
Aportes para los equipos de Psicología en escuelas secundarias

Inclusión educativa. Contexto teórico. Intervenciones

Subsecretaría de Educación
Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social

Índice

Prólogo	3
Adolescencia(s). Lo que permanece y lo que se transforma	8
Acerca de las subjetividades y las operaciones comunitarias	19
Intervenciones para la inclusión educativa	30
Orientación vocacional ocupacional en la escuela secundaria	47
Sexualidades adolescentes.	
Embarazo, maternidad / paternidad adolescente y escuela	60
Propuestas de trabajo	81
Bibliografía general	89

Equipo técnico

Autoras

Lic. Gabriela Cecilia Ojeda

Lic. Virginia Casas

Colaboradora

Lic. Paulina Bidauri

© 2011, Dirección General de Cultura y Educación
Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social
direccion_psicologia@ed.gba.gov.ar
ISBN 978-987-676-029-4
Hecho el depósito que marca la Ley N° 11.723

Dirección de Producción de Contenidos
Coordinación Área editorial DCV Bibiana Maresca
Edición María Cecilia Antúnez
Armado DCV Eugenia Nelli
dir_contenidos@ed.gba.gov.ar

Aportes para los equipos de Psicología en escuelas secundarias

Inclusión educativa. Contexto teórico. Intervenciones

Prólogo

Este documento es el resultado de un proceso de construcción que tiene como finalidad abrir *espacios formativos* para el personal de la modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Provincia de Buenos Aires.

Esta publicación está destinada especialmente a las *estructuras de la modalidad que se desempeñan en escuelas secundarias*, en tanto docentes que intervienen desde el paradigma de *promoción y protección de derechos* en un contexto histórico de profundos cambios en la Educación Secundaria.

Hace varios años, Ignacio Lewkowicz escribió un texto apasionante, “Pensar sin Estado”, en el que relataba el proceso argentino post 2001, describiendo la ausencia del Estado y el desfundamiento de las instituciones de la sociedad.

Hoy, por el contrario, tenemos un Estado que pone en juego *políticas de inclusión* como la Asignación universal por hijo, la obligatoriedad de la escuela secundaria, las Salas Maternales para los hijos de alumnas y alumnos de secundaria, entre otras políticas públicas, y en el caso específico de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, la creación de los Equipos de inclusión.

Entonces, hoy tenemos que *pensar con Estado*.

Como bien lo señala el ministro Mario Oporto, tenemos que intensificar los esfuerzos para *romper la transmisión inter-generacional de la pobreza y la exclusión*. Es válido entonces preguntarnos cuál es nuestro aporte a esta declaración de principios para que *la escuela* sea verdaderamente un espacio de subjetivación y de socialización que configure buenas trayectorias escolares.

Resulta oportuno señalar que sólo es posible pensar en *trayectorias exitosas* cuando los alumnos de la escuela secundaria -en tanto adolescentes y jóvenes- se subjetivan en ella, encuentran sentido a la misma, se transforman a la vez que transforman los procesos institucionales.

Dice Jesús Martín Barbero¹ que si comunicar es compartir la significación, participar es compartir la acción. La educación sería entonces el decisivo lugar de su entrecruce. Pero para ello deberá convertirse en el espacio de conversación de los saberes y las narrativas que configuran las oralidades, las literalidades y las visualidades. Pues desde los mestizajes que entre ellas se traman es desde donde se vislumbra y expresa, toma forma el futuro.

En este sentido los docentes de la Modalidad están convocados a realizar aportes significativos, como actores en *diálogos inter-generacionales*, como facilitadores de encuentros entre instituciones, como promotores de *proyectos colectivos*.

Señalamos la importancia de la escuela como espacio de socialización a través del *conocimiento*, y ésta es la marca que la hace elegible, porque existen múltiples espacios donde los chicos reciben información, pero es en la escuela donde pueden aprender a procesarla significativamente en *situaciones de aprendizaje colectivo*.

Como *docentes* y actores estatales, como integrantes de estructuras de la Modalidad, tenemos la tarea del fortalecimiento de la *red educativa* (mediante la articulación entre niveles, con los

¹ Barbero, Jesús Martín, *La educación desde la comunicación*.

referentes de políticas socioeducativas, con las organizaciones comunitarias) para asegurar buenas trayectorias escolares de *los que están en las aulas y de aquellos que han vuelto* a la escuela secundaria como resultado de la política educativa provincial.

Para *educar a todos*, hace falta que diseñemos cambios hacia adentro de las escuelas, que se encuentran conmovidas y requeridas por los *nuevos sujetos pedagógicos*. El desafío de cambiar no implica restarle calidad a la propuesta institucional sino exigirle *mayor equidad en la gestión curricular y organizacional*. Por eso *hacer más de lo mismo* en la escuela no tiene sentido, es una *insignificancia* al decir de Graciela Frigerio.

A este Estado que piensa en políticas de inclusión hay que fortalecerlo con *acciones inclusoras* -no sólo de retención-, sino de respeto, protección y garantía de condiciones para el ejercicio de los derechos de adolescentes y jóvenes: *derecho a la educación y la obligatoriedad como derecho*.

Estamos convocados a educar pensando en nuestros alumnos como *sujetos de derechos y no sólo como beneficiarios de planes*, es una diferencia ideológica que lleva implícita una posición de poder que genera inclusión o exclusión educativa.

En este documento encontrarán cinco textos y una propuesta de trabajo dirigida a los Equipos para realizar con alumnos, docentes, directivos, supervisores y familias, para fortalecer la *inclusión educativa*.

En el artículo “Adolescencia(s)” se recorren conceptos teóricos que permiten pensar las características que permanecen y aquellas que se transforman según los cambios epocales, se invita a pensar el lugar de los adultos y su relación con los jóvenes en las escuelas.

En el texto “Acerca de las subjetividades y operaciones comunitarias” se plantea la importancia de situar las subjetividades en el campo de las intervenciones de los Equipos de Orientación Escolar. Se trabaja sobre las representaciones que genera la obligatoriedad de la Escuela Secundaria, que son expresadas a través de frases que circulan en las escuelas. Se delinean posibles acciones para la nueva Escuela Secundaria y se promueven procesos de intervención innovadores y colectivos.

En “Intervenciones para la inclusión educativa” se desarrollan conceptos acerca de las posibilidades de la Inclusión en la escuela secundaria, las tensiones originadas, el surgimiento de situaciones de violencia en las escuelas y las posibilidades de intervenir de los adultos,

así como la tarea de los Equipos de Orientación Escolar habilitando espacios para desplegar palabras y escuchar otras voces en las Mesas de Participación.

En el artículo “Orientación vocacional ocupacional” se relacionan y complementan el Diseño Curricular de la escuela secundaria y las intervenciones de los Equipos de Orientación Escolar en el campo de la Orientación Vocacional, en el que se conjugan deseos, intereses, posibilidades y futuros a construir desde el presente que transitan adolescentes y jóvenes en las escuelas.

En “Sexualidades adolescentes” se aborda la temática de la sexualidad como derecho de los sujetos, se trabaja sobre las representaciones y los prejuicios que se despliegan con los embarazos, madres y padres adolescentes. El texto pretende abrir espacios para intervenir acompañando los procesos de Educación Sexual Integral de los adolescentes y jóvenes en la escuela.

Deliberadamente utilizamos en este documento los términos *adolescentes* y *jóvenes* para señalar su necesaria visualización. En tal sentido, transcribiremos algunos párrafos de Débora Kantor² quien reflexiona acerca de la omisión del término adolescencia en el discurso educativo.

Tal vez porque la expresión condensa la nueva configuración de las etapas vitales y el desdibujamiento de fronteras y franjas etarias tradicionalmente asociadas a ellas. Tal vez por la necesidad de dar cuenta de la sobreedad que aumenta en las aulas como resultado de ingresos tardíos, abandonos temporarios, reingresos y repitencias reiteradas. Tal vez por advertir que las duras condiciones de vida vuelven jóvenes precozmente a unos adolescentes, mientras que los hábitos culturales y de consumo acortan la adolescencia de otros. Tal vez porque así queda expresada claramente la intención de que retornen a la escuela quienes se alejaron de ella o crecieron sin haberla frecuentado. Tal vez porque el concepto de “juventud” resuena más vinculado a cuestiones culturales y a problemas estructurales que se pretenden abordar, mientras que el de “adolescencia” remite a asuntos de índole psicológica. (...) En cualquier caso, no parece inocuo omitir la adolescencia y la necesidad de resignificarla, subsumiendo categorías o enfatizando la centralidad de lo joven. No parece inocuo porque ciertos momentos, necesidades y trayectorias se apartan así de la mirada adulta y de la responsabilidad de atenderlos en su especificidad, desconociendo entonces no sólo a la adolescencia, sino también a la juventud, en tanto procesos

² Kantor, Débora, *El lugar de lo joven en la escuela*.

y etapas que requieren distinto tipo de intervenciones. (...) cabe preguntarnos también si fenómenos tales como la adultización de los jóvenes y la juvenilización o adolescentización de los adultos nos están conduciendo, acaso, a llamar “juvenil” a cualquier cosa. Y, en el ámbito educativo, a todo aquello que siendo propio de los alumnos no tienen lugar en la escuela. La especificidad del trabajo psíquico que conlleva y define la adolescencia demanda una posición adulta particular, sustentada en el reconocimiento de dicho trabajo psíquico y de la resignificación que en ese marco adquieren las referencias identificatorias. Una posición capaz de ofrecer sostén porque ofrece acompañamiento mientras soporta la confrontación. Es el tiempo de la construcción de la identidad, de la reapropiación del espacio subjetivo, de los procesos de emancipación. Si los modos de nombrar tienen efectos sobre las prácticas (Diker, 2003) nombrando de manera casi excluyente “joven” a lo que es posible y necesario identificar -aun hoy- como “adolescente”, en tanto educadores estaríamos restándoles una presencia indispensable a lo que el psicoanalista (Efron, 1996) caracteriza como “la última oportunidad de intervenir antes de lo finalizado de estructurar”.

Creemos que los párrafos precedentes les ayudarán a entender los textos que incluimos en este documento -como así también las Comunicaciones y los Documentos de Trabajo de la Dirección- en los que nos referimos a *los adolescentes y jóvenes* como sujetos de derechos, y a *los adultos* no como representantes de una franja etaria sino como articuladores responsables de oportunidades para todos, *sujetos pedagógicos* de una escuela secundaria a construir.

Prof. María Claudia Bello
Directora de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social

Adolescencia(s)

Lo que permanece y lo que se transforma

Adolescencia y cultura. Ritos de pasaje y salida exogámica. Duelos psíquicos en la adolescencia

¿Siempre existió la adolescencia?³

La adolescencia se definió como objeto de estudio a partir del reconocimiento diferencial de este período de la vida según las concepciones y atribuciones que le adjudican diferentes culturas, sociedades y tiempos históricos.

Siempre existió con un reconocimiento social más o menos valorado, con demandas socioculturales específicas para tramitar ese pasaje.

Las lógicas culturales, las leyes del mercado tienen como consecuencia distintos niveles de expectativa de vida. En occidente la expectativa de vida se ha extendido notablemente para algunos sectores poblacionales de la mano con el aumento del producto bruto interno no así para sectores juveniles marginados de América Latina o las poblaciones de África. En Argentina la situación varía notablemente entre las provincias pobres, las ricas y en cada una de ellas entre los sectores poblacionales.

En algunas culturas la adolescencia no existe como etapa sino que es el simple pasaje por un ritual, en muchos casos cruento. Para Dolto⁴ los ritos de iniciación tienen como denominador común una "dramaturgia de la muerte iniciática". Explica como las diferentes culturas cuentan con ritos que simbolizan la separación simbólica con la madre, por ejemplo a través de una ceremonia: "el novicio es muerto simbólicamente, enfrentado con una potencia mítica, o la circuncisión es una operación llevada a cabo por los espíritus representados por los cirujanos".

³ Adolescencia: del latín *adolescencia*. Edad que sucede a la niñez, que transcurre desde la pubertad hasta el desarrollo completo del organismo. Adolescencia: voz latina, *adolescere*, crecer, o desarrollarse hacia la madurez. Adolescente: hombre joven. También desde 1770 *adolescencia* remitía a aquel que padece de alguna enfermedad; remite a "doler", "doliendo", "padecer". (Diccionario de la Real Academia en 1992).

⁴ DOLTO, F. (1990) *La causa de los adolescentes*.

El rito permite un pasaje, la comunidad conservaba a sus miembros y encontraba la manera de sujetar a los jóvenes a un clan, haciéndolos afrontar los riesgos nuevos al interior de una tribu. Los que salían airosos pertenecen a esta comunidad cobrando un nuevo lugar, e identidad.

Considerando los aportes de las autoras Hillert y Díaz⁵ caracterizaremos a los *rituales* de la siguiente manera:

- Constituyen una marca homogeneizadora, es un símbolo, responde a ideales sociales, y a una forma de controlar a los sujetos. Los rituales se transmiten de generación a generación, participa toda la comunidad, algunos miembros con funciones específicas, por ejemplo aquellos hombres que ayudan a los jóvenes en su iniciación sexual, en la preparación mediante ejercicios, pruebas heroicas que los conviertan en guerreros, y las mujeres madres quedan esperando, lloran el desprendimiento de los varones de la casa familiar y su etapa preparatoria. Esto permite otorgar un nuevo lugar al joven, e implica un renacer que es festejado por toda la comunidad.
- Tienen incidencia, toda la comunidad está presente, participa.
- Producen una segregación–inclusión, se sustituye un lugar por otro, en relación a la nueva función social, propiciando la salida exogámica
- Producen la transmisión de conocimientos, algún saber es donado al sujeto por los miembros de la otra generación.
- Se visualiza una marca en el cuerpo, por ejemplo la extracción de un diente, incisiones o expansiones en el lóbulo de la oreja, del labio, etc.; es una marca visible que permite reconocer al nuevo integrante de la comunidad.

En nuestra cultura el pasaje no está reglado, cada sujeto transita como puede, toma las marcas de los que lo rodean según el momento histórico que les toca vivir, de la historia de su país, de su familia, de su grupo de pertenencia de pares.

El concepto de adolescencia testimoniará la ausencia de un único rito de iniciación. Hay formas larvadas de ceremoniales rituales que mutaron a lo largo de la historia: el panta-

⁵ HILLERT, R. y DÍAZ, G. (1998) *El tren de los adolescentes*.

lón largo, el *debut* con trabajadoras sexuales, la llave del auto, la fiesta de 15, el viaje a Bariloche o Disney, el irse a vivir solo, las cirugías estéticas de mamas, etc. Estas formas constituyen subrogados iniciáticos que autorizan a los jóvenes a ocupar nuevos lugares simbólicos que desde la cultura se sancionan como patrimonio de los adultos.

En la actualidad no existe un único modelo ni la posibilidad de seguir sujetando de otra manera a los jóvenes otorgándoles un nuevo lugar. En otras décadas, el *proyecto identificador*, al decir de Dolto, puede ayudar a la muerte de la infancia y a la búsqueda de nuevos ideales para encontrar otro lugar en la vida social. Poder terminar una carrera, conseguir trabajo, formar pareja, tener una vivienda, hijos.

Las transformaciones históricas producidas en el funcionamiento familiar y la organización en un contexto -donde la revolución tecnológica y las fisuras en la modernidad como guerras mundiales, formato tradicional de la familia, certezas positivistas- tienen efecto en la construcción de subjetividades.

¿Cuáles son los proyectos actuales de los jóvenes?

¿Están apareciendo otros rituales que otorgan un lugar y pertenencia para luego pasar a la adultez o bien se perpetúa el permanecer en la etapa de la adolescencia? ¿Hay rituales diferenciados de acuerdo a las condiciones de existencia y pertenencia de los jóvenes?

No hay cambio sin dolor, esto aparece descubierto en los ritos, hay un juego de violencias. En los adolescentes hay ciertos decires que nos indican que el dolor está presente, hay actos en lo real, síntomas, accidentes, suicidios, hay muerte; en este estado de cambio también aparece la vulnerabilidad.

Por eso se habla de los *duelos*⁶ que tienen que llevar a cabo los adolescentes: proceso psíquico, que implica tiempo y gasto de energía, y posibilidades de sustitución, de volver a enlazar la energía libidinal a otros objetos.

⁶ Los duelos: Imagen del cuerpo infantil por cuerpo de joven-adulto; Identidad y rol infantil por identidad y rol del joven; Rol e imagen de los padres de la infancia por rol padres adultos.

Tiempo cronológico, tiempo lógico del *a posteriori*. Estructura. Identificación

La adolescencia conlleva una conquista que implica al sujeto, lo convierte en responsable de sus actos, en *sujeto deseante*, de estar en sujeción al deseo parental a hacerse cargo de su propio deseo. Ahora este desasimiento de los lazos parentales paradójicamente se realiza si se cuenta con las marcas paternas. Momento subjetivo fundamental en donde el sujeto se posiciona en torno a su ser sexuado, a las características de su personalidad. En el juego identificatorio se toman los significantes de la cultura, para apropiarlas y constituir las en marcas propias. Frente a la "catástrofe" se produce la reorganización psíquica, que permite situar al sujeto, posicionarse frente a su sexualidad.

La adolescencia se la considera una nueva etapa libidinal, en la cual se da la posibilidad de reescribir las primeras inscripciones de la sexualidad infantil, donde hubo una primera elección edípica de objeto, y la elección de los objetos sexuales ahora será exogámica hetero u homosexual por efecto de la prohibición del incesto que ha sido causa de la declinación del Complejo de Edipo.

En otras palabras, podemos decir que la metamorfosis de la pubertad implica el despertar de la sexualidad; lo que había sido escrito en la infancia durante el Complejo de Edipo ahora se vuelve a escribir de otra manera. La elección del objeto amoroso es externo, queda fuera de la estructura familiar, los objetos de elección ya no son las figuras parentales o referentes significativos, a su vez se tendrá que construir una nueva identidad, lo que implicará también asumir una posición sexual.

Podemos decir que hay transformaciones pero conservación, o sea, que si bien tanto la elección de objeto de amor y modelos identificatorios son nuevos, externos, diferentes a los primarios, igualmente se siguen conservando ciertos rasgos de los objetos y modelos que fueron primarios, pues busca a esos rasgos en los nuevos objetos exogámicos.

Para llegar a esta salida exogámica psíquicamente el sujeto debe poder llevar a ciertas reestructuraciones a nivel de las diferentes instancias psíquicas.

La adolescencia al ser considerada una *estructura*⁷ desde el psicoanálisis es definida como una configuración determinada por lo histórico social, por la estructura familiar por la cual ya

⁷ TUBERT, S. (1986) *La estructura adolescente*.

se le otorga existencia a dicha estructura desde el nacimiento y aún antes, no hay un inicio y un final en términos cronológicos, como fases sucesivas, sino que aquí se rescata el concepto de historia no como un tiempo lineal, sino como una serie de acontecimientos que son singulares para cada sujeto. Algunos de estos acontecimientos son re-significados, re-escritos, historizados desde el presente para otorgarles un sentido nuevo, el tiempo aquí es en torsión, es importante el principio del *a posteriori*.⁸

Entre límites y excesos

La forma de vivir, caminar en una cuerda que podría anudarse al abismo, aparece por primera vez, con intensidad, en el momento de la adolescencia. Durante la infancia el niño no pone voluntariamente su vida en peligro porque no tiene necesidad de saber cómo es el mundo más allá de lo familiar. En este tiempo de *adolescencia* en cambio, se busca conocer el mundo y sus límites, descubrirlo, reinventarlo; pero inevitablemente, para ello, irá al encuentro de los constantes riesgos que este mundo le presenta cotidianamente.

Entonces los desafíos y las provocaciones al otro igual, diferente, joven y/o adulto, son imprescindibles, para poder reconstruir la identidad del joven, que dejó de ser niño y pasará luego a ocupar en el futuro el lugar de adulto. Para entrar en el mundo adulto hay que conocerlo, ponerlo a prueba, comparar, experimentar para reconocerse con algo propio, pero para poder hacer eso hay que sostenerse y desprenderse de lo familiar. Los adultos tienen que estar ahí, encarnando la seguridad, punto de anclaje principal y propiciatorio ya que el desenganche es fundamental para que caminen solos.

¿Qué pasa cuando esta frontera se borra, y este puerto que es el adulto se encuentra amenazado por las turbulencias de este presente que nos toca vivir?

En este siglo que amanece en donde la ley -que ordena, limita y posibilita- se extravía o desdibuja, los adultos se muestran como otro igual, donde cada vez más borran sus marcas del paso del tiempo para adolescentizarse (estéticas, elección del tipo de ropa, lugares en donde asisten, etcétera.)

Aparece la posibilidad del exceso, de los riesgos en esta búsqueda por ser, en esta búsqueda de objetos potenciados por la leyes del mercado -que atemperan falsamente el

⁸ KANCYPER, L. (1985) *Adolescencia y a posteriori*.

malestar y producen placer- dando lugar al pasaje que puede terminar en un sin límite, y paradójicamente la muerte. Tánatos domina la escena y somete a Eros.

El adolescente en la escuela. Los adultos. Representaciones sobre los adolescentes. Diversidad y culturas juveniles

Educación y adolescentes

Liliana Palazzini⁹ señala que el *trabajo psíquico en la adolescencia* está comprometido con la búsqueda y la inclusión de lo nuevo, ya sea una marca inédita o la transformación de lo existente. De tal modo, esta búsqueda de *lo nuevo* tiene el sentido de re-significación y advenimientos, ambos son necesarios para la instalación en un tiempo-espacio que permiten el placer devenido del propio cuerpo en intercambio y del pensamiento cuando es propio. La adolescencia lleva implícita la idea de permeabilidad y movimiento de modo que puede decirse que no es adolescente quien llega sino quien *puede llegar a ser*.

La sociedad a través de sus instituciones debe invocar el espíritu de las leyes, un espíritu distinto, el de la palabra, esa que impera en las leyes pero también esa que convoca al dialogo, esa que acorta distancia y humaniza, esa que educa y sostiene como andamio firme y posibilita el posicionamiento en lo social.

El ejercicio puro de los derechos de los jóvenes exige a los adultos que encarnen la responsabilidad de practicar la democracia, para que el mundo se ordene a través del derecho y el joven aprenda sostenido en un lugar simbólico y no quede expuesto a ganar un lugar a través de actos en lo real, en dónde la violencia se sitúa.

Estamos convocados a recrear el lugar social de la escuela, instituyendo marcas históricas postulando la obligatoriedad de la escuela secundaria. Este Proyecto político nos demanda innovación, rupturas con representaciones sociales, otras intervenciones.

El principio de justicia que implicó la decisión de extender la obligatoriedad de la educación secundaria, ha provocado la inclusión de la diferencia para excluir la desigualdad; y a la vez ha generado reacciones variadas por parte de los adultos en las instituciones

⁹ PALAZZINI, L. (2004) *El trabajo psíquico en la adolescencia. Avatares de su organización*.

educativas. Por lo que pensamos en recuperar el concepto de Derrida acerca de *la hospitalidad*¹⁰, y ponerlo en tensión con la presencia de aquellos que no estaban invitados a ser parte de la escuela secundaria en su mandato inicial.

La hospitalidad derridiana es una disposición absoluta hacia el otro, no importa su origen, su nombre, su historia; al modo de Levinas que señalaba la asimetría de la relación intersubjetiva en la que uno es responsable por el otro sin esperar reciprocidad, porque la reciprocidad es asunto del otro. Algo de la gratitud y de contrato; se trata de “dar sin esperar el vuelto porque siempre es de más” como canta Fito Paéz, ser hospitalarios con los que están *invitados* a aprender en la escuela secundaria, hacerles lugar, que tengan su propio nombre y que sean autores de sus propias elecciones. Esto es mucho más que tolerar su presencia. Tal vez se trata de pensar la tarea como educadores desde la doble renuncia al *todo-poder* y al *no-podernismo*, se trata de alivianar la carga para prestarle atención a los que llegan a ocupar su lugar en la escuela por derecho de nacimiento, del que hablaba Arendt.

Entonces, tomando a Nicastro: además de enumerar todo lo que no sale bien, o no ocurre y debiera ocurrir para que la escuela recupere su sentido, será momento de reconocer al mismo tiempo que la escuela es el ámbito de acción en el cual se da un hecho educativo con algunas certezas “ligeras”, como dice Fernández Enguita, pero certezas al fin. Entonces entre lo que no ocurre pero debe ocurrir esperaremos encontrar al alumno que sepa qué significa ser alumno, al profesor que pueda arreglarse ante las situaciones difíciles que hoy se le presentan, a un proyecto político convocante con capacidad de alojar la escuela en plural. Y entre las certezas que contamos sabremos: que los alumnos seguirán yendo a la escuela, que el profesor seguirá dictando sus clases, mejores o peores, pero lo hará, que las familias seguirán esperando que la escuela implique un plus para sus hijos, que la enseñanza se dará cita allí cada vez.¹¹

Les proponemos profundizar la defensa de estas *certezas ligeras*; pero advirtiendo que en paralelo se abren otras posiciones provocadas por las imágenes del abatimiento, de la retirada y de la renuncia a mejorar este mundo. Resulta claro que si el adulto no porta la promesa de un mundo mejor, no asume lo propio de aquello que le demanda a los jóvenes, establece la condena al aislamiento, al refugio en la banda en la que están identificados, a la repetición de fracasos en la escuela, en el barrio, en todo ámbito que los rodea, o peor, a que se descuelguen hacia la muerte.

¹⁰ DERRIDA, J. (2000) *La hospitalidad*.

¹¹ NICASTRO, S. (2007) *La gestión de políticas educativas públicas inclusivas*.

“¿Qué chances tiene la escuela?” se pregunta Duschatzky, reflexionando acerca de la *operación subjetivante*, como aquella que en estos tiempos de fluidez es capaz de instaurar un sentido, componer una situación. *La posibilidad de experiencia educativa está en la oportunidad de producir alguna práctica, algún encuentro con capacidad de afectación, algún pliegue que agregue un plus a la saturación de estímulos y a la evanescencia de la experiencia*¹². Y nos invita a pensar sobre *la ligadura*, sobre el encuentro con el otro en condiciones de dispersión de prácticas; porque tal como lo señala Cordié “...lo que ha cambiado no es el deseo de los padres (o de los docentes) de ayudar a su hijo (alumno), sino las posibilidades de hacerlo... hasta qué punto la rapidez de la transformación social ha perturbado los viejos esquemas de la transmisión de la herencia cultural. Con demasiada frecuencia hay discordancia entre las tradiciones familiares (sociales, educacionales) y las nuevas formas de vida. Esta ruptura brutal produce conflictos entre las generaciones, conflictos que por sí mismo son origen de los fracasos escolares”.¹³

A los adolescentes hay que escucharlos, su angustia se expresa de diferentes maneras, según la singularidad de cada historia, no idealizarlos y atribuirles responsabilidades para las cuales no están preparados, pero tampoco desvalorizarlos y descalificarlos, porque reconocer su potencial de energía -que aparece con el despertar sexual- posibilitará ayudarlos a dirigir la energía psíquica en actos simbólicos, quizá para algunos el arte, o tal vez el deporte, el saber, la política, la religión para otros.

Tanto los conceptos de adolescencia como de juventud están impregnados de representaciones que son portadas por los sujetos; son *discursos* que naturalizan las concepciones adulto-céntricas asignando juicios de valor diferentes a adolescentes y jóvenes.

Existen variadas formas discursivas acerca de los jóvenes, por ejemplo el *discurso naturalista* que define a la juventud como una etapa natural, centrada en lo biológico, con características generales, universales. O bien el *discurso psicologista* que propone la mirada de la etapa de la vida del sujeto en crisis, en estado de confusión que va a pasar, con hasta manifestaciones patológicas, acentuando la visión de déficit para llegar a evolucionar luego y convertirse en un adulto ya sin conflictos. O el devastador *discurso de la patología social* que señala al joven como desviado, con posibilidades de provocar daño social, descontrol, aparecen las patologías sociales puestas en particular en los jóvenes: adicciones, sida.

¹² DUSCHATZKY, S. (2006) *La experiencia juvenil en la velocidad*.

¹³ CORDIÉ, A. (1994) *Los retrasados no existen*.

Estos discursos tienen aspectos en común; por un lado quitan protagonismo a los jóvenes, minimizan sus derechos, sus capacidades o potencialidades propias de los adolescentes. Por otra parte los sitúan como chivos expiatorios de los males sociales, y el adulto se coloca en un lugar omnipotente, de modelo a seguir. Se generan miradas estigmatizadoras de la adolescencia y la juventud, se generalizan las explicaciones buscando regularidades homogeneizadoras que excluyen la singularidad, el contexto, las multi-causalidades.

La propuesta es pensar en *adolescencias y juventudes*, en la *heterogeneidad*, en regularidades con diferencias que provocan marcas, efectos y construyen diferentes subjetividades y lugares en el mundo.

¿Qué lugares tienen los jóvenes de hoy? ¿Cómo valorar aquellos lugares donde los jóvenes despliegan sus producciones de saber, de desempeño deportivo, de creación artística, de liderazgo político, de emprendimientos solidarios?

¿Cuál es el papel de estas producciones en la subjetividad del adolescente?

Cuando hay acciones que generan algo e implican al sujeto y a los otros, convocan a las miradas, la escucha, el pensamiento, provocan al otro espectador, las producciones y desempeños han tenido un efecto, el objeto creado comienza a circular en lo simbólico, el lazo social se ha instaurado, se intercambia y es reconocido. Entonces le brindan un lugar, un reconocimiento y un nombre a quien lo produce, *es un artista, es un deportista, es referente político, es animador sociocultural, es un estudiante.*

Podríamos decir que la sublimación fue exitosa, Freud¹⁴ menciona el concepto de sublimación que remite al pasaje, a la transformación, se volatiliza un cuerpo sólido y condensan sus vapores. En el terreno de la teoría psicoanalítica sublimar es un proceso de transformación de lo pulsional, la pulsión encuentra su meta de satisfacción sin pasar por la represión sexual, y desviando la pulsión de destrucción. La tendencia agresiva es ahora aceptada socialmente.

¹⁴ FREUD, S. (1905) *Tres ensayos para una teoría sexual. Tercer ensayo: Metamorfosis de la pubertad.*

¿Es posible incentivar estas producciones? ¿Cuál es el rol docente? ¿Podría enlazar el aula con estos espacios de lo joven?

Suponer que la responsabilidad cae enteramente en los adultos sustrae protagonismo a los jóvenes, sólo se accede a los saberes en la medida en que los adultos no den la respuesta acabada, porque no existe. Para que los adolescentes se encuentren con lo propio debemos estar preparados para *la decepción*. En la medida en que el adulto esté dispuesto a la renuncia del lugar de ídolo, cuando pueda mostrar que no tiene toda la verdad, ni todo el saber, estará en condiciones de propiciar que el joven sea autor de su producción.

Podemos considerar a la adolescencia como una condensación de las características del potencial humano y del momento histórico de la sociedad. En la adolescencia se desarrolla el pensamiento formal, la posibilidad de construir proyectos, de jugarse por las ideas, de subvertir lo instituido. Estas características de lo humano son las que podemos preservar y fortalecer como sociedad.

¿Qué espacios abre la comunidad para las distintas expresiones juveniles? ¿Cuál es el compromiso ético en nuestro rol de educadores? ¿Cuál es el nivel de participación democrática que instituimos a partir de la práctica?

Son muchos interrogantes que nos convocan a resignificarlos colectivamente en las escuelas.

Hoy nuestros jóvenes, un poco solos, un poco acompañados, tienen en sus manos el legado de reconstruir algunas ruinas. Así lo manifestaron simbólicamente, cotidianamente, dejando su huella en los diversos espacios de la comunidad. Sus producciones y desempeños son la rebeldía que representa un futuro de vida mejor.

Bibliografía

- Cordié, Any (1994) *Los retrasados no existen*. Nueva Visión. Buenos Aires.
- Hillert, Rebeca y Díaz, Guillermina (1998) *El tren de los adolescentes. Cap: 5. La producción creadora de lo privado a lo público*. Lumen Humanitas. Buenos Aires.
- Derrida, Jacques (2000) *La hospitalidad*. Ediciones de la Flor, Buenos Aires. Disponible en www.jacquesderrida.com.ar
- Doltó, Françoise (1990) *La causa de los adolescentes*. Seix Barral. Barcelona.
- Duschatzky, Silvia (2006) *La experiencia juvenil en la velocidad*. Disponible en <http://es.scribd.com/doc/3271544/La-experiencia-juveni-en-la-velocidad>
- Freud, Sigmund (1905) *Tres ensayos para una teoría sexual. Tercer ensayo: Metamorfosis de la Pubertad*. Obras completas. Vol. VII. Amorrortu Editores. Buenos Aires.
- Freud, Sigmund (1914) *Sobre la psicología del colegial*. Obras completas. Vol. XIII. Amorrortu Editores. Bs Aires.
- Kancyper, Luis (1985) *Adolescencia y a posteriori*. Revista de Psicoanálisis. Ed. Asociación de Psicoanálisis Argentino. Buenos Aires.
- Nicastro, Sandra (2007) *La gestión de políticas educativas públicas inclusivas*. Seminario de Gestión Educativa. Diseño y Desarrollo de Políticas Educativas Inclusivas. Puerto Madryn.
- Palazzini, Liliana (2004) *El trabajo psíquico en la adolescencia. Avatares de su organización*. Rosario.
- Tubert, Silvia (1986) *La muerte y lo imaginario en la adolescencia. Cap. 1*. Ed. Saltes. Buenos Aires.

Acerca de la subjetividades y las operaciones comunitarias

En este artículo encontrarán ideas, conceptos hilvanados, en un tejido textual que se bosqueja a partir de diversas lecturas, saberes que surgen a partir de la reflexión sobre la práctica y de un relevamiento realizado en el año 2009/2010 a los Equipos de Orientación Escolar de las Escuelas Secundarias de la Provincia de Buenos Aires.

Los invitamos a repensar los tiempos que nos tocan vivir, reconstruir el pasado, asumiendo las implicancias de las resignificaciones, para luego poder construir nuevas herramientas de intervención que den respuesta a las demandas contextuales.

Nos parece oportuno resaltar la *estructuración del lenguaje* por las consecuencias que tienen las palabras para cada *Sujeto*. Estamos atravesados por las coordenadas del mundo simbólico, hay una diferencia entre el enunciado y la enunciación, entre lo que digo y lo que quiero decir. La estructura del lenguaje marca esta distancia entre el significante y el significado, Lacan retomando a Freud sitúa la relevancia de las manifestaciones del inconsciente consideradas como producciones del lenguaje (chiste, acto fallido, sueño, síntoma)

Una palabra enunciada puede significar, abrir a otras significaciones o fracasar en la posibilidad de significar. La palabra nos permite armar lazo social, establecer una relación con otros, ser escuchado y recibir otras palabras las, armar un diálogo, intercambiar ideas, reconocer diferencias. También las palabras pueden utilizarse para ejercer violencia simbólica, maltrato, abuso de poder.

Nuestro campo de intervención es el *institucional*, las intervenciones se hacen a partir de *capturar hechos del lenguaje*. Resignificar los mismos puede provocar el cambio del *hacer*.

Cuando hay un *significante que insiste* hay alguna producción de sentido que se puede generar. El efecto de una interpretación requiere de la resignificación de los sujetos, necesitamos las asociaciones, sentidos que se pueden construir con otro/s posibilitando luego una transformación y producción.

¿Cómo intervenimos? Se nos abre la posibilidad de situar *interrogantes* pensándolos como *problemas*. Los mismos, no requieren de una respuesta que los anula, sino de múltiples respuestas que atenúen su insistencia o posibiliten la construcción de otros problemas e insistencias.

Presentaremos frases que fueron registradas en un relevamiento provincial realizado a los Equipos de Orientación Escolar de las escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires. Consideremos que estos sentidos se corresponden con el enlace entre *el discurso social* y los *sentidos opacados*, ocultos, naturalizados, que esconden las palabras.

Una de las preguntas fue la siguiente:

-El nivel de Educación Secundaria es obligatorio y de seis años de duración (Ley 13.688, art. 28). ¿Cuáles son las frases que resuenan en la escuela sobre esta norma?

A continuación situamos las respuestas que nos resonaron por su significatividad:

"No va a servir para nada" "No lo quiero más acá"

"Se primariza a la educación" "Se nivela para abajo"

"Tal vez vengan presionados por los que se les paga" "La escuela perdió autoridad"

"Que se busque otra escuela"

"No le guardo la vacante" "Es más de lo mismo"

"Al menos están contenidos"

"Para que siga siendo un depósito"

"Los cambios se hacen desde lo escrito sin relación con la realidad" "Sirven para que los chicos no estén en la calle"

"El alumno ya llegó a su techo"

"Ahora que son de 6 años les va a costar terminar de estudiar, porque dejan para ir a trabajar"

"Los docentes y adultos en general estamos de acuerdo con la obligatoriedad, pero nos faltan recursos"

"Vienen obligados y sin ganas de trabajar" "No traen hábitos de estudio"

"No tienen comprensión de textos"

"Los alumnos que no quieren estudiar vienen a molestar"

¿Qué nos dicen estas frases?

Algunas frases expresan un anhelo y el hartazgo por las reformas que no mejoraron la educación. Entonces parecen alojar *algún deseo de cambio* con transformaciones subjetivas. Otras expresiones, erigen mecanismos defensivos resistiendo a las transformaciones.

La norma aparece como un horizonte que regula la convivencia entre los sujetos, y pauta la obligatoriedad de la escuela secundaria. La realidad es una construcción histórica, política, surge a partir de instituirse consensos frente a las luchas de poder.

Aparecen representaciones acerca de las clases sociales y las posibilidades de estudiar, la escuela media era selectiva, meritocrática, no era para todos, solo para los que lograban quedarse y en su mayoría a partir de tener mejores condiciones sociales, ahora es para todos por igual.

Toda transformación implica dificultades, redistribución de recursos humanos y materiales, unificación de escuelas. Se escucha un posicionamiento crítico, que nos impulsa a cambiar, a buscar soluciones. Transformación no homogénea, en proceso.

Se apela a un tipo de alumno idealizado, estos jóvenes tienen potencialidades para mirar películas, escuchar música, bailar, escribir canciones, estar conectados muchas horas en internet, pero no se interesan por la escuela. ¿Qué propuesta educativa tiene la escuela?

A partir de estas frases podemos plantear interrogantes, situar problemas, y construir nuestro objeto de intervención.

¿Cuáles son los fundamentos de la inclusión educativa?

¿Cómo se constituye el deseo de enseñar?

¿Los jóvenes quieren estar en la escuela secundaria? ¿Cómo se constituye el deseo de aprender?

¿Y las familias que piensan? ¿Y las otras instituciones?

¿Cómo intervenir desde el EOE en una escuela secundaria?

¿Qué es intervenir?

¿Cuál es el atravesamiento ideológico?

¿Cómo opera el instituido en los EOE?

¿Cuáles son los márgenes y posibilidades para instaurar movimientos instituyentes?

Todos estos interrogantes tienen múltiples significaciones, respuestas, siempre abiertas, incompletas. Un eje común las atraviesa, la *dimensión subjetiva*. Las escuelas están habitadas por sujetos, los sujetos están dándole cuerpo a las instituciones, creando sus dinamismos culturales, repitiendo y transformando prácticas y a su vez estas instituciones imprimen marcas, sujetan y transforman a los sujetos.

Necesitamos seguir construyendo algunos conceptos.

¿Qué es la subjetividad? Es el proceso por el cual el ser humano se constituye como tal a partir de su inserción en el orden simbólico, en las coordenadas del lenguaje, en la cultura. Entonces no hay sujeto sin sociedad, ni sociedad sin sujeto. Hay un proceso de transformación dialéctica, el sujeto se construye como tal en la medida que los portadores de la cultura le imprimen sus marcas a través de la relación de acogida en el mundo o expulsión del mismo. O el proceso pulsa en el sentido de subjetivación o bien se producen mecanismos desubjetivantes.

La subjetivación remite a procesos de constitución del sujeto, para la *socialización*. La pregunta es entonces: ¿qué tipo de sujeto queremos formar?, ¿para qué tipo de país, en los próximos años? Cuando Silvia Bleichmar hace referencia a la *desubjetivación* considera que el otro es un medio para mí. Por ejemplo: lo que ocurre con los médicos de las prepagas. Los pacientes son fragmentos de seres humanos; los ven quince, diez minutos; ven veinte, treinta pacientes por día. Con lo cual no solamente ven montones de pacientes por día, sino que viven aterrados por la posibilidad de los juicios por mala praxis. Ese médico que desubjetiviza al paciente es también alguien que ha perdido su propia subjetividad, ha dejado de ser un ser humano en diálogo con otro ser humano. ¿Podríamos pensar en el aula estas prácticas en donde el otro está en el lugar de objeto, de no reconocimiento? Por ejemplo prácticas de evaluación de alumnos en las que el error como posibilidad para instaurar el conflicto cognitivo no se profundiza.

La noción de *procesos históricos de subjetivación* nos permite reconocer las maneras de ser social, las determinaciones construidas por prácticas sociales, los modos en el que el sujeto se produce en la cultura, como así también los procesos complejos de producción de padecimientos.

Nuestras intervenciones son prácticas en la subjetividad. Las intervenciones se sujetan en los discursos sociales-científicos atravesados por la idea de la normalización; es por ello que se requiere revisar los discursos que patologizan las infancias y juventudes, que buscan las soluciones a partir de simplificar la realidad por ejemplo a través de la medicalización de las infancias, la judicializan a la pobreza y la estigmatizan a los jóvenes desde la asignación de peligrosidad, etcétera.

La Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social es una Modalidad conformada por diferentes estructuras territoriales¹⁵ que intervienen en el Sistema Educativo Provincial. En el marco de la Ley 13.688, Capítulo XII Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, el Artículo 43 expresa:

¹⁵ Estructuras territoriales: Equipos de Orientación Escolar, Equipos Interdisciplinarios Distritales, Centros Educativos Complementarios, Mesa de Gestión Psicoeducativa.

Psicología Comunitaria y Pedagogía Social es la modalidad con un abordaje especializado de *operaciones comunitarias* dentro del espacio escolar, fortalecedoras de los vínculos que humanizan la enseñanza y el aprendizaje; promueven y protegen el desarrollo de lo educativo como capacidad estructurante del sujeto y de la comunidad educativa en su conjunto, respetando la identidad de ambas dimensiones desde el principio de igualdad de oportunidades que articulen con la Educación común y que la complementen, enriqueciéndola.

Es imprescindible que todos los miembros de la comunidad educativa sientan o sean conscientes de las mismas *necesidades*¹⁷, desarrollando de este modo un sentimiento de solidaridad, de pertenencia, de respeto por las experiencias y saberes interdisciplinarios que aporten miradas diferentes, para construir dispositivos de intervención en los contextos, que promuevan el fortalecimiento de recursos y el ejercicio pleno del derecho educativo.

Este planteo implica un corrimiento de las intervenciones desde el paradigma positivista, *médico- asistencial*, que había impregnando el campo educativo y las formaciones de los profesionales que trabajaban en el sistema educativo. Algunas de las rutinas de las prácticas de los EOE responden a abordajes individuales, partiendo de la premisa de considerar a los alumnos como portadores de déficit, problemas de aprendizaje, problemas sociales. Poniendo en marcha dispositivos de intervención centrados en la recuperación, la derivación a profesionales de la salud y escuelas Educación especial y otras estrategias ortopédicas fundamentadas en criterios disciplinares. Desde un análisis crítico estos abordajes invisibilizan los mecanismos institucionales, el dispositivo escolar, las prácticas de enseñanza, la diversidad cultural, los procesos instituidos e instituyentes, los procesos colectivos.

Cómo construir un nuevo paradigma

Lo real nos interpela y el contexto actual nos sitúa en el *paradigma de la complejidad*. En la teoría del Pensamiento Complejo, ideada por Edgar Morin, se dice que la realidad se comprende y se explica simultáneamente desde todas las perspectivas posibles. Se

¹⁶ Dispositivo: se define como un conjunto de discursos, prácticas, espacios, representaciones, elementos heterogéneos relacionados, que tienen una función estratégica dominante. FOUCAULT, M.(1984)

¹⁷ Necesidad: consideramos el término en sentido amplio, incluyendo las necesidades sentidas, más subjetivas, que incluyen sentimientos, preocupaciones y percepciones; y las necesidades inferidas, que pertenecen a un orden objetivo, como las necesidades normativas e instituidas. MONTERO, M.(1994)

entiende que un fenómeno específico puede ser analizado por medio de las más diversas áreas del conocimiento, mediante el *“entendimiento multidisciplinario”*, evitando la habitual reducción del problema a una cuestión exclusiva de la ciencia que se profesa. En el campo educativo recurrimos a diferentes disciplinas y saberes experienciales que portan los sujetos de las instituciones.

¿Cuáles son los conceptos, explicaciones teóricas que sustentan nuestras prácticas?

Los diferentes saberes están en un lugar de igualdad, el poder de las disciplinas aparece distribuido, no hay un saber superior que comanda y obtura las posibilidades de otros aportes. En la multidisciplina se construye la problemática que nos acontece y se buscan estrategias de resolución, para la mejora de la situación.

Este concepto de multidisciplina y saberes experienciales favorecen el análisis de los dispositivos institucionales desde su complejidad. Los EOE desde su especificidad aportan la mirada sobre los procesos de subjetividad o procesos desubjetivantes que se pueden producir en las instituciones.

Es imprescindible, entonces, la implicancia del EOE en la construcción colectiva de un Diagnóstico Participativo Institucional¹⁸.

Construyendo la escuela de la inclusión social

En el contexto actual, es necesario volver a pensar las modalidades en que vivimos, construimos y reconstruimos nuestra sociedad. Pensar en el sufrimiento en el malestar que aparece en las escuelas requiere de un análisis no solo actual sino también que nos remita al pasado. Hemos atravesado dictaduras, momentos en donde no se podía pensar diferente, donde muchos jóvenes y adultos desaparecieron, marcas que dejan huellas, heridas. Hay prácticas naturalizadas que no cambiaron y arrastran un pasado en donde la forma prevalecía por sobre el contenido, o el contenido que las justificaba hoy ya perdió vigencia.

En otras épocas nos enfrentábamos con conflictos situados en la oposición a la norma instituida, queríamos ganar espacios para pensar, crear, luchábamos por la libertad de expre-

¹⁸ Comunicación Conjunta 1/10 Diagnóstico Participativo Institucional.

sarnos, la libertad sexual, las normas aparecían rígidas se producía el desafío, la rebeldía. Hoy hay luchas que comenzaron a ganarse, algunas las normas se desdibujaron perdiendo vigencia, hasta a veces suena ridícula la apelación a la norma o la apelación a la ley de la autoridad: el *“porque lo digo yo, tu madre, tu docente, tu director”* perdieron efecto.

Otras notas del hoy, incremento del destrato, maltrato, violencia en las relaciones sociales y privadas, abuso o engaño a los más frágiles, no aparecen madres castradoras ni padres autoritarios sino más bien padres e hijos atrapados en vulnerabilidades recíprocas.

Es por eso que las instituciones reflejan estas características sociales, varios autores se refirieron a las instituciones como desfondadas, estalladas. Los estados en los 90' se corrieron de su función de resguardo, cuidado de las personas, su función de regulación de las relaciones sociales, no solo se produjo el vaciamiento económico y la expulsión social, sino también operaciones de desobjetivación, los sujetos ya no tienen el anclaje de pertenencia necesaria institucional. Los fenómenos, hechos que testimonian estos procesos de desobjetivación los vemos en el malestar docente, las quejas continuas, la falta de deseo de enseñar, la segmentación de las escuelas, el ausentismo docente, las rutinas naturalizadas vacías de sentido, la no innovación.

Es necesario construir herramientas nuevas que nos permitan intervenir hoy. La escuela ya no es la de antes, ni tiene que serlo, necesitamos hoy otra escuela para el contexto actual. Para ello tenemos que *re-situar el valor de la escuela*, el sentido social, el derecho a la educación, la responsabilidad del docente, de cada uno de nosotros como representantes del Estado. El *Estado* es fundamental para garantizar la paz social, la seguridad de los ciudadanos, la cohesión social y el derecho a la educación.¹⁹

Generar espacios para pensar es poder elegir mejor nuestras herramientas para educar y construir nuevos modelos de autoridad. La valorización del lenguaje, el pensamiento, la creación, los sueños significa dotar a la escuela de un plus, otorgarle un valor más allá de una finalidad instrumental. Despegar a la escuela de la inmediatez para desplegar futuros, la escuela como espacio no solamente de transmisión de conocimientos sino como formadora, otorgando la inclusión educativa y social.

¹⁹ “...en un régimen democrático la presencia del Estado es indispensable para garantizar la paz civil y la paz social, es decir, para asegurar la protección de los ciudadanos y, en particular, la protección social, sin la cual se cae en la inseguridad.” Roberto Castel exposición “Estado e inseguridad social en Subsecretaría de la Gestión Pública”, República Argentina, 3 de agosto de 2005.

Es por ello que estamos atravesando una etapa de construcción del EOE en la nueva escuela Secundaria.

Apuntes sobre la Escuela Secundaria de 6 años de duración obligatoria

En el marco de la Ley 13.688 resulta un desafío ineludible la obligatoriedad de la escuela secundaria de seis años. Es una *oportunidad histórica* para las familias, los jóvenes, los docentes y cada uno de los miembros de la comunidad, lograr que la escuela sea un lugar de inclusión para armar futuros.

La apuesta al *lazo social* opera en términos de subjetivación, cada uno a partir de actos en una legalidad común se transforma y se enlaza con otros, armando una textura identitaria que nos lleva a crear proyectos colectivos.

Es necesario acompañar y contribuir a generar *otra identidad de la escuela secundaria* para que todos los que ingresen a la escuela, permanezcan, aprendan, se formen y egresen con conocimientos que les permitan interpretar e interpelar la realidad contextual.

El acceso a la educación es uno de los mecanismos fundamentales de la inclusión social. Constituye un derecho, pero también es un medio que habilita a las personas para el ejercicio de sus derechos.

En el tiempo actual estamos re-editando, reconstruyendo las pérdidas sufridas como consecuencia del corrimiento del Estado de los 90', que desmanteló las instituciones, produciendo un vaciamiento económico y de expulsión social con las consecuencias desubjetivantes.

No obstante a pesar de lo valioso de este cambio, no dejamos de advertir que hay fuerzas de resistencia, se producen contingencias para las cuales necesitamos volver a pensar la realidad. En la dinámica de las instituciones educativas aparecen las *tensiones* y el *conflicto*.

En este sentido los EOE tienen que impulsar estrategias que permitan analizar los dispositivos institucionales generadores de condiciones que atenúen la vulnerabilidad educativa²⁰, aquellos condicionantes, representaciones, prácticas docentes que dificultan o facilitan las posibilidades de aprendizaje en la escuela.

²⁰ Vulnerabilidad educativa: el conjunto de condiciones materiales y simbólicas, de orden objetivo y subjetivo, que debilitan el vínculo de escolarización de un alumno". *Dirección General de Cultura y Educación. Dirección Provincial de Planeamiento Educativo. Dirección de Prospectiva e Investigación Educativa. Documento de Trabajo N° 1: Definiciones para la comprensión de situaciones de vulnerabilidad educativa.* Pág. 9 Año 2009.

Por esto es fundamental *de-construir los mecanismos institucionales* que muchas veces naturalizan, legitiman las tensiones y conflictos vinculares. La implicancia de todos los actores educativos permite construir dispositivos de intervención desde el marco de la participación comunitaria, con saberes de todos en corresponsabilidad.

Intervenciones de los Equipos de Orientación Escolar

Las discontinuidades de las trayectorias escolares de los jóvenes constituyen un objeto de trabajo del EOE.

La *des-escolarización* es un proceso de exclusión, es la pérdida de las posibilidades de articulación e incidencia en lo social, es quedar reducidos a guetos de marginación.

Reincorporar a los jóvenes que dejaron de asistir a la escuela, lograr que se queden en las mismas aprendiendo, significa plantear nuevos modelos pedagógicos, instituciones más flexibles, que puedan integrar la diversidad cultural, la interculturalidad.

Para lo cual se espera que los EOE construyan *estrategias innovadoras* que alienten al joven que está fuera del sistema. Las nuevas alternativas implican un análisis acerca del pasado, presente que permita *una proyección del futuro*, la herencia cultural debe valorarse, criticarse para transformar y generar nuevas alternativas. El problema de los adolescentes no se reduce a la escuela pero la escuela es el lugar más valioso donde pueden estar.

Comenzar por *escuchar* a los jóvenes y preguntar quiénes son, cómo viven, cómo piensan, qué esperan de la escuela, qué temen, nos permitirá construir proyectos de inclusión de los jóvenes en la textura social y escolar, haciendo visibles su protagonismo.

¿Cómo lo hacen?

- Promoviendo espacios de diálogo, de construcción grupal, de participación democrática. Los Centros de Estudiantes, los Consejos Institucionales de Convivencia, las Mesas de Participación son espacios muy valiosos con capacidad instituyente sobre las prácticas educativas. Impulsando la Reunión de Equipo Escolar Básico como espacio de análisis de situaciones, de indicadores de vulnerabilidad educativa y construcción de estrategias de enseñanza para mejorar el desarrollo de las trayectorias escolares de los alumnos.

- Potenciando de las prácticas colectivas, por ejemplo muestras distritales, paneles abiertos a la comunidad, mesas de participación comunitaria, ciclos de cine debate, encuentros con docentes, referentes familiares, talleres. Estos dispositivos se construyen con temas sentidos como necesidad de los sujetos.
- Orientando a docentes, jóvenes y familias acerca de la tarea de enseñar, aprender y convivir desde enfoques grupales y comunitarios.
- Construyendo estrategias de intervención interinstitucional e intersectorial para favorecer los procesos de orientación para la OVO.
- Interviniendo en distintas situaciones desde la promoción y protección de derechos de los jóvenes articulando con otras instituciones en el marco de la corresponsabilidad.

Las estructuras territoriales con innovación transforman las prácticas, *creando condiciones de posibilidad despliegan las subjetividades y potencian las herramientas de intervención, permitiendo el desarrollo de capacidades de transformación en el campo educativo, tendientes a garantizar la educación como bien social.*

El profundizar las prácticas en pos de la promoción de los derechos, reduce los riesgos y las situaciones de intervención en los emergentes, creando otras condiciones de posibilidad, escucha, construcción con otros.

Es indudable que organizar estos dispositivos implica procesos complejos, transitar desacuerdos, acuerdos, consensos y problematizar el paradigma asistencial versus paradigma de empoderamiento de los sujetos.

La potencia y el impacto subjetivo de las operaciones comunitarias son más significativos, generando múltiples resonancias, posibilitando la constitución de una identidad y compromiso profesional con reconocimiento social.

Es por ello que promovemos la producción colectiva, con prácticas de intervención innovadoras que contribuyan a los procesos de subjetivación en los grupos e instituciones, en el marco de la libertad, la justicia social, ofreciendo respuestas a los desafíos de la inclusión educativa.

Bibliografía

- Bleichmar, Silvia (2008) *Violencia Social, Violencia Escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Noveduc. Buenos Aires.
- Bozzolo, Raquel, Bonano, Osvaldo y L´Hoste, Marta (2008) *El oficio de Intervenir. Políticas de subjetivación en grupos e instituciones*. Biblos. Buenos Aires.
- Fernández, Ana María (2007) *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Biblos. Buenos Aires.
- Freire, Paulo (2004) *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo veintiuno editores. Buenos Aires.
- Morín, Edgar (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Ed. Nueva Visión, Buenos Aires.
- Morín, Edgar (2000). *El paradigma perdido*. Kairós. Barcelona.
- Morín, Edgar (1994) *Introducción al pensamiento complejo*. Disponible en http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/MorinEdgar_Introduccion-al-pensamiento-complejo_Parte1.pdf
- Morín, Edgar (2005) *Sobre la interdisciplinariedad*. Disponible en http://www.cea.ucr.ac.cr/CTC2010/attachments/004_Morin,%20Edgar%20%20Sobre%20la%20interdisciplinariedad.pdf

Intervenciones para la inclusión educativa

*Entre la zona de las preguntas
Y la zona de las respuestas,
Hay un territorio donde acecha
Un extraño brote.
Toda pregunta es un fracaso.
Toda respuesta es otro.
Pero entre ambas derrotas
Suele emerger como un humilde tallo
Algo que está más allá de los sometimientos.*

R. Juarroz, *Poesía Vertical*

Si la escolarización “crea” infancia y juventud, es decir que construye a estos sujetos sociales²¹, es válido preguntarnos por sus trayectorias escolares, por los dispositivos institucionales, por las comunidades de aprendizaje.

Hace pocos años atrás, recorrían la feria distrital de Orientación Vocacional para alumnos de 3er año de Polimodal, un grupo que llevaba los clásicos buzos de egresados con la leyenda: *Condena Cumplida*. Resulta muy significativo el discurso visual de esos jóvenes, ¿hay algo de penitencia / castigo en ser joven y estar en la escuela? Probablemente acordemos que en la mayoría de los casos hay algo de sufrimiento que viene a profundizar la sensación de purgatorio de la que habla John Coetzee en su novela *Juventud*.²²

Y también hay algo de ser a futuro, como dice Rossana Reguillo: *salvo excepciones, el Estado, la familia, la escuela, siguen pensando a la juventud como una categoría de tránsito, como una etapa de preparación para lo que sí vale; la juventud como futuro, valorada por lo que será o dejará de ser*.²³

Nos preguntamos por los modos en que somos convocados a trabajar -en tanto actores del Estado, en tanto docentes de la Modalidad- en esos recorridos de los jóvenes en las escuelas.

²¹ TENTI FANFANI, E. (2000) *Cultura juveniles y cultura escolar*.

²² COETZEE, J. (2003) *Juventud. Memorias*.

²³ REGUILLO, R.(2000) *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*.

Para Francois Dubet, “ más allá de los conocimientos, las competencias y su utilidad social, la escuela produce un bien educativo particular que es la formación de individuos como sujetos capaces de dominar su vida, construir sus capacidades subjetivas de confianza en sí mismos y en los demás. Este aprendizaje deriva, menos de los saberes adquiridos, que de su modo de transmisión y del estilo educativo elegido por la escuela. Una escuela justa no sólo deber ser útil para la integración social de los alumnos, sino que debe formar sujetos de una sociedad democrática y solidaria”.²⁴

Vale como introducción para evitarnos análisis ingenuos o pesimistas acerca del par *inclusión / exclusión*. Lo decimos explícitamente en el inicio de este texto, aunque es un concepto rector implícito en la totalidad del Cuadernillo. Los cambios en la escuela secundaria -como síntesis de un modelo ideológico y de la decisión política provincial- serán posibles en el territorio a partir de decisiones institucionales y de definiciones personales, y por ello nos referiremos constantemente a estos procesos intersubjetivos desde nuestra condición de docentes de estructuras de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

La *exclusión* es la resultante de la construcción de barreras socialmente imposibles de atravesar. Los in-educables y los in-empleables son los sujetos generados por las barreras construidas en los procesos productivo y educativo, los *prescindibles* que padecen estas desigualdades atribuyéndose la responsabilidad de sus fracasos.

Robert Castel analiza los procesos de ruptura de las redes de integración primaria utilizando el término desafiliación; dice que “el conjunto de las relaciones de proximidad que mantiene un individuo sobre la base de su inscripción territorial, que es también su inscripción familiar y social, tiene una falla que le impide reproducir su existencia y asegurar su protección. “(...) hablar de desafiliación (...)” no es confirmar una ruptura sino trazar un recorrido.²⁵

En el recorrido de la desafiliación también podemos ver los anudamientos producidos por la exclusión educativa, por eso para hablar de trayectorias escolares en contextos institucionales inclusores -que garanticen la calidad y la igualdad educativa- es imprescindible tener en cuenta el cruce de modelos ideológicos y decisiones políticas.

Está claro que *para poder incluir* a los excluidos se necesita una decisión política que respalde acciones de fuerte contenido ideológico. Dicen Luis Porter y Juan Carlos Tedesco

²⁴ DUBET, F. (2005) *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?*

²⁵ CASTEL, R. (1997) *Las metamorfosis de la cuestión social*.

que no es algo que va a ocurrir naturalmente, automáticamente, como consecuencia de la propia dinámica social. Sólo si nos ponemos de acuerdo en que queremos incluir, en que queremos crear igualdad de oportunidades, entonces sí podemos comenzar a pensar en cómo hacerlo.²⁶

Aquí se hace evidente que la decisión política del Estado Provincial de universalizar la escuela secundaria exige acciones concordantes que aseguren el ingreso, la permanencia y el logro de trayectorias exitosas definidas así en tanto logro de aprendizajes.

En el marco de la política educativa provincial, debemos pensar e intervenir para revertir la tendencia de la exclusión educativa, en sus dos formas más significativas: la de los que no acceden a la escuela y la de los que estando en ella no aprenden, están desenganchados con o sin conflictos de convivencia o disciplinarios. Esta forma de escolaridad en la que los alumnos continúan inscriptos en sus escuelas, van de manera más o menos frecuente, pero sin realizar casi ninguna de las actividades escolares, es la que Gabriel Kessler denomina *escolaridad de baja intensidad*.²⁷

Hablar de *inclusión educativa* es centrarse en el concepto de niños y jóvenes como sujetos de derechos, esto implica garantizarles condiciones para el aprendizaje para una formación ciudadana con capacidades cognitivas, creativas, afectivas, sociales para la participación social. Por ello, cuando hablamos de inclusión no nos referimos sólo a *retención*.

Inclusión y calidad se requieren mutuamente. Aquí tenemos una tensión a considerar como integrantes de Estructuras territoriales de la Modalidad. ¿Cuál puede ser nuestro aporte específico a la problemática de la calidad de enseñanza y aprendizaje en condiciones de masividad por el carácter obligatorio de la educación secundaria?

No sólo nos preocupa y ocupa la retención o el reingreso, sino la necesidad de plantearnos un horizonte de logro y las intervenciones educativas necesarias para ello.

Creemos que al *para todos de la Inclusión* hay que sumar *el uno por uno*, porque como dice Gilles Deleuze en *las totalidades no hay nadie*, se necesita *encarnadura*.

²⁶ PORTER, L. y TEDESCO, J. C. (2006) *Políticas de subjetividad para la igualdad de oportunidades educativas*.

²⁷ KESSLER, G. (2002) *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*.

¿Cómo pensamos nuestra encarnadura en la escuela secundaria? ¿Cómo cuidar y cuidarnos en contextos de gran conflictividad? ¿Qué significa cuidar en el escenario educativo?

Dice Estanislao Antelo que *la escuela es uno de los pocos y últimos lugares donde la gente está junta de alguna forma, haciendo alguna otra cosa que no sea consumir o lincharse*²⁸. Les proponemos recorrer algunas de las múltiples formas de estar juntos de nuestros alumnos utilizando la teoría como caja de herramientas, no sólo como categorías conceptuales o metodológicas, sino fundamentalmente como prácticas de intervención porque, como dice Nietzsche, metemos la propia sangre en las ideas.²⁹

Comenzaremos por un aspecto del estar juntos en la escuela y por ende de la tarea de los EOE. A partir de la implementación del “programa provincial de prevención e intervención en situaciones de violencia en la escuela” pusimos en discusión el concepto mismo de violencia. Su conceptualización y el hacer en las cuestiones de las múltiples violencias es una tarea específica de los Equipos.

¿A qué llamamos violencia?

Como dice Marcelo Percia, *violencia es el desamparo de emociones acalladas*. Los signos de la violencia asoman cuando se reduce la función de la palabra. Humberto Maturana la explica como *la falla en la capacidad de lenguajear la experiencia*.

De acuerdo con Elvira Martorell las distintas formas que asume *la violencia en la escuela suponen siempre una práctica situada en los bordes de la palabra*. La violencia en la escuela se vincula con el quiebre del lazo social, independientemente de las condiciones materiales de existencia.

La pérdida de potencia de los discursos de autoridad -de los padres y de la escuela- está en relación con las dificultades que hoy existen para la construcción de un semejante, semejante que es siempre igual a otro, ante y mediante un tercero. Cuando esta ley simbólica que es límite y posibilidad no opera, el semejante no se configura. Y si el semejante no es un límite, no hay percepción de la violencia como tal, no hay vivencia de transgresión.

²⁸ ANTELO; E. (2005) *La falsa antinomia entre enseñanza y asistencia*.

²⁹ NIETZSCHE; F. (1972) *Así habló Zaratustra*.

Frente a los hechos de violencia entre los chicos, les decimos “no le hagas a otros lo que no querés que te hagan a vos”. En realidad para que esto se comprenda y se incorpore como ley es necesario percibir al otro como semejante.

La Ley dejó de ser potencia, no produce formas consistentes de estar con los otros. Dice Carlos Skliar que *si el otro no estuviera ahí, seguramente, no habría palabra, no habría relación, no habría vida humana.*³⁰ Y completa esta idea de alteridad con su premisa de: *nunca ser impunes cuando hablamos del otro; nunca ser inmunes cuando el otro nos habla.*³¹

Como Equipo de Orientación Escolar en escuelas secundarias podrían preguntarse por los sentidos de la violencia de los jóvenes.

Sabemos que *los jóvenes no es una categoría universal capaz de dar forma a la enorme diversidad de experiencias y asimetrías a través de las cuales los jóvenes concretos construyen sus biografías. Es en la interfaz de los procesos de precarización y desencanto donde emerge la violencia. Precariedad estructural, precariedad del yo, ausencia o debilidad de políticas sociales y quiebre de las instituciones son procesos claves para comprender los lenguajes de la violencia y sus consecuencias.*³²

Valoramos la tarea de los EOE en escuelas secundarias no sólo como la mirada privilegiada acerca de la presencia del Otro, sino fundamentalmente a su pensar y hacer con el Otro en términos de lazo social.

Veamos la intervención del equipo en una pelea entre alumnos, en la que uno dice “ese me miró mal”; analicemos cómo se juegan estos conceptos del Otro, la Mirada, la Identidad, el Lazo social.

Los sujetos que son objetos de ciertas miradas se descubren vulnerables y se enfrentan a una situación que resulta insoportable. La identidad es “relato” o “narración” que el sujeto realiza sobre sí mismo sometida a cambios según las experiencias y momentos históricos; hay que entenderla en el marco de relaciones con otros sujetos, instituciones y discursos. Está marcada, delimitada, por la diferencia, por la presencia de otros, más o menos extraños o familiares. Si no hay otros, no hay yo.

³⁰ SKLIAR, C. (2005) *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia.*

³¹ SKLIAR, C. (2006) *Fragmentos de Alteridad y Educación.*

³² REGUILLO, R. (2008) *Los dialectos de la violencia.*

En esa demarcación de qué es “identidad” y qué es “diferencia”, también los símbolos juegan un rol permitiendo clasificar y ubicar a sus portadores, así como también produciendo sentimientos en quienes los portan.

Toda identidad necesita mostrarse, comunicarse, para hacerse real, requiere de la mirada del otro. Si esta mirada no se da se produce el fenómeno de la invidencia que genera conflictividad, lo que Slavoj Zizek describe como la percepción que el sujeto tiene de no ser visto, ser ignorado.

El sujeto es una función de la visibilidad, de los dispositivos que le hacen ver y orientan su mirada. Y éstos son históricos y contingentes dice Foucault.

El acto violento no es sólo consecuencia de una incompreensión sino que se produce por la imposibilidad de apalabrar esa mirada. A veces la reacción apalabrada ante la mirada del otro es ritualizada, insuficiente. A la mirada se pregunta: “¿Qué me mirás? ¿Qué querés?”, como la respuesta nunca satisface “se arma la bronca”.

Si la práctica institucional pretendidamente apalabrada también es insuficiente, la bronca se vuelve estallido irracional. “Pero si no te hizo nada, qué tiene que te mire, no pasa nada”. La convivencia arrasada que se vive en algunas escuelas suele ser el efecto de situaciones en las que los sujetos padecen sin palabras.

Los EOE podrían ejercitar una lectura política de los múltiples escenarios donde los sujetos padecen sin palabras, realizando por ejemplo una lectura política de los relatos y de los hechos que protagonizan los jóvenes. ¿Por qué política? Porque pone en discusión algo que se pretende inmutable, natural, transformar lo indiscutible en opinión, en juicio, en opción.

La intervención del EOE no se circunscribe a la solución del problema de la violencia. No es correcto pensar que la presencia de un Equipo en una escuela evita el conflicto o el hecho violento.

En realidad la presencia del EOE debe asegurar el pensar en una discusión colectiva entre actores implicados, para tomar una decisión. La pregunta es cómo hacer para que lo que ocurre en la escuela no ocurra acalladamente.

Esta es la forma de evitar los agenciamientos de saber/poder: “los del equipo como los que saben porque son especialistas en violencia, entonces son los que hacen”.

Esa forma de intervención deja a los otros por fuera de la escena, anulando sus capacidades de decisión. Por el contrario se trata de co-construir estrategias desde una apertura interdisciplinaria, donde lo central sea el empoderamiento de los sujetos pedagógicos: alumnos y docentes.

¿Qué hacemos? ¿Por dónde empezamos? ¿Qué es lo propio en este estado de cosas?

Del pensar y del hacer surge la propuesta de la *Mesa de Participación* con diversos actores institucionales. Queremos destacar esta acción específica de los Equipos de Orientación Escolar porque se imbrinca con la propuesta del Nivel para fortalecer los órganos colegiados y democratizar las prácticas educativas: Consejo Institucional de Convivencia, Centros de Estudiantes³³, Acuerdos Institucionales de Convivencia, etc.

En ese sentido la Mesa de Participación es una intervención desde la especificidad, que da cuenta de la potencia de las estructuras de la Modalidad para promover espacios donde repensar la relación entre el aprendizaje y la calidad de las relaciones interpersonales.

Por ello decimos que la Mesa de Participación es una estrategia para provocar subjetividades pedagógicas. Es una herramienta para la subjetividad que se colectiviza, que requiere del abordaje grupal, de la articulación con las comunidades de aprendizaje, con el fin de promover empoderamiento. El secreto consiste en no hacer cosas *para* los jóvenes, sino *con* ellos. Apela a la horizontalidad y la confianza mutua, a relaciones *entre rostros*.

Graciela Frigerio señala la carencia de *políticas de reconocimiento* Sostiene que será imposible llevar adelante políticas del conocimiento mientras no se instituyan “políticas del reconocimiento” para todos los sujetos, porque para conocer se necesita ser reconocido bajo la forma de la confianza en la mirada del otro. *Se necesita pensar que todos son pares, que todos tienen que formar parte y que todos tienen derecho a parte.*

³³ Resolución N°4900: *En sus consideraciones generales establece: “en un contexto democrático la constitución del ciudadano incluye la toma de decisiones de dimensión social, por lo que es imprescindible que la comunidad educativa considere las demandas y cuestionamientos de sus miembros, brinde atención y espacio para sus iniciativas, y sobre todo, garantice experiencias positivas con respecto al derecho de opinar y proponer” y agrega que “reconocer la sustantividad política de lo pedagógico implica generar espacios institucionales de diálogo y pensamiento crítico, en busca de la resignificación de lo público”.*

La Mesa de Participación es una posición de invención, al modo en que la definen Graciela Duschatzky y Cristina Corea en *Chicos en Banda*. Pero advertimos que es una posición de invención si defiende el espacio pensado para el protagonismo de nuestros jóvenes, sus formas participativas, expresivas y organizativas, sus múltiples interacciones sociales, sus modos de estar juntos, sus comunidades inmediatas de significación. Es posición de invención si habilita nuevos modos de habitar la situación escolar y de constituirnos como sujetos.

La Mesa es un lugar del habla, donde no se teme a la equivocación, no se espera la palabra correcta, se habla pensando y se piensa hablando. Hace lugar a los sujetos tal como van siendo. Es un espacio de gratuidad, no competitivo.

María Beatriz Greco recuerda que en Atenas al transporte público se lo llama *metáfora*.³⁴ En la Mesa las palabras pueden ser metáforas, ser transportes que llevan a los participantes desde el lugar del que no puede, del desinteresado, del apático, del violento al lugar del habilitado, del responsable. La condición de trabajo del adulto en la Mesa es el saber escuchar y comprender las preguntas, los silencios, los cortes; y saber decir los límites necesarios para asegurar ese espacio.

Podríamos preguntarnos ¿por qué Mesa de Participación Juvenil en la escuela? Porque la participación está en el centro de la ciudadanía y la escuela es la última organización de frontera en contacto con la exclusión, que es la pérdida del estatuto de ciudadanía.

La participación simbólica, que es presentar a los jóvenes en un simulacro de participación, como dice Gomes Da Costa: *Muchas veces los jóvenes son involucrados en las acciones de política social a ellos dirigidas de manera puramente simbólica. O sea, la presencia de un joven. Es como tener un joven en una silla en esta mesa pero sin hacer uso de la palabra. (...). Es una forma de participación simbólica. Otras veces se observa la participación decorativa de los jóvenes en los eventos de juventud. Es como si antes de empezar las ponencias, el debate, las discusiones, tenemos aquí unos jóvenes que van a cantar, bailar, hacer una presentación y después ellos se van, y el debate sigue su curso, o sea una participación decorativa. La peor forma de no participación de los jóvenes es la participación manipulada, cuando las actitudes de los jóvenes son títeres,*

³⁴ GRECO, M B. (2007) *Cuestión de palabras... para pensar hoy las escuelas y las adolescencias*

como ventrílocuos de adultos que están detrás de ellos; eso también es común en nuestras actividades dirigidas a los jóvenes.³⁵

La Mesa es una práctica asociada al concepto de *ciudadanía activa* de Hanna Arendt³⁶, porque invita al discurso y la acción. En la escuela se juegan las oportunidades de educabilidad, que no tienen que ver con el sujeto sino con las prácticas institucionales interferidas por lo social.

La Mesa de Participación Juvenil, la participación en los Consejos Institucionales de Convivencia y en las Comisiones Distritales de evaluación de Acuerdos Institucionales de Convivencia³⁷, la promoción de proyectos desde el protagonismo juvenil son acciones que hacen a una intervención implicada del EOE.

La tarea del Equipo es la gestión del *tránsito de una escuela galpón = un espacio con normas pero sin ley (Ignacio Lewkowicz)* a una *escuela de la construcción de legalidades = donde hay ley fundando límites y amparo (Silvia Bleichmar)*. Es decir pensar en las subjetividades pedagógicas y en cómo fortalecer las condiciones de inclusión.

No dejamos de advertir que si bien la situación deseada está centrada en un modo de habitar la escuela en torno a un universo reglado, de zonas permitidas y prohibidas, con expectativas de logro, ritos, reglamentos sostenidos por su legitimidad, existen organizaciones escolares que parecen “inundadas” de subjetividades de intemperie, que las habitan sin garante y sin referentes de consistencia sólida que orienten la forma de entender, comprender y vincularse con el mundo. Frente al malón de ausencias del que habla Duschatzky en *Escuelas en escenas*, vale la pena pensar alguna intervención como EOE para encontrarle sentido a ese malestar.³⁸

En un sentido similar Elvira Martorell³⁹ se pregunta cuál es el lugar del docente en esas aulas con jóvenes que no quieren estar ahí, o mejor dicho no quieren estar de ese modo en las aulas. En su análisis afirma que es necesario crear el espacio, abrir la brecha para que algún contenido pueda ser transmitido, porque si el lenguaje no es compartido, si lo que hay

³⁵ GOMES DA COSTA, A. (2004) *Pedagogía de la presencia*.

³⁶ ARENDT, H. (1993) *La condición humana*.

³⁷ Resolución 1709/09-1 *Acuerdos Institucionales de Convivencia y Consejos Institucionales de Convivencia*.

³⁸ DUSCHATZKY, S.; FARRÁN, G. y AGUIRRE, E. (2010) *Escuelas en escenas. Una experiencia de pensamiento colectivo*.

³⁹ MARTORELL, E. (2008) *Violencia en las escuelas*.

para decir no produce ninguna respuesta en el otro, entonces no hay posibilidad de transmisión ni de enseñanza: es como poner un grabador que hable. Señala que cuando un docente interpela a sus alumnos diciendo “yo quiero enseñar” entonces “ustedes qué quieren saber”, provoca una *implicación subjetiva*. Esa interpelación llama al diálogo y a la responsabilidad; y produce un espacio donde existir como docente para que exista otro como alumno. *Sin esa condición no hay posibilidad de escuela, de aprendizaje, de transmisión. Pero algo aún peor: no hay posibilidad de sujeto ni de ciudadano.*⁴⁰

¿Qué podemos hacer como docentes de Psicología? Podemos promover intervenciones en términos de Proyecto, de Narrativa y Convivencia en las instituciones educativas.⁴¹

1. La capacidad para formular un proyecto: ser capaz de elaborar un proyecto es un aspecto central en el proceso de construcción de un sujeto, y requiere de apoyos institucionales, de redes de sostén y de sentido. Es clara la significatividad que toma la escuela y la tarea educativa de la orientación, se trata de facilitar encuentros donde se puedan formular preguntas sobre la identidad personal:

¿qué quiero ser?, ¿qué creo?, ¿qué soy capaz de hacer?, ¿qué quiero?, ¿adónde quiero ir? No tener proyecto equivale a ausencia de futuro, a incapacidad para imaginar un futuro, por ello el Proyecto de OVO es una práctica específica que promueve la capacidad de formular proyecto.

2. La capacidad para elaborar una narrativa acerca de la situación: La constitución del sujeto también está asociada a la capacidad de articular en un relato las imágenes y representaciones vinculadas a la trayectoria de vida. Saber decir lo que me pasa, lo que siento, lo que quiero. Esto permite establecer vínculos de confianza con nuevos interlocutores. Fortalecer la capacidad de producir relatos, de establecer nexos lógicos entre distintas representaciones, presupone que se tiene el dominio del código de la lecto-escritura. Alrededor de este eje curricular pueden articularse actividades como el teatro, la literatura, la poesía, etc. de gran valor en el trayecto de la superación de los determinismos. No se trata de que los E.O.E implementen talleres de técnicas de estudio o de prácticas de lenguaje sólo para nivelar contenidos, se trata de orientar

⁴⁰ MARTORELL, E. (2006) *De la violencia a la subjetividad. Una interrogación en torno a la posibilidad de refundar el territorio escolar.*

⁴¹ PORTER, L. y TEDESCO, J.C. (2006) *Políticas de subjetividad para la igualdad de oportunidades.*

la enseñanza de la lectura y la escritura hacia el objetivo de fortalecer la capacidad de expresar demandas y necesidades y de comprender lo que sucede. Deben pensarse propuestas que incluyan lo curricular como por ejemplo la lectura-escritura y la resolución de problemas, desde una mirada estratégica mediante actividades como: reflexiones, elaboración de propuestas, desarrollo de proyectos, indagación de información, conclusiones a las que se llegue. Así también se pueden re-trabajar los AIC en un taller que integre tanto Construcción de Ciudadanía como Política y Ciudadanía. O bien abordar las situaciones de conflictividad desde la escritura para promover una racionalidad sobre los sucesos que pueda generar respuestas alternativas.

3. La confianza por parte de adultos significativos en la capacidad de los jóvenes para asumir la autoría de sus decisiones y actos. La tarea del EOE pasa por el acompañamiento y la orientación para promover actitudes y procedimientos pedagógicos tendientes a la profundización de la autoestima, y a la confianza en la capacidad del otro. No se trata de censurar ni desacreditar las representaciones docentes, por el contrario se requiere un trabajo sistemático con todos los adultos, para revertir esa asignación de destinos. Recordemos que la confianza nace en la capacidad de hablar con el otro que me sabe hablante.

*Dice Laurence Cornu La confianza funciona de una manera circular, porque moviliza una idea del otro que se pone en juego. No es porque el otro es bueno o malo, sino porque uno cree que es bueno o malo (...), esto vuelve a la responsabilidad del educador todavía mucho más impresionante.*⁴²

En este sentido, el Proyecto Integrado de Intervención (PI) del Equipo al incluir la realización de Mesas de Participación, los proyectos de Orientación Vocacional, los proyectos comunitarios, el fortalecimiento de prácticas democráticas desde la revisión del AIC, el fortalecimiento de Centros de Estudiantes, la participación en CIC, sintetiza la promoción de estas tres capacidades: Proyecto, Narrativa y Confianza.

De los EOE se espera que ayuden a pensar qué *condiciones institucionales* son necesarias para que los alumnos puedan ser escuchados, sean considerados como sujetos de Derechos y tengan *espacios de participación*. Pensemos en las formas colegiadas de participación de los jóvenes en Secundaria, y un dato que no es menor los Centros de Estudiantes Secundarios en Argentina fueron creados en el 1900, acompañaron los cambios sociales y educativos, atravesaron prohibiciones y con el retorno a la Democracia

⁴² CORNU, L. (1999) *La confianza como cuestión democrática*.

fortalecieron los esfuerzos por democratizar las prácticas en las escuelas. Hoy es un eje organizacional en la nueva escuela secundaria.

Tal como lo señala Chantal Mouffe, la socialización tiene un carácter ambivalente marcado por la interrelación entre *reciprocidad* y *hostilidad*⁴³. Hoy los medios de comunicación sólo muestran el aspecto hostil de la socialización juvenil, y esto condiciona la percepción hacia los jóvenes y las formas de vinculación en las escuelas. Si la imagen proyecta *peligrosidad* la vinculación será con jóvenes peligrosos, sus conductas serán consideradas *transgresiones*, la vinculación será a partir de *controlar/sancionar*. Tengamos en cuenta que la transgresión es una construcción social que cambia de acuerdo a los contextos históricos, y que guarda relación con los temas que las escuelas instalan como problemáticas.

Quizás por eso uno de los aspectos más complejos de la tarea del EOE pase por la cuestión de la autoridad docente y la construcción de legalidad en la escuela.

Los EOE pueden aportar desde el análisis y la revisión del ejercicio de la autoridad, desde dos de sus rasgos esenciales: que sea visible y que sea legible. Es decir que sea clara acerca de lo que se puede y lo que no se puede hacer en la escuela, que sea explícita y confiable; que pueda dar cuenta de los criterios en las decisiones, que se hagan cargo de las consecuencias. Por ejemplo la no inclusión de los adultos en la ley escolar, lejos de fundar una asimetría necesaria en la tarea pedagógica refuerza *la idea de que sólo los débiles son objeto de la regulación normativa*⁴⁴. Se requiere de una autoridad pedagógica construida en la capacidad asimétrica de *responder*, de *dar respuesta*, en el sentido de aceptar una *responsabilidad por el otro*. Fíjense que en la raíz latina, "respuesta" y "responsabilidad" se mezclan: *respondere* es "hacerse garante".

Estos tiempos de fluidez cuestionan la construcción de autoridad pedagógica y las formas de la convivencia. Es cierto que hoy nuestra capacidad de dar la respuesta es balbuceante, pero creemos que *el mundo se vuelve interesante cuando se hace signo complejo*.⁴⁵ La tensión es pensar en los bordes de lo pensado.

⁴³ MOUFFE, Ch. (2005) *En torno a lo político*.

⁴⁴ DUSSEL, I. (1989) *¿Se renueva el orden disciplinario escolar? una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis*.

⁴⁵ DUSCHATZKY, FARRAN y AGUIRRE. *Op.cit.*

Un signo complejo que necesitamos pensar es cómo acompañar los procesos de cambio implícitos en la obligatoriedad de la escuela secundaria. Por ejemplo pensar nuestra vinculación con las tecnologías, que ya no son tan nuevas pero siguen siendo inmensamente complejas para nuestra estructura docente. Años atrás Sandra Carli escribía *Dragones de Fuego* acerca del impacto del videoclip en el pensamiento de los jóvenes alumnos, proponía no demonizar a las TICs sino incorporarlas a la experiencia docente. Del mismo modo Sergio Balardini desarrollaba conceptos muy interesantes acerca del uso de la telefonía móvil y la lectoescritura requerida por el chateo.

Pensemos en las nuevas visibilidades de los jóvenes, en cómo los chicos fueron ocupando el espacio público, a través del graffiti y los deportes urbanos/callejeros. Sus cuerpos buscando densidad mediante los tatuajes, el piercing, las expansiones, los cortes. Débora Kantor reflexiona: *El pasaje, la nada, el abismo* [adolescencia como tiempo de pasaje] *dolieron siempre. Ahora bien, pareciera que duele más gestionar el dolor en tiempos de violencias consolidadas, que disparan sobre adolescentes y jóvenes más presiones, exigencias y acusaciones que puntos de apoyo. Y duele más aún en condiciones de exclusión y de injusticia. (...) Profundos o "apenitas", en soledad o en banda, para sentir algo o para anular al otro, sólo una vez o con frecuencia alarmante, intentando morir, arriesgando morir o aferrados a una vida que crece, los cortes parecen ser "cicatrices de la violencia estructural y política sobre la ecología local y los cuerpos" de los jóvenes (Ferrándiz y Feixa, 2005).*⁴⁶

Todo el trabajo psíquico que tienen que hacer los adolescentes -interrogación sobre identidad sexual, des-investimiento de los objetos parentales, adquisición de una identidad a través del juego de identificaciones, reorganización narcisística, asentamiento de los límites internos y externos, rearmado de las exigencias del superyo y del ideal del yo, los duelos, la asunción de una nueva temporalidad- van a interrogar al registro cultural de la sociedad, que debe aportar la fuerza de los ideales, que les permitirán ubicarse en una genealogía.

Dice Ona Sujoy: *Los adolescentes buscan marcas propias que se diferencien de las marcas de origen, no sólo las biológicas, sino también las que les fueron adjudicadas por los padres. Para éstos, las marcas biológicas en sus hijos son soportes del deseo de perdurabilidad, estableciendo la presencia del propio cuerpo en el cuerpo del hijo. Se trata de la adquisición de un baluarte de identidad forjado por el sujeto mismo en su cuerpo y se diferencia tanto*

⁴⁶ Kantor, D. (2010) *Cortes y pasajes*.

de los ideales de los padres como de su proyecto de hijo. Las manipulaciones en aras de transformar el cuerpo son generalmente rechazadas por los padres: éstos no reconocen su continuidad en ellas. La recurrencia de esta fantasía en algunos adolescentes parece apuntar al despegue del cuerpo materno mediante la negación de su origen. "Este cuerpo es mío". Atraviesa el sufrimiento de crecer e inaugura un origen propio, auto-engendrado, que borra los lazos con las generaciones pasadas y clausura el devenir. (...) La marca que se auto-imponen los adolescentes, en estos casos, parece instituir al cuerpo como sujeto de un discurso público que avale su singularidad y su salida endogámica. El adolescente necesita romper su nicho endogámico, tomar la realidad y abrir espacios a nuevos objetos y vínculos. Debe mostrar algún tipo de marca que lo habilite a ingresar al macro-mundo y en esta época parece que el cuerpo es uno de los más elegidos para lograrlo.⁴⁷

La declinación del Otro, el achatamiento del orden simbólico coloca al cuerpo como sede privilegiada de lo imaginario, y a la piel como superficie donde presenta y hacer durar la experiencia. El cuerpo y la conducta que en la Modernidad se vigilaba y controlaba desde la familia, la escuela y la fábrica. Hoy se modulan desde las lógicas mediáticas de identificación: "ser famoso", "estar en la TV"; en síntesis cuerpos adolescentes y juveniles marcados y "famosos".

Los EOE pueden aportar sentido a la tarea al analizar las formas en que se naturalizan algunas prácticas institucionales y se desnaturalizan algunas conductas juveniles.

La lectura de estos textos pretende el aporte de elementos para recorrer el camino del *pictograma al enunciado*⁴⁸ es decir la construcción de claves para ver a los adolescentes y jóvenes desde sus diversas maneras de ser y estar en la escuela.

Los EOE trabajan escuchando el reclamo, propiciando espacios, estando atentos a las formas institucionales con las que aquel es registrado. Esto es el ojo implicado del Equipo, esa disposición para conmovirse e ir más allá de lo usual y lo obvio en el abordaje de la complejidad. El ojo implicado evita la rutinización de los abordajes y la invisibilización de las trayectorias educativas *pensando lo que hacen y sabiendo lo que piensan*, a la manera de la elucidación crítica de Castoriadis.

⁴⁷ SUJOYO. (2009) *Capítulo 7. Los cuerpos marcados. Transformaciones en la subjetividad adolescente.*

⁴⁸ AULAGNIER, P. (1977) *La violencia de la interpretación: del pictograma al enunciado*

Despedida provisoria

Tenemos la certeza de que no podemos esperar a que todo cambie para actuar; debemos movernos en los márgenes que permiten hacerlo, para ensanchar el camino, por ello traemos una frase de Eduardo Galeano para este cierre provisorio: *El mundo al revés nos enseña a padecer la realidad en lugar de cambiarla, a olvidar el pasado en lugar de escucharlo y a aceptar el futuro en lugar de imaginarlo, (...) y que no hay desgracia sin gracia, ni cara que no contenga su contracara, ni desaliento que no busque su aliento. Ni tampoco hay escuela que no encuentre su contra-escuela.*⁴⁹

Bibliografía

- Agamben, Giorgio (1989) *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Adriana Hidalgo editora. Buenos Aires.
- Aulagnier, Piera (1977) *La violencia de la interpretación: del pictograma al enunciado*. Amorrortu, Buenos Aires.
- Antelo, Estanislao (2005) *La falsa antinomia entre enseñanza y asistencia*. Disponible en <http://www.me.gov.ar/monitor/nro4/dossier4.htm>
- Arendt, Hanna (1993) *La condición humana*. Paidós, Barcelona.
- Castel, Robert (1997) *Las metamorfosis de la cuestión social*. Paidós. Buenos Aires.
- Coetzee, John (2003) *Juventud. Memorias*. Edit. Sudamericana. Buenos Aires, 2003.
- Cornu, Laurence (1999) *La confianza como cuestión democrática*. Homo Sapiens Ediciones, Rosario.
- Dubet, Francois (2005) *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Editorial Gedisa. Barcelona.
- Duschatzky, Silvia, Farrán, Gabriela y Aguirre, Elena (2010) *Escuelas en escenas. Una experiencia de pensamiento colectivo*. Paidós. Buenos Aires.
- Dussel, Inés (2005) *¿Se renueva el orden disciplinario escolar? una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, octubre-diciembre, año/vol. 10, número 027. México.
- Galeano, Eduardo (2000) *Patas Arriba. La escuela del mundo del revés*. Catálogos. España.

⁴⁹ GALEANO, E. (2000) *Patas Arriba. La escuela del mundo del revés*.

- Gomes Da Costa, Antonio (2004) *Pedagogía de la presencia*. UNICEF- Losada. Buenos Aires.
- Greco, María Beatriz (2007) *Cuestión de palabras... para pensar hoy las escuelas y las adolescencias*; en Baquero, Diker y Frigerio (comps.) *Las formas de lo escolar*. Del estante editorial. Buenos Aires.
- Kantor, Débora (2010) *Cortes y pasajes*. Sección Divinos Tesoros de la Revista La Tía N°6 Disponible en <http://www.revistalatia.com.ar/archives/988>
- Kessler, Gabriel (20) *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Paidós. Buenos Aires.
- Martorell, Elvira (2008) *Violencia en las escuelas*. Ministerio de Educación de Nación. Buenos Aires.
- Martorell, Elvira (2006) *De la violencia a la subjetividad. Una interrogación en torno a la posibilidad de refundar el territorio escolar*. En Miradas Interdisciplinarias sobre la Violencia en las Escuelas. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Mouffe, Chantal (2005) *En torno a lo político*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires. Disponible en <http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/En%20torno%20a%20lo%20politico.pdf>
- Nietzsche, Friederich (1972) *Así habló Zaratustra*. Alianza Editorial. Madrid.
- Porter, Luis y Tedesco, Juan Carlos (2006) *Políticas de subjetividad para la igualdad de oportunidades educativas*. Revista Electrónica de Investigación Educativa Vol. 8, N°1, Buenos Aires.
- Reguillo, Rossana (2000) Cap.1. *Pensar los jóvenes. Un debate necesario. En Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Norma, Buenos Aires Disponible en <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Reguillo.pdf>
- Reguillo, Rossana (2008) *Los dialectos de la violencia*. En el capítulo 4 *La adolescencia en el nuevo escenario social de América Latina*. Informe Tendencias sociales y educativas en América Latina – La escuela y los adolescentes. SITEAL - IPE-UNESCO Buenos Aires y la Organización de Estados Iberoamericanos. Disponible en: <http://www.siteal.iipe-oei.org/informetendencias/downloads/2008/Capitulo4.pdf>
- Skliar, Carlos (2005) *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. CTERA / Ediciones Marina Vilte / Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Skliar, Carlos (2006) *Fragmentos de Alteridad y Educación* en Curso Virtual FLACSO Experiencia y Alteridad, Clase 7 Buenos Aires.

- Sujoy, Ona (2009) *Capítulo 7. Los cuerpos marcados. Transformaciones en la subjetividad adolescente*. En Ensayos y Experiencias N°75 *Marcas en el cuerpo de niños y adolescentes*. Beatriz Janin y Elsa Kahansky (comps.) Noveduc. Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, Emilio (2000) *Cultura juveniles y cultura escolar*. Documento presentado en el seminario "Escola Jovem: un novo olhar sobre ensino medio". Ministerios da Educacao. Secretaria de Educacao Media e Tecnológica. Brasilia.

Orientación vocacional ocupacional en la escuela secundaria

Este artículo es un extracto de la Comunicación Conjunta N°1/11, resultado de un proceso de construcción de los equipos de trabajo de la Dirección Provincial de Educación Secundaria y de la Dirección de Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

Las prácticas en Orientación Vocacional van variando de acuerdo a la complejidad de cada escenario social, pero siempre son un aporte a la reflexión que tiende a generar inclusión. Estamos convencidos de que a partir de este proceso se puede ir en la búsqueda de estrategias que ayuden a cada alumno a trazar su camino, independientemente del punto de partida, esto significa más allá de las diferencias de capital cultural que portan.

En este proceso se develan las representaciones acerca del trayecto por-venir⁵⁰, sus expectativas, dudas, recursos, etc. Al respecto, Bottini de Barucca⁵¹ se propone una interesante pregunta:

¿Qué se pone en juego cuando un sujeto adolescente se pregunta qué va hacer cuando termine su escolaridad? En primer lugar se plantea un interrogante crucial *-quién ser-* que actuará como detonador en constante búsqueda de respuesta y lo convoca a asumir una identidad. En segundo lugar se le pide una respuesta a un sujeto que desde el punto de vista evolutivo se encuentra en un momento crítico de su existencia. Además no es un individuo aislado el que debe responder a la demanda, sino alguien inserto en una estructura socio-familiares... que tal vez no fue educado para elegir y se le exige que ahora sí elija quién quiere ser.

Es intención de este documento potenciar el trabajo con los grupos, sobre todo en el 6° año de la Escuela Primaria, en el 3° año y en el 6° año de la Escuela Secundaria, puesto que marcan el final de una etapa y el comienzo de otra.

⁵⁰ "Los distintos itinerarios que se van construyendo son las respuestas activas que los alumnos van estructurando ante un contexto caracterizado por la mutabilidad, lo imprevisible y la falta de parámetros fijos sobre los cuales trazar proyectos" Aisenson, D. (2002) Programa de Talleres de Orientación Vocacional y Ocupacional. En J. H. Elizalde y A. M. Rodríguez Costa (Eds.) *Creando Proyectos en tiempos de incertidumbre. Desarrollos teóricos y técnicos en orientación vocacional*. Montevideo.

⁵¹ En Uriel, F, Costa, P (1998) *Orientación vocacional-ocupacional con jóvenes de 11 a 15 años*. Lugar Editorial, Buenos Aires.

Invitamos a cada uno de los sujetos en el rol que ejercen en cada institución educativa a transitar construyendo con otros un proyecto, una actividad en el marco de la Orientación Vocacional.

El eje de este proceso se sitúa en la confluencia de intereses, intenciones, deseos, contenidos curriculares articulados en las prácticas y proyectos institucionales. De esta manera, teniendo presentes las influencias que se ejercen desde el rol, las marcas subjetivas que se inscriben a partir del vínculo educativo se pueden potenciar las trayectorias educativas⁵².

A continuación se encuentran los aportes producidos por la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social para la especificidad de la tarea de los Equipos de Orientación Escolar.

Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social

Sugerencias de trabajo para los Equipos de Orientación Escolar

Tal como lo plantea Diana Aisenson⁵³ *la orientación vocacional puede constituirse en un dispositivo articulador entre educación, trabajo y salud para quienes transitan por las instituciones educativas.*

Los invitamos a acercarse a la bibliografía disponible de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, que se puede consultar para ampliar el contenido del presente escrito.⁵⁴

En tal sentido desarrollamos a continuación las Orientaciones de trabajo para los Equipos de Orientación Escolar que trabajan en las Escuelas Secundarias.

⁵² Atendiendo a la perspectiva que toma en cuenta las dimensiones sociales, familiares, subjetivas y propias de la historia del sujeto, en relación a la orientación vocacional, se considera que uno de los conceptos estructurantes e intrínsecos del proceso de construcción de la subjetividad es lo que desde la sociología se denomina "Oficio del estudiante".

⁵³ AISENSEN, D. y Equipo (2002) *Después de la escuela.*

⁵⁴ COMUNICACIONES 4 y 5/2001 *Desplegando el proceso de OVO.*

Orientación vocacional/ocupacional en el nivel de Educación Secundaria

Dice Sergio Rascovan que *lo vocacional es un campo y no un objeto, en la medida que su existencia supone un entrecruzamiento de dimensiones subjetivas y sociales. El cerco de este campo se organiza alrededor de los problemas humanos relacionados con la elección y realización de un hacer, básicamente el estudio y/o el trabajo. Esto nos permite pensar el deseo asociado a un hacer.*⁵⁵

Algunos conceptos básicos

La constitución de la identidad es un proceso de síntesis e integración de múltiples identificaciones, tiene que ver con los otros. No hay yo sin otros.

*La identidad ocupacional puede entenderse como la autopercepción a lo largo del tiempo en término de roles ocupacionales. Esto supone saber qué es lo que se quiere hacer, de qué manera y al estilo de quién. La identidad vocacional es la respuesta al por qué y al para qué se elige determinado rol ocupacional.*⁵⁶

El contexto actual, las condiciones de fluidez, no debe ser un condicionante para la realización de estos espacios, por el contrario pensamos que la OVO es nuestro aporte a un proceso de apuntalamiento -entendido desde René Kaës- en él es posible *promover* mayor grado de concientización de los márgenes de autonomía y decisión sobre la propia vida, el protagonismo personal y los proyectos colectivos. Las Instituciones Educativas apuntalan los procesos de subjetivación a partir de las prácticas que proponen.

*Para acceder a la verdad, conocerse en profundidad y transformarse, el ser humano requiere la presencia de otro que le acompañe, que cumpla la función de mentor, de interlocutor válido para recorrer ese itinerario laberíntico. En ese rol podemos encontrarnos los orientadores, al modo socrático de “parteros de la verdad” en la subjetividad de los consultantes, para que se produzca el nacimiento y el desarrollo del proyecto gestado en cada sujeto.*⁵⁷

Por ello, la propuesta de OVO en Secundaria tiene que resultar del análisis de los cambios socioculturales y la crisis subjetiva que acontece.

⁵⁵ RASCOVAN, S. (2003) *Itinerarios vocacionales en el ocaso de la sociedad salarial*

⁵⁶ OBSERVATORIO DE LA JUVENTUD (2007) *Transición educativa de los Jóvenes de la Ciudad. De la escuela media a los estudios superiores.*

⁵⁷ MÜLLER, M. (1994) *Descubrir el camino. Nuevos aportes educacionales y clínicos de Orientación Vocacional.*

Se sugiere a los EOE que consideren algunos de estos nudos críticos en la Planificación de sus Proyectos de OVO

- La cuestión sociocultural. Reflexionar sobre las operaciones que extienden la etapa evolutiva al imponer mayores tiempos de preparación o estableciendo mayor formación para acceder a diferentes lugares de trabajo. Ansiedad y temores en aumento, y en algunos casos una combinación complicada entre las imágenes fantaseadas sobre “estudiar en la Facultad” y la necesidad concreta de cambiar de lugar de residencia familiar para ingresar a la misma. Otro aspecto a tener en cuenta es cómo los jóvenes eligen carreras que el imaginario social señala como exitosas aunque no tengan relación con sus intereses personales.
- Las nuevas sintomatologías vocacionales. Jóvenes con deseos de seguir estudiando que no logran interesarse de alguna manera más concreta hacia ninguna carrera o campo ocupacional. O por el contrario, si se interesan por algún estudio u ocupación, no pueden sostenerlo. *Falla algo en el orden del deseo; no pueden interesarse profundamente por nada, porque están emocionalmente desconectados, apáticos, desmotivados.*⁵⁸
- El rol de los padres, las nuevas formas de familias y su incidencia en las elecciones de los jóvenes. La decisión de continuar estudios superiores o ingresar a un mundo laboral. Las expectativas de los padres en relación al futuro de sus hijos, el significado y la carga afectiva que tienen para los adultos la concreción de los proyectos de los jóvenes; la capacidad de sostén y acompañamiento de las familias en los proyectos filiales.

La OVO es una práctica social que supone un compromiso y una acción transformadora sobre la realidad. Proponemos que el Proyecto de OVO en Secundaria tenga un enfoque psicoeducativo mediante la implementación del dispositivo grupal: los Talleres de Orientación.

*Se considera esta modalidad de trabajo una estrategia de intervención preventiva entendida como “la capacidad que posee el ser humano y su grupo social para anticiparse, con diferentes estrategias, a situaciones que puedan provocar diversos tipos de daño, posibilitando así crear y/o fortalecer los conocimientos, actitudes, y valores que ayudarán a impedir o minimizar esos deterioros”.*⁵⁹

⁵⁸ MESSING, C. (2007) *Desmotivación, insatisfacción y abandono de proyectos en los jóvenes. Orientación vocacional y vínculos familiares*

⁵⁹ GAVILÁN, M. (1996) *Nuevas Estrategias en Orientación Vocacional Ocupacional*.

Los objetivos del proyecto de OVO en la escuela secundaria

- Promover la valoración de las potencialidades personales para el logro de sus proyectos;
- Potenciar una actitud crítica y activa de los jóvenes acerca de sus proyectos de vida, resignificando su historia personal, familiar y escolar;
- Favorecer el reconocimiento de los márgenes de autonomía y de decisión en sus proyectos;
- Promover la construcción de estrategias para afrontar la transición.

Temporalización

La implementación de los talleres sería en tres grandes momentos:

Al ingreso de los alumnos al primer año, talleres orientados para favorecer conocimiento de la institución, prácticas de acogida, promoción de la autonomía y la convivencia resignificar los AIC, requerimientos académicos.

En un segundo momento, durante el transcurso del tercer año en la elección de las orientaciones.

En un tercer momento, durante el último año de manera intensiva y para favorecer la orientación vocacional ocupacional de los alumnos que egresan.

Responsables

El responsable del Proyecto siempre es el EOE, y los Co-Responsables son los actores institucionales: Directivos, Profesores, Jefes de Departamentos, Preceptores.

Evaluación

¿Cuáles serían los indicadores de evaluación del Proyecto de OVO?

A modo de ejemplo citamos algunos, tales como:

- Las intervenciones en 1^{er} y 3^{er} año.

- El análisis de datos cuantitativos de acreditación y promoción.
- El nivel de participación en los talleres, y en grupos colegiados en la institución. Ejemplos: Centros de estudiantes, representación en los Acuerdos Institucionales de Convivencia.
- El análisis de los datos cualitativos de los Encuentros de Trabajo con alumnos, con familias, con la comunidad.
- La valoración de la propuesta de OV y su relación con el clima institucional.
- Evaluar las posibilidades de seguimiento de las trayectorias educativas pos-secundario.

Es muy importante la realización de encuentros con las familias a fin de informarles sobre la propuesta y conocer sus expectativas en esta etapa de sus hijos. Se trata de poner en juego nuestra capacidad de sostén a los padres, procurando restablecer acuerdos necesarios. Es importante planificar alguna actividad de sensibilización que favorezca el diálogo con los padres acerca del significado de la vocación y la elección, del proyecto de vida/ proyecto de futuro.

Como así también considerar la articulación con los Jefes de Departamento y profesores para que el proyecto de OVO se constituya en un proceso real de construcción colectiva.

Diseños de los talleres para el nivel de Educación Secundaria

Actividades de apertura que tienden a unir al grupo como tal al comienzo del taller.

Actividades creativas que alientan la expresión individual y colectiva utilizando la imaginación y los aspectos creativos.

Actividades de indagación y elaboración que procuran acercarse al conocimiento de algún aspecto personal y de los demás integrantes; acercamiento a la investigación de la realidad promoviendo actitudes de análisis y de síntesis grupal.

Actividades de cierre que procuran terminar el taller con un recorrido breve de lo acontecido, restablecen la conexión emocional y personal pudiendo dejar interrogantes o inquietudes para continuar trabajando en otro encuentro.

Después de cada actividad se darán unos minutos para integrar la experiencia a través de comentarios de los participantes y del equipo coordinador. Éste momento de reflexión grupal permite relacionar aspectos intelectuales y emocionales, profundizar sobre la vivencia y elaborar emergentes que aparecieron en el grupo. Este período de comentarios brinda la oportunidad de unir los cabos sueltos de la experiencia conjunta. Brindar a los participantes un tiempo para organizar las ideas y no interrumpir el comentario prematuramente.

El encuadre de trabajo incluirá lugar, días y horarios de los encuentros, roles del equipo y objetivos de la tarea en términos sencillos.

La colaboración de los talleristas -en nuestro caso EOE y actores educativos- en la realización de síntesis para las actividades de elaboración grupal, puede organizarse a través de la participación de secretarios/ representantes de los pequeños grupos de trabajo durante la puesta en común del grupo grande.⁶⁰

Sugerimos como **contenidos temáticos y técnicas** a implementar en los Talleres:

- Temas que propicien el debate grupal y permitan abordar cuestiones vinculadas a la vocación y la elección; el futuro personal, los cambios a nivel familiar y educativo, las imágenes sobre sí, fortalezas y habilidades para afrontar los cambios.

Técnicas a utilizar

1. Técnicas lúdicas⁶¹

Generan una zona de aflojamiento, diversión, exploración y expresión, donde se manifiestan y elaboran problemáticas, y los participantes se disponen a una mayor apertura para ingresar a nuevos conocimientos:

- sobre sí mismos
- sobre las relaciones recíprocas
- sobre la realidad compartida
- sobre las propiedades de los objetos.

⁵⁹ KLIGMAN, C. (2009) *Taller de Orientación Vocacional Profesional*.

⁶⁰ MÜLLER, M. (1998) *Técnicas lúdicas en Orientación Vocacional*

Ejemplos de técnicas lúdicas

-Cuento o historieta por relevos: Un día en la vida de un adolescente/ joven, o Un día en la escuela, etc.

Los integrantes del grupo se sientan en círculo, y elaboran un cuento por relevos, es decir, cada participante dice una frase del relato, y el siguiente continúa tomando en cuenta lo que se haya dicho hasta que interviene el siguiente participante.

Una persona va escribiendo la narración, hasta que la consideren finalizada. Luego, cada grupo lee su producción.

Puede realizarse en forma de historieta, con lápiz negro solamente. Cada integrante dibuja y escribe un cuadro, sucesivamente, hasta completarse la historieta.

¿Qué reflexiones surgen ante el relato?

¿Cuáles son las problemáticas del protagonista, y cómo las enfrenta?

-Mi valija de viaje

Considero que mi vida es semejante a un viaje, y decido llevar en mi valija lo que considero necesario para desarrollar mi travesía.

Anoto lo que deseo llevar (ya sean objetos, ropa, música, libros, etc., o elementos simbólicos, o cualidades que me harán falta).

¿Con qué se relaciona cada una de mis elecciones?

¿Por qué decidí cada elemento incluido?

-El maletín de los orientados, de la elección vocacional

Seleccionar palabras/herramientas para la O.V.

Construir un relato que las incluya.

Poner título al relato.

Lectura y comentario de los trabajos.

2. Técnicas de información⁶²

Para llegar a elegir es indispensable conocer las opciones entre las cuales se decide. Esta información requiere ser reflexionada en forma crítica, elaborada y confrontada dialogalmente. La información es operativa cuando crea interrogantes o posibilita cuestionamientos, mediante los cuales los orientados se movilizan para obtener nuevos datos, los intercambian con sus compañeros, los incorporan activamente y elaboran sus propias conclusiones.

a. Algunos ejemplos de recursos informativos

- las entrevistas y reportajes a personas que desempeñan diversas ocupaciones o profesiones,
- las visitas explicadas a instituciones educativas,
- las visitas guiadas a lugares de trabajo,
- experiencias en instituciones educativas o en lugares de trabajo,
- el intercambio con estudiantes, docentes o graduados de carreras, o con personas que desempeñan ocupaciones que interesan,
- la concurrencia a ciclos informativos organizados por las casas de estudio (paneles, mesas redondas, charlas, etc.) presentando las distintas alternativas académicas que ofrecen,
- la participación activa en la confección de una base de datos actualizada para una institución donde se realicen tareas orientadoras,
- la preparación en equipo de carteleras o posters periódicos con información correspondiente a distintas áreas ocupacionales.

⁶² MÜLER, M. (1994) *Descubrir el Camino*.

b. Algunas técnicas a utilizar

-Técnica RO (Realidad ocupacional)

Los orientadores preparan un mazo de fichas pequeñas (tamaño tarjeta). En cada ficha escriben en tamaño grande el nombre de una carrera, sacando la lista de una Guía del Estudiante actualizada. Se incluyen las carreras de las universidades públicas y privadas y los institutos de enseñanza terciaria de la zona. Pueden incluirse los nombres de ocupaciones que no requieran estudios.

-Análisis de la demanda ocupacional: estudio de los avisos clasificados solicitando empleados o profesionales

Se dispone de la sección de avisos clasificados o de otras donde habitualmente se ofrezcan empleos, de uno o más diarios:

- ¿Qué empleos hay disponibles? ¿Qué requisitos se solicitan en los aspirantes? ¿Qué se ofrece?
- Se realizan Intercambios grupales. Este análisis puede realizarse con un seguimiento que abarque un determinado período de tiempo, de modo que resalten ciertas tendencias del mercado laboral. Pueden tomarse distintos diarios y compararse la información obtenida en los diversos medios.

-Palabras significativas

Los participantes, en equipos de hasta cinco, intercambian ideas sobre la significación de palabras empleadas en esta etapa de la OV: trabajo, ocupación, empleo, profesión, quehacer, estudio, vocación.

-¿Qué sentidos comparten estos términos? ¿En qué se diferencian?

Uno de los integrantes anota las significaciones trabajadas por el grupo. Luego las comparten. La serie de palabras puede incluir otros términos, relacionados con lo económico: sueldo, jornal, arancel, honorario, retribución, remuneración.

Esta propuesta da lugar a movilizar y esclarecer ideas y afectos referentes al campo ocupacional-laboral-social-económico.

A modo de cierre

Rodolfo Bohoslavsky señalaba el desafío por venir:

Se abre aquí una perspectiva teórica ardua. Ni más ni menos que construir modelos que develen la articulación entre el sistema social que constituyen a los hombres, y los sujetos que lo soportan, lo mantienen, lo transportan, pero que es bueno tenerlo en cuenta, también lo transforman. Esta es una tarea difícil, que hoy menciono sólo a título de programa a desarrollar.⁶³

Como integrantes de la Dirección de Psicología somos genuinos deudores del desarrollo de aquel programa, no se trata del *como si* de un Proyecto de Orientación, sino de crear la oportunidad para hablar sobre proyectos personales y colectivos.

Bibliografía

Ley Provincial de Educación N° 13.688

Ley de Promoción y Protección de niños, niñas y adolescentes N° 13298

Dirección General de Cultura y Educación:

- Resolución Ministerial 3828/09.
- Documento conjunto N°1: *El Diagnóstico participativo: una propuesta para el mejoramiento de las prácticas institucionales.*
- Documento: *Articulación entre Niveles y Modalidades.*
- Comunicación Conjunta N° 1 del 2011: *Orientación Vocacional.*
- Comunicaciones de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar N°4-5/2001.

Aisenson, Diana; Castorina, José; Elichiry, Nora; Lenzi, Alicia; Schlemenson, Silvia (comps.) (2007) *Aprendizaje, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en psicología educativa.* Noveduc. Buenos Aires.

⁶³ BOHOSLAVSKY, R. (1973) *Lo vocacional. Teoría, Técnica e Ideología.*

- Aisenson, Diana; Monedero, Fabián y otros (2004) *El significado de la transición para los egresados de la escuela media*. Noveduc. Buenos Aires.
- Barros, María Eugenia; Gunset, Violeta y Abdala, Carolina (2004) *El Oficio De Estudiante Universitario. Un Trabajo Artesanal* - Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán.
- http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/IV%20Encuentro%20-%20Oct-2004/eje8/018.htm
- Bohoslavsky, Rodolfo (1983) *La Orientación Vocacional. Una estrategia clínica*. Nueva Visión. Bs Aires.
- Carlino, Paula (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica de Argentina. Buenos Aires.
- Di Doménico, Cristina y Vilanova, Alberto (2000) *Orientación vocacional: origen, evolución y estado actual*. En *Orientación y Sociedad. Revista Internacional e Interdisciplinaria de Orientación Vocacional Ocupacional N°2*. Universidad Nacional de La Plata.
- Fernández, Ana María (1999) *Notas para la constitución de un campo de problemas de la subjetividad*, Cap. 8. En *Instituciones Estalladas*. EUDEBA. Buenos Aires.
- Gavilán, Mirta (2006) *La transformación de la OV. Hacia un nuevo paradigma*. Editorial Homo Sapiens, Rosario
- López Bonelli, Angela (1989) *La orientación vocacional como proceso*. El Ateneo. Buenos Aires.
- Malinowski, Nicolás (2008) "Diferenciación de los tiempos estudiantiles e impacto sobre el proceso de afiliación en México". En *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*.
- Messing, Claudia (2007) *Desmotivación, insatisfacción y abandono de proyectos en los jóvenes. Orientación vocacional y vínculos familiares*. Noveduc. Buenos Aires.
- Müller, Marina (1994) *Descubrir el camino. Nuevos aportes educacionales y clínicos de Orientación Vocacional*. Bonum. Buenos Aires.
- Ortega, Facundo (2007) *Atajos. Saberes y estrategias de evasión*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Percia, Marcelo (1991) *Notas para pensar lo grupal*. Lugar Editorial. Buenos Aires.
- Rascovan, Sergio (2003) *Subjetividad de época. La identidad vocacional interrogada*. En *Actualidad Psicológica*, Año XXVIII, N° 315. Buenos Aires.
- Rascovan, Sergio (comp.)(1998) *Orientación vocacional. Aportes para la formación de orientadores*. Novedades Educativas, Buenos Aires.
- UNICEF (2002) *Proponer y Dialogar. Guía para el trabajo con jóvenes y adolescentes*. Buenos Aires.

Uriel, Fabiana y Costa, Paula (1998) *Orientación vocacional-ocupacional con jóvenes de 11 a 15 años*. Lugar Editorial, Buenos Aires.

Vélez, Gisela (2002) *Aprender en la Universidad. La relación del estudiante universitario con el conocimiento*. Editorial Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba.

Sexualidades adolescentes. Embarazo, maternidad/paternidad adolescente y escuela

El presente texto es una herramienta para la reflexión sobre la temática y una puesta en común de algunos principios irrenunciables en la tarea de todas las estructuras territoriales de la Dirección de Psicología.

Nuestra intención es aportar contexto teórico para la mejor comprensión del embarazo y maternidad/paternidad adolescente, partiendo de un marco jurídico que incluye:

- Ley Nacional N°23.849, de Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño;
- Ley Nacional N°23.179, de Ratificación sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer;
- Ley Nacional N°26.061, de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes;
- Ley Nacional N°25.673, de Creación del Programa de Salud Sexual y Procreación Responsable;
- *Ley Nacional N°26.150, Programa de Educación Sexual Integral;*
- *La Ley Provincial N°13.066 Creación del Programa Provincial de Salud Reproductiva y Procreación Responsable, que en el Artículo 1° dice: Créase en el ámbito de la Provincia de Buenos Aires, el Programa Provincial que garantiza las políticas orientadas a la promoción y desarrollo de la salud reproductiva y la procreación responsable. La presente ley encuentra su sustento jurídico en el art. 16 inciso e) de la Ley Nacional N° 23.179 y en el derecho humano básico de toda persona a mantener y restituir su salud, como también a proteger a la familia, considerada ésta como una sociedad natural existente antes que el propio Estado. Y en el Artículo 5° inc. C. [La autoridad de aplicación deberá]: Coordinar con las autoridades educativas de la Provincia de Buenos Aires las acciones, metodologías y expectativas de logro a desarrollar para con los educandos según el nivel de educación que cursen. El Decreto Reglamentario*

N°2327/03 en el Artículo 5 establece que: ... *El Ministerio de Salud y la Dirección general de Cultura y Educación, articularán aquellos planes de acción conjunta para el desarrollo de las actividades educativas, los que deberán ser aprobados por las autoridades máximas de cada repartición, en el marco de esta ley y de la Ley Federal de Educación.*

- La Resolución N°45/08 del Consejo Federal de Educación en sus Considerando enuncia: *que la inclusión de la educación sexual integral como un aprendizaje que debe ser incorporado a lo largo de toda la escolarización obligatoria, reafirma la responsabilidad del Estado en lo que hace a la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes y permite formalizar y sistematizar saberes que históricamente habían quedado circunscriptos a la esfera de lo privado o a iniciativas dispersas y/o asistemáticas. Que la educación sexual integral constituye una oportunidad para que la escuela, en articulación con otros actores, comience a buscar y ofrecer respuestas eficaces a situaciones de vulneración de derechos, como la violencia, abuso, maltrato contra los/as niños/as y adolescentes de todas las medidas de protección y reparación necesarias para atender a estos problemas. Que, concurrentemente, en el marco del PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL, la cartera educativa nacional junto con las jurisdicciones definirán dispositivos y criterios para que se evalúe el impacto de la educación sexual integral tanto en alumnos y alumnas como en los docentes.*
- Ley de Educación Nacional N°26.206, Artículo 11 inc. P, que en el marco de los Fines y Objetivos de la Política Educativa Nacional expresa: *Brindar conocimientos y promover valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable;*
- Ley de Educación Provincial N°13.688, Artículo 16 inc. T, que en el marco de los Fines y Objetivos de la Política Educativa Provincial expresa *Formación integral de una Sexualidad responsable y la integración reflexiva, activa y transformadora, en los contextos socioculturales que habitan.*

El concepto de derechos sexuales se encuentra en construcción sobre todo a partir de las reivindicaciones de los sujetos hasta ahora discriminados como desviados de la normalidad patriarcal que han buscado ampliar el paradigma de los derechos humanos para lograr su inclusión. En particular la lucha de las mujeres por el acceso a la anticoncep-

ción y al derecho a decidir sobre su propio cuerpo en el marco de la autonomía en las cuestiones sexuales y reproductivas.

Con la condición de que los adultos no abduquen, no cabe duda de que podemos pensar que los esfuerzos de los adolescentes por encontrarse y determinar su destino son lo más alentador que podemos ver en la vida que nos rodea.

Winnicott, D. *Realidad y Juego*

Condiciones socio-históricas de las subjetividades adolescentes

El desafío es pensar a adolescencias y juventudes como *metáfora del cambio social*, como *estética de la vida cotidiana*, como *estado*, y no únicamente como una etapa de transición, un proceso de metamorfosis o una preparación como futuro de la sociedad.

Las subjetividades adolescentes responden a un momento histórico concreto, en el que señalamos que las instancias socioafectiva (la familia) y sociocognitiva (la escuela) han roto su alianza, y agónicamente compiten con otras agencias en los procesos de socialización.

Para quienes tenemos la tarea de educar esta condición de los adolescentes y jóvenes es un desafío inmenso, nos pone en la exigencia de reconsiderar nuestras representaciones y prácticas educativas.

*La sexualidad solo existe a través de sus formas sociales y su organización social. Además, las fuerzas que configuran y modelan las posibilidades eróticas del cuerpo varían de una sociedad a otra, [...] la sexualidad es algo que la sociedad produce de manera compleja. Es un resultado de distintas prácticas sociales que dan significado a las actividades humanas, de definiciones sociales y autodefiniciones, de luchas entre quienes tienen el poder para definir y reglamentar contra quienes se resisten. La sexualidad no es un hecho dado, es un producto de negociación, lucha y acción humanas.*⁶⁴

Está atravesada por los condicionamientos familiares y sociales. La pobreza, la edad, el género, la escolaridad, la inserción social y el lugar de residencia influyen en el ejercicio

⁶⁴ CHECA, S. (2005) *Implicancias del género en la construcción de la sexualidad adolescente*.

de la sexualidad. Los comportamientos más frecuentes están definitivamente influenciados por el contexto espacial, histórico, económico y sociocultural en el que se desenvuelven los sujetos.

Lo femenino y lo masculino no constituyen esencias inmutables sino constructos socio-históricos autónomos y a la vez entrelazados en sus procesos de construcción, porque han sido marcados por el orden biológico, hoy también cuestionado en su carácter de inmutabilidad.

La simbolización que cada cultura elabora sobre la diferencia sexual establece normas y expectativas sociales sobre los roles, las conductas y los atributos de las personas, “lo que es propio de cada sexo”.

¿Qué ocurre con las relaciones entre género y sexualidad en la adolescencia? Género y Sexualidad son construcciones sociales.

Pensemos *género* como un *concepto relacional*: su objeto no es el hombre o la mujer, sino las relaciones de desigualdad entre hombres y mujeres -o entre los ámbitos “femeninos” y “masculinos”- en torno a la distribución del poder.

La construcción social de la sexualidad es el proceso mediante el cual *se interpreta y se adscribe significado a los pensamientos, conductas y condiciones sexuales* (como la virginidad).

Incorpora las creencias colectivas sobre lo que se considera erótico u ofensivo, y las conductas que son apropiadas o no para hombres y mujeres en el ámbito de la sexualidad (de acuerdo a la edad y otras características).

Los mandatos de género plantean la heterosexualidad como norma (como lo “natural”) y la complementariedad entre los sexos (sexualidad reproductiva).

Sexismo y homofobia regulan la vida sexual y son las expresiones más violentas del esquema cultural del género.

Embarazos, maternidades y paternidades adolescentes

El interés por la sexualidad de los adolescentes ha pasado -en términos disciplinares y de opinión general- por la fecundidad y el SIDA; hay numerosas explicaciones acerca de por qué “se embarazan” las adolescentes: *es una forma de encontrar una razón para vivir,*

un intento para alcanzar cierta identidad, el modo de llenar carencias afectivas, la opción para recibir afecto y cuidados, para corroborar que son fértiles, la falta de información, o simplemente acontece.

Creemos que es válido el intento de comprender -en forma más plural- la realidad de alumnos y alumnas que transitan su escolaridad desde un status inesperado para la condición de escolarizados en Primaria y Secundaria: ser padres y madres adolescentes.

Para ello es preciso abordar la cuestión del embarazo adolescente desde una mirada interdisciplinaria; procurando superar las lecturas parciales que la describen desde lo médico, lo psicológico, lo educativo, o lo judicial, porque empobrece la capacidad de acción en un terreno complejo. Nos interesa la posibilidad de pensar sobre el papel de los actores sociales y las propuestas institucionales de intervención.

La experiencia de embarazo y maternidad / paternidad adolescente está profundamente marcada por desigualdades sociales, económicas, políticas, culturales y de género.

En diferentes momentos históricos se ha discriminado un tipo de maternidad que se encuadra dentro de lo esperado y las normas en general, de otra maternidad que se sale de dichos marcos y que ha sido concebida como inapropiada, inadecuada o indeseable. Esta categoría de "inapropiada" ha variado a lo largo del tiempo. Las variaciones producidas en los sentidos que abarca lo inapropiado, están en conexión directa con un conjunto de instituciones y discursos sociales que regulan en un tiempo determinado las relaciones sociales en su conjunto. En la actualidad, una de las formas en que se actualiza lo inapropiado en relación a la maternidad es el embarazo en adolescentes.⁶⁵

Creemos que es necesario pensar acerca del deseo, y si es cierto que se trata de embarazos "no deseados", porque si logramos superar los nombres estigmatizantes podremos reflexionar acerca de la planificación, de la oportunidad o la intención de tener un hijo, de los proyectos de vida, de las capacidades de maternaje y paternaje; del mito del instinto materno y de la invisibilización del padre adolescente.

⁶⁵ DARRÉ, S. (2008) Madres inapropiadas, maternidades problemáticas la construcción de lo "inapropiado" y sus transformaciones en cinco dispositivos pedagógicos, Buenos Aires 1920 - 1980

Hace falta cuestionar las lecturas sobre el embarazo y maternidad/paternidad adolescente que los presentan como una epidemia, un flagelo, una bomba social, porque refuerzan la idea de la peligrósidad y la irresponsabilidad de los adolescentes.

No pretendemos minimizar la gestación en adolescentes y el impacto que les produce, sino más bien iniciar un movimiento que nos acerque sin censurar para comprenderlos y acompañarlos.

La paternidad y la construcción de lo masculino se entrecruzan en los procesos de socialización, fuertemente atravesada por los cambios históricos. Un recorrido desde la figura del pater familia, la autoridad, el respeto, la ley, el proveedor, y más recientemente la visibilidad del afecto y la capacidad de cuidado y lo doméstico.

El escaso reconocimiento a la vida reproductiva de los varones adolescentes los coloca en la situación de ser aceptados como sujetos sexuales sin responsabilidades sobre su capacidad reproductiva. Alcanzan visibilidad y por ende reconocimiento social cuando los futuros padres asumen y cumplen el rol proveedor, con los renunciamentos implícitos a elecciones previas, la escuela, seguir una carrera, viajar, perfeccionarse en alguna habilidad estética, deportiva, etc.

En cambio, en la maternidad observamos otro recorrido más complejo por la fuerte imbricación entre lo femenino y lo materno. Muy recientemente podemos visualizar la separación entre maternidad, reproducción, amor de pareja o amor al hijo. *Pensar a la maternidad como un hecho natural es una posición política que implica una determinada expectativa de acción. (...) La maternidad es un campo privilegiado para rastrear construcciones culturales y configuraciones simbólicas que constituyen identidades, y relaciones de poder*⁶⁶.

Los últimos avances de la ciencia han fortalecido la construcción sociocultural del instinto materno; mediante la promoción del concepto de reloj biológico -que actúa como motor para la búsqueda del hijo a modo de completud, sin importar las apoyaturas afectivas a esa maternidad- un equipo de donantes de esperma, alquiler de vientres y asistentes gestacionales logran que una mujer sea madre es decir sea una mujer completa.

Esta completud femenina llevaría implícita desde lo instintivo, el *saber ser madre*, un saber hacer heredado genéticamente que le permitiría hacer y sentir en la relación con el hijo.

⁶⁶ SCHWARZ, P. (2005) Influencia de las representaciones sociales de la maternidad en la construcción de identidad femenina en mujeres jóvenes de clase media urbana.

La conflictividad en la gestación o en la relación con el hijo se carga de sentimientos de anormalidad, de extrañeza, que se viven con cierta resignación.

¿Es posible pensar en la existencia de espacios para problematizar estos discursos del saber sobre la maternidad, del poder sobre el cuerpo de la mujer, de los derechos sexuales y reproductivos?

Nos preguntamos si la maternidad adolescente es una elección o un destino.

Lo importante al desnaturalizar el concepto de maternidad es abolir la supuesta existencia de una maternidad basada en el instinto, considerada como algo nato y dado en la mujer. Lejos de poseer este carácter esencial, la maternidad es cultural, se construye contextualmente, a lo largo de la historia, a través de luchas por la imposición de un sentido legítimo del ser madre. Por ende, deben analizarse con sentido crítico las teorías que históricamente han postulado como generales o universales las normas de lo que debe ser una buena madre, normas diseñadas de acuerdo a los patrones de la familia occidental, moderna y de clase media.⁶⁷

Desde una perspectiva histórica Ana Jusid invita a mirar la cuestión del embarazo adolescente no desde los aspectos conflictivos (pobreza, riesgos médicos, deserción escolar, etc.).

Es posible que el embarazo y la maternidad hayan sido inoportunos, pero siempre han sido deseados, (...) por qué los jóvenes, en un momento tan complicado de la humanidad, del continente americano y de la Argentina, tienen hijos a edades tan tempranas, ¿hay, acaso, alguna racionalidad en ello o todo es irracional? (...) Seguir hablando del hijo no deseado suma más condena. Ya hay muchas investigaciones que demuestran el deseo de los hijos en un número importante de madres aunque quizá no del embarazo. Toda generalización conduce a un modo mecánico de mirar que deja de lado a la verdadera vida. Seguir diciendo que muchas eligieron ser madres porque no había frente a ellas otras oportunidades implica ya una minusvalía para la madre y no el mejor lugar para los hijos (...) tal vez la maternidad es, frente a los abandonos y orfandades producidos en su historia social y singular, el único camino que encontraron para ser, al fin, un poco hijas (...) Si el planteo de la “hijez” o la “hijitud” es cierto, nuestros pensamientos podrían acercarse a la idea de ir creando en nuestra sociedad una “placenta”, esa casa

⁶⁷ MARCÚS, J. (2006) Ser madre en los sectores populares: una aproximación al sentido que las mujeres le otorgan a la maternidad.

contenedora de la vida intrauterina. Uno de los momentos de esa placenta, aunque parezca simple, es ir difundiendo una idea más humanitaria, más cuidadosa. Una de las cuestiones a difundir es el nuevo conocimiento creado a partir de investigaciones que van demoliendo la concepción hegemónica. Si las personas buenas pudiesen tener a su alcance esos nuevos conocimientos -de forma que pudiesen actuar de otra manera-, se podría entonces contribuir mínimamente, a que la situación sea menos injusta.⁶⁸

Señalamos aquí el valor de una mirada amplia que supere el concepto de embarazo adolescente como resultante de una decisión individual, más o menos reflexiva o irresponsable; por el contrario de la mano de Jusid insistimos en la necesidad de pensarlo en el contexto familiar y social, que parecen no favorecer otros modos de vivir la adolescencia.

La gran mayoría de los estudios en esta temática definen el embarazo adolescente como “problema” partiendo de las siguientes premisas:

- el embarazo de adolescentes es un fenómeno que se está incrementando;
- existe una asociación entre embarazo adolescente y rápido crecimiento de la población;
- existe una relación entre la edad temprana y ciertos efectos adversos para la salud de la madre y del hijo;
- el embarazo adolescente es un mecanismo que contribuye a la transmisión intergeneracional de la pobreza.

Habría que comenzar a indagar en qué medida los riesgos tradicionalmente asociados a la vida sexual juvenil per se (el inicio precoz, la desinformación, la falta de cuidados) no están, en realidad, encubriendo la problemática de la desigualdad social.⁶⁹

Las investigaciones realizadas en nuestro país demuestran que tanto la educación como las condiciones materiales de vida –oportunidades y recursos diferenciales– son importantes en la posibilidad de postergar la experiencia de embarazo y maternidad/ paternidad adolescente.

El embarazo adolescente genera reacciones y posicionamientos antagónicos, que van desde la atribución de responsabilidades exclusivamente a las mujeres reforzando la idea de que los

⁶⁸ JUSID, A. (1991) *Las Niñas Mamás*.

JUSID, A. (2009) *Cuadernos de la semilla. Historias de madres adolescentes*.

⁶⁹ WELLER, S. (2005) *Salud reproductiva de los/las adolescentes. Argentina 1990-1998*.

hijos son propiedad materna, hasta llegar a las descalificaciones de las capacidades de aprendizaje y desarrollo del rol parental de las jóvenes, y la atribución de sexualidad masculina irresponsable a los varones que no permite visualizar las diferentes actitudes de los padres.

¿Quiénes son las madres y padres adolescentes?

Las investigaciones realizadas en la Argentina⁷⁰ revelan datos muy coincidentes con otros estudios latinoamericanos⁷¹:

- El promedio de edad de inicio sexual es de 15 años;
- La edad promedio de las adolescentes en el primer embarazo es 16 años;
- Los niveles de utilización de anticonceptivos son relativamente altos entre las adolescentes sexualmente activas, respecto de la población femenina en edad reproductiva, con un incremento importante en los últimos años;
- Las fuentes de información sobre los métodos anticonceptivos incluyen en orden de importancia el centro de salud o el hospital, la escuela, las madres y los pares generacionales;
- Un dato para tener en cuenta es que un alto porcentaje de embarazos se producen en jóvenes cuyas madres también fueron madres adolescentes, esta cuestión lleva a pensar en las modalidades de aprendizaje de las imágenes de género;
- Las adolescentes sostienen los altos niveles de control de embarazo de la población femenina bajo cobertura pública en todos los sitios analizados, aunque los inician más tardíamente;
- La regularidad en la asistencia a los controles prenatales y la correcta prestación del Servicio de Salud reduce los posibles riesgos para el bebé;

⁷⁰ Ministerio de salud/CONAPRIS, CEDES – Argentina (2004) *El embarazo en la adolescencia: diagnóstico para reorientar las políticas y programas de salud.*

⁷¹ DI CESARE, M. (2007) *Patrones emergentes en la fecundidad y la salud reproductiva y sus vínculos con la pobreza en América Latina y el Caribe.*

- En cuanto al vínculo con el padre del bebé se observa que cerca del 40% convive, y un 55% es pareja no conviviente; con lo cual más del 90% tiene una relación de pareja con el padre del bebé;
- En relación a la escolarización, el 51% de las adolescentes tiene la primaria completa;
- Más del 40% de las jóvenes ya no estudiaban al momento de embarazarse;
- El 50% de las adolescentes abandonan la escuela al momento del embarazo o antes del 7mo mes de embarazo, lo cual indica que el desgranamiento escolar durante el embarazo es significativo;
- En un 80% los padres adolescentes tienen hijos con mujeres menores de 20 años, lo cual indica que no siempre los padres adolescentes forman pareja con pares del mismo grupo etáreo;
- El 82% dice haberse iniciado con sus novios; mientras la edad media de la iniciación es de 15 años, la edad media de sus parejas en esa ocasión es 19,6;
- El 11, 9% se inició antes de los 14 años y de este recorte el 5% informa que su pareja tiene más de 30 años; Edith Pantelides señala que el 80% de las madres de 9 a 13 años habían tenido hijos con varones que las superaban en al menos 10 años y una cuarta parte con varones al menos 20 años mayores que ellas –situación que obviamente hace pensar en la posibilidad de que estemos en presencia de situaciones de abuso, violación o inclusive incesto-;
- El 1% de la totalidad de embarazadas manifiesta que su iniciación sexual fue forzada.

“La literatura en su conjunto identifica una asociación entre condiciones de vida y trayectorias adversas en algunos estratos sociales. Sin embargo, desde hace más de treinta años, el punto de discusión es cómo interpretar esa asociación o, dicho en otros términos: ¿se trata de correlación o causalidad? Y en el último caso: ¿en qué dirección? ¿La maternidad y la paternidad condenan a los jóvenes a permanecer o caer en la pobreza ya que al asumir responsabilidades de cuidado y manutención de sus hijos quedan impedidos de proseguir con la formación requerida por un mercado laboral cada vez más exigente? ¿O es la pobreza

y la respuesta de los adultos la que genera condiciones adversas para las madres y padres jóvenes independientemente de su edad? Cada vez es mayor el consenso en el sentido de que difícilmente se pueda incidir sobre las conductas de los jóvenes si no se transforman las estructuras de desigualdad social que determinan la ocurrencia, el significado y los resultados de dichas prácticas.”⁷²

Stern y García⁷³, Pantelides y otros también interpelan las visiones recurrentes sobre el embarazo adolescente. “Si la fecundidad adolescente no estaba aumentando, si los riesgos de salud no eran consecuencia del estado de adolescencia y si las carencias educativas y económicas no eran un resultado de la maternidad temprana, ¿qué otros factores explican la preocupación?”.⁷⁴

Insistimos en esta idea, el riesgo es caracterizar el embarazo adolescente como “problema” sin cuestionar las estructuras de desigualdad y los procesos de vulnerabilización que afectan a adolescentes.

Creemos que resulta imprescindible revisar nuestras lecturas sobre esta temática desde las nuevas líneas de conceptualización; sin que esto signifique naturalizar situaciones de inequidad.

Por ejemplo, *la cuestión de la violencia sexual* no debe quedar oculta por la discusión sobre lo problemático o no de la gestación adolescente. Edith Pantelides y Rosa Geldstein trabajaron el tema de la coerción en la iniciación sexual; definiendo coerción como *el acto de forzar (o intentar forzar) a otro individuo por la violencia, las amenazas, la insistencia verbal, el engaño, las expectativas culturales o las circunstancias económicas, a participar en una conducta sexual contra su voluntad.*⁷⁵

El aporte de esta investigación es la reflexión sobre una situación de violencia basada en la asimetría de poder y de género. Por ejemplo, incluyeron en su investigación una pregunta abierta para indagar los motivos de la iniciación a una edad que según las encuestadas hubieran preferido no iniciarse.

⁷² ADASZKO, A. (2005) *Perspectivas socio-antropológicas sobre la Adolescencia, la Juventud y el Embarazo*.

⁷³ STERN, C. y GARCÍA, E. (1999) *Hacia un nuevo enfoque en el campo del embarazo adolescente*.

⁷⁴ Pantelides, E. A. (2004) *Aspectos sociales del embarazo y la fecundidad adolescente en América Latina*.

⁷⁵ PANTELIDES, E. y GELDSTEIN, R. (1998) *Encantadas, convencidas o forzadas: iniciación sexual en adolescentes de bajos recursos*.

El rango de respuesta es muy amplio, dándose una mayor concentración en la respuesta “por amor”. Interesa en particular destacar las respuestas que pueden indicar la existencia de coerción. Entre ellas figuran, obviamente, “violación, violencia” (como caso claro y extremo), pero también “presión de la pareja”. Entre ambas suman el 38,2% de aquellas mujeres iniciadas a una edad que no deseaban. Algunos de los casos –pero no todos– en los que la iniciación se dio porque se había consumido alcohol también parecen pertenecer a la categoría de coerción. Zonas grises están indicadas por las respuestas “él me convenció” y “vergüenza de decir que no”. Esta última respuesta y aquella que dice “me llegó el momento” parecen remitir a un tipo de presión internalizada, que fue descrita en una de las entrevistas en profundidad y que es mencionada por Holland (1992). Se refiere a que, aunque el varón no ejerza presión de ningún tipo ni vuelva a referirse al tema, el solo hecho de haber propuesto a su pareja tener relaciones sexuales instala en ella una sensación de obligación, de algo que deberá satisfacer tarde o temprano. Quizá la iniciación “por amor”, luego de haber manifestado que se hubiera preferido hacerlo a una edad más avanzada, debería también incluirse en la mencionada “zona gris”. La presión de los pares, aunque lleva a una iniciación no querida, no puede considerarse en la misma categoría que las presiones provenientes del varón.⁷⁶

Analizar los datos sobre la primera experiencia sexual resultan movilizantes, ya que si se suman las adolescentes que fueron forzadas (5,6%) y las que aceptaron a pesar de no estar convencidas, se llega a la cifra del 46,6% que experimenta su sexualidad desde el violentamiento emocional y físico.

Sobre el grado de percepción de la coerción, las adolescentes la detectan aunque ésta no represente el uso de la fuerza física ni la amenaza. Le atribuyen poder a las palabras, pues éstas transmiten amenazas de abandono y desamor que no pueden resistir. [...] la mayor edad y el mayor nivel educativo (que a su vez están correlacionados) actúan como factores “protectores” que permiten a la mujer resistirse a la coerción, o, mejor dicho, y tal como lo muestran nuestros datos, le permiten elegir una pareja que no las coercione.⁷⁷

Creemos que esta es una las caras de lo problemático, que debemos visualizar e incluir en nuestro hacer educativo junto con la cuestión de los *noviazgos violentos, como construcciones de pareja desde la perspectiva de género.*

⁷⁶ PANTELIDES, E. y GELDSTEIN, R. *op.cit.*

⁷⁷ PANTELIDES, E. y GELDSTEIN, R. *op.cit.*

Sobre el proyecto de vida

Cualquiera que sea la reacción inicial de los adolescentes, de su pareja y de las familias de ambos, no hay duda que la experiencia de embarazo produce un gran impacto en sus proyectos de vida. Estas respuestas actúan como entramado, y pueden constituirse en las condiciones de protección y de seguridad durante el embarazo.

Por el contrario las condiciones de riesgo están dadas por el aislamiento, la falta de redes familiares e institucionales, la estigmatización sobre la experiencia de gestación o actitudes descalificadoras al adolescente en su rol de madre/padre, etcétera.

La tarea de construir un proyecto de vida es uno de los trabajos propios de la adolescencia, que implica tomar en sus propias manos la categoría de proyecto identificadorio. Todo niño debe apoyarse en lo que haya de cierto proyecto identificadorio familiar referido a él, proyecto en el que se producirá el encuentro con los ideales de esa familia. De la textualidad de ese proyecto el⁷⁸sujeto va extrayendo (como de un archivo) los materiales para ir haciéndose un ser.

Las fantasías de quedar embarazada o de tener un hijo son parte de las diferentes imágenes que los y las adolescentes proyectan, desean, eligen, buscan o postergan.

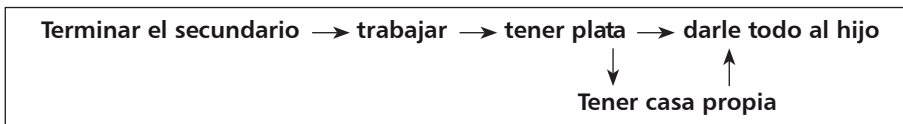
*La manera que tendrán los jóvenes de ir “armándose” y teniendo capacidad de responder de modo positivo a los nuevos desafíos que le va presentando su vida estará vinculado a sus características biológicas, al modo como se fue construyendo en el marco de sus vínculos primarios y los deseos e intereses que lo organizaron, pero también a los nuevos aportes que las instituciones (vínculos secundarios) le van ofreciendo como modelos, recursos.*⁷⁹

Muchos jóvenes estudian, trabajan, se independizan, conciben y paren, se convierten en padres y madres. La secuencia, el orden y los tiempos de estos cambios configuran diferentes formas de “hacerse adulto”, diferentes estructuras de transición.

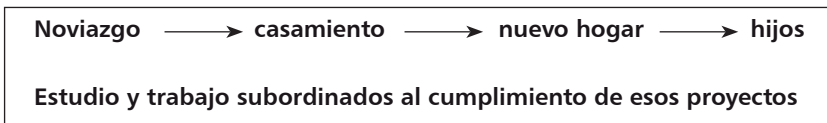
La gestación en la adolescencia se apoya en proyectos organizados con una lógica de medios y fines:

⁷⁸ RODULFO, R. (Comp.) (1986) *Pagar de más. Estudios sobre la problemática del cuerpo en el niño y el adolescente. Funciones de superficie y corte en la adolescencia. Sus fallos a la luz de un caso.*

⁷⁹ WELLER, S. (1999) *Si saben, ¿por qué no se cuidan? O ¿qué “saben” cuando no se cuidan?*



En cambio, las adolescentes sin hijos organizan sus proyectos con otra lógica, establecen una secuencia basada en un orden de antes/después. En ese sentido Elizabeth Jelín y María del Carmen Feijoó señalan que de acuerdo al patrón cultural ideal el tránsito hacia la vida adulta implica la secuencia:



Como docentes no debemos ocuparnos en reducir el embarazo en sí mismo como si fuera un desvío o un aspecto patológico de la conducta adolescente; por el contrario debemos colaborar en los procesos educativos para la construcción de masculinidades y feminidades alternativas a los estereotipos de sexualidad. Y promover aprendizajes de la maternidad y la paternidad que no imposibiliten la realización integral de sus proyectos de vida.

La importancia de los derechos sexuales y reproductivos en lo cotidiano es justamente la de garantizar condiciones legales y materiales para las mujeres y los hombres en sus elecciones reproductivas y sexuales, pero como un instrumento que habilita y autoriza esa posibilidad y que trae, en la práctica, la exigencia de transformaciones de las desigualdades, una vez que esos hechos no suceden en contextos vacíos de significado social. Por eso no se trata sólo de obtener mecanismos, derechos legalizados, sino que implica también una reestructuración de relaciones sociales y cambios simbólicos.⁸⁰

¿Qué hacer frente a las sexualidades adolescentes en las escuelas? En principio la escuela, y específicamente el Equipo de Orientación Escolar deben trabajar para mejorar las trayectorias escolares de los adolescentes en experiencia de embarazo-maternidad/paternidad adolescente, pensando en la promoción de espacios habilitantes de sus lazos sociales.

El EOE debe problematizar su intervención en las instituciones educativas considerando la afirmación de Paula Fainsod: *Frente a las argumentaciones que proponen que ante el embarazo*

⁸⁰ AVILA, M.B. (1999) *Feminismo y ciudadanía: la producción de nuevos derechos*.

y maternidad adolescente se arriba a una y solo una trayectoria escolar posible ligada a la deserción, oponemos una mirada que vislumbra cómo, en el interjuego entre las condiciones objetivas y las subjetivas y el despliegue de estrategias en el campo social “también institucional, se van delineando diversas y múltiples experiencias educativas a partir de estos fenómenos. Sin desconocer las vulnerabilidades que el embarazo y la maternidad adolescente conllevan; hipotetizamos que bajo ciertas condiciones institucionales, aún en contextos de pobreza, el embarazo y la maternidad pueden resultar factores de retención escolar. A partir de las experiencias que transitan las adolescentes que atraviesan esas situaciones se construyen, en algunas ocasiones, nuevos sentidos respecto de la escuela que impactan en las trayectorias escolares.”

Nuestra intervención demanda la revisión de nuestros estereotipos y prácticas, como condición para aproximarnos a las identidades adolescentes, comprender y dialogar acerca de la sexualidad, la salud, el cuerpo, los afectos, el amor, la pareja y los sentidos de la gestación.

Es imprescindible debatir sobre los derechos sexuales y reproductivos con los adolescentes, para promover su aprendizaje desde instancias personales cada vez más autónomas, y más responsables de su derecho a decidir sobre su propio cuerpo.

A la hora de pensar abordajes desde la perspectiva de género y sexualidad, es fundamental involucrar a todas las estructuras territoriales y a cada uno de los integrantes de los equipos de trabajo en particular, reconociéndonos como sujetos portadores de creencias, ideas y prejuicios sobre estos conceptos. *Educación en sexualidad es, por tanto, una forma de apreciar que la vida sucede en un cuerpo y que, como seres humanos, podemos también entender, analizar y cuidar lo que sucede con nuestros cuerpos, como parte del desarrollo integral de nuestra ciudadanía y nuestras relaciones.*⁸¹

Resulta obvio decir que en las escuelas -periódicamente- se implementan acciones relacionadas con el embarazo adolescente, con enfoques más o menos conservadores o progresistas. *La información ‘enviada’ al sujeto cognitivo racional queda almacenada a nivel consciente, pero desvinculada de la posibilidad de ‘utilizarla’ o articularla con otras situaciones, bien sea para cuidarse o bien para no preocuparse ante situaciones no peligrosas. Cuando la conciencia no puede acceder a ciertos contenidos, se pone de manifiesto la existencia de un conflicto. Si algo que se sabe en el sentido consciente del término no se recuerda o no puede ser utilizado como ‘insumo’ para la acción, es posible pensar que hay elementos de otro orden que están obturando el libre desplazamiento de las representaciones.*⁸² La información es necesaria pero no suficiente si no está anclada

⁸¹ FAUR, E. (2007) *La educación en sexualidad*.

⁸² WELLER, S. (1999) op.cit.

en los intereses de los adolescentes; no hay ninguna posibilidad de intervenciones productivas en esta temática -ni en ninguna- sin la participación protagónica de los jóvenes. *¿Podemos pensar en otras formas de diálogo sobre estos temas que complementen los aportes de información y la participación de los jóvenes?*

Advertimos que se necesita construir una mirada hecha de confianza, porque -y sobre todo- cuando se trata de hablar de sexualidad, los jóvenes reclaman “confianza” en el adulto. No es posible abrirse a estos temas que tocan lo subjetivo: el cuerpo, los sentimientos, las relaciones amorosas, la vida afectiva, las transformaciones corporales y psíquicas, si la confianza no se cuenta entre las condiciones previas.

Algunas líneas de trabajo posibles para las estructuras territoriales que trabajan con adolescentes

Desde la promoción de los derechos sexuales, los objetivos amplios de la tarea pueden ser:

- Propiciar relaciones de buen trato y respeto mutuo entre adultos/as, niños/as y adolescentes, en el marco de la Convención de los Derechos del Niño y el sustento normativo de la Ley de Educación y Protección de Derechos;
- Promover relaciones de equidad, es decir igualdad entre las personas más allá de su condición o elección sexual;
- Habilitar espacios de diálogo desde las perspectivas de la Educación Sexual, como campo de posibilidades donde se articulen múltiples discursos sociales.

Las estructuras territoriales de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social intervienen generando espacios de abordaje de la temática con los adolescentes, sus familias y comunidad de referencia, considerando el trabajo educativo sobre sexualidad en las escuelas como una apuesta colectiva.

Algunas acciones posibles

- Promover la ampliación de las miradas sobre la sexualidad para superar reduccionismos;

- Escuchar y abordar los temas de interés de los adolescentes;
- Problematizar los saberes previos para aportar a la reflexión de los docentes;
- Emplear metodologías participativas favorecedoras del intercambio;
- Trabajar con los docentes aspectos metodológicos y actitudinales para facilitar el diálogo sobre estos temas;
- Contemplar las fuentes de aprendizaje sexual extraescolar y los contenidos sexuales circulantes, para trabajar críticamente sobre ellos sin subestimar el peso que pueden tener en la socialización de los y las adolescentes;
- Fomentar la transformación de los roles de género hacia modelos menos rígidos que permitan a las mujeres proyectar horizontes que trasciendan la maternidad y que reconozcan en los varones la capacidad de ser padres mas allá de sus posibilidades como proveedores;
- Revisar los discursos y las prácticas moralizantes y culpabilizadores.

Trabajar con los adolescentes partiendo de sus preocupaciones y necesidades, sin imponer la agenda de los adultos, por ejemplo Mesas de Participación Juvenil en la que los jóvenes sean quienes propongan los temas referidos a la sexualidad.

- favorecer la posibilidad de trabajar sobre la maternidad/ paternidad, y resignificar sus fantasías;
- brindar una información que tenga un anclaje o correlato con la experiencia;
- anticipar el significado del hijo como persona;
- comprender la diferencia entre tener un bebé y tener un hijo, y que no se transforme en una pertenencia;
- elaborar los cambios profundos en el mundo adolescente con el advenimiento de un bebé;

- Generar espacios individuales para la orientación, a partir de la consideración de las necesidades de los y las adolescentes.

Trabajar con docentes y padres para que participen y/o diseñen conjuntamente proyectos y acciones de promoción.

Trabajar con los docentes para:

- armar equipos docentes;
- diseñar agendas de trabajo que incluyan las propuestas específicas de escolarización de alumnas y alumnos en situación de embarazo y maternidad/ paternidad adolescente;
- generar compromisos institucionales y personales.

Trabajar con las familias la educación sexual integral desde una política de familia con enfoque de género:

- Coordinar Mesas de Participación Comunitarias para que las familias puedan dialogar sobre esta temática;
- Intervenir en la crisis que el embarazo adolescente genera en su grupo de crianza, para:
- propiciar el apoyo en red;
- fomentar el concepto de apego y cuidados extendido;
- considerar, valorar y relevar el rol que pueden tener abuelos, hermanos y otros parientes en las funciones de cuidado y apoyo del niño, su madre y su padre, sin desplazar los roles de madre y padre de los adolescentes;
- asesorar en la mejor resolución de las tensiones existentes entre las distintas responsabilidades de la madre y el padre adolescente;
- desmontar el modelo tradicional de masculinidad y promover actitudes de paternaje en los varones;

Potenciar el trabajo intersectorial que integre a profesionales de la salud, de la educación, de las ciencias sociales para:

- construir un tejido de vínculos solidarios, de mirada integral;
- crear redes con otras instituciones;
- dar a conocer el proyecto educativo e interiorizarse de lo que las instituciones de la comunidad vienen trabajando sobre el tema (salud, centros barriales, espacios de arte, recreación, deportivos, etc.);
- organizar tareas en común.

Intervenir en situaciones particulares, negadas e invisibilizadas socialmente, como la violencia sexual y/o el maltrato

- Escuchar, acompañar, dar apoyo y sostén;
- buscar apoyos institucionales (gubernamentales y no gubernamentales) y de técnicos especializados para su primer abordaje y derivación;
- sensibilizar a los profesionales de la salud respecto de la incidencia y las consecuencias de la violencia sexual;
- fortalecer o crear, según los sitios, redes de asistencia y contención de las adolescentes víctimas de violencia sexual.

Es importante enmarcar la tarea educativa sobre embarazo y maternidad / paternidad adolescente en el respeto a sus derechos sexuales y reproductivos, en donde lo singular y lo social se ponen en juego al incluir a los adolescentes como sujetos responsables de sus actos libres.

Las estructuras territoriales de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social conocemos de estos compromisos, y nuevamente estamos convocadas al debate y a construir la posibilidad de estar más cerca de su realización.

Bibliografía

- Adaszko, Ariel (2005) *Capítulo 2 - Perspectivas socio-antropológicas sobre la Adolescencia, la Juventud y el Embarazo*- En Gogna, M. y otros: *Embarazo y maternidad en la adolescencia: estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas*. 1ra edición. CEDES. Buenos Aires.
- Avila, María Beatriz (1999) *Feminismo y ciudadanía: la producción de nuevos derechos*. En Scavone, L. (comp.) *Género y salud reproductiva en América latina*. LUR. Costa Rica.
- Checa, Susana (2005) *Implicancias del género en la construcción de la sexualidad adolescente*. Anales de la Educación Común. *Adolescencia y Juventud*. Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Tercer siglo. Año 1- 2.
- Checa, Susana (2009) *Representaciones y prácticas sexuales y reproductivas en mujeres adolescentes de sectores populares urbanos. Reconstrucción de la memoria intergeneracional*. Disponible en <http://www.iigg.fsoc.uba.ar/saludypoblacion/viii-jornadas/principal.php?resumenid=92>
- Darré, Silvana (2008) *Madres inapropiadas, maternidades problemáticas la construcción de lo "inapropiado" y sus transformaciones en cinco dispositivos pedagógicos, Buenos Aires 1920 - 1980*. Tesis Maestría de Educación FLACSO. Buenos Aires Disponible en <http://agendadelasmujeres.com.ar/index2.php?id=3¬a=1121>
- Di Cesare, Mariachiara (2007) *Patrones emergentes en la fecundidad y la salud reproductiva y sus vínculos con la pobreza en América Latina y el Caribe*. CEPAL.
- Fainsod, Paula (2006) *Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media*. Miño y Dávila editores, Buenos Aires.
- Faur, Eleonor (2007) *La educación en sexualidad*. En *El Monitor N°11* Ministerio de Educación. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro11/dossier1.htm>
- Jusid, Ana (1991) *Las Niñas Mamás*. Editorial Sudamericana. Buenos Aires.
- Jusid, Ana (2009) *Cuadernos de la semilla. Historias de madres adolescentes*. Marea Editorial Buenos Aires.
- Marcús, Juliana (2006) *Ser madre en los sectores populares: una aproximación al sentido que las mujeres le otorgan a la maternidad*. Rev. Argentina de Sociología, vol.4, no.7. Buenos Aires.
- Ministerio de Salud/CONAPRIS, CEDES – Argentina (2004) *El embarazo en la adolescencia: diagnóstico para reorientar las políticas y programas de salud - Informe final*.
- Montenegro Vicencio, Diana y Pacheco Varela, Carolina (2010) *Narrativas de adolescentes embarazadas populares que han planificado su embarazo*. Universidad Adolfo Ibáñez. Santiago de Chile.

- Pantelides, Edith (2004) *Aspectos sociales del embarazo y la fecundidad adolescente en América Latina*. En CELADE y Centre de Recherche Populations et Sociétés, Université de Paris X- Nanterre, La Fecundidad en América Latina: ¿transición o revolución? CEPAL y UPX. Santiago de Chile.
- Pantelides, Edith y Geldstein, Rosa (1998) *Encantadas, convencidas o forzadas: iniciación sexual en adolescentes de bajos recursos*. En Avances en la investigación social en salud reproductiva y sexualidad, Buenos Aires, AEPACEDES- CENEP.
- Rodolfo, Ricardo (Comp.) (1986) *Pagar de más. Estudios sobre la problemática del cuerpo en el niño y el adolescente. Funciones de superficie y corte en la adolescencia. Sus fallos a la luz de un caso*. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires.
- Schwarz, Patricia (2005) Influencia de las representaciones sociales de la maternidad en la construcción de identidad femenina en mujeres jóvenes de clase media urbana. Disponible en http://www.iigg.fsoc.uba.ar/Jovenes_investigadores/3JornadasJovenes/Templates/Eje%20identidad-alteridad/Schwarz-identidad.pdf
- Stern, Claudio y García, Elizabeth (1999) *Hacia un nuevo enfoque en el campo del embarazo adolescente*. Publicado en Revista Reflexiones: Sexualidad, Salud y Reproducción, Año 2, Núm. 13. Programa de Salud Reproductiva y Sociedad del Colegio de México. México.
- Disponible en www.iigg.fsoc.uba.ar/saludypoblacion/.../Ponencia-CHECA-VIIIJSYP.doc
- Weller, Silvana (2007) *Salud Reproductiva de los/las Adolescentes. Argentina 1990-1998*. Documentos CEDES
- Weller, Silvana (1999) *Si saben, ¿por qué no se cuidan? O ¿qué 'saben' cuando no se cuidan*. En Cahn, P; Weller, S., Bloch, C.: El sida en Argentina. Epidemiología, subjetividad y ética social. Arkhetypo. Buenos Aires.
- Winnicott, Donald (1979) *Realidad y Juego*. Editorial Gedisa 2ª edición 1982. Barcelona.

Propuestas de trabajo

Introducción

Utilizaremos el término *práctica* para referirnos a los haceres del Equipo de Orientación Escolar (EOE) en la escuela secundaria.

Cada actividad propuesta en este Cuadernillo es una invitación a pensar en sus prácticas y experiencias, así como el sentido subjetivante de las mismas.

Descontamos que su implementación estará cargada de compromiso y de lectura crítica.

Les solicitamos rigurosidad en los registros para la imprescindible conservación de sus significativos aportes.

Sugerencias de actividades para los EOE

1. Reconstruyan las diversas formas de intervención del EOE, considerando la propia práctica los diferentes compañeros que ocuparon el rol complementario.

- Reflexionen sobre las coincidencias y las diferencias que observan en las distintas épocas, en el marco de las políticas educativas. ¿Cuáles son las prácticas que persisten a lo largo de sus trayectorias laborales?
- Considerando las prácticas históricas de intervención señalen los cambios significativos en las trayectorias educativas.

2. Los EOE asumen el proyecto de intervenir (de acuerdo al artículo 43 de la Ley Provincial de Educación) pero a menudo descreen de la potencia de sus prácticas. En su texto *Carta a un joven profesor*, Philippe Meirieu⁸³ dice: “cuando el artista pretende conmover, el político convencer, el hombre de negocios dirigir, el profesor se dedica a enseñar”. *¿A qué se dedica el EOE en la escuela secundaria?*

⁸³ Meirieu, P. *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Grao. Barcelona, 2006

- Realicen un cuadro de doble entrada donde registren las intervenciones individuales y operaciones comunitarias;
- Argumenten sobre el sentido de las mismas teniendo en cuenta la tensión entre paradigma asistencial vs paradigma del empoderamiento de los sujetos y los grupos.

3. Philippe Meirieu⁸⁴ recuerda que la enseñanza es obligatoria y el aprendizaje es una elección.

Ambas dimensiones de la tarea de educar convocan al EOE. La enseñanza obligatoria pone al Equipo en la necesidad de pensar con los profesores cómo abordar las condiciones de enseñanza, y la decisión de aprender les exige la entrada al aula. No se trata de generar una antinomia entre prácticas de alojamiento individual y espontáneo en el espacio físico del EOE vs. prácticas grupales en el aula. Todo lo contrario, se requieren de ambas, con claridad en los propósitos, con temporalidades previstas para ambas, con registro de ambos haceres.

- Diseñen un cronograma semanal de trabajo lo más completo posible en cuanto a información necesaria para poder compartir con otros Equipos.

4. *Tenemos derecho a reivindicar la igualdad siempre que la diferencia nos hace inferiores y tenemos derecho a reivindicar la diferencia siempre que la igualdad nos descarniza* (Boaventura de Souza Santos).⁸⁵

- ¿De qué forma trabaja el EOE en el reclamo de estos derechos al interior de la escuela secundaria?
- Narren una práctica en este marco.

⁸⁴ Meirieu, P. *Frankenstein educador*. Laertes. Barcelona, 1998

⁸⁵ Boaventura de Sousa, S. *La caída del Angelus Novus* Bogotá, 2003

Sugerencias de actividades del EOE con profesores

1. Estamos construyendo nuevos modos de prácticas docentes democratizadas. El EOE invita a algunos profesores a ejercer coordinaciones conjuntas en una Mesa de Participación Juvenil.

- Realicen un Buzón con temas propuestos por adolescentes y jóvenes para la Mesa.
- Seleccionen los temas elegidos mayoritariamente, desarrollen la Mesa de Participación y registren la dinámica de la misma.
- Analicen las representaciones docentes y los modelos de autoridad.

2. Educar coincide entonces con distribuir. No se trata de distribuir cualquier cosa ni de cualquier manera, se pone en juego la necesidad de distribuir con justicia. Las políticas educativas pueden interpretarse como una política de distribución de conocimientos y de reconocimientos, sosteniendo el principio de la utopía de igualdad. Que todos tengan parte, que todos formen parte es un reclamo de las buenas conciencias.

- Recuperen las frases con las que se nombran a los adolescentes y a los jóvenes que presentan dificultades para entrar en el oficio de alumno, considerando el nombrar como una construcción devenida de procesos de clasificación y estigmatización-etiquetamiento.
- Tracen líneas posibles de intervención en estas situaciones para cambiar esas trayectorias escolares nombradas desde la carencia.
- Relaten experiencias en las que la intervención del EOE permitió cambiar el destino educativo asignado a un joven o grupo de adolescentes y jóvenes.

Sugerencias de actividades para el EOE con los equipos directivos

El paradigma del protagonismo juvenil tiene como eje conceptual y práctico la noción de participación. No la simbólica o pasiva, sino la real o protagónica

a modo de ejercicio de poder. Alcanzar la participación protagónica implica el desarrollo de la autoestima, la autoconfianza, el sentido de pertenencia y la conciencia crítica de lo que viven como jóvenes. Para ello hacen falta estructuras de apoyo organizacionales o adultos referentes. Sin una visibilización positiva de los jóvenes estas apoyaturas serán escasas o nulas; hacen falta adultos que confíen en las posibilidades de los jóvenes, y jóvenes que confíen en las instituciones y en los adultos enseñantes.

- Identifiquen los proyectos de sus escuelas en los que esta participación sea simbólica, considerando el paradigma de protagonismo juvenil como eje de las prácticas en la escuela secundaria;
- Reformulen los objetivos, actores, y acciones para convertir esa participación simbólica en real al decir de María Teresa Sirvent, teniendo en cuenta que la reformulación recurra al trabajo desde las fortalezas, lo colectivo/grupal y la idea de construcción en común.

Sugerencias de actividades del Supervisor con los EOE

1. Supongamos que tienen la posibilidad de re-escribir el artículo 43 de la Ley Provincial de Educación: *Psicología Comunitaria y Pedagogía Social es la modalidad con un abordaje especializado de operaciones comunitarias dentro del espacio escolar, fortalecedoras de los vínculos que humanizan la enseñanza y el aprendizaje; promueven y protegen el desarrollo de lo educativo como capacidad estructurante del sujeto y de la comunidad educativa en su conjunto, respetando la identidad de ambas dimensiones desde el principio de igualdad de oportunidades que articulen con la Educación común y que la complementen, enriqueciéndola.*

Por ende deben conceptualizar y pautar la tarea del EOE en la escuela secundaria en una Comunicación.

- Escriban el nuevo artículo y la tarea del EOE en un relato no mayor de una carilla;
- Discutan sus escritos, formulando un enunciado grupal del artículo; en las 6 tarjetas entregadas por la coordinación escriban la tarea del EOE;

- Peguen las tarjetas en el Panel y debatan la distancia existente entre la Situación Objetiva y la Situación Ideal;
- Establezcan las posibles acciones que pueden mediar entre ambas

NOTA: en el Plenario con los EOE se solicitará que se replique la técnica para ampliar el Listado de acciones.

- ¿Qué es lo nuevo?
- ¿Qué persiste?
- Justifiquen

2. A partir de una investigación realizada en escuelas de la provincia de Buenos Aires, la antropóloga Laura Cerletti (2006) advierte en su trabajo de campo la reiteración en el discurso de los docentes de la idea de que “si la familia no está, la escuela no puede”.

- Realice una reunión plenaria con EOE en secundaria para la realizar la técnica de Defensa en juicio;
- Analicen los argumentos utilizados visualizando los modelos de familia tradicional, las nuevas formas familiares, las culturas de crianza, la cultura escolar, las trayectorias escolares;
- Conformen pequeños grupos para realizar una conclusión sobre la experiencia de la técnica;
- Relacionen estos argumentos con las prácticas de trabajo con familias.

Sugerencias de actividades para los EOE con docentes, con adolescentes y jóvenes

1. Volver a mirar a los jóvenes en las escuelas secundarias y en sus comunidades

- Construyan un diario mural con buenas noticias protagonizadas por adolescentes y jóvenes;
- Analicen cuáles son los ejes sobre los que giran las mismas;
- Analicen el protagonismo juvenil en el proyecto institucional y proyecten otras alternativas.

2. Piensen en una experiencia de participación juvenil durante su propio paso por la escuela secundaria:

- ¿Consideran que se trató de una participación protagónica o simbólica? ¿Cuáles eran las condiciones de época?
- Si pudieran planificar esa misma actividad desde el paradigma del protagonismo juvenil ¿Cómo la reformularían?
- Concreten una Mesa de Participación con docentes y alumnos para socializar las experiencias y las propuestas.

3. Pensemos en las formas colegiadas de participación de los jóvenes en Secundaria, y un dato que no es menor los Centros de Estudiantes Secundarios en Argentina fueron creados en el 1900, acompañaron los cambios sociales y educativos, atravesaron prohibiciones y con el retorno a la Democracia fortalecieron los esfuerzos por democratizar las prácticas en las escuelas. Hoy es un eje organizacional en la nueva escuela secundaria. Les proponemos la técnica de la *Mirada retrospectiva*.

- **Objetivo:** Evaluar la experiencia de Centros de Estudiantes y otras formas de gobierno estudiantil, superando el preconcepto acerca de la despolitización y apatía de los alumnos en la actualidad.
- **Desarrollo:** Se formarán grupos de 4 a 6 integrantes. A nivel grupal, cada participante comentará las respuestas y, entre todos, producirán un afiche que dé cuenta de los aspectos positivos y negativos de la experiencia vivida como estudiante. Cada grupo expondrá su producción con la coordinación del referente capacitador. Algunas preguntas orientadoras del debate:

- ¿Cómo caracterizarían la participación de los estudiantes secundarios en el pasado? Les gustaba esa actividad? Qué aprendieron? Cómo se sentían? Qué no les gustaba?
- ¿Qué formas de participación existen hoy? ¿Hay centro de estudiantes en la escuela? ¿Hay otros espacios? ¿Te sentís involucrado con las propuestas de los alumnos?
- Esta técnica se puede replicar en Mesas de trabajo con alumnos y con docentes/directivos

4. Proyección y debate del Documental *Los irrecuperables. Historias de militancia y represión*. Disponible en **Comisión Provincial por la Memoria - Área de Investigación y enseñanza** (Calle 54 N°487, piso 2 - La Plata - Tel: 0221-4831737 int. 118 educacioncpm@speedy.com.ar)

- **SÍNTESIS:** El juicio a Miguel Osvaldo Etchecolatz en el año 2006, enlaza tres historias de jóvenes militantes de la década del 70, víctimas de secuestro, cautiverio, cárcel y exilio. Para los dueños de la vida y de la muerte durante la dictadura, ellos eran los “irrecuperables”. La lucha armada, los años de represión, la mirada de la sociedad cuando salieron de la cárcel, y la mirada de las nuevas generaciones sobre aquella época, son algunos de los tópicos que se tratan en la película.
- **FICHA TÉCNICA**
 - Dirección general:** Ingrid Jaschek.
 - Guión y realización:** Ingrid Jaschek, Diego Díaz.
 - Investigación y entrevistas:** Sandra Raggio, Diego Díaz, Ingrid Jaschek.
 - Cámaras:** Mauro Rivero, Javier Irigoyen, Claudio Zeballos, Esteban “Teté” Vázquez.
 - Edición:** Martín Ladd, Javier Irigoyen, Nicolás Alessadro.
 - Voz en off:** Soledad Griffin, Marianela López Roldán, Joaquín Polo.
 - Ilustraciones del “Nunca Más”:** León Ferrari. **Entrevistados:** Nilda Eloy, Gustavo Calotti, Emilce Moler. **Duración:** 45 minutos.
 - Realizado en:** Estudios Pacífico, septiembre de 2006.

5. Organizar una reunión institucional para trabajar sobre el Régimen Académico, la Resolución N° 1709/09 sobre los Acuerdos Institucionales de Conviven-

cia, los Consejos Institucionales de Convivencia y las Comisiones Distritales Evaluadoras de los Acuerdos Institucionales de Convivencia:

- Analizar el grado de apropiación de la normativa y las consecuentes prácticas educativas.
- Detectar obstáculos para la implementación.
- Implementar estrategias para adecuar las prácticas institucionales según las normas.

Bibliografía general

Ley Provincial de Educación N°13.688

Ley de Promoción y Protección de Derechos de niños, niñas y adolescentes N°13.298

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires:

- Diseños Curriculares de Educación Secundaria
- Resolución Ministerial N°1709/09
- Resolución Ministerial N° 4.900/05
- Resolución Ministerial N° 3828/09
- Documento Conjunto N°1: El Diagnóstico Participativo: una propuesta para el mejoramiento de las prácticas institucionales
- Comunicaciones de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar N°4 y 5/2001.
- Comunicaciones y Documentos de la Dirección de Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social años 2009 y 2010.

Antelo, Estanislao (2005) *Notas sobre la (inalculable) experiencia de educar*. En Frigerio y Diker. *Educación: ese acto político*. Del Estante. Buenos Aires.

Carli, Sandra (1999) *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Santillana. Buenos Aires.

Caruso, Marcelo y Dussel, Inés (1996) *Yo, tú, él ¿quién es el sujeto?* En De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea. Kapelusz. Buenos Aires.

Caruso, Marcelo y Dussel, Inés (1999) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana. Buenos Aires.

Corea, Cristina y Lewkowicz, Ignacio (2004) *Cap.I Escuela y ciudadanía*. En Pedagogía del Aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas. Paidós. Bs Aires.

Duschatzky, Silvia (2003) *La escuela entre tiempos*. En Dussel, I. y Finocchio, S. *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Fondo de cultura económica. Buenos Aires.

Fernández, Ana María y Colaboradores (2008) *Instituciones Estalladas*. Ed Eudeba. Buenos Aires.

Fize, Michel (2004) *¿Adolescencia en crisis? Por el derecho al reconocimiento social*. Editorial S. XXI. México.

Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps.) (2005) *Educación: ese acto político*. Del estante. Buenos Aires.

Frigerio, Graciela, Poggi, Margarita y Korinfeld, Daniel (comps) (1999) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

Jacinto, Claudia y Terigi, Flavia (2007) *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. IPEE-UNESCO, Santillana. Buenos Aires.

Kairós, Revista de Temas Sociales - Universidad Nacional de San Luis - <http://www.revistakairo.org>:

- Año 8–Nº14- Martín, María Victoria y Pérez De Stefano, Laura (2004) *Miradas desde y sobre los jóvenes platenses del siglo XXI. Una experiencia colectiva que propicia la participación ciudadana desde la escuela*.
- Año 12–Nº22- Triolo Moya, Felipa y Bower, Lorena (2008) *El mal-vivir en la cultura light. Ofrendas tanáticas del adolescente actual*.
- Año 13–Nº24- Plesnicar, Lorena (2009) *El objeto juventud en la II Conferencia de la OIJ. Entre la condena y el reclamo de participación*.
- Año 14–Nº26- Kriger, Miriam (2010) *¿Refundación mítica o construcción política? La relación con la política y la nación de una nueva generación de ciudadanos egresados de la escuela en la Argentina post-crítica*.

Krauskopf, Dina (1998) *Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes*. En Participación y Desarrollo Social en la Adolescencia. Fondo de Población de Naciones Unidas. San José, Costa Rica. Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe de la Red CLACSO - <http://www.clacso.org.ar/biblioteca>

Lewkowicz, Ignacio (2001) *Del fragmento a la situación*. Grupo doce. Buenos Aires.

Margulis, Marcelo (comp.) *La juventud es más que una palabra*. Editorial Biblos. Buenos Aires.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación- Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente- Área de Desarrollo Profesional Docente:

- Institutos de Formación Docente. Buenos Aires, 2006.
- Meirieu, Philippe (2006) *El significado de educar en un mundo sin referencias*.
- Seminario internacional La escuela media hoy. Desafíos, debates, perspectivas- Panel: La experiencia juvenil contemporánea. Córdoba, 2005.
- Balardini, Sergio. *De los jóvenes viejos a la juvenalización del mundo. Jóvenes, juvenalismo cultural y adultismo político*.
- Dussel, Inés. *La escuela, la igualdad y la diversidad: Aportes para repensar hacia dónde va la escuela media*.
- Krauskopf, Dina. *El desarrollo juvenil contemporáneo: entre la integración y la exclusión*;

- Urresti, Marcelo. *Adolescentes en la encrucijada. La tensión entre la escuela y las brechas sociales, comunicativas y culturales.*
- Obiols, Guillermo y Di Segui de Obiols, Silvia (1996) *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria: la crisis de la enseñanza media.* Kapelusz. Buenos Aires.
- Tiramonti, Guillermina y Montes, Nancy (2009) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación.* Manantial /FLACSO. Buenos Aires.
- Tiramonti, Guillermina, y otros (2007) *Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina.* Informe final, FLACSO. Buenos Aires.
- Tizio, Hebe (coord.) (2003) *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis.* Editorial Gedisa. Barcelona.
- Urresti, Marcelo (2000) *Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela.* En: Tenti Fanfani, E. (comp.) *Una escuela para los adolescentes.* UNICEF/Losada. Buenos Aires.
- Wasserman, Teresa (2001) *¿Quién sujeta al sujeto? Una reflexión sobre la expresión "el niño como sujeto de derecho".* En Revista Ensayos y experiencias Nro. 41 *Los derechos del niño, prácticas sociales y educativas.* Noveduc. Buenos Aires.

Provincia de Buenos Aires

Gobernador

Sr. Daniel Scioli

Vicegobernador

Dr. Alberto Balestrini

Director General de Cultura y Educación

Prof. Mario Oporto

Subsecretario de Educación

Lic. Daniel Belinche

Director Provincial de Gestión Educativa

Prof. Jorge Ameal

Director provincial de Gestión Privada

Dr. Nestor Ribet

Directora de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social

Prof. María Claudia Bello

Director de Producción de Contenidos

Lic. Alejandro Mc Coubrey