

IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos
Aires, 2012.

Talleres de género y educación sexual para adolescentes de escuelas secundarias: la crisis dentro de la crisis, o el desafío de ofrecer vínculos de cuidado en instituciones estalladas.

Gosende, Eduardo E., Ferreyra, Marcela y Scarimbolo, Graciela.

Cita:

Gosende, Eduardo E., Ferreyra, Marcela y Scarimbolo, Graciela (2012). *Talleres de género y educación sexual para adolescentes de escuelas secundarias: la crisis dentro de la crisis, o el desafío de ofrecer vínculos de cuidado en instituciones estalladas*. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-072/454>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/emcu/n1x>

TALLERES DE GÉNERO Y EDUCACIÓN SEXUAL PARA ADOLESCENTES DE ESCUELAS SECUNDARIAS: LA CRISIS DENTRO DE LA CRISIS, O EL DESAFÍO DE OFRECER VÍNCULOS DE CUIDADO EN INSTITUCIONES ESTALLADAS

Gosende, Eduardo E. - Ferreyra, Marcela - Scarimbolo, Graciela

Universidad Nacional de Quilmes

Resumen

Este trabajo explora los resultados de talleres de educación sexual y género realizados con alumnos de 15/16 años, en escuelas secundarias públicas del Sur del Gran Buenos Aires. La estrategia didáctica del taller permite: 1) visibilizar y cuestionar el habitus primero que instala la sexualidad como tabú, atravesada por mitos, peligros y prohibiciones; 2) tomar distancia del saber escolarizado basado en el conocimiento científico abstracto; 3) promover en los estudiantes la generación de saberes propios, autónomos y colectivos en relación al género y la sexualidad.

Las transformaciones que promueve la propia crisis adolescente, en el marco de instituciones que se desestabilizan y transitan su propia crisis (la familia, la escuela) han generado una mayor tendencia hacia la autonomización de las prácticas, las concepciones y las decisiones de los adolescentes en relación a la sexualidad y género.

Desde el espacio de los talleres, apostamos a que la crisis que afecta a la escuela, así como la precariedad de los vínculos entre adolescentes y adultos, pueden ser modificados, reconstruidos, reinventados, desde el intercambio con el otro adulto capaz de construir un vínculo que brinde cuidados, repensando a las escuelas como instituciones estalladas

Palabras Clave

género, educación sexual, cuidado

Abstract

WORKSHOPS ON GENDER AND SEXUAL EDUCATION FOR ADOLESCENTS OF SECONDARY SCHOOLS: THE CRISIS INSIDE THE CRISIS, OR THE CHALLENGE OF OFFERING CARING BONDS IN EXPLODED INSTITUTIONS

This paper explores the results of an educational project, developed throughout workshops with 15 or 16 years old students, of public secondary schools, in the South part of Great Buenos Aires. Workshops' teaching and learning strategies allow: 1) to make visible and to question the first habitus that installs sexuality as taboo, intersected by myths, hazards and prohibitions; 2) to take some

distance from school knowledge based on scientific and abstract information; 3) promote among students the generation of their collective autonomous own knowledge in relation to gender and sexuality.

Subjective transformations promoted by adolescent crisis, within institutions which are destabilized and going through their own crises (the family, the school) have generated an important tendency towards autonomous practices, conceptions and decisions of the adolescents in relation to the sexuality and gender.

Departing from these workshops, we attempt to modify, reconstruct or reinvent the critical condition that affects school, as well as the precariousness of bonds between adolescents and adults, throughout the interchange with adults able to build a relationships with students that offers holding and care, and rethinking schools as exploded institutions

Key Words

gender, sexual education, care

El proyecto de extensión que hemos denominado De sexo sí se habla! Talleres de sexualidad y género, es desarrollado desde octubre/2011, por un equipo de docentes e investigadores de la Universidad Nacional de Quilmes. Está dirigido a alumnos que tienen entre 15 y 16 años de edad, pertenecientes a escuelas secundarias de Quilmes, Berazategui y Florencio Varela, en el marco de la implementación de la Ley Nacional 26150, que sentó las bases del Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

Junto a los estudiantes indagamos sus mitos, creencias, estereotipos y saberes acerca del género y la sexualidad. También buscamos detectar situaciones de riesgo y problemáticas específicas que afecten a los adolescentes en relación al género y la sexualidad, tanto en el aula como en su vida cotidiana. Sexualidad y género se presentan desde una perspectiva alternativa a los modelos biológico, médico o normativo, hegemónicos en la tradición de la Educación Sexual en la escuela media (Morgade y Alonso, 2008). Nuestro objetivo es facilitar la construcción de conceptos, disposiciones y prácticas alternativas sobre sexualidad y género que incluyan la diversidad de género, el cuidado de sí y del otro, la equidad de género, los derechos y la salud

sexual y reproductiva, la intimidad y la confianza afectiva, entre otras.

Partimos del supuesto de que los talleres, son una estrategia pedagógica disruptiva, en tanto promueven un aprendizaje en base a la participación y a la experiencia, que quiebra el modelo tradicional de educación sexual hegemónico, biologicista y basado en la mera transmisión de la información. En este sentido, desnaturaliza el habitus (Bourdieu y Passeron, 1995) al poner en tela de juicio que es lo adecuado y acertado, en este caso en relación a la educación sexual y a la percepción de género, poniendo en evidencia la arbitrariedad cultural. Para Bourdieu y Passeron existen dos modos de constitución de los habitus que a su vez se articulan y complementan a lo largo de la vida. El primer habitus se da en la acción pedagógica primaria (familia o educación primera) que se realiza con un trabajo pedagógico sin ningún antecedente. Y el habitus secundario que se da por medio del trabajo pedagógico secundario de la institución escolar. "El trabajo pedagógico primario produce un hábito primario, característico de un grupo o de una clase, que está en el origen de la constitución de cualquier habitus" (Bourdieu y Passeron, 1995, pag. 5). Incluso, el éxito o fracaso del aprendizaje escolar –trabajo pedagógico secundario- está directamente relacionado con la articulación o la distancia existente entre el trabajo pedagógico secundario y el trabajo pedagógico primario.

Primeras observaciones y reflexiones del relevamiento realizado a través de los talleres

De los primeros datos relevados surge que tanto las chicas, como los chicos naturalizan los estereotipos de género en relación a la división del trabajo al interior de la familia, el manejo del dinero, la dedicación a lo doméstico y a los hijos. Las chicas perciben en general que su condición de mujeres está naturalmente ligada a su condición de madres y cuidadoras del hogar. Ya que tener hijos y encargarse de ellos corresponde a la naturaleza femenina. Los varones, por otro lado, se perciben como sostenedores obligados de la familia. El rol de proveedor es percibido como ventaja porque parece ligado a la mayor independencia /autonomía, atributo de la masculinidad.

La posibilidad de ser madre o padre adolescente es percibida de manera diferente por chicas y chicos. Para las primeras, aún con todas las dificultades que supone, la posibilidad de ser madres puede ser la ocasión de afirmarse como sujetos de derecho, independizarse de sus familias de origen y de sentirse respetadas por el entorno social. Se observa, sobre todo en muchas chicas, que éstas no lo perciben como una desviación, sino como algo que las completa y sucede porque realmente lo desean. Es así que las chicas, más allá de reconocer lo difícil que es plantearse ser madre adolescente, contemplan la idea como una alternativa posible. Alternativa, fuertemente idealizada, de poder abrirse camino hacia la adultez a través de tener su propia familia. En cambio los varones no quieren saber nada con la idea. Perciben a la posible paternidad como una carga, ya que entienden que la paternidad adolescente complicaría sus vidas y la de sus familias.

En cuanto a las prácticas de los adolescentes al interior del aula pudimos observar también la producción y reproducción de fuertes procesos binarios de generización: ciertas maneras de ser varón y ciertas maneras de ser mujer que se aprenden y reaprenden en contextos escolares y regularizan un orden sexual jerarquizado. Distintas formas de comportamiento y de organización del espacio, diferentes usos del lenguaje y del cuerpo, distinto compromiso hacia

las tareas escolares, diferentes formas de demostrar las emociones. Uno de los problemas urgentes que acontece en las escuelas es la violencia física y psicológica que se presenta entre los mismos jóvenes. En este sentido, la percepción de género de los mismos adolescentes aparece anclada en los estereotipos tradicionales a los que subyace la hegemonía masculina y la organización patriarcal. En las escuelas visitadas se dan muchos casos de jóvenes embarazadas y por consiguiente madres y padres adolescentes.

Para los que coordinamos el taller, el recorrido por los distintos talleres en las diferentes escuelas, nos significó un aprendizaje muy rico e importante. Fundamentalmente porque tuvimos una inmersión directa en las "escuelas del presente" (Vasen, 2008), en las cuales la educación no está pensada tanto en la generación de un futuro de progreso individual o social, sino en la combinatoria posmoderna de capacitación-información-medios-mercado-consumo-ahora. La vida institucional en las distintas escuelas que visitamos es diferente, en algunas los roles de docente y alumno están más claros y diferenciados, los espacios también están diferenciados, las prácticas están asociadas al modelo de escuela secundaria de la modernidad. En otras todo es más móvil, menos claro, menos diferenciado, hay más prácticas y actividades alternativas al modelo de escuela tradicional, en todos los espacios, y en relación a todos los roles. En estas escuelas, hay mucha distancia con el modelo tradicional de institución escolar, las prácticas y los roles están bastante descentrados.

La realización de los talleres en cada una de estos tipos de escuelas fue diferente, en las primeras fue más o menos difícil, en las últimas, fue casi imposible, aunque al final del taller, siempre nos encontramos con la sorpresa de que el objetivo se alcanzaba, sin saber bien por qué, los talleres habían funcionado. Desde la primera escuela, la impresión inicial que tuvimos fue de mucha dificultad para coordinar, siempre había cierto nivel de caos, había dificultad para conseguir la atención de los alumnos, dificultad para que se quedaran quietos, para que entendieran y pusieran en práctica las consignas, para que dejaran de hablar y de interrumpir a quien estuviera hablando, falta de motivación, pasividad en algunos casos, hiperactividad en otros, alumnos que se iban, otros que entraban al aula, etc. Cada taller que realizábamos era una lucha, una apuesta que había que pelear, la sensación era que a cada nueva escuela que íbamos, la situación empeoraba.

Finalmente, después de varios meses de analizar estas experiencias, y habiendo replanteado cómo tenemos que pensar a la escuela, cómo tenemos que considerar a los estudiantes, logramos reformular nuestra manera de pensar el dispositivo de los talleres, especialmente, a partir de todas las enseñanzas que fuimos recibiendo de los estudiantes, que fueron capaces de recombinar todos los elementos que nosotros les propusimos y reinventar el espacio escolar, a partir de lo no escolar (Duschatzky y Sztulwark, 2011), es decir, a partir de todo aquello que nosotros inicialmente veíamos como que no correspondía al modelo de escuela que nosotros construimos en nuestra infancia y adolescencia, y que aún seguimos reproduciendo activamente como docentes en el nivel superior.

La crisis dentro de la crisis: la crisis adolescente dentro de la escuela en crisis

La adolescencia es un período de pasaje entre la infancia y la adultez. Según Dolto (1990) la adolescencia equivaldría a un segundo

nacimiento, que se tendría que realizar progresivamente, durante el cual, el adolescente debe desprenderse poco a poco de la protección familiar, esto lo desconcierta y le provoca miedo e inseguridad. Dolto (1990) Compara el tiempo de la adolescencia con el momento en que la langosta pierde su caparazón y queda indefensa mientras construye uno nuevo.

Se abandonan las identificaciones infantiles y se construyen las del adolescente. Se producen una serie de cambios corporales y fisiológicos asociados con las funciones propias de la reproducción, se da toda una revolución hormonal, reactivándose la pulsión sexual. Aparece una intensa tensión interior y urgente necesidad de descarga por la gran excitación sexual.

Winnicott (1960) considera que la adolescencia es una época de descubrimiento personal, que debe afrontar toda una serie de cambios complejos. El medio ambiente en esta etapa desempeña un papel de importancia vital. Una característica del adolescente es que oscila entre el desafío y la dependencia. Bruscamente alterna entre la independencia desafiante y una dependencia regresiva, ambas coexisten. Encuentro y confrontación, dos aspectos aparentemente antitéticos que conforman un par necesario e imprescindible. Surge muchas veces esta necesidad de provocar y enfrentar repetidamente a la sociedad. El adolescente necesita desafiar y enfrentar a un adulto capaz de soportar el choque de la oposición. Es el proceso por el cual el adolescente se diferencia y puede ir construyendo su nueva identidad. Si el adulto no se ofrece en este lugar, no está, huye, se atemoriza, no hay adultos con quienes confrontar, lo deja solo, huérfano. Orfandad que implica ausencia de referentes, el joven no tiene de quién diferenciarse ni cómo discriminarse, no puede elaborar en este sentido un lugar distinto y propio.

El adulto debe proveer un marco confiable, estable, previsible, facilitando las condiciones para que surja el elemento creativo del joven, que forje su autonomía. El adulto ofrece normas claras y precisas que también lo limitan, al mismo tiempo que brinda sostén y apoyo. Los cuidados se entrelazan de un modo inseparable en dos dimensiones: la de la protección y amparo a partir de la ternura, y el establecimiento de normas claras y precisas. Las funciones de corte y de sostén, contención e interdicción son constitutivas de la subjetividad. Estas funciones no son privativas de la familia, sino también son operantes en otros grupos e instituciones. Es importante la inclusión del adolescente aislado en grupos e instituciones que ofrezcan pertenencia e integración, posibilitando nuevas y fundantes identificaciones.

En la sociedad actual pareciera que existe la tendencia al borramiento, a la disolución de las diferencias, hacerlas desaparecer. Hay una tendencia a la sumisión de todos a la misma forma de pensar, de vivir, de sentir. Lo distinto, lo diferente está mal visto, es interpretado muchas veces como discriminatorio y devaluado. Weissmann (2005) establece que a diferencia de otras épocas hoy en día no existe un modelo de adulto perfectamente construido al que habría que aspirar. En la actualidad, muchos adultos suelen presentar identidades cada vez más singulares y cambiantes, menos tradicionales, tanto a nivel social, laboral, o incluso sexual. No hay garantía de que un trabajo o profesión va a poder sostenerse a lo largo de la vida. Más allá de los límites generacionales, todos nos vemos inmersos en una continua carrera de méritos, en posiciones siempre inciertas.

En el proceso de transformación de su subjetividad el joven está

inmerso en el mundo del otro, en el mundo de aquellos a quienes están ligados por el lenguaje, por las fantasías y por los afectos. El proceso de mutación y de nuevas identificaciones demanda contención, cierto grado de estabilidad y la apertura al mundo que le aporte distintos referentes. Ulloa afirma que las carencias en el cuidado (abrigó, alimento, cariño) afectan la constitución subjetiva en su dimensión ética y favorecen la violencia e impulsividad (Varela, 2005)

Es un período de la vida en el cual emergirá un psiquismo reformulado con nuevas inscripciones psíquicas que están en los fundamentos de las nuevas identificaciones. De acuerdo al modelo clásico que establecieron Aberasturi y Knobel (1980) el adolescente debe realizar 4 duelos: por su cuerpo infantil, por su identidad de niño, por los padres sobrevalorados de la infancia y por su bisexualidad que debe abandonar. Debe realizar el duelo por la infancia perdida acercándose a lo que vivencia el peligro del mundo adulto, esto implica ingresar en un mundo desconocido, inquietante. A partir de la crisis de identidad, de replantearse quién es realmente, es un momento de construcción de la nueva identidad, de búsqueda de referentes identificatorios.

Sin embargo, Obiols y Di Segui (1993) sostienen que en la posmodernidad los duelos que se suponía inherentes a la adolescencia tienen una vigencia relativa. No hay duelo por el cuerpo de la infancia, porque el ideal al que todos (incluso los adultos) aspiran es el cuerpo de la adolescencia. No hay duelo por los padres, porque los padres actuales no marcan una clara diferencia con sus hijos, muchas veces se confunden con pares. No hay duelo por la identidad infantil, porque ésta no se pierde. Si describimos al niño como alguien que es dependiente, se refugia en la fantasía en lugar de afrontar la realidad, se cree capaz de logros que no le son posibles, quiere encontrar satisfacción inmediata para sus deseos y no está dispuesto a esperar, el adolescente actual, dicen estos autores, no se diferencia casi nada del niño. Y, finalmente, tampoco hay un duelo por la bisexualidad perdida de la infancia, puesto que la ambigüedad sexual aparece, aparece como una características identitaria cada vez mas aceptada en nuestra época.

Las instituciones educativas también juegan un rol fundamental en el proceso de inserción social que deben realizar los adolescentes. La institución educativa, la legalidad institucional como marco normativo, es representante del Otro social que encarna el mundo adulto. Sin embargo, las instituciones escolares, las relaciones de los sujetos dentro de ellas parecen haber perdido eficacia en tanto marco referencial normativo y mediador de la relación de los jóvenes con los elementos culturales. La función del docente como la encarnación de la norma y la autoridad aparece mostrando fugas y fracturas.

La escuela, fiel a los modelos y valores de la Modernidad, mantiene en lo fundamental las mismas metodologías y herramientas pedagógicas sin dar cuenta del cambio que ocurre fuera de sus puertas. Hoy parece que la sociedad no valora ese supuesto saber que la escuela transmite. La escuela de la modernidad tenía un lugar reconocido y legitimado por los distintos actores sociales, y en ella el currículum prescripto era mayormente aceptado. (Dussel, 2006). En el marco de la globalización de las sociedades postindustriales, y con el avance del neoliberalismo, se da la pérdida de confianza en las instituciones y en la capacidad de regulación del Estado. La escuela ya no tiene la capacidad de instituir identidades y sostener valores. Los diseños curriculares y la autoridad de los docentes deben ser renegociados constantemente con padres y alumnos. (Tenti Fanfani, 2004). Tiramonti (2005) afirma: "...la escuela "cayó" ... como ilusión

forjadora de un sujeto universal y no dispone de ninguna narrativa en la que anclar la constitución de lo social" (Tiramonti, 2005, pag. 13). Muchos alumnos no expresan interés por estar en la escuela, por lo tanto al no existir el deseo ni la necesidad, no se da el control consciente y voluntario que debe tener el alumno para aceptar las reglas del juego escolar y el esfuerzo que el aprendizaje mismo supone.

Entonces, si la escuela ya no es una fuente relevante para la formación de habitus secundario, por la crisis en la que se encuentra, ¿cuál es el habitus que nosotros vamos a poner en evidencia en los talleres? En parte el que se construye en las familias, pero fundamentalmente el que se construye en el espacio público, en la calle, en los recreos, en las salidas de la escuela, etc. Fundamentalmente es el habitus que se genera y negocia constantemente día a día en las relaciones con los pares, por ejemplo en las relaciones de pareja que los adolescentes van estableciendo desde edades tempranas. Si la escuela ya no es capaz de fijar un currículum que sea reconocido y prestigiado, son los propios adolescentes en sus grupos, o la comunidad de adolescentes que se arma en cada curso, que puede o no incluir a preceptores y a algunos docentes, la que se constituye como uno de los medios fundamentales de producción y adquisición de experiencias y saberes acerca del género y de la sexualidad.

Las transformaciones que promueve la propia crisis adolescente, en el marco de instituciones que se desestabilizan y transitan su propia crisis: la familia, el adulto, la escuela, han generado una mayor tendencia hacia la autonomización de las prácticas, las concepciones y las decisiones de los adolescentes en relación a la sexualidad, lo cual podría afectar también a algunas representaciones y prácticas de género. Esta exploración y definición más autónoma de los campos de la sexualidad y el género puede llevar a acentuar tanto por un lado procesos positivos: cuidado de si y del otro, toma de decisiones más conscientes y reflexivas, prácticas de prevención, de sexualidad responsable, etc.. Por otro lado, también se acentúan distintos procesos negativos: incremento exagerado de la idealización de los roles de género. (por ej. Idealización de la maternidad en las adolescentes embarazadas), ausencia de criterios para la toma de decisiones acerca de las prácticas sexuales (iniciación sexual imprevista; mayor exclusión, marginación, segregación, bullying hacia los compañeros; incremento de las relaciones sexistas) incremento de las conductas y la exposición al riesgo (Le Breton, 2011) (tener relaciones sexuales sin tomar medidas de prevención, mantener relaciones agresivas y violentas con otros, tomar parte en situaciones de dominación masculina muy exacerbadas, etc.)

La idea inicial de los talleres se enmarcaba en la dirección de facilitar una educación reflexiva, un aprendizaje grupal a través de procesos de toma de conciencia y cuestionamiento de los saberes, modelos y roles aprendidos en la familia y la escuela para que los estudiantes puedan deconstruirlos. Es decir, el objetivo inicial era generar prácticas y concepciones alternativas que desnaturalicen el habitus primario y secundario, promoviendo prácticas sexuales más informadas y autónomas y relaciones más igualitarias entre los géneros. Nos hemos encontrado con otra realidad, menos rígida, menos institucionalizada, tanto desde las familias como desde la escuela, ya en manos de los propios adolescentes, pero sin un rumbo claro, y sometida a la influencia de las fuerzas culturales que actúan libre y directamente sobre ellos, los medios, el consumo, la tecnología, la moda, la violencia.

Vínculos de cuidado en procesos de sujetivación complejos en instituciones estalladas

En esta última parte de nuestro texto queremos retomar una parte fundamental de la experiencia que tenemos los coordinadores durante los talleres. La que sucede al final, cuando vemos que a pesar de todo el caos, la resistencia y el desorden, los talleres funcionan, los adolescentes logran apropiarse del conocimiento, generan su propia producción a través de las respuestas y los materiales gráficos que nos aportan, y sobre todo, resaltan la importancia que dan a nuestro rol, nuestra dedicación, y en especial, al vínculo que con ellos vamos construyendo. Esto no siempre se produce con todos, ni de la misma manera, ni con la misma intensidad. Pero siempre desde algunos actores fundamentales del curso, y desde los grupos el reconocimiento se produce, y es mutuo. Nos parece algo fundamental de todo el proceso que realizamos con ellos, por ello intentaremos darle una interpretación conceptual.

Corea y Lewkowicz (2004) afirman que en nuestro tiempo de la modernidad tardía, la familia ya no imprime las marcas necesarias para que la escuela pueda operar, no se produce un encadenamiento analógico entre dichas instituciones. "Los ocupantes de la escuelas ... hoy sufren por otras marcas. Ya no se trata de alienación y represión, sino de destitución y fragmentación, ya no se trata del autoritarismo de las autoridades escolares, sino del clima de anomia que impide la producción de algún tipo de ordenamiento. Dicho de otro modo,los habitantes de las escuelas contemporáneas sufren porque no hay normativa compartida."(Corea y Lewkowicz, 2004, pág. 31) La escuela tiene un funcionamiento institucional precario, el enlace entre sus componentes no tiene la suficiente cohesión lógica y simbólica, no garantiza una representación compartida en sus ocupantes. "el problema es ante todo cómo se instituye algo, y no cómo se va más allá de lo instituido...No hay reglas institucionales más o menos precisas. En el aula , tomada como una situación, se ponen reglas para compartir, para operar, para habitar y no leyes trascendentales que rijan de antemano.... La regla es inmanente, precaria, temporaria, se pone para un fin, no preexiste, no se supone, es más regla de juego que ley del Estado" (Corea y Lewkowicz, 2004, pág. 35-36)

Volnovich (2011) afirma que los jóvenes actuales , a quienes les espera una temporalidad sin futuro y una desafiliación marcada por la exclusión del trabajo, padecen la falta de inscripción en formas estables de sociabilidad. Sus conductas suelen ser registradas como conductas desviadas, cuando en realidad son productos novedosos. Para este autor el problema reside en que nuestra cultura carece de un lugar Otro simbólico ante quien el sujeto pueda dirigir una demanda, hacer una pregunta o presentar una queja. La nuestra tiende a ser una cultura colmada por Otros vacíos, que no pueden constituirse en puntos de anclaje que permitan regular y orientar las experiencias del sujeto. Miller (2005) sostiene que el sujeto actual vive o está en una situación de desorientación, este estar sin brújula determina un tipo de vida que se caracteriza por la precariedad y la vulnerabilidad de los lazos sociales, que dejan al sujeto a merced de su mundo pulsional. Kant (1983) en su Pedagogía de año 1803, ya señalaba que el hombre es la única criatura que ha de ser educada, entendiendo por educación los cuidados (Wartung), las precauciones de los padres para que los niños no hagan un uso perjudicial de sus fuerzas. Frente a su mundo pulsional, y ante el desdibujamiento del Otro, aparece para el sujeto la dificultad para organizar los recursos que Freud mostraba como las verdaderas invenciones frente al

desamparo estructural, es decir, las inhibiciones, los síntomas y la angustia. Estar “sin brújula”, implica la una pérdida de los “puntos de referencia”, lo que deja al sujeto actual a merced del desamparo y la soledad. El desdibujamiento de la función paterna, la decadencia de esta función garante de la prohibición, genera una degradación de las formas de autoridad.

El desamparo psíquico, correlativo del abandono material, es lo contrario del cuidado. El cuidado alude a las funciones de aquellos que han de ocuparse de un sujeto, por ejemplo de un adolescente. El sujeto, desde su nacimiento, para poder vivir requiere del Otro, de sus cuidados, de sus respuestas marcadas por un deseo particular, ya que el sujeto en sí mismo no tiene elementos para poder resolver ni enfrentar solo todo ese mundo de sensaciones que se le presentan. Las situaciones cotidianas en las que el consumo y la precariedad actual de las instituciones de la socialización, propician y producen la caída de las identificaciones, situaciones en las que se empuja al sujeto a “gozar”, en el lugar en el que era habitualmente guiado por los ideales, son las que conducen al sujeto al desamparo. Los mismos sistemas de protección se convierten en fuentes de riesgo y desamparo subjetivo, hay una falta de inscripción en lo simbólico que da como resultado una incapacidad para producir un sentido en lo real.

Desde el espacio de los talleres, compartiendo solamente tres jornadas con los adolescentes, no creemos que nuestra labor pueda revertir todos estos procesos que aquí describimos, pero sin duda son una apuesta a que las condiciones institucionales ya descriptas, así como la precariedad de los vínculos entre adolescentes y adultos pueden ser modificados, reconstruidos, reinventados. Para ello no solo nos resulta importante recuperar el rol del adulto como otro capaz de construir un vínculo y brindar cuidados, sino también la necesidad de repensar a las escuelas como instituciones estalladas. El concepto de Institución Estallada, desarrollado por Manonní (2000), permite dar cuenta de las características de la institución escolar actual. La autora plantea la institución como lugar para vivir, un sitio uno pueda pensar, “sentir como la vida transcurre, uno puede sentir la vida, la discontinuidad, lo mutable, el caos, la alegría, el dolor, la ansiedad. Por esos motivos creo que la liberación del acontecer tiene mucha relevancia en una institución que se plantea como lugar para vivir. Es lo que permite el libre devenir de la vida, el surgimiento de lo insólito, es lo que le permite a la institución ser tolerante con el caos y acoger la diferencia como algo esperado, como algo bienvenido.” “Los sujetos creativos son los que dentro de estas instituciones posibilitan la transformación de lo social. La creatividad y el acontecer forjan la utopía, subvierten la regla, introducen la diferencia que es lo que hace seguir a estos sujetos en la esperanza.” (Bertello, 2003, pag. 3) Pero estas instituciones son una conjunción entre regla y excepción. Un espacio confuso donde a pesar de que nos movamos hacia la excepción, no podemos desprendernos del peso de la reglas, con las que siempre hemos convivido. Frente al peso del universo simbólico y de sus certezas, se nos plantea libertad de la transformación. Aquí es posible que la excepción que se plasma en nuevas formas instituyentes, permita la transformación de lo social. Las instituciones estalladas proponen a la creatividad y al compromiso ético como ejes. En estas instituciones los sujetos creativos se juegan su identidad. Creemos que ese papel puede ser asumido por los miembros de la Escuela, algo que los Talleres que nosotros coordinamos nos muestran constantemente.

Bibliografía

- Aberasturi y Knobel (1980) “La adolescencia normal: Un enfoque psicoanalítico”. Paidós, Bs. As.
- Bertello, G. (2003) «El sujeto creativo y la transformación de lo social. Una aproximación al análisis etnográfico de las instituciones estalladas » Athenea Digital - num. 4 otoño 2003-
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1995)• Libro 1. Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica, en: “La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza” Ed Laia. Colección Fontamara
- Corea ,C , Lewkowicz, I. (2004) « Pedagogía del aburrido », Corea ,C , Lewkowicz, I. Paidós educador , Bs. As.
- Dolto, F. (1990). La causa de los adolescentes. Seix-Barral. Barcelona
- Dussel, I (2006) El Curriculum: aproximaciones para definir: Qué debe enseñar la escuela hoy. Versión Preliminar. Mimeo, Buenos Aires, FLACSO.
- Duschatzky, S. y Sztulwark, D. (2011) Imágenes de lo no escolar, Paidós Tramas sociales
- Fainsod P. (2008) Embarazos y maternidades adolescentes. Desafíos de las escuelas. En Morgade Graciela, Alonso Graciela (2008) (compiladoras) “Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia”. Paidós. Buenos Aires.
- Kant, I. (1983) Pedagogía, Ed. Akal, Madrid.
- Le Breton, David (2011) “Conductas de riesgo. De los juegos de la muerte a los juegos de vivir”. Topía Editorial. Buenos Aires.
- Ley Nacional de Educación Nº 26.206 (2006). Disponible en: <http://debate-educacion.educ.ar/ley/proyecto-11-06.pdf>
- Mannoni, M (2000) La educación imposible, siglo XXI Editores, Bs As.
- Mannoni, O.,Deluz, A.,Gibello, B. (1984) La Crisis De La Adolescencia Gedisa, Barcelona
- Miller. J (2005) “El otro que no existe y sus comités de ética” Seminario en colaboración con Eric Laurent Ed. Paidós, Bs As.
- Morgade, G. y Alonso, G. (2008) Educación, sexualidades, géneros: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción. En Morgade Graciela, Alonso Graciela (2008) (compiladoras) “Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia”. Paidós. Buenos Aires.
- Obiols y Di Segui (1993) Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria, Kapeluz Editora S.A., Buenos Aires
- Tenti Fanfani, E. (2004). Viejas y nuevas formas de autoridad docente. En Revista Todavía.
- Tiramonti, G. (2005). La escuela en la encrucijada del cambio epocal. En Educação e Sociedade (26), 92, 889-910.
- Varela, C. (2005) Los pasos de Ulloa, en “Pensando Ulloa”, por Beatriz Taber y Carlos Altschul (comp.), ediciones Del Zorzal.
- Vasen, J. (2008) Certezas perdidas. Padres y maestros ante los desafíos del presente. Paidós, Buenos Aires
- Volnovich, J.C. (2011) Los jóvenes y sus “golosinas digitales” diario Página 12, 14 julio 2011 <http://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-172181-2011-07-14.html> Fragmento del artículo “Conectados ¿en soledad?”, que se publicó en la revista Imago-Agenda
- Weissman, P. (2005) Adolescencia en Revista Iberoamericana de Educación Nº 35/6
- Winnicott, D (1960) Los procesos de maduración y el ambiente facilitador. Paidós Bs. As.