

*Les adolescentes, la escuela y
las demandas de la sociedad*



ACTAS DE LA I JORNADA DE LA
CÁTEDRA

ADOLESCENCIA, EDUCACIÓN Y CULTURA



LUNES 2 DE DICIEMBRE
12 A 16 HS.
AULA 65
FACULTAD DE HUMANIDADES

LES ADOLESCENTES, LA ESCUELA Y LAS DEMANDAS DE LA SOCIEDAD.

ACTAS DE LA I JORNADA DE LA CÁTEDRA ADOLESCENCIA, EDUCACIÓN Y
CULTURA.

Mar del Plata, 2 de diciembre de 2019

Comité Académico:

Moira Alquézar

Mariana Buzeki

Patricia Weissmann

Comité Organizador:

Maite Mendoza Correa

Paula Polleri

Diseño de tapa:

Maite Mendoza Correa

Compiladora:

Patricia Weissmann

ISBN 978-987-544-938-1

I JORNADA DE LA CÁTEDRA ADOLESCENCIA, EDUCACIÓN Y CULTURA

Mar del Plata, 2 de diciembre de 2019

Facultad de Humanidades - Aula 65

12.00 a 13.00. Panel de apertura: Les adolescentes en su cotidianeidad

Presentación a cargo de Patricia Weissmann, profesora de Adolescencia, Educación y Cultura.

Macarena Heiland, Bautista Moreno Aranciaga y Maica Ayelén Odera “Retos virales en internet. ¿Un riesgo para los adolescentes?”

Anabell Anzorena y Juan Pablo Ubici “Cuerpos y tecnologías. Una aproximación analítica a la construcción de subjetividades a partir de la mirada ajena.”

Nadia Cepeda “Relaciones tóxicas.”

13.00 a 14.00. Panel II: Les adolescentes en la escuela

Julieta Ferrera y Aldana Gil “Los adolescentes y su relación con la literatura en la escuela secundaria.”

Sol Caroni, Sasha Casero, Candela Molina y Gheisel Olivares “Acerca de los acuerdos institucionales de convivencia.”

Manuela Fonseca y Lorena Vidal “¿Integrados? Reflexiones sobre discapacidad y educación inclusiva.”

14.00 a 15.00. Panel III: La escuela frente a las demandas de la sociedad

Luisina Palomba y Florencia Suriani “Pedaleando hacia una educación crítica.”

Marcos Llanos Nieto “Una experiencia de abordaje de las TICx en la escuela.”

Eduardo Lamprinidis y Silvia Ragusa “Educación y trabajo actual en la Argentina.”

Mauricio Espil “Jinetes de la tormenta. Una aproximación literaria a los conceptos de subjetividad, identidad y adolescencia según las propuestas de Rubén Efrón y Sergio Rascovan.”

15.00 a 16.00 Panel IV: Poner el cuerpo

Nicolás Andrade, Agustina Gomes Moreira y Lucía Vargas “El duelo y su proceso.” VIDEO.

Morena Arana, Estefanía López de Félice, Viviana Maldonado y Jordi Pérez “Ponerle el cuerpo a la E.S.I.” PRODUCCIÓN TEATRAL.

Cierre a cargo de María Marta Yedaide, Directora del Departamento de Ciencias de la Educación.

Presentación

La asignatura Adolescencia, Educación y Cultura forma parte del Ciclo de Formación Docente de la Facultad de Humanidades, UNMDP. Se ofrece para los profesorados de Bibliotecología y Documentación, Filosofía, Geografía, Historia, Letras y Sociología, y también para el profesorado de Ciencias Económicas, por convenio con la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UNMDP.

Entre otras actividades de formación, lxs estudiantes realizan trabajos de campo, ponencias y producciones artísticas sobre temáticas que les interesan en relación a la adolescencia. Ellxs eligen el tema y la bibliografía para analizarlo, seleccionándola de la que se estudia a lo largo de la cursada, o pueden proponer otra. En este último caso deben consultar previamente a las docentes que lxs acompañan en la elaboración de sus trabajos mediante tutorías personalizadas.

Hasta mediados de 2019, al finalizar cada cursada se hacía una presentación de los trabajos producidos ante lxs compañerxs, las docentes y lxs adscriptos. En el segundo cuatrimestre de ese año decidimos incorporar, a modo de prueba, una Jornada de asistencia abierta para todas las Cátedras del Departamento de Ciencias de la Educación, en la que lxs estudiantes que cursaron la materia en dicho período fueron invitadxs a presentar sus producciones. La participación fue voluntaria.

Aunque sólo algunxs eligieron esta opción, el evento resultó muy enriquecedor, por lo que decidimos publicar las Actas e incorporar la actividad al Plan de Tarea Docente. En esta primera Jornada, además de lxs estudiantes, participaron con ponencias tres adscriptxs a la Cátedra, Luisina Palomba, Florencia Suriani y Marcos Llanos Nieto. Otras dos adscriptas, Maite Mendoza Correa y Paula Polleri, colaboraron en la organización del evento.

Los objetivos de la Jornada son:

- 1.) Socializar las producciones de lxs estudiantes.
- 2.) Que puedan poner en discusión sus ideas y se acostumbren al debate respetuoso.
- 3.) Que puedan aplicar algunas de las nociones teóricas aprendidas al análisis e interpretación de situaciones de la vida cotidiana.
- 4.) Que puedan desarrollar su capacidad de expresión oral y escrita.

Retos virales en Internet ¿Un riesgo para los adolescentes?

*María Macarena Heiland
Bautista Moreno Aranciaga
Maica Ayelén Odera*



Introducción

El objetivo del presente trabajo es analizar los retos virales en internet, los cuales han adquirido popularidad en los últimos tiempos. Observaremos cuáles son sus características, cómo surgen y cómo logran que tantos adolescentes participen de ellos, haciendo hincapié en el peligro potencial para la salud de estos. Para ello se investigaron los retos virales más conocidos y más peligrosos que circularon en los últimos años. Nos interesa conocer cuáles son los factores que hacen a los adolescentes blancos potenciales de estos retos.

Algunos de ellos son inofensivos, sin embargo, otros como "Momo" o "la ballena azul" pusieron en evidencia el peligro que se escondía detrás de esta moda, ya que invitaban a superar una serie de pruebas que en algunos casos inducían a la autolesión y que en dos ocasiones los participantes llegaron hasta el suicidio. En este punto comenzaron a tener mayor resonancia para los adultos, sin embargo para los niños ya eran de su conocimiento desde hace mucho. Los retos son de fácil acceso para los adolescentes, ya que se difunden

ampliamente en las redes sociales (facebook, youtube, whatsapp, foros, etc). Como hemos manifestado, algunos de ellos pueden ser divertidos e inofensivos, pero otros, pueden ser extremadamente peligrosos.

Algunos de los retos más conocidos:

- La ballena azul: el juego consiste en realizar en una serie de tareas dadas por los administradores, que los jugadores deben completar, por lo general una al día. En total son 50, por lo que al cabo de 50 días el 'invitado' se enfrenta a la última prueba: el suicidio.
- Momo: el reto de Momo (también conocido como 'Juego de Momo' o 'Momo Challenge') es una forma de ciberacoso que se apoya en amenazas para convencer a personas de realizar tareas o acciones. Tomando adolescentes como blancos, 'Momo' usa mensajes de WhatsApp u otras redes sociales para convencer a potenciales «jugadores» de contactar con uno de los varios números telefónicos de «cuentas de Momo».
- Balconing: se trata de lanzarse a una piscina desde un balcón o terraza. Arriesgando la integridad física e incluso la vida por superar a otros.
- Juego de la asfixia: consiste en inducirse el desmayo por medio de la asfixia intencionada. El objetivo es conseguir una sensación placentera de verdadera euforia.
- Tide Pod Challenge: consiste en comer, cocinar o morder cápsulas de detergente como si fueran dulces.
- El juego de la muerte: consiste en asfixiar a otra persona hasta que esta cae inconsciente, grabarlo en video y subirlo a redes sociales.
- The Shell Challenge: se basa en comer cualquier alimento o producto con su propio envoltorio o cáscara.
- Hot water challenge: consiste en arrojar agua hirviendo a alguien mientras está totalmente desprevenido.
- Train surfing: el objetivo es grabarse mientras se viaja por fuera de un tren.
- Vodka en el ojo: consiste en verter vodka dentro del ojo por la creencia de que el alcohol llega antes al torrente sanguíneo a través de las venas oculares. El objetivo es embriagarse lo más rápido posible.
- Flaming cactus challenge: comerse un cactus en llamas y beber cerveza.
- Cockroach challenge: consiste en fotografiarse con cucarachas en la cara.
- El abecedario del diablo o el abecedario chino: consiste en que un niño rasca el dorso de la mano a otro mientras este recita las letras del abecedario de la A a la Z y dice

una palabra que comienza con cada letra. A cada palabra la ‘rascada’ es más fuerte, acabando la mayoría de las veces con heridas graves que dejan marcas y cicatrices para toda la vida.

- Reto de la canela: consiste en tragar una cucharada de canela en polvo.
- In My Feelings Challenge: reto que incita a bajarse de un coche en marcha y bailar.
- Ice and salt Challenge: consiste en poner sal en la piel para luego presionarlo con hielo.
- Reto del fuego: consiste en rociarse alcohol por el cuerpo y prenderse fuego cerca de una piscina o bañera para poder apagarlo pronto.
- Condom Challenge: consiste en llenar un preservativo con agua y filmar como acaba cayendo encima de la cabeza de un participante.

¿Por qué atraen a los adolescentes?

Para analizar este fenómeno deberíamos centrarnos primero en el alcance de las redes sociales, puesto que en la sociedad actual los adolescentes nunca están realmente solos: actualizan sus estados, suben fotos, comparten lo que están viendo, escuchando y leyendo, incluso hay aplicaciones que les permiten a sus amigos conocer su ubicación específica. Esto produce una hiperconexión, lo que impide un momento de desconexión para pensar, relajarse, reorganizarse y conectar con uno mismo; asimismo la saturación de información conlleva a la ansiedad y al agotamiento emocional. En este estado los adolescentes son más vulnerables y no llegan a dimensionar la gravedad de los retos virales; los utilizan para ganar ‘me gusta’ en las redes, para llamar la atención, ganar popularidad, formar parte de un grupo y sentirse aceptados, etc. sin medir las consecuencias de las actividades que realizan para conseguirlo. “Con frecuencia los adolescentes se sienten observados y juzgados por los demás, creen que su experiencia es única, que no están sujetos a las mismas leyes ni corren los mismos riesgos que el resto del mundo, piensan que nada malo puede pasarles a ellos aunque asuman conductas de riesgo” (Cuadernillo cómo aprendemos, Cátedra Adolescencia, 2016).

Esto se ve potenciado si en un mismo grupo de compañeros o amigos son varios los que realizan alguno de dichos retos, dado que, siguiendo a Rubén Efron (1997), los pares son un importante eslabón para para la conformación de la identidad, por lo tanto el adolescente, al salir de su círculo familiar y explorar nuevos horizontes, busca integrarse en dichos grupos, en los cuales ve un nuevo referente. (Efron, 1997, p.37). Este cambio de lo intra a lo extrafamiliar produce vulnerabilidad (como cualquier cambio por el que pasan los adolescentes), por lo que son más propensos a dejarse incentivar por terceros, incluso si los retos los llevan a autolesionarse.

En el 2015 los autores Urresti, Linne y Basile, manifiestan: “influye el ‘hecho social’ de que la mayoría de grupos de pares frecuente este ubicuo ‘lugar/no-lugar’ y obliga, desde sus acciones y temas de conversación, a cada usuario en particular a formar parte de la red social para no sentirse ‘afuera’” (2015, p. 60), en este caso se refieren a una red social en particular (Facebook) pero es extrapolable a cualquier otra; los adolescentes acceden a este tipo de retos por un sentido de pertenencia, para integrarse y ser parte de dicho fenómeno.

Asimismo representan un grave peligro porque los jóvenes no suelen tener pensamiento crítico, no se detienen a considerar si el detergente para lavar ropa es un veneno que podría quemarles la garganta o las vías respiratorias; en lo que se enfocan ellos es en que un chico popular en su clase lo hizo y consiguió cientos de "me gusta" y comentarios. El tema es tan grave que Netflix tuvo que pronunciarse a través de Twitter para pedirle a la gente que por favor no haga más el ‘Bird Box challenge’; y la empresa de detergentes Tide tuvo que sacar un comercial contra el reto en que se utilizaba su producto.

Creemos pertinente destacar que, en la actualidad, casi todos los adolescentes cuentan con un dispositivo móvil propio con acceso a internet, lo que ayuda a que cada vez sean más los participantes de dichos retos; asimismo los padres, en general, no saben lo que hacen sus hijos en las redes, por lo que no les pueden brindar la ayuda adecuada.

Conclusión

Antes de juzgar a los adolescentes y el motivo que los impulsa a formar parte activa de los retos virales deberíamos hacer memoria acerca de nuestras propias vivencias; se nos olvida que algunos de nosotros intentamos saltar a las vías mientras se acercaba un tren en marcha, porque pensábamos que podría ser divertido, o saltamos desde el techo de alguna casa porque el resto de nuestro grupo lo hizo. Algunos consideran que el problema es la globalización de la información, sin embargo, previo al ‘boom’ de las redes sociales, programas como *Jackass* (2000-2002) ya promovían este tipo de conductas, dado que se llevaban a cabo actividades arriesgadas, peligrosas y dolorosas para divertir a los televidentes y tener más audiencia.

Dale Peeples, profesor de psiquiatría pediátrica de la Universidad de Augusta (Georgia), cree que estas cosas parecen estar en el ADN de los adolescentes, y recuerda comportamientos como el juego de la gallina con los coches, manifiesta: “los chicos antes copiaban cosas que veían en la televisión, e internet funciona de forma similar pero con un alcance global y mucho más rápido, y cabe esperar que esta serie de locuras se produzcan más y más en las próximas décadas”. Adherimos a la idea de Peeples, haciendo hincapié en lo fácil e integrado que tienen los adolescentes el acceso a la web, ya que está tan marcado en la vida cotidiana

que una de las primeras cosas al despertar es revisar las redes sociales, las noticias y hasta consultar el estado del clima.

Entonces, si tiene un alcance global, es de fácil acceso y es “parte de nosotros” ¿Qué se puede hacer para que estos retos virales dejen de ser un problema? Muchos creen que la única vía de acción posible es delimitar este tipo de contenido, controlarlo y borrarlo de todas aquellas plataformas a las cuales puedan acceder tanto los niños como los adolescentes. Pero, además de que esto estaría restringiendo la libertad de los individuos, es una tarea imposible de realizar; y si, hipotéticamente, en algún momento se podría llevar a cabo por los avances tecnológicos u otros factores ¿Quiénes marcarían lo que se puede y no puede mostrar? ¿Un grupo conformado por profesionales de distintas disciplinas?

Consideramos que la solución más conveniente para esta problemática es la racionalidad, debemos aceptar la problemática como tal y empezar a actuar. Para ello los adolescentes, con ayuda de los padres, deben poder desarrollar pensamiento crítico para así dimensionar la gravedad de los retos virales. Si bien es un desafío para los padres, puesto que en esta edad los jóvenes tienden a desestimar las figuras de autoridad, es importante que estos conozcan su mundo digital, sean conscientes de los riesgos que esconde internet, y ayuden a sus hijos, con educación y acompañamiento, para que sepan hacer un uso seguro y responsable de la tecnología.

Es decir que, como manifiesta Mauricio Jaramillo (director de impacoTIC.co), se deben reforzar dos cualidades fundamentales para crear una base sólida en la personalidad del menor: el auto cuidado, para que los usuarios no arriesguen su integridad en busca de popularidad, y el desarrollo de habilidades y conceptos, para distinguir entre lo bueno y lo malo y para entender que Internet y el mundo virtual son tan reales como el ‘mundo físico’.

Referencias Bibliográficas

EFRON, R. (1997). Subjetividad y Adolescencia. En: *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo*. Buenos Aires: UNICEF/Losada.

JARAMILLO, M. (2018) *Los peligros de los retos virales*. Disponible en línea: <https://www.eltiempo.com/tecnosfera/novedades-tecnologia/los-peligros-de-los-retos-virales-en-internet-319464>.

PEEPLES, D. (2019) Dale Peeples talks psychiatry behind viral internet challenges. Disponible en línea: <https://jagwire.augusta.edu/dale-peeples-talks-psychiatry-behind-viral-internet-challenges>.

URRESTI M., LINNE J., y BASILE D. (2015) Las redes sociales como ámbito de intercambio múltiple. En: *Conexión Total. Los jóvenes y la experiencia social en la era de la comunicación digital*. Buenos Aires: GEU/CLACSO.

WEISSMANN, P. (2016). *Cuadernillo Cómo aprendemos*. Material de la Cátedra Adolescencia, Educación y Cultura. Facultad de Humanidades, UNMDP.

Cuerpos y tecnologías. Una aproximación analítica a la construcción de subjetividades a partir de la mirada ajena.

Anabell Anzorena

Juan Pablo Ubici

Introducción

El siguiente trabajo se propone generar una aproximación hacia los principales cambios sociales que se han operado sobre la imagen social del cuerpo en la cultura contemporánea ante la emergencia masiva de las tecnologías en el proceso de construcción de subjetividades. Bajo la perspectiva de la diversidad, se desarrollan diferentes cuestiones que cada vez cobran mayor interés para las ciencias sociales sobre los *usos* del cuerpo como un objeto de consumo y signo a la vez y el lenguaje del cuerpo. Así pues, el interés de este trabajo está en reconocer el carácter profundo de las interconexiones que existen entre la vida social y el cuerpo a partir de lo que podría sostenerse como una pérdida de significancia entre la esfera pública y privada o las relaciones socio-estructurales del ámbito subjetivo.

Cuerpos y Tecnologías

Si nos centramos en una visión sociocultural, y entendemos que la cultura –como prácticas significativas íntimamente compartidas en el seno de un territorio– se compone de formas objetivadas y formas subjetivadas, tenemos que el cuerpo es un artefacto cultural percibido como un todo que contiene significados compartidos y que remite a identificaciones y diferenciaciones que operan en dos sentidos relacionados con la concepción del cuerpo: por un lado, la concepción moderna del cuerpo a partir de la individualidad y, por otro, la concepción mítica tradicional del cuerpo. (Le Breton, 2002, p. 7).

Actualmente, en lo que algunos autores han denominado en términos generales como *crisis de la modernidad*, el cuerpo se ha convertido en blanco de múltiples atenciones y es, al mismo tiempo, objetivo de grandes inversiones. La presentación y representación del *yo* ha ganado una especial relevancia en relación con los nuevos estilos de vida y el retorno del mito de la eterna juventud. Las prácticas y los saberes son promovidos por múltiples especialistas, como los estilistas, los médicos, los publicistas y los esteticistas, que han contribuido a crear o definir y legitimar los nuevos códigos éticos y estéticos de los usos sociales del cuerpo. Todo este nuevo interés que despierta el cuerpo está estrechamente ligado a transformaciones sociales profundas, a cambios en el modo de producción y en las

formas de relación, como también a la emergencia de nuevas formas de dominación. (Martínez Barreiro, 2004, p. 131). Si bien la mayoría de los estudios definen nuestro cuerpo como algo objetivo, concreto, que se puede medir con límites precisos; sin embargo, lo que llamamos «esquema corporal» es la idea que tenemos del mismo, por lo tanto es algo subjetivo y sujeto a posibles modificaciones. La corporalidad se constituye en un instrumento de expresión de nuestra propia personalidad, también nos sirve para tomar contacto con el exterior, comparándonos con otros cuerpos y objetos, por lo que se puede hablar, dentro del esquema corporal, del cuerpo objeto, es decir, de la representación aislada que nos hacemos de nuestro cuerpo en sí mismo, y del cuerpo vivido, que se refiere a la forma en que nuestra corporalidad se manifiesta en nuestras relaciones humanas y en la socialización. De manera que el cuerpo ya no puede considerarse como algo fijo, sino que ha acabado profundamente implicado en un proceso de transformaciones mucho más profundas, entre las cuales se encuentra la incorporación de las nuevas tecnologías no sólo como interacción mutua, sino al mismo tiempo como formadora de cuerpos y subjetividades. Es decir, en las sociedades tradicionales, el cuerpo solía considerarse un aspecto de la naturaleza, regido sólo incidentalmente por la intervención humana. No obstante, todo esto se vio alterado por la progresiva invasión del cuerpo por sistemas abstractos o los conocimientos especializados. El cuerpo, al igual que el *yo*, pasa a ser un lugar de interacción, apropiación y reapropiación en un escenario de interconectividad constante.

El acceso cada vez más temprano a los dispositivos tecnológicos y la masiva presencia de Internet en diversos espacios de interacción social, hace que la conexión a la red sea la normalidad. La conexión no es una característica especial de los menores y adolescentes, sino más bien una manifestación que va en consonancia con el contexto social y cultural de la sociedad de la información y la comunicación.

Sus prácticas digitales más bien no vienen definidas tanto por la potencialidad que les ofrece la red como por sus necesidades en consonancia con su etapa evolutiva o ciclo vital: la adolescencia. Los adolescentes viven digitalmente inmersos en contacto permanente con sus iguales y sus propios recursos culturales a través de sus dispositivos tecnológicos. Sus prácticas comunicativas y culturales son personales, privadas y se escapan de los contextos regulados por los adultos. Este hecho es el que hace que las tecnologías digitales orientadas a la comunicación sean tan atractivas para los adolescentes a la vez que operan como una característica inédita en la construcción de subjetividades público-privadas y el deseo de lo que realmente quiere ser mostrado en las redes sociales utilizadas, que no necesariamente coincidirá con sus prácticas o estilos de vida habituales. “Estas prácticas aparecen claramente vinculadas a la autoexpresión de los usuarios, y esa autoexpresión está a su vez vinculada a una orientación lúdica y subjetiva del uso de Internet. En ese cruce de entretenimiento, autoexpresión introspectiva y orientación lúdica aparece un uso característico de las redes por parte de los jóvenes y hace necesario un reenfoque de aspectos como la educación en

medios y las recomendaciones sobre su consumo.” (Roca, 2015, p. 92). Es decir, lejos de ser entendido únicamente como un espacio de distracción, la utilización de las redes (como uno de los tantos aspectos de la interconectividad) debe ser interpretado como un espacio/tiempo de construcción y expresión a partir de uno mismo y con el otro, en el que cada acción a ser mostrada genera una reacción y a su vez una búsqueda y sentido de significado personal. La tecnología en relación con la dimensión corporal entonces ya no puede ser entendida como una herramienta, sino como un aspecto integral de comunicación y expresión subjetiva no sólo durante los primeros años y la adolescencia, sino también a lo largo de la vida y experiencias particulares con implicancias diferenciadas.

Es en esta virtualidad en donde el cuerpo viene a encontrar nuevos espacios de proyección, misma que podemos considerar incluso mítica. Ya no se limita a una ausencia de profundidad donde posarse, sino que se arriesga a encontrar un nuevo sentido de ésta. Así pues, “cada vez más la participación adquiere dimensiones mayores; y no sólo eso, cada vez más la vida se estructura a partir de bases virtuales. Tanto cuerpo como espíritu conviven en un proceso de redefinición en estos mundos: la virtualidad no ha terminado aún de inventar una nueva forma de presencia real.” (Sánchez Martínez, 2010, p. 54).

Así pues, ante la concepción corporal de la modernidad nos encontramos frente a un desplazamiento del eje en torno al cual construimos lo que somos: nuestro yo, nuestra identidad, se basa cada vez menos en una interioridad oculta, misteriosa, enigmática, invisible, a la cual habría que permanecer fiel, elaborándola a lo largo de toda la vida. En cambio, ese eje del yo se va desplazando hacia lo que se ve no sólo físicamente, algo que dio lugar al fenómeno conocido como "culto al cuerpo", con el despliegue de un conjunto de prácticas contemporáneas dedicadas a esculpir la imagen corporal; haciendo alusión además al énfasis actual en el comportamiento visible: se supone que todo lo que hacemos, decimos, soñamos o deseamos debería exponerse para que los demás lo puedan ver.

Conclusión

En conclusión, se puede sostener que se trata de una construcción de sí mismo como un personaje, algo que se ve también en las relaciones personales, cara a cara, en la vida cotidiana, aunque es más fácil identificarlo en los intercambios vía Internet. El hecho de que hoy tengamos tantas cámaras y pantallas para mostrarnos es un síntoma de esa transformación en los modos de ser y vivir. Se trata de una subjetividad menos apoyada en lo que ocultamos o reservamos para la intimidad, un menos anclado en yo una supuesta verdad interior, oculta e invisible, enigmática también, pero que se considera más valiosa y verdadera que lo que se ve. Cada vez más, se supone que somos eso que mostramos y los otros pueden ver. (Satulovsky, 2007, p. 44). En este sentido, lo interesante es que el viejo binomio interioridad/ exterioridad se está deshaciendo, estamos dejando de creer en la

importancia de aquella esencia interior, que a su vez va perdiendo espesor y gravedad. Si se piensa en la relación entre formas históricas de subjetividad y tecnologías, esa crisis puede ser indagada a partir del desplazamiento del eje en torno al cual se construye el yo.

En nuestra cultura audiovisual, altamente mediatizada y atravesada por la lógica empresarial, el eje se ha desplazado hacia la conexión y la visibilidad. En ese contexto, la mirada del otro tiene un poder que jamás había tenido anteriormente. Entre otros aspectos de ese cambio, ha perdido eficacia aquel *refugio interior* que fue tan vigoroso en los siglos XIX y XX, tan salvador como opresivo, pero en todo caso muy activo en su condición de ancla para la subjetividad. Ahora, cuando la mirada del otro te desprecia o te ignora, en vez de aplaudirte o decirte *me gusta*, ese gesto tiene un peso tan grande en términos de verdad que puede llegar a destruir al que se encuentra en la mira. Hay que tener condiciones para interpelar a esa mirada ajena tan poderosa y que no te desarme con cualquier *no me gusta*, y también para que todo no se juegue solamente en ese plano de la seducción espectacular y en el espejismo del rating. (Satulovsky, 2007, 47).

Bibliografía

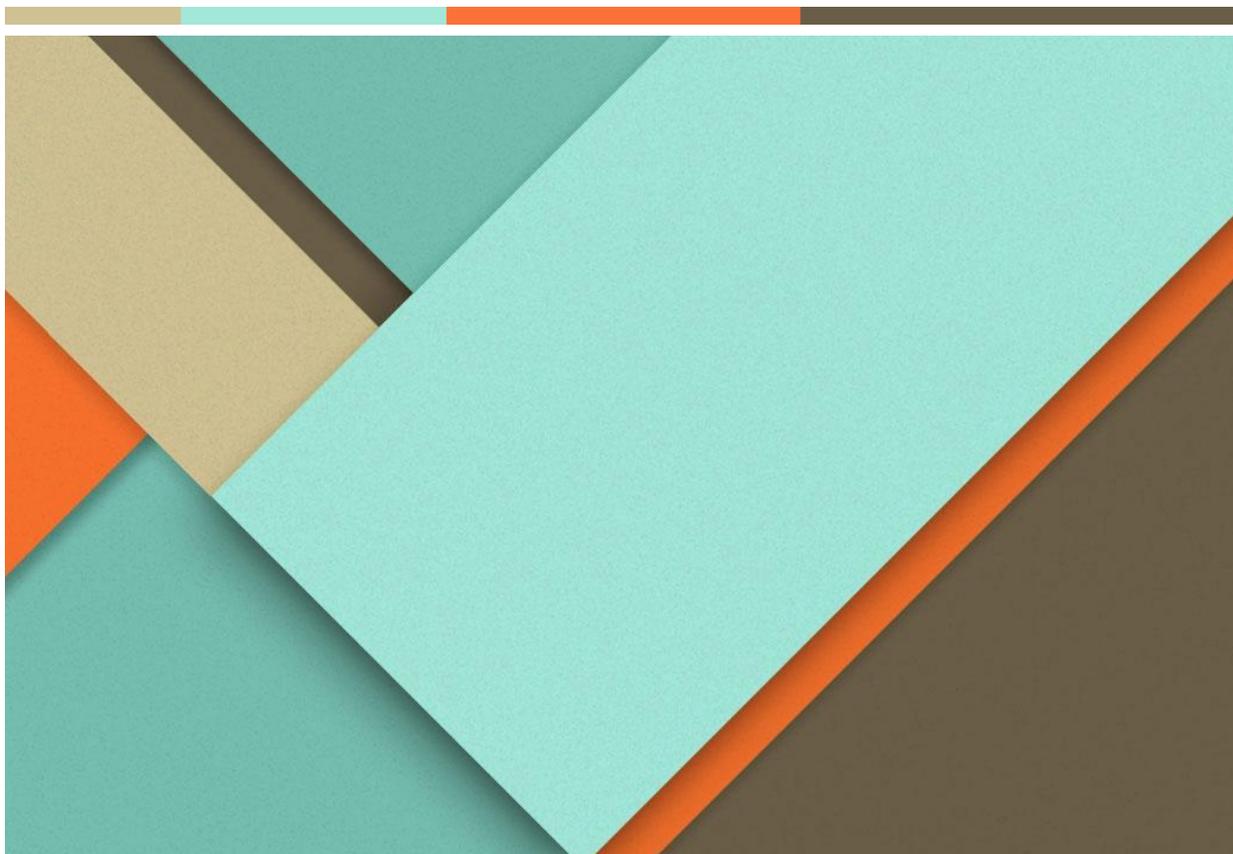
LE BRETON, D. (2002). *Antropología del cuerpo y la modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.

MARTÍNEZ BARREIRO, A. (2004). *La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas*. Papers 73 Universidad de A Coruña. Departamento de Sociología y Ciencia Política y de la Administración

ROCA, G. (Coord.) (2015) *Las nuevas tecnologías en niños y adolescentes. Guía para educar saludablemente en una sociedad digital*. Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu (ed). Disponible en la web: <http://faros.hsjdbcn.org>

SÁNCHEZ MARTÍNEZ, J. A. (2010). *Cuerpo y tecnología. La virtualidad como espacio de acción contemporánea*. Argumentos vol.23 no.62 México ene. /abr. 2010.

SATULOVSKY, S. (2017). *La escuela y sus escenas (in)cómodas. Abriendo calidoscopios*. Buenos Aires: Lugar ed.



Relaciones Tóxicas

Nadia Cepeda

Descripción general

Las relaciones tóxicas no son un tema desconocido en el siglo XXI y se dan muy seguido entre adolescentes. Sin embargo la falta de información que hay sobre el tema muchas veces dificulta el que los jóvenes puedan evitar meterse en este tipo de relaciones ya que ni siquiera saben detectar cuando están en una. Durante el siguiente informe iremos haciendo hincapié en los que creemos son los temas principales a analizar para poder mejorar esta situación que afecta actualmente a los adolescentes.

Especificaciones

Por lo general escuchamos que una relación tóxica es solo la de pareja o que se da sólo por que unos de los involucrados es la persona tóxica, pero ¿podría ser que estas ideas tan populares hoy en día sean erradas? Primeramente debemos aclarar a qué nos referimos con relaciones tóxicas. Estas son relaciones en donde los involucrados a pesar de hacerse daño entre ellos y ser conscientes de esto, son incapaces de romper el vínculo y alejarse del otro. Ahora bien, esto se da cuando la relación en la que una persona se encuentra de alguna u otra forma la hace sentir mal, por ejemplo si la hace sentir: juzgada, desvalorizada, maltratada, manipulada, impotente, si le provoca un sentimiento de vacío o culpa. Esto se da debido a que una de las partes busca tener el completo control sobre la otra, aislándola de todo lo demás y manipulándola para que haga lo que le conviene a la otra. De esta manera se crea un círculo de dependencia donde la parte manipulada no puede alejarse de la que tiene el control ya que todo su mundo gira alrededor de esta, o al menos así lo ve, y es así que ninguna abandona a la otra aunque se hagan daño.

Por otra parte, es bien conocido que toda la información que nos llega sobre relaciones tóxicas casi siempre hace referencia a una relación de pareja, pero este tipo de vínculo dañino no se da solo en este ámbito. Conociendo ya la definición de este término podemos decir con seguridad que puede darse en más de un tipo de relación, algunos casos son:

Entre amigos: y se da si uno de los dos o ambos, comienzan a prohibirse cosas o por celos impiden que la otra persona haga más amigos. Es bien conocido el concepto de que los celos son igual al amor, o que si alguien no te cela en realidad no le importas lo suficiente. Pero nada está más lejos a la realidad, lo cierto es que los celos son dañinos y corrosivos para cualquier tipo de relación. La persona que te prohíba hacer las cosas que te gustan o estar con las personas que quieres, no es un buen amigo. Y si a su vez te provoca alguno de los sentimientos mencionados anteriormente, lo más probable es que estés en una relación tóxica.

Entre padres u otros familiares: aunque es natural que entre padres e hijos hayan discusiones, sobre todo cuando los segundos son aun jóvenes, todo tiene cierto límite. Cualquier tipo de maltrato ya sea verbal, físico o psicológico es inaceptable, aún más si se da a raíz de un abuso de poder. Por lo que si algún familiar ya sea padre, madre, hermanos u alguien más intenta hacerte sentir inferior o inútil con insultos o golpes, lo que se está dando dentro de ese círculo familiar no es nada menos que una relación tóxica.

Hasta ahora hemos hablado de relaciones en las que ambas partes involucradas son personas, pero también existen aquellas que se mantienen con alguna sustancia o actividad. Por ejemplo, en el caso de *las Drogas y el Alcohol* sabemos las consecuencias que provocan su consumición, pero ¿cómo se convierten en una relación tóxica para alguien? Para darnos cuenta de esto sencillamente volvemos a aplicar la definición de relación tóxica que ya mencionamos antes, salvo que esta vez pensaremos a las sustancias como si fueran una persona. Y a continuación planteamos algunas preguntas para dar cuenta de si realmente pertenecen a este tipo de relaciones:

¿Me provocan un sentimiento de vacío, culpa o inutilidad?

¿Controlan todas o casi todas las decisiones que tomó?

¿Me he alejado al punto de aislarme de mis seres queridos desde que las consumo?

¿Siento que se ha creado un círculo de dependencia en donde por más que quiera no puedo dejarlas o alejarme de ellas por mucho tiempo?

En el caso de que las respuestas fueran afirmativas podemos decir con certeza de que estamos tratando con una relación tóxica, es decir altamente destructiva.

Pero ¿qué sucede cuando en cambio hablamos de *ejercicio, comida y trabajo*? Estos tres aspectos son necesarios en el caso de la mayoría de las vidas de las personas. Hemos escuchado de muchos médicos y especialistas que para tener una vida saludable es necesario una buena alimentación, hacer ejercicio diariamente, y claro para sustentar todos estos gastos es necesario trabajar. Sin embargo, el no mantener un equilibrio razonable a la hora de controlar estos tres aspectos también podrían derivar en una relación tóxica. Podemos decir que saber poner límites es el secreto para mantener bajo control una actividad, pero cuando esto no sucede lo más probable es que se vuelva una adicción. Por lo mismo el ejercicio o trabajo excesivo también pudiera derivar en una adicción, una que provoca sentimientos de impotencia, inutilidad, vacío y estrés. Mientras que el no controlar razonable y sanamente la comida que consumimos también pudieran derivar no sólo en los mismos sentimientos ya mencionados, sino incluso en algo más grave como lo son los trastornos alimenticios. Cuando cualquiera de estos tres campos mencionados se vuelven una adicción, o se llevan a cabo sin poner límites, y provoca que nos veamos envueltos en ese círculo viciosos en el que nos hacemos daño pero no podemos salir, podemos decir nuevamente que estamos ante una relación tóxica.

Cabe aclarar que para este punto ya hemos notado en toda relación tóxica una de las partes siempre busca controlar o manipular a la otra parte, sin embargo esto no se puede dar sin

que la otra también lo consienta. Por lo que estamos seguros de que para que se forme una relación de este tipo es necesario de ambas partes tanto de la dominante como de la dominada. Claro con esto no queremos decir que la parte dominada disfrute del maltrato o de los malos sentimientos que le provoca la otra parte, ni que tampoco se los merezca. Y en el caso de que te encuentres en una relación de este tipo o sepas de alguien que esté pasando por ella, es necesario que hables con alguien de confianza y pidas ayuda

Adolescentes entre relaciones tóxicas

Como hemos mencionado anteriormente son muchos los casos en donde se puede dar una relación tóxica, hasta son difíciles de detectar en algunos de ellos. Pero ¿por qué decimos que son más frecuentes en adolescentes? Esto es debido a muchos factores que se dan durante este periodo por el que pasa el joven en dónde está rodeado de dudas e inseguridades. Comienzan a tener sus primeras parejas y a crear lazos de amistad que podrían ser muy duraderos. Sin embargo son justamente porque todas estas relaciones son nuevas que no tienen experiencia alguna en cómo deberían ser, por lo que muchas veces terminan aceptando y tolerando malos tratos que más tarde derivan en una relación tóxica. Pero esto no es solo por la falta de experiencia del joven, también podemos decir que puede estar involucrada la crianza que ha tenido este. Muchas veces escuchamos cómo los jóvenes copian o imitan muchas de las acciones de los adultos, casi siempre de sus padres. Por lo que no es extraño que si ha sido testigo de alguna relación tóxica que se haya dado en su hogar, este la racionalice como algo común y por tanto también la replique luego en su vida.

Por otra parte es muy poca la información que le llega al joven sobre estos peligros. Los adolescentes casi siempre en esta época de su vida adquieren guía y educación de solo dos lugares: su hogar y la escuela. Si el primero de estos les falla, ya sea porque le brinda un mal ejemplo o no le da la suficiente información sobre este tema, solo les queda el segundo lugar. Pero lamentablemente en los colegios no se suelen tratar estos temas hasta que ya son muy graves, es decir hasta que llegan a la violencia física o sexual, e incluso para ese momento no se hace mención de una relación tóxica sino de un ataque agravado.

A menudo en las escuelas se dan charlas sobre educación sexual para prevenir enfermedades y embarazos adolescentes. Pero nunca escuchamos que se hable de cómo es una relación sana, que es una relación tóxica, cuáles son sus principales características, como evitarlas, en qué campos se puede dar y qué hacer si estas en una. La poca o casi nula información que se brinda sobre este tema deja a los jóvenes más desprotegidos ante este tipo de situaciones.

No debemos olvidar que los adolescentes recién se están formando en esta sociedad y requieren de todas las herramientas que podamos brindarles. De no hacerlos no solo serán víctimas de malos consejos o de la información errada que pueda encontrar al buscar a tientas en internet, sino que también se podrían ver envueltos en más de un tipo de relación tóxica sin siquiera saberlo.

Bauman: “Amor Líquido”.

Zygmunt Bauman es un sociólogo polaco-británico que escribió un libro sobre la fragilidad de los vínculos humanos, al que tituló “Amor Líquido”. Este término fue creado con el fin de aludir a las relaciones interpersonales que se dan en la era posmoderna. A la hora de hacer referencia a estas relaciones no habla solo de las de pareja sino de en sí de todas las relaciones que podamos entablar con un otro. Según afirma Bauman estas carecen de solidez, calidez y tienden cada vez más a ser fugaces, superficiales y a tomarse con menor compromiso.

Para Bauman la sociedad de consumo en la que vivimos afecta fuertemente como se entienden las relaciones personales y su mercantilización. Pero ¿a que hace referencia Zygmunt cuando habla de esta ideología consumista? En que las personas comienzan a verse como una especie de mercancía para satisfacer alguna necesidad propia y egoísta, y el amor a su vez también se convierte en una suerte de consumo. Es por esto que lo llama *Amor Líquido* por que fluye y cambia constantemente, nunca es estable o sólido, sino que es errático e inestable. Las personas comienzan a ver a la otra con la que tienen algún vínculo como un mero objeto de consumo, al que utilizan y controlan a su gusto. Desde su mirada egoísta no les importa lo que pueda llegar a sentir la otra persona o como sus acciones pueden llegar a influir en su relación, puesto que las ven como descartables o provisorias. Inevitablemente no podemos dejar de hacer una comparación entre esta mirada algo pesimista que tiene Bauman sobre las relaciones actuales y la dura realidad a la que nos enfrentamos hoy en día con las relaciones tóxicas. Incluso podemos ver las similitudes que hay entre las personas consumistas de las que habla Zygmunt y las dominantes, de las que hablamos anteriormente que están presentes en toda relación tóxica. Ambas son egoístas, les gusta tener el control y no piensan en las repercusiones negativas que puedan tener sus acciones en el otro. Solo buscan saciar sus necesidades, exprimir hasta donde más puedan a la otra persona y cuando ese vínculo no de para más simplemente lo desechan y consiguen otro. Podemos decir con seguridad que esta ideología consumista es en muchos casos la

razón principal de por la que se originan las relaciones tóxicas en primer lugar. Las personas se acostumbran a tratar a los demás como objetos descartables, porque desde el inicio los vínculos que forman no son más que superficiales y carecen de la calidez humana.

Sin embargo la frialdad con la que se conforman estos vínculos no es algo nuevo para los jóvenes. En la era de la tecnología casi todos los medios por los que se relacionan los adolescentes son virtuales, detrás de pantallas y redes sociales se viven promocionando casi como si fueran un objeto de consumo. La libertad de poder mostrar lo que quieras a través de las publicaciones que hagas, les brinda la oportunidad a quien sea de vender su mejor lado a los demás, aun cuando este no es sincero o real. Son tantas las oportunidades que se abren por medio del internet que las relaciones online no son la excepción, aunque estas del hecho de relacionarse en sí no tengan nada. Este tipo de relaciones lo que busca en si son conexiones que no necesiten implicación ni profundidad, en donde se pueda decidir cuándo y como conectarse, y que a su vez sea fácil de borrar y buscar otra.

“ En una vida de continua emergencia, las relaciones *virtuales* superan fácilmente lo real. Aunque es ante todo el mundo *offline* el que impulsa a los jóvenes a estar constantemente en movimiento, tales presiones serían inútiles sin la capacidad electrónica de multiplicar los encuentros interpersonales, lo que les confiere un carácter fugaz, desechable y superficial. Las relaciones virtuales están provistas de las teclas *suprimir* y *spam* que protegen de las pesadas consecuencias (sobre todo, la pérdida de tiempo) de la interacción en profundidad.”
(Bauman, 2005, p.12)

Según lo que afirma Bauman la posibilidad de entablar múltiples encuentros interpersonales es lo que más atrae a los jóvenes, mientras que por otro lado lo que en realidad les brinda son relaciones frías, frívolas y vacías, tan superficiales que son fáciles de descartar. Y cuanto más se muevan en este mundo cibernético más difíciles se les hará entablar una relación sincera, sólida y estable a futuro. Por lo que a partir esto podemos destacar dos principales peligros de esta sociedad mercantilista:

El primero es el de confundir a las personas con objetos de consumo, como si estas fueran un producto que se puede utilizar y desechar sin miramientos. Dando pie a posibles inicios de relaciones tóxicas en donde por egoísmo no se tiene en cuenta lo que el otro siente y piensa.

Mientras que en el segundo ponemos un poco más la mirada en los jóvenes y como el uso descuidado o excesivo que tengan para con las redes sociales, puede derivar en arruinar posiblemente sus verdaderas relaciones interpersonales con los de su alrededor.

Hablan los jóvenes.

Pero para entender mejor qué es lo que piensan los adolescentes sobre las relaciones tóxicas y cuáles son algunas de sus experiencias con estas, a continuación podremos ver y luego analizar la respuesta que dieron algunas jóvenes a la entrevista que se les hizo sobre este mismo tema.

Las entrevistas se dividen en parte (A) y parte (B). La “A” corresponde a jóvenes que han pasado por una relación tóxica, mientras la “B” es para jóvenes que si bien no la vivieron ellas mismas si fueron testigos de cómo a alguien cercano si paso por ello¹.

Análisis de las entrevistas.

Inicialmente estas entrevistas se hicieron para saber desde la boca de los mismos adolescentes que era lo que sabían de las relaciones tóxicas y que es lo que opinaban acerca de esto. Claro que mi mayor sorpresa al hacer las entrevistas fue la falta información que tienen sobre el tema. Principalmente la mayoría no estaba en si muy segura si lo poco que sabían sobre relaciones toxicas era acertado o no, y prácticamente todas las jóvenes entrevistadas relacionaban únicamente a las relaciones tóxicas con una de pareja. Al charlar con ellas durante las entrevistas les pregunté si ya habían hablado de esto en el colegio y me confirmaron que esos temas nunca se mencionan afuera ni dentro del aula, las únicas charlas que han recibido han sido sobre educación sexual. Sin embargo al ir hablando sobre el tema y aclarando a qué nos referimos con relaciones tóxicas, no hubo ninguna que no hubiera pasado por ello o en su defecto conociera a alguien que pasó por una relación así. Por lo que queda claro que no es un tema ajeno a los jóvenes, es más lo viven continuamente y ni siquiera son conscientes de los peligros.

De las dos entrevistas de la parte (A) podemos ver como ambas chicas comenzaron de muy jóvenes esa relación, a los 13 años prácticamente estaban al inicio de la adolescencia, lamentablemente ya a esa corta edad y con casi nada de experiencia se vieron envueltas en una relación dañina y desgastante. Y aunque ambas reconocen que haber tenido ayuda o alguien que las aconsejara en ese momento les habría sido muy útil, lo más probable es que ni siquiera supieran que el trato que estaban recibiendo estaba mal o que era un abuso, como para poder hablarlo con alguien. Lo cierto es que la mayoría de los jóvenes apenas entiende el concepto cabal de “Relación tóxica” y mucho menos logran relacionarlo con algún otro ámbito que no sea el de pareja. Esto los hace más susceptibles a formar más de

¹ Por razones de edición no se incluyen las entrevistas.

un tipo de relación tóxica, ya que si no es de novios ni se percatan de los demás campos donde también pueden recibir malos tratos.

En la última pregunta les di una definición algo minimizada pero concreta de lo que era una relación tóxica y fue recién ahí que pudieron relacionarla con los demás campos. Ni siquiera se les había pasado por la cabeza que una relación tóxica también se puede dar con algo más que no fuera una persona. Pero cuando al fin tuvieron la información y comprenderla más de una admitió que esto se podría dar en más de un campo y que a su vez ellas también habían tenido más de una relación tóxica sin saberlo. Ya fuera con un familiar, con las drogas o con alguna amiga, todas incluidas las que formaban parte de la entrevista (B) reconocieron que habían pasado por una relación tóxica, pero que en su momento no supieron reconocerla como tal. Es por esto que es tan importante dar a los jóvenes la información y herramientas adecuadas para que sepan cómo reconocer y reaccionar correctamente a estas nuevas situaciones que cada vez a más temprana edad se les presentan.

Conclusión.

Finalizando las entrevistas les dejé como último punto a responder a las chicas una actividad donde debían escribir qué le aconsejarían a un/a amigo/a que estuviera pasando por una relación tóxica. Después de ser consciente de que comprendían ahora sí qué conllevaba una relación tóxica, quería saber cómo responderían ante tal, sobre todo cuando tuvieran que prestar ayuda a alguien más y tal vez ser esa persona que ellas necesitaron en el pasado. Y para mi grata sorpresa estas fueron algunas de sus respuestas:

“Primero le diría que yo la quiero mucho y que como no quiero que nada la lastime, no estoy conforme con cómo la trata su pareja. Te has alejado de todos tus amigos y familiares, hasta dejaste tu hobby solo porque no le gustaba a él. Se que te pegó, pero él no te ama, te tiene en una dependencia mala para vos. Ese tipo no sirve, te está sacando tus derechos y ya no sos la misma. Empezaste a comer menos y eso me preocupa. Amiga yo te quiero mucho y cuando me necesites yo voy a estar ahí, pero no te paralices por el miedo que tienes personas que te quieren y harán todo por tu bien. No estás sola, no tengas miedo.”

“Yo le diría que se valore y que termine con eso, ya que esa persona le hace mal y podría terminar mucho peor. Que se despeje, disfrute de los días y que pueda conseguir a otra

persona que la valore más y la haga sentirse bien y en paz. Así pueda conocer el amor de verdad”

“Le aconsejaría buscar ayuda profesional, apuntaría los puntos negativos para recordarlos y que no vuelva a caer. También le ofrecería apoyo y le daría espacio para decir cómo se siente, respetando y comprendiendo su momento”

Como podemos notar son sencillamente conmovedoras sus palabras. A pesar de haber recibido la información tarde, de hablar de un tema del que muy poco sabían y a pesar de ser muy jóvenes, estas chicas supieron comprender el dolor que conlleva una relación tóxica y se pusieron en el lugar de la otra persona para poder consolarla. No hicieron uso de las redes sociales, sino que prefirieron la empatía y la calidez humana. No se amedrentaron por ser jóvenes de edad, en cambio supieron ponerse a la altura que la situación lo ameritaba para dar un consejo conmovedor y directo a la vez. Incluso supieron que era necesario la ayuda de un profesional para algunos casos y que estaba bien pedirla. No les tomó más de un par de horas comprender que era un tema serio y no debía ser tomado a la ligera. Cuanto más los adultos deberían tomar conciencia de que este no es solo un tema actual, sino que es una problemática real y ya es hora de todos colaboremos para que se conozcan las características de esta forma de abuso. Principalmente para poder prevenirla, pero también para que se sepan los medios de ayuda que hay para poder salir de ella. Como dijo una de las chicas *“No estás solo/a, no tengas miedo”*.

Bibliografía.

BAUMAN, Z. (2005). *Amor líquido: acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. México: Fondo de Cultura Económica.

RyA Psicólogos: Relaciones tóxicas. Disponible en:

<https://www.rypsicologos.net/relaciones-toxicas/>

Los adolescentes y su relación con la literatura en la escuela secundaria



Julieta Ferrera

Aldana Gil

Introducción

En el siguiente trabajo analizaremos la relación que mantienen los adolescentes en la escuela secundaria con la materia Literatura a partir de los puntos de vista de los propios jóvenes. Se tendrán en cuenta sus demandas sobre la asignatura y las soluciones posibles que creen pertinentes ante las situaciones planteadas. Para esto, utilizaremos encuestas realizadas a adolescentes entre 12 y 18 años, actualmente alumnos de escuelas secundarias, tanto de gestión pública como privada, una entrevista personal a una adolescente y a una docente de la materia. Complementaremos los testimonios con información teórica propuesta por la cátedra de Adolescencia, Educación y Cultura, del ciclo de Formación Docente de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Anexamos, además, un texto sobre un escritor con una gran historia de vida que consideramos relevante para el análisis.

Nuestro objetivo

En este trabajo de campo nos proponemos dar cuenta de una problemática casi oculta para muchos profesores de Literatura de educación secundaria. Creemos que la materia no logra atrapar a los alumnos, al punto de considerarla aburrida e innecesaria para su formación y posteriormente para su vida a partir de las lecturas que son dadas en la materia, y en lo canónico que llegan a ser los contenidos. Consideramos que esto sucede por una falta de búsqueda de propuestas y actividades que se relacione con lo que los adolescentes quieren aprender, es decir, muchas veces no se tienen en cuenta sus voces.

También sostenemos firmemente que la solución a esta problemática, que aunque oculta no deja de ser importante, se encuentra en los propios alumnos, sus intereses y en la capacidad de escucha por parte de los docentes. Por otro lado, buscamos fomentar la escritura no académica o libre, como una herramienta para la libre expresión, la circulación de ideas y/o propuestas y como el principio de un crucigrama para poder entender la figura del adolescente, la cual resulta tan controversial en la sociedad actual.

Rubén Efron y la construcción de la subjetividad

Si tomamos como punto de partida al autor Rubén D. Efron, podemos considerar la adolescencia como un “territorio que se va delimitando y construyendo en forma irregular en el curso del tiempo” (Efron, 1997, p.34). Es decir, es un “territorio” que no es posible especificar ni delimitar rígidamente y donde “se edifica el mundo adolescente” (ibidem, p.34).

El adolescente, en su territorio, va configurando su subjetividad mediante procesos de estructuración y construcción, y sobre todo, a partir de la presencia de “otro”. El “otro”, según Efron, comienza siendo representado por los padres, pero luego, a lo largo del crecimiento, se va encarnando en otras figuras, otras personas y otras instituciones.

Es un proceso de cambios y sobre todo de vulnerabilidad², en el que el adolescente debe estar acompañado tanto por sus padres, sus amigos, y también por los docentes de su institución educativa. Para nosotras, la escuela, y sobre todo, los profesores de las distintas asignaturas son los “anclajes articuladores” para la construcción de su espacio subjetivo.

¿Cómo puede un profesor, específicamente de Literatura, acompañar al adolescente en su constitución de la subjetividad? Creemos que existen diversas herramientas, pero que sobre todo, son los mismos adolescentes los que las generan. ¿qué queremos decir con esto? que la escucha de sus voces es, desde un principio, la herramienta por excelencia que tiene un docente a la hora de abarcar su asignatura.

Sergio Rascovan y la mirada del adolescente

La adolescencia coincide con la entrada a la educación secundaria, y es allí donde su subjetividad se construye con una mayor intensidad. El autor Sergio Rascovan en *Los jóvenes y el futuro*, sostiene que no existe una adolescencia como un tipo establecido, canónico, que

² Rubén D. Efron sostiene que “la característica del recorrido adolescente es la vulnerabilidad, (...) porque está cambiando su caparazón y porque la sociedad ofrece muy pocas rocas para protegerlo.” op. cit p. 36

se repite en todas las personas igual. Afirma que “no hay única manera de ser adolescente-joven (...)” (Rascovan, 2015, p.27), es decir que cada proceso es distinto e inigualable en cada sujeto. Por ende, no podemos pretender que nuestros alumnos sientan, reaccionen, ni se comporten igual. Cada uno de ellos carga con experiencias de vida totalmente diferentes entre sí, con dificultades y acertijos. Esto no significa que como docentes debemos “hacer diferencias” entre ellos, sino que debemos comprender las distintas realidades y acompañar a nuestros adolescentes en este camino que les resulta tan doloroso y complicado.

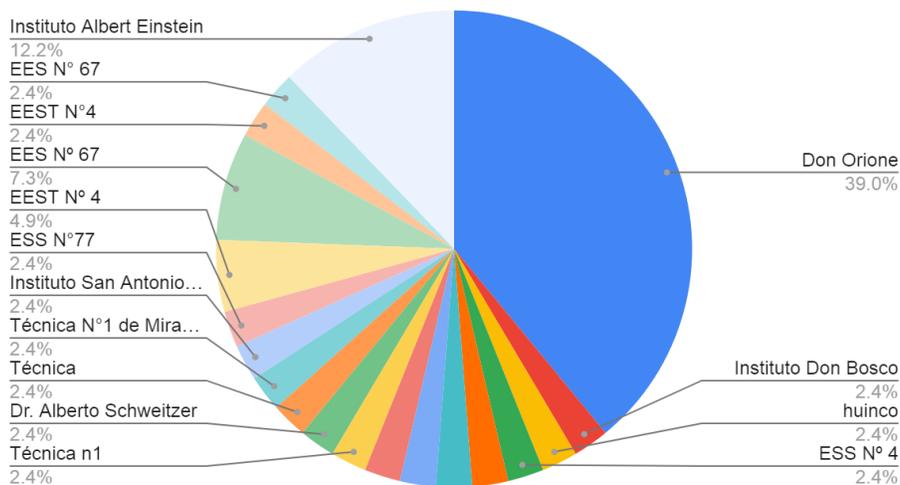
Planteamos en el apartado anterior, la idea de la escucha a los adolescentes y a lo que ellos tienen para decir. También, sugerimos que mediante la asignatura de Literatura es posible escucharlos y acompañarlos en el proceso de crecimiento. ¿Cómo es posible? Te invitamos a que leas los siguientes apartados para comprender cómo este proceso de la adolescencia, definido por Efron y Rascovan, se relaciona con la Literatura en las escuelas secundarias.

Nuestros resultados

Para poder conocer cómo los adolescentes se relacionan con la Literatura, realizamos una encuesta a 41 personas de entre 13 y 17 años, actualmente alumnos de escuelas secundarias, tanto de gestión pública como privada, de la ciudad de Mar del Plata y alrededores. Como anexo, adjuntamos el modelo de encuesta.³

Los encuestados en su mayoría asisten al colegio Don Orión y al Instituto Albert Einstein. También respondieron alumnos de escuelas técnicas.

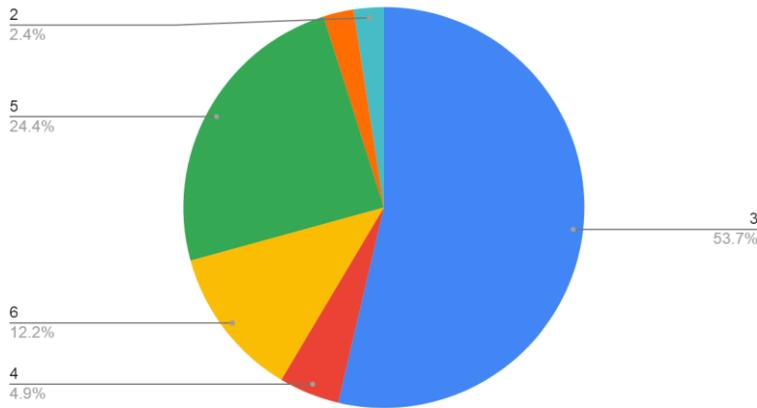
¿A qué colegio vas?



³ Por razones de edición no se incluyen las encuestas ni las entrevistas a estudiantes y docentes.

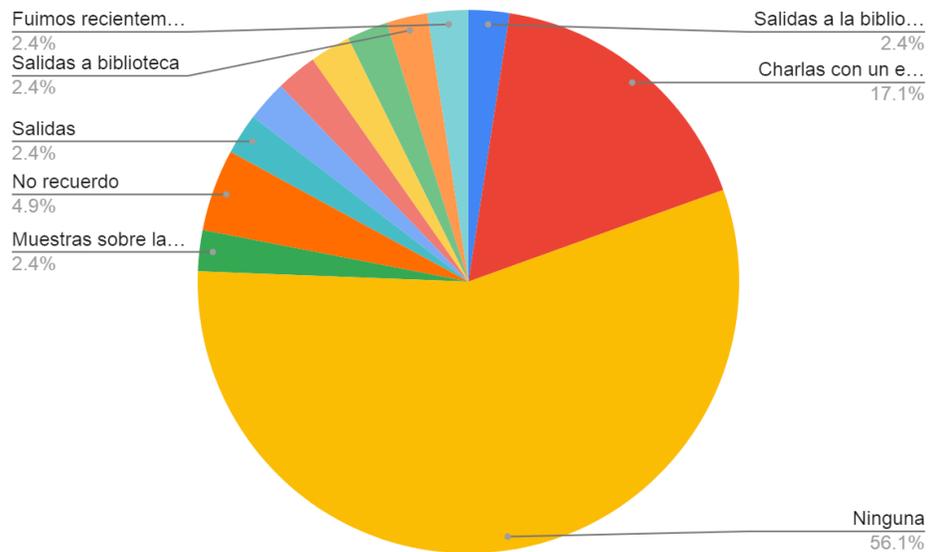
En su mayoría, son adolescentes de 3º año (14, 15 años) y de 5º año (16, 17 años).

¿A qué año vas?



Se les preguntó a los encuestados sobre los textos literarios que recordaban haber leído en la secundaria. Creímos que se iban a repetir muchos nombres, como por ejemplo “La odisea”, “Martín Fierro”, es decir, textos clásicos. Sin embargo, nos sorprendimos al ver que los alumnos habían leído muchos textos que no son considerados parte del “canon escolar”, es decir, aquellos libros que si o si se dan en la escuela. Algunos de esos libros fueron: *El fantasma de las invasiones inglesas*, *Los ojos del perro siberiano*, *No corras que es peor*, *Las aventuras de Sherlock Holmes*, etc. Es decir, si bien se mencionaron lecturas clásicas, también mencionaron otras que no. Esto nos hace sostener que los docentes de Literatura han sabido renovar los cronogramas escolares e innovar con lecturas para nada canónicas. Creemos que esto es positivo porque permite que los alumnos conozcan distintos tipos de literaturas y que su gusto por ella se despierte.

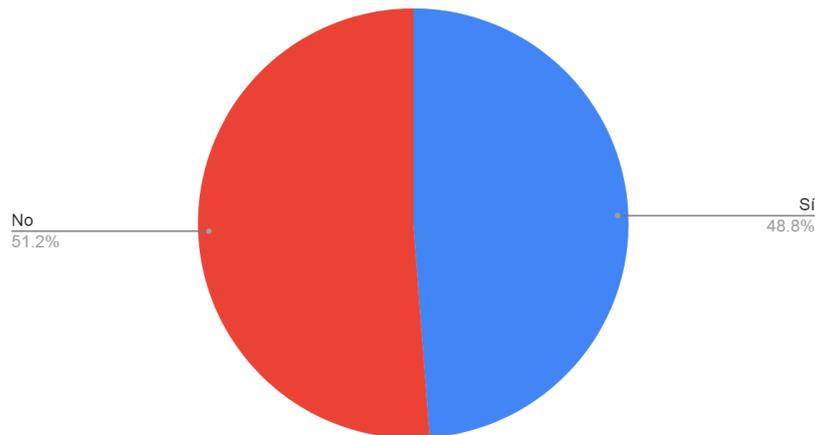
Luego, nos interesaba saber qué actividades habían realizado en el marco de la asignatura, ya que permiten otro estímulo y acercamiento en los adolescentes. Lamentablemente, pocos contestaron que habían recibido propuestas para nuevas actividades como salidas, charlas, etc., y paradójicamente, son las actividades que los adolescentes más reclaman:



Aquí vemos que las únicas actividades que se llevaron a cabo fueron charlas con escritores y salidas a la biblioteca. Creemos que las actividades que salen de la cotidianeidad son fundamentales para que los alumnos puedan atravesar su proceso de construcción de su subjetividad con el mayor acompañamiento posible, como por ejemplo: muestras de arte, presentación de películas y de canciones. Actividades que permitan que los adolescentes se expresen, ya que tienen mucho para decir en esta etapa de sus vidas.

Una de nuestras mayores inquietudes era conocer si en asignatura Literatura, los alumnos recibían propuestas de escritura libre y creativa. Consideramos, como futuras docentes, que este tipo de actividades es de las más importantes que se deben llevar a cabo. No solo permiten que el alumno profundice y perfeccione su vocabulario, sino que también deja que el adolescente se exprese, que aborde las temáticas presentadas de la manera que más le resulte conveniente.

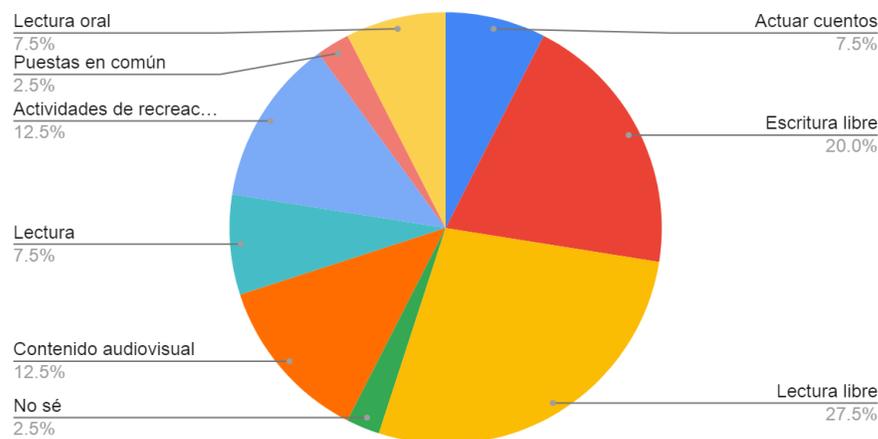
¿Te proponen actividades de escritura libre en el colegio?



En este caso, si bien vemos que los resultados son parejos, predomina una respuesta negativa acerca de estas propuestas. En el caso de las respuestas positivas, los adolescentes respondieron que las actividades propuestas suelen ser: escribir cuentos/historias, realizar reseñas y ensayos.

A partir de esta pregunta, decidimos hacer reflexionar a los alumnos. Les preguntamos qué actividades les gustaría que los docentes les propongán en la materia: sus respuestas fueron muy diversas.

¿Qué actividad te gustaría que un docente de Literatura lleve a cabo para que la materia sea más llevadera?



En su mayoría, los alumnos demandan escritura y lectura libre. Poder elegir qué textos literarios leer y poder escribir. También exigen mayores actividades de recreación, como salidas; presentación de contenido audiovisual como películas, videos de canciones, etc.; también les interesa representar en obras de teatro los textos leídos.

Conclusión de los resultados

Concluimos este trabajo de investigación basado en las demandas y deseos de los adolescentes de la siguiente manera: confirmamos nuestra premisa basada en que las opiniones de los jóvenes acerca de Literatura no son tomadas en cuenta, o son tomadas en parte. Los alumnos suelen tener una visión negativa sobre la materia porque los docentes no llegan a interpelar sus emociones. Los profesores se limitan a una explicación técnica de los contenidos, no se sienten responsables de la implicación de los alumnos; muchas veces consideran que los alumnos son vagos, que no les interesa nada, cuando en realidad, sus intereses no son escuchados. Ferrer I Prats menciona en *La educación como industria del deseo* que no tiene sentido enseñar a leer si esto no va acompañado con la transmisión del placer de leer. Sostiene que de nada sirve la habilidad sino está presente el deseo. Los docentes deben mover las emociones de los alumnos. Como afirma J.J Rousseau: “una educación que no se basa en el interés, está condenada al fracaso”.

A modo de conclusión

En relación a la encuesta dirigida a la adolescente podemos concluir que, por lo general, los adolescentes están interesados en la lectura. Los moviliza la curiosidad y sus intereses personales y se recomiendan/prestan libros con naturalidad. Ahora, ¿Por qué esa emoción decae cuando se trata de una situación escolar? La respuesta es evidente: no son obras que les interesen. Los textos seleccionados por los docentes representan una obligación más, como aprender una fórmula matemática o memorizar una fecha histórica, se alejan del placer y de sus realidades. Muchas veces, leemos buscando reconocernos en palabras ajenas. Es decir, sentirnos identificados con un personaje, sus características, sufrimientos, pasiones, y demás. Esto debe ser tenido en cuenta a la hora de elegir una obra, dado que resulta más complicado reconocerse y sentirse cercano al Don Quijote o al Martín Fierro que a otros personajes más contemporáneos. Al igual que obras que traten sobre conflictos sociales que nos atraviesan a todos como sujetos pertenecientes a una sociedad.

También actividades que pareciera que no pueden ser trabajadas de otra manera como son la gramática, ejercicios matemáticos, ejercicios de física, entre otros, nosotras proponemos un cambio en el método: enseñar de manera más didáctica mediante juegos, acertijos, resolución de problemas en grupo, etc.

Reiteramos que se puede seguir con el currículo establecido y trabajar con obras clásicas, las cuales son importantes en términos culturales e históricos, pero discutir las y por otro lado,

poner el foco en esos textos periféricos, que se acercan a los adolescentes y los unen a la lectura como actividad de ocio, de autoconocimiento y de crecimiento cultural.

Cabe aclarar que, en este caso, la estudiante concurre a un establecimiento privado con las modalidades Economía o Sociales. Las respuestas podrían ser diferentes si se tratase de alumnos de escuelas públicas, laicas, con orientación en artes visuales, y otras variantes.

En cuanto a las respuestas ofrecidas por la docente, vemos que hay una consciencia del desinterés general por la materia a excepción de unos pocos. También observamos que hay una iniciativa de generar este interés, de reflexionar sobre situaciones conflictivas actuales y de promover la escritura en los estudiantes, trabajando en articulación con las nuevas tecnologías.

ANEXO:

Historia de vida. Camilo Blajaquis: de la cárcel al arte

Villas: la vida en un mundo aparte o así se vive apartado del mundo.

(dedicada a la gente de la Carlos Gardel, *mi barrio*)

Familias numerosas, o mejor dicho madres solteras con muchos hijos.

Los cascotes que inventan caminos así el barro no te muerde los tobillos. Pilonos de basura por acá y por allá. Esqueletos de autos robados ya desmantelados, saqueados y prendidos fuego. El sonido de un disparo en una esquina, diez disparos de respuesta en la otra.

Charlas de vecinas a través del alambrado mientras cuelgan la ropa en la soga: "Che te enteraste que lo mataron a fulano". "Si, y que a mengano le reventaron el rancho en la madrugada". La policía y sus cacerías.

La iniciación sexual bien temprana, los guachos, las pibas.

El comedor que se redujo a tan solo una merienda por día.

Los que se van a trabajar con sus bolsitos y sus bicis y sus ojos tristes y cansados. La mayoría de la juventud que abandona la escuela sabiendo que San Martín lo único que hizo fue posar para el billete de cinco pesos.

Las madres que lloran la muerte del hijo chorro en velorios propios y ajenos. Más patadas que gambetas en el campeonato de fútbol, los domingos a la tarde. El aire intoxicado por el porro

cortado que está vendiendo hoy la transa. Los evangelistas y sus gritos. Los perros persiguiendo las motos.

El guiso salvador del mediodía, el mismo guiso a la noche, lo que quede del guiso mañana.

Uno con las últimas Nike al frente, dos acá a la vuelta, diez en el fondo. El micro que recorre los penales lleno de novias, de hijos, de madres y padres. La cumbia poniéndole ritmo a la miseria. El amanecer y los carros. El amanecer y los que todavía siguen de gira.

Los muchos sueldos flacos destinados a un celular, a ropa nueva, a disfrazar la pobreza. Maradonas que mató la policía, que están en cana o laburando en una fábrica y que derrochan su magia pero en una canchita de barro.

La avenida y su frontera que divide a la villa del mundo. Rezos que ruegan exiliarse a la sociedad.

El sonido anestesiante de la lluvia maltratando las chapas. Los extranjeros de la clase media que vienen a comprar droga y se van descalzos, sin plata, pero con la droga. Las velas derritiéndose en los mini-santuarios con las fotos de los pibes que murieron a manos de las balas, paredes que recuerdan sus hazañas. Mujeres que modelan ante la pandilla, amor inconsciente pero puro, niños que se convierten en padres.

La religión de odiar a muerte a la yuta y dos de sus devotos a bordo de un súper auto seguramente robado.

Habitantes que se conocen todos, secretos que saben todos, engaños imposibles de ocultar. Panorama de vida que siempre tiene olor a celda, a plomo, a trabajo en negro o en gris... o a traje de encargado de limpieza.

Es la villa, es otro mundo, es vivir apartado.

César González, mejor conocido como Camilo Blajaquis, es un actual poeta y director de cine argentino. Nació en una humilde familia en la villa Carlos Gardel, siendo el mayor de ocho hermanos. Uno de ellos y su madre habían estado en prisión y su padre había sido borracho toda su vida. Esto lo condicionó a una juventud difícil en donde cayó en el consumo de drogas y en la delincuencia que lo llevaron a reformatorios y a institutos de menores. Fue en la cárcel de Marcos Paz en donde conoció a Patricio Montesano, un profesor de magia que dictaba talleres en la prisión y lo impulsó a acercarse a la lectura e interesarse por temas políticos, filosóficos y por la poesía. El seudónimo que utiliza conforma un homenaje al revolucionario cubano Camilo Cienfuegos y al militante sindical Domingo Blajaquis.

Nos pareció pertinente introducir este caso particular en nuestro trabajo de campo para poder ilustrar nuestras propuestas sobre las lecturas y actividades de escritura que se proponen a los jóvenes. Camilo dice en una entrevista que se animó a trascenderse a sí mismo, a “excavarse”, a excavar en todas sus debilidades y miedos. Admite que no le parecen exactos los términos “cambiar”, “recuperarse”, “reinsertarse”, sino más bien, elige hablar de una “metamorfosis” y de un descubrimiento gracias a autores y libros. Una metamorfosis que lo llevó a interpelar a la sociedad, a conocerse a sí mismo, a crear y escribir poesía. Es decir, empezó a plantearse un futuro distinto y a tener una visión más crítica del mundo, de su realidad.

“No es excusa el contexto, pero sirve para entender. Yo estaba muy resentido con la vida por no haber tenido nada, porque mi infancia haya sido cirujear, tener que usar esa ropa que encontraba, no tener para comer, llegar a la adolescencia y no tener algo para ponerte cuando ya querés empezar a ganar con las pibas. Ser tan miserable económicamente me generó mucho resentimiento, y la verdad que yo nunca robé ni por paco ni por otra droga, yo robaba porque quería pertenecer, entrar a ese sistema que la sociedad, la televisión, me decían que tenía que vivir”.

Gracias a sus poemas y filmografía podemos empezar a comprender aquellos sentimientos y pensamientos que atraviesan a los adolescentes en situaciones similares. Lo cual, es necesario para empezar a deconstruir esa figura plana de “pibe chorro” y tener una mirada menos estigmatizante y determinista, brindándoles iguales recursos y herramientas para seguir con su educación, un espacio en donde puedan expresarse y una mayor confianza en sus capacidades y en todo lo que pueden llegar a lograr por ellos mismos.

Bibliografía

EFRON, R. D. (1997) Subjetividad y Adolescencia. En: *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo*. Buenos Aires: UNICEF/Losada

Entrevista de La Nación: Camilo Blajaquis, del delito a la poesía

FERRÉS I PRATS J. (2008) *La educación como industria del deseo. Un nuevo estilo comunicativo*. Barcelona: Gedisa. Cap.4: La educación como industria del deseo.

Periódico digital Pausa - Camilo Blajaquis: “Nos hicieron creer que somos monstruos” por Ileana Manucci. Nov 29, 2015.

RASCOVAN, S. (2015) *Los jóvenes y el futuro*. Buenos Aires: LUGAR Ed

www.wikipedia.org (Biografía de Camilo Blajaquis)

Enlaces para acceder a:

Modelo de entrevista a docente: <https://forms.gle/FUpbdUnjNpEEKdLg8>

Modelo de encuesta a estudiantes: <https://forms.gle/shyDLGE1wW8QAS2JA>

Acuerdos Institucionales de Convivencia

Sol Agustina Caroni

Sasha Casero

Candela Molina

Gheissel Olivares

Introducción

Tomando como ejes teóricos las visiones de género, de autoridad y de construcción de la subjetividad adolescente, analizamos dos acuerdos institucionales de convivencia (AIC), con el objetivo de entender cuáles son las consecuencias que estos tienen en la vida de los adolescentes y en base a que visiones y objetivos se construyeron tales normativas. Consideramos que los acuerdos de convivencia son sumamente relevantes, ya que en ellos se inscriben las normas que regulan el comportamiento dentro del ámbito escolar, la institución en la cual la mayoría de los adolescentes desarrolla buena parte de sus actividades, en todos los niveles de interacción posibles.

Acuerdos Institucionales de Convivencia.

1° ACUERDO INSTITUCIONAL DE CONVIVENCIA

4. Cumplir y hacer cumplir al representado en forma estricta y especial todas las pautas acordadas en el AIC con especial referencia a:

a) Cabello corto y prolijo (media americana) en varones, atado en las mujeres.

b) Cabello natural sin tintura, ni decoloración de especie alguna, tanto en varones como en mujeres.

c) Vestimenta:

En mujeres: guardapolvo color blanco debajo de la rodilla. Solo calzas negras con guardapolvos a la rodilla.

En varones: pantalones a la cintura (tiro medio), camisa y corbata. Está especialmente prohibido el uso de la camisa fuera del pantalón.

Nota: No se permiten pantalones desflecados, con aberturas en la botamanga o agujereados, tanto en mujeres como en varones.

d) no se permiten camisetas de futbol u otra indumentaria que identifique al alumno con su club deportivo.

e) Ausencia absoluta de pintura (en rostro, uñas, cabello, etc.) en mujeres y varones. Cara afeitada perfectamente (sin barba ni bigotes) en varones.

f) ausencia de cualquier tipo de arito, gargantilla, muñequeras o elemento similar en mujeres y varones.

En las mujeres solo se permite utilizar aros de pequeño tamaño en las orejas, está totalmente prohibido cualquier tipo de aro o elemento similar en la nariz, ojos labios o en cualquier otra parte del cuerpo.

2° ACUERDO INSTITUCIONAL DE CONVIVENCIA

- las/os alumnos deberán asistir al establecimiento vestidos adecuadamente. **No se permitirá el uso de bermudas, short ni ojetas. Concurrirán con **pantalón a la cintura o a la cadera que cubra la ropa interior. No se permitirá el uso de calzas en varones ni en mujeres.****
- **No se permite el uso de gorra ni capucha dentro del aula, actos y celebraciones escolares, formación.** Sólo está permitido en el horario del recreo.
- Vestirán **remera sin inscripciones** ni leyendas identificatorias de grupos deportivos y/o políticos o con alusiones inapropiadas (apología del delito o violencia, consumo de drogas, etc.).
- Los alumnos que utilicen **aros o piercing, expansores**, deben ser autorizados por sus padres en el cuaderno de comunicaciones. **No se permitirá el uso del piercing en la**

lengua, labios y boca ya que puede dificultar la dicción y la oralidad indispensables en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- En clase de **Educación Física no está permitido el uso de piercing ni expansores** ya que significa un riesgo, se busca prevenir accidentes y lesiones en los alumnos.

La escuela no es tan solo un espacio donde se imparten conocimientos teóricos, que servirán para el desarrollo de la vida adulta de los individuos, es también un espacio en el que se forman relaciones afectivas. Tal como señala Efrón, el adolescente se encuentra inmerso en un proceso de construcción de la subjetividad. Esta idea es comprendida como el comienzo de la elaboración del nuevo "yo", permitiendo la conformación de la identidad, de la apropiación del cuerpo y la emancipación. A partir de las relaciones y vivencias que tengan lugar en este espacio, los jóvenes forjarán su identidad como personas adultas (Efrón, 1997, pags. 35-36). Uno de los problemas que aparecen al leer el reglamento es que las medidas tienden a una eliminación progresiva de cualquier diferencia más que a una verdadera comprensión de un sujeto en crecimiento con derecho a una libertad de expresión basada en el respeto que tanto hincapié hacen respectivamente en los programas. Para poder ir configurando la singularidad personal, es imprescindible la presencia de un otro que permita diferenciarse e identificarse. Pero frente a una institución que actúa con una fuerte necesidad de homogeneizar es bastante factible que en algunos casos llegue a presentarse como un obstáculo en el proceso de subjetivación.

Además en los contratos de convivencia se indica la gravedad de actitudes tales como: "faltarle el respeto a sus compañeros, a los docentes o personal del establecimiento, rotura del mobiliario o infraestructura del edificio...". Se advierte que el imaginario social construido en torno a una concepción de los adolescentes como personas desequilibradas que pretenden socavar las convenciones morales de la sociedad, asociando esta franja etaria con la violencia, la brutalidad, el sadismo, entre otros tantos aspectos negativos. (Efrón, 1997, pags. 30-31), es decir, con lo que Rascovan ha denominado juventud gris. (Rascovan, 2015, p. 39).

Hay también normas más particulares como la siguiente: "No se permitirá el uso de piercing, en la lengua, labios y boca porque puede dificultar la dicción y la oralidad indispensables en el proceso de enseñanza-aprendizaje" cuyo discurso está adaptado a los hábitos que consideran "adecuados" puesto que, la aparente imposibilidad de dicción que aseguran al hablar es un extremismo que permitiría encubrir el desagrado que genera estos elementos; este tipo de norma es realmente válida en el transcurso de las clases de gimnasia en donde los accidentes inesperados pueden suceder.

Se puede observar una división de las formas de vestir y arreglarse que serían propias de cada sexo biológico:

a) Cabello corto y prolijo (media americana) en varones, atado en las mujeres.

c) Vestimenta:

En mujeres: guardapolvo color blanco debajo de la rodilla. Solo calzas negras con guardapolvos a la rodilla.

En varones: pantalones a la cintura (tiro medio), camisa y corbata. Está especialmente prohibido el uso de la camisa fuera del pantalón.

Hay una marca de normatividad respecto a la forma en que cada género debe vestirse. Es una convención que se ha instaurado hace ya mucho tiempo. La escuela busca imprimir en la conducta y actividades de los adolescentes las reglas que regían a las anteriores sociedades, pero también a un sistema dogmático que pretende perpetuarse a lo largo del tiempo.

El querer hacer al "varón" desde normas antiguas, a partir de una única mirada, la del heterosexual netamente masculino, "macho" hace que el mismo varón, al ver a otro muchacho con otras actitudes, otra forma de vestirse, determine inmediatamente que es gay/homosexual, sin contemplar otras posibilidades. Además esta visión está teñida de prejuicios en contra de esta "disidencia" sexual.

Las reglas que están orientadas a la regulación de la vestimenta femenina no solo son portadoras de la tradicional forma de vestir femenina, sino que tienen una fuerte influencia de la idea de que las adolescentes son víctimas o incitadoras del deseo sexual masculino (Ramos, 2017, p. 100). Esta idea, que aun hoy se encuentra fuertemente arraigada en la mentalidad de determinados sectores de la sociedad, es una muestra de la visión antropocéntrica y machista que ha regido a la humanidad desde tiempos inmemoriales.

En otro apartado se menciona:

f) ausencia de cualquier tipo de arito, gargantilla, muñequeras o elemento similar en mujeres y varones.

En las mujeres solo se permite utilizar aros de pequeño tamaño en las orejas, está totalmente prohibido cualquier tipo de aro o elemento similar en la nariz, ojos labios o en cualquier otra parte del cuerpo.

Se permite tan solo el uso de pequeños aritos en mujeres, porque solo ellas, por su condición pueden adornarse. Los hombres, como corresponde a su sexo, deben mantener un aspecto que se corresponda con las nociones que se establecieron como norma del género masculino.

- e) Ausencia absoluta de pintura (en rostro, uñas, cabello, etc.) en mujeres y varones.
Cara afeitada perfectamente (sin barba ni bigotes) en varones.

Las referencias a la obligación de acudir al colegio aseados y pulcros se enmarcan en la antigua función del higienismo sanitarista al que sirvió durante mucho tiempo (Ramos, 2017, p. 110).

Estas normas también se vinculan con lo explicado anteriormente respecto a la necesidad de expresión y diferenciación de los jóvenes. Estas regulaciones, además, no contemplan que en los sectores populares a veces es costoso adquirir cierta indumentaria para que sus hijos asistan a la escuela; es sabido que si no tienen la vestimenta tal y como se la requiere en el contrato, recibirán hasta el hartazgo llamados de atención por parte de la institución.

En general, puede decirse que la vestimenta que se cuestiona es aquella “que muestra un borramiento de las fronteras entre la calle y la escuela” (Ramos, 2017, p.103). La institución dictamina que dentro del ámbito escolar, los jóvenes deben mantener determinados códigos y actitudes y que estos no pueden ser violados sin que se tenga una correspondiente sanción. Aquí aparece el concepto de autoridad, una autoridad única y vertical, que guarda relación con la imagen de el Leviathan, gigantesco hombre compuesto por todos los hombres y que gobierna con la suma del poder público (Greco, 2011, p. 44). La idea de T. Hobbes de un Estado que satisface la necesidad de protección, de ordenamiento, cuyo costo es la obediencia absoluta por parte de los sujetos se ve también proyectada sobre la escuela. Hay allí un costo subjetivo de quien recibe la influencia de la autoridad. Es este costo inmenso, enorme, subjetivamente hablando, el que tendríamos que revisar a la hora de hablar de ejercicio de autoridad, el de la obediencia absoluta” (Greco, 2011, p.45). La autora añade que la autoridad no debe ser concebida de una forma única, que esta debe modificarse y adaptarse a cada contexto y situación: “lo peor que puede ocurrir es naturalizar una sola forma de autoridad, creer que aquella es la única y que, si se halla perdida, ninguna puede tener lugar ya” (Greco, 2011, p. 43).

Estos acuerdos funcionan a su vez como herramientas pedagógicas que tienen la función de enseñar y aprender, acriticamente los conceptos de “normalidad y discreción” sobre las formas en que los cuerpos de las personas deben ser producidos (Ramos, 2017, p. 104). La escuela se convierte, entonces, en un ámbito destinado a la reproducción de un sistema, una sociedad patriarcal y liberal, blanca y heterosexual. Esta necesita tan solo de una única forma de sexualidad, de subjetividad, de expresión de la vida, para perpetuarse, por ende, establece ciertos códigos considerados “normales” que deben ser enseñados a los niños y jóvenes y son los que se imprimen como *habitus* en los individuos.

En la distinción que se hace de la forma en que los hombres y mujeres deben vestirse no solo opera el control hacia los alumnos, sino también una imposición, una producción de lo que puede hacerse con el cuerpo y lo que no, se establece un parámetro de normalidad para cada sexo, invisibilizando todas las demás variantes. (Ramos, 2017, p. 115).

Sin embargo, hay una clara crisis de autoridad en el seno de las instituciones. Los paradigmas que antes permitían ordenar la vida actualmente están siendo cuestionados y se están desintegrando. Esto lleva a que muchos adultos padezcan porque sus lugares habituales y aprendidos, en los distintos roles que ocuparon estén devaluándose y desapareciendo y los jóvenes padecen porque los adultos no son capaces de reposicionarse (Greco, 2011, p 58). De allí que normativas tan anticuadas y retrogradadas sean establecidas en las escuelas, los adultos, en lugar de resignificar los valores, adecuándolos a las características de las nuevas generaciones, pretenden aferrarse al pasado, contribuyendo al caos y falta de orientación que pretenden erradicar.

Conclusiones

Desde estas perspectivas, se entiende que el rol que llevan a cabo las instituciones es el de regular la conducta de los jóvenes a través de un disciplinamiento, de una concepción de lo normal y lo socialmente aceptado, de una antigua noción del rol de la escuela como instrumento que permite disolver las diversidades, volver homogéneo lo heterogéneo y que sustenta y perpetua el sistema desigual en que esta ordenada la humanidad.

Consideramos que es necesario construir un nuevo paradigma de normas que aseguren la igualdad, la verdadera igualdad entre personas. Los docentes y las instituciones de enseñanza deben repensar y replantear sus códigos de convivencia a partir de preceptos más inclusivos y actuales y dejar de lado las normas que ya no tienen vigencia. Se deben promover espacios de construcción que incluyan también a los alumnos y los padres, que estos no sean meros receptores que acatan lo que les viene dado en los cuadernos de comunicaciones, sino actores que se interesen por el devenir.

Bibliografía

EFRÓN, R. (1997). *Subjetividad y Adolescencia*. En: *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo*. Buenos Aires: UNICEF/Losada.

GRECO, B. (2011). Ficciones y versiones sobre la autoridad. Pensar en la educación en tiempos de transformación. En: Doval D. y Rattero C. (comps) *Autoridad y transmisión: niños y jóvenes en la mira*. Buenos Aires: Noveduc.

RAMOS, G. (2017). La educación de la sexualidad en la escuela: ¿Se acomoda o incomoda? En: Satulovsky S. (2017) *La escuela y sus escenas (in)cómodas. Abriendo calidoscopios*. Buenos Aires: LUGAR Ed.

RASCOVAN, S. (2015). *Los jóvenes y el futuro*. Buenos Aires: NOVEDUC.

¿Integrados?

Reflexiones sobre discapacidad y educación inclusiva

Manuela Fonseca Pinheiro dos Santos

Lorena Beatriz Vidal



Introducción

El presente trabajo se construye en el marco de la asignatura “Adolescencia, educación y cultura” del tramo pedagógico de las carreras de profesorado de la Universidad Nacional de Mar del Plata, y posee como objetivo reflexionar sobre la educación inclusiva de jóvenes y adultos con discapacidad en la ciudad de Mar del Plata, a fin de responder al siguiente interrogante: *¿Hay educación inclusiva en las escuelas de Mar del Plata?* Partimos de la hipótesis que la respuesta para esa pregunta es que no hay una integración de hecho en la ciudad de Mar del Plata, y que eso se debe tanto a una falta de inversión del Estado como a una falla en la formación de docentes. Para tanto, el trabajo se divide en dos apartados, un primero que presenta tanto los marcos normativos internacionales, nacionales y provinciales que regulan la educación inclusiva, como los marcos teóricos sobre los conceptos de discapacidad, integración e inclusión. Ya en el segundo apartado, presentaremos las impresiones de profesionales que trabajan en escuelas de Mar del Plata sobre la educación inclusiva. Por último, presentaremos nuestras reflexiones finales.

Marco normativo y teórico sobre discapacidad y educación inclusiva

En el ámbito de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) se viene trabajando el tema de la discapacidad desde la década de 1970. A lo largo de esos años fueron elaborados distintos tratados que abordaron la temática desde perspectivas que avanzaban en la defensa y protección de las personas con discapacidad, pero sin romper con una mirada conservadora, patológica y tutelar. Fue solamente en 2006, con la construcción de la

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que tal tema pasó a ser trabajado desde la perspectiva de los derechos humanos, y las personas con discapacidad pasaron a ser entendidas como sujetos de derechos, y no como personas pasibles de ser tuteladas sin posibilidad de libertad, autonomía e integración en la sociedad. Según el documento el propósito de la Convención “(...) es promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente.” (ONU, 2006, p. 4)

La Convención internacional pasó a ser el parámetro para la construcción de marcos normativos en los distintos países que pactaron con el documento. En el contexto de Argentina la convención es la base de leyes nacionales, provinciales y municipales sobre discapacidad en el ámbito de la salud, educación, trabajo y accesibilidad. En 2014 el Congreso Nacional otorgó jerarquía a la convención internacional, en consonancia con la Ley Nacional de Educación que visa “Garantizar a todos/as el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo, asegurando la gratuidad de los servicios de gestión estatal, en todos los niveles y modalidades” (Ley 26.206). En la provincia de Buenos Aires también se observan legislaciones específicas sobre la educación inclusiva. Existen distintas resoluciones que orientan la implementación de la política, las cuales fueron transformándose conjuntamente con los avances en respecto a las discusiones sobre educación inclusiva. En ese sentido la resolución más reciente es el documento “Educación Inclusiva de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y jóvenes-adultos con discapacidad en la provincia de Buenos Aires” que orienta la educación inclusiva a nivel primario, secundario, y educación especial, y está vigente desde 2017.

Al partir de todas esas legislaciones y documentos, se observa una transformación en los conceptos, ya que se van alejando de una concepción de discapacidad desde una mirada patológica y se acercan cada vez más a un entendimiento de discapacidad desde la diversidad y la defensa de los derechos. En la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, la discapacidad es entendida como “un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (ONU, 2006, p.1). Así, la discapacidad se piensa desde lo social y no desde lo patológico, y varía en diferentes culturas y sociedades.

Para pensar la educación inclusiva es fundamental comprender los conceptos de integración e inclusión y sus diferencias, aunque se parezcan semánticamente iguales. Para los movimientos de las personas con discapacidad, inclusión e integración representan concepciones totalmente diferentes, aunque tengan objetivos aparentemente iguales, es decir, la inserción de las personas con discapacidad en la sociedad. Así, pensar en términos

de educación inclusiva, significa defender el derecho que todos tienen tanto a ser reconocidos, como a reconocerse a sí mismos como miembros de la comunidad educativa a la que pertenecen, cualquiera que sea su medio social, su cultura de origen, su ideología, la etnia, el género o situaciones personales derivadas de una discapacidad física, intelectual, sensorial o de la sobredotación intelectual.

Así, la integración se limita a la acción y efecto de integrar o integrarse (constituir un todo, completar un todo con las partes que faltaban o hacer que alguien o algo pase a formar parte de un todo). Es un fenómeno que sucede cuando un grupo de personas unen al mismo a alguien que está por fuera, sin importar sus características y sin fijarse en las diferencias. Es decir, la integración se basa en la normalización de la vida del alumnado con necesidades educativas especiales.

Ya la idea de inclusión avanza en relación a la integración, puesto que se constituye como toda actitud, política o tendencia que busque integrar a las personas dentro de la sociedad, buscando que estas contribuyan con sus talentos y a la vez se vean correspondidas con los beneficios que la sociedad pueda ofrecer. Este tipo de integración debe llevarse a cabo tanto desde el punto de vista económico, educativo, político, etc. Una forma de promover la inclusión social lo ofrece la existencia de igualdad en lo que respecta a la oferta educativa. Es decir, desde la perspectiva de la inclusión se plantea el reconocimiento y valoración de la diversidad como una realidad y como un derecho humano. Además la heterogeneidad es entendida como lo normal, de modo que la postura inclusiva se dirige a todo el alumnado y a todas las personas en general.

Por lo tanto, defender una educación inclusiva para las personas con discapacidad significa no solo que los estudiantes puedan asistir las clases y entender los contenidos, sino que sean protagonistas en el proceso de aprendizaje. Estar presente adentro de un aula con los demás compañeros y una maestra integradora, no garantiza una educación inclusiva, puede garantizar solamente la integración.

Educación inclusiva en Mar del Plata: impresiones de profesionales

A partir de nuestras experiencias profesionales en escuelas y en instituciones que trabajan con personas con discapacidad, identificamos que todavía hay mucho que avanzar en la implementación de las políticas de educación inclusiva en la ciudad. Como forma de complementar nuestras percepciones sobre la implementación de esas acciones, hicimos

algunas preguntas a profesionales que trabajan en escuelas públicas y privadas de la ciudad sobre la temática⁴. Las preguntas a las dos profesionales fueron las siguientes:

1. ¿Qué opina del rol del estado actual en la educación inclusiva referida a personas con discapacidad?
2. ¿Cómo es la formación de los docentes en la educación inclusiva en los diferentes niveles?
3. ¿Cómo ve a los alumnos integrados en la escuela secundaria en la que trabaja?
4. ¿Qué falta para mejorar en la educación inclusiva referida a personas con discapacidad y/o alumnos integrados?

Según una directora de una escuela pública de Mar del Plata, “el rol del estado, en términos generales, es insuficiente”. El acceso a la información sobre la educación inclusiva es una iniciativa de la propia directora y no una herramienta ofrecida por Estado, ya que ella entiende que “hay poca información”. Además, ella también observa que los docentes integradores poseen “predisposición ganas y voluntad, pero todo termina dependiendo de lo personal, siendo que existe poco acompañamiento de las inclusiones”. Para ella “La formación docente termina siendo suma de voluntades” y la inclusión de los estudiantes “Depende de las individualidades” y de la continuidad con la maestra integradoras. Aún según la directora, falta formación, información y concientización por parte de los docentes.

Otra docente de una escuela privada entiende que “el rol del estado, la capacitación docente y rol del docente deberían estar en la misma línea” y para ella el Estado también está ausente. Identifica que no hay preparación de los docentes para trabajar con discapacidad, e incluso cita el caso de una estudiante con Síndrome de Down en que la escuela no sabía cómo trabajar y tuvieron que buscar información de forma independiente. Ella también entiende que los maestros integradores poseen más información, pero igualmente falta capacitación, herramientas y recursos para todos, y tampoco trabajan en conjunto con los docentes de las materias específicas. Justamente ella entiende que para mejorar la educación inclusiva es necesario más capacitación, acompañamiento y comunicación entre docentes y maestras integradoras. Además, reclama por “Más presencia del rol del estado, no solo en leyes y discursos sino en términos operativos de control y de resultados positivos en acciones.”

A partir de los relatos de las dos profesionales, es posible identificar que ambas opinan que el Estado está ausente o que es insuficiente y que además falta formación docente para alumnos integrados en los profesores. Esta problemática se combina con el concepto de autoridad y transmisión que menciona Greco (2011), ya que cuando hoy se habla de crisis de autoridad se está hablando a la vez de crisis institucional, y es allí donde fallan los recursos y herramientas que están ausentes en el momento de enseñar en la educación inclusiva, a

⁴ Por razones de edición no se incluyen las entrevistas a docentes.

pesar de que hoy hay un gran avance en materia legislativa que se ha logrado en educación, entendiéndola como una formidable herramienta que construye identidad.

Las respuestas de los dos profesionales también nos hacen recordar el concepto de vulnerabilidad que menciona Efron (1997). El autor entiende que ser adolescente implica estar en situación de vulnerabilidad, y cuando pensamos en una adolescencia con discapacidad, entendemos que esa vulnerabilidad se acentúa, ya que la escuela y la sociedad como un todo poseen una dinámica que excluye quien no sigue el patrón de la “normalidad”. Esa dinámica de exclusión está tan presente, que en los textos que trabajamos en clase sobre la relación entre adolescencia, juventud y educación, son nulas las menciones sobre cómo trabajar con jóvenes con discapacidad en el ámbito educativo. Rascovan (2015), por ejemplo, nos presenta una posibilidad de reflexionar sobre la adolescencia, considerando su diversidad, pero se restringe a una adolescencia no atravesada por situaciones de discapacidad. Además, cuando pensamos en la articulación entre juventud, discapacidad y sexualidad, las herramientas para comprender esa relación son más escasas aún. Incluso, en una búsqueda sencilla en los PTD's de las asignaturas del tramo pedagógico del Profesorado en Geografía, observamos que no hay mención a la educación inclusiva, lo que evidencia la falta de formación señalada por los profesionales. No tenemos herramientas para pensar: ¿cómo se sienten los jóvenes con discapacidad en las escuelas? ¿Cómo viven su adolescencia? ¿Dónde buscamos las herramientas para aportar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de jóvenes con discapacidad?

Ante todo eso, entendemos que la educación inclusiva no debería ser tarea solamente de maestros integradores, la educación inclusiva debería ser integral, y la universidad debería ser una de las instituciones que contribuyen en la formación de docentes para trabajar esa cuestión.

Reflexiones finales

A lo largo del proceso de construcción de este trabajo nos surgió la pregunta ¿integrados? Sabemos que existe un extenso marco normativo que regula la educación y la inclusión de las personas con discapacidad en el sistema educativo. Sin embargo, todos los marcos normativos y teóricos existentes no parecen ser suficientes para garantizar una educación inclusiva. Con nuestra experiencia en instituciones educativas y con la entrevista a dos profesionales, pudimos observar que las acciones del Estado llevan a una integración que todavía debe avanzar mucho y que sigue muy lejos de una inclusión de hecho. Los marcos legales y teóricos parecen ser insuficientes, y para la integración es necesaria una suma de voluntades y buena predisposición de los docentes y del equipo directivo.

A pesar de que la nueva ley 26.206 fue dictada en el año 2006 todavía existe un gran desconocimiento e incumplimiento de parte de su articulado por parte del Estado. Se desliza una percepción negativa sobre la educación de niños con discapacidad y falta de conocimiento sobre la obligación de nuestro país de hacer efectivo este derecho, sin discriminación y sobre la base de igualdad real de oportunidades. Debemos resaltar y reafirmar la obligación imperativa que tiene el Estado de que cumpla y garantice el acceso a la educación de las personas con discapacidad, con escuelas públicas que tengan adecuados programas de integración, con vacantes suficientes y con infraestructura adecuada para que el alumno no deba cambiar de escuela al año siguiente porque su futura aula estará en el piso de arriba con escalera, con docentes debidamente capacitados e informados del nuevo rol que implique su desempeño, bajo la escuela participativa e inclusiva.

Además, es fundamental que la universidad se apropie de esas discusiones y asuma su rol en la formación de docentes que conocen y poseen herramientas para trabajar desde la perspectiva de la educación inclusiva. No podemos seguir aceptando que a lo largo de carreras de profesorado en universidades públicas tal cuestión sea ignorada.

Es necesario que se cumplan todos los derechos y obligaciones que determina la ley de educación, y que no queden como una mera expresión discursiva de deseo tanto para las autoridades nacionales, provinciales y municipales. Y que todos hagamos de la educación una oportunidad accesible a todos en iguales condiciones y oportunidades para lograr construir una identidad diversa valorándonos como ciudadanos que somos.

Bibliografía

EFRÓN, R. (1997). *Subjetividad y Adolescencia*. En: *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo*. Buenos Aires: UNICEF/Losada.

GRECO, B. (2011). *Ficciones y versiones sobre la autoridad*. Pensar en la educación en tiempos de transformación. En: Doval D. y Rattero C. (comps) *Autoridad y transmisión: niños y jóvenes en la mira*. Buenos Aires: Noveduc.

Ley Nacional de Educación 26.206. Buenos Aires, Argentina, 2006.

ONU (2006) *Convención sobre los Derechos de las Personas con discapacidad*. Ginebra: ONU.

RASCOVAN, S. (2015). *Los jóvenes y el futuro*. Buenos Aires: NOVEDUC.

Pedaleando hacia una educación crítica

Luisina Palomba

Florencia Suriani

“Hay pequeños episodios que pueden cambiar la vida de una persona y, a través de ella, la vida de muchos otros. Pueden ser situaciones aparentemente banales, coloquiales, sin mayor trascendencia que, en cualquier otro momento pasarían desapercibidas pero que, en determinadas circunstancias de la vida de una persona, en ese momento *kairós* en el que se presentan, ocasionan un terremoto, hacen que todo cambie de lugar, de posición, de estado...”

Kohan- “El maestro inventor. Simón Rodríguez”

Introducción: Episodios cotidianos

El primer cuatrimestre del año 2019 nos encontró, como siempre, cursando varias materias de nuestra carrera (profesorado en Letras). Ese periodo de tiempo no lo vivimos como algo grato, sino como algo sumamente estresante. Nos encontrábamos planteándonos preguntas acerca de los tipos de docentes que teníamos y en los que, dentro de poco tiempo, nos convertiríamos. Nos negábamos y nos negamos a ser profesoras a quienes sólo les interesan que sus alumnos sean capaces de reproducir conceptos o ideas sin internalizarlas. La reflexión que nos invade constantemente durante nuestras cursadas es que, nos quejamos de los “vecinos” de exactas y de arquitectura, pero en nuestra carrera abundan las evaluaciones tradicionales. En teoría, nos forman para ser futuros profesionales con pensamiento crítico, pero tanto la manera de enseñar, como la de evaluar, no se corresponde con este objetivo.

Luego de este cuatrimestre, llegó, finalmente, el momento que veníamos esperando: las prácticas. Allí, ansiábamos encontrar respuestas para algunas de nuestras preguntas. Además, deseábamos poner en juego lo que habíamos aprendido en estos cinco años. Lo que tal vez no anticipamos, fue la contracara de estas situaciones nuevas. Existían códigos entre los adultos que ahora eran nuestros colegas, los cuales nos produjeron rechazo.

Uno de los espacios al que tuvimos que aprender a acostumbrarnos, fue la sala de profesores. Allí, pareciera que la actividad principal es quejarse y hablar mal de los chicos. Uno de los elementos que más nos llamó la atención negativamente fue el hecho de que adultos hablen de niños como si fueran pares. No hace falta aclarar que no compartimos para nada este tipo de comentarios. Y, mucho menos, la actividad de exponer cuestiones personales de los jóvenes. Otra de las cosas que parece ser figurita repetida en estos lugares son las expresiones sobre las pocas ganas de realizar el trabajo docente. La frase “no quiero entrar, no tengo ganas” es, sorprendentemente, de las más escuchadas. Enunciados de este tipo, que quedaron resonando en nuestra mente, fueron los que nos alarmaron. Nos preguntábamos si realmente esta era el final de nuestra carrera: no tener ganas de hacer nuestro trabajo y hablar mal de nuestros alumnos. Eso, nos llevó a pensar: ¿Si los profesores no tienen ganas de entrar a dar clases cómo se le puede pedir a un adolescente (que probablemente no tenga deseos de estar sentada 4 o 5 horas en un aula en silencio) que “aprenda”? ¿Y cómo exigirle que, además, disfrute esa actividad?

En el medio de esa experiencia, una de nosotras tuvo la posibilidad de hacer una suplencia. Allí no pasó otra cosa que la confirmación de lo que veníamos pensando. Obviamente, en la sala de profesores, los patrones se repetían. No obstante, en este caso, al tener total libertad en el aula, se mostró la otra cara de la moneda. Esta vez, el discurso de los propios estudiantes era el que lo expresaba. La siguiente frase tuvo lugar después de entregar una guía de 16 puntos preparada por quien estaba de licencia. Los jóvenes, al segundo de indicarles la actividad, se pusieron a charlar. A lo que pregunta la suplente: “¿No van a hacer la guía?”. La contestación fue: “Profe, yo esto llego a mi casa y lo hago en diez minutos”. No se pudo discutir nada ante esa lógica. Lo que realmente se puede ver en esa situación es la respuesta que dan ante este tipo de actividades de reproducción. No se sienten interpeladas, por lo tanto, jamás van a involucrarse. Le adulto subestima a la mente que tiene enfrente y los chicos no hacen otra cosa que burlarse de esto. El adultocentrismo está muy presente en todo tipo de relaciones sociales y la escuela no escapa de ello. Muchas veces, los adultos, que se deberían preocupar por el bienestar de los niños y jóvenes, menosprecian sus problemas y preocupaciones por no considerarlos importantes. Además, notamos que muchos se olvidaron de su propia adolescencia. Esto nos parece algo para estar alerta. Por un lado, por el hecho de que piensan a sus estudiantes desde su punto de vista de adulto. Esto les lleva a subestimar situaciones que no deben serlo. Por otro lado, porque consideramos que los profesores bicicleta nunca deben dejar de ser aprendices.

Otro episodio fue en una entrega de notas. La suplente no había puesto calificación a los que no habían hecho las evaluaciones porque “ya se llevaban la materia”. No tenía sentido alguno. Por eso, pasó las notas a quienes sí habían realizado las actividades. Cuando pasó a firmar los cuadernos, una de las chicas (no había hecho nada) por motus proprio se había

puesto tres unos. Algo enojado, la suplente le preguntó: “¿Por qué hiciste eso? Yo no le puse ningún uno a nadie.” Ella contestó: “Y... si no hice nada”. Algo ofuscada, la única contestación que pudo esbozar en ese momento fue: “que quede claro, vos no sos un uno”. En ese momento, el diálogo terminó, pero fue uno de los grandes motores de este trabajo. Lo único que podemos producir en un sistema educativo con educadores que reproducen conocimientos vacíos, es alumnos que solos se ponen y se sienten unos. Esta experiencia nos hizo recordar algo que escribió Sofía Camussi en “¿Dónde están los genios?” un capítulo de *Educando al cerebro*. Ella hizo este texto mientras estaba cursando su último año de la secundaria. En él, realiza diversos cuestionamientos a la escuela que existe hoy en día. Uno de los que creemos más importantes y con el que compartimos su opinión es sobre los métodos de evaluación. Está más que claro que los cambios tecnológicos trajeron consigo una transformación total a nivel social lo que se nota con claridad en les jóvenes. Sin embargo, la escuela, esta institución centenaria y monumental, no logra adaptarse del todo a las novedades que vienen sucediendo. Una de las pruebas más claras de esto son los exámenes. Sofía se pregunta, y nos preguntamos con ella, si realmente sirven las evaluaciones que sólo buscan que les estudiantes escriban sobre el papel ciertos conceptos, fórmulas o información que debe haber sido retenida. No importa si realmente comprenden cómo funciona eso que han “aprendido” o, mejor dicho, aprehendido. Sofía expone:

“Si realmente en la escuela se nos enseñara a pensar, la aplicación de conocimientos en la realidad sería para nosotros un acto reflejo. Y por ende, estaríamos ávidos de crear preguntas para seguir resolviendo cosas, capaces de vernos a nosotros mismos solucionando problemas reales, nuevos, desafiantes, en vez de preocupándonos por llega a un 6 a final de trimestre (...) Porque, así como aprendemos erróneamente que la facilidad que uno tiene para aprobar una materia es proporcional a nuestro conocimiento y el hecho de que **realmente** seamos o no ‘inteligentes’; así también, con cada evaluación que se califica del 1 al 10, se nos asigna una barrera mental que a lo largo de la vida nos marginaliza y que pocos somos capaces de intentar romper...”(Camussi, 2016, p.81)

Al leer el fragmento citado nos sentimos fuertemente interpelados. Compartimos la idea de que, muchas veces, lo fundamental, tanto para aprendiz como para educador es aprobar y no, necesariamente, aprender. Además, lo expuesto se refleja claramente en la experiencia contada donde un alumno se coloca una calificación sin que nadie se la haya puesto. No

queremos adolescentes que se sientan unos ni que se impongan así mismos barreras mentales.

Fue en la recta final del recorrido de este año, que se nos presentó la oportunidad de entrevistar a Pachi Amidolare. Lo que no sabíamos es que, en esa entrevista, encontraríamos respuestas a muchas de las preguntas que nos hacíamos de manera constante: ¿el constructivismo se puede llevar realmente a cabo?, ¿es inevitable terminar siendo un docente tradicional / sin motivación?, ¿es posible estar actualizado todo el tiempo?, ¿la brecha generacional entre estudiantes y profesores es insalvable? ¿es aplicable la teoría a la práctica?

Desarrollo: El docente bicicleta

...Adonde van

Mil niños dormidos que no están

Entre bicicletas de cristal

Se ríe el niño dormido

Quizás se sienta gorrión esta vez

Jugueteando inquieto en los jardines de un lugar

Que jamás despierto encontrará...

Plegaria para un niño dormido -Almendra.

Todas estas preguntas y las experiencias de este año nos llevaron a enfrentarnos con cosas difíciles y nuevas. Muchas implicaron que tuviéramos la posibilidad de cerrar algunos conceptos muy teóricos. Sin embargo, nos topamos con la dificultad de poder aplicar en la práctica muchas de nuestras lecturas pedagógicas. Por esta razón, nos vimos obligadas a ponerle un nombre a algo que, sentíamos, no lo tenía. Percibíamos que no era suficiente con lo que habíamos leído para caracterizar las concepciones de docentes en las que pensamos y en las que nos queremos convertir en un futuro.

Como ya dijimos, uno de los mayores temores en este primer encuentro con nuestro trabajo fue la inminencia del final triste de la historia. Realmente, esto es algo que nos apasiona, no solo como lugar de estudio sino también como práctica. Gracias a la posibilidad de ser parte

de un grupo de investigación, tuvimos muchos encuentros con instituciones educativas con diferentes perspectivas pedagógicas. Lo que siempre nos maravilló de esos espacios fue la calidad humana. Justamente, por este motivo, el paralelismo con estas otras personas nos causó temor e incertidumbre.

Encontramos un abismo muy grande entre lo que estudiamos en los libros y la realidad a la que nos enfrentamos. Existen instituciones que tienen un enfoque puramente pedagógico, pero son la minoría. Sabemos que la realidad de los colegios es la que tantos conflictos nos causó. Nos encontramos con adultes cansades y saturades de su práctica. Muchas veces, se construye a les alumnes como un otre alejade y le profesor como enemigo. La escuela se vuelve un verdadero campo de batalla. Es por esto que buscamos una alternativa. Queremos hablar de quienes son la excepción a la regla, porque están, existen y, gracias a encontrarnos con ellos, hoy estamos escribiendo este trabajo. Nos parece que el concepto del que hablaremos es una especie de “puente”. Aquello que une dos realidades tan distantes como los libros y la práctica.

Intentaremos definir el concepto “docentes bicicletas”, a partir de diferentes rasgos. Para ello, es necesario ir contraponiéndola con la idea de “docente auto”.

1. **Velocidad:** El primer concepto tiene como principal característica la velocidad con la que lleva su práctica. Cualquier persona que, alguna vez, haya utilizado una bicicleta sabe que debe destinar más tiempo para llegar a destino que con otro tipo de transporte. Sin embargo, consideramos que la experiencia del viaje es uno de los motivos que puede llevar a la elección de este medio de locomoción, como veremos más adelante. En contraposición a esto, no se puede obviar el hecho de que vivimos en una sociedad que prioriza la eficacia. La exigencia principal es llegar lo antes posible a destino sin importar el modo. Por esta razón, nos parece relevante traer a colación la figura del “auto”. El mismo tiene como finalidad asegurar la llegada a un lugar de la forma más rápida. En nuestra profesión, nos vemos interpelades constantemente a mantener un ritmo, muchas veces lejano al de les chiques, para cumplir con plazos burocráticos. Entonces nos preguntamos qué es más importante ¿la cantidad de contenidos o su calidad?

2. **Poner el cuerpo.** Esta cualidad es una de las que más desgaste personal lleva y por la cual entendemos que se elija andar en auto. Sostenemos que, en nuestra profesión, poner el cuerpo es dejarse permear por el entorno, incluyendo las subjetividades de les adolescentes, situaciones barriales y otras que influyen tanto en la institución como en les alumnes. Al mismo tiempo, estimamos que es necesario aceptar nuestra propia subjetividad y ponerla en juego en el aula. Pensamos que tiene que haber un ida y vuelta en este sentido, sino no sería justo que ellos se abran y nosotres no. Obviamente, hay que preservar ciertos límites,

pero es fundamental para demostrarle a nuestros estudiantes que nos involucramos con la clase. El paralelismo con las bicicletas es bastante claro: los factores externos afectan y modifican nuestro modo de andar y conlleva un desgaste físico mayor que andar en auto.

Entendemos que esto puede ser controversial, pero, también, nos vivimos chocando con docentes que pasan por las instituciones sin involucrarse de ninguna manera. Muchas veces, nos encontramos con frases como: “A estos chicos no les importa nada”, “Nunca hacen nada”, “No tengo ganas de entrar, me quiero ir”. Comprendemos el consumo de energía que lleva este tipo de práctica, pero nos preguntamos cómo le alumne va a tener ganas de hacer algo, que le adulte tampoco tiene deseos de realizar.

3. **Movilidad:** Una última particularidad que podemos destacar, tal vez la más importante, es la movilidad. La bicicleta permite ir zigzagueando entre los autos. El mismo camino puede ser realizado de distintas maneras, no está atado a un recorrido establecido. Incluso, puede subirse a la vereda y recorrer los bordes. Por otro lado, en el auto la única posibilidad de movilidad es cambiarse de carril. Creemos que no deberían existir clases iguales, cada aula, con sus integrantes, tiene sus rasgos y gustos propios. Si tomamos a la clase como experiencia, no se puede vivir dos veces la misma experiencia. Al hacerlo, se convertiría en rutina para le propie docente y dificultaría la posibilidad de que les estudiantes se sientan interpeladas. Esto, muchas veces, es un producto de ir rápido. No hay tiempo para intentar hacer las cosas de otra manera. Lo importante (y lo seguro) es seguir el camino establecido.

¿Por qué pensamos en Pachi como docente bicicleta?

“Un docente es contexto personal, historia personal, formación, contexto social, momento histórico...” Pachi

Antes que nada, nos parece importante aclarar que los ejemplos citados no se distinguen de manera estricta. Además, por cuestiones de extensión, tenemos que dejar fuera otras de las características que podríamos usar para definir a un “docente bicicleta”. Como dijimos anteriormente, en este proceso de construcción del concepto, el encuentro con Pachi significó una gran fuente de inspiración. Nosotras llegamos a la entrevista con el objetivo de comprender un poco mejor el llamado “Proyecto Noemí”. Del cual, al final y al cabo, hablamos muy poco. Esta mujer nos abrió las puertas de su oficina y de su historia como educadora. Nos contó desde anécdotas en la secundaria, hasta los pormenores de su trabajo

en gestión. En este sentido, fue que realmente sentimos inspiración. Pudimos encontrarnos con una persona con su trayectoria y, a la vez, con su emoción por su trabajo. Se la nota muy apasionada por lo que dice y hace. Asimismo, queremos destacar que, en la hora y media que estuvimos con ella, nos encontramos con que les alumnos entraban constantemente a la dirección para contarle qué estaban haciendo. Ella estaba muy al tanto de cada uno de los nombres, las historias y las actividades. Quizás sin saberlo, ella nos pudo contestar una de nuestras grandes preocupaciones: ¿Es inevitable terminar sin ganas de trabajar siendo docente?

Para comenzar a contar lo que nos dijo Pachi, utilizaremos la primera de las características: la velocidad:

Fui profesora, fui regente de estudio, fui vicedirectora, directora y también concursé como inspectora. Yo siempre le digo a todos: imagínense una torta de casamiento o de quince, que tiene varios pisos y en la punta hay un muñequito. Bueno, hay momentos en que vos sos muñequito de la torta, pero si vos sos muñequito y llegaste ahí solito, sin haber pasado por otros pisos, hay un montón de cosas que vas a hacer mal. O de las cuales ni siquiera las vas a notar. Si estás en el piso, tampoco vas a ver lo que tiene que hacer el muñequito. O sea, vas a estar todo el tiempo problematizado por lo que pasa ahí abajo. Entonces hay que tener la grandeza de poder un día pensarse desde el muñequito y para abajo. O sea, ir recorriendo cada piso. (P. Amidolare, comunicación personal, 26 de agosto de 2019)

Podríamos decir que el recorrido de Pachi es lo que le permite tener una mirada lo más amplia posible. Para ella, no era una prioridad llegar a la meta, sino poder comprender mejor su entorno, aquel que la hacía una profesional de la educación. Es por esto que la oponemos a lo que consideramos “docente auto”. Es este viaje lo que creemos que produce que, el día de hoy, la entrevistada siga tan involucrada con su profesión. Además, le permite realizar una tarea de gestión única ya que estuvo en cada uno de los pisos de esa torta.

Lo que nos parece importante destacar es la conciencia de que la rapidez es un componente que no puede existir si se quiere ser parte de cada piso. El trabajo y la dedicación, indefectiblemente, requieren de tiempo. A la vez, encontrarnos con alguien que sigue tan involucrada con su tarea, nos hizo pensar que la falta de ganas de entrar al aula no es un mal de todos. Existe otra forma de tomarse la tarea educativa, una forma en la que lo importante es el recorrido y no la meta.

La segunda característica, el poner el cuerpo, la encontrábamos plasmada en la mayoría de lo que Pachi nos contaba. Creemos que toda su trayectoria se trata de poner el cuerpo. Ella se expone constantemente en su labor, es su forma de hacer las cosas. Y a su vez, es lo que vemos hace que sus alumnos le tengan el aprecio que le tienen. Ella siempre está presente, siempre está ahí. Al seguir con la reflexión sobre su rol en la institución plantea:

...Pero nosotros somos el estado en el aula. Y cuando el estado se retira, o el estado se asusta, o el estado no tiene respuesta, la escuela, como me dijo una vez una mamá que nosotros usamos en nuestro ideario como escuela, la escuela es la última frontera de lo público. O sea, es el último lugar donde se viene a buscar respuestas a un montón de problemas que por ahí el centro de atención primaria no lo resuelve. Por ahí el tema de los documentos, o tantas otras cosas. Entonces, particularmente la función nuestra es muy importante. Hay que tomárselo así... (P. Amidolare, comunicación personal, 26 de agosto de 2019)

Aquí vemos, la realidad pura de las instituciones como tal. Muchas veces, se deben resolver problemas que tienen que ver directamente con el cuerpo y la vida cotidiana de los chicos. Y es ahí, donde los docentes no deberían respaldarse detrás de un sistema burocrático. Problemas reales, exigen resoluciones reales. Y son estas mismas las que plantea y cuenta Pachi a lo largo de la entrevista. Como veremos a continuación, este rasgo se presenta en todas las aristas de la historia de la entrevistada.

Uno de los proyectos hechos por Pachi nos llevó a nuestra tercera característica: la movilidad. Ella fue parte del "Proyecto 13" y nos contó que tuvo la oportunidad de llevar adelante un taller en contra de las drogas.

...Entonces a mí me habían otorgado esas 14 horas para hacer talleres contra las drogas. ¿Qué hacía yo? Por ejemplo, organizaba una vez por mes, con los chicos, una salida a conocer gente que hacía otra cosa diferente a la que ellos veían en el barrio. Por ejemplo, íbamos al Delta y conocíamos la vida de un sestero. Íbamos al medio del campo y conocíamos a los últimos talabarteros. Era fantástico y discutimos por qué la historia. Y tomábamos mate en ronda y el tipo les contaba su vida y ellos viste... Lo único que por ahí los motivaba era sentarse en una esquina a tomar cerveza. Y no conocían un montón de cosas. Y entonces, me acuerdo que me retaban. Me decían: ¿Dónde habla usted de las drogas? Y entonces yo les decía que lo que yo hablaba era de las conductas adictivas. Que era lo que te llevaba a cualquier

cosa, a una muleta química o a otro tipo de muleta... (P. Amidolare, comunicación personal, 26 de agosto de 2019)

En este ejemplo es muy clara la movilidad de la que hablamos anteriormente. Ser una bicicleta implica poder andar por los bordes y realizar diferentes recorridos. Poder bajarte y caminar por la vereda o, incluso, caminar por la calle. En esta línea, también se podría pensar como un cambio de perspectiva. El fragmento citado refleja perfectamente estas cualidades. Así como aprender no consiste en repetir conceptos de memoria, enseñar tampoco. Por esa razón, es necesario moverse y no quedarse en un mismo lugar. Valoramos la figura de Pachi como ejemplo de esto: en vez de dar un taller tradicional sobre los efectos del consumo de drogas ella pensó otra manera de abordar la temática. No sólo se trata de enseñar sino de interpelar a los estudiantes desde diferentes lugares para llegar a construir el aprendizaje con ellos. Ella vive con total naturalidad esta característica, que no es para nada normal. Pachi hace las cosas a su manera, de una forma particular, priorizando que los chicos aprendan. En esa búsqueda, y a partir de su personalidad tan única, realiza las actividades con una movilidad continua.

Para cerrar con esta reflexión, queremos esbozar una última característica. Sostenemos que ser un docente bicicleta implica fomentar la participación democrática. Los rasgos que mencionamos anteriormente contribuyen fuertemente en este aspecto. Si los pensamientos, opiniones y comentarios de los estudiantes, desde su niñez, son escuchados y valorados, estarán más “entrenados” en las cuestiones democráticas. Podemos ver en todo lo que nos ha contado Pachi que, su actividad central, es generar espacios para que los chicos puedan expresarse. Aprenden interpellando su propia voz. Y para que eso suceda realmente, tienen que sentir que no van a ser juzgados, que lo que ellos tienen para decir es importante. Muchas veces, están tan acostumbrados a no ser escuchados, que se terminan resignando y no hablan. Esto nos parece peligroso ya que la adolescencia es la etapa en la cual se consolidan ciertos aspectos de la personalidad y, el expresar el punto de vista de uno, es vital. Lo que queremos resaltar es la necesidad de no caer en la soberbia y no creer que por ser profesor se sabe todo. Como siempre decimos, siempre hay algo que aprender de nuestros alumnos.

Conclusión: “Queremos alumnos bicicletas”

Tarda en llegar

Y al final

Al final hay recompensa

En la zona de promesas

“Zona de promesas” -Soda Stereo

Para cerrar con este primer trabajo, queremos plantear otra arista de la cuestión. A lo largo de esta reflexión, se plasmó, a través de distintos ejemplos, que uno de los grandes problemas con estos educadores autos es que son sólo el eslabón de una enorme cadena institucional. Por una cuestión práctica, no somos capaces de abordar todos los elementos de la escuela. Personalmente, preferimos centrarnos en el componente que está a la par de los alumnos: los docentes.

Algo que hemos oído a lo largo de la carrera y que es pertinente traer a colación es la idea de la “bulimia” de contenidos. Los alumnos están acostumbrados a “tragar” información: el único objetivo es llegar a la fecha de examen y vomitar todo lo que han acumulado sobre una hoja en blanco. Esto se puede considerar una de las particularidades de los aprendices autos. En esta línea, Ken Bain distingue entre tres tipos de aprendizajes: superficial, profundo y estratégico. Estos se vinculan fundamentalmente a los sentimientos que los estudiantes tienen con sus estudios y con las estrategias que utilizan. Los superficiales suelen temerle al fracaso, les interesa “sobrevivir” académicamente y tienden a reproducir lo explicado. Los estratégicos se centran en obtener buenas notas, pero fracasan a la hora de comprender conceptos. Lo que aprenden no influirá necesariamente en su manera de pensar. Finalmente, profundos son quienes están interesados en comprender. Además, son capaces de establecer vínculos entre distintas ideas. Bain concluye esta clasificación considerando que sólo los últimos son quienes tienen más chances de convertirse en expertos y en romper enfoques tradicionales (2012, p. 66). Nosotros consideramos que los docentes bicicletas son quienes enseñan con enfoques profundos. Homologamos a los primeros dos tipos con la noción de autos. Personalmente, pensamos que hay que romper con el pensamiento de que reproducir conocimiento es el objetivo final del aprendizaje. Para nosotros, la información acumulada no lleva a una reflexión de la misma y no genera mentes críticas o bicicletas. Solo produce autos que siguen el camino en forma directa sin girar en ninguna esquina.

Joan Ferrés I Prats habla de la onomatopeya “yamiké” y expresa que: “... es uno de los principales enemigos a los que ha de hacer frente todo profesional de la comunicación persuasivo-seductora...” (2008, p. 59). Hace referencia, con esta palabra, a cómo le docente se debe enfrentar al aparente “desinterés” de los aprendices. Esto lo podemos vincular con una de las experiencias contadas al comienzo de este trabajo (episodio de la guía). Pudimos

percibir que el “desinterés” de los jóvenes muchas veces es reflejo del propio adulto. Por esta razón, creemos necesario detenernos en los “yamiké” de los educadores. Creemos que el “yamiké” estudiantil es un producto del de los docentes. Coincidimos con este autor cuando expresa que, no siempre, los profesores reflexionan sobre su propia práctica y que, mucho menos, asumen la responsabilidad del no “éxito” de los chicos.

Un último asunto que queremos plantear es, si la existencia de “los docentes bicicleta” significa, en algún punto, que todos sus estudiantes sean bicicleta. Sabemos que los educadores autos producen, indefectiblemente, alumnos auto. Por este motivo, nos parece que el punto es pensar en los jóvenes y en cómo lograr que decidan ser bicicletas.

Para finalizar, nos y les proponemos reflexionar acerca de la siguiente cuestión: todos tenemos recuerdos de profesores que podríamos considerar bicicletas, pero ¿eso nos/les hizo ser alumnos bicicletas?

Bibliografía

AMIDOLARE, P. (26 de agosto de 2019). Comunicación personal. Entrevista realizada por: Palomba, L. y Suriani, F. Mar del Plata.

BAIN, K. (2012) ¿Qué es la buena enseñanza? *Revista de Educación de Facultad de Humanidades*, (4). Pags. 63-74.

CAMUSSI, S. (2016). ¿Dónde están los genios? En F. Ballarini, *Educando al cerebro. Libro 1* (pp. 81-84). Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

FERRÉS I PRATS, J. (2008) *La educación como industria del deseo. Un nuevo estilo comunicativo*. Barcelona: Gedisa Editorial.

KOHAN, W. O. (2013) *El maestro inventor, Simón Rodríguez*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

WEISSMANN, P. (compiladora) (2017). *La otra educación. Relatos de experiencias*. Buenos Aires: Maipue.

WEISSMANN, P. (compiladora) (2018). *Hacia una educación para el buen vivir. Aportes de las pedagogías críticas*. Buenos Aires: Maipue.

Una experiencia de abordaje de las TICx en la escuela

Marcos Llanos Nieto

Abstract

Es fundamental la tarea de la introspección, partiendo de la pregunta quién soy yo y cuál es mi lugar en el mundo. Luego podremos ahondar que es lo técnico, lo tecnológico, definiéndolo como herramientas externas al ser humano que nos permiten resolver problemáticas mejorando la calidad de vida. Por lo tanto, la tarea de pensarnos como sujetos implica poder identificar soluciones y conexiones con disciplinas que partan de nuestro propio interés en la vida cotidiana como pueden ser la literatura, cine, artes escénicas, música, deportes, hobbies en general, etc. Lo que nos llevará a disponer de una mirada humanística y porque no también ética que predomine el ser humano ante la tecnología y no al revés. Porque el ser humano es el que produce la tecnología y no la tecnología hace al ser humano. La tecnología no debería subsumir al sujeto sino el sujeto disponer e implementar su uso sin que lo perjudique, teniendo en cuenta que todo el espectro humano no es computable.

Desde esta perspectiva abordaremos este estudio tomando a las narrativas y la vida cotidiana debido a la presencia de la técnica por ejemplo BigData, MachineLearning, wearables, plataformas y dispositivos. Las mismas Presentes en todas las interacciones sociales e institucionales, tanto en la experiencia individual y colectiva con estos, aunque nosotros a simple vista no nos demos cuenta debido a que la noción entre lo tecnológico y lo humano siempre estuvo interconectado de manera transparente al usuario.

Palabras clave: tecnología- narrativas- interacción- interconexión- introspección

Educación y trabajo actual en Argentina

Eduardo Marcelo Lamprinidis

Silvia Ragusa

Introducción

El presente trabajo trata de describir la vinculación de los adolescentes con el mundo del trabajo. Actualmente en nuestro país, los jóvenes se encuentran en una situación de vulnerabilidad en relación a su participación, inserción y permanencia en el mercado de trabajo.

Elegimos esta temática, debido a que se puede visibilizar en los medios que es un tema que aparece con cierta frecuencia y que despierta interés y preocupación. A los efectos de su abordaje, tendremos en cuenta el marco teórico brindado por Eugenia Roberti e información obtenida de organismos oficiales.

Algunos datos actuales

De acuerdo con los últimos datos del INDEC del mes de Septiembre 2019, Argentina se encuentra con los niveles más altos de desempleo y subocupación de los últimos 13 años.

En este marco, y de acuerdo con investigaciones recientes llevadas a cabo por la cátedra Unesco, del Instituto Torcuato Di Tella basado en la EPH del primer trimestre del 2019 del INDEC, se observa que el grupo etario de jóvenes y adolescentes de entre 15 y 24 años se encuentran en condiciones vulnerables en cuanto a su participación en el mercado laboral.

Aquí podemos observar varias problemáticas por las que atraviesan los adolescentes en la actualidad argentina:

- Informalidad de empleo. Esto es la falta de registración de las relaciones laborales (trabajo en negro).
- Contexto económico de pobreza, que fuerza a los jóvenes a salir en búsqueda de trabajo a temprana edad.
- Abandono de los estudios. Hay que tener presente que actualmente en Argentina, la educación secundaria es obligatoria.
- Deficiencia en la formación y capacitación que acompañen a los jóvenes a insertarse en el mercado laboral.

Esta primera aproximación, responde a datos “duros” que recogen las investigaciones. Sin embargo, ¿Cómo atraviesan los adolescentes el pasaje a la vida adulta? ¿Qué dificultades se les presentan? ¿Qué particularidades del mercado laboral les afectan?

El pasaje del adolescente a la vida adulta no se produce en forma lineal, sino que por el contrario, es un proceso que se va desarrollando a lo largo de todo el periodo con carácter errático y que encuentra dificultades de diversa índole. En relación al mercado de trabajo, los jóvenes van incorporándose con algunos tropiezos, al tiempo que se producen como resultados la repitencia y el abandono escolar. Estos efectos no pueden atribuirse exclusivamente a los aspectos socioeconómicos, sino que resulta indispensable, considerar las capacidades que tienen las instituciones educativas para vincularse con los jóvenes que les permitan a los mismos identificarse con aquella, intentando asegurar su permanencia.

Trabajo no registrado y subocupación

En nuestro país existen altas tasas de desempleo y de subempleo según las estadísticas recogidas por el INDEC en el segundo semestre del año 2019. La primera arrojó una tasa del 10,6%, mientras que la segunda del 13,1%. Estos indicadores vienen aumentando en los últimos años debido a la crisis económica por la que atraviesa la Argentina. Esta situación no es ajena a los adolescentes quienes por un lado salen al mercado en busca de obtener algún ingreso para su familia y/o permanecen en sus hogares realizando tareas domésticas o al cuidado de familiares de menor edad debido a que sus padres o tutores tienen que salir a trabajar. Además, gran parte de los adolescentes que trabajan fuera de sus hogares no tienen registrada la relación laboral (más del 60% de los jóvenes).

Deserción escolar y trabajo

Esta coyuntura económica por la que atraviesa el país y que empuja a los adolescentes al mercado de trabajo, en condiciones no formales en su mayoría, impacta directamente en las tasas de escolaridad y de deserción de la escuela secundaria.

Tal como afirma Roberti (2016), las repitencias y deserciones se producen principalmente en los últimos años de la escuela secundaria. A pesar de que desde el año 2006 (Ley Nacional de Educación N° 26.206) la educación secundaria es obligatoria, y de que ha aumentado la tasa de escolaridad en el primer año de dicho nivel, la realidad indica que en los últimos años, se mantiene aproximadamente un 53% de la matrícula original, por lo que los niveles de deserción son aún muy elevados. Esto implica que los jóvenes abandonan antes de lo esperado, entre otros motivos, para salir a buscar un empleo; en simultáneo y como

consecuencia, la falta de certificación del nivel secundario se traduce en la imposibilidad de conseguir un trabajo remunerado y registrado, ya que el mercado exige lo que ellos no tienen, al tiempo que cada vez resultan más insuficientes dichas certificaciones para poder acceder. Esto sumado a las altas tasas de desempleo de los adultos argentinos y a los recientes procesos migratorios (a partir de los cuales extranjeros toman trabajos para los que en gran parte están sobrecalificados), impacta en las posibilidades reales de los adolescentes de acceder a un empleo.

Al mismo tiempo, la falta de ingresos familiares se traduce en que los hijos tengan que abandonar la escuela para salir en busca del mismo, ya sea que se consiga o no el puesto de trabajo. De esta forma se van alternando periodos en los cuales los adolescentes van a la escuela, con otros en los que no ya que trabajan, con otros en los que no logran realizar ninguna de las dos actividades.

Acceso al trabajo para jóvenes

En relación a estos caminos que toman los jóvenes, puede verse que las instituciones educativas tradicionales son indiferentes, ya que no despliegan acciones concretas que permitan llevar a cabo esta transición de manera ordenada, garantizándoles que puedan concluir la escuela y una correcta inserción laboral.

Cuando los adolescentes abandonan la escuela y optan en algún momento por continuar sus estudios, lo terminan realizando en las escuelas para adultos o mediante algún plan del estado que les permita concluir su formación, tal es el caso del Plan Fines que está vigente en Argentina desde el año 2008.

Estas son alternativas percibidas como válidas, no sólo para terminar los estudios, sino para integrarse a espacios en los cuales los jóvenes son valorados, donde ganan autoestima y en alguna medida se tienen en cuenta su aspecto emocional. Estos espacios presentan la particularidad de tener horarios flexibles y una menor carga horaria, permitiendo de esa manera compatibilizar trabajo y escuela. Sin embargo, también se dan los casos en los que se retoman los estudios otra vez, pero igualmente los jóvenes no logran finalizar el nivel secundario.

En relación al acceso al trabajo, muchos jóvenes manifiestan que lo que se enseña en la escuela no les resulta de utilidad para poder desempeñarse en un puesto de trabajo, con excepción de aquellos que estudian en escuelas de oficios. Como ya se mencionó, el mercado cada vez exige mayores conocimientos y certificaciones educativas para poder acceder a un puesto de trabajo.

Conclusión

Existe una gran parte de la población joven que no logra finalizar sus estudios secundarios a término en Argentina. Esto se debe principalmente a aspectos socioeconómicos que derivan de la realidad actual de nuestro país y que empuja a los adolescentes a la búsqueda de un empleo. Otro factor determinante, en esta situación, lo constituye la escuela, como espacio que actualmente no permite que los alumnos se identifiquen con la institución, al tiempo que resultan excluidos del sistema. No en todos los casos es posible compatibilizar el aspecto escolar y laboral, por lo cual resulta necesario que las escuelas asuman un rol activo para generar espacios de inclusión que permitan asegurar la permanencia de sus alumnos, al tiempo que les den la formación y los conocimientos necesarios que son requeridos por el mercado de trabajo.

Bibliografía

ROBERTI, E. (2016) La crisis del doble pasaje a la vida adulta. En: *Prácticas laborales juveniles y fragmentación social. La difícil transición de la escuela al trabajo*. Buenos Aires: NOVEDUC. Cap. 3 pags. 55-92.

Nota periodística: <https://www.lanacion.com.ar/economia/empleos/de-los-jovenes-ocupados-mas-de-60-esta-en-la-informalidad-nid2296519>

Nota periodística: <https://www.infobae.com/educacion/2019/09/04/radiografia-de-la-educacion-argentina-en-que-se-avanzo-y-en-que-se-retrocedio-en-los-ultimos-20-anos/>

"Jinetes en la tormenta". Una aproximación literaria a los conceptos de subjetividad, identidad y adolescencia según las propuestas de Rubén Efrón y Sergio Rascován.

Mauricio Espil

Tres duelos: cuerpo, padres y rol de niño
(Rascovan, 2011, p.33).

Crean, recrean o copian formas culturales que se distinguen notoriamente de las de grupos de otras edades (Rascovan, 2011, p.37).

La subjetivación tiene dos articuladores esenciales: la idea de “en construcción” y la presencia del “otro” (Efron, 2015).

Una vez tuve 15 años. Y el día que los cumplí al despertar lo primero que escuché fue la noticia acerca de la explosión del reactor de Chernobyl. Imaginé que se avecinaba el fin del mundo, que una serie de reacciones en cadena reproducirían Hiroshima y Nagasaki y que las imágenes de los documentales se volverían el paisaje de lo real en las ventanas. Así que tardé en levantarme, no iba a ir a la escuela, tenía varicela. Y era sábado. Recordé lo que había escuchado -en la radio, en la tele y en el colegio-, y que no creía, acerca de la peste rosa. Volví a taparme hasta la cabeza, me puse de costado mirando a la pared e imaginé el advenimiento de la catástrofe, la proximidad de los días del apocalipsis de los sermones de los domingos, de esas misas obligatorias que contaban como asistencia a clase. El final of *our elaborate plans, the end / of everything that stands, the end / no safety or surprise, the end / I'll never look into your eyes again* era una de las canciones que más me gustaba en esos días. A esa edad tenía cara de nene. Y los grandes de más de dieciocho, con los que jugaba al fútbol, me decían así, nene. Era raro porque en mi casa era el más grande. Y, en definitiva, *the future's uncertain and the end is always near*. Solo cuestión de tiempo.

Por un lado, la creación de un concepto por necesidades demográficas y de organización

laboral; y, por el otro, una forma de demonización en base a fundamentos psiquiátricos (Efron, 2015, p.31) # Un gran agujero, producto de los estragos causados por la dictadura (Rascovan, 2011, p.52).

Muchos jóvenes creen que en esta etapa se define su futuro. Nada más lejano a lo que efectivamente ocurre. (Rascovan, 2011, p.27).

Una vez tuve 15 años. En esos días hablaba un castellano particularizado en un esfuerzo por no pronunciar las -s en los enclíticos que tanto escuchaba en la calle (estudiar y querer aprender francés no me ayudaba) pero que contrastaba con un énfasis en todas las s, cuasi una duplicación, que quería eliminar toda sospecha de italianidad y conurbano posible (muchos años tardé en (a) descubrir la lengua de la toscana; y (b) que los hablantes naturales del castellano del río de la plata nos comemos las -s). A la vez tenía un rictus que inmovilizaba el labio superior y generaba una modulación apagada, casi de susurro (que se traducía en notas bajas en inglés y que nunca superé). En esos días, también, empezaba la articulación de palabras que venían de los libros y de otras voces. La repetición insistente de figuras retóricas, cierto modo de desarrollo de los argumentos asertivos, cierto tono airado en la formulación de interrogantes, también recuerdo que había una insistencia (Compórtense, entre ustedes puede estar el futuro presidente de la Argentina) de la preceptora que, si bien no salió el pleno, difícil ya que suceda pero nunca se sabe, algunos de nosotros fuimos funcionarios públicos, dirigentes sindicales, otros ocuparon altos puestos de gerenciamiento en el sector privado y la totalidad pasamos por la titulación de atributos y competencias universitarias. Algunos -con otras responsabilidades cotidianas- invirtiendo capital cultural y tiempo libre adquirido en la salarización o la microempresa; la mayoría con el financiamiento del capital familiar.

El cuerpo confiere derechos que muchas veces la sociedad traduce como deberes (Rascovan 2011, p.29)

Una vez tuve 15 años. Era inevitable que, en algún momento, entraran al cuarto con el desayuno y el regalo. Fue una camisa leñadora, unos talles más grande en la previsión del estirón. Aún la conservo, quizá como evidencia del arrepentimiento por el desdén que actué en ese momento. Queríamos cosas distintas: la intimidad del cuarto del enfermo versus la

exteriorización del esfuerzo amoroso en las inclemencias del plan austral. Tardé mucho en entenderlo y casi que ya le justifico cualquier cosa a cualquier pibe por recordar esa experiencia. Rogar para que no levantaran la persiana. Afuera el desierto crece.

Tiempo de construcción para llegar a ser
(Rascovan, 2011, p.29).

Una vez tuve 15 años. E *into your eyes* no podía significar otra cosa que no sea ella. Además de los oprobiosos nombres que en el catecismo tenía lo que hacíamos: adulterio, fornicación, lascivia, lujuria. Y aunque no podíamos prever qué iba a pasar eso duró un tiempo. Años. Casi hasta los 20, cuando se casó ella con él.

En posesión de un “excedente temporal”, de un “crédito” o de un “plus”, como si se tratase de una acumulación, de la que puede disponerse en exceso (Rascovan, 2011, p.41).

Una vez tuve 15 años. Aunque la probabilidad de contagio es muy alta, ya lo sabía, empezaron mis hermanos menores con la varicela, no es frecuente a esta edad la enfermedad. Sin embargo, nadie vino a saludarme. Personalmente. Llamaron por teléfono. Y no siempre me levanté a atender. O porque no tenía ganas o porque dormía. Con entusiasmo fue cuando llamaron las chicas. Todas juntas, hablando a la vez, hasta que organizaron los turnos. A ella la escuché en otro plano, como cuando direccionas el oído para escuchar un instrumento en especial de todos los que están tocando a la vez. Así escuché ese feliz cumple, beso.

Al intentar definir las diferentes generaciones se adoptan criterios de generalización, que ocultan las profundas diferencias que existen o existieron en su interior (Rascovan, 2011, p.50).

Un día tuve 15 años. Y quería ganar a todo y siempre. Procuraba el cuidado del cuerpo para la competencia. Las malas costumbres vinieron después. Ese día debo haber leído también. No sé qué, quizá aproveché para leer lo del colegio, quizá leí ficción (de esa época creo recordar las lecturas de Cortázar y García Márquez), quizá leí algún ensayo (comenzaba a interesarme mucho la relación entre la política y la escritura -eso que algunos llaman periodismo, otros intelectuales y otros tienen dudas- aunque como el abuelo paterno y mis

buenos amigos iba a estudiar medicina y así lo hice durante un tiempo) o, simplemente, leí el diario que como todos los días traía papá al volver del negocio. No puedo decir que me acuerde de lo que decía el diario (podría ahora mismo googlearlo y saberlo, no sé si tengo ganas) pero sí que habían dejado de hablar en la radio de Chernobyl. Cada tanto volvía el temor. Así que me concentraba en la lectura. Y en la música. Entre los regalos que me habían dejado las chicas había una novedad que ya había visto en vivo pero que no tenía registro, estaba fascinado con eso de ¿Pueden, acaso, tomar el vino por ustedes envasado? ¿Puede alguien decirme Me voy a comer tu dolor? ¿Y repetirme, Te voy a salvar esta noche?

El rock siempre ha hablado de la injusticia, pero no en término de politiquería, sino de lo cotidiano, es un pensamiento crítico bailando (Rascovan, 2011, p.46).

Moratoria (Rascovan, 2011, p.57).

Un día tuve quince años. La cuenta da 5475 días de estar aquí y ahora. Hago el esfuerzo de la precisión por los años bisiestos. Abandono, el prematuro hábito de procrastinar. Y nominalizar. El humo que entró del asado ya disipó. Al lado de la parrilla escucho a papá y a tíos hablar de la inflación. De la posible necesidad de tener que vender la casa. Comprar algo más chico, sin pileta, en otro barrio. Del comedor llega el murmullo del resto de la familia. Mamá trae comida y se queda un rato charlando de la peli que miro (en vhs, ojos de videotape). Es el momento del día que más disfruto. Baja la persiana, cierra la ventana. Entra olor de la parrilla. Y ahí quedo al amparo de la varicela. Por un tiempo.

Bibliografía

EFRÓN, R. (1997). Subjetividad y Adolescencia. En: *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo*. Buenos Aires: UNICEF/Losada.

GRECO, B. (2011). Ficciones y versiones sobre la autoridad. Pensar en la educación en tiempos de transformación. En: Doval D. y Rattero C. (comps) *Autoridad y transmisión: niños y jóvenes en la mira*. Buenos Aires: Noveduc.

Ley Nacional de Educación 26.206. Buenos Aires, Argentina, 2006.

ONU (2006) *Convención sobre los Derechos de las Personas con discapacidad*. Ginebra: ONU.

RASCOVAN, S. (2015). *Los jóvenes y el futuro*. Buenos Aires: NOVEDUC.

El duelo y su proceso

Nicolás Andrade

Agustina Gomes Moreira

Lucía Vargas



Esta producción artística nació a partir de la búsqueda de intereses en común de los miembros del grupo. Dado que dos de ellos tenían el hábito de escribir, y que la restante contaba con habilidades para la creación y edición de videos, se decidió producir un cortometraje que tuviera como piedra basal relatos escritos por los integrantes. Con esa orientación como guía, el siguiente paso era asociar la producción artística con una temática vinculada a lo trabajado en la cursada de Adolescencia, Educación y Cultura. Luego de una tarde juntos en la que compartieron ideas y sugerencias, se llegó a la decisión de elegir dos relatos que tuvieran como tópico central la pérdida y el duelo de una persona cercana desde dos ópticas distintas. Por un lado, un texto redactado en la adolescencia que describe la pérdida de un abuelo y que narra la incomprensión de los adultos ante el duelo necesitado por los jóvenes. Por el otro, la melancolía y la nostalgia desde la adultez generada por el fallecimiento de una abuela que había promovido la pasión por la lectura en la infancia del escritor. Los integrantes del grupo quedaron conformes con el contraste evidenciado entre ambos relatos, principalmente causado por la diferencia en la edad a la hora de su confección, y que demostraba claramente la divergencia de pensamientos y emociones que existen entre la adolescencia y la adultez.

Una vez elegidos los relatos, los dos autores se grabaron narrando sus respectivos textos con la intención de editarlos a modo de *voice-over* sobre las imágenes elegidas. A partir de allí, la integrante experta en edición se encargó de elegir las imágenes y de editar las voces de forma coherente sobre las mismas.



El 23 de septiembre el cortometraje fue expuesto frente a la clase de los teóricos a las 12 del mediodía. La reacción fue positiva y generó un debate interesante sobre los temas principales trabajados en la producción. Los estudiantes realizaron preguntas en torno a la confección del trabajo y éstas fueron respondidas de manera satisfactoria. Como experiencia, el trabajo dejó una huella grata en la memoria de los miembros que contribuyeron a su elaboración.

Anexo de textos

Billinghurst

A pesar de haber vivido mis primeros dieciocho años de vida en Balcarce, mi interés por los libros comenzó en la calle Billinghurst de la ciudad de Buenos Aires, en la casa de mi abuela materna. Rita (o como todos los miembros y amigos de la familia la llamábamos, Nana) vivía en una gigantesca residencia. Una de las últimas de la zona, que ahora se encuentra poblada de edificios, la casa parecía más un museo que un hogar, con cuadros al óleo de famosos pintores desparramados por toda la planta baja, antiguos (e incómodos) sillones de terciopelo, arañas de cristal, un enorme telón rojo que separaba el living del comedor y muchos otros artefactos, algunos de ellos maltratados y rotos con el paso de los años por sus hijos y su yerno (mi viejo). Más allá de la inobjetable atracción que generaban estos adornos, para mí el verdadero tesoro se encontraba subiendo las duras escaleras de granito hacia los dormitorios. Allí me esperaban habitaciones y recovecos con paredes forradas de libros de distintos autores y géneros, todos pertenecientes a mi abuela y a sus hijos. Y, hacia el final del pasillo, siempre estaba Nana, sentada en su silla con un libro en el regazo.

Si bien no me olvido de los textos infantiles que he leído de chico, ellos no fueron los verdaderos culpables de mi adicción a la lectura. La saga de *Harry Potter*, que atravesó toda mi infancia y el principio de mi adolescencia, se inscribió ya en un tiempo en el que cada vez que agarraba un libro no lo soltaba hasta que lo terminaba o me obligaban. Tampoco fue, sin embargo, el detonante que comenzó esa época. La culpable principal fue esa casa en Billinghurst y la mayoría de las personas que vivieron allí.

Recuerdo perfectamente pasar días enteros leyendo, acostado en uno de esos cuartos, alguna de las obras que reposaban en las grandes bibliotecas. Muchos de los textos eran de lectura rápida, como los thrillers legales de John Grisham, o los thrillers médicos de Robin Cook que tanto le gustaban a mi tío. Otros requerían una lectura más pausada, una mayor interpretación de sus líneas e intenciones. Entre ellos se encontraban el *Martín Fierro*, el *Quijote* y *El retrato de Dorian Gray*. Un día mi abuela y yo fuimos juntos a una librería cerca de su casa. Nos pasamos cerca de una hora inspeccionando los estantes, mirando y leyendo títulos, portadas y contratapas. En un momento ella se me acercó y se me quedó observando mientras yo leía la primera oración de un libro. “¿Te gusta ese? ¿Te lo querés llevar?”, me preguntó. Yo me la quedé mirando sin saber qué responder. De repente me lo sacó de entre las manos y se fue hacia la caja. Cuando regresó y me lo devolvió, el libro estaba envuelto en papel de regalo. “Para que no te aburras en casa”, me dijo, y yo le agradecí con un abrazo. Mientras escribo esto acá en mi departamento de Mar del Plata me doy vuelta y lo veo, con su lomo blanco y rojo y su título en mayúsculas: *es Moby Dick*, de Herman Melville.

Dos años atrás, mi abuela falleció. La casa que antes reunía a todos sus hijos y nietos para las fiestas y las ocasiones especiales ahora estaba vacía. Ya no tenía sentido mantener la

propiedad, así que sus tres hijos decidieron venderla. Hace un par de meses, viajé a Capital para visitar a mi hermano y a un amigo que vive allá. Uno de esos días, mientras acompañaba a mi amigo por el barrio de Palermo, me di cuenta que estaba a sólo media cuadra de la dirección donde vivía Nana. Convencí a mi compañero de viaje para desviarnos y pasar justo por enfrente. Pero la casa ya no estaba, la tiraron abajo. Yo sabía que iba a pasar, pero sin embargo me causó una tristeza enorme saber que jamás la iba a volver a ver. No tanto por los cuadros, ni por las arañas de cristal, ni por los muebles incómodos de terciopelo, sino por los estantes llenos de libros en las habitaciones y recovecos, y mi abuela hacia el final del pasillo con uno de ellos sobre el regazo.

Nicolás Andrade

El duelo

No logro entender a mi familia, en especial a mis tías, considero que son unas malditas egoístas. Anoche cuando nos informaron desde el hospital que mi abuelo había fallecido no pudieron contener la sonrisa de alegría y menos tardaron en comentar "qué bueno, ya era hora". Esto último me dolió mucho, pero lo peor de todo fue el suspiro de mi papá, parecía que mantener al abuelo con vida era demasiado costoso. Para sumarle a esta situación morbosa, ninguno tomó en serio mis sentimientos. Se supone que no habíamos compartido tanto tiempo, pero esto no era del todo cierto. En determinados días me iba de la escuela a su casa, era un secreto entre el abuelo y yo. Luego al estar internado se me hizo más difícil ir a visitarlo porque mis padres creían que no era una buena idea. Sin embargo había tardes en las que se me daba la oportunidad de verlo y hablábamos de todo.

Lucía Vargas

Edición a cargo de Agustina Gomes Moreira

Si no hacés nada, también sos parte: poner el cuerpo contra el bullying

Estefanía López de Félice

Jordi Pérez

Morena Arana

Viviana Maldonado

En el presente trabajo nos proponemos abordar una problemática que atraviesa las aulas de la escuela secundaria, el bullying, a partir del uso de una herramienta didáctica, los juegos teatrales. Dado que se nos propuso llevar adelante una experiencia que contemple lenguajes artísticos, hemos decidido realizar un simulacro de clase que englobe la intervención teatral, la poesía y la aplicación de los juegos teatrales de forma didáctica. Nos respaldamos, a su vez, en la información teórica y legal que, como futuros docentes, disponemos alrededor de esta problemática. Por lo tanto, nos enfocamos en la aplicación de los juegos a partir del cuidado de la afectividad, que corresponde a uno de los enfoques de la Ley de Educación sexual integral de 2006.

Según los resultados de las pruebas Aprender del 2017, el 63% de les estudiantes que transitan la secundaria perciben o han percibido situaciones de maltrato, discriminación y violencia. Trabajar en la calidad de la convivencia representa, entonces, una problemática urgente a la que debemos hacer cara. Rivera Nieves afirma que “la violencia en las escuelas refleja seriamente un problema que describe hechos evidentes, que logran alterar el ambiente social y la sana convivencia escolar. Sin embargo, existen situaciones conflictivas no tan evidentes, que alteran la vida de los estudiantes de forma radical, en el cual, todos los estudiantes parecen tener contacto: el acoso, la intimidación, el maltrato entre estudiantes (bullying) ya sea como víctimas, agresores u observadores”. (2011)

Resulta de gran importancia mantenerse alertas como docentes ante este tipo de situaciones, pero, también, desarrollar estrategias que construyan herramientas que lleven a les estudiantes a desenvolverse de formas más sanas. En este sentido, el programa para la aplicación de la educación sexual integral parte de cinco enfoques o lineamientos generales

desde los cuales se pueden insertar estos temas en el aula. Dentro de estos se encuentra la valoración de la afectividad. Según la ESI, este eje debe ser tenido en cuenta ya que atraviesa los aspectos relacionados con los sentimientos, las emociones y valores en el marco de los vínculos y relaciones sociales. De esta forma, esta dimensión nos aleja de perspectivas humanas reduccionistas y nos permite construir visiones integrales de los seres humanos. A partir de este enfoque se puede contribuir al desarrollo de capacidades afectivas tales como la empatía, la solidaridad y el respeto.

Nos pareció interesante, entonces, traer una propuesta que trabaje a partir de juegos teatrales, dado que los mismos fortalecen la confianza tanto intragrupal, como con los coordinadores. Entendemos que estos juegos se deben dar progresivamente y que forman parte de un proceso de desarrollo constante que trabaja la corporalidad propia y el respeto por la de los otros, la afectividad y la empatía. Además de la responsabilidad y el cuidado entre los miembros del grupo y la apropiación del espacio áulico. En la intervención que llevamos adelante, damos un ejemplo que peca de reduccionista por una cuestión material y de tiempos. Sin embargo, los juegos elegidos están dirigidos, especialmente, al desarrollo de la confianza y la empatía entre pares.

Nos resulta trascendente, entonces, enfocarnos en estas relaciones porque las consideramos herramientas esenciales para combatir cualquier tipo de vínculos que sean llevados adelante de forma violenta en las aulas que nos toque habitar. Creemos que, lejos de existir soluciones mágicas o categóricas, las buenas relaciones humanas deben partir de un trabajo constante de comunicación, empatía y respeto; que como futuros docentes debemos fomentar.

No quisimos dejar afuera de la intervención las disciplinas específicas a las que nos abocamos (Letras y Sociología), por lo tanto, decidimos comenzar con una adaptación del poema “Por qué grita esa mujer” de Susana Thenon y proponer, a modo de cierre, una pequeña reflexión sociológica enmarcada en datos estadísticos y trabajos de campo que reflejan la inserción de la disciplina. A su vez, el hecho de posicionarnos en defensa de la aplicación de la Ley de ESI, nos lleva a buscar, necesariamente, un trabajo integral e interdisciplinar que pueda ser llevado a cabo desde varias perspectivas académicas.