritu del artículo 29;
 - b) Promoverán la cooperación internacional en la producción, el intercambio y la difusión de esa información y esos materiales procedentes de diversas fuentes culturales, nacionales e internacionales;
 - c) Alentarán la producción y difusión de libros para niños;
 - d) Alentarán a los medios de comunicación a que tengan particularmente en cuenta las necesidades lingüísticas del niño pertinente a un grupo minoritario o que sea indígena;
 - e) Promoverán la elaboración de directrices apropiadas para proteger al niño contra toda información o material perjudicial para su bienestar, teniendo en cuenta las disposiciones de los artículos 13 y 18.

ARTÍCULO 18

1. Los Estados Partes pondrán el máximo empeño en garantizar el reconocimiento del principio de que ambos padres tienen obligaciones comunes en lo que respecta a la crianza y el desarrollo del niño. Incumbirá a los padres o, en su caso, a los tutores la responsabilidad primordial de la crianza y el desarrollo del niño. Su preocupación fundamental será el interés superior del niño.
2. A los efectos de garantizar y promover los derechos enunciados en la presente Convención, los Estados Partes prestarán la asistencia apropiada a los padres y a los representantes para el

desempeño de sus funciones en lo que respecta a la crianza del niño y velarán por la creación de instituciones, instalaciones y servicios para el cuidado de los niños.

3. Los Estados Partes adoptarán las medidas apropiadas para que los niños cuyos padres trabajan tengan derecho a beneficiarse de los servicios e instalaciones de guarda de los niños para los que reúnan las condiciones requeridas.

ARTÍCULO 19

1. Los Estados Partes adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo.
2. Esas medidas de protección deberán comprender, según corresponda, procedimientos eficaces para el establecimiento de programas sociales con objeto de proporcionar la asistencia necesaria al niño y a quienes cuidan de él, así como para otras formas de prevención y para la identificación, notificación, remisión a una institución, investigación, tratamiento y observación ulterior de los casos antes descritos de malos tratos al niño, y según corresponda, la intervención judicial.

ARTÍCULO 20

1. Los niños temporal o permanentemente privados de su medio familiar, o cuyo superior interés exija que no permanezcan en ese medio, tendrán derecho a la protección y asistencia especiales del Estado.
2. Los Estados Partes garantizarán de conformidad con sus leyes nacionales, otros tipos de cuidados para estos niños.
3. Entre los cuidados figurarán entre otras cosas, la colocación en hogares de guarda, la Kafala del derecho islámico, la adopción, o de ser necesario la colocación en instituciones adecuadas de protección de menores. Al considerar las soluciones, se prestará especial atención a la conveniencia de que haya continuidad en la educación del niño y a su origen étnico, religiosa, cultural y lingüístico.

ARTÍCULO 21

Los Estados Partes que reconocen o permiten el sistema de adopción, cuidarán de que el interés superior del niño sea la consideración primordial y:

- a) Velarán por que la adopción del niño solo sea autorizada por las autoridades competentes, las que determinarán con arreglo a las leyes y a los procedimientos aplicables y sobre la base de toda la información pertinente y fidedigna, que la adopción es admisible en vista de la situación jurídica del niño en relación con sus padres, parientes y representantes legales, y que, cuando así se requiera, las personas interesadas hayan dado con conocimiento de causa su consentimiento a la adopción sobre la base del asesoramiento que pueda ser necesario;
- b) Reconocerán que la adopción en otro país puede ser considerada como otro medio de cuidar al niño, en el caso de que éste no pueda ser colocado en un hogar de guarda o entregado a una familia adoptiva o no pueda ser atendido de manera adecuada en el país de origen;
- c) Velarán por que el niño que haya de ser adoptado en otro país goce de salvaguardias y normas equivalentes a las existentes respecto de la adopción en el país de origen;
- d) Adoptarán todas las medidas apropiadas para garantizar que, en el caso de adopción en otro país, la colocación no de lugar a beneficios financieros indebidos para quienes participan en ella;
- e) Promoverán, cuando corresponda, los objetivos del presente artículo mediante la concertación de arreglos o acuerdos bilaterales o multilaterales y se esforzarán, dentro de ese marco, por garantizar que la colocación del niño en otro país se efectúe por medio de las autoridades u organismos competentes.

ARTÍCULO 22

1. Los Estados Partes adoptarán medidas adecuadas para lograr que el niño que trate de obtener el estatuto de refugiado o que sea considerado refugiado de conformidad con el derecho y los procedimientos internacionales o internos aplicables reciba, tanto si está solo como si está acompañado por sus padres o de cualquier otra persona, la protección y la asistencia humanitaria adecuadas para el disfrute de los derechos pertinentes enunciados en la presente Convención y en otros instrumentos internacionales de derechos humanos o de carácter humanitario en que dichos estados sean partes.
2. A tal efecto, los Estados Partes cooperarán en la forma que estimen apropiada, en todos los esfuerzos de las Naciones Unidas y demás organizaciones intergubernamentales competentes u organizaciones no gubernamentales que cooperen con las Naciones Unidas por proteger y ayudar a todo niño y localizar a sus padres o a otros miembros de la familia de todo niño refugiado, a fin de obtener la información necesaria para que se reúna con su familia. En los casos en que no se pueda localizar a ninguno de los padres o miembros de la familia, se concederá al niño la misma protección que a cualquier otro niño privado permanente o temporalmente de su medio familia, por cualquier motivo, como se dispone en la presente Convención.

ARTÍCULO 23

1. Los Estados Partes reconocen que el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismo y faciliten la participación activa del niño en la comunidad.
2. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño impedido a recibir cuidados especiales y alentarán y asegurarán, con sujeción a los recursos disponibles, la prestación al niño que reúna las condiciones requeridas y a los responsables de su cuidado de la asistencia que se solicite y que sea adecuada al estado del niño y a las circunstancias de sus padres o de otras personas que cuiden de él.
3. En atención a las necesidades especiales del niño impedido, la asistencia que se preste conforme al párrafo 2 del presente artículo será gratuita siempre que sea posible, habida cuenta de la situación económica de los padres o de las personas que cuiden del niño, y estará destinada a asegurar que el niño impedido tenga un acceso efectivo a la educación, la capacitación, los servicios sanitarios, los servicios de rehabilitación, la preparación para el empleo y las oportunidades de esparcimiento y reciba tales servicios con el objeto de que el niño logre la integración social y el desarrollo individual, incluido su desarrollo cultural y espiritual, en la máxima medida posible.
4. Los Estados partes promoverán, con espíritu de cooperación internacional, el intercambio de información adecuada en la esfera de la atención sanitaria preventiva y del tratamiento médico, psicológico y funcional de los niños impedidos, incluida la difusión de información sobre los métodos de rehabilitación y los servicios de enseñanza y formación profesional, así como el acceso a la información a fin de que los Estados Partes puedan mejorar su capacidad y conocimientos y ampliar su experiencia en estas esferas. A este respecto, se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo.

ARTÍCULO 24

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al disfrute del más alto nivel posible de salud ya servicios para el tratamiento de las enfermedades y la rehabilitación de la salud. Los Estados Partes se esforzarán por asegurar que ningún niño sea privado de su derecho al disfrute de esos servicios sanitarios.
2. Los Estados Partes asegurarán la plena aplicación de este derecho y, en particular, adoptarán las medidas apropiadas para:
 - a) Reducir la mortalidad infantil y en la niñez;
 - b) Asegurar la prestación de la asistencia médica y la atención sanitaria que sea necesaria a todos los niños, haciendo hincapié en el desarrollo de la atención primaria de salud;
 - c) Combatir las enfermedades y la mal nutrición en el marco de la atención primaria de la salud, mediante, entre otras cosas, la aplicación de la tecnología disponible y el suministro de alimentos

nutritivos adecuados y agua potable salubre, teniendo en cuenta los peligros y riesgos de contaminación del medio ambiente;

- d) Asegurar atención sanitaria prenatal y postnatal apropiada a las madres;
 - e) Asegurar que todos los sectores de la sociedad, y en particular los padres y los niños conozcan los principios básicos de la salud y nutrición de los niños, las ventajas de la lactancia materna, la higiene y el saneamiento ambiental y las medidas de prevención de accidentes, tengan acceso a la educación pertinente y reciban apoyo en la aplicación de esos conocimientos;
 - f) Desarrollar la atención sanitaria preventiva, la orientación a los padres y la educación y servicios en materia de planificación de la familia.
3. Los Estados Partes adoptarán las medidas eficaces y apropiadas posibles para abolir las prácticas tradicionales que sean perjudiciales para la salud de los niños.
 4. Los Estados Partes se comprometen a promover y alentar la cooperación internacional con miras a lograr progresivamente la plena realización del derecho reconocido en el presente artículo. A este respecto, se tendrán plenamente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo.

ARTÍCULO 25

Los Estados Partes reconocen el derecho del niño que ha sido internado en un establecimiento por las autoridades competentes para los fines de atención, protección o tratamiento de su salud física o mental, a un examen periódico del tratamiento a que esté sometido y de todas las demás circunstancias propias de su internación.

ARTÍCULO 26

1. Los estados Partes reconocerán a todos los niños el derecho a beneficiarse de la seguridad social, incluso del seguro social y adoptarán las medidas necesarias para lograr la plena realización de este derecho de conformidad con su legislación nacional.
2. Las prestaciones deberían concederse, cuando corresponda teniendo en cuenta los recursos y la situación del niño y de las personas que sean responsables del mantenimiento del niño, así como cualquier otra consideración pertinente a una solicitud de prestaciones hecha por el niño o en su nombre.

ARTÍCULO 27

1. Los Estados Partes reconocen el derecho de todo niño a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social.
2. A los padres u otras personas encargadas del niño les incumbe la responsabilidad primordial de proporcionar, dentro de sus posibilidades y medios económicos, las condiciones de vida que sean necesarias para el desarrollo del niño.
3. Los Estados Partes, de acuerdo con las condiciones nacionales y con arreglo a sus medios, adoptarán medidas apropiadas para ayudar a los padres y a otras personas responsables por el niño, a dar efectividad a este derecho, y en caso necesario, proporcionarán asistencia material y programas de apoyo, particularmente con respecto a la nutrición, el vestuario y la vivienda.
4. Los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para asegurar el pago de la pensión alimenticia por parte de los padres u otras personas que tengan la responsabilidad financiera por el niño, tanto si viven en el Estado Parte como si viven en el extranjero. En particular, cuando la persona que tenga la responsabilidad financiera por el niño resida en un país diferente de aquel en que resida el niño, los estados Partes promoverán la adhesión a los convenios internacionales, así como la concentración de cualesquiera otros arreglos apropiados.

ARTÍCULO 28

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación, y a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular:
 - a) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos;

- b) Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad;
 - c) Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados;
 - d) Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas;
 - e) Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasa de deserción escolar.
2. Los Estados Partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención.
 3. Los Estados Partes fomentarán y alentarán la cooperación internacional en cuestiones de educación, en particular a fin de contribuir a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo y de facilitar el acceso a los conocimientos técnicos y a los métodos modernos de enseñanza. A este respecto, se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo.

ARTÍCULO 29

1. Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:
 - a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;
 - b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de la Naciones Unidas;
 - c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y de sus valores, de los valores nacionales del país en que vive el niño, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;
 - d) Preparar al niño para sumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;
 - e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.
2. Nada de lo dispuesto en el presente artículo o en el artículo 28 se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y de las entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, a condición de que se respeten los principios enunciados en el párrafo 1 del presente artículo y de que la educación impartida en tales instituciones se ajuste a las normas mínimas que prescriba el Estado.

ARTÍCULO 30

En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, no se negará a un niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena el derecho que le corresponde en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma.

ARTÍCULO 31

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.
2. Los Estados partes respetarán y promoverán el derecho al niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento.

ARTÍCULO 32

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a estar protegido contra la explotación económica y contra el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso o entorpecer su educación, o que sea nocivo para su salud o para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social.
2. Los estados Partes adoptarán medidas legislativas y administrativas, sociales y educativas para garantizar la aplicación de este artículo. Con ese propósito y teniendo en cuenta las disposiciones pertinentes de otros instrumentos internacionales, los Estados Partes, en particular:
 - a) Fijarán una edad o edades mínimas para trabajar;
 - b) Dispondrán la reglamentación apropiada de los horarios y condiciones de trabajo; y
 - c) Estipularán las penalidades u otras sanciones apropiadas para asegurar la aplicación efectiva del presente artículo.

ARTÍCULO 33

Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas, incluidas medidas legislativas, sociales y educativas, para proteger a los niños contra el uso ilícito de los estupefacientes y sustancias psicotrópicas enumeradas en los tratados internacionales pertinentes, y para impedir que se utilice a los niños en la producción y el tráfico ilícitos de esas sustancias.

ARTÍCULO 34

Los Estados Partes se comprometen a proteger al niño contra todas las formas de explotación y abuso sexuales. Con este fin, los Estados Partes tomarán en particular, todas las medidas de carácter nacional, bilateral y multilateral que sean necesarias para impedir:

- a) La incitación o la coacción para que un niño se dedique a cualquier actividad sexual ilegal;
- b) La explotación del niño en la prostitución u otras prácticas sexuales ilegales;
- c) La explotación del niño en espectáculos y materiales pornográficos.

ARTÍCULO 35

Los Estados Partes tomarán todas las medidas de carácter nacional, bilateral y multilateral que sean necesarias para impedir el secuestro, la venta o la trata de niños para cualquier fin o en cualquier forma.

ARTÍCULO 36

Los Estados Partes protegerán al niño contra todas las otras formas de explotación que sean perjudiciales para cualquier aspecto de su bienestar.

ARTÍCULO 37

Los Estados Partes velarán porque:

- a) Ningún niño sea sometido a torturas ni a otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes.
- b) No se impondrá la pena capital ni la de prisión perpetua sin posibilidad de excarcelación por delitos cometidos por menores de 18 años de edad.
- c) Ningún niño será privado de su libertad ilegal o arbitrariamente. La detención, el encarcelamiento o la prisión de un niño se llevará a cabo de conformidad con la ley y se utilizará tan solo como medida de último recurso y durante el período más breve que proceda.
- d) Todo niño privado de libertad será tratado con la humanidad y el respeto que merece la dignidad inherente a la persona humana, y de manera que se tengan en cuenta las necesidades de las personas de su edad. En particular, todo niño privado de libertad estará separado de los adultos, a menos que ello se considere contrario al interés superior del niño, y tendrá derecho a mantener contacto con su familia por medio de correspondencia y de visitas, salvo en circunstancias excepcionales.
- e) Todo niño privado de su libertad tendrá derecho a un pronto acceso a la asistencia jurídica y otra asistencia adecuada, así como derecho a impugnar la legalidad de la privación de su libertad ante

un tribunal u otra autoridad competente, imparcial e independiente, y a una pronta decisión sobre dicha acción.

ARTÍCULO 38

1. Los Estados Partes se comprometen a respetar y velar porque se respeten las normas del derecho internacional humanitario que les sean aplicables en los conflictos armados y que sean pertinentes para el niño.
2. Los Estados Partes adoptarán todas las medidas posibles para asegurar que las personas que aún no hayan cumplido los 15 años de edad no participen directamente en las hostilidades.
3. Los Estados Partes se abstendrán de reclutar en las fuerzas armadas a las personas que no hayan cumplido los 15 años de edad. Si reclutan personas que hayan cumplido 15 años, que sean menores de 18, los Estados Partes procurarán dar prioridad a los de más edad.
4. De conformidad con las obligaciones dimanadas del derecho internacional humanitario de proteger a la población civil durante los conflictos armados, los Estados Partes adoptarán todas las medidas posibles para asegurar la protección y el cuidado de los niños afectados por un conflicto armado.

ARTÍCULO 39

Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para promover la recuperación física y psicológica y la reintegración social de todo niño víctima de: cualquier forma de abandono, explotación, abuso, tortura u otra forma de malos tratos o penas crueles, inhumanas o degradantes; o conflictos armados. Esa recuperación y reintegración se llevarán a cabo en un ambiente que fomente la salud, el respeto de sí mismo y la dignidad del niño.

ARTÍCULO 40

1. Los Estados Partes reconocen el derecho de todo niño de quien se alegue que ha infringido leyes penales o a quien se acuse o declare culpable de haber infringido esas leyes a ser tratado de manera acorde con el fomento de su sentido de la dignidad y el valor, que fortalezca el respeto del niño por los derechos humanos y las libertades fundamentales de terceros y en la que se tenga en cuenta la edad del niño y la importancia de promover la reintegración del niño y de que éste asuma una función constructiva en la sociedad.
2. Con ese fin, y habida cuenta de las disposiciones pertinentes de los instrumentos internacionales, los Estados Partes garantizarán, en particular:
 - a) Que no se alegue que ningún niño ha infringido las leyes penales, ni se acuse o declare culpable a ningún niño de haber infringido esas leyes, por actos u omisiones que no estaban prohibidos por las leyes nacionales o internacionales en el momento en que se cometieron;
 - b) Que todo niño del que se alegue que ha infringido las leyes penales o a quien se acuse de haber infringido esas leyes se le garantice, por lo menos, lo siguiente:
 - I) Que se lo presumirá inocente mientras no se pruebe su culpabilidad conforme a la ley;
 - II) Que será informado sin demora y directamente de los cargos que pesan contra él, y en casos apropiados, por intermedio de sus padres o su tutor, y dispondrá de asistencia jurídica u otra asistencia adecuada en la preparación y presentación de su defensa;
 - III) Que la causa será dirimida sin demora por una autoridad u órgano judicial competente, independiente e imparcial en una audiencia equitativa conforme a la ley, en presencia de un asesor jurídico u otro tipo de asesor adecuado y a menos que se considere que ello fuere contrario al mejor interés del niño, teniendo en cuenta en particular su edad o situación y a sus padres o representantes legales;
 - IV) Que no será obligado a prestar testimonio o a declararse culpable, que podrá interrogar o hacer que se interroge a testigos de cargo y obtener la participación e interrogatorio de testigos de descargo en condiciones de igualdad;
 - V) Si se considera que ha infringido las leyes penales, que esta decisión y toda medida impuesta a consecuencia de la misma será sometida a una autoridad u órgano judicial superior competente, independiente e imparcial, conforme a la ley;

- VI) Que el niño contará con la libre asistencia gratuita de un intérprete si no comprende o no habla el idioma utilizado;
- VII) Que se respetará plenamente su vida privada en todas las fases del procedimiento.
3. Los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para promover el establecimiento de leyes, procedimientos, autoridades e instituciones específicos para los niños de quienes se alegue que han infringido las leyes penales o a quienes se acuse o declare culpables de haber infringido esas leyes, y en particular:
- a) El establecimiento de una edad mínima antes de la cual se presumirá que los niños no tienen capacidad para infringir leyes penales;
 - b) Siempre que sea apropiado y deseable la adopción de medidas para tratar a esos niños sin recurrir a procedimientos judiciales, respetando plenamente los derechos humanos y las garantías legales.
4. Se dispondrá de diversas medidas, tales como el cuidado, el asesoramiento, la libertad vigilada, la colocación en hogares de guarda, los programas de enseñanza y formación profesionales, así como otras posibilidades alternativas a la internación en instituciones, para asegurar que los niños sean tratados de manera apropiada para su bienestar y que guarde proporción tanto con sus circunstancias como con la infracción.

ARTÍCULO 41

Nada de lo dispuesto en la presente Convención afectará a las disposiciones que sean más conducentes a la realización de los derechos del niño y que puedan estar recogidas en:

- a) el derecho de un Estado Parte; o
- b) el derecho internacional vigente con respecto a dicho estado.

PARTE II

ARTÍCULO 42

Los Estados Partes se comprometen dar a conocer ampliamente los principios y disposiciones de la Convención por medios eficaces y apropiados, tanto a los adultos como a los niños.

ARTÍCULO 43

1. Con la finalidad de examinar los progresos realizados en el cumplimiento de las obligaciones contraídas por los Estados Partes en la presente Convención, se establecerá un Comité de los Derechos del Niño que desempeñará las funciones que a continuación se estipulan.
2. El Comité estará integrado por diez expertos de gran integridad moral y reconocida competencia en las esferas reguladas por la Convención. Los miembros del Comité serán elegidos por los Estados Partes entre sus nacionales y ejercerán sus funciones a título personal, teniéndose debidamente en cuenta la distribución geográfica, así como los principales sistemas jurídicos.
3. Los miembros del Comité serán elegidos por votación secreta, de una lista de personas designadas por los Estados Partes. Cada Estado podrá designar una persona escogida entre sus propios nacionales.
4. La elección inicial se celebrará a más tardar seis meses después de entrada en vigor de la presente Convención y ulteriormente cada dos años con cuatro meses, como mínimo de antelación respecto de la fecha de cada elección, el Secretario General de las Naciones Unidas dirigirá una carta a los Estados Partes invitándolos a que presenten sus candidaturas en un plazo de dos meses. El Secretario General preparará después una lista en la que figurarán por orden alfabético todos los candidatos propuestos, con indicación de los estados Partes que los hayan designados y la comunicará a los Estados Partes en la presente Convención.
5. Las elecciones se celebrarán en una reunión de los Estados Partes convocada por el Secretario General en la Sede de las Naciones Unidas. En esa reunión, en la que la presencia de dos tercios de los Estados Partes, constituirá quórum, las personas seleccionadas para formar parte del comité serán aquellos candidatos que obtengan el mayor número de votos y una mayoría absoluta de los votos de los representantes de los Estados Partes presentes y votantes.
6. Los miembros del Comité serán elegidos por un periodo de cuatro años. Podrán ser reelegidos si se presenta de nuevo su candidatura. El mandato de cinco de los miembros elegidos en la primera

elección expiará al cabo de dos años; inmediatamente, después de efectuada la primera elección, el Presidente de la reunión en que ésta se celebre elegirá por sorteo los nombres de esos cinco miembros.

7. Si un miembro del Comité fallece o dimite o declara que por cualquier otra causa no puede seguir desempeñando sus funciones en el comité, el Estado Parte que propuso a ese miembro designará entre sus propios nacionales a otro experto para ejercer el mandato hasta su término, a reserva de la aprobación del Comité.
8. El Comité adoptará su propio reglamento.
9. El Comité elegirá su Mesa por un período de dos años.
10. Las reuniones del Comité se celebrarán normalmente en la Sede de las Naciones Unidas o en cualquier otro lugar conveniente que determine el Comité. El Comité se reunirá normalmente todos los años. La duración de las reuniones del comité será determinada y revisada, si procediera, por una reunión de los estados Partes en la presente Convención, a reserva de la aprobación de la Asamblea General.
11. El Secretario General de las Naciones Unidas proporcionará el personal y los servicios necesarios para el desempeño eficaz de las funciones del Comité establecido en virtud de la presente Convención.
12. Previa aprobación de la Asamblea General, los miembros del comité establecido en virtud de la presente Convención recibirán emolumentos con cargo a los fondos de las Naciones Unidas, según las condiciones que la Asamblea pueda establecer.

ARTÍCULO 44

1. Los Estados Partes se comprometen a presentar al Comité, por conducto del Secretario General de las Naciones Unidas, informes sobre las medidas que hayan adoptado para dar efecto a los derechos reconocidos en la convención y sobre el progreso que hayan realizado en cuanto al goce de esos derechos:
 - a) En el plazo de dos años a partir de la fecha en la que para cada Estado Parte haya entrado en vigor la presente Convención;
 - b) En lo sucesivo, cada cinco años.
2. Los informes preparados en virtud del presente artículo deberán indicar las circunstancias y dificultades, si las hubiere, que afecten al grado de cumplimiento de las obligaciones derivadas de la presente Convención. Deberán asimismo, contener información suficiente para que el Comité tenga cabal comprensión de la aplicación de la Convención en el país de que se trate.
3. Los estados Partes que hayan presentado un informe inicial completo al comité no necesitan repetir en sucesivos informes presentados de conformidad con lo dispuesto en el inciso b) del párrafo 1 del presente artículo la información básica presentada anteriormente.
4. El Comité podrá pedir a los estados Partes más información relativa a la aplicación de la Convención.
5. El Comité presentará cada dos años a la Asamblea General de las Naciones Unidas, por conducto del Consejo Económico y Social, informes sobre sus actividades.
6. Los Estados Partes darán a sus informes una amplia difusión entre el público de sus países respectivos.

ARTÍCULO 45

Con el objeto de fomentar la aplicación efectiva de la Convención y de estimular la cooperación internacional en la esfera regulada por la Convención:

- a) Los organismos especializados, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y demás órganos de las Naciones Unidas tendrán derecho a estar representados en el examen de la aplicación de aquellas disposiciones de la presente convención comprendidas en el ámbito de su mandato. El Comité podrá invitar a los organismos especializados, al Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y a otros órganos competentes que considere apropiados a que proporcionen asesoramiento especializado sobre la aplicación de la Convención en los sectores que son de incumbencia de sus respectivos mandatos. El Comité podrá invitar a los organismos

especializados, al UNICEF y demás órganos de las Naciones Unidas a que presentes informes sobre la aplicación de aquellas disposiciones de la presente Convención comprendidas en el ámbito de sus actividades;

- b) El Comité transmitirá, según estime conveniente, a los organismos especializados, al UNICEF y a los órganos competentes, los informes de los Estados Partes que contengan una solicitud de asesoramiento o de asistencia técnica, o en los que se indique esa necesidad, junto con las observaciones y sugerencias del Comité, si las hubiere, acerca de esas solicitudes o indicaciones;
- c) El Comité podrá recomendar a la Asamblea General que pida al Secretario General que efectúe, en su nombre, estudios sobre cuestiones concretas relativas a los derechos del niño;
- d) El Comité podrá formular sugerencias y recomendaciones generales basadas en la información recibida en virtud de los artículos 44 y 45 de la presente Convención. Dichas sugerencias y recomendaciones generales deberán transmitirse a los Estados Partes interesados y notificarse a la Asamblea General, junto con los comentarios, si los hubiere, de los Estados Partes.

PARTE III

ARTÍCULO 46

La presente Convención estará abierta a la firma de todos los Estados.

ARTÍCULO 47

La presente Convención está sujeta a ratificación. Los instrumentos de ratificación se depositarán en poder del Secretario General de las Naciones Unidas.

ARTÍCULO 48

La presente convención permanecerá abierta a la adhesión de cualquier Estado. Los instrumentos de adhesión se depositarán en poder del Secretario General de las Naciones Unidas.

ARTÍCULO 49

1. La presente Convención entrará en vigor el trigésimo día siguiente a la fecha en que haya sido depositado el vigésimo instrumento de ratificación o de adhesión en poder del Secretario General de las Naciones Unidas.
2. Para cada Estado que ratifique la convención o se adhiera a ella después de haber sido depositado el vigésimo instrumento de ratificación o de adhesión, la Convención entrará en vigor el trigésimo día después del depósito por tal Estado de su instrumento de ratificación o adhesión.

ARTÍCULO 50

1. Todo Estado Parte podrá proponer una enmienda u depositarla en poder del Secretario General de las Naciones Unidas. El secretario General comunicará la enmienda propuesta a los estados Partes pidiéndoles que le notifiquen si desean que se convoque una conferencia de Estados Partes con el fin de examinar la propuesta y someterla a votación. Si dentro de los cuatro meses siguientes a la fecha de esa notificación un tercio, al menos, de los estados Partes se declara a favor de tal convocatoria, el secretario General convocará a una conferencia con el auspicio de las Naciones Unidas. Toda enmienda adoptada por la mayoría de Estados Partes, presentes y votantes en la conferencia será sometida por el Secretario General a todos los Estados Partes para su aprobación.
2. Toda enmienda adoptada de conformidad con el párrafo 1 del presente artículo entrará en vigor cuando haya sido aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas y aceptada por una mayoría de dos tercios de los Estados Partes.
3. Cuando las enmiendas entren en vigor serán obligatorias para los Estados Partes que las hayan aceptado, en tanto que los demás Estados Partes seguirán obligados por las disposiciones de la presente Convención y por las enmiendas anteriores que hayan aceptado.

ARTÍCULO 51

1. El Secretario General de las Naciones Unidas recibirá y comunicará a todos los estados el texto de las reservas formuladas por el estado en el momento de la ratificación o de la adhesión.
2. No se aceptará ninguna reserva incompatible con el objeto y propósito de la presente Convención
3. Toda reserva podrá ser retirada en cualquier momento y por medio de una notificación hecha a ese efecto y dirigida al Secretario General de las Naciones Unidas, quien informará a todos los estados. Esa notificación surtirá efecto en la fecha de su recepción por el Secretario General.

ARTÍCULO 52

Todo Estado Parte podrá denunciar la presente Convención mediante notificación hecha por escrito al Secretario General de las Naciones Unidas. La denuncia surtirá efecto un año después de la fecha en que la notificación haya sido recibida por el Secretario General.

ARTÍCULO 53

Se designa depositario de la presente Convención al Secretario General de las Naciones Unidas.

ARTÍCULO 54

El original de la presente Convención, cuyos textos en árabe, chino, español, francés, inglés y ruso son igualmente auténticos, se depositará en poder del Secretario General de las naciones Unidas.

En testimonio de lo cual, los infrascritos plenipotenciarios, debidamente autorizados para ello por sus respectivos gobiernos, han firmado la presente Convención.

Anexo N°2: Asistencia al taller año 1999.

	5/8	12/8	19/8	26/8	2/9	9/9	16/9	23/9	30/9	7/10	14/10	21/10	28/10	2/11	8/11	11/11	18/11	22/11	26/11	29/11	2/12	6/12	9/12	13/12	16/12	20/12
Rafael	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*		*		*	*		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Mariano	*	*	*	*	*	*	*	*	*			*		*	*		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Damián	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*		*		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Sebastián	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*		*		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Claudio		*	*	*	*	*	*	*	*	*		*		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Juan L.		*	*	*	*	*	*	*	*	*		*		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Melisa			*	*	*	*	*	*	*	*		*		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Noemí			*	*	*	*	*	*	*	*		*		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Pedro		*												*												
Matías																										
Andrés	*		*	*	*	*	*	*	*	*		*					*				*	*	*	*	*	*
Victor		*	*	*	*	*	*	*	*								*				*	*	*	*	*	*
Nicolás	*			*	*	*	*	*	*																	
Claudio	*			*	*	*	*	*	*																	
Claudia	*			*	*	*	*	*	*																	
Verónica	*			*	*	*	*	*	*																	
Marina	*			*	*	*	*	*	*																	
Fausto	*			*	*	*	*	*	*																	
Mauricio		*	*		*																					

Anexo N° 3: Guión obra año 1999.

“Algo más que un sueño”

“Algo más que un sueño” es el título de la historia que los adolescentes que conforman el elenco “Los Lunáticos” quieren contar. Esta es la historia de un grupo de jóvenes que comparten vivencias cotidianas, entre las que se encuentran momentos de agresión y oscuridad. Entre ellos existe un adolescente que vive una experiencia que marcará de manera significativa su relación con los demás. En una noche de verano, luego de una pelea callejera, queda dormido a la intemperie donde comienza a soñar...estalla el planeta, la gente corre buscando refugio, desesperación, desesperanza y horror. El joven viaja a través del tiempo y del espacio, despertándose en un lugar desierto, diferente, desconocido. Este lugar es habitado por maravillosos seres que sólo conocen la bondad y la solidaridad; seres ajenos a las maldades de la vida terrestre. Quienes ofrecen a este nuevo visitante la alegría, la fiesta, el circo. Enredados en música, malabares, zancos, acrobacia, luces, carcajadas queda satisfecho en el sentimiento de felicidad, hasta volver a dormir. Cuando despierta, en la calle nuevamente, reconoce en sus pares aquellas enseñanzas que su viaje había ofrecido. Comienza a vivir una nueva fiesta redescubriendo su lugar, su mundo real.

Anexo N°4: Asistencia al taller año 2000.

	PEDRO	RAFA	DAMIAN	MARIANO	CLAUDIO	SEBASTIAN	MELISA	NOEMI	JOSE L.	LUIS	CARLA
12-Jun	1	1	1	1							
15-Jun											
19-Jun	FERIADO										
22-Jun											
26-Jun	1	1	1	1	1	1	1	1			
29-Jun			1		1				1	1	1
03-Jul		1	1	1			1				
06-Jul			1							1	1
10-Jul	1	1	1	1	1						
13-Jul										1	1
17-Jul	VACACIONES DE INVIERNO										
20-Jul	VACACIONES DE INVIERNO										
24-Jul	VACACIONES DE INVIERNO										
27-Jul	VACACIONES DE INVIERNO										
31-Jul	VACACIONES DE INVIERNO										
03-Ago										1	1
07-Ago	1	1	1	1	1						
10-Ago										1	1
14-Ago	1	SUSPENDIDO	1	SUSPENDIDO	1						
17-Ago			1		1					1	1
21-Ago	FERIADO										
24-Ago	1	SUSPENDIDO	1	SUSPENDIDO	1					1	1
28-Ago	1	1	1	1						ESC	H
31-Ago			1	1	1					1	1
04-Sep	PERFECCIONAMIENTO DOCENTE										
07-Sep		1	1								
11-Sep	DIA DEL MAESTRO										
14-Sep											
18-Sep		SUSPENDIDO	1	SUSPENDIDO							
21-Sep	DIA DEL ESTUDIANTE										
25-Sep											
28-Sep	REUNION CON PROFESORES										
02-Oct											
05-Oct			1								
09-Oct											
12-Oct			1		BS AS					1	
16-Oct	FERIADO DIA DE LA RAZA										
19-Oct										1	
23-Oct			1		1						1
26-Oct											
30-Oct											1
02-Nov			1		1					1	1
06-Nov											
09-Nov			1		1					1	1
13-Nov			1	1	1						1
16-Nov			1	1	1					1	1
17-Nov			1	1	ESC					1	1
20-Nov			1							1	1
23-Nov	PARO DE TRANSPORTE										
27-Nov			1								1
30-Nov			1		1						1
04-Dic					1						1
07-Dic			1		1					1	1
11-Dic			1		1					1	1
14-Dic			1		1					1	1
15-Dic			1		1					1	1
16-Dic					1					1	
TOTAL	7	7	29	10	20	2	2	1	1	20	23

[illegible]

ADRIAN	MATIAS	CRISTIAN	TOTAL	LUGAR	ACTIVIDAD
			5	SALA A	Evaluación, pautas, entrenamiento.
			0		
			0		
			0		
			8	SALA A	Acrobacia.
			9	SALA A	Danián y Claudio contaron proyecto. Acrobacia.
			5	SALA A	Acrobacia. Mauricio recupero la clase del jueves.
			7	PATIO	Malabares con pelotas de tenis. Danián recursos.
			5	SALA A	Malabares, pases de 4 personas con 3 pelotas.
			7	PATIO	Malabares.
			0		
			0		
			0		
			0		
			0		
			6	SALA A	Acrobacias con malabares. Arman figuras, torres.
			5	PATIO	Trapecio, malabares (confección) . Clowns.
			7	PATIO	Acrobacias en duos. Exponen lo que hacen.
			3	SALA A	Clavas, malabares.
			11	PATIO	Malabares, ensayo muestra Escuela 506.
			0		
			11	ESCUELA 506	Taller en Escuela 506. Ver proyecto
			6	SALA A	1er ensayo grupo fusionado.
			10	SALA A	Malabares
			0		
			5	SALA A	Acrobacia
			0		
			4	B Y PATIO	Malabares.
			6	SALA A	Malabares. Se vio el video Algo mas que un sueño.
			0		
			0		
			0		
			6	SALA A	Guion para un futuro espectáculo.
			0		
			6	B	Guion para la muestra.
			0		
			6	SALA A	Entrenamiento muestra del Auditorium
			10	SALA A	Entrenamiento muestra 16/11
			0		
			6	SALA A	Entrenamiento muestra 16/11
1			11	SALA A	Entrenamiento muestra 16/11
			0		
			9	SALA A	Entrenamiento muestra 16/11
			7	SALA A	Entrenamiento.
			11	AUDITORIUM	Muestra Auditorium
			9	ESCUELA 1	Muestra Escuela N°1
			10	SALA A	Preparación para muestra Unzue
			0		
			6	SALA A	Entrenamiento muestra fin de año
			7	UNZUE	Muestra Unzue. Maxi filmó
1	1	1	11	SALA A	Entrenamiento muestra fin de año. Maxi filmó
1	1		12	SALA A	Entrenamiento muestra fin de año
			10	SALA A	Entrenamiento muestra fin de año
	1		11	BANCARIA EN	Ensayo gral.
			10	BANCARIA MI	Muestra final
			6	MUNICIPALIDAD	Encuentro de murgas
3	3	1			

Anexo N°5: Asistencia elenco año 2000.

	DAMIAN	CLAUDIO	LUIS	CARLA	VICTOR	GUILLE	MAURI	CHINO	CESAR	RODOLFO	MAXI	ALE	TOTAL
12 al 15 Jun	1	1											2
19 al 22 Jun													
26 al 29 Jun	1	1	1	1	1	1	1						7
3 al 6 Jul	1	1	1	1	1	1	1	1					7
10 al 13 Jul	1	1	1	1	1	1	1	1					9
17 al 20 Jul	vacaciones invierno												
24 al 27 Jul	vacaciones invierno												
1 al 3 Ago			1	1	1		1	1	1				6
7 al 10 Ago	1	1	1	1	1	enfermo	1	1	1	1			9
14 al 17 Ago	1	1	1	1	1	1	1	1	1				9
21 al 24 Ago	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			10
28 al 31 Ago	1	1	1	1	1		1	1	1	1			9
4 al 7 Sep	1				1	1	1						4
11 al 14 Sep					1	1		1	1				4
18 al 21 Sep	1				1	1	1	1	1				6
25 al 28 Sep													
2 al 5 Oct	1						1	1	1		1	1	6
9 al 12 Oct	1		1							1	1	1	5
16 al 19 Oct			1		1		1		1		1		5
23 al 26 Oct	1	1		1	1		1	1	1		1	1	9
30 al 2 Nov	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	11
6 al 9 Nov	1	1	1	1	1	1	1		1		1		9
13 al 16 Nov	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	11
20 al 23 Nov	1		1	1	1	1	1	1	1		1	1	10
27 al 30 Nov	1	1		1	1	1		1	1				7
4 al 7 Dic	1	1		1	1		1	1	1	1	1	1	10
11 al 16 Dic	1	1	1	1	1		1	1		1	1	1	10
TOTAL	20	14	15	16	20	13	19	17	17	6	10	8	

Anexo N°6: Proyecto de acción. Área educación.

Proyecto de intervención en educación. Escuela Nro. 506.

Introducción:

El siguiente proyecto de intervención ha sido realizado por las alumnas de Servicio Social con la intención y convicción de llevar adelante una experiencia que pudiera articular dos instancias educativas diferentes pero necesariamente complementarias. El contexto donde se desarrolla es el ámbito local, tan inmenso e inquietante como dinámico y esperanzador. Esta pequeña iniciativa no es más que un esfuerzo de intercambio solidario entre tres instituciones educativas: La Escuela Nro. 506, la Universidad Nacional de Mar del Plata y el Grupo Teatral Circense “Los Lunáticos”. Las dos primeras, establecimientos de *Educación Formal*, que reúnen tanto a alumnas universitarias, como a niños de bajos recursos económicos y un gran potencial e interés por aprender; la tercera una experiencia que ha sido factible de ser definida como de *Educación No Formal*, donde adolescentes con “menos oportunidades”³⁰ se relacionan y crecen.

El desafío consiste en adentrarnos como recursos y portadores de diversas riquezas en este escenario social caótico pero capaz de ser transformado.

Marco teórico referencial³¹:

Educación: recuperar lo olvidado.

Cuenta la leyenda que cuando una persona nace, cuando tiene pocas horas de vida, posee la totalidad de los conocimientos necesarios y efectivos para transitar su existencia. Es en ese momento en donde se presenta un ángel, el ángel del olvido, quien se acerca cuidadosa y silenciosamente y besa al bebé, dejándolo perfectamente limpio de ideas y

³⁰ Aceptando la idea de pobreza de Amartya Sen, quien no la define como carencia material, de ingresos o económica, sino como la escasez de oportunidades de una persona para desarrollar sus capacidades, el abordaje integral de las problemáticas sociales se realizaría a partir de la apertura del universo de oportunidades tanto individuales como colectivas.

³¹ Este marco teórico ha sido desarrollado a partir de la indagación del material bibliográfico suministrado por la cátedra Metodología de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social de la U.N.M.D.P., año 2000.

“saberes”. A partir de ese entonces, ese ser, comienza su vida y con ella el esfuerzo constante por lograr recordar.³²

Para definir *educación* el autor Ricardo Nassif intenta resolver el tipo de relación que se genera entre el investigador, pedagogo, y su campo de trabajo, la educación. Para esto analiza la etimología de la palabra a partir de sus dos sentidos: uno que procede de *educare* que comprendería las funciones de crianza, alimentación y nutrición, que denota un proceso de alimentación mediante una influencia externa y permite *acrecentar* al ser (educando); el otro que proviene de *exducere* que pretende sacar, llevar, conducir algo de adentro hacia fuera, que muestra un proceso de encauzamiento de disposiciones ya existentes en el ser y posibilita su *crecimiento*.

El autor soluciona esta dicotomía a partir de la complementariedad de los dos puntos de vista, haciendo hincapié en que la educación es verdadera siempre que “ayuda al hombre a crearse a sí mismo”.

De esta manera propone como definición de educación a “todo proceso de influencia, de configuración o desarrollo del hombre al mismo tiempo que el efecto de esa influencia, de esa configuración o de ese desarrollo”. Más allá de su valor como efecto o resultado, este autor, entiende a la educación como un proceso dinámico donde la realidad del individuo, comunidad (o pueblo) y cultura interactúan libremente.

La educación puede ser precisada, a partir del proceso histórico que recorre desde la educación funcional a la formal, no sólo como una función, sino como una institución y un sistema socio cultural.

Educación formal y no formal: hacia un mutuo enriquecimiento.

La primera distinción entre ambos términos reside en el espacio en donde se desarrolla la actividad. El término “educación formal” alude a la educación realizada en el sistema escolar convencional y tradicional, estratificado y oficializado, mientras que la “educación no formal” comprendería la actividad estructurada en un marco no escolar, lo que no significa no institucional. Ambos conceptos poseen un elemento en común: la intencionalidad de la acción educativa. La primera forma educativa permite acceder a una acreditación superable en los

³² Idea extraída de la película “El beso del olvido”.

diferentes grados de formación, la segunda, sin perder el propósito que contiene un proceso de enseñanza-aprendizaje, no necesariamente resulta del proceso, un título, un egreso, etc.

Es posible entender que los aprendizajes del hombre son generados en las corrientes formativas que surgen en el movimiento dialéctico de la comunidad y de las relaciones entre sus miembros, donde también se encuentra el sistema formativo formal. Se pueden encontrar entre las actividades de educación no formal aquellas que se inspiran en las prácticas de concientización de la comunidad, alfabetización de adultos, o de animación socio-cultural, siempre que integren y emerjan de la potencialidad pedagógica de las relaciones humanas no instituidas. Entre las actividades más comunes se desarrollan: deportes, cursos de formación profesional, formación comunitaria, tiempo libre dirigido, alfabetización, educación sanitaria, etc., pudiendo participar de estas experiencias tanto niños como jóvenes y adultos, que estén insertos o no dentro del subsistema de educación escolar. Si bien las metodologías de trabajo, las formas de organización y las finalidades más inmediatas pueden diferir, ambas instancias de educación deben tener coherencia con su objetivo último: la promoción de la persona.

“El solo servicio que un educador puede prestar a otro hombre es el de proporcionarle los instrumentos y ponerlo en situaciones en las cuales, a partir de los elementos de su propia condición, de lo cotidiano de sus experiencias, de sus luchas, de sus éxitos y sus fracasos, le sea posible construirse un saber propio, una reflexión personal y, por un esfuerzo progresivo, tomar posesión de los elementos de su personalidad, de asumir sus dimensiones y darles una forma y una expresión... Esto es la capacidad de comunicarse, de conducir su combate y de participar en las luchas colectivas, tome lugar junto a la capacidad de aprender, sea para satisfacer una curiosidad o para reforzar la eficiencia del trabajo profesional, sindical o político”.

Paul Lengrand.

Justificación:

A partir de la evaluación realizada del proceso vivenciado en el “Proyecto Circo” con adolescentes del Programa “La Casita” y teniendo en cuenta que:

- las actividades artísticas permiten desarrollar y recrear al adolescente
- compartir y relacionar vivencias personales y grupales
- experimentar y fortalecer el potencial creativo
- transmitir intereses, expectativas, deseos e ideas.

Se formula el siguiente proyecto de intervención:

Objeto de intervención:

La posibilidad de constituir un espacio solidario de intercambio entre instancias de educación formal y no formal, que reúna a adolescentes con expectativas de recreación artísticas.

Objetivos generales:

Relacionar dos instancias educativas, una formal y otra no formal, en una experiencia artístico-recreativa.

Generar un espacio propicio de intercambio y aprendizaje recíproco entre adolescentes y/o niños, a partir de una actividad mediatizadora.

Objetivos específicos:

Acercar a los adolescentes del grupo teatral “Los Lunáticos” a las instituciones educativas que lo deseen, para transmitir las habilidades circenses aprendidas en los entrenamientos del grupo.

Ofrecer un recurso artístico a aquellos niños o adolescentes que se encuentren cursando sus horas curriculares en la institución educativa a la que asisten.

Intercambiar experiencias, intereses y motivaciones en una relación horizontal y abierta entre los adolescentes del grupo “los lunáticos” y los alumnos de las instituciones educativas a visitar.

Metodología de trabajo:

Se conformarán talleres integrados por adolescentes del grupo teatral y los alumnos de las escuelas interesadas. Los mismos se desarrollarán durante una hora y media, en el espacio

físico de la escuela. Se dispondrán los primeros veinte minutos a una “muestra” por parte del grupo teatral con el fin de exponer las habilidades que han alcanzado a desarrollar en sus entrenamientos, la hora restante se utilizará para que cada participante del taller pueda relacionarse con el resto a partir de la transmisión de las técnicas circense. Se realizará un breve cierre con el objetivo de evaluar conjuntamente y dar por finalizada la experiencia.

Recursos:

Humanos:

- Dos profesores de circo.
- Las alumnas de Servicio Social.
- El equipo técnico de las escuelas: maestras, autoridades, equipo de orientación escolar, etc.

Materiales:

- El espacio físico, preferentemente salón de actos o patio.
- El vehículo necesario para el traslado de los adolescentes del grupo de teatro.
- Materiales para confeccionar los elementos de entrenamiento: pelotas de tenis, botellas de plástico descartables (de litro y medio), cinta aisladora y mijo o arroz.

Plan de acción:

- Se acercará la invitación a participar de la propuesta a las personas responsables de los establecimientos educativos del ámbito local.
- Se pautará el día y hora conveniente para ambos grupos.
- Se realizará el taller planificado.

Ejecución:

Se realizó una entrevista con una docente interesada en la propuesta a fin de conocer la matriz institucional de la Escuela 506, encuentro donde se programó la experiencia para el día jueves 24 de agosto. En esta reunión la docente anunció a las estudiantes de Servicio Social las condiciones y capacidades de sus alumnos: los definió como personas con un gran interés en actividades corporales y expresivas. Se le pidió intentar conseguir el material necesario para llevar a cabo el intercambio.

El encuentro se realizó el día y hora pautado. El taller consistió en la presentación de un número corporal de habilidades circense: clavos, malabares y acrobacia (por parte del grupo de teatro); posteriormente cada integrante del grupo invitó a dos o más niños a unirse en un subgrupo donde, de modo operativo, pudiera practicar las habilidades mencionadas. Cada subgrupo trabajó ininterrumpidamente las técnicas de circo con el material ofrecido por las docentes. El taller culminó con la presentación de lo aprendido en el espacio de taller por la totalidad de los participantes (niños de la escuela y adolescentes del grupo de teatro).

Evaluación:

De la actividad:

El taller fue desarrollado con total éxito: los adolescentes del grupo teatral cumplieron sus expectativas acerca de poder transmitir todo lo aprendido durante dos años de entrenamiento, compromiso y crecimiento; los niños de la escuela se mostraron muy interesados participando casi la totalidad de los convocados por la docente. Se relacionaron en un plano de horizontalidad y reciprocidad donde los niños lograron acrecentar su universo de experiencia artística y los adolescentes fortalecerse como personas capaces de transmitir conocimientos y capacidades. La experiencia fue exitosa en cuanto al desarrollo artístico que pudieron alcanzar los subgrupos en particular y el grupo participante del taller en su totalidad. Lograron mostrar a los demás lo producido en el lapso de una hora, pudiendo vivenciar la culminación de un desafío, ya que la timidez y la creatividad se conjugaron en función de una actividad.

Del proyecto:

Es posible evaluar que los objetivos han sido alcanzados en este primer intercambio: en esta instancia articuladora y de retroalimentación, una experiencia que surge de un espacio de educación no formal ofrece y recibe de una escuela los elementos necesarios para que se constituya en un verdadero esfuerzo participativo, donde la idea de reciprocidad e integración toman fuerza iluminando un largo camino de complementariedad y solidaridad.

Anexo N°7: Publicidad del evento. Muestra de cierre año 2000.

Grupo teatral - circense "LOS LUNATICOS" Presenta muestra anual Fecha: viernes 15 de Diciembre Lugar: Teatro de la Asociación Bancaria San Luis 2069 Horario: 20 horas Entrada libre y gratuita Programa "La Casita"	Grupo teatral - circense "LOS LUNATICOS" Presenta muestra anual Fecha: viernes 15 de Diciembre Lugar: Teatro de la Asociación Bancaria San Luis 2069 Horario: 20 horas Entrada libre y gratuita Programa "La Casita"
Grupo teatral - circense "LOS LUNATICOS" Presenta muestra anual Fecha: viernes 15 de Diciembre Lugar: Teatro de la Asociación Bancaria San Luis 2069 Horario: 20 horas Entrada libre y gratuita Programa "La Casita"	Grupo teatral - circense "LOS LUNATICOS" Presenta muestra anual Fecha: viernes 15 de Diciembre Lugar: Teatro de la Asociación Bancaria San Luis 2069 Horario: 20 horas Entrada libre y gratuita Programa "La Casita"

Grupo Teatral – Circense

"LOS LUNATICOS"

Presenta muestra anual

Fecha: viernes 15 de Diciembre

**Lugar: Teatro de la Asociación Bancaria
-San Luis 2069 -**

Horario: 20 horas

ENTRADA LIBRE Y GRATUITA

Programa "La Casita"

Querido amigo:

Conociendo tu interés y sensibilidad por aquellas iniciativas que intentan transformar desde lo cotidiano al menos una pequeña parte de la realidad, te proponemos compartir la muestra anual del grupo teatral-circense "Los Lunáticos" .

Dicha muestra se realizará el día viernes 15 de diciembre a las 20 hs. en el teatro de la Asociación Bancaria " Arturo Jauretche" cito en la calle San Luis 2069.

Esperamos contar con tu presencia, un abrazo

Grupo " Los Lunáticos "

Este grupo está integrado por quince adolescentes que conviven en el programa "La Casita" coordinado por el Padre Luis Mará Ocampo.. El Proyecto Circo se conformó en el año 1999, contando con el apoyo de Marcelo Marán. La dirección artística del grupo está a cargo de los profesores Pablo Marchini y Andrés Burgos, la coordinación del proyecto de trabajo la realizan las estudiantes de Servicio Social Natalia Nuñez y Maria Fernanda Raverta.

Bibliografía

- ANDER EGG, E.: "Metodología del Trabajo Social". Ed. Humanitas, Bs. As., 1981.
- AROCENA, J.: "El desarrollo local: un desafío contemporáneo". CLAEH, Universidad Católica de Uruguay, Ed. Nueva Sociedad, 1996.
- AYLWIN DE BARROS, N. y otros: "Un enfoque operativo de la Metodología del Trabajo Social". Ed. Humanitas, Bs. As., 1988.
- BESSONE, E.: "El proceso creativo en TS". Revista Anuario. Año 2, 1997.
- BETANCOURT, H.: "Ciudad, Jóvenes y vacaciones". PNUD. HABITAT. Programa de gestión urbana. La era urbana. Suplemento para América Latina y el Caribe. 1998.
- BUSTELO, E.: "Mucho, poquito o nada". Ed. Siglo XXI, Bs. As., 1990.
- CARBO, E.; MANRIQUE, M.; TOBON, C.; URRUTIA, C.; CASTILLO, R.; MANZANO, A.; PALMA, D. y PETERS, R.: "Elementos para un replanteamiento de la formación profesional en Trabajo Social", en Trabajo Social en América Latina: Balance y Perspectivas, Ed. CELATS, Lima, 1983
- CARDARELLI, G. y ROSENFELD, M.: "La participación al borde de un ataque de nervios". UNICEF Argentina, Bs. As., 1991.
- CELATS: "La sistematización de la práctica". Ed. Humanitas/CELATS, Bs. As., 1985.
- CELATS: "La práctica profesional del Trabajador Social". Ed. Humanitas/CELATS, Bs. As., 1989.
- CEPAL: "Magnitud de la pobreza en América Latina en los años ochenta". Serie Estudios, 1991. CEPAL, NACIONES UNIDAS: "Juventud, población y desarrollo en América Latina y El Caribe. Problemas, oportunidades y desafíos". FNUAP. Santiago de Chile. 2000.
- CEPAL. NACIONES UNIDAS: "Panorama Social de América Latina: Derechos humanos de los niños, definición temprana de roles y maternidad en adolescentes." 1997.
- DE ROBERTIS, C y PASCAL, H.: "La intervención colectiva en trabajo social". Ed. El Ateneo, París, 1987.
- ERIKSON, E. H.: "Identidad. Juventud y crisis.". Ed. Taurus, Madrid, España, 1968/1980.
- FALEIROS, Vicente de Paula: "Trabajo Social, Ideología y Método". Cap.5 Acerca de la sistematización. Ed. Ecro, Argentina, 1976, 3ra. Edición, pag.100, en QUIROZ, Teresa y MORGAN, María: "La sistematización: un intento conceptual y una propuesta de operacionalización".

FORNI, F.: "Evaluación de proyectos". Ed. Centro Editor. Bs. As. 1994.

FORNI, F.: "Métodos cualitativos II: La práctica de la investigación". Centro Editor de América Latina. Bs. As. 1992.

GAGNETEN, M.: "Hacia una metodología de sistematización de la práctica". Ed. Humanitas, Bs.As., 1987.

IGUÍÑIZ, J.: "Hacia una alternativa de desarrollo", en: Aportes para la discusión, Nro 1, Quito, FONDAD, 1991.

KAPLAN, L. J.: "Adolescencia: el adiós a la infancia". Ed. Piados, Bs. As., 1996.

KISNERMAN, N.: "Servicio Social de grupo". Ed. Humanitas, Bs. As., 1968.

KLIKSBERG, B.: "¿Es posible una economía con rostro humano?". Especial para el diario El Universal, Venezuela, Caracas, 20/4/1997.

MARTI, E. y ONRUBIA, J.: "Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente". ICE/HORSORI. Barcelona, España, 1997.

ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD. "Salud del adolescente. Prioridades y estrategias nacionales y regionales". Boletín de la Oficina Panamericana de la Salud. Vol. 107. Nro. 1. Julio 1989.

PERALTA, M. y REARTES, J.: "Niñez y derechos". Bs. As., 2000.

POGGIESE, H.: "Metodología FLACSO de Planificación y Gestión". Versión 1993. FLACSO, Bs. As., 1993.

ROBIROSA, M.: "Turbulencia y planificación social. Lineamientos metodológicos de gestión de proyectos sociales desde el Estado". Siglo XXI, UNICEF, Bs. As., 1990.

ROGERS, C. R.: "El proceso de convertirse en persona". Ed. Paidós, Bs. As., 1961/1979.

SCHULDT, J.: "Capacidades y derechos", tomando a Sen, Perú, Noviembre 1996.

SEN, A.: "Los bienes y la gente", en Comercio Exterior, vol. 33. N° 12. 1983.

SEN, A.: "Desarrollo: Ahora, hacia dónde?", en: Investigación Económica, N° 173, julio-septiembre, 1985. Original en: Economic Journal, vol 93, no 372, diciembre 1983.

SEN, A.: "Desarrollo y Libertad". Ed. Planeta, 2000.

SEN, A.: "Nuevo examen de la desigualdad". Alianza Económica, Madrid, 1995.

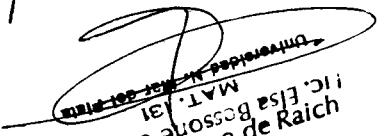
SIDICARO, R. y TENTI FANFANI, E.: "La Argentina de los jóvenes". UNICEF/LOSADA. Bs. As., 1998.

TAYLOR, S.J. y BOGBAN, R.: "Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados". Ed. Paidós, Bs. As., 1996.

TORRADO, S.: "Estructura social de la Argentina. 1945 – 1983". Ed. de la Flor, Bs. As., 1992.

VASILACHIS DE GIALDINO, I.: "Métodos cualitativos I: Los problemas teórico–epistemológicos". Centro Editor de América Latina, Bs. As., 1992.

Aprobado



Universidad N. Mar del Plata
MAT. 131
Lic. Elsa Bessone de Raich