

Condicionamientos sociales y de género en adolescentes escolarizados desde la perspectiva de la Psicología Crítica.

Lenta, Malena, Pawlowicz, María Pía y Moschella, Romina.

Cita:

Lenta, Malena, Pawlowicz, María Pía y Moschella, Romina (2012). *Condicionamientos sociales y de género en adolescentes escolarizados desde la perspectiva de la Psicología Crítica. Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología, UBA, XIX (1), 41-48.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/maria.pia.pawlowicz/93>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pgap/61D>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Título en español: **Condicionamientos sociales y de género en adolescentes escolarizados desde la perspectiva de la Psicología Crítica**

Título en inglés: **Social conditionings and of gender in school teenagers since a Critical Psychology perspective**

Resumen

Desde la perspectiva de la Psicología Crítica interpretamos las significaciones que adolescentes escolarizados de enseñanza media tienen sobre problemas identificados como prioritarios y las implicancias institucionales, territoriales y de género. La revisión de saberes disciplinares sobre la adolescencia, sin la perspectiva de género e inscripción social, universaliza territorios sin advertir los condicionamientos materiales y simbólicos implicados en los procesos de subjetivación y socialización. Con un enfoque de Investigación-Acción como *ejercicio prefigurativo práctico*, se abordan datos cuali y cuantitativos generados a partir de la aplicación de un cuestionario a una muestra intencional de adolescentes que asisten a escuelas públicas. Las dimensiones del cuerpo, la sexualidad y el futuro aparecen con diferenciales atravesamientos de género y territorialidad. Estos temas propician intervenciones preventivas y promocionales y un enfoque de reflexividad crítica sobre las prácticas disciplinares y la crisis de las instituciones tradicionales.

Palabras clave: adolescencia – género – territorio - instituciones

Resumen en inglés

From the Critical Psychology we interpret the school teenagers significances about problems who were identified as priority, and the institutional, territorial and gender implications.

The review of knowledge about adolescence without a gender perspective and a social inscription, produce a generalization of the territories without warning the material and symbolic conditionings involved in the subjetivation and socialization processes. From a *Prefigurative Action Research*, qualitative and quantitative information was recollected from a selective sampling of institutions and quotas by a questionnaire.

The body, sexuality and future were variables with different dimensions of gender and territoriality. These issues promote preventive and promotional interventions and a reflexive critic approach on disciplinarians practices and the crisis of the traditional institutions.

Keywords: adolescence – gender – territory – institutions

INTRODUCCIÓN

Este trabajo indaga el campo de las adolescencias escolarizadas en el territorio del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA)¹. El objetivo consiste en analizar las significaciones de los/as adolescentes sobre problemas relevantes en sus vidas, considerando imbricaciones institucionales, territoriales y de género. Se seleccionaron dos escuelas medias, siendo una de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y otra del Partido de La Matanza en la Provincia de Buenos Aires.

Particularidades y miradas sobre las adolescencias

Actualmente los/as adolescentes (10-19 años de edad) representan 1.2 billones de la población mundial. Un 80% vive en países en vías de desarrollo (UNICEF, 2011). Como momento de la vida, la adolescencia es clave porque a nivel poblacional constituye un período vital donde la inequidad empieza a aparecer más notoriamente a escala mundial; y en esta etapa se identifican una serie de problemas prevalentes específicos: lesiones, fecundidad adolescente, desórdenes alimenticios, abuso de alcohol, problemas de salud mental, conflictos violentos y abusos (UNICEF, 2011). Al mismo tiempo, psicosocialmente, la adolescencia tiene la potencia de ser un tiempo abierto a la resignificación y producción de distintos procesos de recomposición psíquica entre los que Bleichmar (2005) destaca los modos de concreción de la sexualidad, y la reformulación de ideales, donde se recrean nuevos procesos identitarios. Estos procesos están ligados a las condiciones históricas donde acontecen, al vínculo intergeneracional y a las significaciones sobre el territorio, que se conforman como coordenadas clave.

Por otra parte, la adolescencia constituye un momento en el que se naturaliza la precariedad de la vida, se exagera la vulneración de derechos, se vive el clivaje de instituciones tradicionales –como la familia y la escuela-; y se interrogan los soportes subjetivos que referencian el porvenir. En ese marco, los sentimientos de impotencia y zozobra frente a la representación del tiempo futuro pueden producir descreimiento en la posibilidad de la conquista del espacio social. Algunos autores tales como

Manavella (2010), enfatizan que el sentimiento de debilidad para enfrentar un sistema social injusto y la amenaza de no encontrar reconocimiento del otro social puede retornar mediante la construcción de modos de respuestas fallidas como acciones agresivas, contra sí y contra otros, e inhibiciones expresadas en la renuncia a un proyecto a futuro. Como señala Kantor (2005), se constituye así una representación doblemente problemática de esta etapa vital que convierte a los jóvenes en el “enemigo” del orden social: la de los/as adolescentes excluidos asociados a la violencia y delincuencia; y los de los sectores medios siempre pasibles de una “caída” o “desvío” visibilizados como inadmisibles frente a “todas las oportunidades que tienen”.

Esta visión reduccionista sobre los/as adolescentes en la cual son significados y estigmatizados socialmente, desconoce los procesos de participación juvenil con sus formas concretas de expresión cultural (bandas de música, grupos de *graffiti*) y política (centros de estudiantes, participación en movimientos sociales) (Krauskopf, 2000), en las cuales las y los jóvenes construyen nuevos espacios identitarios.

El pasaje por la educación formal, además de constituir un derecho, permite a los/as adolescentes apropiarse de determinados recursos que ayudan a fortalecer la autoestima para enfrentar situaciones vitales y sociales de manera diferente. A pesar de la crisis de las instituciones tradicionales y de la función social de las acciones que ésta desempeña, la escuela se presenta aún como una institución proveedora de derechos, fundamentalmente el derecho a participar del ‘progreso’ y de recibir la confianza del otro. La escuela se presenta también como un “más allá” donde pueden inscribirse trayectorias singulares en otros proyectos que son hegemónicamente invisibilizados, tales como los bachilleratos populares que retoman experiencias de la Educación Popular, o el desarrollo de las orquestas juveniles, o los grupos de salud comunitaria. Estos son pensados y sostenidos para y por los/as propios/as adolescentes.

Como señala Margulis (2003), la “juventud” es una “creación” relativamente reciente, y la escuela está inscrita en ese proceso de “creación de juventud” como sujeto social. Entonces, preguntarnos acerca de los procesos subjetivos promovidos en los/as jóvenes que conforman y atraviesan ese territorio, implica revisar procesos de significación social de adolescencias concretamente situadas.

MARCO TEÓRICO

La Psicología Crítica y el campo de la niñez y adolescencia

La Psicología Crítica se constituye como tal, *en* y *contra* la construcción social de un único objeto y método de estudio de la Psicología como disciplina científica. Según

Parker (2003), es en un sentido “interdisciplinaria” dado que se apoya en argumentos provenientes de otros campos disciplinares como así también es “transdisciplinaria” ya que cuestiona las fronteras que ha establecido la Academia para demarcar su objeto de estudio. Es decir que se establece en los márgenes del “complejo psi”, entendido como “las redes de teorías e instituciones relacionadas con la mente y el comportamiento y que se configuran en la cultura occidental” (Parker, 2003: 205). Desde esta posición, no se propone acabar, ni superar la fragmentación de la disciplina sino que se pretende aprehender cómo la Psicología opera en una diversidad de campos, con teorías y prácticas que coexisten en forma contradictoria. En este sentido, la Psicología Crítica implica el examen sistemático de cómo algunas experiencias y acciones psicológicas son privilegiadas por sobre otras, y cómo las explicaciones de la propia Psicología dominante operan ideológicamente y al servicio del poder. Rescata la diversidad de las formas históricas en las que se fueron construyendo los diversos sistemas psicológicos, evidenciando especialmente aquellas Psicologías alternativas o populares (como el trabajo de Enrique Pichón Riviére, Ignacio Martín Baró, la Psicología Social Comunitaria Latinoamericana, entre otras) que se resisten a las asunciones ideológicas de los modelos hegemónicos tecnocráticos o del *mainstream*.

La ideología es operativa porque satura el sentido común, en el sentido en que la ideología implica un proceso material de producción de ideas, creencias y valores en la vida social que confieren significación sobre las condiciones de la propia vida como legitimación de la promoción de los intereses de grupos hegemónicos (Eagleton, 1995). Por eso no es sorprendente que las diferencias de género, étnicas y culturales, las ansiedades sobre el propio cuerpo o la sexualidad de los otros (mujeres, niños, pueblos originarios, y otras minorías excluidas) lleguen a la Psicología como objetos reproduciendo patrones de exclusión, patologización y anormalidad.

Por ello, Parker (2003) señala la importancia de que la Psicología como disciplina, se proponga desnaturalizar el sentido común, evidenciando las asunciones ideológicas sobre la mente, la naturaleza humana y el comportamiento, que aparecen condensadas en los distintos enfoques de la propia disciplina. En definitiva, indagar en los recursos que utilizan los sujetos para pensar sobre sí mismos en la cotidianeidad y los esfuerzos puestos sobre la necesidad de resolver los problemas que se le van presentando.

En particular, si abordamos específicamente el campo de las infancias y adolescencias, resulta significativo preguntarse sobre los modos desde los cuales las infancias y las adolescencias son estructuradas hegemónicamente en torno a la jerarquía establecida según franja etárea (bebé-niño/a-adolescente-adulto/a). Sin

desmerecer la relevancia que ello implica, podemos afirmar que la construcción supuestamente homogénea, abstracta y asexuada de la noción de “el niño” y “el adolescente” eluden las discusiones acerca de la inclusión de las categorías de género, clase y etnia instaladas en dinámicas socio-históricas.

Desde un enfoque lineal y clásico del desarrollo, se configuran parámetros de normalidad que observan y estigmatizan la carencia o el desvío no sólo a las infancias y adolescencias excluidas socialmente, sino que invisibilizan desde la perspectiva del adulto aquello particular y singular que hace a los/as niños/as y adolescentes. Como señala Burman (2003), la apelación a la infancia como estado natural, divino o aquello que se da por sabido, construye un núcleo identitario despojado de cultura, género y sexualidad, como así también distanciado de lo social.

Esta representación de una infancia y una adolescencia en sentido singular y aséptico, invisibiliza la pluralidad de modos de ser, estar y transitar las infancias y adolescencias, al punto de encubrir los orígenes culturales e ideológicos que subyacen a tal conceptualización. Allí se asienta en parte la actual preocupación por la “vulnerabilidad de la infancia” y la “problemática de la adolescencia”.

En ese marco, las reacciones políticas, sociales y de los diversos campos disciplinares que intervienen *sobre* niños, niñas y adolescentes, son de perplejidad frente a aquellos sujetos que no cumplen con el perfil esperado. La sexualidad infantil y el desarrollo de prácticas sexuales, las conductas agresivas y hasta el robo o asesinato en el tiempo infantil o adolescente, como así también el trabajo y el autovalimiento, la expresión de deseos y necesidades, y la participación política y social, son hechos comprendidos como “desajustes”. Y el acceso a la protección y el cuidado del mundo adulto requiere pagar el precio: de inocencia para niños y niñas; y de docilidad y desconocimiento sobre el propio deseo, para los/as adolescentes.

El privilegio de los derechos de las infancias y adolescencias o la ciudadanía como un estatuto a alcanzar

Desde el siglo pasado, la cuestión de la infancia y la adolescencia ha cobrado una relevancia social considerable donde su visibilización como una etapa especial de la vida fue acompañada por el acrecentamiento de los discursos disciplinares sobre ellos, el auge de instituciones específicas para su “buen desarrollo” y las tecnologías para su regulación y control (Lenta & Zaldúa, 2012; García Méndez, 2008). En los documentos princeps sobre los derechos de niños, niñas y adolescentes como la Declaración de los Derechos del Niño (1959) y la Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989)ⁱⁱ –entre otros-, el reconocimiento de los mismos como sujetos de derecho -pero

limitados en cuanto a la capacidad de autorepresentación en el campo social (Bustelo, 2008)-, alude a la garantía del Estado para el acceso efectivo a los mismos.

En congruencia, se sostiene un discurso típicamente moderno de progreso y mejora social (“los niños y jóvenes son nuestro futuro”), mientras se los sitúa como las víctimas de un modelo a-social y a-histórico. Esta paradoja intrínseca al discurso liberal ubica simultáneamente en la figura del Estado el rol de victimizador y salvador de los niños que, sumada a la conceptualización “que naturaliza la niñez” (despojada de sexo, cultura, género, clase), convierte a los derechos y a la ciudadanía no en un *a priori* universal sino en un estado a alcanzar sólo para aquellos que entran en la norma.

Los límites propios en la autorepresentación de infancias y adolescencias en la esfera política generan una paradoja para la garantía de los derechos. Como señala Bustelo (2005), son los Estados comandados por el mundo adulto, aquellos responsables de la crueldad social vulnerabilizante al mismo tiempo que son los únicos garantes de la habilitación progresiva de la participación de niños/as y adolescentes en los procesos de exigibilidad y conquista de los propios derechos. Y estos derechos están en el orden de la pura otredad para el mundo adulto, pues en ellos no hay mismidad, no se puede esperar reciprocidad. Trabajar *por* y *con* ellos significa tomar partido, denunciar el mundo y constituir vínculos intergeneracionales de sostén que, mientras protejan la garantía de los derechos, habiliten la emergencia de sujetos progresivamente autónomos.

METODOLOGÍA

Desde el enfoque de la Psicología Crítica, la investigación plantea el desarrollo de un trabajo *prefigurativo práctico* en tanto enfatiza el vínculo entre las interacciones cotidianas y de las singularidades de los sujetos o su mundo interno con las tramas sociales y las relaciones de poder (Parker, 2007). En tal sentido, los asuntos denominados “personales” están insertos en dinámicas más amplias a las que constituyen y por las que son constituidos, en vínculos de dominación y resistencia. El trabajo *prefigurativo práctico* de la investigación como reconocimiento de tal relación, implica la asunción también de una posición de la Psicología en torno a los procesos de reproducción social y de autonomía. Como Psicología Crítica, la práctica investigativa “anticipa una sociedad mejor por medio del trabajo que realiza para lograr que esto suceda” (Parker, 2007: 66).

Desde este posicionamiento de la Investigación-Acciónⁱⁱⁱ, los métodos de la Psicología son comprendidos como modos para responder a los problemas planteados por la propia investigación al tiempo que busca evidenciar y promover los efectos

transformativos en los sujetos que participan. Por lo tanto, lejos de ser un método, puede enunciarse como una *política prefigurativa práctica*.

Este presupuesto político implica a su vez la consideración explícita de la dimensión ética –relacional local contextualizada- y la reflexividad como vigilancia epistemológica (Bourdieu & Wacquant, 2008) que incluye aspectos de inconclusividad e indexicalidad –el modo en el que los significados están vinculados al contexto- propios del proceso de creación y crítica del conocimiento (Parker, 2000).

La integración de métodos cuali y cuantitativos, permitió que se identificaran y describieran los diferentes niveles y perspectivas implícitas (De Souza Minayo, 2009) en el entramado complejo de la situación de adolescentes escolarizados en el AMBA, en torno a los sentidos sobre el futuro, la escuela, el cuerpo y la sexualidad y los atravesamientos de género y clase.

En este artículo en particular se seleccionó un recorte de la muestra de la investigación conformando una muestra de estudiantes de escuelas medias, con una cuota de estudiantes de una escuela de la zona sur de la CABA y otra del partido de La Matanza. Se incluyeron estudiantes de 2º, 3º y 4º año en CABA - equivalente a 3º, 4º y 5º año en la Provincia de Buenos Aires^{iv}. El trabajo de campo se realizó de mayo a diciembre de 2009.

El cuestionario estuvo compuesto por 96 ítems dentro de cuatro áreas: datos personales y socioeconómicos, escuela, salud y futuro. Dentro de cada área, se incluyeron preguntas cerradas y abiertas que permitieron generar nuevas categorías en la fase de análisis. Estos datos fueron procesados a través de los programas SPSS y Atlas-ti. Se respetaron en todos los casos los principios éticos de confidencialidad, voluntariedad y anonimato de los/as participantes.

Descripción de la muestra

Este trabajo está centrado en una muestra de 287 estudiantes de dos escuelas de nivel medio públicas, una del barrio de Flores de la CABA (43,2%) y otra del barrio de Rafael Castillo (56,8%) en el Partido de La Matanza, en el Gran Buenos Aires. El 61% de los estudiantes estaba en 3º año en CABA/4º año en La Matanza, el 25,4% en 2º año en la CABA/3º año en La Matanza, y el 13,6% en 4º año en CABA/5º año en La Matanza.

La diferencia más importante entre ambas escuelas fue el **nivel socioeconómico** ya que a la escuela de la CABA asistía población de clase media con mayor presencia de padres con nivel educativo universitario completo o incompleto. Mientras que en la escuela del Gran Buenos Aires la mayoría de los asistentes eran adolescentes de

familias en situaciones de exclusión social (desarrollado más ampliamente en (Autores), 2011).

Algunos indicadores que dan cuenta de esas diferencias son los relacionados al **trabajo**. Sobre el total de 49 jóvenes que trabajaban (17% de la muestra) la mayoría (73,5%) eran de la escuela de La Matanza.

Con respecto a la **edad**, aunque se trabajó con estudiantes de cursos de nivel equivalente, mientras que en la escuela de La Matanza un poco más de la mitad de los participantes (56,4%) tenían entre 16 a 18 años; en la escuela de la CABA, un porcentaje similar (56,5%) correspondió a la franja entre 13 y 15 años. A su vez, en la escuela de La Matanza hubo 5 casos de entre 19 y 20 años, y en la CABA no se registró ninguno de esa franja etárea, lo que podría vincularse con las diferentes tasas de **repitencia**, que nuevamente se asocia a las diferencias de nivel socioeconómico. Podemos observar que en la escuela de la CABA sólo habían repetido al menos una vez el 8,9% de los estudiantes, mayoritariamente (88,9%) una sola vez. En cambio, en La Matanza más de la mitad (54%) repitió alguna vez, de los cuales el 54,8% (sobre 88 casos) lo hizo dos veces o más.

La distribución por **sexo** fue similar en ambas escuelas (64,8% de mujeres en La Matanza y 60,5% en CABA).

En cuanto a las **figuras parentales con las que conviven**, mientras que en la escuela de La Matanza, el 73,5% de los casos vive con su madre y padre; en la escuela de CABA, lo hace el 62,6%. A su vez, en la escuela de La Matanza, el 19% vive solo con su madre, porcentaje que aumenta al 33,3% en la escuela CABA.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En artículos anteriores (Autores), 2009; (Autores), 2010; (Autores), 2011) analizamos en profundidad temas como las violencias, los proyectos de vida y las redes sociales. En esta oportunidad nos centraremos en interpretar comparativamente las narrativas de los/as adolescentes, considerando a su vez las particularidades de las poblaciones de cada escuela que pertenecen a sectores socioeconómicos medios en una y medios bajos en otra, son los siguientes: a) cuerpo, sexualidad y cuidado de sí; b) sentidos sobre la escuela; y c) el futuro: entre el trabajo, la familia y las oportunidades.

a) Cuerpo, sexualidad y cuidado de sí

Las perspectivas performativas de género lo definen como un proceso de identificación en lugar de identidades adquiridas y estables después de una fase de desarrollo. Estos planteamientos ponen en tensión los legados sociohistóricos y las relaciones socioeconómicas que los interceptan (Gordo López, 2003). Estos enfoques

trascienden lo biológico y el solipsismo internalista e individualista que supone el enfoque cognitivo.

Al indagar acerca de las prácticas sexuales, en ambas escuelas (sobre N=277), fue mayor la frecuencia de varones y de estudiantes de la escuela de La Matanza que eran activos sexualmente (en La Matanza: 89,5% de los varones vs 51,5% de las mujeres - en la CABA: 41,3% de los varones vs. 30,7% de las mujeres).

Probablemente, esto sea en parte influido por la distribución por edad, dado que los adolescentes de la escuela de la CABA tenían menos edad.

A su vez, sobre 103 estudiantes de La Matanza que afirmó haber tenido relaciones sexuales, el 83,6% de los varones (de N=55) y el 84,6% de mujeres (de N=52) expresó que *“se cuidó/a para evitar embarazos no deseados”*. En 5 casos no contestaron (3 mujeres y 2 varones). Por otra parte, en la CABA, sobre 45 que reportaron ser sexualmente activos, el total de las mujeres (24 casos) y el 81% de los varones (17) refirió prácticas para evitar embarazos no deseados (1 no contestó).

¿Y de qué modo se cuidaban? Los varones de la escuela de La Matanza señalaron en un 90,9% (sobre 44) que usaban preservativo masculino. Las mujeres expresaron que sus compañeros usaban ese mismo método en un 74,4% (incluyendo a un 15,2% que también empleaba anticonceptivos orales) mientras que un 10,9% sólo usaba anticonceptivos hormonales orales (ACO). Porcentajes similares se observaron entre los estudiantes varones de la CABA: de 17 varones, 13 refería usar preservativo masculino. Mientras que entre las 24 mujeres señalaron que sus compañeros usaban preservativo en 24 casos (incluyendo 9 que combinaban ACO con preservativo masculino).

Sin embargo, las mujeres en ambos grupos afirmaron que cuando se trataba de conseguir preservativos masculinos eran los varones los que se encargaban de dicha tarea (67,6% La Matanza vs. 69% CABA), en cambio cuando se buscaba obtener ACO eran las mujeres las que los gestionaban.

Contrariamente a ciertas representaciones acerca de las y los jóvenes como irresponsables y despreocupados por su salud -que reproducen en parte los adultos-, un porcentaje no menor implementa estrategias de cuidado de sí y del otro. Como señala Mónica Gogna et. al. (2005), “la prevalencia del uso de métodos anticonceptivos, tanto al inicio como en la continuación de la actividad sexual, es más alta que entre las mujeres de 15 a 19 años que en la población urbana en general. (...) Los niveles de utilización de anticonceptivos son relativamente altos entre las adolescentes sexualmente activas, respecto de la población femenina en edad reproductiva, con un incremento importante en los últimos años. Las adolescentes se distinguen del conjunto de las mujeres en edad reproductiva por la mayor utilización de

preservativos, la cual se ajusta a la recomendación de la doble protección” (Gogna y otros, 2005:145).

En cuanto al acceso a la información sobre características y usos de métodos anticonceptivos (MAC), en la escuela de la CABA reportaron en mayor medida tener acceso a dicha información (91,5% mujeres y 77,1% varones) que en La Matanza (50% mujeres y 36,4% varones).

La información sobre los modos de evitar un embarazo no deseado circula en estas escuelas especialmente entre las adolescentes mujeres. En ambos casos hay una diferencia de aproximadamente 14 puntos. El campo de decisiones e información sobre la salud reproductiva es aún significado socialmente como “cosa de mujeres”. Sin embargo en la escuela de sectores medios, el acceso aumenta en 40 puntos tanto entre los dos grupos de varones como entre los dos de las mujeres.

Hay que destacar que en nuestro país a partir del año 2006, existe la ley de Educación Sexual Integral Nº 26.150 que establece que todos los educandos tienen el derecho de recibir educación sexual integral en todos los establecimientos educativos (ya sean públicos o privados) y en cualquiera de los niveles. No obstante, como señala Zurutuza (2003), desde algunos sectores sociales siguen presentando resistencia a que la educación sexual se instale de manera definitiva y sistemática en todos los distritos del país. Si bien en algunas áreas se está encarando su planificación e implementación parcial, estamos lejos de una acción sistemática, concertada y que respete el derecho a la información de niños/as y jóvenes.

Mientras que en la CABA la información es más accesible a través de adultos referentes de la escuela y la familia, en La Matanza provienen mayoritariamente del círculo familiar. Asimismo, es necesario señalar que incluso cuando son las mujeres de ambos grupos las que más información tienen sobre los MAC, siguen siendo los varones los encargados mayoritariamente de proveerlos, visibilizando la pregnancia de estereotipos de género desde los cuales el varón es el “proveedor” y el “encargado” de las decisiones sobre las prácticas de cuidado anticonceptivo en las relaciones sexuales.

- *“En la materia Construcción de la Ciudadanía, en la otra escuela” (Varón, 15 años, CABA)*
- *“Cuando estábamos en primaria nos hablaron de eso” (Mujer, 16 años, CABA)*
- *“Con mi familia diciéndome que me cuide” (Mujer, 15 años, La Matanza)*
- *“Mis viejos me explicaron” (Varón, 17 años, La Matanza)*

Respecto de las marcas en el cuerpo, es notable que en ambos grupos las mujeres indiquen más presencia de tatuajes (CABA: 6,7% y 4,3% varones vs. La Matanza: 15,7% mujeres y 7,1% varones) y *piercings* (CABA: 43,8% mujeres y 24,4% varones vs. La Matanza: 42,2% mujeres y 32,1% varones).

En cuanto a las lastimaduras o golpes por peleas en el último año, si bien en los dos grupos los varones registraron mayor nivel de marcas en el cuerpo, el porcentaje en las mujeres superó el 50% de los casos en las dos escuelas (CABA: 63,5% mujeres y 75% varones vs. La Matanza: 66,7% mujeres y 78,9% varones). Estos datos ponen en cuestión la figura discursiva de “la jovencita” que, como señala Burman (2003), se encuentra instalado socialmente para conceptualizar a las adolescentes en un estado que no es ni el de niña ni el de mujer pero que porta simultáneamente los sentidos de pureza, inocencia y seducción. En el caso de las dos escuelas, se observan altos puntajes de mujeres que participan en peleas y/o de mujeres con marcas en el cuerpo como tatuajes o *piercings*. Tradicionalmente, estos espacios sociales y corporales fueron ocupados por los varones y significados socialmente desde la brutalidad y la impureza.

b) Sentidos sobre la escuela: horizonte de posibilidades e idea de progreso

Desde la creación de los Sistemas Educativos de la Modernidad, la idea de la educación y la escuela estuvieron anudadas fuertemente a la idea de progreso y ascenso social. Si bien el cuestionamiento al rol social de la escuela -junto con otras instituciones tradicionales- es un debate actual que alude fundamentalmente a interrogar sobre la eficacia del aumento de cobertura del sistema respecto de una mejor posición social para quienes la atraviesan, resulta significativo el lugar relevante que estos/as adolescentes le asignan a la escuela.

Frente a la pregunta *¿Te gusta venir a la escuela?*, entre las respuestas positivas los/as adolescentes de ambas escuelas señalaron:

- *“Es útil, es necesario y es más o menos divertido” (mujer, CABA, 15 años).*
- *“Porque aprendo distintas cosas que me van a servir para vivir” (varón, CABA, 16 años).*
- *“Es importante ser alguien en la vida y no me gustaría ser ignorante” (mujer, La Matanza, 16 años).*
- *“Necesito un buen futuro” (varón, La Matanza, 17 años).*
- *“Porque por mi discapacidad es más complicado conseguir trabajo y quiero recibirme de algo” (varón, La Matanza, 17 años).*

Algunos estudiantes afirman que la escuela tiene el sentido y la utilidad de *“aprender cosas para la vida”, o “un buen futuro”, o “conseguir trabajo”*. Estas expresiones son congruentes con lo que sostiene Duschatzky (1999) en relación a la resignificación de la una idea de progreso, entendida ya no como ascenso social sino como posibilidad de despegue de la fatalidad de origen *“(…) La escuela se asoma entonces como ‘frontera’, que lejos de nombrar un sitio o lugar nos habla de un horizonte de posibilidades. La escuela representa ‘el otro lado’ de la vida de los jóvenes del barrio. Participar de la experiencia escolar implica un quiebre en la racionalidad cotidiana”* (Duschatzky, 1999:122).

Al indagar sobre los aspectos que los/as propios estudiantes consideran “problemas” en su escuela, se observan énfasis en diferentes ejes problemáticos de carácter opuestos, según se trate de localidad. Mientras que los/as estudiantes de la CABA indican aspectos vinculados con elementos de la infraestructura o lo administrativo escolar; los de La Matanza refieren a cuestiones como la violencia, *“que no hacen nada”* en la estadía en la escuela, o que los docentes *“no cumplen”*:

- *“El laboratorio no se puede usar porque es muy chico” (mujer, CABA, 16 años).*
- *“No hay bar ni quiosco” (mujer, CABA, 15 años).*
- *“A mi parecer el patio está mal aprovechado” (varón, CABA, 16 años).*
- *“El incumplimiento de los profes, la inseguridad en los alrededores y el mal comportamiento de algunos alumnos que se van de mambo” (mujer, La Matanza, 17 años).*
- *“La violencia, la droga” (varón, La Matanza, 17 años).*
- *“Porque nunca hacemos nada” (mujer, La Matanza, 16 años).*

Estos aspectos señalados por estudiantes de La Matanza interrogan críticamente los procesos de escolarización en escuelas medias del conurbano bonaerense poniendo en tensión discursos sociales hegemónicos que vinculan a los/as adolescentes de contextos de exclusión con el desinterés por el estudio e incluso la escasa consciencia sobre el propio derecho a la educación.

c) El futuro: el trabajo y las oportunidades

Las perspectivas sobre el futuro entre los/as adolescentes abren un campo de la imaginación que articula la valoración de la propia situación actual, el ámbito sociohistórico donde encuentran, los propios deseos y las ilusiones como así también las expectativas sociales y de género son coordinadas que atraviesan las propias construcciones y posibilidades.

En este sentido, al indagar sobre las personas referentes con las que “se imaginan en cinco años”, se observó un alto porcentaje, tanto de mujeres como de varones, que se imaginaron compartiendo su vida fundamentalmente con sus amigos (85,4% mujeres vs. 86% varones en La Matanza y 95,9% varones y mujeres en la CABA). En segundo lugar, en algunos casos mencionaron la familia (5,8% mujeres vs. 5,3% varones en La Matanza y 2,7% mujeres vs. 2% varones en la CABA). Estos datos pueden indicar cierto reconocimiento de los/as adolescentes de una proyección de autonomía relativa y exogámica.

Es así que al articular esos contextos relacionales imaginarios futuros con proyectos concretos, se pudo observar diferencias según la pertenencia de clase social de cada grupo de estudiantes. Para los/as estudiantes de la CABA, el énfasis de los proyectos de autonomía se sostenía en la autonomía individual a través de proyectos de trabajo para seguir estudiando y participando de organizaciones colectivas, tanto en mujeres como en varones:

- *“Estudiando letras, intentando mudarme de mi casa (si no lo hice todavía) y trabajando” (mujer, CABA, 16 años).*
- *“Estudiando diseño de indumentaria, viviendo en mi casa y adherida a una organización ambientalista” (mujer, CABA, 15 años).*
- *“Algo que sustente mi estudio y un alquiler” (varón, CABA, 16 años).*
- *“En algún comercio mientras estudio” (varón, CABA, 15 años).*

En cambio, en el caso de La Matanza, se visibilizaban proyecciones más vinculadas a actividades laborales para resolver los problemas inmediatos de la vida, especialmente los económicos:

- *“Bueno, quiero recibirme de chef profesional y de maestra jardinera para poder trabajar rápido” (mujer, La Matanza, 16 años).*

Se describían situaciones de autonomía y salida exogámica vinculando sus proyectos a la salida de la familia primaria a partir de la construcción de una nueva familia propia.

- *“Me imagino ama de casa con un hijo” (mujer, La Matanza, 17 años).*
- *“Bien, en un restaurante para juntar plata y hacer mi propio negocio y tener a mi familia” (varón, La Matanza, 16 años).*
- *“Mayor, trabajando para mantenerme para alimentar a mi familia” (varón, La Matanza, 18 años).*

Otras respuestas, implicaban la réplica de situaciones de exclusión o repetición de historias familiares difíciles:

- “Me imagino cartonera” (mujer, La Matanza, 17 años).
- “Pienso que voy a estar sin trabajo y con una hija” (mujer, La Matanza, 15 años).
- “Si llego, en una camilla” (varón, La Matanza, 16 años).

Una primera lectura de las narrativas podría afirmar que las imágenes sobre el futuro de las mujeres y varones de la escuela de La Matanza están fuertemente atravesadas por una noción de exogamia que implica como condición, la conformación de una nueva familia en el corto plazo. Y, en ese sentido, los formatos tradicionales de género marcados por la preeminencia de la mujer con un proyecto anclado en la maternidad y el varón como proveedor están expuestos aquí. En la CABA ocurre algo diferente, pues tanto varones como mujeres se imaginan una autonomía vinculada a una vida independiente de la casa de los padres –y no con una familia propia- y “estudiando para armarse un futuro mejor”.

El concepto de adolescencia ha ido transformándose históricamente. Mientras que en el siglo XVIII el adolescente era considerado como el personaje del *recluta*, con la burguesía del siglo XIX, el modelo de adolescencia es el joven que está a la espera, el hijo de burgueses que va al liceo" (Charles en Mannoní et. al., 1986). Este “tiempo de espera cultural” fue conceptualizado por Erikson (1986) como **moratoria psicosocial**. Pero ¿qué sucede cuando trabajan, tienen hijos, tienen responsabilidades como por ejemplo, el cuidado de sus hermanos o padres?

Los/as adolescentes y jóvenes de sectores medios y altos se encuentran, generalmente con más posibilidades y oportunidades de estudiar y de postergar la planificación familiar. Durante un período más amplio de su vida, gozan de cierta protección social que les habilita tiempo libre y la posibilidad de llevar adelante otras elecciones. Mientras que los que deben ingresar tempranamente al mundo del trabajo -a trabajos más duros y menos atractivos y remunerados-, suelen contraer a menor edad obligaciones familiares (casamiento o unión temprana, consolidada por los hijos), muchas veces reproduciendo historias familiares que reproducen los contextos de exclusión.

CONCLUSIONES

A través de los resultados, se puede afirmar que tanto las inscripciones sociales y territoriales como el género constituyen improntas en la constitución subjetiva que diversifican las experiencias y las posibilidades de proyectar(se).

Considerar el género como un evento situado y colectivo es un reto que supone un desafío para la Psicología y demás ciencias encargadas de los estudios de la subjetividad. Preguntar y preguntarse desde las adolescencias situadas sobre los

deseos, los futuros, las prácticas y sus sentidos, habilita senderos que permiten desarmar discursos sociales y disciplinares instituidos, reproductores de identidades tuteladas y exclusiones diversas; y al mismo tiempo promueve y posibilita movimientos subjetivos instituyentes en los/as propios/as protagonistas al interrogar(se) sobre trayectorias supuestamente predefinidas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Banister, P., Burman, E., Parker, I., Taylor, M. & Tindall, C. (2004) *Métodos Cualitativos en Psicología: Una Guía Para la Investigación*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Bleichmar, S. (2002) "La identificación en la adolescencia: tiempos difíciles", Revista Encrucijadas, Universidad de Buenos Aires, Año 2, Nº 15.
- Bleichmar, S. (2005). *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires: Topía.
- Bottinelli, M., Pawlowicz, M.P., Nabergoi, M., Longo, R., Lenta, M., Sopransi, M.B., Pequeño, D., Moschella, R., Bavio, B. & Veloso, V. (2011). "Salud comunitaria: jóvenes escolarizados y vulnerabilidad psicosocial". En Investigaciones en Psicología. Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología, Año 16, Nro. 1, págs. 109-121.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Burman, E. (2003). "Infancia y subjetividades. Políticas contemporáneas". En Villuendas, M. & Gordo López, A. (Coord.) *Relaciones de género en psicología y educación*. Madrid: Consejo de Educación de la Comunidad de Madrid.
- Bustelo, E. (2005). "Infancia en Indefensión". Revista Salud Colectiva, Sep/Dic. Buenos Aires.
- Bustelo, E. (2008). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Declaración de los derechos del niño (1959, 20 de noviembre). Resolución 1386 de la Asamblea General Organización de Naciones Unidas.
- De Souza Minayo, M. C. (2009). *La artesanía en la investigación cualitativa*. Colección Salud Colectiva. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.
- Eagleton, T. (1995). *Ideología: una introducción*. Buenos Aires: Paidós.
- García Méndez, E. (2008) *Protección Integral de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*. Buenos Aires: Editores del Puerto.

- Gogna, M.; Adaszko, A.; Alonso, V.; Portnoy, F.; Fernández, S. y Zamberlin, N. (2005) *El embarazo en la adolescencia: diagnóstico para reorientar las políticas y programas de salud, Informe final de Investigación*, en www.cedes.org, Ministerio de Salud/CONAPRIS, CEDES, Argentina.
- Gordo López, A. (2003). "La gestión psicosocial. De la diversidad sexual y de género". En Villuendas, M. & Gordo López, A. (Coord.) *Relaciones de género en psicología y educación*. Madrid: Consejo de Educación de la Comunidad de Madrid.
- Kantor, D. (2005). *Adolescentes, jóvenes y adultos. Propuestas participativas en recreación*. Buenos Aires: Centro de Estudios de Estado y Sociedad.
- Kessler, G. (2004). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.
- Krauskopf, D. (2000). "Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes". En Balardini, S. *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. CLACSO, CABA, Argentina. [Disponible 03/10/11]: [//bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cyg/juventud/krauskopf.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cyg/juventud/krauskopf.pdf)
- Lenta, M & Zaldúa, G. (2012). "Niños, niñas y adolescentes excluidos y procesos de subjetivación. Una perspectiva desde las personas protagonistas". *XVIII Anuario de Investigaciones en Psicología*. Facultad de Psicología, UBA, Buenos Aires.
- Ley Nacional 23.849. Convención Internacional sobre los derechos del niño (1989, 20 de noviembre). BOLETIN OFICIAL – 22 de octubre de 1990.
- Manavella, J. (2010). "Los desafíos en la adolescencia. Adolescentes y contexto social". *Revista Contextos*, N°37, año VII. Buenos Aires.
- Mannoni, O. et. al. (1986). *La crisis de la adolescencia*. Barcelona: Gedisa.
- Margulis, M. et. al. (2003). *Juventud, Cultura y Sexualidad. La dimensión cultural de la afectividad y la sexualidad de las jóvenes de Buenos Aires*. Buenos Aires: Biblos.
- Margulis, M & Urresti, M. (2007). "La juventud es más que una palabra", en Aerovich, L (ed.) *La juventud es más que una palabra*, Buenos Aires: Biblos.
- Parker, I. (2000). "Humanismo y Subjetividad en Psicología". En *Revista AVEPSO*, 22, pp. 85-106. Caracas: Asociación Venezolana de Psicología Social.
- Parker, I. (2003). "Psicología Crítica: conexiones críticas". En Villuendas, M. & Gordo López, A. (Coord.) *Relaciones de género en psicología y educación*. Madrid: Consejo de Educación de la Comunidad de Madrid.
- Parker, I. (2007). "La Deconstrucción de la Psicopatología en la Investigación-Acción". En *Archipiélago: Cuadernos Crítica de la Cultura*, 76, pp.65-74. Madrid: Editorial Archipiélago.
- UNICEF (2011). *Estado mundial de la infancia 2011. La adolescencia: una época de oportunidades*. Disponible en <http://www.unicef.org/spanish/sowc2011/fullreport.php>

- Zaldúa, G., Lenta, M., Pawlowicz, M., Longo, R., Sopransi, M. & Moschella, R. (2011). “Territorios y vínculos en adolescentes escolarizados en contextos vulnerables”. En Memorias del Tercer Congreso Marplatense de Psicología. Mar del Plata: Facultad de Psicología de la UNMdP.
- Zaldúa, G; Lenta, M. & Peirano, R. (2011) “Infancia y comunicación. Promoción de derechos en contextos de vulnerabilidad psicosocial”. En XVII Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología – UBA. Buenos Aires.
- Zaldúa, G; Bottinelli, MM; Pawlowicz, MP; Nabergoi, M; Longo, R; Lenta, MM; Pequeño, D; Moschella, R; Bavio, B; Sopransi, MB. (2009). “Narrativas adolescentes en contextos críticos”. En Anuario de Investigaciones en Psicología. Facultad de Psicología- Universidad de Buenos Aires. CABA; Vol. 16, Tomo 1.
- Zaldúa, G; Bottinelli, M; Pawlowicz, M; Longo, R; Pequeño, D.; Estrada, S.; Nabergoi, M.; Gaillard, P. y Moschella, R (2008). “Jóvenes en contextos críticos: identidades y proyectos. una lectura desde la Psicología Social Comunitaria”. En Memorias de la XV Jornadas de Investigación en Psicología - IV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR Facultad de Psicología de la UBA. T II.
- Zurutuza, C.; Bianco, M.; Rosenberg, M.; Checa, S.; Correa, C. -CONDERS: (2003) “Situación de la atención de la salud sexual y reproductiva: diagnóstico desde la perspectiva de las/os usuarias/os”, documento del Consorcio Nacional de Derechos Reproductivos y Sexuales, Argentina.

ⁱ Se inscribe en el proyecto UBACyT “Epidemiología territorial participativa y derecho a la salud. Exigibilidad y justiciabilidad en la zona sur de la CABA” dirigido por (Autor) y co-dirigido por (Autor). Y se asienta en el alerta sobre los obstáculos y brechas en la accesibilidad de derechos humanos y en particular la salud integral en el campo de las adolescencias, desarrollados en proyectos anteriores (ver UBACYT dirigido por (Autor) y co-dirigido por (Autor). Y se asienta en el alerta sobre los obstáculos y brechas en la accesibilidad de derechos humanos y en particular la salud integral en el campo de las adolescencias, desarrollados en proyectos anteriores (ver (Autores) UBACyT P020 2008/2011 “Estudio de las políticas públicas preventivas y promocionales en situaciones de vulnerabilidad psicosocial desde un enfoque de Psicología Social comunitaria” y UBACyT P054 2004/2008 “Praxis Psicosocial Comunitaria en Salud”).

ⁱⁱ En esa línea, en Argentina está vigente la Ley 26061 de Protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes (publicada en el BOE e 26 de Octubre del 2005).

ⁱⁱⁱ Vale aclarar que la **Investigación-Acción en el marco de la Psicología Crítica** desarrollada por Parker, Burman y otros, refiere a la relación de poder y la transformación de los participantes más allá de su componente colaborativo en el propio proceso. Se promueve el desarrollo de estrategias de investigación que rompan con los instituidos y habiliten nuevos sentidos (Banister, P., Burman, E., Parker, I., Taylor, M. and Tindall, C.; 2004). Esta concepción de la Investigación-Acción es algo distinta a la propuesta por autores latinoamericanos como Fals Borda que enfatizaron en la participación y toma de decisiones de los investigandos en distintos momentos del proceso;

A pesar de esta diferencia, ambas acepciones abrevan en la misma tradición creada por Kurt Lewin en la década de 1940 como nuevo método de investigación social en el campo de la

industria, la educación y la comunidad; que ponía énfasis en las relaciones de poder entre investigador e investigando así como en los derechos de estos últimos.

^{iv} Esta diferencia en la nominación de los años de cursada de debe a que los sistemas educativos de cada jurisdicción (CABA y Provincia de Buenos Aires), obedecen a distintos marcos normativos.