

Evaluación, adolescentes y derechos¹

Saville KUSHNER²
Anna Marie WATTIE
Made KUTANEGRA

Correspondencia

Saville Kushner

University of West of England

Tel: +44 (0) 117 32 84258

E-mail:

Saville.Kushner@uwe.ac.uk

Recibido: 15/03/11

Aceptado: 16/05/11

RESUMEN

En este artículo se explora el cambio hacia un enfoque positivo, basado en las capacidades, de la adolescencia que se aleja de una visión de la misma como un estadio del ciclo de la vida caracterizado por comportamientos de riesgo problemáticos. Se centra en las implicaciones de los programas de intervención de este enfoque positivo, presentando ejemplos de trabajo particulares llevados a cabo en Indonesia por UNICEF.

PALABRAS CLAVE: Programas de intervención, Concepción de la adolescencia, Derechos del adolescente.

Evaluation, adolescents and rights

ABSTRACT

This paper explores the current shift towards a positive, capabilities-based approach to adolescence and away from a view of adolescence as a stage of the life-cycle characterised by problematic and risky behaviours. It looks at the implications for programme interventions of a positive approach, drawing from particular examples of work conducted in Indonesia with UNICEF.

KEY WORDS: Intervention programs, Development of adolescence, Adolescent rights.

1. Este artículo ha sido traducido por Almudena Ocaña Fernández y Elisa Hernández Merayo, becaria FPU del Ministerio de Educación.
2. Gran parte de la investigación que se recoge en este artículo pertenece a un Análisis de la situación de la Mujer y la Infancia en Indonesia realizado por UNICEF en 2010. La investigación fue llevada a cabo por el Centro de Estudios de Población y Política en la Universidad Gadjah Mada, Yogyakarta, Indonesia. Kushner fue el supervisor del proyecto y Wattie y Kutaneagra fueron los investigadores de campo.

El interés en la adolescencia ha crecido a nivel mundial –especialmente en UNICEF, organización que ha extendido sus responsabilidades desde la infancia y las mujeres hasta este grupo de edad. La violencia, la vulnerabilidad y la exclusión, el trabajo infantil, la explotación sexual y la prevención del VIH / SIDA son temas que afectan a los niños y las niñas de todas las edades pero, sin duda, se intensifican en la adolescencia. Del mismo modo la participación también encuentra un hogar natural entre los adolescentes, quienes están más dispuestos a ejercer una agencia³ independiente, siendo por ello percibidos cada vez con mayor intensidad como un recurso para el desarrollo.

Se está haciendo mucho trabajo para tratar de percibir a los y las jóvenes adolescentes como un recurso positivo, tratando de alejarse del enfoque ingenuo/ deficitario desde el que muchas veces ha sido mirada y analizada esta etapa del ciclo vital.

Frecuentemente la adolescencia es percibida como una fuente de conducta antisocial que incluye abuso de sustancias, explotación sexual, violencia; y que, a menudo, conduce hacia la vulnerabilidad y la exclusión. Sin embargo, la adolescencia es percibida cada vez más como una etapa en la cual los y las jóvenes están desarrollando competencias y habilidades para la vida, forjando su identidad en relación a cómo se representan a sí mismos y sí mismas en los diversos mundos a los que se enfrentan: la diferencia de género, el trabajo, la política, la familia, la comunidad, la moda, los compañeros y compañeras. No obstante, para crear estas identidades es necesario experimentar, y son precisamente estas experimentaciones lo que los adultos, como espectadores externos, percibimos como conductas patológicas o antisociales. De hecho, ha habido una malinterpretación sistemática de los comportamientos adolescentes, una malinterpretación de esta experimentación, y, consecuentemente, los y las jóvenes han sido vistos como parte del “problema” en vez de como parte de la “solución”.

Está surgiendo una nueva y diferente visión de la juventud, una perspectiva que percibe a las y los jóvenes como agentes activos, frecuentemente independientes, en sus propios procesos de auto-determinación. En la vanguardia de este enfoque emergente se encuentra, entre otros y otras, Mark Edberg (2009), quien citó un modelo de desarrollo juvenil positivo basado en:

“Una interpretación de la adolescencia como período del desarrollo diverso en el que el y la joven interactúan con cambios biológicos dentro de

3. Por agencia, traducción literal del importante concepto anglosajón *agency*, se entiende la capacidad de actuar de forma independiente en un contexto, implicando auto-determinación.

una red ecológica y multi-capa del self y la auto-definición; y con relaciones familiares, entre iguales, sociales, societales e institucionales –una relación persona-contexto”.

Más concretamente, Blum (1998) analizó en detalle las características de una visión positiva sobre la base de la “teoría de la resiliencia”, es decir, analizó la capacidad de los y las jóvenes para sobrevivir al estrés y las tensiones de ese periodo del desarrollo. La esencia del enfoque de Blum radica en ver a los y las adolescentes envueltos en un proceso de posicionamiento en un mundo complejo:

“El aprendizaje social es esencial para la auto-eficacia. Así mismo, el entorno social es también central para el desarrollo de un locus de control interno. En concreto, la persona llega a percibirse a sí misma como poderosa (por ejemplo, como capaz de producir un impacto sobre su ambiente y/o sobre aquellas personas que la rodean) a través de comportamientos que provocan o dejan de provocar una determinada respuesta en el ambiente. Sin una respuesta ambiental no hay retroalimentación, no hay reconocimiento del individuo, y, por tanto, no existe la experiencia de tener un impacto. Y es precisamente a través de las interacciones con el ambiente y a través de ese feedback asociado a él como los niños y niñas se dan cuenta de que pueden tener un efecto sobre su entorno” (BLUM, 1998).

En este sentido, la clave de este artículo es el análisis de cómo los y las jóvenes interactúan de forma constructiva con sus ambientes.

De “competencias” a “capacidades”

Las definiciones anteriormente expuestas tienen algunas limitaciones en tanto en cuanto: a) señalan una serie de *estrategias* positivas para apoyar el desarrollo de las y los jóvenes pero no los *atributos* positivos de ellas y ellos, y b) hacen alusión exclusivamente a la juventud que se encuentra en unas condiciones relativamente estables (dado que ambas suponen que la adolescencia es en sí misma un ciclo de la vida volátil). Algunas investigaciones han ido más allá y han revelando que los y las adolescentes son agentes activos de su propio desarrollo y que diseñan sus caminos a través de ambientes frecuentemente inestables. Por ejemplo, Guerra y Bradshaw (2008) optan por una aproximación basada en el desarrollo de competencias positivas que apoya la idea de la “resiliencia” de la juventud. Las cinco competencias principales que estos autores identificaron son:

1. Sentido positivo del *self* (un sentido de “agencia”).

2. Autocontrol (por ejemplo, resistencia ante influencias externas).
3. Habilidades para la toma de decisiones (por ejemplo, capacidad para el análisis situacional y el juicio independiente).
4. Sistema moral de creencias (por ejemplo, empatía, consideración de los y las demás).
5. Conexión pro-social (capacidad para construir y mantener relaciones positivas).

Esta lista de competencias puede ser ampliada de muchas formas; por ejemplo, dos de los atributos que frecuentemente salen a la luz en los estudios sobre adolescencia son la valentía personal y la responsabilidad social. En este sentido, en un proyecto centrado en las y los estudiantes excluidos de la escuela, documentamos los niveles de audacia y valentía requeridos para vivir en conflicto con el sistema de control punitivo de las escuelas; en un estudio sobre las y los jóvenes de la mundialmente conocida escuela de Summerhill, estas y estos insistieron en que la no asistencia a las clases (voluntarias) les ofreció el espacio necesario para la interacción entre iguales a través del cual aprendieron sobre las obligaciones morales individuales y colectivas.

Hablar de “competencias” en sí mismas supone una reducción: estas son valores, disposiciones y (en palabras de Amartya Sen) “capacidades” (NUSSBAUM y SEN, 1993) auto-determinantes –es decir, atributos personales que dan lugar a una agencia independiente–. Una de las fortalezas de este enfoque basado en las “capacidades” es que estos atributos positivos pueden ser operacionalizados en términos programáticos –como parámetros de intervenciones diseñados en colaboración con jóvenes– por ejemplo, en términos de un curriculum responsivo o de proyectos dirigidos por iguales. Las capacidades son los puntos de partida sobre los que construir; de hecho, el enfoque basado en las capacidades es la base de la forma constructivista de intervención que analizaré en el siguiente epígrafe.

Del “problema” a la “solución”

Un programa de investigación del Centro para la Investigación Social Aplicada en Educación (*Center for Applied Research in Education, CARE*) del Reino Unido se centró en la juventud y su relación con el consumo de drogas, el juego, el alcohol, las experimentaciones de género y la salud sexual. En él se evidenciaron: (a) una serie de contextos donde los y las adolescentes tendían a ser vistos como seres en conflicto con las normas y las reglas sociales; y, (b) frecuentemente, unas relaciones

tensas con el Estado y la ciudadanía. Una serie de proyectos independientes llegaron a la misma conclusión: lo que para los adultos aparece como un problema para los y las adolescentes es, a menudo, una solución (KUSHNER, 2006). Las drogas y el alcohol tal vez no sean las mejores soluciones que se nos puedan ocurrir, pero las y los jóvenes tendieron a redactarlas en relación a la búsqueda de la resolución de asuntos relacionados con la estima, el estatus, la situación o las relaciones.

En una investigación que realicé con Barbara Walker mostramos cómo la juventud normalmente habita en diferentes espacios personales y sociales. Dos de los espacios que documentamos (WALKER y KUSHNER, 1999) fueron el “público” y el “privado”, encontrando jóvenes que desarrollan comportamientos marginales agresivos, tendenciosos o de cualquier otra índole en el espacio público –es decir, con sus iguales y con los y las demás. En este espacio pueden ser asertivos, no conscientes de las consecuencias y en apariencia auto-indulgentes aunque por supuesto también pueden ser amables, complacientes y comprometidos –las realidades sociales no son nunca suaves. Sin embargo, cuando les seguimos la pista hasta escenarios más privados y hablamos con ellos más íntimamente –en sus habitaciones, en sus estudios, en la calle– emergieron *selves* mucho más reflexivos. En estos escenarios –y a veces con sus iguales y con sus íntimos e íntimas– las y los jóvenes fueron capaces de reflexionar sobre las identidades que habían estado ensayando, poniendo a prueba, con una mirada mucho más crítica. Parecía haber, con determinadas personas, un proceso de reflexión/acción en marcha –y no sólo cuando nosotros estábamos allí para hablar con ellos.

En una conversación con un chico de 13 años, el joven me explicó cómo había atravesado una ruptura familiar que implicó violencia y alcohol: no había hablado con nadie sobre este tema en la escuela pero había formado una alianza con dos amigos que también habían pasado por una experiencia similar. Entre todos habían elaborado un protocolo para tratar con estas situaciones estresantes; su primer ítem era “nadie es culpable”. Habían encontrado que era más fácil tratar con las y los demás si todas y todos –incluyendo los padres abusivos– eran vistos como víctimas de una situación disfuncional en lugar de ser vistas como personas disfuncionales. Esta es una evidencia del enfoque basado en las capacidades –es decir, del enfoque construido sobre atributos y decisiones positivas y orientadas a la acción. La escuela no era consciente de este pequeño grupo ni de cómo estaban gestionando esta difícil situación. No hubo una respuesta educativa a sus dilemas ni ninguna forma en que la escuela pudiese actuar sobre los derechos de los jóvenes.

La imagen que se dejó ver en este programa de investigación fue la de adolescentes que estaban comprometidos en sofisticados ejercicios, teorizando acerca de la vida sobre la base de su experiencia, tomando decisiones sobre las formas de auto-presentación y acción que mejor encajaban –“encajar” en el sentido constructivista de encontrar un “encaje funcional” con la vida. La vida es, en efecto, problemática para muchos y muchas jóvenes, y la adolescencia se caracteriza frecuentemente por la resolución de problemas –la balanza entre las demandas de competencia y las relaciones, la lucha por el reconocimiento, los retos económicos, la auto-estima en situaciones competitivas y desafiantes. Mucha de la experimentación de la que antes hablaba está relacionada con esta búsqueda de soluciones a los problemas.

Lo que estas consultas sugieren es que necesitamos mirar a los y las adolescentes como seres ingeniosos, preguntarnos menos sobre los problemas y los obstáculos a los que se enfrentan y más sobre la manera en la que solucionan sus propios problemas. De hecho, la principal conclusión que surgió de este estudio fue acerca de la necesidad de pasar de las intervenciones con adolescentes basadas en las mismas hipótesis que sustentan las realizadas con niños y niñas –que analizamos como incumplimiento de los derechos y soluciones de diseño– a intervenciones basadas en la comprensión de cómo las y los jóvenes encuentran sus propias soluciones, siendo entonces el cometido de la intervención la creación de unas condiciones en las cuales sea posible encontrar e implementar mejores soluciones. Por poner algún ejemplo, está claro que desde las escuelas y las intervenciones educativas es poco probable proporcionar soluciones útiles a los problemas familiares con los que la gente joven se encuentra, pero es importante que las escuelas: (a) sean lugares donde las y los jóvenes sientan la confianza necesaria para revelar sus conflictos; y (b) ofrezcan acceso a recursos –no a soluciones– que intensifiquen sus esfuerzos para superar esos conflictos.

Jóvenes y relaciones dinámicas

A continuación presento una serie de extractos de un programa de entrevistas biográficas con adolescentes, llevado a cabo por un equipo de investigadores de Indonesia, con sede en la Universidad Gadjah Mada (Yogyakarta), pertenecientes a UNICEF. El equipo generó un número de complejos relatos de vida con sus correspondientes datos de verificación procedentes de quince grupos de referencia de los y las jóvenes. Estas indagaciones fueron trianguladas con una encuesta a gran escala desarrollada, paralelamente a nuestro estudio, por las autoridades en numerosas regiones del país. Las entrevistas biográficas se llevaron a cabo con 42 jóvenes en cuatro regiones (con muestra de áreas rurales y urbanas), ocho de

los cuales tenían menos de 11 años. Cada uno de los 42 niños y niñas fueron visitados dos o tres veces y las entrevistas duraron aproximadamente 90 minutos cada una. Estas entrevistas fueron apoyadas y verificadas a través de una serie de encuentros con grupos de referencia adolescentes de cada provincia, y cada grupo estaba constituido por entre ocho y diez jóvenes con igual número de mujeres que de hombres. Hubo quince discusiones extensas en total. Los grupos de referencia y los marcos de la investigación fueron probados con un grupo de referencia piloto.

El primer foco de atención fue sobre los testimonios de los y las jóvenes. Sin embargo, se les pidió que reflexionaran sobre su vida como niños y niñas y sobre sus primeras experiencias –partiendo del principio metodológico de que en esta edad los jóvenes son capaces de proporcionar unas consideraciones sobre la infancia más articuladas y analíticas que si se hablase directamente con niños y niñas de, pongamos por caso, entre 5 y 10 años. Esto nos permite decir que, aunque la mayoría de las experiencias fueron contadas por adolescentes, estas y estos representan realidades comunes experimentadas por los niños y niñas pequeñas. Cuando, por ejemplo, mostramos a estos y estas jóvenes trazando su propio camino hacia la comprensión moral estamos, en realidad, describiendo viajes que fueron iniciados frecuentemente a edades muy tempranas y que prosiguen durante la adolescencia –los niños y niñas viven dentro de un ciclo de la vida integrado.

Cada relato es individual y, en ese sentido, no puede ser generalizado para predecir las características de poblaciones de jóvenes, aunque la metodología incluyó vigorosas revisiones cruzadas y verificaciones. Estas historias son atribuciones subjetivas, y es precisamente su subjetividad (basada en la reflexión personal y a veces en un sorprendente nivel de auto-conocimiento) lo que las hace auténticas y lo que las dota de realidad social. Existe otra aproximación a la significatividad más basada en los derechos que en la representatividad estadística. En este sentido hace tiempo que la teoría del muestreo admitió el poder de las muestras pequeñas, subjetivas y basadas en casos (STAKE, 2004). Por ejemplo, si estamos muestreando los caminos seguidos por los y las adolescentes en su vida, estamos ante lo que posiblemente sea una pequeña gama (por ejemplo, en esta muestra: familia estable, familia inestable, sin familia, “familia de la calle”). Por tanto, la saturación puede lograrse rápidamente –con menos de diez casos.

Esta es una forma de conocimiento antropológica o etnográfica, que no debe ser confundida con una forma de conocimiento cualitativa opuesta a una cuantitativa. De hecho en este artículo también informamos sobre estadísticas demográficas derivadas de una encuesta a gran escala, y estos datos son igualmente cualitativos (es decir, son datos experimentales, descriptivos, basados en juicios, de alta

inferencia). No se trata de números frente a narrativa, sino que la cuestión tiene más que ver con la ética de la metodología. En nuestro caso la base de la validez metodológica es clara: la Convención para los Derechos del Niño de Naciones Unidas (y sus advertencias) ofrece a los y las jóvenes el derecho a expresarse en sus propios términos (a tener “voz”), y los informes narrativos cumplen este derecho.

Una serie de jóvenes nos ofreció sus relatos de vida: una de ellas, Leonita⁴, fue una huérfana del Tsunami de Banda Aceh. Su historia fue, de cierta forma, una canción de redención. Vivió sucesivamente con ambos pares de abuelos pero todos ellos abusaron de ella. Fue abofeteada por un profesor en la escuela con quien trató de discutir sobre el por qué de tal violencia. Abandonó la escuela y su casa y se fue a vivir a las calles donde encontró amigos y amigas simpáticos aunque problemáticos. Una de ellas estaba dentro de la prostitución y trató de persuadir a Leonita para que se uniese, sin embargo, ella rechazó la oferta. Se introdujo en el hábito de fumar debido al estrés, pero no aceptó la oportunidad de fumar marihuana. Estuvo implicada en asaltos y violencia callejera. En un determinado momento todo su dinero fue robado por un amigo, pero optó por no enfrentarse con esa persona para mantener su red de apoyo –había desarrollado un cálculo del valor. Para superar este difícil periodo dijo que había sido guiada por la imaginación de su madre.

Finalmente Leonita encontró estabilidad. Había aplicado sus cálculos a la religión, a vivir en Banda Aceh, un centro musulmán mundial, bajo la ley de Syariah: aceptó la ley, creyó en ella, se puso el hiyab como una cuestión de cumplimiento de la obligación y llevaba faldas en casa pero pantalones con sus amigas y amigos. Trabajó y estudió, nunca perdió su deseo de estudiar, siempre regresó a su familia.

A continuación presentaré el análisis que desarrollamos a partir de la historia de Leonita, situándola en el contexto de otras historias de jóvenes que se encontraban en circunstancias estresantes similares.

¿Qué es lo que aprendimos a través de la historia de Leonita? Aprendimos sobre el potencial de una persona joven para desarrollar agencia personal –a ser activa, en ser activa en la configuración de su propia vida y de sus propios valores, frecuentemente teniendo que gestionar altos niveles de complejidad– a veces de manera correcta y a veces de manera no tan correcta. Por ejemplo:

- *Leonita aprendió rápidamente a manejar relaciones impredecibles con la familia (ambos pares de abuelos trataron de explotarla financieramente pero*

4. Leonita y otros nombres son inventados para proteger las identidades reales.

también cuidaron de ella). La relación entre ella, como sujeto de derecho, y sus abuelos, como portadores de obligaciones, era confusa: tuvo que resolver esa confusión y así lo hizo. La perspectiva de los derechos individuales muchas veces confiará en la persona joven para resolver estas complejidades.

- *En determinados puntos de su vida Leonita tuvo que hacer algunos experimentos –a veces aceptando los resultados (fumar cigarrillos) y otras rechazando los mismos (asaltos, marihuana, trabajo sexual). Lo que para los adultos es fácilmente descartado, desechado como un “problema”, para una persona joven muchas veces es una solución (cigarrillos para ayudar a reducir el estrés) o un encuentro de aprendizaje (marihuana).*
- *Los y las jóvenes pueden mostrar más sabiduría y comprensión que los adultos cercanos a ellos y ellas. Cuando una profesora abofeteó a Leonita ésta le devolvió la bofetada –afirmando su madurez e independencia– pero también le preguntó por qué lo había hecho. La pregunta de Leonita en ese momento tan traumático fue una invitación a adentrarse en un espacio ético en el cual ella y su profesora podrían haber explorado y, quizás resuelto, su diferencia. Del mismo modo, mantuvo el contacto con sus abuelos incluso aunque la habían traicionado.*
- *Existe una idea generalizada de que “experiencias brutales embrutecen a los niños y niñas”, y muchas veces este puede ser el caso. Sin embargo, aquí podemos ver el caso de Leonita, que habiendo sufrido experiencias brutales, salió de ellas como una persona madura y tolerante.*
- *Leonita aprendió a través de la experiencia práctica acerca de cómo los valores materiales y la moralidad interactúan de formas complejas. Sus abuelos querían su herencia como moneda de cambio por los cuidados que le ofrecían; su conflicto con la profesora fue resuelto pagando una multa; cuando sospechó que sus amigos le habían robado el dinero no se enfrentó a ellos puesto que valoraba su amistad más que eso.*
- *Los y las jóvenes frecuentemente deben enfrentarse con necesidades y valores que compiten entre ellos –dificultades muchas veces forzadas por los adultos, quienes simplemente defienden un único valor. Leonita demuestra una gran sofisticación a la hora de gestionar estas competiciones y complejidades: ejemplo de ello es el hecho de que apoye el valor público de la ley de Shariyah pero insista en el valor privado de la libre relación entre parejas.*
- *No existe ninguna evidencia de que la escuela ejerciese un rol positivo en el viaje moral de Leonita –de hecho, lo único que escuchamos acerca de ella fue*

el momento en el que la profesora la abofeteó– y sin embargo, esta ha sido una historia de auto-educación. El currículum escolar podría haber respondido a la experiencia de Leonita y a sus necesidades de aprendizaje pero no parece haberlo hecho. Basil Bernstein –un prominente teórico del currículum– una vez escribió: “si la cultura del maestro es estar en la conciencia del niño, primero la cultura del niño debe estar en la conciencia del maestro”. O dicho de otro modo: no puedes enseñar a personas que no conoces. En la ausencia de relación significativa y práctica con la escuela (y el currículum escolar) Leonita encontró en la calle un ambiente de aprendizaje más rico y más relevante para ella.

- *Los y las jóvenes son conocidos por construir sus propias comunidades informales para la toma de decisiones, muchas veces con independencia de lo que las escuelas y las familias les ofrecen. Y aquí vemos a Leonita haciendo precisamente eso: su comunidad de toma de decisiones incluye a Mary y otras amigas y amigos, sus abuelos y abuelas –e incluso la memoria de su madre, quien en última instancia le da la fuerza moral para persistir.*
- *Estamos ante algo mucho más complejo que un cambio comportamental: estamos ante el desarrollo de la base de valores que sostiene los comportamientos.*
- *Leonita aprendió a distinguir entre un caos manejable y lo que consideró como una caída libre en un abismo moral (por ejemplo, rechazó el trabajo sexual).*

Después estaba Viki, un chico joven que vivía cómodamente en casa y que no tenía una relación especialmente compleja con sus padres. Era un materialista que observando ganar dinero a quienes le rodeaban desarrolló el propio deseo de emularlos para hacerse rico; pero que también valoraba la oportunidad de contribuir a la economía familiar y de dar dinero a sus padres. Aquí está su historia:

Viki también experimenta un viaje moral, pero el suyo es en casa. Con ocho años, Viki es un niño inteligente y encantador. Crece en una extensa familia con una fuerte cultura javanesa donde los valores y las normas de la comunidad son una fuerte influencia. El hogar parece ser un lugar seguro para él. Es el único hijo, y vive en una familia en la que los adultos le prestan toda la atención. Su contexto es estable, tiene compañeros y compañeras, vecinos y vecinas, y una escuela cercana. Las instalaciones son igualmente accesibles: un parque, un río, pollos domésticos y un patio. Su vida se ve sin complicaciones –y en muchos aspectos es así. Pero ha aprendido, no

en menor medida que Leonita, a través de la observación a dar forma a su agencia personal. Por ejemplo:

- *Cuando era pequeño, Viki aprendió a “urdir” unas buenas relaciones con su familia. Aunque su madre le trató “mal” y le castigó, él definió esta actitud como una muestra de su amor hacia él. La relación entre Viki, como sujeto de derechos, y sus padres, como portadores de obligaciones, era clara para él.*
- *El mundo adulto le ha ofrecido un recurso para dar forma a su propio viaje moral, a su capacidad para elegir lo que considera que está mal o que está bien. Por ejemplo, su experiencia le dice que su padre es mejor persona que su madre porque nunca le golpea.*
- *Viki aprendió a través de la experiencia práctica cómo los valores materiales y la moralidad interactúan de formas complejas –su obsesión con el dinero medió en algunas de sus relaciones familiares. Podemos ver cómo el paso de Viki a través del camino de la confusión provocado por la alianza entre la violencia física y los afectos condujo, a menudo, a una experiencia propia con la violencia. Cuando en una ocasión su madre le golpeó, él la golpeó también, afirmando su independencia, pero entrando de lleno en un estado de confusión. Había copiado el castigo corporal como entretenimiento –lanzando piedras a sus pollos y en peleas de gallos– pero al mismo tiempo había aprendido a aborrecer el castigo y verlo como un mal hábito: estaba tan enfadado con un amigo porque había escondido su libro que quería pegarle, pero se dio cuenta de que pegar es un mal hábito y eligió mantener la paz con él.*
- *Es lo bastante fuerte para afirmarse en las áreas importantes y sensibles de la vida. Prefiere estudiar el Árabe y el Corán en casa con su padre en lugar de hacerlo en el TPA (escuela religiosa local), e incluso está dispuesto a renunciar a su prioridad, el dinero de bolsillo, por esta cuestión.*
- *Viki muestra una madurez mayor de la que puede esperarse de alguien de su edad y un fuerte sentido de la responsabilidad social. A pesar de que da un gran valor a la acumulación de dinero se siente feliz contribuyendo al mantenimiento de la casa. Una de sus ambiciones es unirse a la fuerza policial para trabajar por la justicia social, una ambición alimentada por el hecho de ver a los borrachos locales y los golpes de castigo a un ladrón. Al igual que con Leonita, la calle es un aula para la educación moral.*
- *Viki toma sus decisiones de forma independiente, a través de la observación directa. Ve a sus amigos y vecinos fumando pero decide no hacerlo.*

Análisis temático

¿Qué aprendemos de estos relatos y de otros como estos? Lo que sigue es un resumen del informe que realizamos en torno a estos y estas jóvenes. En ocasiones nos referimos a Leonita y Viki y otras veces a otros y otras jóvenes cuyas historias no aparecen en este artículo, pero se combinan para generar estas conclusiones. En el centro del análisis está el concepto clave de la relación dinámica entre escuela, casa y calle –de hecho, a menudo, podemos separar hogar y familia ya que algunos niños y niñas añoran una familia pero encuentran el hogar como un ambiente hostil. Esto demanda que tengamos en cuenta a los y las jóvenes en nuestras políticas e intervenciones, que miremos a sus experiencias a través de las grises lentes de calidad educativa en lugar de a través de un sentimentalismo provocado por la repugnancia moral y familiar hacia la forma de vida de la calle. La calle se muestra como un sitio importante para el aprendizaje, para aquellos viajes morales y, a menudo, redentores. Por supuesto que no elegiríamos que los y las jóvenes vivieran en la calle, pero no deberíamos caer en el error de no reconocer los aspectos positivos para la agencia personal que, a menudo, descubren allí.

Self y agencia

Estos jóvenes tienen un fuerte sentido del *self* y esto es lo que les impulsa a la agencia. En su mayor parte, estas son personas que han llevado las riendas de sus propias vidas, a veces con buenos resultados y otras veces no. Pueden experimentar el sentido del *self* en la búsqueda del placer (Riki), en un intento desafortunado de libertad (Natalia) o en la construcción de una estrategia de vida (Ester). El *self* se puede experimentar en un sentimiento de mutilación de las capacidades por la traición familiar (Frits) o en un auto-fortalecimiento provocado por la pérdida de la familia y la traición (Leonita). Sin embargo, incluso cuando se toman decisiones mediocres, podemos observar cómo los y las jóvenes hacen uso de una reserva de valentía personal para emprender el camino hacia la autodeterminación.

Un fuerte compromiso con el *self* conduce la agencia de estos jóvenes, conllevando la toma de decisiones sobre la base de un buen juicio en algunas ocasiones pero no en otras. De todos modos vemos esto expresado en la aceptación de la responsabilidad personal de sus acciones: Natalia insiste en que sus clientes usen el condón por su propia protección; Tegar golpea a un chico pero después, cuando se da cuenta de lo que ha hecho, se preocupa por él; Dani no da dinero a sus padres y gasta la mayoría de sus ingresos en auto-gratificaciones pero le da dinero de bolsillo a su hermana. Podemos ver una agencia auto-motivada (auto-determinación) que funciona en términos positivos en los relatos de Ester,

Leonita y Tegar; y en términos menos positivos en los relatos de Natalia y Riki. El aprendizaje en el que estos y estas jóvenes están inmersos es “social”, no didáctico y es precisamente a través de ese aprendizaje social –extrayendo lecciones a partir de lo que les rodea– como aprenden esa resiliencia⁵.

Hogar y calle

La familia aparece como un entorno poco estable para los y las jóvenes y como el origen de algunos de los problemas fundamentales a los que enfrentan, al mismo tiempo que como una fuente de protección y soluciones: el mensaje es que los jóvenes mantienen su fe en la familia y buscan ayuda en ella. Aunque esto podría ser entendido, literalmente, como la afirmación de una estrategia de “cambio del comportamiento familiar” (a favor del mundo contemporáneo a nivel mundial), tanto la magnitud de la patología familiar como los detalles que son revelados en las entrevistas biográficas sugieren que es, en el mejor de los casos, una estrategia a largo plazo que podría reemplazar las medidas inmediatas, más urgentes, para apoyar a los y las jóvenes. La familia es una “variable dependiente”, no una constante. El hecho de que la familia funcione, o no, como un espacio positivo que permita a los y las jóvenes prosperar y avanzar depende del contexto (RUBIN *et al.*, 2010).

Quizás la familia más cercana a la forma tradicional (¿ideal?) de la misma sea la de Viki. Su extensa familia es estable y convencional, en el sentido de que los roles están bien definidos: la madre es la principal cuidadora y aplica las normas; el padre supervisa, tiene la última autoridad y sirve como modelo al chico; Viki encuentra su lugar cómodamente dentro de la familia, acepta los castigos, contribuye gustoso a los quehaceres de la casa y a la economía familiar. Pero incluso en este caso Viki, a la edad de ocho años, tiene un juicio autónomo: crea su propio sistema de valores basado en el dinero; observa la comunidad y hace juicios acerca del alcoholismo y la malnutrición. El hogar es un entorno de aprendizaje para la moralidad y las habilidades para la vida.

-
5. Cf. Blum (1998): “El aprendizaje social es esencial para la auto-eficacia. Así mismo, el entorno social es también central para el desarrollo de un locus de control interno. En concreto, la persona llega a percibirse a sí misma como poderosa (por ejemplo, como capaz de producir un impacto sobre su ambiente y/o sobre aquellas personas que la rodean) a través de comportamientos que provocan o dejan de provocar una determinada respuesta en el ambiente. Sin una respuesta ambiental no hay retroalimentación, no hay reconocimiento del individuo y, por tanto, no existe la experiencia de tener un impacto. Y es precisamente a través de las interacciones con el ambiente y a través de ese *feedback* asociado a él como los niños y niñas se dan cuenta de que pueden tener un efecto sobre su entorno”.

Para Natalia, Frits y Tegar, el hogar es un lugar de retorno – incluso aunque esto no siempre sea posible. La familia aparece como una institución defectuosa que es tantas veces una fuente de problemas como de soluciones, y que no es una simple expresión de la balanza entre los derechos del niño o la niña y las obligaciones parentales –como quizás sea el caso de lo que observamos en el hogar de Viki. Por el contrario, vemos la evidencia de que a veces los y las jóvenes muestran un mayor desarrollo moral que sus padres e incluso están preparados para tomar el papel de liderazgo –como en el caso de Frits que se priva a sí mismo de la escolarización para castigar a su padre, e intenta posicionarse entre su padre y su madre para proteger los derechos de ella. La familia es un lugar de retiro y de retorno pero también es un lugar del que huir –esta puede ser un lugar de exclusión emocional. Del mismo modo, la calle es un lugar de peligro y vulnerabilidad pero éste tiene sus propias complejidades: la calle ofrece a chicas como Leonita y Natalia un sentido de inclusión y agencia; ofrece a Dani una oportunidad económica más realista que la escuela. Además, en la calle los y las jóvenes pueden encontrar servicios de apoyo que no están disponibles en el hogar o en la escuela, o al menos no junto a sus iguales; la calle proporciona recursos para algunos y algunas jóvenes. De hecho, la encuesta informó sobre la preocupación acerca de la frecuencia con la que las y los jóvenes pasaban su tiempo en el famoso café Aceh “involucrados en las discusiones sobre lo que está pasando... con ciudadanos adultos”. Existe un motivo de preocupación obvio sobre aquello que distrae a las y los jóvenes de la escuela. Al mismo tiempo, si se diese el caso de que algunos o algunas jóvenes participasen en las deliberaciones políticas y sociales características de estas cafeterías, esto debería ser considerado como una oportunidad educativa y de maduración valiosa.

Es decir, existe una relación dinámica entre el hogar, la escuela, los compañeros y compañeras y la calle; y es en esa combinación de elementos donde la gente joven, como mínimo, crea estrategias para la supervivencia, el aprendizaje y la mejora. Combinarlos no es fácil para ellos y, a veces, tienen que elegir entre uno u otro (aunque Riki logra ese equilibrio aparentemente bien). Esto no quiere decir que la calle sea un lugar deseable para las y los jóvenes, pero sí que los recursos que ofrece –por ejemplo, redes de apoyo, sentido de la autonomía y de la inclusión, libertad frente a los abusos– podrían ser desarrollados mejor en lugares más seguros.

Tanto Natalia como Frits encontraron acceso a una infraestructura de apoyo intermediaria, es decir, entre el hogar y la calle. Ambos las encontraron valiosas –protectoras de su vida. Sin embargo, estas estuvieron, necesariamente, centradas en la recuperación, mientras lo que estos y estas jóvenes necesitaban (¿buscaban?)

eran servicios disponibles para la prevención, es decir, para llevar a cabo medidas que pudieran evitar o reducir los riesgos de la vida de la calle.

Escuela

Todos estos y estas jóvenes tenían una relación problemática con la educación –para Frits, el ser retenido durante un año fue un momento crucial en su declive y le impidió acceder al recurso que la escuela, de otro modo, podría haber supuesto para él. La escuela no jugó ningún papel en su desesperada lucha por resolver los problemas con su padre, pero por el contrario lo estigmatizó y lo humilló. Riki fue lo suficientemente sabio para saber que la escuela era esencial para su futuro, pero también fue consciente de que le ofreció muy poco para capturar su atención. Se describe a sí mismo como un estudiante “perezoso”, pero sin duda carecía de la motivación que un curriculum más relevante podría haberle ofrecido. Viki, incluso, hace sus propios juicios sobre cómo prefiere aprender: desea estar entre los primeros de la clase pero quiere estudiar árabe con su padre.

Aparte de Viki, y al igual que Riki –quizás incluso más– las y los otros jóvenes pueden rechazar la escuela pero todas y todos continúan valorándola. Ester ha desarrollado una comprensión de la escuela como recurso, tanto para prepararla para su futuro como para gestionar su estresante aquí y ahora. Ella muestra lo valioso que es poder disponer de una escolarización flexible. No tiene más opción que trabajar –de hecho, elige hacerlo para apoyar a su madre– pero encuentra el camino para reconciliar esta situación con la escuela. Sin embargo, utiliza la escuela como un recurso por su cuenta. Determinados días elige no asistir a ella para evitar profesores violentos, lo cual es considerado como absentismo por parte de la escuela –escuela que no ofrece a Ester la confianza necesaria para revelar su situación.

Viki muestra la relación ideal con la escuela a la que Frits, Tegar y Natalia aspiran. Sin embargo, y aparte de Viki, ninguno de los relatos de estas y estos jóvenes describen la escuela como un recurso positivo. Ninguno menciona la educación de las habilidades para la vida, el asesoramiento de apoyo, la capacidad de la escuela para ayudar a explicar hechos inesperados y desconcertantes como el que tu padre tenga una relación extramatrimonial. A pesar de que estas y estos jóvenes hablan de la escuela como un vehículo para el progreso económico y la inclusión, ninguno habla del curriculum –de la experiencia de aprendizaje– como algo que les ayude a encontrar soluciones. La abrumadora sensación no es de

“niños excluidos”, sino de un curriculum escolar que se ha excluido a sí mismo de las realidades de las vidas de los jóvenes⁶.

Conclusión

El discurso de los derechos del niño se encuentra todavía en su infancia. La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño es un instrumento imperfecto –con una visión demasiado ambiciosa– entendido, en sus aspiraciones más concretas, como lo que las y los jóvenes pueden lograr de forma independiente. Sigue siendo, en gran parte, una carta de dependencia paternalista, aún demasiado caracterizada como una lista de concesiones, que no aborda la complejidad de la maduración del ciclo natural de la vida. Los derechos de un niño de ocho años deberían ir más allá de aquellos consagrados en la Convención de los Derechos del Niño (por ejemplo, John Dewey, a inicios del siglo XX ya estaba hablando de los y las niñas en el aula como ciudadanos y ciudadanas de derechos). Pero existe un cambio sustancial que ocurre entre esta edad y la post-pubertad: se trata de un cambio evolutivo, gradual y lleno de matices, no discontinuo; pero lo suficientemente significativo como para definir la agenda de los derechos de forma diferente, si no única. La participación, por ejemplo, da lugar a la auto-determinación –en el mismo continuo, pero con una distinción cualitativa y política.

En el centro del enfoque basado en los derechos está el análisis de la causalidad de los incumplimientos en los derechos y el posterior análisis acerca de quién tiene el deber de abordar ese fracaso, dirigiendo un plan de acción. El enfoque convencional basado en los derechos se parece al siguiente:

Incumplimiento de los derechos → Causalidad → Identificación de la persona responsable → Necesidad de creación de capacidad → Política

La aproximación constructivista reconfigura este esquema de forma significativa, de modo que un enfoque basado en los derechos se parecería más a esto:

Incumplimiento de los derechos → Capacidades de los jóvenes → Creación de condiciones/recursos → Programa/política

6. Ver Schostak (1983), que argumenta que las escuelas están, forzosamente, a un paso de las vidas de sus alumnos y, a lo sumo, son “el público interesado” de los dilemas de los jóvenes. La razón que da es que “las vidas de los docentes están demasiado desconectadas de las de los estudiantes”. Su análisis es de gran alcance pero demasiado pesimista frente a la necesidad y deseo de conexión de los jóvenes de Indonesia.

Paradójicamente este es un principio que comprenden bien quienes explotan a los y las jóvenes a través del trabajo infantil, por ejemplo. No están refrenados por expectativas limitadas sobre las y los jóvenes y, a menudo, tienen altas expectativas acerca de sus habilidades para actuar de forma independiente en el mundo. Si no somos capaces de tener esa misma confianza en los y las jóvenes nos resultará difícil perseguir los derechos de los y las adolescentes.

Referencias bibliográficas

- BLUM, R.W. (1998). "Healthy youth development as a model for youth health promotion". *A Review Journal of Adolescent Health*, 22 (5), 368-375.
- EDBERG, M. (2009). *UNICEF Latin America/Caribbean (Adolescent) Wellbeing Indicators*. Panama: UNICEF/TACRO.
- GUERRA, N.G. y BRADSHAW, C.P. (2008). "Linking the prevention of problem behaviors and positive youth development: Core competencies for positive youth development and risk prevention". *New Directions for Child and Adolescent Development*, 122, 1-17.
- KUSHNER, S. (2006). "Adolescents and cultures of reflection: More than meets the eye". En P. Burnard y S. Hennessey (Eds.), *Reflective practices in arts education*. Netherlands: Springer.
- NUSSBAUM, M. C. y SEN, A. (Eds.) (1993). *The Quality of Life*. Oxford: Clarendon Press.
- RUBIN, K.H., ROOT A.K. y BOWKER, J. (2010). "Parents, peers, and social withdrawal in childhood: A relationship perspective". *New Directions for Child and Adolescent Development*, 127, 79-94.
- SCHOSTAK, J. (1983). *Maladjusted Schooling: Deviance, social control and individuality*. London: Falmer.
- STAKE, R.E. (2004). *Standards-Based and Responsive Evaluation*. Thousand Oaks: Sage.
- WALKER, B. y KUSHNER, S. (1999). "The Building Site: An educational approach to masculine identity". *Journal of Youth Studies*, 2(1), 45-58.

