

SER POBRE, SER MENOR: ¿SER HUMANO?

Lic. Sergio Maglio Dubois¹

INTRODUCCIÓN

El presente artículo es un análisis reflexivo en torno a los derechos de la infancia y la adolescencia desde una perspectiva histórica, socio-económica, político-ciudadana y simbólico-cultural. Específicamente, se hace énfasis en los derechos de los niños y los adolescentes pobres de América Latina en el neoliberalismo.

La elección del objeto de estudio se fundamentó en que, considerando el actual contexto de crisis global, la pobreza es un tema relevante que es abordado a diario por los medios de comunicación, la sociedad en general y por los gobiernos de todo el mundo, lo que implica para estos últimos la revisión o el remplazo de las matrices de protección social pre-crisis. Asimismo, se consideró que el tema abordado es sumamente importante para el Trabajo Social ya que es sabido que las crisis económicas tienen distintos efectos sobre regiones, países y sectores sociales. En consecuencia, esta profesión tiene un papel clave en lo que es la garantía y el cumplimiento de los derechos de todas las personas y sobre todo las más vulnerables, entre ellos, los niños y los adolescentes.

En cuanto a los objetivos específicos del trabajo, se procura tratar los aspectos más generales de la noción de derechos de la infancia y la adolescencia desde la perspectiva citada. De la misma forma, se trata de aportar elementos que enriquezcan la reflexión del lector sobre lo analizado, favoreciendo con ello la trascendencia de lo aparente, el espíritu crítico y la desnaturalización de problemáticas que quizás en principio puedan parecer irremediables.

Sobre los aspectos metodológicos, se especifica que se utilizaron fuentes de datos secundarios que fueron seleccionados, estudiados y articulados en conjunto al momento de realizar el análisis teniendo en cuenta los objetivos específicos.

La estructura del análisis se compone de tres partes: en la primera, se expone la relación entre el nivel educativo y la pobreza; la segunda trata sobre las

¹ Licenciado en Trabajo Social por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, Uruguay. E-mail: sergiomaglio@hotmail.com

implicancias económicas, sociales y culturales de las políticas neoliberales en los sectores pobres de Latinoamérica; en la tercera y última parte se reflexiona sobre la multidimensionalidad que tiene el concepto de “infancia y adolescencia dignas”. Finalmente, se exponen las conclusiones sobre lo tratado.

METODOLOGÍA

Para este artículo se utilizaron datos secundarios que tratan, entre otros temas, sobre la pobreza, los derechos de la infancia y la adolescencia, el Estado, las políticas sociales y el Trabajo Social.

De este modo, se incluyeron y articularon los datos de las investigaciones y análisis que se consideraron más relevantes teniendo en cuenta a los objetivos específicos.

ANÁLISIS

La temática de la pobreza en la población infantil y adolescente resulta heterogénea y compleja a la hora de desentrañar sus múltiples implicaciones. Desde el Trabajo Social, se hace necesario abordar y comprender este tópico de una forma que posibilite la articulación de las características heterogéneas y multidimensionales que por definición tiene la pobreza.

Según UNICEF (2005) existen tres factores claves para que ocurra la concentración de la pobreza en niños y adolescentes: los niveles educativos bajos, los embarazos precoces y la imposibilidad de percibir ingresos altos a la interna del núcleo familiar. Estos pueden darse por separado, junto a otros determinantes, o los tres al mismo tiempo. Del mismo modo, se indica que los niños que pertenecen a familias cuyo jefe o jefa de hogar presenta un bajo nivel educativo y está desempleado/a, registran una incidencia de la pobreza del 90 %.

Otro aspecto destacable relacionado a esto es la creciente segmentación residencial que se da en las zonas urbanas y suburbanas, resultado de la concentración geográfica de la pobreza y la conformación de los denominados “cinturones de pobreza” en torno a las ciudades. Ello tiene implicancias en el establecimiento de vínculos de los niños y los adolescentes pobres y no-pobres ya que los vínculos que tienen con sus pares tienden a darse en espacios sociales cada vez más homogéneos a su interna, pero al mismo tiempo más heterogéneos en su externalidad.

Esta segregación no solamente se remite al espacio físico como un barrio o vecindario, sino que trasciende a otras esferas de la vida cotidiana de los niños y adolescentes, es decir, también ocurre en el ámbito educativo y hasta en los espacios públicos de esparcimiento y diversión.

A nivel educativo, existe relación entre el grado de formación y las posibilidades de percibir mayores ingresos mediante un empleo calificado: en el caso de los adolescentes y jóvenes de sectores medios y altos, se observa una tardía y baja fecundidad que se acompaña de una prolongada permanencia en el sistema educativo formal; de ese modo, tienen una mayor preparación que les permite aumentar las chances de emplearse en un trabajo calificado percibiendo así mayores ingresos.

Al considerar a los adolescentes y jóvenes que están dentro de los sectores sociales más empobrecidos, se observa en ellos el temprano abandono del sistema educativo formal, lo que los lleva a tener un nivel académico que no les permite ser competitivos en el mercado laboral de alta exigencia, quedando relegados la mayoría a empleos informales y/o con bajas remuneraciones. Otro aspecto a tener en cuenta en estos sectores es la temprana edad en que los adolescentes y jóvenes se convierten en padres y madres, generalmente con una marcada antelación en comparación al resto de los jóvenes y adolescentes de los otros sectores sociales. (Katzman & Filgueiras, 2003)

Pensar estos aspectos es esencial para el Trabajo Social ya que la educación es una herramienta que influye marcadamente en lo que es el progreso individual y social, por ende, en el desarrollo de las potencialidades de los sujetos, pilar fundamental de nuestra profesión. Asimismo, debe tenerse en cuenta que en el sistema capitalista y en el mundo globalizado en el que nos encontramos, para ser competitivo no alcanza solamente con que un país presente un crecimiento del Producto Bruto Interno (PBI) año tras año o período tras período, sino que además debe darse un desarrollo de las potencialidades de sus habitantes en lo educativo, cultural, científico-tecnológico y en la generación y apropiación de conocimientos puesto que ello configura las “divisorias del aprendizaje”, entendiéndose a las mismas como *“una clave mayor de la estratificación social en nuestra época.”* (Arocena: 2010:48)

Precisamente, *“las divisorias del aprendizaje se configuran porque hay ricos o muy ricos y pobres o muy pobres en posibilidades de aprender. Hay personas, sectores sociales y países o regiones que cuentan con altas posibilidades de aprender a alto nivel, combinando el estudio formal en instituciones de enseñanza superior con el desempeño de tareas que requieren el uso de conocimiento avanzado, fomentando la innovación y el aprender haciendo. Y hay otros cuyas posibilidades en la materia son bajas o bajísimas.”* (Arocena, 2010:48-49)

Es interesante ver los niveles de análisis que considera el autor al tratar las posibilidades de aprender: personas, sectores sociales y países o regiones. Una primera lectura rápida que puede sacarse de ello es que, desde personas a países o regiones, existen diferencias claras y significativas o -muy significativas- a la hora de acceder al conocimiento y al aprendizaje formal, lo cual condiciona a futuro las posibilidades de competencia y desarrollo individual y social.

A propósito, para ser competitivos en el futuro, el niño y el adolescente deberían tener asegurada su educación, específicamente, el acceso y el uso de

los recursos que les permitirían estar adecuadamente preparados para ocupar una plaza en el mercado laboral calificado.

Educar a un niño o adolescente significa, por obvio que suene, gastar dinero; pero como por definición en el capitalismo se dan diferencias económicas notorias o muy notorias entre distintos sectores sociales, mientras hay familias que pueden educar sin problemas a sus hijos en el sistema educativo formal, otras no pueden hacerlo dada la ausencia o insuficiencia de ingresos, peor aun, cuando es el propio niño, niña o adolescente el que tiene que trabajar para aportar dinero a su casa.

En relación a esto, Forteza *et al* (2010:97) sostienen que *“educar a un niño es en general socialmente muy reductible, pero si su familia no tiene recursos propios ni acceso al crédito, ese proyecto puede no realizarse. La distribución del ingreso y de los activos resulta entonces un determinante fundamental de la distribución de las oportunidades. La desigualdad atentaría contra el crecimiento al limitar las oportunidades de las personas con pocos recursos”*. Estos autores exponen la forma en que la escasez de recursos en una familia puede afectar negativamente el acceso a la educación formal de los niños (o adolescentes) que forman parte de la misma. Al mismo tiempo, señalan que la distribución del ingreso y de los activos son cruciales para determinar el abanico de oportunidades que se presenta a cada niño o adolescente ya que las diferencias en el acceso a esas oportunidades son las que determinarán a futuro quién o quiénes tendrán mayores posibilidades de salir de la pobreza en la que viven, rompiendo con la reproducción de la misma.

Un aspecto importante que se relaciona con esto es el que Kaztman (2001) cita y que se refiere a la concentración de los recursos educativos en los niños que pertenecen a hogares con bajos niveles socioeducativos con el fin de que dicha concentración sea un medio más eficiente para romper con los mecanismos de reproducción de la pobreza y de segmentación social.

Resulta un hecho, pues, que en la actualidad quien tiene más conocimiento es quien también posee mayores oportunidades de acceder a un trabajo calificado que le permita obtener mayores ingresos y salir del circuito de la pobreza, sea en su país o en el exterior.

Ahora bien, si consideramos las diferencias educacionales y no solamente las económicas entre los niños y adolescentes de un determinado país, es posible (en forma relativa) anticiparse, crear y poner en práctica estrategias o políticas sociales para, en primer término, brindar una asignación de recursos educativos en una forma lo más homogénea y equitativa posible y, en segundo término, para “retener” con anticipación a esos niños y adolescentes para que en unos años no se vean forzados a emigrar.

Ante esta perspectiva, desde el Trabajo Social cabe preguntarse cuál/es son las acciones o estrategias que desde el Estado se promueve/n para hacer frente a

esta realidad, máxime cuando la crisis económica internacional aún persiste y se hace notar en todo el Globo; máxime, también, en este momento, cuando el empleo -requisito básico para “ser ciudadano” en este sistema- se pierde, cuando el emigrante es expulsado o forzado a retornar a la misma tierra en la que no encontró oportunidades de superación personal, cuando la incertidumbre, el miedo y la ansiedad son moneda corriente en buena parte de la población mundial.

Es en este escenario actual de crisis global cuando deben reverse las políticas sociales que los Estados implementan para paliar sus efectos, siendo ello sumamente importante y condicionante para el colectivo de trabajadores sociales, pues la política social es, al mismo tiempo, espacio de inserción laboral, elemento para la reflexión profesional y herramienta por excelencia para abordar las problemáticas sociales.

Esto implica, a su vez, un análisis y crítica profundos de las directrices que los gobiernos toman en función del contexto citado, es decir, ver cuál es la congruencia entre el discurso y los hechos pues, si nos remontamos unas décadas atrás, vemos que no siempre existió esa coherencia entre lo predicado y lo realizado. Un caso de incongruencia entre el discurso y la práctica es el neoliberalismo latinoamericano ya que estuvo compuesto por un cúmulo de políticas que, teóricamente, llevarían al crecimiento económico y a un posterior desarrollo social de los países en que se implementaron. En realidad, pasado un tiempo se comprobó la acentuación y el agravamiento de la pobreza que desde hacía años azotaba a esta parte del mundo.

En Latinoamérica, el establecimiento del modelo neoliberal fue una consecuencia directa de la profunda recesión económica que se dio entre 1970 y 1980. Sumado a esto, las consecuencias negativas de las no pocas dictaduras militares o cívico-militares de la región operaron como condicionantes ideales para que se instalara un escenario socio-económico y político favorable para una reformulación de la relación entre el Estado, el mercado y la sociedad (Baptista de Abreu, 1997). Con anterioridad, se venía arribando a un cada vez mayor deterioro de la matriz de protección social estatal que décadas anteriores fue el estandarte del Estado de Bienestar. Los cuestionamientos a este modelo comenzaron desde los sectores neoliberales más radicales: con particular dureza se criticó su gasto desmedido, su “derroche” y su ineficiencia para resolver las crisis sociales. Fue en ese contexto cuando el mercado pasó a ser el prestador de servicios y bienes sociales, quedando el Estado en segundo lugar. Borón (1995:130), hace referencia a esto como la “*satanización del Estado*” y la “*exaltación y santificación del mercado y de la iniciativa privada*”.

Paulatinamente, el mercado se fue convirtiendo en el agente encargado de proveer los bienes y servicios a la sociedad. Conjuntamente con este cambio en la matriz de protección social, se fue dando una creciente internacionalización del sistema productivo, la asociación de capitales procedentes de distintas nacionalidades y la globalización del sistema financiero. El “modelo japonés” o “toyotismo” sustituyó al “fordismo”, surgiendo como la forma en que se

reestructuraría al capitalismo. El “toyotismo”, *“se caracteriza por una acentuada ‘flexibilidad’ tanto en lo concerniente al proceso como al mercado de trabajo y a los derechos de los trabajadores, así como en relación a las pautas de consumo.”* (Pedernera & Leopold, 2007:5)

Lekowicz (2004) realiza un interesante aporte al respecto cuando se refiere a este momento histórico como la “era de la fluidez”, de contingencia inmediata, en la que ocurre un proceso de “desfondamiento” de las sociedades integradas de comienzos del siglo XX y en las que los sujetos eran una parte importante en la subjetividad que existía en torno a la idea de Estado-nación. Este autor sostiene que en el neoliberalismo la figura del sujeto-ciudadano va siendo remplazada por la del individuo-consumidor. Con ello, se va perdiendo la noción del otro semejante, pasándose a considerarlo como “el otro”, como si fuera -según el autor- un artículo que se adquiere en la góndola de un supermercado.

Las implicancias simbólico-culturales de esta noción permiten vislumbrar el progresivo socavamiento de los pilares que a principios de siglo aun mantenían una forma de vida en la que cada sujeto se sentía parte de la comunidad, incluido, respetado y apoyado por sus semejantes. Y es precisamente la idea de semejante la que permite que exista ese sentido de pertenencia fundado en “el otro parecido a mí” y por ello “digno de ser respetado”. Contrariamente, la idea “del otro distinto a mí” abre la puerta a nociones estigmatizadoras y discriminatorias, debilitándose con ello el soporte social colectivo basado en la inclusión y el respeto entre todos.

En relación a esto, una de las expresiones más escuchadas en el auge del neoliberalismo fue “mi derecho termina donde empieza el derecho del otro”. La misma, se considera una versión individualista sobre los derechos de cada persona que el neoliberalismo impulsó de diferentes formas contando con la ventaja de la expansión creciente de los *mass-media*, sobre todo la televisión, medio ideal para transmitir ese mensaje mediante publicidades inteligentemente creadas.

Por otro lado, y en contrapartida a esa expresión, Cussianovich (2001:44) afirma que *“mi derecho concluye, cuando empiezo a hacer respetable el derecho del otro”*. Esta concepción, a diferencia de la anterior, considera que los derechos no son agotables en el individuo, como si fuera una entidad autónoma o autosuficiente; por el contrario, implica que los derechos se establecen a través del interrelacionamiento entre los distintos sujetos, ubicándose en una trama de relaciones sociales que trascienden al individuo.

Tomando en cuenta esto, Castel (2004) sostiene que estos cambios llevan a una clara “reindividualización” de la sociedad contemporánea. Sin embargo, paradójicamente el autor sostiene que *“se es más individuo cuando se puede disfrutar de soportes colectivos, cuando se cuenta con bases sólidas; cuando esto falta, se es un individuo por defecto”*, en este caso, las personas pasan a ser algo así como *“individuos desnudos”* que deben cargar *“con el peso de sí mismos y de la conducción de sus vidas con recursos muy escasos”* (Castel, 2004:85-86).

Esta figura a la que Castel hace referencia, podría asemejarse con la imagen del “cazador” propuesta por Merklen (2003), en la que el ciudadano pobre y urbano de las últimas décadas del siglo XX, a diferencia del agricultor, no planifica más la forma en que conseguirá su sustento mediante ciclos productivos, sino que circula en el escenario urbano (como si fuera un bosque, de ahí el nombre de “cazador”) buscando una oportunidad (o sea su “presa”) que le permita sobrevivir.

En Latinoamérica, estas estrategias de supervivencia surgieron o se adaptaron en los sectores pobres y muy pobres urbanos cuando se instaló la crisis causada por las fallas de las políticas neoliberales: debido a que el mercado presenta imperfecciones en la asignación de bienes y servicios -imperfecciones acentuadas en los países latinoamericanos donde la brecha social es la más marcada del mundo- no todas las personas acceden a los mismos, por lo que algunas quedan relegadas del uso y/o disfrute de lo que es socialmente deseado, demandado y valorado.

En este sentido, dado el creciente aumento en la exigencia sobre la preparación intelectual y la masiva incorporación de tecnologías de vanguardia en todos los sectores de la economía, se requiere que el niño y el adolescente tengan una educación que les permita a largo plazo competir en el mercado laboral calificado; pero, si el mercado es el encargado de proveer los recursos para estudiar, ¿cómo se puede garantizar el acceso universal de todos los niños y adolescentes a la educación formal si existen diferencias notorias en el poder de compra de las familias?

Debe tenerse en cuenta que, en este sentido, no solamente la desregularización del capital agravó las desigualdades sociales, sino que también, como dice Iamamoto (2000:59), la *“acumulación de capital no rima con equidad”*, tornándose el mundo un lugar *“donde la lucha se vuelve primitiva e individual”* (Jeffrey, 2003:81). En efecto, se asiste a un deterioro progresivo de las redes de soporte colectivo, debilitándose así los vínculos que permiten la convivencia y la solidaridad social.

Las implicancias que esto tiene son de suma importancia para el Trabajo Social visto que se trata, nada más y nada menos, que de los cambios en las relaciones sociales ocurridos en la sociedad contemporánea. Este hecho debe analizarse teniendo en cuenta el papel que juegan tres actores fundamentales como son la familia, la sociedad y el Estado.

Desde la perspectiva de derechos de la infancia, el reconocimiento, ejercicio y garantías de derechos de la infancia dependen en buena parte de cómo vayan sucediendo y cuáles son las consecuencias de los hechos y cambios que a través de la historia permitan avanzar en la concepción y realización de lo que se entiende por “infancia digna”.

Fue bajo esta visión que en 1989 la Asamblea General de las Naciones Unidas creó la *“Convención Internacional de los Derechos del Niño”*, documento

que representó el consenso de diversas culturas y sistemas jurídicos del mundo para que las libertades y los derechos de todos los niños, niñas y adolescentes de todos los países fueran respetados y tuvieran la categoría de una ley internacional obligatoria, (UNICEF, 2004).

Algunas lecturas que se han vertido al respecto desde los sectores académicos señalan que a partir de la Convención *“se reconoce en el Estado, la familia y la comunidad, a los actores corresponsables de la efectivización real -y no discursiva- de los derechos de niños y adolescentes”*. (Pedermera & Leopold, 2007: 4)

Esto merece la atención, ya que en este documento se involucra a la familia y la comunidad como actores corresponsables en el ejercicio, garantía y respeto de los derechos de los niños y adolescentes. En cierta forma, el mensaje que se transmite es que el Estado deja de ser ante los ojos de los ciudadanos el único actor responsable en la provisión de los bienes y servicios que los niños y adolescentes requieren para desarrollarse socialmente en cuanto sujetos de derecho, de manera que se acude a responsabilizar en parte a la familia y a toda la sociedad a la hora de hacer valer esos derechos.

Por su parte, García Méndez (2004) señala que antes de comenzar la década de los noventa, existía la posibilidad de crear las condiciones políticas, jurídicas y culturales que, supuestamente, transformarían a esa década en una *“década ganada para la infancia.”* (García Méndez, 2004:51) Con los años, la realidad mostró que ello no fue alcanzado, pues transitando la segunda década del siglo XXI se constata la continuidad en las violaciones a los derechos de la infancia, entendiéndose ello a partir de las variadas formas de hacerlo: prostitución y trabajo infantil, mortalidad por hambre y enfermedades ligadas a la pobreza, abandono del sistema educativo formal, escasez de recursos y dinero para atender las problemáticas de las familias en lo que es acceso al trabajo, salud, vivienda, agua potable, alimentación, etc. Y esto es sólo una parte del cúmulo de situaciones y calamidades que llevan a pensar y reflexionar sobre de qué se habla cuando se hace referencia a los “derechos de la infancia” o a una “infancia y adolescencia dignas”.

Parecería entonces que las demandas y aspiraciones de los niños y los adolescentes no son escuchadas, tenidas en cuenta y respondidas como es de esperarse. Al trascender este razonamiento, surgen aspectos que subyacen a nivel del interrelacionamiento entre el mundo adulto y el mundo de la infancia, pues como señala Bustelo (2005), en nuestra sociedad se dan relaciones sociales de dominación que conducen a “imprecisiones” que en absoluto son “inocentes” ya que se basan en el doble discurso, en el engaño oculto, en la incoherencia de lo que se dice y lo que se hace.

Bajo un “manto de bondad y justicia social” se habla de la necesidad de dar voz y voto a los sectores socialmente marginados, pero en los hechos, se les amputa de raíz las posibilidades para hacerlo. Esta incongruencia entre el decir y

el hacer es la que permite mantener el *status quo* ya que si bien “[...] las condiciones socioeconómicas han cambiado tanto que el progreso y el desarrollo científico podrían perfectamente erradicar la pobreza, tanto del mundo occidental como del Tercer Mundo. ¿Por qué no se hace? [...] porque los pobres son y han sido siempre necesarios (económica, social, política, moral y religiosamente), para la supervivencia del mundo en el que vivimos, un mundo que camina, como siempre, por el sendero que interesa a las clases dominantes.” (Checa, 1995: 48)

Asimismo, “la pobreza de propuestas sobre la pobreza consiste principalmente en `empobrecer´ su discurso focalizando el análisis sólo sobre los pobres ignorando la dominación de los ricos. Y es en esa tensión dominante-dominado en donde la situación de pobreza de la infancia debe ser entendida y localizada como relación social.” (Bustelo, 2005:3).

Comprender las desigualdades socio-económicas y culturales entre niños y adolescentes pobres y no-pobres exige comprender las mismas desigualdades en los adultos pues la pobreza infantil está ligada a la pobreza del mundo adulto. Lo que tienen en común ambas es el “no acceso a” y la “no participación en” el conjunto de recursos y procesos de transformación social, respectivamente. Estos recursos y procesos son los que permiten “satisfacer y realizar las necesidades así como efectivizar derechos adscriptos a la condición de ciudadanas y ciudadanos, de seres humanos.” (Terra, 2010:157).

Otro aspecto a considerar es la posibilidad real de los ciudadanos en cuanto a la apropiación, el uso y el goce de los recursos materiales y simbólicos que permiten a una persona crecer, desarrollarse, participar y convertirse plenamente en un sujeto de derechos, incluido y reconocido como tal en la sociedad.

En el caso de los niños y adolescentes, esta oportunidad de apropiarse de los recursos que les ofrece la sociedad se ve mediada por la dependencia que tienen en relación a sus adultos referentes. Esta dependencia no solamente se da en la provisión de alimentos, vestimenta, juguetes, cuidados médicos, etc., sino que también encierra el respeto, el reconocimiento, el afecto, la comprensión y la atención por parte de sus referentes adultos para con ellos.

Ciertamente, el respeto y la comprensión hacia los más chicos son esenciales para su desarrollo como personas, para lo cual se cree que desde el Estado deben formularse las políticas sociales que permitan la inclusión y el amparo de los derechos de los niños y adolescentes, en especial los de los más pobres. Desde el Trabajo Social se debe contribuir a la creación y/o apoyo de los procesos de transformación y emancipación que permitan derribar los prejuicios y las prácticas estigmatizadoras o discriminatorias que afectan negativamente el establecimiento de los vínculos y las relaciones sociales, pues la exclusión social también se da a nivel simbólico.

Así, cuando en los discursos y planes de trabajo se habla de los derechos de la infancia y la adolescencia, debería incluirse, además de los derechos conocidos como son a la educación, la salud, la vestimenta, etc., el derecho a tener voz y

participación reales en los procesos de toma de decisiones ciudadanas. Con ello se apuesta a que el niño y el adolescente se concienticen sobre la importancia de participar en los procesos de transformaciones sociales. Como lo indica UNICEF (2004:11), *“los niños y los adolescentes son ciudadanos. Ciudadanos de menor edad, jóvenes, con menos experiencia y con urgencias más acuciantes tal vez que los adultos, pero eso no significa que sean patrimonio de los mayores. Afortunadamente, se superó la vieja concepción de que las personas menores de dieciocho años son incapaces o incompletas. Ahora, se consideran sujetos de derechos, es decir, capaces de ejercerlos y exigirlos, sujetos con plena ciudadanía. Son seres humanos y los destinatarios de sus propios derechos”*.

En relación a esto, Baratta (1995:223) señala que el futuro democrático está íntimamente ligado al *“reconocimiento del niño, no como un ciudadano futuro, sino como un ciudadano en el sentido pleno de la palabra”*. Con esta afirmación, se hecha abajo la noción que comúnmente se tiene y en la que se es ciudadano sólo a partir de que se cumple la mayoría de edad.

Por otro lado, no menos importante es el hecho de que en los últimos tiempos se ha fortalecido el prejuicio que relaciona la pobreza con la peligrosidad, es decir, una forma de pensar en la que automáticamente se identifica a un pobre con un sujeto del que hay que cuidarse.

Una vez que socialmente se ha diseminado la representación de que un niño o adolescente pobre es sinónimo de peligrosidad, no es de asombrarse que se lo considere un “enemigo” del resto de las personas, por lo menos, “un enemigo en potencia”. Al respecto, Agamben (2004) señala que este proceso de estigmatización influye para que se dé un régimen de excepción (discriminación) permanente para los niños y adolescentes de los que se está hablando, existiendo al mismo tiempo una concepción social que los criminaliza.

La idea del “enemigo” se remonta a la época del derecho romano, pero a su vez tiene a Carl Schmitt como su principal teórico. Según Zaffaroni (2006:22), para Schmitt, enemigo no es *“cualquier sujeto infractor, sino el otro, el extranjero.”* Entonces, el enemigo estaría identificado con los conceptos romanos de *“inimicus”* y *“hostis”*. El primero, correspondería al *“enemigo personal”*, mientras que el segundo sería el *“enemigo político”*, sobre el cual cabría la posibilidad de hacerle la guerra, ya que se lo percibía como la negación absoluta “del otro” como ser. Zaffaroni (2006:24), sostiene que la *“idea de hostis, enemigo, extraño, no ha desaparecido nunca de la realidad [...]”*, incluso, llegó a permear el pensamiento y las representaciones que desde el derecho penal se tiene acerca de la peligrosidad.

Asociar a un niño o adolescente pobre con la peligrosidad es instalar una visión errónea y perversa sobre lo que realmente debe entenderse por pobreza y por peligrosidad, pero también es reproducir la dominación que ocultamente opera a nivel de las relaciones sociales y que es la responsable de que el niño o adolescente pobre sea culpado y cargue con varias cruces: la del estigma, la de la

discriminación, la de la exclusión, la del rechazo y la de la pobreza. Él o ella no pidió cargarlas, somos nosotros los responsables de cambiar el orden impuesto y darle fin a ese calvario.

CONCLUSIONES

Actualmente, el mundo está pasando por una crisis económica, social y política que obliga a los gobiernos y organismos internacionales a rever los esquemas de protección social independientemente de que tengan o no al Estado como el principal actor encargado de la provisión de bienes y servicios sociales. Las protestas ciudadanas, las movilizaciones y reclamos ocurren diariamente en varios países, como también ocurren los recortes en el gasto público social para hacer frente a la precariedad del sistema. La falta o pérdida del empleo significa, virtualmente, el no existir: no sólo se deja de percibir un ingreso, se deja de ser ciudadano, se comienza a ser pobre, posiblemente excluido, posiblemente discriminado.

Para pensar los derechos de la infancia y la adolescencia, es necesario pensar los derechos de los adultos pues no es posible satisfacer las necesidades de los primeros si los últimos están desprotegidos por el no-acceso al trabajo, a la ciudadanía plena y real, por el no ejercicio de sus derechos.

La retórica acerca de los derechos de los niños, niñas y adolescentes se instaló en todo el mundo. Se considera correcto hablar acerca de ello en los discursos políticos para fundamentar determinados planes, programas y proyectos sociales. De esa manera, podemos escuchar expresiones que aluden a que “los niños son sujetos de derechos” o que se procura un “interés superior del niño”. Pero todo discurso debería ir acompañado de hechos que, en forma coherente, se condecirían con lo que la esfera política sostiene que sería “bueno” o “conveniente” hacer para resolver y/o paliar las adversidades por las que pasan a diario los niños y los adolescentes pobres.

Desde nuestra profesión, es esencial no perder de vista que la pobreza en la que están inmersos parte de los niños y los adolescentes en el mundo no es algo “natural a la crisis actual” sino que responde a las condiciones de vida reales y explicables de esta población frente al resto de la sociedad, particularmente en cómo se dan las relaciones sociales entre los sectores pobres y los que no lo son. Se considera entonces que no alcanza únicamente brindar determinado dato socioeconómico o estadística que, como lo indica Bustelo (2007:52), forma parte de una “*cándida producción intelectual*”, sino que además deben emprenderse los procesos reales que promuevan las transformaciones sociales necesarias para mejorar las condiciones de vida objetivas y subjetivas de la población en cuestión fomentando, al mismo tiempo, su real inclusión y emancipación como sujetos de derechos.

No alcanza solamente con nacer y crecer para que alguien tenga asegurada la vida, menos para garantizar a la población más empobrecida y vulnerable de la sociedad un lugar asegurado para el ejercicio de sus derechos. En este sentido, parecería que en ellos, la vida “se usa”, pero no “se goza”, como lo señala Michel (2003).

Se considera que cuando se habla de infancia, se da una tensión entre la banalidad y el autoritarismo. Como lo plantea García Méndez, (2004: 24) esta tensión se da *“entre el autoritarismo represivo de los portadores de una visión penalista y darwiniana de la sociedad y la fuga banal y superficial de quienes pretenden una nueva agenda que permita una evasión elegante de los problemas acuciantes que afectan a niños y adolescentes [...]”*.

En este contexto, deberá considerarse a la pobreza como “algo” más que una simple distribución estadística de los ingresos de las familias ya que se relaciona principalmente con la igualdad, esto es *“con el entendimiento de que la pobreza se da al interior de relaciones sociales asimétricas asociadas en última instancia a la distribución del poder económico y a las modalidades en que este influye y/o determina la práctica política. Para una política por y con la infancia, también el centro de la cuestión es el poder: esto es, si este puede ser determinado en una dirección opuesta a la opresión que genera la pobreza y/o puede producirse un contrapoder que emancipe las víctimas de su opresión.”* (Bustelo, 2005:3) Por ello se remarca que, en forma oculta, detrás de la pobreza existe una asimetría en la asignación y en el ejercicio del poder, dándose un juego perverso entre dominador -dominado, juego que se torna más perverso aun cuando los dominados son los niños y los adolescentes pobres.

Se hace necesario entonces que, ante el actual panorama de crisis mundial, los niños y adolescentes se constituyan efectivamente como actores sociales capaces de tomar parte en el proceso de construcción de una sociedad más equitativa, inclusiva y solidaria. Para ello, es condición necesaria pero no suficiente que puedan formular juicios, expresar sus opiniones y ser escuchados. Eso será, con certeza, un gran aporte a lo que se entiende por “democracia inclusiva”, distinta ésta de una “pseudo-democracia” en la que los niños y adolescentes, sobre todo los que pertenecen a contextos socioeconómicos críticos, no son tenidos en cuenta.

Por otro lado, se considera que es necesario romper con el estereotipo del “buen samaritano”, que aunque en Latinoamérica tuvo su auge en el neoliberalismo, aun sigue vigente. Este estereotipo, creado e impulsado por organizaciones sociales del *Establishment*, del Banco Mundial y, más en particular, de las empresas con “responsabilidad social”, recurre a personajes famosos y “ejemplares” en su compromiso con los niños y adolescentes carenciados a los cuales se les brinda “ayuda voluntaria”, apelándose a la “solidaridad” y a “hacer el bien” a los más necesitados, claro está, previa publicidad mediática.

En realidad, todo ello no es más que un artificio que intenta demostrar un “camino de soluciones” para las problemáticas graves y crónicas de los niños y adolescentes pobres. Su principal objetivo es transmitir a toda la sociedad un mensaje en el que la lucha contra la pobreza y la desigualdad se acotan a un compromiso personal, voluntario, solidario y cotidiano, descartándose de ese modo toda posible alusión a la necesidad de llevar a cabo procesos reales de transformación a nivel de las relaciones sociales de dominación establecidas por las élites dominantes (Bustelo, 2005).

El otro mensaje que el estereotipo del “buen samaritano” transmite alude a que, en la lucha contra la pobreza, el Estado nada tendría que ver en la materia, remitiéndose esta lucha al compromiso voluntario y solidario de cada persona dentro del ámbito privado (Bustelo, 2005). Esa noción atenta contra la idea que se tiene acerca del Estado como agente encargado de garantizar a sus ciudadanos el acceso a bienes y servicios sociales considerados esenciales.

Desde la perspectiva del Trabajo Social, se considera que es conveniente y necesario diseñar y ejecutar políticas de Estado que atiendan en forma efectiva y eficiente las problemáticas de los niños y los adolescentes pobres, más aun en el actual contexto de crisis mundial.

Llegar a tener un mundo mejor es posible y no depende sólo de los gobiernos de turno, depende también y en buena parte de las lógicas de decisión y acción que se llevan en conjunto desde la sociedad. Por ello, es oportuno terminar este trabajo citando a Krmpotic (2005:167) quien señala que “*si la aflicción es inevitable, no lo es el sufrimiento creado intencionalmente por el hombre.*”

BIBLIOGRAFÍA *

1. UNICEF (2005). *Estado Mundial de la Infancia 2005. La Infancia Amenazada*. Nueva York.
2. Kaztman, R., Filgueiras, F. (2003). *Panorama de la Infancia y la Familia en el Uruguay*. Universidad Católica del Uruguay-IPES-IIN. Uruguay.
3. Arocena, R. (2010). Distribución del poder social, conocimiento y desigualdad. Una mirada desde la teoría de Michael Mann. En Serna, M. (coord.) *Pobreza y (des) igualdad en Uruguay: una relación en debate*. UDELAR-FCS-ASDI-CLACSO. Uruguay.
4. Forteza, A. *et al.* (2010). Crecimiento, desigualdad e instituciones. En Serna, M. (coord.) *Pobreza y (des) igualdad en Uruguay: una relación en debate*. UDELAR-FCS- ASDI-CLACSO. Uruguay.
5. Kaztman, R. (2001). Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos. *Revista de la CEPAL*, 75, 171-188.
6. Baptista de Abreu, H. (1997). O contexto histórico-social da crise dos padrões de regulação sócio-estatal. *Praia Vermelha*, 1.

7. Borón, A. (1995) A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. En Sader, E., Gentili, P. (org.) *Pós-neoliberalismo. As políticas sociais e o Estado democrático*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
8. Pedernera, L., Leopold, S. (2007). Una deuda de vida y debida. Notas sobre infancia y adolescencia en Uruguay a comienzos del Siglo XXI. En de Martino, M., Morás, L. E. (compiladores). *Sobre cercanías y distancias. Problemáticas vinculadas a la fragmentación social en el Uruguay*. Montevideo: Cruz del Sur.
9. Lekowicz, I. (2004) *Pensar sin Estado*. Buenos Aires: Paidós.
10. Cussianovich, A., Alfageme, E., Arenas, F., Castro, J., Oviedo, J. (2001). *La infancia en los escenarios futuros*. Fondo Editorial Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima.
11. Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En Karsz, S. (coord.) *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona: Gedisa.

*Según el orden de aparición en el texto.

12. Merklen, D. (2003). Vivir en los márgenes: la lógica del cazador. En Svampa, M. *Miradas desde abajo. Las transformaciones de las identidades sociales*. Universidad Nacional General Sarmiento, Buenos Aires: Biblos.
13. Iamamoto, M. (2000). *O Serviço Social na Contemporaneidade: Trabalho e Formação Profissional*. Río de Janeiro: Cortez.
14. Jeffrey, D. (2003). Motines y cultura punk en Québec. En Le Bretón, D. (org.) *Adolescencia bajo riesgo*. Montevideo: Trilce.
15. UNICEF (2004). *La Convención en tus manos. Los derechos de la infancia y la adolescencia*. Montevideo.
16. García Méndez, E. (2004). Entre el autoritarismo y la banalidad: infancia y derechos en América Latina. *Justicia y Derechos del Niño*, 6.
17. Bustelo, E. (2005). Infancia en indefensión. *Salud Colectiva*, 3, (1).
18. Checa, F. (1995) Reflexiones antropológicas para entender la pobreza y las desigualdades humanas. *Gazeta de antropología*, 11, 47-60.
19. Terra, C. (2010). ¿Infantilización de la pobreza o pauperización de sectores populares?: claves para una problematización. En Serna, M. (coord.) *Pobreza y (des) igualdad en Uruguay: una relación en debate*. UDELAR-FCS-ASDI-CLACSO. Uruguay.
20. Baratta, A. (1995). La niñez como arqueología del futuro. En Bianchi, M. del C. (comp.) *El Derecho y los Chicos*. Buenos Aires: Espacio.
21. Agamben, G. (2004) *Estado de excepción*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
22. Zaffaroni, E. R. (2006). *El enemigo en el Derecho Penal*. Buenos Aires: Ediar.
23. Bustelo, E. (2007). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
24. Michel, M. (2003). Confidencias en el consultorio: la escucha del médico. En Le Bretón, D. (org.) *Adolescencia bajo riesgo*. Montevideo: Trilce.
- Krmpotic, C. (2005). *Trabajo duro, trabajo sucio. La inserción laboral de jóvenes residentes en barrios críticos*. Buenos Aires: Espacio Editorial.