



Universidad de la República
Facultad de Psicología
Maestría en Psicología Social

**Concepciones de adolescencia y participación en
los discursos de actores/as educativos/as
adultos/as**

Por

Lic.Psic. Noelia BonaudiFojo

Director de Tesis y Director Académico: Prof. Mag. Alejandro Raggio.

**Tesis presentada para apelar al título de Magister en Psicología Social que
otorga la Facultad de Psicología de la Universidad de la República.**

Montevideo, Uruguay

Octubre de 2020

PÁGINA DE APROBACIÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

El tribunal docente integrado por los abajo firmantes, aprueba la Tesis de Investigación:

CONCEPCIONES DE ADOLESCENCIA Y PARTICIPACIÓN EN LOS DISCURSOS DE
ACTORES/AS EDUCATIVOS/AS ADULTOS/AS.

Autora: Lic. Noelia Bonaudi

Director de Tesis: Prof. Mag. Alejandro Raggio

Carrera:

Puntaje:

Tribunal

Profesor/a:

Profesor/a:

Profesor/a:

Fecha:

Dedicatoria

*El presente trabajo va dedicado a la memoria de mi abuelo **Ceferino Irineo Bonaudi**, quien supo dedicar su larga vida a defender los derechos del pueblo uruguayo, dejándome como legado, la importancia de promover la participación como derecho pilar.*

Agradecimientos

A mi madre *Raquel Fojo*, quien supo inculcarme desde pequeña, que la perseverancia da sus frutos, acompañándome en cada paso de mi carrera.

A mi compañero de vida *Cristian Bernardi*, quien siempre confió en que recorrer este camino era posible, impulsándome a seguir.

A mis fieles amigas *Victoria Cortalezzi* y *Victoria Manassi*, quienes cebaron más de un mate acogedor en los largos momentos de escritura de esta tesis.

A la *Lic. en Trabajo Social Flavia Castell*, compañera de trabajo y amiga que la vida puso en mi camino en el momento justo, ayudándome en las últimas y más difíciles etapas de la construcción de este trabajo.

Al *Prof. Mag. Alejandro Raggio*, quien apuntaló mis proyectos desde 2013. Año a año promoviendo mi superación; permitiéndome contar con un gran tutor para la escritura de esta tesis de post grado.

Al *Lic. Psic. Joaquín Echeverría*, compañero de proyectos y de grandes intercambios.

Resumen

La presente investigación se propuso identificar y analizar las principales concepciones presentes en los discursos de actores/as educativos/as adultos/as de la Enseñanza Media Superior de Montevideo acerca de adolescencia y participación adolescente, en el escenario creado por los Consejos de Participación (CP). Se propuso conocer la perspectiva que poseen estos/as actores/as sobre los CP como mecanismo participativo, indagar qué entendían respecto a la participación política de los/as adolescentes como nuevos/as actores/as políticos/as emergentes y analizar qué concepción de adolescencia prima en sus discursos al día de hoy.

En cuanto a la estrategia metodológica, se planteó realizar un estudio con método de investigación cualitativa. Se eligió un diseño de investigación de caso único, seleccionando un liceo aluvional típico receptor de gran variedad de estudiantes de diversas zonas de la capital.

Los sujetos de la investigación fueron los/as actores educativos/as adultos/as; realizándose un muestreo no aleatorio, a los efectos de considerar la diversidad existente, y que habilite una muestra representativa tanto en calidad como en cantidad. Las técnicas utilizadas fueron el estudio documental, la observación participante y las entrevistas en profundidad.

Los resultados surgidos a partir del análisis de los datos obtenidos dan cuenta de una gran diversidad en los modos de conceptualizar la adolescencia, predominando una negativización a esta etapa del desarrollo. En cuanto a las concepciones de participación, en los discursos analizados se ve una clara tendencia a adjetivarla y compararla desde una mirada adultocéntrica, peligrando el pleno ejercicio de este derecho.

Palabras clave: Derecho - Adolescencia -Participación adolescente

Abstract

The present investigation set out to identify and analyze the main concepts present in the discourses of adult educational actors in the Upper Secondary Education of Montevideo about adolescence and adolescent participation, in the stage created by the Participation Councils (PC). It was proposed to know the perspective that these actors have on PCs as a participatory mechanism, to investigate what they understood regarding the political participation of adolescents as new emerging political actors and to analyze what conception of adolescence prevails in his speeches today.

Regarding the methodological strategy, an exploratory study was proposed, with a qualitative research method. A single case research design was chosen, selecting a typical alluvial secondary school receiving a wide variety of students from different areas of the capital.

The research subjects were the adult educational actors; a non-random sampling was carried out, in order to consider the existing diversity, and to enable a representative sample both in quality and quantity. The techniques used were the documentary study, participant observation and in-depth interviews.

The results arising from the analysis of the data obtained show a great diversity in the ways of conceptualizing adolescence, with a negativization prevailing at this stage of development. As for the conceptions of participation, in the analyzed discourses there is a clear tendency to adjectivize and compare it from an adult-centric perspective, jeopardizing the full exercise of this right.

Key words: Right's - Adolescence - Adolescent participation

Tabla de Contenido	
PÁGINA DE APROBACIÓN	1
Dedicatoria	2
Agradecimientos	3
Resumen	4
Abstract	5
1. INTRODUCCIÓN	9
2. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	11
2.1. ANTECEDENTES JURÍDICOS Y NORMATIVOS DE URUGUAY Y LA REGIÓN..	11
2.2. LOS ESTUDIOS SOBRE REPRESENTACIONES DEL SER ADOLESCENTE	14
2.3. ESTUDIOS SOBRE PARTICIPACIÓN ADOLESCENTE	17
2.4. ANTECEDENTES DIRECTOS DE LA PROPUESTA.....	20
3. CONTEXTO SOCIO HISTÓRICO	23
3.1. SURGIMIENTO DE LA EDUCACIÓN MEDIA EN URUGUAY	23
3.2. HACIA UNA UNIVERSALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN MEDIA EN URUGUAY Y LA REGIÓN.....	26
3.3. CAMINOS HACIA LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN N° 18.437.....	28
3.4. LÍNEA TEMPORAL.....	31
4. REFERENCIAL TEÓRICO	32
4.1. INSTITUCIONES: PRODUCCIÓN Y REPRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD.....	32
4.2. PARTICIPACIÓN PARA ESTA INVESTIGACIÓN	38
4.3. PROTAGONISMO INFANTIL	44
4.4. NIVELES DE LOS PROCESOS PARTICIPATIVOS	46
4.5. DIMENSIONES DE LA PARTICIPACIÓN	48
4.6. POSTURAS ADULTOCÉNTRICAS Y EL DERECHO A LA PARTICIPACIÓN	50
4.7. ADOLESCENCIA: ANTE LAS DIFICULTADES DE SU CONCEPTUALIZACIÓN ..	51
4.8. APORTES PSICOANALÍTICOS SOBRE ADOLESCENCIA.....	52
4.9. APORTES DESDE LA PSICOLOGÍA EVOLUTIVA	55
4.10. RESTITUYENDO LAS ADOLESCENCIAS AL CAMPO DE LA CULTURA	58
4.11. ¿ADOLESCENCIA EN CRISIS?	60
4.12. ADOLESCENCIA Y FAMILIA	61
5. DEL TEMA AL PROBLEMA	66
5.1. FUNDAMENTACIÓN DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN	66
5.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	66
5.3. PREGUNTAS QUE PRETENDE RESPONDER LA INVESTIGACIÓN	68
5.4. OBJETIVO GENERAL.....	68

5.5.	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	68
6.	METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	70
6.1.	INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.....	70
6.2.	ESTUDIO DE CASO ÚNICO	71
6.3.	CRITERIOS DE SELECCIÓN DEL CASO.....	71
6.4.	PROCESO DE SELECCIÓN DE PARTICIPANTES	71
6.5.	LUGARES Y MOMENTOS	72
6.6.	TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN:.....	72
6.7.	PLAN DE ALMACENAMIENTO DE LA INFORMACIÓN.....	73
6.8.	PLAN DE ANÁLISIS	73
6.9.	CRITERIOS ÉTICOS Y DEONTOLÓGICOS	73
6.10.	TRABAJO DE CAMPO.....	74
7.	ANÁLISIS.....	76
7.1.	CATEGORÍAS ANALÍTICAS	78
	Categoría 1: Concepciones de adolescencia presentes en discursos de los/as actores/as educativos/as adultos/as.	78
	Sub categoría 1.1: Adolescencia como transición a la adultez.	78
	Sub categoría 1.2: Adolescencia de hoy respecto a la de ayer.	78
	Sub categoría 1.3: Adolescencia negativizada ¿problemática contemporánea?.....	78
	Categoría 2: La participación en el discurso de los/as actores/as educativos/as adultos.....	78
	Sub categoría 2.1: Participación como derecho.	78
	Sub categoría 2.2: Participación era la de antes.	79
	Sub categoría 2.3: ¿Participación real, dirigida o restringida?.....	79
	Categoría 3: Cultura institucional y participación adolescente	79
	Sub categoría 3.1: Condiciones institucionales habilitantes de procesos participativos.	79
	Sub categoría 3.2: Resonancias de actores/as educativos/as adultos/as respecto a la Ley General de Educación N°18.437 y la formación de Consejos de Participación como mecanismo participativo.	79
	Sub categoría 3.3: Rol del actor/a educativo/a adulto/a como agente promotor de derechos en la institución educativa.	80
	Categoría 4: Familia e Institución Educativa	80
	Sub categoría 4.1: La familia y la Institución Educativa desde la perspectiva de los/as actores educativos/as adultos/as.	80
	Sub categoría 4.2: Valoraciones del rol familiar desde la perspectiva de los/as actores educativos/as adultos/as.	80
	Categoría 5: Adultocentrismo	80

Sub categoría 5.1: Dificultades en la escucha al adolescente.	80
Sub categoría 5.2: Asimetrías de poder en los vínculos adolescentes – actores educativos adultos.....	80
7.2. ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS.....	81
Categoría 1: Concepciones de adolescencia presentes en discursos de actores/as educativos/as adultos/as.	81
Sub categoría 1.1: Adolescencia como transición a la adultez.....	81
Sub categoría 1.2: Adolescencia de hoy respecto a la del ayer.	84
Sub categoría 1.3: Adolescencia negativizada.....	85
Categoría 2: La participación en el discurso de los/as actores/as educativos/as adultos/as.	87
Sub categoría 2.1: Participación como derecho.....	88
Sub categoría 2.2: Participación era la de antes.....	89
Sub categoría 2.3: ¿Participación real, dirigida o restringida?	91
Categoría 3: Cultura institucional y participación adolescente	93
Sub categoría 3.1: Condiciones institucionales habilitantes de procesos participativos.	93
Sub categoría 3.2: Resonancias de actores/as educativos/as adultos/as respecto a la Ley General de Educación N°18.437 y la formación de Consejos de Participación como mecanismo participativo.	95
Sub categoría 3.3: Rol del actor/a educativo/a adulto/a como agente promotor de derechos en la institución educativa.....	97
Categoría 4: Familia e Institución Educativa	100
Sub categoría 4.1: La familia y la Institución Educativa desde la perspectiva de los/as actores educativos/as adultos/as.....	100
Sub categoría 4.2: Valoraciones del rol familiar desde la perspectiva de los/as actores educativos/as adultos/as.	102
Categoría 5: Adultocentrismo	104
Sub categoría 5.1: Dificultades en la escucha al adolescente.	104
Sub categoría 5.2: Asimetrías de poder en los vínculos de actores/as educativos/as adultos/as y los/as adolescentes.	106
Sub categoría 5.3: Involucrados en temas que no son para su edad:	107
7.3. CUADROS DE RESULTADOS POR CATEGORÍAS ANALÍTICAS.....	108
8. CONCLUSIONES	114
9. PROYECCIONES	126
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	127

1. INTRODUCCIÓN

La siguiente tesis es presentada en el marco de la Maestría en Psicología Social, dictada en la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, siendo resultado de un largo proceso de aprendizajes y experiencias.

Esta investigación indagó sobre las concepciones de adolescencia y participación presentes en los discursos de actores/as educativos/as adultos, mediante una metodología cualitativa. Para ello, se pretende dar lugar a la voz de actores/as educativos/as adultos de un liceo aluvional típico de la ciudad de Montevideo-Uruguay con el objetivo de analizar las concepciones de adolescencia y participación que subyacen en sus discursos.

En 1989, se lleva a cabo la Convención sobre los Derechos del niño¹; documento legal que basado en los derechos humanos que propone un nuevo paradigma de protección integral a niños, niñas y adolescente². La CDN presenta un reto a nuestras sociedades, el reconocimiento a NNA como sujeto de derechos, promoviendo que los Estados firmantes del documento adecúen sus marcos normativos para garantizar los derechos que le son inherentes a este sector de la población.

A pesar del compromiso de los Estados por dar cumplimiento a lo establecido por la CDN, se reconoce que nuestras sociedades se encuentran en una clara transición de paradigmas en relación a los modos de subjetivar la niñez y la adolescencia. Debemos poder desplazar el enfoque adultocéntrico que caracteriza nuestras sociedades, dejar de considerar a NNA como sujetos pasivos, subordinados a las decisiones de los adultos; para considerarlos sujetos de derechos y con rol activo dentro de la sociedad acorde a su grado de desarrollo.

El requerimiento de entender las concepciones de los/as actores/as educativos/as adultos/as respecto a adolescencia y a la participación en esta etapa, y su posible incidencia en la promoción del derecho a la participación de los/as adolescentes, es uno de los elementos que fundamentan esta propuesta.

Motivó la investigación la escasa producción acerca del fenómeno de la participación adolescente desde la perspectiva de los/as actores/as educativos/as adultos/as, reconociéndolos/as como referentes privilegiados para poder incidir en la autonomía progresiva necesaria que construye los cimientos de un sujeto participativo.

¹ De aquí en más CDN.

² De aquí en más NNA.

Lo expresado en esta tesis, tiene como objetivo invitar al lector a la reflexión crítica sobre algunas concepciones construidas socio históricamente, permeadas por la cultura de nuestras sociedades en relación a ser adolescente y la participación.

Queda planteada la invitación a reflexionar sobre el lugar que le damos al otro como ser social, reconociéndole como sujeto de derechos en un mundo con una clara postura adultocentrista.

2. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Este capítulo pretendemos adentrarnos en los principales antecedentes de la temática participación y adolescencia.

Es notorio en América Latina el continuo debate sobre políticas de infancia y adolescencia en los últimos tiempos, se ven estudios con mayor frecuencia abocados a este sector de la población; pero si bien es creciente el interés por garantizar los derechos de NNA, las soluciones parecen cada vez complejizarse más.

Se plantea una búsqueda exhaustiva de estudios empíricos, investigaciones científicas, artículos académicos, desde una perspectiva inter y transdisciplinar que permita echar luz a las problemáticas que enfrenta la participación adolescente en nuestra sociedad.

2.1. ANTECEDENTES JURÍDICOS Y NORMATIVOS DE URUGUAY Y LA REGIÓN

Es altamente notorio que el escenario social y político en el cual se vienen desarrollando algunas experiencias de participación adolescente se ha modificado considerablemente en las últimas décadas. Esta modificación deriva básicamente de un conjunto de transformaciones en los marcos legales y jurídicos a nivel internacional y nacional respecto de la niñez y la adolescencia.

La Declaración de Ginebra es el primer texto histórico en reconocer que niños y niñas poseen derechos específicos, otorgándoles responsabilidad a los adultos por su bienestar. Fue impulsada por la Sociedad de Naciones (antecesora de ONU), en 1924. La iniciadora fue Eglantyne Jebb (actualmente la fundadora de *Save the Children*), quien tras la I Guerra Mundial vio la necesidad de proteger a niños y niñas. La declaración posee cinco artículos, en donde se enfatiza en que el niño debe ponerse en condiciones de desarrollarse material y espiritualmente, deben cumplirse sus necesidades básicas (alimento, atención en caso de enfermedad, educación, albergue), el niño debe ser el primero en recibir socorro en caso de calamidad, el niño debe ponerse en situación de poder ganarse la vida y debe ser protegido de cualquier explotación, y por último, el niño debe ser educado, y que esa educación pueda luego volcarla al servicio de los demás. (Bofill & Cots, 1999)

En 1929 se funda el INN (Instituto Interamericano del Niño, la Niña y el Adolescente), siendo el organismo especializado de la Organización de Estados Americanos³ en materia de niñez y adolescencia. El mismo asiste a los estados en desarrollo de políticas públicas y programas destinados a promover el respeto y protección de los derechos de niños/as y

³ De aquí en más OEA.

adolescentes. A 85 años de su creación su objetivo sigue siendo promover el bienestar de este sector de la población, tomando como marco referencial la Convención sobre los Derechos del Niño. (OEA -INN, 2010)

Lo llamativo es que debieron transcurrir 41 años de la Declaración de los Derechos Humanos, para que el 20 de noviembre de 1989 se aprobara y proclamara la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), la cual se convirtió en un hecho histórico dado el reconocimiento por primera vez de los niños, niñas y adolescentes⁴ (NNA) como sujetos de derechos. (Giorgi, 2010). Los principios que establece la CDN son las bases del paradigma de protección integral, el cual nos inspira a comprender como sociedad que los NNA son sujetos de derechos, los cuales les son inherentes por su condición de seres humanos. La CDN es una clara evidencia de cómo el nuevo paradigma integral se inserta en la relación NNA- Adultos. (Viola, 2012)

Si bien tradicionalmente, a la hora de hablar de participación de NNA se partía de una visión adultocéntrica, a principios del año 2004 se realiza en Cuenca, Ecuador, un “Encuentro Internacional sobre Participación de NNA en América Latina” en donde 12 naciones diferentes dialogaron sobre las experiencias de participación realizadas hasta la fecha en sus respectivos países. En esta oportunidad, se reflexionó acerca de las concepciones sobre participación manejadas en la región y de allí poder elaborar y fundamentar un concepto de participación construido desde la voz de NNA.

Para abril de 2008, el Instituto Iberoamericano del Niño en colaboración con UNICEF convoca en Querétaro, México, un foro bajo el lema “Mi derecho a participar”, donde se continuó reflexionando sobre las concepciones de participación de las regiones. Los aportes en esta oportunidad, dieron cuenta del grado de integración alcanzado, partiendo de una diversidad cultural y un diálogo profundo. Como emergente fundamental, el foro propone gestionar el conocimiento del derecho a la participación, implementando por parte de los Estados participantes, estrategias de monitoreo, seguimiento y sistematización de experiencias.

A un año del foro en Querétaro (2008), se realiza un encuentro en Quito (2009). En esta oportunidad se produce un documento titulado “El principio de participación de NNA. Aproximaciones hacia la construcción de un marco de referencia”. De este modo, queda como tarea pendiente la construcción de dicho marco de referencia conceptual acordado entre los organismos e instituciones convocantes, representantes de Estados y principalmente por los aportes de NNA de cada región involucrada.

⁴ La CDN entiende por niño a todo ser humano menor de 18 años de edad.

En el año 2010, se produce el documento “A 20 años de la Convención sobre los Derechos del Niño: La participación de niños, niñas y adolescentes en las Américas” elaborado por el Psic. Victor Giorgi, por encargo del Instituto Interamericano del niño (INN). Se trata de un documento que pretende recopilar los aportes de los protagonistas, que cuenta con el consenso de los Estados involucrados y que aspira a convertirse en instrumento fundamental para promover el ejercicio del derecho a la participación de NNA. Este documento está organizado de forma tal que contiene: una sistematización y análisis de los documentos producidos por INN, un apartado que pretende reflejar el estado de situación de derechos a la participación de NNA en los países de América a 20 años de la CDNy, por último, brinda conclusiones y recomendaciones con el fin de seguir trabajando en las propuestas de NNA de modo que se refleje en políticas públicas sustentables.

Uruguay ratifica lo acordado por la CDN, por lo cual impulsa una serie de cambios normativos en materia jurídica que garantizan un importante conjunto de derechos para los NNA, no obstante, parecen no ser condición suficiente para garantizar el cumplimiento de los mismos.

Nuestro país promulgó el Código de la Niñez y la Adolescencia (Ley N° 17.823) en setiembre de 2004 tras una extensa, polémica pero muy valiosa etapa de discusión en el ámbito jurídico y social. El Código de la Niñez y la Adolescencia no es un mero manual jurídico, o una obra académica, es una obra política, que intentó reflejar el espectro social de la época. El mismo está basado en la CDN, que establece normas para la protección integral de NNA, teniendo como finalidad dar garantía al cumplimiento de sus derechos.

Un claro avance tuvo lugar tras la aprobación de la Ley General de Educación N°18.437 (2009). La misma es promulgada con el fin de introducir la perspectiva de derechos en el sistema educativo uruguayo, donde el derecho a la participación está presente como eje central en toda la Ley. Específicamente en el capítulo I se encuentra el artículo 12, en donde se establece que

La participación es un derecho fundamental de la educación, en tanto el educando debe ser sujeto activo en el proceso educativo para apropiarse en forma crítica, responsable y creativa de los saberes. Las metodologías que se apliquen deben favorecer la formación ciudadana y la autonomía de las personas.

Con la intención de crear un mecanismo de participación que incluyera todas las voces de los actores sociales vinculados a la educación es que se crean los Consejos de Participación (CP), con el objetivo de promover la participación de NNA, maestros/as o docentes, padres, madres y/o referentes adultos, señalando que los CP deben estar

implementados en Educación Inicial, Primaria, Media Básica y Media Superior y Educación Técnico Profesional, esperándose de los mismos que puedan elevar propuestas al Centro Educativo en cuanto a las obras y funcionamiento, al presupuesto, a actividades sociales y/o culturales, la obtención de donaciones y sobre todo aquello que le consulte el Centro Educativo.

Es imprescindible mencionar, que además de cambios normativos, se elaboraron políticas públicas que tienen como objetivo pilar, garantizar los derechos de NNA. En el año 2008 el Instituto del Niño y el adolescente del Uruguay⁵ crea el programa PROPIA (2008) que promueve el conocimiento y ejercicio del derecho a la participación mediante la implementación de diversas propuestas que apuntan a una población heterogénea de NNA, a nivel local, departamental, nacional e internacional.

De este modo, PROPIA (2008) crea espacios de intercambio que favorezcan una participación de NNA efectiva. Para ello, se realizan talleres y actividades y una vez al año NNA concurren a un Congreso Departamental de infancia y adolescencia, con representantes de PROPIA. Una vez al año los niños/as y adolescentes organizan un Congreso Departamental, con el objetivo de sensibilizar a NNA y adultos sobre la importancia de la participación y los Derechos del Niño.

2.2. LOS ESTUDIOS SOBRE REPRESENTACIONES DEL SER ADOLESCENTE

Encontrándonos en un cambio de paradigma, desde la doctrina de situación irregular hacia el paradigma de protección integral, podemos ver como coexisten hoy en día una especie de estado de transición de las concepciones vigentes sobre adolescencia.

Por muchos años, la doctrina de situación irregular fue el paradigma donde se basaron leyes, políticas públicas, programas sociales, investigaciones, en Uruguay y la región. Esta doctrina tiene sus orígenes en EEUU y Europa, expandiéndose hacia América Latina rápidamente. La cultura que encuentra sus bases en la exclusión, sienta las concepciones de “minoridad” al referirnos a infancia y adolescencia, encontrándose destinada a separar NNA de “los otros” desde lo jurídico y social. (García Méndez, E; 2011)

Emilio García Méndez (2011), aborda fielmente la doctrina de la situación irregular en su revisión *“La legislación de menores en América Latina: una doctrina en situación irregular”*. El autor entiende por doctrina, desde el mundo jurídico a la producción teórica sobre un tema dado. Cuando se hace referencia a doctrinas dirigidas hacia la “minoridad”, la ideología dominante es la de *compasión – represión*, unificando puntos de vista

⁵ De aquí en más INAU.

hegemónicos al respecto. Esta doctrina prevé reglas claras de funcionamiento, de cumplimiento obligatorio para los destinatarios y para quienes están a cargo de aplicarlas, dicho en palabras del autor *“constituye en realidad una colcha de retazos de sentido común que el destino elevó a categoría jurídica. Su misión consiste en realidad, en legitimar la disponibilidad estatal absoluta de sujetos vulnerables, que precisamente por serlo son definidos en situación irregular.”* (García Méndez, E; 2011, pg.5).

Niños, niñas y adolescentes de sectores menos favorecidos, terminan siendo blanco privilegiado para esta doctrina de situación irregular.

Barrera De Ávila (2014) en su tesis de post grado aborda con profundidad la doctrina de situación irregular en el Perú, destacando que la peligrosidad es una característica que se le adjudica comúnmente a los sujetos que esta doctrina va dirigida, estando expuestos a un peligro moral y/o material. Las prácticas dirigidas a NNA se mantenían dentro de un perfil asistencialista que brindaba una suerte de pseudo protección, teniendo un alto poder discriminatorio, tendiente a la exclusión. Este modo de abordar la infancia y la adolescencia se ha mantenido por más de 100 años, contando con el apoyo de varios Estados que validaron medidas desmedidas (valga la redundancia) para mantener las formas de control social de este sector de la población.

La doctrina de protección irregular, tiene un enfoque negativo de la infancia y adolescencia, siendo percibidas desde la lástima, la necesidad de tutela, la pasividad, caridad, compasión.

Con la CDN se viene implementando una nueva doctrina, la de Protección integral de la infancia y la adolescencia. Trayendo nuevas formas de entender a este sector de la población, desde una perspectiva de derechos. Este nuevo paradigma presenta para nuestras sociedades un reto político, social y cultural; presentando las bases para reconocer éticamente situaciones de derechos.

La doctrina de protección integral, como plantea Barrera de Ávila (2014), se sustenta en tres bases: NNA como sujeto de derechos, el derecho a la protección integral, y el derecho a las condiciones de vida que permita su desarrollo integral.

Entendiendo que estamos en este estado de transición entre la doctrina de situación irregular y el paradigma de protección integral, si hacemos referencia a las representaciones que se encuentran vigentes en nuestras sociedades respecto de la adolescencia, no podemos dejar de considerar las investigaciones de Krauskopf (2000) quien entiende que no se puede pensar la adolescencia desde una única perspectiva, ya que son múltiples las

concepciones de adolescencia que pueden coexistir en la misma sociedad. La autora resalta las concepciones que introducen las nuevas políticas públicas que toman a la juventud⁶ como actor protagónico, considerándolos sujetos de derechos, con rol activo dentro de la sociedad, capaces de generar cambios y promover el desarrollo.

Por otra parte, Oscar Aguilera Ruíz (2009), elabora un artículo basado en su tesis doctoral en Chile bajo el título “*Los estudios sobre juventud en Chile: coordenadas para un estado del arte*”. El autor propone un conjunto de coordenadas que permitan construir un estado del arte sobre la juventud en la región, a modo de poder sistematizar y conocer lo producido académica y políticamente en esta área desde una perspectiva transdisciplinar, que sirva de reflejo a la preocupación por lo juvenil. Sostiene que las investigaciones hasta los años 80 acerca de lo juvenil en Chile han privilegiado perspectivas restringidas al no incorporar miradas transdisciplinarias, y el poco diálogo entre las instituciones competentes y lo académico. Según Aguilera Ruíz (2009) es recién en la década de mediados de los años 80, que comienzan a desarrollarse producciones interesantes respecto a lo juvenil; en donde focalizan la atención en los medios de comunicación como productores de sentidos y significados, y cómo la agenda pública destinada a este sector de la población se construye con y en base a estos medios.

Ruíz (2009) nos lleva a recordar el carácter represivo de la época, provocó que la mayor parte de los estudios sociales en donde se contemplara la juventud fueran desarrollados por organizaciones no gubernamentales, u organizaciones dependientes de la iglesia católica. En lo que a metodología se refiere, los estudios se basaron en micro experiencias cualitativas y exploratorias que apuntaban a indagar las acciones juveniles en el marco de la dictadura. El fin de la dictadura implicó que el Estado chileno reconociera la deuda con los jóvenes, por lo cual se pensó en el diseño de políticas públicas destinadas a este sector; pero este acontecimiento tuvo una doble lectura según el autor, dado que estigmatizó a esta etapa vital como problemática y produjo un retroceso en la discusión conceptual sobre el sujeto juvenil.

La problematización acerca de los discursos sobre adolescencia también ha sido desarrollada en Argentina. Mariana Chávez (2005) en un trabajo de campo realizado con adolescentes y medios de comunicación llevado a cabo entre los años 1998 y 2004 en la Ciudad de La Plata (Provincia de Buenos Aires, Argentina), plantea que el análisis de los discursos permitió identificar diversas representaciones vigentes acerca de la juventud y

⁶ Debemos aclarar que existe un problema terminológico y conceptual que se suscita en torno a los conceptos de juventud y adolescencia. Por un lado, adolescencia es un concepto de naturaleza predominantemente psicológica; mientras que el concepto de juventud se emplea como categoría en estudios de perfil sociológico y otras ciencias sociales.

reconocer formaciones discursivas que entraban en juego en los discursos de los diversos actores implicados.

La investigación de Chávez (2005), arroja conclusiones significativas en donde se ve una negativización de la juventud y sus prácticas, partiendo de la comparación con el ser adulto para definirla, sentando las bases para una perspectiva adultocéntrica.

Siguiendo esta línea, Di Leo (2011) retoma el análisis de las formaciones discursivas y señala que los medios masivos de comunicación al igual que múltiples instituciones estatales (en donde la Institución Educativa toma papel principal) vienen reproduciendo y articulando modos de concebir a la juventud que son altamente reduccionistas.

Así mismo, los estudios de Pedro Núñez (2013) realizados en Buenos Aires, proponen no encasillar a la juventud en una única categoría, resalta el diálogo intergeneracional y la importancia del mismo para el entre cruce de formas de pensar la vida política, y presta real atención a las diversas formas en que puede apreciarse la participación de los jóvenes en el espacio escolar. El autor promueve ideas renovadoras acerca de la experiencia juvenil, desde una perspectiva social, política, destacando el lugar de la escuela en el proceso de socialización.

2.3. ESTUDIOS SOBRE PARTICIPACIÓN ADOLESCENTE

Como antecedentes pioneros, debemos destacar a Francesco Tonucci (1991) quien lleva a cabo en su ciudad natal Fano, Italia el proyecto *“La Ciudad de los Niños”*, el cual replica en Argentina, estando hasta hoy en vigencia. Este proyecto rechaza la interpretación exclusiva de tipo educativo o de simple ayuda aNNA, el proyecto desde el inicio ha tenido motivación política; entendida esta como poder propulsar una nueva filosofía de gobierno de una ciudad, en donde los niños sean tomados como parámetro y garantía de las necesidades de la comunidad. No piden aumentar los recursos hacia la infancia, sino de construir una ciudad diversa, en donde la infancia este integrada a la comunidad y puedan tener su autonomía y participación. El proyecto considera que la degradación de las ciudades está dada por privilegiar al ciudadano adulto, como prioridad económica y administrativa, afectando a los ciudadanos infantes.

Propone cambiar el modelo de adulto como ideal, priorizando la visión del niño y que sean respetados. Antes los niños se consideraban parte de la ciudad, compartían el espacio público con los adultos, ahora tras el desarrollo urbano los niños han sido excluidos, en

donde se ha creado lugares especiales para ello. Los niños no viven la vida pública de la ciudad. Los niños necesitan espacios, dentro de un clima de control social donde puedan ser niños, no limitarlos a espacios creados para su recreación, ya que pierden así autonomía, y la posibilidad de vivir experiencias por sí solos y así aprender. (Tonucci, 2009)

En consonancia con lo anteriormente citado, Rogert Hart (1992) a partir de sus investigaciones afirma que la participación debía de entenderse como proceso dinámico, flexible y co-construido, señalando que es de gran importancia el rol de los adultos para lograr la participación de los NNA. Sostenía que solo a través de la práctica participativa NNA irán aprendiendo a reconocer sus derechos como ciudadanos, y que la misma promoverá la autonomía de los sujetos y el desarrollo comunitario. Hart llega a la conclusión de que "una comprensión de la participación democrática y la confianza y capacidad para participar sólo se pueden adquirir gradualmente por medio de la práctica; no pueden enseñarse como una abstracción." (Hart, 1992, p.5)

En el año 2004, una investigación realizada por un equipo de investigadores españoles (de Armenteras Fuster, C.F. Cabra Díaz-Malaguilla, M; Gilabert Moncho, M; Marcelo Alonso, L & Del Valle López, M; 2004) de la Ciudad de Alcalá (España) arroja como datos significativos que la participación infantil y juvenil en dicha ciudad es escasa. Los datos fueron recabados a partir de la implementación del Proyecto "Alcalá somos todos", en el cual se dio la oportunidad a niños, niñas y jóvenes de participar de forma activa sobre las decisiones de su ciudad. Posterior a la implementación del proyecto, se evidenció la necesidad de crear espacios en donde la infancia se relacione con los jóvenes y adultos de la ciudad, dando lugar a NNA a opinar y ser escuchados, reconociéndolos como ciudadanos activos, con responsabilidades y obligaciones, dentro de la sociedad.

Por otra parte, los aportes de Martha Worsching (2008) son de vital relevancia, dado que hace un exhaustivo análisis en su artículo "*¿Desafección y uniformidad?: Participación política juvenil en Reino Unido*", de las últimas investigaciones realizadas en Reino Unido respecto a la participación política de los jóvenes en el país. Hace foco en el poco interés que presentarían los jóvenes respecto a las formas de política formal en comparación a otros países de Europa, y examina la política informal ligada al concepto de ciudadanía. Como conclusiones más destacadas entiende que los jóvenes británicos se encuentran menos politizados que los jóvenes de otras regiones europeas, tienen poca confianza en los partidos políticos, o en la política formal reflejándose en la baja asistencia a sufragar. Sin embargo, sostienen que ser políticamente activo es la clave para un mundo mejor, pero no encuentran el modo de hacer la diferencia en asuntos políticos en Reino Unido. Worsching señala que en Reino Unido no se fomenta la participación juvenil, y que el problema no se

encuentra en la no disposición de los jóvenes, sino en el Estado y la sociedad actual, cada vez más fragmentada y polarizada.

En el mismo año, pero en Italia Marco Bontempi (2008) publica su artículo "*Significados y formas de la participación política juvenil en Italia*". En el artículo se discuten las condiciones que llevaron a la transformación de las formas de participación juvenil en el país, en un contexto donde la participación juvenil ha tomado valores significativos pero que discrepa con el mundo adulto en cuanto a las concepciones de política, como consecuencia se ve un alejamiento de este sector de las prácticas políticas formales. Las conclusiones más destacables a las que llega Bontempi (2008) es que las formas participativas juveniles en Italia están en proceso de transformación, existe una suerte de reconstrucción semántica de la política, que acompaña un fuerte cambio cultural.

A partir de los cambios ocurridos en Uruguay en materia jurídica, Echeverriaza, Pereda y Silveira (2011) realizan un estudio bibliográfico y jornadas de reflexión donde se centran en la discusión sobre el rol de la dirección en los centros educativos de educación media en la implementación de los consejos de participación. Consideran que el mandato legal no es condición suficiente para lograr la participación, y destacan la importancia de considerar la "micropolítica" de las instituciones como espacio donde se juegan las posibilidades y dificultades para lograr la participación. (Echeverriaza, Pereda & Silveira, 2011)

En el año 2013, ANEP compila bajo la coordinación de la doctora Nilia Viscardi y el Maestro Nicolás Alonso el libro "*Gramáticas de la Convivencia*". El mismo sirve de resumen a la investigación realizada en treinta centros de Consejo de Educación Inicial y Primaria, Consejo de Educación Secundaria y Consejo de Educación Técnico Profesional, contemplando los datos recabados del Censo de Convivencia y Participación.

En la investigación se abordaron las diversas percepciones de los actores pertenecientes a las instituciones involucradas acerca de los procesos de participación, exclusión y sobre el sentimiento de inclusión en el sistema educativo. Se puso especial énfasis en estudiar las normativas que regulan la vida cotidiana de los actores sociales dentro de la institución.

Como resultados más significativos, los autores plantean que la escuela como institución tiene un rol protagónico en reforzar la identidad del Estado en la sociedad a través de promocionar el conocimiento en materia política y de derechos. Se debe tomar como eje central el formar ciudadanos activos, siendo la escuela el primer exogámico lugar donde los niños son parte de un colectivo y pueden interiorizar allí, cuál es su rol dentro de

la sociedad. Las escuelas son el escenario que mejor reproduce (aunque en menor escala) la estructura organizativa y política del Estado. (Viscardi& Alonso, 2013).

Haciendo referencia a investigaciones en la región, Imhoff yBrussino (2013) hacen mención de los resultados de un estudio exploratorio que pretendió conocer el grado de participación social y política que poseen los niñas y niños de la Ciudad de Córdoba Argentina. En este estudio, se entrevistaron a niños y niñas (9 – 11 años), de nivel socio económico medio que residen en dicha ciudad. Se pudo ver que los resultados reflejan niveles bajos de participación social y política, con fuerte presencia de actividades religiosas que promueven una mayor participación. Como resultado primordial, se observa que en los discursos y prácticas infantiles se ve una reproducción de discursos que tienden a desacreditarlos como sujetos de derechos, con capacidad de acción política.

Debemos destacar los aportes de Expósito (2014) que a partir del estudio del marco regulatorio de las escuelas secundarias en México considera que existe un intento por “cumplir con un discurso positivo sobre la democracia y los derechos de la niñez y adolescencia” (Expósito, 2014, p. 68), aunque se prosigue con una organización e instrumentación de lo legal que torna restrictiva la participación estudiantil. El autor sostiene que lo normativo es un avance importante, pero que por sí solo no asegura que se genere la participación de los NNA. (Expósito, 2014).

Por último, debemos mencionar una investigación realizada en Sídney, Australia por Reichert yPrint (2017), donde se propuso examinar cómo el aprendizaje formal e informal en el contexto escolar contribuye en la vida cívica y política de los estudiantes de escuela secundaria australianos; y así poder establecer si las escuelas hacen una diferencia con respecto a la participación esperada de los estudiantes en actividades cívicas y políticas.

Reichert yPrint (2017) demuestran que la participación de los estudiantes en la escuela y en la comunidad puede tener efectos positivos en su disposición a actuar en la acción cívica y promover temas importantes para la democracia en el futuro. Entienden que, las escuelas son lugares donde los jóvenes pueden probar diferentes formas de participación democrática y, por tanto, son espacios que favorecen la construcción de ciudadanos activos y democráticos.

2.4. ANTECEDENTES DIRECTOS DE LA PROPUESTA

La propuesta presentada nace a partir de mi participación en la materia curricular de la Licenciatura en Psicología “Proyecto”. Esta materia tenía como objetivo adentrar al estudiante en la participación en un proyecto de investigación. En dicha oportunidad

participé del Proyecto "Participación y subjetividad", proyecto que se venía desarrollando en el marco del Programa de Estudios en Psicología Grupal e Institucional del Instituto de Psicología Social de la Facultad de Psicología, desde el año 2010.

En octubre de 2014 presento mi trabajo final de grado para la Licenciatura en Psicología con formato de pre proyecto de investigación bajo el título "La perspectiva de maestros/as respecto a la participación política de niños/as a través de la experiencia de los CP en Enseñanza Primaria Pública de Montevideo". En este anteproyecto de investigación propuse indagar las perspectivas de maestros/as respecto a la participación política de niños/as a partir de la implementación de los CP en las Escuelas Públicas de Montevideo, buscando entender cuál es la opinión de maestros/as respecto a los consejos y si consideraban que contaban con la debida formación e información para llevarlos a cabo. Mi interés por la temática se vio motivado a partir de un trabajo de campo donde se evidenciaba que eran escasas las escuelas que contaban con Consejos de Participación. Este trabajo de campo fue realizado durante mi inscripción curricular a la materia Proyecto "Participación y subjetividad"⁷ junto al Prof. Mag. Alejandro Raggio.

Para el año 2016, el Lic. en psicología Joaquín Echeverría, en el marco de la Licenciatura en Psicología de la UdelaR, realiza un trabajo final de grado con formato de pre proyecto de investigación titulado "Implementación de la participación en adolescentes en educación media superior en bachillerato. El caso del Liceo N 4 Juan Zorrilla de San Martín", el cual focaliza el proceso de cambio educativo en relación al avance de la participación adolescente en educación media de bachillerato, pretendiendo entender cómo se incorpora la participación adolescente a la dinámica institucional, esperando poder dilucidar tensiones y resistencias que estuvieran presentes en este proceso⁸.

Para el año 2017, durante mi participación curricular en el Instituto de Psicología Social, junto al Prof. Mag. Alejandro Raggio (referente del Proyecto hasta 2015) y el también maestrando de la Maestría en Psicología Social Lic. Psic. Joaquín Echeverría; nos propusimos sistematizar para un posterior análisis, la importante base empírica producida por estudiantes participantes del proyecto hasta 2015.

⁷"Participación y subjetividad" era una materia de inscripción curricular en Facultad de Psicología, la cual comprendía la participación en el proyecto "La emergencia del adolescente como sujeto político en el escenario de los Consejos de Participación en la Educación Media". Pero esta materia no cuenta con inscripción curricular en la Licenciatura en Psicología desde el año 2015.

⁸Actualmente, el Lic. Joaquín Echeverría se encuentra continuando estas líneas de investigación en su proyecto de tesis para apelar al título de Magíster en Psicología Social que otorga la Facultad de Psicología de la UdelaR.

La estrategia de sistematización de esta base empírica y los posteriores resultados, fueron presentados en el Primer Congreso Internacional de Psicología titulado “Producción de conocimientos: desafíos emergentes y perspectivas de futuro”, llevado a cabo los días 29 al 31 de octubre y 1ero de noviembre de 2018 en la Facultad de Psicología de la Universidad de la República. La propuesta presentada se tituló: *“Participación adolescente: el adultocentrismo en cuestión”*.

3. CONTEXTO SOCIO HISTÓRICO

3.1. SURGIMIENTO DE LA EDUCACIÓN MEDIA EN URUGUAY

Partiendo del entendido de que todo cambio estructural deviene por modificaciones en su contexto socio histórico, económico y cultural; es que se considera imperante hacer un recorrido por aquellos cambios que propiciaron un nuevo modo de entender la educación en nuestra sociedad y a quienes debía de dirigirse.

Focalizando en la historia de la sociedad uruguaya, José Pedro Barrán (1990) hace una investigación referida al concepto de infancia haciendo memoria a lo que denominará Época Bárbara⁹, entre los años 1800 y 1860. Dentro de la Época Bárbara, la niñez no fue más concebida como una mera etapa previa a la adultez, siendo el niño considerado como un adulto pequeño al que había que disciplinar mediante castigos físicos.

Será recién en el transcurso a la Época Civilizada¹⁰ (1860-1920) donde el niño será provisto de cuidados y “librado” de maltratos físicos; se los apartará de algunas actividades sociales (como velorios), y se crearán espacios específicos para ellos (como lo son las escuelas y el juego). Este movimiento producido, por un lado, permitió comenzar a visibilizar al niño, pero también trajo como consecuencia la imposibilidad de integrarlo en diversos espacios sociales.

Barrán (1990) también señala que en esta transición histórica que vivió nuestra sociedad, el amor materno/paterno-infantil se volvió esencial, se le otorgó mayor importancia a la crianza y a la educación del niño. Las caricias y mimos en la “Época Bárbara” eran mal vistos, pasan a ser naturalizados y vistos como algo bueno y necesario, el cuidado del niño pasa a ser una preocupación social.

Pero esta transición con el objetivo de vencer la “sensibilidad bárbara” también escondía un doble discurso. Mientras el Estado se modernizaba, volvió efectivo su poder coercitivo apoyado por la Iglesia Católica, impulsando la necesidad de contener los desenfrenos que tan propensos eran los sectores más vulnerables.¹¹

⁹ Época Bárbara es una metáfora que utiliza José Pedro Barrán para referirse a las formas de pensar, sentir, actuar, características de los años comprendidos entre 1800 y 1860 en el período colonial de la República Oriental del Uruguay.

¹⁰ Época Civilizada es una metáfora que utiliza José Pedro Barrán para referirse al período comprendido entre 1860 y 1920 donde se da lo que él denomina “disciplinamiento” de la sociedad uruguaya debido a una modernización del Estado uruguayo. Esta época estuvo caracterizada por la regulación de espacios e instituciones públicas y privadas, viviéndose una nueva forma de sensibilidad y nuevas imposiciones morales. La Época Civilizada fue una época cargada de vergüenza, culpa y disciplina.

¹¹ Desde la perspectiva de la Iglesia y el Estado, los sectores vulnerables eran comprendidos por niños, jóvenes y clases populares.

Durante la transición de la “Época Bárbara” a la “Época Civilizada”, no podemos dejar de visualizar que el mundo venía sufriendo cambios significativos en los mecanismos de producción que tuvieron inicio en 1760 con la Revolución Industrial. Estos cambios tuvieron como consecuencia la exigencia de mano de obra calificada, para desempeñar determinadas tareas en las plantas de producción. Ante esta demanda iniciada en primera instancia en países europeos, y posteriormente en América Latina, surge la necesidad de capacitar al sector obrero, debiendo abrir las puertas de la educación al proletariado.

Los trabajadores debían adaptarse a las nuevas exigencias del campo laboral, y el educarse para adquirir nuevos conocimientos era el camino. Los planes de estudio debieron pensarse en base a estas nuevas necesidades y demandas de una sociedad que tendía a la industrialización.

De este modo, el nacimiento de la “sociedad civilizada” entre los años 1860 y 1890, Barrán (1990) reconoce dos hitos fundamentales: la prohibición del juego en Carnaval en 1873 y la Ley de Educación Común de 1877, donde se establece la obligatoriedad de la Enseñanza Primaria, la creación de una escuela pública, laica, gratuita y obligatoria.

Esta clara tendencia a la “civilización” reprimía la sexualidad, apelaba a encauzar la agresividad y la violencia, dando máximo lugar al individualismo con el objetivo de favorecer el desarrollo de la fuerza productiva.

Es en 1885 que se consolida la Ley Universitaria, la cual le otorga doble función a la Enseñanza Secundaria en nuestro país: una ampliación de la enseñanza primaria, y el carácter preparatorio para los estudios superiores. De la consolidación de la Ley Universitaria se desprenden interrogantes en cuanto para quién y qué educación se debe brindar: ¿una educación que prepare a los estudiantes para una vida social integral, con responsabilidades ciudadanas o familiares?, o ¿una educación especializada que nos prepara para los estudios superiores?

La educación secundaria se vio afectada en su estructura recién para 1930 – 1970. Este cambio, trajo consigo la gradual aceptación de que la educación dejaba de ser privilegio de las clases burguesas, tendiéndose a universalizar para todos los sectores de la población. (Mancebo, 2001).

A mediados de la década de 1950, Uruguay transita por una de sus crisis económicas más desestabilizadoras en cuanto a economía, política y educación refiere. El final de la Guerra de Corea en 1953 trajo serias repercusiones, dado que finaliza la etapa en

la cual materias primas uruguayas y derivados eran vendidos a precios competitivos en el mercado internacional. De este modo, los productos del agro uruguayos comenzaron a perder valor.

La economía en Uruguay sufre un estancamiento, lo que tiene serias repercusiones políticas. Para el año 1955 se darán una serie de transformaciones que tienen gradual impacto en el sistema. Entre ellas está la masificación de la matrícula en la educación formal debido al ingreso de la mujer y la clase media al sistema educativo medio; hay un deterioro en los salarios de docentes y la calidad de las carreras; se tiende a una estructura curricular humanista de tipo clásico y comienza una anulación progresiva de la educación como propulsor de movilidad social para el ascenso de clases. (Administración Nacional de Educación Pública – Consejo Directivo Central, 2005, p.31)

En enero de 1973 es promulgada la ley 14.101 estableciéndose obligatoria y general la educación, en primer nivel escolar y en el segundo nivel hasta los tres primeros años.

La crisis económica, política y social es sucedida por una dictadura cívico militar que dura hasta 1985. En este período, la educación era tema de debate en el marco de la creación de una nueva Ley de Educación. Se consideraba imperante proteger a las sociedades del comunismo internacional, las ideologías de izquierda y tras invocar a la laicidad del sistema educativo se camuflaban ideas conservadoras.

La nueva ley centraliza y simplifica el sistema educativo: una estructura liberal demócrata que tiene cuatro entes de enseñanza autónomos (Primaria, Secundaria, Técnica y Universidad), se ve sustituida por solo dos entes: Universidad y Consejo Nacional de Educación (CONAE) donde se ven unificados los otros tres entes. De este modo, se perdía la autonomía de los otros tres entes, pasando a ser consejos desconcentrados.

La Ley General de Educación 14.101, traía consigo una perspectiva coercitiva y punitiva hacia docentes y estudiantes. La dictadura militar reestructuró el sistema educativo uruguayo con una ruptura radical; se vieron afectados fines, formas de gobierno, estructura, planes y programas. En este período se consolidó un modelo educativo tendiente a la exclusión de aquellos sectores menos privilegiados, contrario con los fines educativos anteriormente establecidos.

El 1ro de marzo de 1985 los uruguayos recuperamos la democracia de nuestro país y en los primeros meses del año tienen lugar importantes movimientos sociales, sindicales y políticos en busca de establecer un nuevo consenso.

El 25 de abril de 1985 se aprueba la Ley de Emergencia de la Educación 15.739, dado los acuerdos que se alcanzaron respecto a la educación y ante la necesidad de volver a los fines preestablecidos para el sistema educativo uruguayo anulados por la dictadura.

Los docentes proscriptos volvían a ejercer su cargo, ya que la dictadura los había expulsado de su rol por diferencias ideológicas. Se comenzó a llamar a concurso para cargos directivos y de inspección. Se asoció a la educación pública nuevamente con las ideas de democracia, libertad, igualdad y laicidad.

A fines de 1989 el CODICEN se apoya en los servicios de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), y para el período comprendido entre 1990 – 1994, elabora un diagnóstico sobre la educación en el Uruguay. Hasta entonces no había antecedentes de una evaluación del sistema educativo uruguayo, de modo que los hallazgos intuados por los actores educativos fueron consolidados.

3.2. HACIA UNA UNIVERSALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN MEDIA EN URUGUAY Y LA REGIÓN

Es notorio en las últimas décadas, el creciente interés por la universalización de la educación media en Uruguay y la región si hacemos foco en las nuevas transformaciones que el sistema educativo vislumbra acerca de esta expansión. (UNICEF, 2019, .13)

En una primera etapa comprendida entre los años '40 y '60 del siglo pasado, puede evidenciarse como los sectores medios más vulnerables de la sociedad comenzaban a acceder a la educación media, si bien el país comenzaba a vivenciar los primeros síntomas de una crisis económica, social y posteriormente una ruptura de la democracia. Ya en época de dictadura, la enseñanza uruguaya se enfrentó a un contexto que le exigía adaptarse; escenario hostil, en donde las libertades de pensamiento estuvieron coartadas. (UNICEF, 2010, p.26)

En los años '80 y '90, los sectores de más bajos recursos se incorporan al sistema, donde se amplía el acceso a la educación secundaria. Si bien el sistema educativo abre sus puertas, comienza a transitar por diversas problemáticas, siendo un sistema robusto, estructurado y poco flexible. (ANEP – CODICEN,2005, p.121).

Si bien en el año 2000 se produce un fuerte aumento de la matrícula en Ciclo Básico de Enseñanza Pública uruguaya, la crisis económica que atravesaba el país hacía muy difícil que se consolidaran cambios positivos para que el sistema educativo atendiera las

nuevas demandas, dado que la crisis provocó una notoria escases de recursos destinados a la enseñanza entre otros rubros.

Para el año 2005, ya con la economía más estabilizada, se inicia un largo proceso de debate educativo, liderado en aquel entonces por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y acompañado por las autoridades de la Administración Nacional de Enseñanza Pública (ANEP). El debate operaba de preámbulo a la gestación de una nueva Ley de Educación, que remplazara a la existente desde el año 1985. Este planteo era de carácter de emergencia en la agenda nacional, impulsando a una amplia reflexión de la situación actual del país y las perspectivas futuras de la educación uruguaya.

De este modo, se promovía la participación de toda la ciudadanía, organizaciones sociales, sindicatos y medios de comunicación, y a palabras del presidente del Consejo Directivo Central¹²:

Creo firmemente que la transformación del sistema educativo nacional es un asunto tan importante y general, que no puede quedar exclusivamente en manos de las autoridades, los docentes, los estudiantes, los trabajadores de la educación, sino que sus modificaciones deben ser abordadas por el conjunto de la sociedad. En consecuencia, invito a todos los aquí presentes a que estimulen la participación de los padres, de las madres, de los vecinos de los centros educativos, para que de ese modo el proceso sea plural, democrático y sostenible. (Yarzabal, L, 2006)¹³

Desde la década de los 90, Uruguay viene tramitando una reforma educativa que implicó grandes cambios en amplios rubros; desde reformas de currícula, la formación docente, políticas de evaluación educativa. Sin embargo, estos cambios no significaron una reforma de los patrones de gestión educativa y financiamiento, ni contaron con la participación social que ameritaba, dejando entrever las falencias de un sistema educativo centralizado y poco flexible. Es por esta razón, que la reforma enfrentó la oposición gremial del cuerpo docente, sumando distancia las diferencias ideológicas que sustentaban sus perspectivas educativas.

Dado los antecedentes de esta reforma, el gobierno frenteamplista propuso re pensar las bases de una nueva organización educativa, que contara con participación social desde su gestación. De este modo, se lanza en diciembre de 2005 una convocatoria a un gran debate de materia educativa a nivel nacional a realizarse al siguiente año. Se coordinaron asambleas territoriales frecuentes con el fin de culminar el debate en el Congreso Nacional de Educación, de modo que se pudiese alcanzar la mayor participación social posible de los sectores interesados. Debemos mencionar, que el diseño del debate previo al Congreso fue

¹² De aquí en más CODICEN. CODICEN es el órgano rector de la Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay.

¹³ Director de la ANEP exposición realizada en promoción al debate educativo, Young 15 de agosto de 2006.

muy optimista y de gran magnitud, sin embargo, el rol de las autoridades de la educación en su carácter orientador fue poco visible.

De acuerdo con Nicolás Bentancur (2015), si bien la teoría sonaba seductoramente positiva, en los hechos, habría consenso en que

la participación efectiva de la ciudadanía en las etapas preparatorias a debate (las asambleas territoriales) fue bastante restringida, y que el mayor peso relativo en las mismas correspondió a los representantes de agremiaciones docentes (...). El debate educativo nunca entró en un lugar prioritario en la "agenda ciudadana" y lo hizo con intermitencia en la agenda de los grandes medios de comunicación, acaso con mayor continuidad en la prensa. Por el contrario, fue tema recurrente de gremios y asambleas docentes; naturalmente, también fue tema de gobierno, aunque poco se situó entre sus reformas prioritarias; y hacia el final del proceso, se oció de él la oposición política para cuestionar su falta de representatividad y de eficacia para atender los principales problemas educativos. (Bentancur, N. 2015, pg 173)

Durante el Congreso de Educación, existió un elevado número de congresales y escaso tiempo para analizar todas las propuestas y debatir. Fruto de esto, la declaración final del Congreso es breve, donde se reafirman los principios constitutivos del sistema educativo uruguayo: laicidad, obligatoriedad, gratuidad y universalidad, a los que se le suman: participación, integralidad, autonomía y cogobierno. La educación pasa a ser una política de Estado, reclamándose el 6% del PBI como presupuesto educativo necesario para garantizar el cumplimiento de los principios aprobados y de los aportes recogidos durante el Debate Educativo y el Congreso.

3.3. CAMINOS HACIA LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN N° 18.437

Como se hizo mención anteriormente, con la llegada del Frente Amplio al gobierno en 2005, se propulsaron cambios en materia educativa (Ruíz Díaz, M; 2015), de este modo se gestó uno de los elementos pilares para generar cambios estructurales e institucionales a través de la creación de la Ley General de Educación N°18.437.

Es de destacar, que la ley se aprobó únicamente con los votos del gobierno oficialista (y no con mayoría parlamentaria), no contando con el apoyo de los sectores de la oposición.

La ley contó de tres etapas, generándose un producto al final de cada una. En una primera etapa se realiza el Congreso Nacional de Educación donde se generó un informe con lo aportado en el mismo; en una segunda etapa surge el proyecto de ley enviado al

Parlamento (gestado en base a negociaciones partidarias internas) y en una tercera etapa, la Ley 18.437 que se pone en debate parlamentario.

En cada una de las etapas, la participación de los actores educativos fue dispar, lo que tuvo dos principales motivos: por un lado, estuvo en juego la exclusión de algunos sectores en algunas etapas; y por el otro, a pesar de que algunos actores educativos participaron en más de una etapa, las etapas tuvieron reglas de juego internas, que favorecieron y/o perjudicaron a algunos actores.

Como dice Ruíz Díaz, la "arena política" educativa en Uruguay se caracteriza por la existencia de diversos tipos de actores, cada cual con la capacidad de influenciar el proceso de elaboración de políticas educativas. Según Ruíz, estos actores se clasifican de la siguiente manera: Poder Ejecutivo (actuando a través del Ministerio de Educación y Cultura¹⁴ y distintos Consejos de la Administración Nacional de Educación Pública¹⁵), partidos políticos con representación parlamentaria, actores de la enseñanza privada (Asociación Uruguaya de Educación Católica¹⁶, Asociación de Institutos de Educación Privada¹⁷) y sindicatos de la enseñanza (Federación Uruguaya de Magisterio¹⁸, Federación Nacional de Profesores de Educación Secundaria¹⁹, Asociación de Funcionarios de la Universidad de Trabajo del Uruguay²⁰, Centro de Estudiantes del Instituto de Profesores Artigas²¹, Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay²², Coordinadora de sindicatos de la Enseñanza del Uruguay²³).

De este modo, los actores hacen sus intercambios inmersos en un marco institucional. Las corrientes neoinstitucionales ponen nuevamente a las instituciones en el centro. Más allá de sus matices, este tipo de corrientes coinciden en que las instituciones influyen en el resultado final de la política pública dado que limitan las estrategias de los actores. Además, coinciden en concebir el carácter inercial de las instituciones por su constitución histórica. (Ruíz Díaz, M;2015, pg. 15)

La nueva Ley General de Educación pretendía acompañar los cambios ideológicos y normativos que venían transitando varias sociedades a nivel mundial tras la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 y la posterior ratificación de los Estados partes incluido

¹⁴ De aquí en más MEC.

¹⁵ De aquí en más ANEP.

¹⁶ De aquí en más AUDEC.

¹⁷ De aquí en más AIDEP.

¹⁸ De aquí en más FUM.

¹⁹ De aquí en más FENAPES.

²⁰ De aquí en más AFUTU.

²¹ De aquí en más CEIPA.

²² De aquí en más FEUU.

²³ De aquí en más CSEU.

nuestro país.

De este modo, se apunta a introducir la perspectiva de derechos al Sistema Educativo uruguayo.

Como aspectos más relevantes la nueva Ley General de Educación N° 18.437, define a la educación como derecho humano fundamental, debiendo el Estado uruguayo velar por su garantía y promoverla a lo largo de toda la vida favoreciendo la continuidad educativa.

Así mismo, la educación tendrá como elementos esenciales los derechos humanos consagrados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en la Constitución de la República y en el conjunto de instrumentos internacionales ratificados por nuestro país, debiendo ser incorporados en todas las propuestas, programas y acciones educativas, constituyéndose en un marco de referencia fundamental para la educación.

Aspecto fundamental de la Ley, es la incorporación de la participación como principio rector de la educación uruguaya, de forma que el educando debe ser sujeto activo en el proceso educativo, de forma que pueda apropiarse de forma crítica, responsable y creativa de los saberes. en tanto las metodologías a emplearse, deberán siempre favorecer la autonomía de todos los educandos.

La ley comprende un artículo específico para dar lugar a un nuevo mecanismo participativo que deberá estar presente en todo centro educativo público de Educación Inicial, Primaria, Media Básica y Media Superior y Educación Técnico-Profesional, integrado por: estudiantes o participantes, educadores o docentes, madres, padres o responsables y representantes de la comunidad, los Consejos de Participación (como llamamos anteriormente, CP).

Los CP tendrán como principales cometidos: realizar propuestas que serán elevadas a la dirección del centro educativo en relación al Proyecto Educativo elaborado por Dirección y el cuerpo docente de la Institución Educativa correspondiente; la suscripción de acuerdos y convenios con otras instituciones; a la realización de obras en el Centro Educativo; a la obtención de donaciones y recursos; analizar el destino de los recursos obtenidos y asignados; analizar el funcionamiento del Centro Educativo; la realización de actividades sociales y culturales en el Centro Educativo; entre otros.

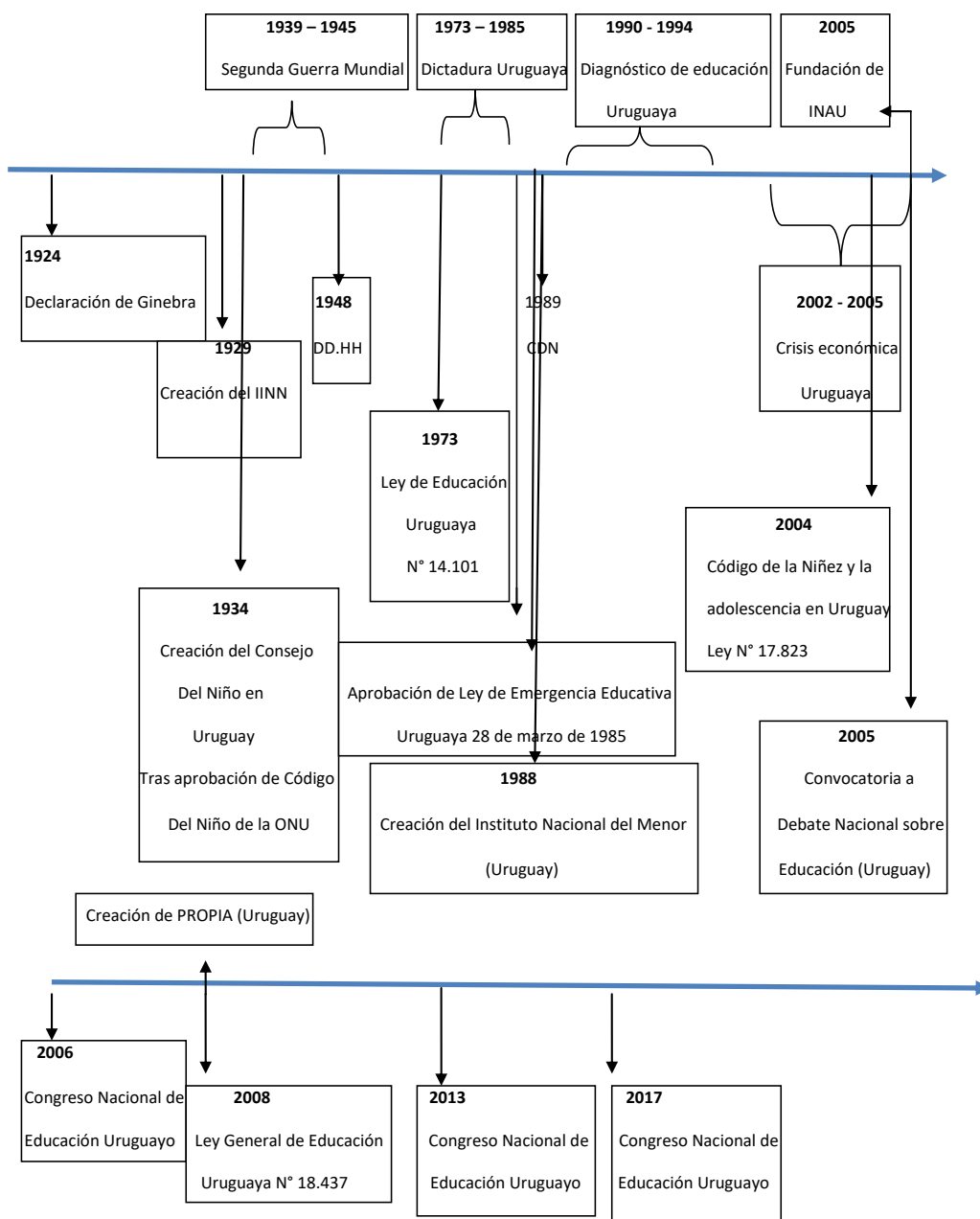
Por otra parte, los CP participarán en los procesos de autoevaluación que desarrolle el centro educativo y podrán emitir opinión sobre el desarrollo de los cursos, la enseñanza

impartida, la convivencia en el centro, la asiduidad y dedicación de los funcionarios docentes y no docentes, que será recibida por la Dirección del Centro y los Consejos de Educación.

3.4. LÍNEA TEMPORAL

Se considera que para facilitar la comprensión del contexto social, histórico, político y económico que ha transitado Uruguay durante los cambios producidos en materia jurídica y políticas públicas con el objetivo de garantizar los derechos de NNA, se vuelve necesaria la presentación de la siguiente línea temporal.

En la misma, se pueden ver en orden genealógico, los acontecimientos relevantes a nivel mundial sobre derechos de infancia y adolescencia destacados en los antecedentes, así como los cambios que ha ido implementado nuestro país.



4. REFERENCIAL TEÓRICO

4.1. INSTITUCIONES: PRODUCCIÓN Y REPRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD

Subjetividad: objetividad; sujeto: objeto; cosa: representación, el empeñoso proceso de objetivación o el desapasionado objetivismo, pertenecen al mismo entramado. En él fraternizan y se repelen íntimamente. Uno es sin el otro. Ninguna puede ser a costa de las otras. Se requieren, así como se solicitan sus diferencias. Si ellas no aparecen es el entramado el que podría desaparecer. Cada polo, antes de definirse por su oposición, lo hace por su complejidad. Ella es la condición para que una antítesis tenga sentido, para que una diferencia sea ejercida. Es por eso que la crítica del dualismo tiene más un carácter de necesidad, que de ser una respuesta por la necesidad de un carácter. (Juan Carlo de Brasi)

Es altamente notorio el creciente interés por indagar sobre “subjetividad” en varios estudios de la época, la misma incorporación es reciente al menos en Hispanoamérica. Lentamente el furor por abordar la temática hizo que “subjetividad” se convierta en un concepto ampliamente utilizado en diversas disciplinas como sostén de múltiples teorizaciones; pero como consecuencia, se ha caído en un uso indiscriminado del término, recurriendo a adjetivarlo para darle mayor especificidad.

A palabras de Juan C. De Brasi (2007) parece ser que emerge una gran variedad de “subjetividades”, en donde tenemos una suerte de:

Subjetividad que “acontece”; otra en “estado líquido”; una más que “corresponde a una época determinada”; otra que “da cuenta de una experiencia única”; o responde a “implicación efectiva”, otra que intenta “llenar una carencia del pensamiento tradicional” o se ubica como “paradigma de cambio”, o se fija el “cuerpo” como territorio de su exploración eficaz; otra... (pg.2)

El recurso de adjetivar el concepto de “subjetividad” parece ser empleado con el fin de otorgar mayor consistencia al término, pero lejos de poder cumplir este objetivo, se banaliza el concepto perdiendo todo potencial instituyente.

Adjetivado, dividido, el concepto de subjetividad parece crear una ilusión donde nos parece estar hablando de la misma cosa. Pero, si recurrimos a un análisis más minucioso, vemos que algunas veces se une el concepto de subjetividad al concepto de individuo, otros al de persona, o al de sujeto, a un modo de ser, de pensar, de existir. Con esto no se quiere dejar de reconocer que la subjetividad implica ligazones, ideas, categorizar, procesos, pero no poder caer en el pensamiento simplista de que la subjetividad es reducible únicamente a alguno de estos conceptos.

Muchas veces, encontramos “subjetividad” como antinomia de objetividad²⁴; pero este supuesto teórico invita a reflexionar ¿de qué concepción de sujeto y de objeto partimos para tal afirmación?, ¿qué es entonces lo que está en uno, pero no en otro para entenderlos a partir de un dualismo?, ¿qué elementos están en juego en los procesos de producción de subjetividad?

A lo largo de la historia, el concepto ha sido sometido a un proceso divisorio que apela a garantizar una división de territorios, donde se intenta garantizar a cada cual su parte; pero no podemos dejar de evidenciar que hay una tendencia a evitar la “subjetividad” por condenar a la reducción y sustancialización. (De BrasiJ.C; 2007)

Para poder acercar al lector al concepto de “subjetividad” que apuntala esta tesis, nos apoyaremos en los aportes de Deleuze (1987), quien retoma el concepto de *pliegue* de Foucault en relación a la producción de sí mismo y a la producción de subjetividad.

El concepto de “pliegue” se torna fundamental, dado que nos permite romper con el dualismo interior-exterior, un adentro con operación en el afuera, donde *“el afuera no es un límite petrificado, sino una materia cambiante animada de movimientos peristálticos, de pliegues y plegamientos que constituyen un adentro”*. (Deleuze, 1987, p.128)

Plegar el afuera será para Foucault la subjetivación, el proceso de producción de subjetividad; es decir, constituir un interior del exterior. Dado que los pliegues no siempre se dan en el mismo lugar, derivarán diversos modos de subjetivación, multiplicidad de sujetos, de modos de constituirse si mismos. De este modo, el sujeto es siempre una derivada, producto del plegamiento del afuera en el adentro. Un adentro muy especial, que no puede ser reducido a una interioridad de la consciencia; y un afuera también muy especial que no puede reducirse a una exteriorización del psiquismo.

Deleuze (1987) entiende como necesario ese pliegue para vivir, y en esos lugares donde no se pliegue, no es posible existir. A partir de lo antedicho, explora un análisis donde trata de dilucidar ¿qué existe en ese momento más allá de las relaciones de poder?, ¿qué significa que el adentro sea el adentro del afuera? Significa una operación que es de los dobles, donde el adentro es el doble del afuera.

Cuando la línea del afuera se pliega, produce dobles. A palabras de Deleuze (1987) *“no es que lo otro es un doble de mí, soy yo el que es un doble de lo otro. No es el afuera el*

²⁴Esta suerte dicotómica acarrea un problema, tensiones, en donde el sujeto es atrapado, viéndose forzado desde su esencia de sujeto a la acción, a asumir que es determinado por la historia; pero ve necesario salirse de este encasillamiento, para no verse reducido como producto histórico. El sujeto necesita reconocerse como constructor social, de su propia existencia.

que es una proyección del adentro, es el adentro el que es una interiorización del afuera, un pliegue del afuera". (pg.35)

Para Deleuze (1987), lo que se produce al plegarse la línea del afuera, que es ese adentro más profundo que el mundo interior, es lo que se llama subjetividad; y, por consiguiente, el pliegue es la subjetivación. El pliegue en sí mismo produce la subjetividad. El ser del sujeto, la subjetividad, es el pliegue del afuera en el adentro. La subjetividad será producida por el doble del afuera, de modo que cada sujeto posee dobles. El doblés entonces, es la interiorización de ese afuera. De este modo, *"el doble no es un desdoblamiento de lo uno, es una reduplicación de lo otro. El doble no es una reproducción de lo mismo, sino al contrario una repetición de lo diferente"*. (Deleuze, G; 1987, Pg. 54).

Para culminar, Deleuze (1987) hace referencia a que existen diferentes formas de plegado. Estos serán los diferentes modos de subjetivación, dado que la subjetivación no es única.

En resumen, la línea del afuera hace pliegue en el adentro, al plegarse, se constituye una impensado en el pensamiento; ese plegamiento produce subjetividad, como un doble, un doble del afuera, dado que el pliegue es del afuera. Existen diferentes formas de plegado, lo que devendrá en diferentes modos de subjetivación.

La presente tesis partirá del supuesto en que los procesos de producción de subjetividad se dan en la relación con el otro, y no pueden pensarse desvinculados de las múltiples lógicas institucionales que están en juego en la sociedad.

Trabajar con estas formaciones subjetivas, supondrá el ejercicio de erradicar el dualismo "adentro-afuera". Ya no habrá un "afuera" social que causará efectos en el "adentro" del sujeto. De este modo, entendemos que lo social no es externo al sujeto, sino que lo conforma (Raggio, 1995).

No podemos dejar de considerar que las instituciones cumplen un papel fundamental en la constitución del sujeto, de su identidad, en la producción de subjetividad, y así mismo, el sujeto las produce y las reproduce. A palabras de DeBrasi (1996) las *"distintas usinas institucionales, organizacionales, las armadas por el poder político y la argamasa comunitaria, "moldean" en un sentido fuerte, a los individuos"*. (De Brasi, 1996, p. 55)

Desde los planteos de Kaminsky (1994), las instituciones son espacios altamente complejos, donde se constituyen los sujetos, así como la sociedad; siendo espacios donde

se condensa lo subjetivo y lo social. Debemos considerarlas como estructuras sociales que entrañan mecanismos culturales reguladores de las relaciones internas. (Lourau, 1975). Bajo el nombre de institución estarán las organizaciones, costumbres, hábitos, las diversas reglas de mercado, regiones.

Las instituciones de nuestra sociedad, no deben reducirse únicamente “hechos” y prácticas colectivas, dado que son también marcos cognitivos y morales, dentro de los cuales se van desarrollando los pensamientos individuales (Dubet, 2002). Tampoco debe reducirse las instituciones a objetos exteriores, factibles de ser objetivados, dado que tiene como misión reforzar mecanismos de defensa, satisfacer pulsiones y favorecer los mecanismos de sublimación.

De acuerdo a los aportes de René Lourau (1975) debemos restituirle al concepto de institución, su carácter dinámico; debiendo entender la institucionalización no como una actividad social instituyente que despliegan los actores sociales, sino como acción integradora de la sociedad, de las instituciones, de ideologías dominantes respecto de los individuos inscriptos en la sociedad. Es así como Lourau (1975) presenta a las instituciones como polisémicas y problemáticas, donde el carácter equívoco reside en que se designa de modo alternativo o simultáneo aquello que es instituido o instituyente. Para la ideología dominante en una sociedad, la institución será lo establecido, lo instituido.

El concepto de institución es problemático desde la perspectiva de Lourau (1975) dado que la institución no suele presentarse de manera inmediata al ser observada. Desde un juego de presencia – ausencia, la institución emite mensajes falsos a través de la ideología y mensajes verdaderos a través de códigos en su organización.

Siguiendo esta línea de análisis de las instituciones, Lourau (1975) plantea que

se puede clasificar los grupos en instituidos e instituyentes, formales e informales, primarios y secundarios, reales y artificiales; lo esencial es comprender que todo grupo, cualquiera que sea su ubicación en tal o cual tipología, nos remite a la institución en la medida en que su definición, sus características, su inserción en una estructura o en un sistema, residen en el análisis de aquello que lo instituye, lo produce y garantiza su duración y funciones en la práctica social. La institución es objeto de un estudio específico, no como “forma social” entre otras, sino en cuanto ella se separa y, por consiguiente, puede articular todas las formas de sociabilidad. (pg. 168)

Una sociedad cuando se instituye como tal, inventa significaciones, produce sentidos que tienen carácter de organizadores. Lo que mantiene unida a una sociedad son sus

instituciones, y así mismo las instituciones producirán sujetos, quienes a su vez estarán en condiciones de reproducir las instituciones de su sociedad.

La génesis de lo humano y el devenir sujeto se construye en un nodo de relaciones y sucesos mediados por instituciones de diverso nivel de generalidad y pregnancia, que, a través del proceso de socialización, se interiorizan, se subjetivan, y se convierten en reguladores sociales internos.

Este poder regulador de las instituciones internalizadas deriva de dos hechos fundamentales. En primer lugar, las interiorizaciones más profundas se dan en los primeros meses de vida, en donde el cachorro humano es indefenso frente al poder de la naturaleza. Es así, como reconoce como primera autoridad a la figura de sus progenitores, y el peligro que conlleva el desestimar las órdenes de sus padres.

Por otro lado, y, en segundo lugar, se encuentran las representaciones colectivas. Y es aquí donde entran en juego las relaciones vinculares, en donde cada sujeto hace posible el proceso identificatorio con los otros y con el colectivo.

El poder regulador de las instituciones funciona como código, con capacidad de proponer significados establecidos a priori, permiten mantener el orden social. El violentar las normas de las instituciones, desviarse del camino establecido para el orden social, no solo trae consigo un castigo externo, sino también interno de la autoridad, donde se puede quedar excluido del grupo social.

Si el poder regulador de las instituciones no logra su cometido regulador, el conjunto ejerce su presión con vigilancia y castigo, a través de los mecanismos de regulación establecidos por la sociedad y así velar por un orden social establecido.

Si ahondamos un poco más en la complejidad de las instituciones, vemos como el conjunto social lejos está de ser homogéneo. Si nos remontamos a nuestra historia, vemos como por años, los sujetos han luchado por hacer uso de más bienes, más derechos, más poder para manipular personas, el secreto y el acceso a conocimientos. Quienes han alcanzado una cuota de poder sobre estos derechos, no lo han logrado sin violentar al otro, pero siempre encontrando una justificación mítica, religiosa, o de la índole que sea, logrando que la naturaleza de ese poder no sea cuestionada.

Siguiendo esta línea, las instituciones que velan la subsistencia de un grupo social, son también cómplices de preservar la forma de distribución de poder para el privilegio de bienes económicos, culturales, sociales, de un grupo minoritario de la sociedad.

Si no fuera poco, el temor de desobedecer la norma instituida, se suma el peligro a la reacción de aquellos grupos beneficiados, que temen por la amenaza de ese poder o ser cuestionados en sus derechos.

De este modo,

cuando las instituciones se singularizan en la forma de una unidad organizacional concreta – los establecimientos institucionales – definen un espacio geográfico, imaginario y simbólico en el que, por jugarse las tensiones antes señaladas, el sujeto humano encuentra a la vez un lugar de seguridad, pertenencia y desarrollo, que contiene en el mismo ámbito, enajenación, la exclusión y el sufrimiento. (Fernández, L; 2001, pg. 20)

Cada espacio institucional es capaz de generar un ambiente reproductor de la configuración social establecida, y donde se gestan formas particulares de organizarse, y así instituciones singulares que legitiman. De hecho, tienen en el grupo social, cierto grado de autonomía que les brinda especificidad y diferenciación como ámbito capaz de generar una cultura singular.

Esta cultura institucional es sumamente valorada, y se trata de garantizar su conservación y transmisión. En este sentido, cada institución diseña un status quo que sirve de guía a formas exitosas de responder a mandatos y demandas de la sociedad mayor, y formas de dar respuestas a las tensiones que se producen por su mera existencia.

Si hondamos en los procesos de socialización que transita el sujeto, debemos considerar los aportes de Dubet (2002) referidos al “*Programa institucional*”. El concepto alega una forma particular de sociabilización en donde se realiza, ante todo, una interiorización de lo social. Interiorizamos cultura, que instituyen a los actores sociales como tales. Se entiende como *programa institucional* al proceso social que logra transformar valores y principios en acción y subjetividad; donde en un mismo movimiento, socializa al individuo y lo constituye en sujeto. De este modo, las instituciones socializan al individuo, le inculcan un *habitus* y una identidad, de acuerdo a los requisitos de la vida en sociedad.

Los procesos de socialización y subjetivación según Dubet (2002), se encadenan en un proceso único de modo que

esa es la verdadera magia del programa institucional, que produce un individuo autónomo, es decir, un actor conforme a las normas, a las reglas sociales y un sujeto dueño de sí mismo, un sujeto cuyo yo reflexivo nunca puede confundirse del todo con su yo social. (Dubet, F; 2002, pg.44)

4.2. PARTICIPACIÓN PARA ESTA INVESTIGACIÓN

Ejercer la participación destaca la oportunidad de aprender y desarrollarse, construir en el tiempo acciones significativas cuyo efecto logra ser verificable en la persona, principalmente en aspectos como la identidad y el sentido de pertenencia.
D. Aguilar

Si hacemos foco en el pensamiento socio político moderno, la democracia toma valor y sentido de convicción como altamente necesaria para el desarrollo de las sociedades, sentando las bases de un sistema político deseable, y que promueve el desarrollo humano.

No podemos pensar la democracia como sistema político sin fallas, ya que esto sería un riesgo. La democracia, como forma de organización política permite organizar a nuestras sociedades, regula nuestra convivencia mediante fuertes sistemas de valores instaurados como válidos.

Dentro de los sistemas de valores, la responsabilidad toma eco en los asuntos públicos, aquellos asuntos donde todas las sociedades deberían poder implicarse, pero frecuentemente, la democracia se confunde con el acto electoral, delegando las responsabilidades en representantes y gobierno, quienes tienen el deber de asumirlas.

Es por esta razón que debemos promover el compromiso de los ciudadanos hacia los problemas que tenemos como sociedad, necesitan ejercitar el derecho a estar informados, a que puedan pronunciarse con opiniones críticas, reflexivas, deben poder expresar su voz, identificarse con los problemas sociales como propios, y tratar de buscar soluciones colectivas.

Porque es solo a través del compromiso colectivo y la participación que la democracia tendrá lugar, porque

Las prácticas democráticas y la participación trascienden la dimensión política para involucrar holísticamente al ser humano y su vida cotidiana en toda su complejidad. Incluye sentimientos de pertenencia en relación a los colectivos, solidaridad, autorreconocimiento como seres pensantes con posibilidades de comprender, aprender y aportar. Y, a la vez, exige reconocer a los otros sus capacidades, habilidades y derechos, y estar dispuesto a escuchar y respetar sus opiniones aun en la diferencia.(Giorgi, V; 2010, pg.6)

En relación a lo antedicho, es que podemos considerar que existen subjetividades que son propias de las políticas que buscan promover la participación; y por otro lado, las inherentes a las políticas de producción de subjetividades que favorecen o inhiben la

participación de la sociedad. De este modo, la primera refiere a el desarrollo de una sensibilidad que no solo reconozca la participación como derecho legalmente consagrado a NNA y adultos; sino que el derecho a participar es valorado, reconocido, como un derecho inherente a todos los seres humanos, debiendo poder contar con los aportes de todos al momento de construir soluciones en el marco comunitario y colectivo.

Si nos remontamos a la Declaración Universal de los Derechos Humanos²⁵, proclamada en 1948, la participación se constituye como derecho, reconociéndose a todas las personas a *“tomar parte de la vida política, económica, social y cultural del país”* (Giorgi, 2010, pg. 7). A partir de la DDHH (1948) la participación involucra a todos los humanos sin distinción de sexo, género, raza, religión, nacionalidad, clase social, ni edad; por lo que estarían contemplados los niños, niñas y adolescentes²⁶. Este entendido, si bien es claro en lo que expresa, el reconocimiento de NNA como sujetos de derechos tiene un largo trayecto por recorrer.

Si bien debería resultar evidente que NNA se encuentran incluidos en la Declaración Universal de Derechos Humanos, el reconocimiento de sus derechos políticos y de expresión tenía un largo camino por delante.

Tras años de debate sobre la pertinencia y necesidad de contar con una declaración específica que vele por los derechos de NNA, se entendió que se debía brindar especial cuidado y garantías a la protección de los derechos de NNA, surgiendo así la CDN en 1989.

Es notorio que el contemplar a NNA como sujetos subordinados a las decisiones de los adultos, quienes mayoritariamente tienen concepciones adultocéntricas respecto a las concepciones de NNA y sus derechos, se encuentra fuertemente arraigada en nuestras culturas. Estas culturas adultocentristas favorecen las concepciones de infancia y adolescencia en donde se les considera como seres pasivos, meros receptores de asistencia y cuidados, donde se desconocen o se omiten sus derechos a informarse, a ser escuchados, y menos aún se les considera parte activa de los procesos de vida propios.

La CDN (1989), posee dimensiones ético-políticas y culturales que hacen su carácter trascendente históricamente y le otorga carácter jurídico. Desde la perspectiva de la CDN, se *“expresa una nueva cultura de infancia que, como referente axiológico, epistemológico y antropológico, nos abre a repensar la sociedad en su conjunto, las relaciones sociales que la*

²⁵ De aquí en más DDHH

fundan y la nutren, los proyectos que le dan sentido y esperanza.” (Alfageme, E; Cantos, R &Martínez, M; 2003)

Si remitimos a la etimología de la palabra participar, proviene del latín *participatio* *parte capere*, lo que significa “tomar parte”. (Corominas, J; 1994) Participando compartimos con los otros miembros de la comunidad, decisiones que refieren a nuestras vidas en sociedad. Indudablemente, la participación cuenta con una genealogía cultural, jurídica, sociológica, antropológica, siendo un instrumento que viabiliza otros derechos. De este modo, participar activamente, libre, permite dignificarnos como sujetos, y afianzar la conciencia de igualdad. (Alfageme, E; Cantos, R &Martínez, M; 2003)

Si bien en la CDN (1989) no aparece ninguna definición de “participación”, sin embargo, se toma como eje pilar el concepto, destinando una serie de artículos que evidencian la participación como derecho fundamental.

Es de destacar el artículo 12 de la CDN (1989) donde se sostiene que

Los Estados parte garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio, el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que le afecten al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, a función de la edad y madurez del niño. (CDN, 1989).

El derecho aquí consagrado hace referencia a la libertad de opinión, derecho a ser oídos, escuchados, tomados en cuenta. Rompe con el silencio impuesto a la infancia y adolescencia instaurado desde perspectivas adultocentristas. De este modo, la voz de NNA se vuelve visible, se recupera la dignidad e identidad. El derecho a ser escuchados dista mucho del mero hecho de oír; oír es un acto natural, biológico, que permite registrar los sonidos. Pero la escucha se da, cuando se reconoce al otro, cuando se considera que otro tiene algo valioso que transmitir, de este modo nos comprometemos a la escucha de otro pensar, de otra opinión.

Sin lugar a dudas, el poder expresar una opinión conlleva una lucha de poder, el ejercicio del habla garantiza la expresión de nuestros deseos, expectativas, ideologías. Al hablar, al expresarlos, salen de la esfera de lo privado y se vuelven públicos. Nuestros oídos, estuvieron dirigidos a escuchar a otro, pero a otro adulto, por lo que permitirnos escuchar a NNA nos implica un reto como sociedad. El no reconocimiento de la voz de niños, niñas y adolescentes es extirpar derechos, de quitarles valor a sus palabras, pensamientos, ideas, como si lo único que cobrara valor fuese lo expresado desde un ser adulto.

Nuestras sociedades se encuentran ante el desafío de contribuir a la libertad de opinión de NNA, acompañarlos en el camino de aprendizaje de este derecho, para que puedan construir opiniones propias, con convicción, pero flexibles ante los pensamientos del otro. Estos planteos conllevan un cambio en materia educativa, debemos otorgarle a la opinión el peso que merece, desde una perspectiva ética, política, jurídica, y como modeladora de identidades.

Por último, la CDN (1989) hace referencia al grado de madurez del niño/a, siendo un ser con capacidades en desarrollo. Si bien es un criterio que debería velar en garantizar derechos, podemos caer en establecer la edad como criterio de evaluación de calidad de opiniones. Este es otro desafío que como sociedad debemos analizar, para no caer en mediciones de opinión estereotipadas y adulto céntricas al referirnos a NNA.

Al profundizar sobre participación se vuelve necesario adentrarnos en conceptualizaciones que nos permitan separar lo que se entiende como participación y lo que no. (Giorgi, V; 2010).

La propia naturaleza del concepto de participación hace que resulte muy complejo poder visibilizarla, su propia condición de existencia trae aparejada la posibilidad de naturalizar, invisibilizar o no reconocer la participación en sus múltiples expresiones. El efecto que produce el participar activamente se verá plasmado en los aspectos identitarios y el sentido de pertenencia para con la sociedad en cada sujeto. (Ferullo, 2006).

La perspectiva del concepto de participación que adopta esta investigación se nutre con la visión paradigmática que trae consigo la perspectiva de derechos y el paradigma de protección integral hacia la infancia y adolescencia, donde la dirección que sigue la participación va más allá de aquel que comunica su sentir y opinión.

Esta última visión genera cambios que hacen a que los NNA comiencen a formar parte activa en la ciudadanía buscando formas de participación en la vida civil y política. Se señala que la promoción de derechos tiene predominancia *“en las relaciones cívicas fortalecen capacidades, derechos y atributos de ciudadanía en la constitución de las identidades”* (Krauskopf, 1998, p. 123)

Si hacemos un recorrido por las producciones científicas, artículos, documentos, de los últimos años respecto a la participación de NNA podemos encontrar múltiples formas de entender la misma. Esta multiplicidad de concepciones muchas veces esopuesta, contradictorias, ambiguas, volviéndose dificultoso tener parámetros claros de lo que es o no participación.

Parece ser que el término “participación” anida una diversidad de prácticas, subjetividades, significaciones, que, para tratar de definir con mayor exactitud, se recurre al uso de adjetivos. Esto acarrea un serio problema, que la CDN ni ningún documento internacional garantiza la participación de NNA como una participación adjetivada. El derecho consagrado es lisa y llanamente a participar. Si aceptamos que existen diferentes participaciones también deberíamos aceptar que cualquiera de ellas se encuadre dentro de lo establecido por la CDN (1989), lo que implicaría una regresión en la conquista de derechos de NNA. (Giorgi, V; 2010).

De lo antedicho se desprende la necesidad de contar con un marco de referencia que recupere el significado de “participación” sin retroceder en la adquisición de derechos. No podemos caer en el pensamiento simplista de que los múltiples sentidos que cobra el término, es únicamente un asunto lingüístico o semántico. Estas distintas concepciones son el reflejo de ideologías adultocentristas, resistencias del mundo adulto a reconocer a NNA como sujetos de derechos y habilitarlos en los procesos que les permitan involucrarse y apropiarse en la co-contrucción de soluciones a los problemas que les competen.

El derecho a la participación le es inherente a todo NNA desde el momento de su nacimiento, pero para el ejercicio de este derecho se requiere un adulto capaz de reconocer y valorar que todo NNA cuenta con capacidades que irán adquiriendo gradualmente acorde a su desarrollo desde su nacimiento. Es solo ante tal reconocimiento que el mundo adulto habilitará el pleno ejercicio del derecho a la participación y comprenderá el rol privilegiado que ocupa en la adquisición de la autonomía progresiva de NNA.

En el documento “La participación de niños, niñas y adolescentes en las Américas. A 20 años de la Convención de los Derechos del Niño” (2010) publicado por Organización de los Estados Americanos²⁷ y el Instituto Interamericano del Niño, Niña y Adolescente (IIN) se recopilan algunas definiciones acerca de la participación de NNA con el fin de establecer el anteriormente mencionado.

Entre las definiciones que se trabajan en este documento se encuentra la del Sistema Integral para el Desarrollo Integral de la Familia – DIF (México, 2005) donde se sostiene que participar refiere a la posibilidad de aprender distintos mecanismos y procesos democráticos a partir de experiencias de participación en diversas instituciones como lo son la escuela, las familias y la vida en comunidad. De este modo podemos inferir que la participación se expresa en términos de aprendizaje que existen determinados escenarios que la favorecen. Pero esta definición tiene un aspecto negativo dado que no avanza en

²⁷ De aquí en más OEA.

explicar explícitamente que es la participación ni su significado en la infancia. Podríamos decir que esta definición se orienta más a la gestación de un futuro ciudadano que al ejercicio de los derechos de NNA.

Por otra parte, se presenta la definición de Anillas, G y Paucar, N (2006) quienes definen la participación como

El derecho – asumido como capacidad- de opinar ante los otros y con otros. De hacer que sus voces sean tomadas en cuenta seriamente, y de asumir responsablemente, según su grado de madurez y desarrollo decisiones compartidas en asuntos que afectan sus vidas y la de sus comunidades. Es decir, poder de opinar, de decidir y actuar organizadamente. (pg.28)

Si analizamos esta definición, vemos que tiene puntos de vital relevancia como lo es el carácter colectivo que tiene todo proceso participativo, el lugar otorgado al concepto de autonomía y la noción de poder.

No podemos pensar los procesos participativos disociados del problema de la distribución de poder y lo que implica profundizar sobre democracia en la región (Giorgi, V, 2010). Anillas & Paucar (2006) reflexionan sobre este punto, entendiendo que el ejercicio del poder en los procesos participativos de NNA es homologado al concepto de “capacidad” un reconocimiento de un sujeto hacia el otro de lo que es capaz o no de realizar, desde parámetros completamente subjetivos: pensar, opinar, elaborar una idea, participar de la toma de decisiones, asumir responsabilidades. Este poder no se consigue quitándoselo a otro sujeto, es un poder que nace y crece desde la co-construcción y el trabajo interpersonal incrementándose con el ejercicio del derecho y siempre partiendo de relaciones de poder simétricas.

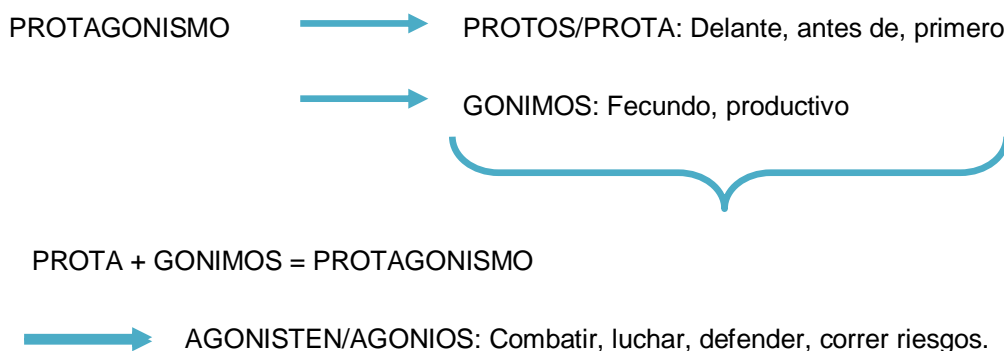
Cuando referimos a “poder”, hablamos de los micropoderes que están presentes en todo vínculo familiar, institucional y comunitario.

4.3. PROTAGONISMO INFANTIL

Siguiendo estos lineamientos, no podemos pensar la participación desvinculada del concepto de “protagonismo infantil”²⁸. En los últimos tiempos se han multiplicado los discursos acerca del protagonismo infantil, pero, ¿qué entendemos bajo este concepto?

SavetheChildren (2004) en su compilado “A 15 años de la Convención por los Derechos del Niño”, considera que la participación de NNA no solo implica el poder expresarse libremente, sino que todo pensamiento, sentimiento, opinión, idea, debe ser considerada, debiendo poder influir en la toma de decisiones. Sus familias, escuelas, estado, gobiernos, deben incluirlos democráticamente.

Antes de comenzar a desentrañar las significantes que adquiere el término “protagonismo infantil”, sería oportuno hacer una aproximación etimológica del concepto “protagonismo”:



Cuando reflexionamos sobre un concepto siempre debemos tener en cuenta que el mismo es una construcción socio histórica, que se nutre constantemente mediante las vivencias, las experiencias, la cultura, de los actores sociales. De este modo el término “protagonismo infantil” ha ido cobrando diversos sentidos a lo largo de la historia, siempre producto de las condiciones socio políticas y económicas del grupo social que refiere el término. Esta afluencia de significaciones es lo que vuelve muy difícil delimitar el término.

Como principales aportes al concepto se destaca a Radda Barnen (1999) que lo define como

Aquella participación que juega el papel principal, que le da el toque especial y dinamismo a la situación. En este sentido se habló de protagonismo a nivel de acciones (el

²⁸Del mismo modo en que la CDN no habla específicamente de adolescencias, el concepto de protagonismo infantil también se aplica al protagonismo adolescente.

mejor papel es el del protagonista) y del protagonismo en las decisiones (el que lleva el mando). (pg.58)

Alejandro Cussianovich (2001) entiende que no debe pensarse el protagonismo infantil como una mera construcción teórica, sino como se mencionaba anteriormente, tiene un aspecto político, social, ético y psicológico. No podemos pensarlo desvinculado de las lógicas pedagógicas y sin hacer un replanteo de los conceptos de infancia y adultez; de los roles que ocupan en la sociedad y en cada comunidad. Y, siguiendo estos planteos, coincido con Horna Castro (2006) en que el protagonismo infantil significa asumir responsabilidades y se considera punto de unión; dado que se debe aportar para construir. Nos habilita al encuentro, y no puede pensarse desde la separación debe pensarse desde lógicas interpersonales, mediante interacción con otros.

Gaytán (1998) también ha hecho sus aportes al concepto, y define protagonismo infantil como

El proceso mediante el cual se pretende que niños, niñas y adolescentes desempeñen el papel principal en su desarrollo y el de su comunidad, para alcanzar la realización plena de sus derechos, atendiendo a su interés superior. Es hacer práctica la visión de la niñez como sujeto de derechos y por lo tanto se debe dar una redefinición de roles en los distintos componentes de la sociedad: niñez y juventud, autoridades, familia, sectores no organizados, sociedad civil, entidades, etc. (pg.86)

Desde la perspectiva de esta investigación, consideramos los aportes de Gaytán (1998) como fundamentales, dado que nos invita a replantearnos los puntos de contacto entre protagonismo y las relaciones de poder que están en juego en las relaciones infancia/adolescencia – mundo adulto.

De acuerdo con Gaytán (1988) y Cussianovich (2006) se hace imperiosa la necesidad de replantearnos críticamente los roles de cada actor social en la sociedad actual, debemos redefinir las relaciones de poder que están establecidas según criterios etarios y desde posturas adultocéntricas.

No debemos considerar “naturales” las relaciones de poder, las mismas son un constructo permeable de diálogo y reconstrucción. Lo antedicho no supone invertir la situación de dominación hacia una infantocracia, sino dar apertura a un espacio donde se visibilice la voz de NNA y sus opiniones sean realmente tomadas en cuenta (Alfagane, E; Cantos, R; Martínez, M; 2003). Debemos quitar al adulto de esa posición de sujeto poseedor

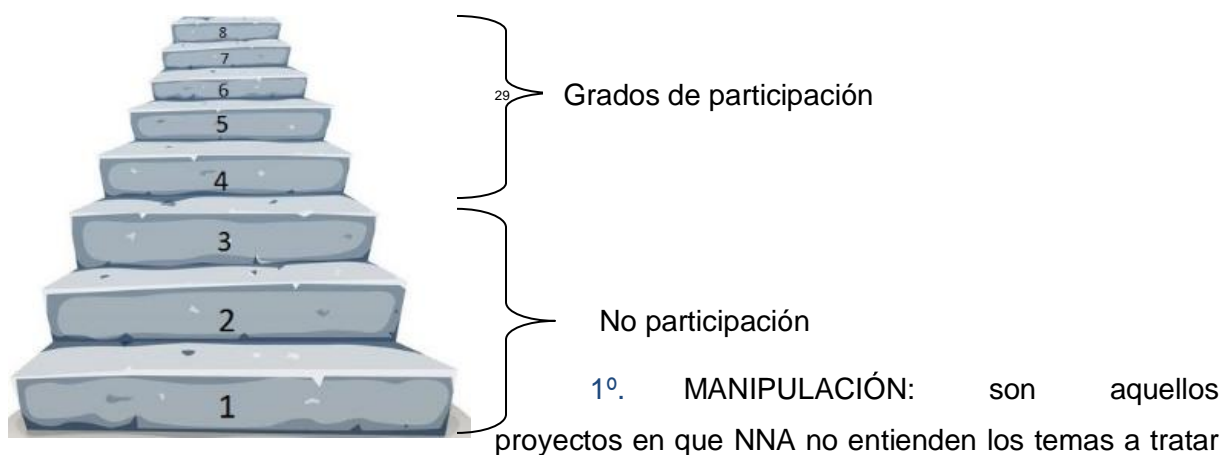
del saber, quien viene iluminar a NNA con su saber, conocimientos y experiencias validadas por una cultura adultocéntrica.

Estas visiones del concepto de protagonismo tienen puntos de incongruencia con algunas posiciones sobre participación; específicamente con aquellas que tornan a la participación como artificio decorativo.

4.4. NIVELES DE LOS PROCESOS PARTICIPATIVOS

Una de las teorizaciones con mayor impacto acerca de la participación es la propuesta por Roger Hart en 1997. El autor afirma que la participación debe entenderse como proceso, dinámico, flexible y co-construido. Plantea que debemos velar por procesos de trabajo con NNA de modo que se comprometan gradualmente y genuinamente en los caminos participativos.

Hart (1992) parte del entendido en que *“la participación es el medio a través del cual se construye una democracia y es un estándar con el cual también debe ser medida.”* (pg.5) De este modo, el autor analiza distintas formas en que los NNA pueden involucrarse en los procesos participativos, diseñando una “escalera de la participación”. En este esquema teórico, se ordenan los procesos participativos de forma ascendente en 8 escalones. Los primeros 3 niveles o escaleras se consideran no participativos.



y por consiguiente no entienden el significado de sus acciones.

2º. DECORACIÓN: se denomina de este modo a los procesos participativos donde los NNA participan simplemente para reforzar una causa que defienden los adultos.

²⁹Adaptado de Hart, R (1992)

3°. PARTICIPACIÓN SIMBÓLICA: hace referencia a cuando los NNA son invitados a participar, pero en realidad tienen poca o ninguna opción sobre los temas tratados o el modo en comunicarlos; de este modo queda validado únicamente el discurso adulto.

4°. ASIGNADOS, PERO INFORMADOS: para que tenga lugar este tipo de proceso participativo el proyecto deberá contar con ciertos requisitos:

- NNA deben entender las intenciones del proyecto
- NNA deben entender quién es el responsable de la toma de decisiones en cuanto a su participación
- NNA deben tener un rol participativo y no decorativo
- NNA deben querer participar del proyecto de forma voluntaria, luego de que el proyecto les fuera explicado con claridad.

5°. CONSULTADOS E INFORMADOS: el proyecto es llevado adelante enteramente por adultos, pero los NNA operan como consultores. De este modo, los NNA entienden los propósitos del proyecto y sus opiniones respecto al tema son tomadas en cuenta.

6°. PROYECTOS INICIADOS POR ADULTOS CON DECISIONES COMPARTIDAS CON NIÑOS: Escalón participativo. A este nivel los proyectos son iniciados por los adultos, pero al tomar las decisiones se comparte con los niños. El cambio es significativo porque permite involucrar a los niños durante todo el proceso.

7°. INICIADOS Y DIRIGIDOS POR LOS NIÑOS: Este tipo de participación es difícil de encontrar. En este nivel los niños se dirigen, organizan y llevan adelante proyectos sin intervención de los adultos.

8°. INICIADOS Y DIRIGIDOS POR LOS NIÑOS, DECISIONES COMPARTIDAS CON LOS ADULTOS: En este nivel los niños toman la iniciativa de dirigir un proyecto en base a sus intereses, y los adultos les apoyan para llevarlo a cabo, sugiriendo formas de mejorar la iniciativa.

Los niveles planteados están en función de varios factores como lo son: el nivel madurativo del niño o niña (trabajando en función de la autonomía progresiva); las

experiencias previas de participación; el proceso colectivo o grupal; las experiencias participativas de las instituciones, comunidad o familia que forman parte y la disposición de los adultos referentes a generar y/o crear las condiciones participativas necesarias.

Se suele caer en el error de considerar que es conveniente para NNA que se alcance siempre el máximo nivel de la escalera, en todo momento y situación. Pero esto no es así, muchas veces se pueden generar “experiencias negativas” provocando retrocesos, frustraciones, en NNA que contribuyen a la desconfianza hacia los adultos en relación a sus capacidades de ejercer su derecho a participar.

Si bien los aportes de Hart (1992) han sido sumamente útiles para ayudar a definir lo que es y lo que no es participación, al igual que Giorgi (2010), considero que la analogía de la escalera de participación tiene algunos errores. Si miramos el diagrama de la escalera, da a entender que cada escalón habilita de algún modo el ascenso al siguiente escalón; y así progresivamente se llega al nivel más alto de participación. Pero esto no es siempre así, al menos en los tres primeros niveles. Los tres primeros niveles operan como obstáculos para una posible participación. De este modo, y tal como plantea Giorgi (2010)

Al momento de diseñar políticas públicas resulta de crucial importancia distinguir aquellas propuestas o experiencias que pueden operar como pasos hacia la participación de las prácticas distorsionantes como lo son la manipulación, la decoración o la presencia simbólica que no lleva a la transformación de la realidad. (pg. 32)

Si deseamos ascender a niveles superiores de participación, el camino es el ejercicio de articulación de derechos.

4.5. DIMENSIONES DE LA PARTICIPACIÓN

El derecho a la participación, articulado con un conjunto de derechos consagrados por la CDN (1989) nos permite hablar de dimensiones de la participación.

Cuando articulamos el derecho a participar con el derecho a expresar libremente sus opiniones, deviene la *dimensión de la expresión*. Quedan involucradas en esta dimensión, la aceptación de todas las formas de pensar, de conciencia, de religión; y más aún el respeto a las diferencias intergeneracionales que se dan en el intercambio de opiniones, pensamientos, creencias.

Cuando articulamos el derecho a participar con el derecho a la libertad del acceso a la información, clara y comprensible, estamos evidenciando la *dimensión de la información*. Lo antedicho implica el poder acceder, buscar, difundir, informaciones de toda índole. El

derecho a la información, es un derecho que exige al adulto proporcionar información al niño/a, siempre considerando su nivel de maduración y desarrollo, de modo de que la información brindada pueda ser apropiada y comprendida, y así poder formar una opinión de calidad. El tener en cuenta el grado de madurez y desarrollo del niño o niña, no implica disminuir la calidad de la información de ninguna manera, mucho menos la distorsión de la misma.

Si conjugamos el derecho a participar con el derecho de poder expresar los contenidos de la expresión, es que se da la *dimensión de la opinión*; de este modo los niños y las niñas pueden pronunciarse acerca de las cuestiones que les incumben. No podemos desvincular esta dimensión de la escucha. Para que haya escucha debemos estar abiertos, comprometidos, dispuestos a aceptar la opinión del otro, poder reconocer los intereses que el otro tiene, y entender que existen diversas formas de expresarse.

Por otro lado, si enlazamos el derecho a participar con el derecho de socialización, comunicación y pertenencia, se da la *dimensión de libre asociación y reunión*. Somos seres sociales, y es un aspecto fundamental de nuestro desarrollo como especie el poder sociabilizar y generar un sentido de pertenencia; sin duda son aspectos que habilitan el ejercicio de la participación (Giorgi, V; 2010).

Por último, si bien no es una dimensión específica, debemos evocar el concepto de *"Autonomía Progresiva"*, dado que el mismo atraviesa todas las dimensiones. Este concepto contrapone el proceso de *"Autonomización"* al de *"Dependencia"*.

El art.5 de la CDN contiene el derecho a la autonomía progresiva de niños/as y adolescentes, estableciendo que aquellos designados responsables legales tienen la obligación de guiarlos, para que puedan ejercer sus derechos, siempre teniendo en cuenta su grado de madurez y desarrollo (podemos ver, que lo antedicho se encuentra comprendido en todas las dimensiones mencionadas). Los principios que establece la CDN son las bases del paradigma de protección integral. Nos hace comprender que niños/as y adolescentes son sujeto de derechos siéndoles inherentes por su condición de persona, y otros, específicamente por ser niños/as.

La CDN es una evidencia de cómo el nuevo paradigma integral sobre los derechos de la infancia y la adolescencia se insertan en la relación entre el/la niño/a y los adultos. (Viola, 2012) Si bien se vela por cambiar hacia una perspectiva de derechos y protección integral de NNA, no podemos dejar de reconocer que siguen existiendo posturas adultocéntricas que imponen un modo de pensar, sentir, expresarse, que están diseñadas y organizadas a imagen y semejanza del modelo adulto; considerándose éste, el

modelo ideal y estereotipado al que se debe aspirar. De este modo, las modalidades de expresión, participación, y opiniones de NNA son desvalorizadas, no visibilizando las variadas formas participativas de cada etapa del desarrollo humano. Es así que

Los espacios lúdicos, los encuentros recreativos, las expresiones culturales propias de los adolescentes son algunas de las modalidades de ejercer el derecho de reunión que deben ser respetadas y valoradas por los adultos como expresiones propias de la diferencia generacional, pero tan importantes y serias como las de otros grupos etarios. (Giorgi, V; 2010; pg. 33)

4.6. POSTURAS ADULTOCÉNTRICAS Y EL DERECHO A LA PARTICIPACIÓN

Partiendo de una perspectiva psicosocial no debe considerarse la participación como monopolio del adulto, dado que la misma se encuentra presente durante el transcurso del ciclo vital del ser humano. Desde nuestro nacimiento estamos inmersos en una sociedad que va configurando nuestra personalidad, y nosotros no somos pasivos a esto; se van entretejiendo relaciones, se va dando la participación. Como se mencionaba anteriormente uno participa de acuerdo al grado de madurez y desarrollo en donde la participación puede tomar diversas formas, sin perder su esencia. Esta condición de madurez y desarrollo puede verse afectada si estamos atravesados por el adultocentrismo. (Giorgi 2010, p.15)

De acuerdo a los planteos de Unicef (2013) se entiende como adultocentrismo a las posturas donde "existen relaciones de poder entre los diferentes grupos de edad que son asimétricas", produciendo tensión entre los actores de esta asimetría de poder. El adulto queda parado en un plano de superioridad, gozando de derechos por su simple condición de adulto. El ser adulto es un modelo ideal a seguir, en donde se adquiere respeto en la sociedad y se es un ser humano productivo.

El poseer una visión adultocéntrica en relación a los/as niños/as puede inferir en su autonomía progresiva, faltando el adulto a su obligatoriedad (como redacta el art. 5 del CDN) de ir guiándolos hacia una progresión a su derecho de participar (entre otros). Visiones adultocéntricas señalan que es ingenuo creer que los/as niños/as poseen facultades para opinar, ya que no tienen el poder de decisión de los adultos. Hay quienes consideran que los temas de la comunidad rebasan lo cotidiano de los/as niños/as y por lo tanto no les compete.

Sería poco probable el creer que los/as niños/as van a pasar a ser responsables adultos con facultades propicias para la toma de decisiones y acciones al cumplir los 18 años. Alegando que el solo hecho de cumplir la mayoría de edad legal nos brinda estas posibilidades sin poseer ninguna experiencia previa al respecto. Es así que *“una comprensión de la participación democrática y la confianza y capacidad para participar sólo se pueden adquirir gradualmente por medio de la práctica; no pueden enseñarse como una abstracción.”* (Hart, 1992, p.5)

4.7. ADOLESCENCIA: ANTE LAS DIFICULTADES DE SU CONCEPTUALIZACIÓN

La adolescencia, una etapa de oportunidades para los niños y las niñas, exige nuestro compromiso con su desarrollo durante la primera década de sus vidas, para ayudarles a superar los peligros y las vulnerabilidades, y prepararlos para alcanzar todo su potencial.

Unicef, 2011

Para responder algunas interrogantes me encontré ante la necesidad de indagar cuáles son las posibles múltiples lecturas que se presentan al momento de conceptualizar la adolescencia, lo cual es un arduo trabajo si quisiéramos conceptualizarla bajo un criterio único, pues ya no resulta novedoso sino una necesidad el hablar de adolescencias desde la pluralidad. El referirnos a “adolescencias” cobra vigencia y sentido en el entendido de que el termino es una construcción socio-histórica, cultural y se relaciona según las sociedades contemporáneas, estando en permanente proceso de cambios y re significaciones.

Si recurrimos a la etimología, la palabra adolescente viene del latín *adolescens*, que significa “que crece”, y “se desarrolla”, que “adolece”. Esta definición implica transformarse y adaptarse constantemente al curso de la vida, dentro de los ámbitos, físico, emocional, social y cultural; pero por estas razones, es que se han generado tensiones entre las distintas perspectivas que tratan de definirla, siendo por momentos imposible de conciliar los significados atribuidos a este concepto.

Es amplio el campo de estudio y conceptualizaciones relacionadas a las nociones de adolescencias y juventud, alcanzando un notable desarrollo en las últimas décadas. Este desarrollo se vuelve visible en al menos dos sentidos, uno analítico en cuanto al termino, y otro vinculado a la perspectiva de desplegar acciones dentro del campo jurídico, volcadas a

promover políticas públicas que fomenten el desarrollo, promoción y protección de las diversas condiciones sociales y derechos de adolescentes y jóvenes.

Según los aportes de Obiols & Obiols (1993) por muchos años, la adolescencia fue entendida como mero ritual de paso, de una etapa vital a otra en la cual se alcanza la sexualidad activa. La pubertad es vista como la bisagra de paso, de la infancia a la adultez. En los sectores medios y altos de la sociedad urbana, el proceso duraba un poco más. En las últimas décadas, la adolescencia cobra mayor significación, ya no es vivida como etapa de paso. De este modo, la adolescencia es institucionalizada y los medios masivos de comunicación nos avasallan con publicidad dirigida a este sector de la población. Esto no es vivido por todos los adolescentes por igual, los jóvenes de bajos recursos quedan por fuera de esto, debiéndose iniciar tempranamente en el mercado laboral.

Françoise Dolto (1990) sugiere que existió un cambio sustancial después de la Segunda Guerra Mundial, señalando que

Antes de 1939, la adolescencia era contada por los escritores como una crisis subjetiva: uno se rebela contra los padres y las obligaciones de la sociedad, en tanto que, a su vez, sueña con llegar a ser rápidamente un adulto para ser como ellos. Después de 1950, la adolescencia ya no es considerada como una crisis, sino como un estado. Es en cierto modo, institucionalizada como una experiencia filosófica, un paso obligado a la conciencia. (Dolto, F; 1990, pg. 45)

Siguiendo esta línea, sería la era post industrial la que facilitó la emergencia del ser adolescente tal como tratamos de conceptualizarlo hoy. A continuación, iremos haciendo un recorrido por los principales enfoques que han tratado de dar cuenta sobre este concepto.

4.8. APORTES PSICOANALÍTICOS SOBRE ADOLESCENCIA

Para hacer un análisis de la adolescencia a partir del psicoanálisis, tomaré los aportes de Alejandro Klein (2012), quien plantea que en esta corriente teórica coexisten diversas perspectivas que muchas veces entran en contradicción. Para sostener esta perspectiva, analiza los aportes de "Winnicott (1972) aportando una visión sociológica del adolescente, Erikson (2009) una visión adaptacionista. Blos (1978) una visión desarrollista, Dolto (1990) una visión antropológica y Aulagnier (1991) una visión historicista.

Como obstáculo fundamental al estudio del adolescente desde un enfoque psicoanalítico, Klein (2012) destaca la dificultad en ver que el adolescente se encuentra inserto en un amplio proceso que involucra en mayor o menor medida los vínculos paternos, las instituciones y la sociedad. El modelo de adolescencia presentado por el psicoanálisis

(dentro de la bibliografía consultada por el autor) parece ver al adolescente ajeno a las marcas sociales y culturales. De todos modos, son visibles ciertas imágenes de la adolescencia que se consolidan tras las teorizaciones psicoanalíticas estudiadas.

Una primera imagen es la de *“Un mundo en movimiento”*, en donde el adolescente parece permitir crear una biografía que da cuenta del pasaje de la niñez al mundo adulto; siendo la imagen más legitimada de la adolescencia ‘la pubertad’ a partir de los aportes de Freud en el tercer ensayo de su teoría sexual. El autor continúa formulando una hipótesis en donde la preocupación freudiana parece situarse no solo en que sucede en la adolescencia, sino en cuál es el proceso que lleva al niño a ser adulto. De este modo, la adolescencia se consolida como etapa evolutiva, en donde a partir de una ruptura de la homeostasis energética por la pubertad, se debe ser capaz de alcanzar nuevamente la homeostasis perdida.

Otra postura psicoanalítica estudiada que sostendría la imagen planteada, es la de Blois (1978) donde la adolescencia es un segundo proceso de individuación. Existe una alteración de la homeostasis que resulta pasajera, en donde hay una reconstitución de las funciones físicas al final. La adolescencia es vista como una segunda oportunidad de resolver situaciones sin resolver, que traemos con nosotros desde la infancia, estando la regresión al servicio del desarrollo. Si analizamos esta imagen de la niñez, la vemos como un proceso de cierre, para dar comienzo a nuevas etapas, a través de un proceso madurativo.

Klein (2012) sigue trabajando la perspectiva de maduración de los estudios de Winnicott (1972), y sugiere a partir de ello

que si la sociedad y la familia hacen adecuadamente las cosas (y eso parece ser proporcionar un ambiente facilitador no intrusivo), establecen las condiciones que permiten la expresión del crecimiento como aquello que se concreta gradualmente por fuera de presiones sociales o familiares. (Klein, 2012, p. 239)

Es de así, que a partir de los aportes de Alaugnier (1977) el autor sostiene que la infancia generaría los mínimos y necesarios puntos de anclaje que oficien de garantía de permanencia y fiabilidad que den al adolescente el poder de crear su propia historia; de modo que la autodeterminación es componente esencial de la subjetividad. Siguiendo con el análisis, Klein (2012) nos trae los aportes de Laplanche para terminar de comprender esta imagen de la adolescencia, representada como mundo en movimiento. Desde esta

perspectiva, la adolescencia está cargada de un carácter ambiguo, desde la imposibilidad de establecer límites claros y estables.

Una segunda imagen psicoanalítica de la adolescencia es como *“un mundo que se derrumba”* donde se ve al adolescente como representante fiel de este mundo caótico. Según esta idea, se podría pensar el proceso de duelo al dejar atrás la infancia y nos trae el *“Síndrome normal de la adolescencia”* de Aberastury y Knobel planteado en 1980. En este síndrome la adolescencia es planteada como etapa de desequilibrios e inestabilidad extrema, es considerada como semipatológica, siendo altamente perturbador para el mundo adulto como para el adolescente, y que este padecer tiene el fin de establecer la identidad del adolescente. De aquí se pueden ver dos perspectivas del ser adolescente, una como ser mesiánico dado que permite la emergencia del ser adulto, y por otro lado una perspectiva de un ser en desvalimiento que necesita de cuidados.

La tercera imagen de la adolescente presentada es como *“un mundo necesitado de protección”*, donde el adolescente se percibe como un ser en desamparo por haber sufrido el pasaje de la infancia a la adolescencia, por portar un nuevo cuerpo, y señala a Dolto (1990) quien presenta al adolescente como ser vulnerable. Por otro lado, también retoma a Pavlovsky (1975) quien entiende a los adolescentes como seres en crisis que necesitan de un ambiente contenedor con espacios de diálogo. Desde el análisis de Klein (2012) se busca consolidar el sentido de buena fe, donde el adulto debe tratar de comprender al adolescente en todo momento, en donde los fracasos se darían a causa de la incapacidad del adulto de entender las demandas o pedidos del adolescente.

Por último, Klein (2012) nos trae la imagen del adolescente como *“un mundo a disciplinar”*, siendo Freud, Ana Freud y Erikson los más grandes contribuyentes. Desde esta imagen está implícita la necesidad de disciplinamiento, donde se parte de una homeostasis de la infancia, siendo la pubertad quien viene a romper con ese equilibrio. Este mundo genera incomodidad al mundo adulto, es por ello que urge la necesidad de controlar, disciplinar, subordinar, para que finalmente se pueda volver a alcanzar la homeostasis.

Una vez planteadas las imágenes psicoanalíticas de la adolescencia, a modo de conclusión Klein (2012) sostiene que las mismas poseen carácter ambiguo, porque el proceso de construcción social de la adolescencia es complejo y diverso,

está en juego lo ambiguo desde otra dimensión: se repudia tanto como se desea, se rechaza tanto como se necesita el poder transgresivo y revitalizante de las imágenes adolescentes (...) la adolescencia se vuelve así imprescindible para restaurar el sentido de avance y de superación de las dificultades de la sociedad. (p. 248-249)

4.9. APORTES DESDE LA PSICOLOGÍA EVOLUTIVA

Conceptualmente la adolescencia se constituye como campo de estudio, dentro de la psicología evolutiva, de manera reciente. Se la ha catalogado como una edad con gran potencial dramático, cargada de tensiones, en donde supone un corte profundo con el ser infante. La psicología evolutiva se encuentra evaluando y revisando su campo disciplinar, siendo el impacto más visible, la disolución de la adultez como el estadio evolutivo ideal al que se debía llegar, y la adolescencia como mera etapa de transición.

En acuerdo con los aportes de David Amorín (2010), vemos como por años la predominancia de la difusión biológica del término “adolescencia”, el cual cobraba sentido en las bases de criterios inherentes a la maduración sexual y reproductiva. La Organización Mundial de la Salud (OMS) desde 1990 establecía la adolescencia como período evolutivo que va desde los 10 a los 19 años de edad, pero según el autor el concepto de adolescencia es un constructo social que cobra sentido en estrecha dependencia de la clase social de referencia, de modo que remite al tiempo de preparación para la adultez, que se fue construyendo en sectores medios y altos de la sociedad.

Sin embargo, los sectores populares presentarían un obstáculo en la emergencia del fenómeno adolescencia:

- La exclusión de los sistemas de consumo
- Embarazos tempranos
- La inserción en el mercado laboral
- El vínculo intergeneracional, entre otros.

Es imperante recordar, que en la primera mitad del siglo XX la infancia llegaba a su término a los 16 años, y la adolescencia era enmarcada entre los 16 y los 21-23 años de edad. Es recién en la década de los 60 que la rebeldía hacia el adulto trasciende, generando lo que hoy se conoce como “cultura adolescente”. Es en el transcurso el siglo XX que se van a ir notando cambios en los límites cronológicos de la adolescencia, delimitándose a partir del siglo XXI la niñez entre los 8 y 9 años, y la adolescencia entre los 10 y la década de los 20.

Amorín (2010) sostiene que no podemos hablar de adolescencia en carácter singular, sino que debemos hablar de adolescencias, dada la diversidad de su existencia. Debemos contemplar el carácter cultural de las mismas, en tanto producto y construcción

socio cultural, y poder cuestionarnos si la adolescencia (tal como la definimos clásicamente), existe en todos los sujetos. En consecuencia

Debemos considerar la adolescencia como una categoría evolutiva con derecho propio, atravesada por dinamismos psico sociales extremadamente específicos y no meramente como tiempo de pasaje entre los dos grandes momentos de la infancia y la adultez. (Amorín, D; 2010, pg. 124)

Se recurrirá al siguiente cuadro para abordar los cambios que se presentan en este momento evolutivo (el cuadro está sustentado en los aportes de David Amorín sobre adolescencia):

	Características generales
<p>Adolescencia Temprana</p> <p>8-9 a 15 años</p> <p>Sub fases:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ 8 a 10-11 años: Pubescencia ◆ 10-11 a 13-14 años: Pubertad ◆ 13-14 a 15 años: adolescencia temprana propiamente dicha <p>Mayor énfasis en los cambios biológicos</p>	<p>El proceso inicia antes en las niñas.</p> <p>Cambios en el cuerpo con incidencia de las glándulas sexuales.</p> <p>Cambios a nivel de la conducta: aumento de la motricidad, dificultades de relacionamiento con los padres, entorno y entre los sexos.</p> <p>Cambios psicológicos: en los juegos y verbalizaciones, se da una pérdida del cuerpo infantil.</p> <p>Desarrollo de caracteres primarios y secundarios.</p> <p>Distancia entre el yo psicológico y el yo corporal.</p> <p>Cambios en la imagen corporal y su percepción.</p> <p>Menarca y eyaculación.</p> <p>Posibilidad de procreación.</p>
<p>Adolescencia Media</p> <p>15 a 18 años</p> <p>Mayor énfasis desde lo psicológico</p>	<p>Hay una continuación de los cambios a nivel psicológico iniciados en la adolescencia temprana.</p> <p>Se da un trabajo de duelo del cuerpo infantil.</p> <p>Se da una crisis de identidad.</p> <p>Pasaje de la endogamia a la exogamia, produciéndose así un segundo proceso de individuación.</p> <p>Se da una re estructuración del yo a partir de una crisis narcisista.</p> <p>Tendencias al pasaje al acto.</p> <p>Se constituyen nuevos ideales.</p> <p>Se dan nuevas formas de relacionamiento con el otro.</p>
<p>Adolescencia Tardía</p> <p>18 a 28 años</p> <p>Sub fases:</p>	<p>Se asimilan a esta etapa los fenómenos de adolescencia forzada o post adolescencia.</p> <p>Se da una discriminación de las figuras parentales e intrageneracional.</p> <p>Se produce el deseo de establecimiento de vivienda</p>

<ul style="list-style-type: none"> • 18 a 21 años: sentimientos de soledad que generan angustia. • 21 a 24 años: Posibilidades reflexivas. • 24 a 28 años: abandono de ideales adolescentes. Transición a la adultez. <p>Mayor énfasis desde lo socio cultural</p>	<p>independiente e independencia económica.</p> <p>Deseos de constituir pareja estable.</p> <p>Se dan logros en cuanto a la orientación vocacional y deseos laborales.</p> <p>Proceso psicológico de abandono de la etapa infanto-adolescente.</p>
--	--

4.10. RESTITUYENDO LAS ADOLESCENCIAS AL CAMPO DE LA CULTURA

Si complejizamos aún más, la adolescencia, también incluye otras dimensiones de carácter cultural, posibles de evolucionar de acuerdo a los mismos cambios que experimentan las sociedades en cuanto a sus visiones sobre este conjunto social.

Desde enfoques de impronta socio cultural, el término “adolescencia” sería de aparición reciente en nuestras sociedades. Este es un punto de contacto entre los varios enfoques presentados.

Desde los aportes de Marcelo Viñar (2009), la adolescencia no es un objeto natural, sino una construcción social, donde su alcance no deja de modificarse subordinado a las transformaciones vertiginosas de la cultura. Es así que, *“no hay adolescencia como tal, sino inserta en el marco societario que se desarrolla y transita. Objetivar o reificar las adolescencias es un error frecuente”* (pg.14) Con esta afirmación, el autor no deja de considerar los aspectos biológicos, sino que busca hacer crítica a las posturas unicasales y a la tendencia de primacía de la biología sobre la cultura.

El autor invita a pensar que la pubertad es la inauguración a un trabajo único, que cada sujeto deberá transitar y resolver. Y de este modo,

una vez desatada la tormenta puberal, biología y cultura interactúan en un paradigma complejo sin prioridad lógica de uno sobre otro. La adolescencia es mucho más que una etapa cronológica de la vida y el desarrollo madurativo; es un trabajo de transformación o proceso de expansión y crecimiento, de germinación y creatividad, - como cualquier proceso viviente - tiene logros y fracasos que nunca se distribuyen en blanco y negro. (Viñar, M; 2009, pg.15)

Por otra parte, Viñar (2009) apela a pensar las adolescencias desde lo plural, como transformación y no etapa. Cada tiempo histórico viene acompañado de una pluralidad de adolescencias, condicionadas por geografía y caracteres sociales, y por sobre todas las cosas debemos contemplar la singularidad de cada sujeto.

Si continuamos desde la perspectiva que sostiene el modo de concebir la adolescencia desde la pluralidad, no podemos dejar de considerar los aportes de Diana Krauskopf (2000) quien también plantea que en una misma sociedad pueden coexistir diversas concepciones de adolescencia que devienen de múltiples perspectivas.

Una de las concepciones con mayor trascendencia, es la que considera a la adolescencia como período preparatorio para la adultez, siendo la primera un estado de transición de la infancia a la vida adulta. La autora señala que esta etapa estaría caracterizada por un no reconocimiento de los adolescentes como sujetos de derechos (Krauskopf, 2000). Considerar esta etapa como una mera transición trae aparejado otorgar un rol pasivo a los adolescentes, negando la construcción activa por parte de los mismos para con la sociedad desconociendo la dimensión práctica que implica la adquisición de derechos mediante la participación activa como ciudadanos.

Una segunda perspectiva, es entender a la adolescencia como una etapa problemática en la vida de los sujetos, la misma carga a los adolescentes con el estigma de problemáticos, promoviendo una visión tutelar hacia los mismos, de modo que se los sigue tratando como sujetos pasivos, a los cuales hay que dirigir política y socialmente.

Por último, Krauskopf (2000) resalta las concepciones que introducen las nuevas políticas públicas que toman a la juventud como actor protagónico, considerándolos sujetos de derechos, con rol activo dentro de la sociedad, capaces de generar cambios y promover el desarrollo.

4.11. ¿ADOLESCENCIA EN CRISIS?

Si nos remitimos al pensamiento popular como al pensamiento científico o académico, es frecuente notar como la adolescencia es entendida como una etapa de crisis individual, conflictiva y tensa, alegando como “natural” remitirnos a una identidad negativa y problemática (Fize, M; 2001).

Los/as adolescentes han interiorizado este análisis, difundido e interiorizado por las sociedades, que prácticamente, es un impensable concebir la adolescencia sin crisis, para llegar a la etapa adulta.

En concordancia con los planteos de Michel Fize (2001), debemos atrevernos a desafiar esta perspectiva de la adolescencia unidireccional, soberbia y sesgada de posturas adultocentristas, de modo que *“la crisis de la adolescencia no existe (...), es solo el resultado de un conflicto entre la facultad de pensar (definición etimológica de la crisis) y la incapacidad de decidir (realidad sociológica de la adolescencia)”* (pg.9).

La aparente crisis de la adolescencia es solo una invención social que esconde una relación de dominación de la clase adulta sobre los jóvenes. No podemos pasar por alto, que todo nuestro sistema social crece en base al entendido de que “los menores” carecen de capacidad jurídica y que tenemos un sistema económico que excluye a la juventud. El autor sostiene que, en caso de admitir una crisis, nunca constituirá una debilidad como se ven en la propaganda, sino la emergencia de nuevos impulsos creadores.

Por otra parte, Fize (2001) alega que comúnmente se confunde el concepto de adolescencia con otros conceptos como el de pubertad, y entiende que *“es una concepción con claroscuros (...) Todos nos la imaginamos de algún modo, creemos conocerla, reconocerla”* (Fize, M; 2001, pg11); pero la realidad parece marcar que cada disciplina científica la define de una manera distinta.

Existen definiciones médicas, psicológicas, etnológicas, jurídicas, históricas y sociológicas de la adolescencia, pero no podemos caer en el pensamiento simplista, según Fize (2001) en que alguna de ellas logre dar cuenta de la complejidad que implica hablar de un concepto que es efectivamente biológico y mental, pero sobre todas las cosas, cultural y social. De este modo, adolescencia no es pubertad, pubertad es un componente de la adolescencia, el aspecto biológico específicamente, y por sobre todas las cosas, no podemos caer en el prejuicio de que la pubertad marca el inicio de la adolescencia.

Fize (2001) nos habilita a pensar que hoy los aspectos culturales y no la pubertad marcan el inicio de la adolescencia y cada vez más temprano, inducida por el lenguaje, la vestimenta, gustos musicales. Que hay una tendencia a caer en pensamientos simplistas en donde la adolescencia es solo asuntos de granitos, crisis, rebeldía, y que no se contempla el carácter individual y colectivo. Y, por sobre todas las cosas, nos invita a reflexionar, cómo a lo largo de los años, la sociedad ha asignado interpretaciones culturales e ideológicas a los momentos evolutivos.

4.12. ADOLESCENCIA Y FAMILIA

Las primeras experiencias en relación al mundo se dan a nivel intrafamiliar, siendo la familia principal formadora que impactará significativamente en el desarrollo social del ser humano. La familia ha sido y continúa siendo uno de los contextos socializadores, educacionales y de transmisión de valores por excelencia de NNA y es una clara necesidad mantener un vínculo saludable para el sano desarrollo de los sujetos.

En el proceso de adquirir autonomía progresiva, el vínculo intrafamiliar muchas veces se fragiliza y deviene el conflicto intergeneracional. Siendo la adolescencia una etapa del desarrollo en donde los/as adolescentes se sienten impulsados a tomar sus propias decisiones sobre como pensar, sentir y actuar; frecuentemente entran en conflicto con los pensamientos y sentires de los referentes adultos de la familia. (Montañez, Bartolomé, Montañez & Parra, 2008).

Montañez, Bartolomé, Montañez y Parra (2008) plantean diferentes estilos educativos que toman las familias. Por un lado, se encuentra el *estilo autoritario*, que se basa en el control firme y autoritario del adolescente. El adolescente debe ser sumiso ante la norma impuesta por la familia, siendo difícil que el adolescente integre esa norma como propia. Podemos encontrar el *estilo democrático*, donde la base es el respeto de todos los integrantes de la familia, hay un nivel de exigencia al cumplimiento de la norma adecuado, y el castigo es razonable, reforzándose las conductas positivas. El *estilo permisivo*, por otra parte, se caracteriza por una clara falta de control y límites. Las familias permisivas fomentan la autodirección en sus hijos/as, Este último *estilo permisivo*, puede encontrarse subdividido. Por un lado, podemos encontrar el *estilo permisivo indulgente*, caracterizándose por tener un comportamiento benigno y pasivo, sin normas y/o expectativas depositadas en sus hijos; ya que consideran que la confianza y democracia en las relaciones con sus hijos/as son altamente benéficas en la adolescencia. Por otra parte, encontramos el *estilo permisivo negligente*, donde se ve una clara despreocupación por sus hijos/as desconociendo su rol e importancia en el desarrollo de los mismos.

Muchos son los autores que plantean que en la adolescencia se consolida la identidad partiendo de modelos externos. Gómez Cobos (2008), plantea que estos modelos son elegidos porque concuerdan con las necesidades psicológicas y vitales que los/as adolescentes van experimentando. En este camino de identificación con modelos externos, influye fuertemente el referente social que ha sido transmitido en la relación familiar, quienes a su vez lo tomaron de la sociedad en donde están inscriptos. Según el autor, *“los adolescentes son vulnerables a las influencias de los modelos sociales y a los entornos de vida que frecuentan”* (pg.106).

Lentamente los/as adolescentes se van separando de los modelos familiares de referencia que oficiaron de primer soporte, para plegarse en nuevos modelos, nuevos ideales, que la sociedad ofrece, para definir el modo en que participarán dentro de su cultura. (Gómez Cobos, E; 2008)

El autor hace referencia a factores de riesgo y factores de protección que son plausibles a influir en el desarrollo integral adolescente. se entiende factores de protección aquellas circunstancias o condiciones que ofician de facilitadores para que el sujeto se desarrolle integralmente por otro lado, se entiende por factores de riesgo las circunstancias o condiciones de un sujeto o comunidad que aumenta la probabilidad de daño a su desarrollo. Estos factores de protección o de riesgo están directamente vinculados con la cultura y repercutirán en cada sujeto de manera distinta.

Siguiendo con los aportes de Gómez Cobos (2008), la integración de los niños al sistema social se da en tres planos: individual, el familiar y el comunitario. es en la familia donde NNA incorporaran normas, valores, derechos, obligaciones y roles. La familia por estar en directa proximidad a la persona desde su nacimiento podrá desplegar factores de protección y/o riesgo por excelencia.

De este modo,

“la calidad de las relaciones del niño configuran sus modelos cognitivos internos y sus relaciones con los demás (...). Los adolescentes que pertenecen a familias con una mejor comunicación familiar, fuerte vinculación emocional entre sus miembros y mayor satisfacción familiar, son aquellos que también perciben más apoyo de sus relaciones personales significativas.” (pg.109)

La CDN (1989) hace clara mención de la familia como núcleo protector de NNA, en lo que refiere a desarrollo personal, emocional, social en un ambiente de amor y cuidados hasta la mayoría de edad legal.

En los párrafos quinto y sexto de la CDN (1989) se menciona que

Convencidos de que la familia, como grupo fundamental de la sociedad y medio natural para el crecimiento y el bienestar de todos sus miembros, y en particular de los niños, debe recibir la protección y asistencia necesarias para poder asumir plenamente sus responsabilidades dentro de la comunidad. Reconociendo que el niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, debe crecer en el seno de la familia, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión. (pg.8)

Por otra parte, la CDN (1989) establece derechos específicos que se encuentran regulados en la legislación secundaria en materia civil o familiar. Así se configuran los derechos que NNA tienen a ser registrado, a la identidad, a tener una familia, derecho a la convivencia (guarda y custodia y derecho de visitas), que se evite la sustracción nacional o internacional, derechos a ser escuchados, derecho a la crianza (implicando deberes y obligaciones de los integrantes de la familia, derecho a la protección en cuanto a violencia familiar y derecho a tener una familia adoptiva en caso de no estar presente la familia biológica.

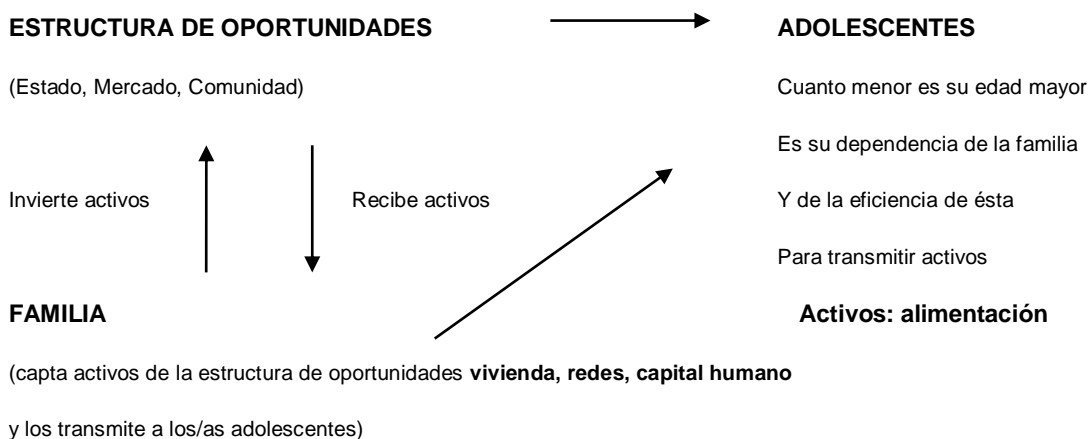
Desde la perspectiva de la CDN (1989), la familia es considerada el lugar más adecuado para el desarrollo integral de NNA.

No podemos dejar de ver que los hogares día a día enfrentan desafíos, tendiendo a acentuarse en hogares de sectores vulnerables. Día a día buscan pelear estos desafíos cotidianos con recursos físicos, educativos, mano de obra, y los planes de apoyo comunitario y/o familiar. Filgueira, Katzman y Rodríguez (2005) nombran lo antedicho “*portfolio de activos familiares*”, de este modo sostienen que

la potencialidad de esos portfolios para mejorar o defender las condiciones de vida de los hogares depende de los retornos que cada sociedad ofrece a los capitales que lo conforman. A su vez, los retornos son definidos por cada una de las estructuras de oportunidades que, desde el mercado, el Estado o desde la sociedad civil, ofrecen vías para elevar el bienestar. Los activos que manejan los hogares pueden satisfacer o no los requerimientos de acceso a estas estructuras de oportunidades. (Filgueira, Katzman y Rodríguez, 2005, pg. 9)

Las características familiares se tornan imprescindibles para indicar la capacidad que tiene el núcleo familiar en transmitir esos activos a NNA.

Los mencionados autores proponen un esquema conceptual que nos permite comprender mejor cómo la transmisión generacional de activos por parte de la familia hacia NNA, favorece el enfrentamiento a la pobreza, palea la exclusión social y busca garantizar los derechos NNA desde el seno familiar.



Los autores sostienen que la pobreza y la exclusión adolescente se caracterizan por una baja dotación de activos de las familias y un débil aprovechamiento de la estructura organizativa; pero por sobre todo, se nota una baja capacidad por parte de las familias a transmitir a los/as adolescentes los pocos activos con los que se cuenta. Estas características familiares contribuyen a una alta incidencia de configurar tempranamente riesgo social para los/as adolescentes.

Las familias de sectores vulnerables tienen la posibilidad de movilizar recursos, como por ejemplo establecer contactos con personas, conocimientos y destrezas laborales, actitudes, que suelen oficiar de facilitadores en la adquisición de bienestar. Pero según Filgueira, Kaztman y Rodríguez (2005), algunos aspectos de su estructura organizativa como la falta de uno de los cónyuges, inestabilidades en la pareja, rigidez de la estructura familiar, afectan significativamente en la posibilidad de transmitir activos a los/as hijos/as o la posibilidad de adquirir pasivos como adicciones, propensión al delito, bajas expectativas de logros, etc.

De este modo, se considera que

La escasa valoración de la educación como vía de movilidad, la ausencia de una ética o disciplina de trabajo, la falta de respeto a normas mínimas de convivencia, la presencia de una concepción tradicional a las tareas domésticas, el recurso a la violencia que a la persuasión para orientar los comportamientos de los hijos, así como actitudes de resignación y fatalismo con respecto a un destino subordinado. Todos estos contenidos mentales, afectan negativamente no solo en la adquisición de activos por parte de la familia, sino también la transmisión de activos a los niños y las posibilidades de éstos a acumularlos. (Filgueira, Kaztman y Rodríguez, 2005, pg.11)

La formación de pasivos no es solo producto de las debilidades intrafamiliares, ni es solo responsabilidad de las actitudes de los referentes adultos, pero los contenidos mentales de NNA se transfieren de padres y madres a hijos/as desde las primeras etapas de vida, dejando huella en la estructuración de su personalidad.

5. DEL TEMA AL PROBLEMA

5.1. FUNDAMENTACIÓN DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN

Nuestras sociedades se encuentran transitando un cambio de paradigma en relación a las formas de considerar a los niños, niñas y adolescentes, el cual promueve un desplazamiento del enfoque adultocéntrico que considera a los mismos como sujetos incompletos y subordinados a las decisiones de los adultos, hacia un enfoque que los considera como sujetos de derechos (Echeverría, 2016). No obstante, como ocurre en otros países, en el Uruguay, si bien es evidente el creciente interés por los derechos de infancia y adolescencia, se puede constatar que existe una brecha entre lo establecido en leyes y políticas públicas proclamadas y los resultados reales en la práctica (Bonaudi, 2014).

El requerimiento de entender las concepciones de los/as docentes respecto a adolescencia y a la participación en esta etapa, y su posible influencia en la promoción del derecho a la participación de los/as adolescentes, es uno de los elementos que fundamentan esta propuesta. Este requerimiento se ve reforzado por la escasa producción acerca del fenómeno de la participación adolescente, por lo cual se entiende que los resultados de la investigación que se propone serían de un valor significativo.

En cuanto a la pertinencia social se entiende que los resultados de esta investigación pueden contribuir a visibilizar los factores que influyen en la creación de políticas públicas y programas dirigidos a fomentar en nuestras sociedades e instituciones los derechos de los adolescentes, especialmente en lo referido a la participación política de los mismos, buscando acortar las brechas mencionadas entre teoría y práctica.

5.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Más allá de lo establecido en la CDN (1989) en donde se reconoce a los adolescentes como sujetos de derechos, y en el entendido de que nos encontramos en un momento de transición de paradigmas, con una clara hegemonía de las concepciones tradicionales sobre adolescencia frente al paradigma de protección integral y de derechos. Podemos considerar que para lograr una implementación de la participación y los derechos de los NNA se vuelve necesario superar lógicas sociales, institucionales y simbólicas que sostienen posturas adultocéntricas (UNICEF, 2013), donde se mantienen asimétricas las relaciones de poder entre NNA y adultos, en las cuales los adultos se posicionan en un nivel

de superioridad, desestimando y no reconociendo las opiniones, ni las capacidades para participar de los NNA. A partir de lo antedicho es que me pregunto ¿qué concepciones de adolescencia están presentes en los discursos de actores/as educativos/as adultos/as de Enseñanza Media Superior de Montevideo al día de hoy? Y ¿qué entienden los/as actores/as educativos/as adultos/as respecto a la participación adolescente?

Las relaciones de poder asimétricas, así como las posturas adultocéntricas enlentecen el proceso de formulación de políticas dirigidas a promover la participación adolescente, dejando las innovaciones jurídicas en un plano casi declarativo. Si bien es notorio que existe un intento por *“cumplir con un discurso positivo sobre la democracia y los derechos de la niñez y adolescencia”* (Expósito, 2014, p. 68), se prosigue con una organización e instrumentación de lo legal que torna restrictiva la participación estudiantil.

Las instituciones educativas privilegian la educación ciudadana, como espacio de reflexión y discusión de problemáticas ético- morales, y por consiguiente, el fortalecimiento de la democracia. La democracia está ligada estrechamente a la participación de los sujetos, de este modo la participación se vuelve rasgo distintivo de una educación ciudadana democrática. (Sansevero, 2008)

Al hilo de lo anteriormente citado, y atendiendo a lo expresado por autores como Hart (1992) y Maturana (1994), no podemos caer en el pensamiento simplista de creer que NNA van a pasar a ser responsables adultos con facultades propicias para la toma de decisiones y acciones al cumplir los 18 años. Los sujetos aprenden a participar en el ejercicio de la participación, de aquí deviene la imperante necesidad de fomentar y reforzar una cultura participativa, democrática.

En el entendido de que nuestro sistema educativo apunta a una educación democrática participativa y ante la necesidad de integrar los valores que propone la educación democrática, debemos generar procesos, estrategias, mecanismos, en el marco de criterios democráticos, que estimulen la participación ciudadana, lo cual significa educar bajo condiciones de libertad y ejercicio de derechos que el valor democrático implica.

Los/as actores/as educativos/as adultos/as no son un mero transmisor de conocimiento, sino que son un fuerte actor sociabilizador, capaces de transmitir valores, que directa o indirectamente van a dejar huellas en la formación de los jóvenes. De este modo los/as actores/as educativos/as adultos/as por ser parte de nuestras instituciones educativas comprometidas con una protección integral de los derechos de NNA, se encuentran en una posición de privilegio para influir y promover el ejercicio del derecho a la participación.

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, mi problema de investigación se delimita en la siguiente interrogante: ***cuáles son las concepciones sobre adolescencia y participación adolescente que están presentes en los discursos de actores/as educativos/as adultos/as en Enseñanza Media Superior de Montevideo, en el escenario creado por los Consejos de Participación.***

5.3. PREGUNTAS QUE PRETENDE RESPONDER LA INVESTIGACIÓN

- ¿Qué perspectiva poseen los/as actores/as educativos/as adultos/as respecto de los Consejos de Participación³⁰ como mecanismo participativo dentro de la Institución Educativa?
- ¿Considera los/as actores/as educativos/as adultos/as que cuenta con la debida formación para llevar a cabo los fines y cometidos que se expresan en la Ley de Educación para los CP?
- ¿Qué representaciones presentan los/as actores/as educativos/as adultos/as respecto de los/as adolescentes como nuevos actores políticos emergentes dentro del CP?
- ¿Qué entienden los/as actores/as educativos/as adultos/as acerca de la participación adolescente?
- ¿Qué concepciones de adolescencia predominan en los discursos de actores/as educativos/as adultos/as hoy?

5.4. OBJETIVO GENERAL

Estudiar las concepciones de adolescencia y participación adolescente presentes en los discursos de actores/as educativos/as adultos/as de Enseñanza Media Superior de Montevideo, en el escenario creado por los Consejos de Participación.

5.5. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conocer qué representaciones tienen los/as actores/as educativos/as adultos/as acerca de los Consejos de Participación como mecanismo participativo en la Enseñanza Media Superior de Montevideo.

³⁰ A partir de aquí CP.

- Indagar qué entienden los/as actores/as educativos/as adultos/as de Enseñanza Media Superior de Montevideo respecto a la participación política de los/as adolescentes como nuevos actores políticos emergentes.
- Analizar qué concepción de adolescencia prima en los discursos de los/as actores/as educativos/as adultos/as en la Enseñanza Media Superior de Montevideo.

6. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

6.1. INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

La opción metodológica que se optó para la presente tesis, forma parte del campo de las investigaciones cualitativas.

Cuando hablamos de metodología cualitativa estamos refiriendo en amplio sentido a las investigaciones que producen datos descriptivos, cobrando real relevancia *“las propias palabras, habladas o escritas, y la conducta observable”* (Taylor & Bogdan, 1987, p. 20)

Al ser una metodología de carácter interpretativo a su objeto de estudio, nos permitirá estudiar nuestro campo de problema en su contexto natural, intentando extraer o dar sentido a los fenómenos de acuerdo a los significados que las personas implicadas le asignan. (Taylor & Bogdan, 1987)

Como investigadores dentro de una metodología cualitativa, desarrollamos conceptos que parten de determinadas pautas que los datos nos van brindando, no recolectamos datos para así evaluar o afirmar hipótesis o teorías concebidas a priori; sino que seguimos un diseño de investigación flexible, partiendo de la formulación de interrogantes.

El escenario y los sujetos de la investigación serán comprendidos como un todo, en situación, y no reducidos a meras variables. Es de gran relevancia considerar los efectos que como investigadores causamos a los sujetos de la investigación y su entorno, por lo que se apunta a trabajar en nuestra sensibilidad al momento de la intervención.

En investigación cualitativa se torna esencial experimentar la realidad tal como la vivencian los sujetos de la investigación. Como investigadores debemos identificarnos con las personas que conforman nuestra investigación, para así poder comprender su perspectiva. Debemos dejar aparte nuestras creencias, predisposiciones, respecto al tema de la investigación, ya que no buscamos “la verdad” sino una comprensión de cómo vivencian su realidad nuestros sujetos de la investigación, teniendo siempre presente que no hay una perspectiva que se torne más valiosa.

6.2. ESTUDIO DE CASO ÚNICO

Se propone un diseño de investigación en base al modelo de *estudio de caso único*, de tipo instrumental o ejemplificador (Stake, 1999) focalizado en las concepciones de adolescencia y participación, en los discursos de los/as actores educativos adultos de EMS, en el escenario creado por los consejos de participación, en el caso de un liceo aluvional típico de Montevideo, entendiendo que permitiría generar base empírica y producciones conceptuales novedosas a las teorizaciones ya existentes.

6.3. CRITERIOS DE SELECCIÓN DEL CASO

Se espera que un estudio de casos abarque la complejidad de un caso particular. El caso es seleccionado ya que tiene un especial interés, atendiendo a cierta particularidad y una complejidad que se encuentra presente en su singularidad que te permite comprender su actividad en circunstancias importantes. (Stake, 2010)

El liceo donde se realiza esta investigación fue seleccionado por tratarse de un liceo *aluvional* típico, receptor de estudiantes de varias zonas de la capital. Se trata de un centro de estudios en el cual se vienen desarrollando actividades de extensión e investigación (2015) por parte del Programa de Estudios en Psicología Social y Grupal del Instituto de Psicología Social, lo cual implica un campo ya explorado y consecuentemente facilitaría mi inserción en el mismo.

6.4. PROCESO DE SELECCIÓN DE PARTICIPANTES

Atendiendo a un diseño de investigación cualitativo y por lo tanto flexible, ni el número, ni el tipo de informantes están dados a priori. El investigador comienza con una idea general sobre las personas a ser entrevistadas y como coordinar un encuentro con ellas, pero esto podrá variar en el transcurso de la investigación.

Es difícil precisar el número de personas a ser entrevistadas en una investigación cualitativa. Se utilizará la guía de muestreo teórico para seleccionar las personas a entrevistar, ya que lo importante no es el número de casos estudiados, sino el potencial de los mismos para ayudar a desarrollar comprensiones teóricas acerca del tema estudiado.

Después de completar las entrevistas con varios informantes, se diversifica deliberadamente el tipo de personas entrevistadas hasta descubrir toda la gama de perspectivas de las personas en las cuales estamos interesados. Uno percibe que ha llegado a ese punto cuando las entrevistas con personas adicionales no producen ningunas comprensión auténticamente nueva. (Taylor & Bogdan, 1978, p. 108)

A priori, se pudo establecer que los sujetos con los que se propuso trabajar lo constituyeron los/as actores/as educativos/as adultos/as de un liceo aluvional típico de la ciudad de Montevideo.

La estrategia de captación fue a través de la presentación del proyecto en Sala Docente, espacio cedido en varias oportunidades por el Equipo Directivo de la Institución Educativa. Se dejó hojas informativas acerca de los intereses del proyecto y teléfonos de contacto para aquellos que desearan contactarse con el investigador.

6.5. LUGARES Y MOMENTOS

Las entrevistas se fueron programando en los horarios disponibles pautados por los/as diversos/as actores/as educativos/as adultos/as a quienes se pudo llegar. Si bien las entrevistas en consultorio hubiesen permitido una mejor fidelidad del registro dado su acondicionamiento; los/as actores/as educativos/as adultos/as manifestaron no tener amplia disponibilidad horaria, de modo que las entrevistas se realizaron durante sus jornadas laborales en espacios brindados por la Institución Educativa.

6.6. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN:

- Registros etnográficos
- Entrevistas semi dirigidas individuales
- Estudio documental

Las técnicas que se utilizaron fueron la *entrevista individual semidirigida* o *semi-estructurada* la cual abre el campo al universo de significados que componen la perspectiva del actor. (Guber, 2004)

Se buscó que la entrevista fuese flexible y dinámica tal como pretende ser una entrevista en el campo cualitativo, en donde cada encuentro entre el investigador y los informantes estarán dirigidos a la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus experiencias, tal como lo expresan en sus palabras. Esta técnica apunta a un diálogo entre iguales, donde el investigador es el instrumento de

investigación que aprende lo que es importante para los informantes antes de enfocar los intereses de la investigación. (Taylor & Bogdan, 1987)

Lo anterior se verá complementado por *observaciones de campo* (Marradi, Archenti & Piovani, 2007) *registros etnográficos* (Guber, 2004), dirigidos a la captación y registro de prácticas sociales, acontecimientos, hechos, acontecimientos que no pueden registrarse mediante el uso de grabadores u otros instrumentos.

Asimismo, se complementará con un *estudio documental*, especialmente de los materiales producidos en las tareas de extensión e investigación de la fase exploratoria, que fueran mencionadas antes.

6.7. PLAN DE ALMACENAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Las entrevistas fueron realizadas en su totalidad con un grabador, previa autorización del participante. De modo de tener la posibilidad de almacenarlas digitalmente, desgravarlas y analizarlas de un modo más fiel. Para cada entrevista se generó un archivo conteniendo la versión audio, la versión desgravada para someterla a posterior análisis.

6.8. PLAN DE ANÁLISIS

El análisis de los datos producidos fueron articulados en base a una estrategia de *análisis de contenido cualitativo* (Marradi, Archenti&Piovani, 2007), y a partir de la información obtenida en el campo, se proseguirá a una codificación que irá adquiriendo complejidad, de modo que permita generar teoría a partir de los datos. (Strauss &Corbin, 2002).

6.9. CRITERIOS ÉTICOS Y DEONTOLÓGICOS

Primeramente considero que esta propuesta de investigación tiene gran pertinencia y valor social (Emannuel, 2003), en tanto se entiende que los resultados pueden beneficiar a los actores educativos involucrados, especialmente a los docentes y estudiantes del centro educativo estudiado, brindando datos significativos de las prácticas participativas adolescente en nuestro país, y la visión que tiene los actores educativos adultos acerca de

la misma, posibilitando quizás la promoción de acciones que mejoren las acciones tendientes a mejorar estos aspectos.

En cuanto a la relación riesgo/beneficio se procurará no causar daño, atendiendo a que el proceso investigativo mantenga presente en todo momento los beneficios a los sujetos involucrados, así como los científicos y académicos.

Considero que la metodología a emplear es aplicable y acorde a los recursos con los que dispongo. En el momento en que se seleccione la muestra, las personas involucradas recibirán información completa y entendible sobre los propósitos de este proyecto y por qué se requiere su participación. Podrán desvincularse de la investigación en caso de no estar conforme con algún punto, otorgando un consentimiento informado el cual deberá ser firmado por ambas partes.

Por último, se buscará trabajar en clima de respeto, porque considero que debe estar durante todo el proceso y no hasta conseguir el consentimiento informado.

6.10. TRABAJO DE CAMPO

No debemos pensar el trabajo de campo como una mera instancia de recolección de datos, de información; sino como experiencia integrada del proceso de investigación de esta tesis de maestría. El ingreso al campo de trabajo fue producto de un plan que permitiera un apropiado acercamiento del investigador. De este modo se previó optimizar tiempo, recursos, comprender y conocer el contexto en que están inscriptos los sujetos de investigación, de modo que la recolección de datos fuese adecuada.

Una vez seleccionada la Institución Educativa a realizar la investigación se prosigue a la presentación del proyecto de investigación al equipo de dirección de la institución, y los criterios éticos que manejará la investigación. Se entrega información clara y comprensible de cuáles eran los objetivos de la investigación que se presentaba, la fundamentación de la misma y los sujetos con los que se proponía trabajar.

Se prosigue con la elevación al Consejo de Educación Secundaria³¹ de una solicitud de aprobación formal para desarrollar la investigación en la Institución Educativa seleccionada. El proceso de apertura de expediente donde el CES evalúa la propuesta de

³¹ De aquí en más CES.

investigación lleva un tiempo medianamente prudencial, en el cual se plantean instancias de observación de la dinámica institucional del Centro Educativo seleccionado.

Se realizarán registros de campos previos al inicio de la investigación con autorización del equipo de dirección de la institución educativa. Instancia que se considera sumamente útil para poder aproximarnos a la realidad cotidiana de una institución educativa de dimensiones significativas, la cual cuenta con un alto número de actores/as educativos/as adultos/as realizando la tarea educativa, así como un alto número de adolescentes matriculados.

Una vez autorizada la investigación por parte del CES, se presenta nuevamente el proyecto de investigación, la hoja informativa y el consentimiento informado a ser entregados a cada actor/a educativo/a adulto/a que desee participar de la investigación.

7. ANÁLISIS

Para esta investigación se entrevistaron 12 sujetos (8 del género femenino y 4 del masculino) con edad entre 36 y 65 años. Los sujetos de investigación son actores/as educativos/as adultos/as del liceo seleccionado para esta investigación, desempeñando su función en los tres turnos (matutino, intermedio y vespertino) que la Institución Educativa brinda a los estudiantes.

Los/as actores/as educativos/as adultos/as entrevistados son profesores/as de diversas disciplinas (derecho, historia, literatura, astronomía, biología, informática, español, ciencias sociales, inglés y filosofía), la psicóloga del Centro, docentes que forman parte del Programa de Trayectorias Educativas y la sub directora.

ROL EN LA INSTITUCIÓN	GÉNERO	EDAD	ASIGNATURA	CÓDIGO PARA ANÁLISIS
Psicóloga	Femenino	65	E1
Profesora	Femenino	40	Derecho	E2
Profesora	Femenino	50	Historia	E3
Sub directora	Femenino	45	E4
Profesora trayectorias educativas	Femenino	48	Literatura	E5
Profesor	Masculino	60	Astronomía	E6
Profesor	Femenina	36	Biología	E7
Profesora	Femenino	42	Español y Literatura	E8

Profesora	Femenino	37	Historia	E9
Profesora Trayectorias Educativas	Femenino	41	Ciencias Sociales	E10
Profesora	Femenino	58	Inglés	E11
Profesora	Femenino	43	Filosofía	E12

Como se mencionó en el capítulo metodológico, en el análisis se configuró un proceso de codificación de los datos obtenidos, que son el sustento de las categorías analíticas y sub categorías emergentes de las cuales se desprenden los hallazgos y el análisis de los mismos. Debemos destacar que las categorías delimitadas no pueden pensarse en lógicas separadas, ya que las mismas se encuentran en el entre tejido de relaciones simbólicas que sustentan el tema a abordar. La delimitación está pensada con fines operativos para poder analizar la información recabada, pero se podrá ir visualizando en el proceso de análisis que todas las categorías y sub categorías se retroalimentan, entrando en un juego de interdependencia.

Las categorías y sub categorías generadas sirven a modo de ordenamiento de la información, apelando a que puedan oficiar de recursos explicativos. La producción de datos y calidad estará dada por la saturación de ciertas ideas, concepciones, cuestionamientos, reflexiones que están presentes en los discursos de los/as actores/as educativos/as adultos.

A partir de los discursos de los actores/as educativos/as adultos/as se irán estableciendo relaciones que permitan ir construyendo teoría, sustentándose en los referentes teóricos que fueron seleccionados en esta tesis. Como señala Soneira (2006):

... la primera operación a desarrollar consiste en comparar la información obtenida, tratando de dar una dimensión común a un conjunto de datos que comparten una misma idea. Es lo que llamamos codificar. Codificar supone leer y releer nuestros datos para descubrir relaciones, y en tal sentido codificar es ya comenzar a interpretar. (pg. 156).

De este ejercicio de observación, de lectura constante, con el fin de establecer relaciones es que se van generando las categorías y sub categorías que sustentan el

análisis de esta tesis. Las mismas, siempre estarán vinculadas a los intereses del investigador, pero por sobre todas las cosas serán producto de una técnica de comparación constante entre los discursos recabados.

Se presentan a continuación las categorías analíticas y sub categorías:

7.1. CATEGORÍAS ANALÍTICAS

Categoría 1: Concepciones de adolescencia presentes en discursos de los/as actores/as educativos/as adultos/as.

Sub categoría 1.1: Adolescencia como transición a la adultez.

La adolescencia es entendida como pasaje de la infancia a la adultez, provista de cambios a nivel biológico que inician este tránsito.

Sub categoría 1.2: Adolescencia de hoy respecto a la de ayer.

Se parte de la comparación de la adolescencia de antes con la actual. En esta comparación se toma como etapa ideal a la adolescencia de épocas anteriores, y a la contemporánea le es atribuida frecuentemente significaciones negativas.

Sub categoría 1.3: Adolescencia negativizada ¿problemática contemporánea?

El ser adolescente es cargado de significaciones negativas. Se destaca esta etapa vital como etapa de crisis. Adolescencia como etapa problema con necesidad de límites claros. Comparación de la adolescencia “de antes” con la de “nuevos tiempos”.

Categoría 2: La participación en el discurso de los/as actores/as educativos/as adultos

Sub categoría 2.1: Participación como derecho.

Esta sub categoría atiende a los planteos de actores educativos adultos que acompañan los cambios planteados desde la CDN (específicamente el artículo 12) en pro de garantizar el derecho a la participación de NNA. También se contemplan los planteos referidos a la nueva Ley General de Educación N°18.437 entendiendo la participación como derecho pilar.

Sub categoría 2.2: Participación era la de antes.

Esta sub categoría atiende a los planteos de actores educativos adultos que consideran que las características y/o condiciones necesarias para que se dé la participación difieren de las de años atrás; también aquellos planteos relacionados a la falta de interés de los/as adolescentes por la participación. Valorización de experiencias de participación que tuvieron actores educativos adultos en épocas pasadas, que no son observables hoy en día.

Sub categoría 2.3: ¿Participación real, dirigida o restringida?

Esta sub categoría atiende a los relatos que dan cuenta de distintos niveles de participación en las instituciones educativas según los/as actores/as educativos/as adultos.

Categoría 3: Cultura institucional y participación adolescente

Sub categoría 3.1: Condiciones institucionales habilitantes de procesos participativos.

En esta sub categoría esboza los planteos que reflejan condiciones institucionales que favorecen procesos participativos o los obstaculizan. Así como los efectos de la participación adolescente en la Institución Educativa. Entre los principales planteos de actores/as educativos/as adultos/as a analizar se encuentran: la falta de espacios de participación tanto físicos como simbólicos, la necesidad de desarticular lógicas de funcionamiento pre establecidas, las dificultades que presentan la alta movilidad docente.

Sub categoría 3.2: Resonancias de actores/as educativos/as adultos/as respecto a la Ley General de Educación N°18.437 y la formación de Consejos de Participación como mecanismo participativo.

Esta sub categoría comprende aquellos relatos que dan cuenta de resistencias de algunos/as actores/as educativos/as adultos/as a lo planteado en la nueva Ley General de Educación, con énfasis en las resistencias a los Consejos de Participación como mecanismo participativo en la Institución Educativa. También serán incluidos en esta sub categoría aquellos relatos que datan una clara tendencia a preservar los modos instituidos de participación. Actores/as educativos/as adultos señalan que las nuevas herramientas brindadas por la Ley General de Educación no contemplaron los aportes del gremio docente, donde entran en choque diferentes perspectivas sobre los fines de la educación.

Sub categoría 3.3: Rol del actor/a educativo/a adulto/a como agente promotor de derechos en la institución educativa.

Esta sub categoría comprende aquellos relatos que dan cuenta de las distintas percepciones planteadas respecto a cuál es o debería ser el rol adulto en relación a los/las adolescentes en el Centro Educativo. Se analiza la figura del actor educativo adulto como promotor de derechos en la Institución Educativa, así como cuales son las perspectivas que pueden oficiar de obstáculos para facilitar la participación de los/as adolescentes. Se analizan en esta sub categoría la percepción de los/as actores/as educativos/as adultos respecto a cómo o cuál debería ser el vínculo “actor/a educativo/a adulto – adolescente”.

Categoría 4: Familia e Institución Educativa

Sub categoría 4.1: La familia y la Institución Educativa desde la perspectiva de los/as actores educativos/as adultos/as.

En esta sub categoría se esbozan los relatos que dan cuenta de las debilidades del vínculo entre las familias y la institución educativa desde la perspectiva de los/as actores/as educativos/as adultos/as.

Sub categoría 4.2: Valoraciones del rol familiar desde la perspectiva de los/as actores educativos/as adultos/as.

En esta sub categoría se analizan las perspectivas de los/as actores/as educativos/as adultos/as que tienden a considerar que el rol familiar ha ido sufriendo modificaciones en relación al rol familiar de épocas pasadas.

Categoría 5: Adultocentrismo

Sub categoría 5.1: Dificultades en la escucha al adolescente.

Esta sub categoría comprende aquellos relatos que dan cuenta de la dificultad en la escucha por parte de actores educativos adultos a los/as adolescentes.

Sub categoría 5.2: Asimetrías de poder en los vínculos adolescentes – actores educativos adultos.

Esta sub categoría comprende aquellos relatos donde los/as actores/as educativos/as adultos en algunas oportunidades, desestiman las propuestas o iniciativas de los/as adolescentes. Tensiones en relación al saber/experiencias/vivencias de los/as

actores/as educativos/as adultos respecto al saber/experiencias/vivencias de los/as adolescentes.

7.2. ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS

A continuación, se presentará el análisis de los datos obtenidos. Se partió de una codificación abierta de cada entrevista realizada a actores/as educativos/as adultos, para luego procesar los datos con la finalidad de construir teoría a partir de ellos. Dicho esto, nos apoyaremos en la Teoría Fundamentada, donde el proceso de codificación de datos nos permitirá reunir y organizar la información para su posterior análisis.

Se buscará facilitar la interpretación de los discursos de actores educativos adultos, para así poder elucidar las concepciones de adolescencia y participación presentes en ellos. De este modo, a partir de la codificación abierta, irán emergiendo categorías analíticas (ya descritas anteriormente) que guardan estrecha relación entre sí, pero por fines meramente metodológicos de análisis se encuentran discriminadas.

Así mismo, cada categoría de análisis cuenta con sub categorías, y se tratará de relacionar las categorías y sub categorías con el marco referencial seleccionado para la presente tesis.

Categoría 1: Concepciones de adolescencia presentes en discursos de actores/as educativos/as adultos/as.

Cuando comencé a diagramar las preguntas para la construcción de mi problema de investigación surgió el interés por conocer las concepciones de adolescencia presentes en los discursos de actores/as educativos/as adultos/as, para desde ahí poder comprender algunos aspectos que conforman la participación adolescente. Se partió del entendido de que, si los/as actores/as educativos/as adultos/as entendían la adolescencia desde la pluralidad y diversidad de concepciones, así como desde una perspectiva integral y de derechos; se habilitarían prácticas educativas que faciliten una mayor participación de los/as adolescentes en el ámbito educativo.

Sub categoría 1.1: Adolescencia como transición a la adultez.

Con esta sub categoría se hace referencia a los repetidos discursos de los/as actores/as educativos/as adultos/as respecto a considerar la adolescencia como etapa de pasaje de transición, de la infancia a la adultez, provista de cambios a nivel biológico que darían inicio a ese tránsito.

Desde la perspectiva de Alejandro Klein (2012), estas imágenes sobre el ser adolescente pueden definirse dentro de la categoría que el autor plantea bajo el nombre de “Un mundo en movimiento”; en donde el adolescente parece permitir la consolidación de una biografía que da cuenta del pasaje, transición o movimiento, de la niñez al mundo adulto. Siendo la imagen más legitimada de la adolescencia “la pubertad”.

Entre los relatos que expresan lo antedicho se destacan los siguientes:

“La adolescencia es una etapa que se define a partir de cambios que van acompañados de la pubertad, en la que el individuo manifiesta cambios a nivel biológico y fisiológico que lo diferencia de la niñez, y permite su transición a la adultez. Estos cambios surgen con procesos hormonales, que permiten junto con el desarrollo de caracteres sexuales secundarios, el desarrollo de aspectos inherentes a la personalidad, emociones y sentimientos que van formando y definiendo al adolescente como ser bio psico social.” (E5, pg.1)

“La adolescencia desde mi punto de vista, viene acompañada de una madurez física y sexual, que permite que el individuo adquiera independencia, conocimientos, y herramientas básicas para interactuar en la sociedad.” (E5, pg.2)

Los discursos analizados dan cuenta de una frecuente determinación a considerar la pubertad como punto de inicio de la adolescencia, donde los cambios a nivel biológico y fisiológico serían los que permiten a un niño o niña dejar su etapa de infante para transitar la adolescencia.

Siguiendo los aportes de Klein (2012) la adolescencia se consolida como etapa evolutiva, en donde a partir de una ruptura de la homeostasis energética se entra en la pubertad, pero se debe ser capaz de lograr otra vez la homeostasis perdida. Dentro de estos lineamientos, Obiols & Obiols (1993) sostienen que por muchos años la adolescencia se conceptualizó como mero ritual de paso de la infancia a la adultez, siendo la sexualidad activa y la pubertad bisagras habilitantes para dicha transición.

Por otra parte, la emergencia de caracteres sexuales (tanto primarios como secundarios) junto a los cambios a nivel hormonal, serían los responsables de forjar la personalidad del adolescente. En estos relatos, se ve una clara tendencia a adjudicar a la biología los cimientos de la identidad adolescente.

Una vez iniciada esta etapa por la pubertad, según los discursos de los/as actores educativos/as adultos/as, el o la adolescente irá experimentando cambios corporales e irá cambiando el modo de relacionarse.

Pubertad y desarrollo sexual parecen ser cambios habilitantes de herramientas de interacción con la sociedad, y son las que según estos discursos permitirán que él o la adolescente tengan independencia.

Desde esta perspectiva, es difícil poder visualizar cuál es el lugar de la autonomía progresiva del niño o niña que deja su infancia para transitar la adolescencia; quedando invisibilizado el rol que tuvo el niño o niña en la sociedad hasta la adquisición de las “herramientas necesarias” que permiten al adolescente interactuar con la misma.

Ligado a lo anterior, vemos discursos que consideran la adolescencia como período preparatorio para la adultez, siendo la primera un estado de transición de la infancia a la vida adulta.

Dentro de los relatos que consideran a la adolescencia una etapa de transición a la adultez podemos destacar los siguientes:

“Siempre pensé que la maestra jugaba un papel muy importante en 6to, para ayudar a elaborar el duelo, de dejar su etapa infantil, e ingresar a la etapa nueva de la vida, en donde deja de ser infante, para pasar a una etapa más adulta en el liceo.” (E1, pg. 4)

“El ser adolescente..., las características de la adolescencia, como transición. Porque sabemos que no es una crisis, es una transición. Desde el punto de vista de la naturaleza, es una transición a la etapa más adulta.” (E1, pg. 11)

En estos relatos se consolidan los discursos que tienden a concebir la adolescencia como etapa de transición, de la infancia a la adultez.

Por un lado, en el primer ejemplo de relato, se puede ver coincidencias con lo que Klein (2012) señalaba como “*tercer imagen psicoanalítica de la adolescencia*”, o dicho de otro modo “*un adolescente necesitado de protección*”. Desde esta perspectiva, la adolescencia es entendida como etapa que necesita protección por encontrarse sufriendo el duelo por la pérdida del cuerpo infantil, siendo vulnerable producto de estos cambios.

Por otro lado, desde estos discursos podría entenderse a la adolescencia como una etapa más adultizada, lo que nos lleva a pensar ¿desde donde entendemos la infancia y la adolescencia?, quizás desde la comparación del ser adulto como ideal evolutivo a alcanzar.

Desde esta perspectiva la adolescencia queda invisibilizada como etapa con características propias, no solo a nivel biológico, sino a nivel psicológico, social, cultural.

Lo anteriormente analizado, refuerza las teorizaciones de Dina Krauskopf (2000) en cuanto estos discursos se caracterizan por no reconocer a los/as adolescentes como sujeto de derechos. Cuando consideramos la adolescencia como mera etapa de transición a la vida adulta, estamos adjudicando un rol pasivo a la adolescencia, no reconociendo la construcción activa que pueden tener los y las adolescentes en nuestras sociedades. Por otra parte, también vemos que los relatos tienden a tener una visión naturalista de la juventud, como plantea Di Leo (2011), donde la adolescencia es limitada a una fase natural en la evolución de los sujetos, dándole énfasis únicamente a los aspectos biológicos del desarrollo.

Un aspecto a destacar, es que no fue frecuente ver en los discursos conceptualizaciones de la adolescencia como etapa con características propias, sin que las mismas fueran entendidas como “condición necesaria” para ser adulto, donde el ser adulto era el modelo ideal a alcanzar.³²

Sub categoría 1.2: Adolescencia de hoy respecto a la del ayer.

En esta sub categoría se analizará la comparación de la adolescencia “de antes” respecto a la adolescencia “de los nuevos tiempos” en los relatos de los/as actores/as educativos/as adultos/as.

Se destacan los siguientes relatos:

“Digamos que un adolescente hace 20 años atrás tenía un desarrollo o una madurez mayor y más preocupación por el estudio. Las herramientas que tienen han disminuido.” (E4, pg.2)

“La tecnología cambió mucho al adolescente, por un lado lo benefició, porque accede a información rápidamente, pero no toda esa información es eficaz, muchas veces traen información que no es correcta. Lamentablemente les falta metodología y esfuerzo, capacidad de organización, que teníamos nosotros.” (E8, pg.3)

“A mí me parece que la adolescencia como la palabra lo indica, los chiquilines adolescen, y decimos que la adolescencia de antes no es la misma que la de ahora, porque es obvio que la vida es otra. Los niños no son los mismos. Los adultos tampoco. El concepto de vejez, de juventud es otro. Los adolescentes tienen su adolescencia pero bueno, en un

³²Los discursos que tienden a considerar la adolescencia como etapa de transición a la adultez, entendiendo esta última como modelo ideal a alcanzar, se analizarán en la categoría 4.

mundo globalizado, en donde están inmersos, con el ataque de los medios informáticos, redes. En este mundo tecnológico, los adolescentes están con esa información, y ahí tienen que vivir su adolescencia. Creo que los adolescentes tienen una gran problemática social y económica.” (E3, pg.4)

Estas expresiones transmiten una **imagen del adolescente de hoy comparada al recuerdo del adolescente de antes**. Se siente cierta nostalgia en los relatos por aspectos del ser adolescente de antes respecto al adolescente contemporáneo.

En esta comparación se pueden entrever adjetivaciones negativas que se adjudican al adolescente contemporáneo: sujeto que desarrolla menor esfuerzo ante las circunstancias que se presentan en la vida, se les compara desde la carencia de herramientas para abordar el mundo actual. Se le atribuye un menor grado de madurez de la que se solía tener a esa edad en tiempos pasados.

Se considera desde el análisis de estos relatos, que los conceptos respecto a niñez, adolescencia y vejez han ido transmutando su esencia, su significación, a lo largo del tiempo; influenciados por los cambios de la sociedad actual. Pero no se hace mención a los posibles cambios que se han producido en los modos de significar la adultez.

Estas comparaciones negativas encontrarían su fundamento, según las perspectivas de los/as actores/as educativos/as adultos/as en los cambios que se vienen desarrollando en nuestras sociedades, principalmente los avances tecnológicos.

Puede pensarse en estos relatos desde la perspectiva que plantea Marcelo Viñar, donde debemos poder visualizar el carácter cultural del término adolescencia, concepto posible de evolucionar siguiendo los mismos patrones de cambio que experimentan las sociedades en cuanto contextos socio históricos, políticos, económicos, culturales. Si tomamos la adolescencia como construcción social, el mismo no dejará de transformarse subordinado a las transformaciones vertiginosas de la cultura.

A modo de conclusión parafraseando a Viñar (2009), se entiende que no habrá adolescencia como tal, si no la pensamos inscrita en el contexto social que se desarrolla y transita.

Sub categoría 1.3: Adolescencia negativizada

En esta categoría se analizan los discursos de los/as actores/as adultos/as en donde el ser adolescente es cargado de significaciones negativas, se identifica esta etapa vital como crisis, como etapa problema.

“Son muy pocos los adolescentes que uno ve que tienen pensamientos más allá de lo normal, de lo esperado para un adolescente de su edad.” (E4, pg.2)

Esta expresión nos invita a pensar qué es lo que se significa con el adjetivo de “normal”, qué es lo que esperamos de los/as adolescentes, y con qué lo comparamos para hacer tal afirmación. Claramente, esta expresión connota significaciones negativas al desestimar los pensamientos adolescentes.

Dentro de esta sub categoría también se incluye el análisis de relatos que manifiestan que los/as adolescentes necesitan una puesta de límites y disciplina:

“Yo como docente veo la adolescencia como una etapa que requiere mucho límite, mucho diálogo y mucha comprensión. Me parece que la adolescencia requiere ese límite, que muchas veces no lo tienen.” (E11, pg.1)

“Les falta lectura, no tienen disciplina para estar leyendo horas, o enfocándose en un tema durante mucho tiempo, porque es una generación del vértigo, es la generación del <ya me aburrí>.” (E8, pg.3)

Podemos evidenciar a través de estos relatos y de los esbozados en las entrevistas, que la adolescencia se percibe como una etapa que requiere control, disciplina, límites; y que para poder establecerlos, es necesario poder entablar mucho diálogo.

En las entrevistas analizadas por un lado se ve una necesidad de comprensión hacia la adolescencia, pero por el otro, se ve la ausencia de cuestionamientos de prácticas de los/as actores educativos/as adultos en donde permitan entablar acciones comprensivas, más empáticas con el sentir y el ser adolescente.

Se entiende la adolescencia como una etapa problemática en la vida de los sujetos, la misma carga a los adolescentes con el estigma de problemáticos, promoviendo una visión tutelar hacia los mismos, de modo que se los sigue tratando como sujetos pasivos, a los cuales hay que dirigir, disciplinar, política y socialmente. (Di Leo, 2011)

Así mismo, fue frecuente entender la adolescencia como un momento de crisis, de confusión, a ser superada cuando el/la joven alcance la madurez y constitúyase su personalidad. Se ve al adolescente como aquel que adolece de algo, dejando una visión de esta etapa un tanto negativa, de dolencias, sufrimiento, carencia.

Ejemplo de este discurso es el siguiente relato:

“Los adolescentes para mí, puntualmente yo soy una enamorada de ellos, pero los veo menos involucrados, menos participativos, los veo tristes, y me duele un montón.” (E2, pg. 3)

Muchas de las formaciones discursivas presentes en las entrevistas, son semejantes a los discursos analizados por Chávez (2005) y Di Leo (2011) en sus investigaciones. Estas formaciones discursivas, muchas veces quitan capacidad de acción al adolescente ya que lo invisibilizan como actor social con capacidades propias. Estos discursos operan en nuestra sociedad como clausurantes, simplificando y cumpliendo el rol de obstáculos epistemológicos para el conocimiento del y con el otro.

Hablamos de discursos que conllevan a tener una mirada simplista sobre el ser adolescente, de la cual mucho se habla pero se mantiene. Estos discursos vigentes hoy en día sirven como estigma para nuestras adolescencias.

Debemos pensar la adolescencia, o las adolescencias como relación, a los adolescentes como seres de posibilidades, desde múltiples perspectivas, no viendo lo bueno y lo malo, como polos opuestos, o lo deseable y lo no deseable, sino poder elucidar al sujeto activo, con capacidades propias.

Como mencionábamos en el marco referencial de esta tesis, el concepto de adolescencia es una construcción socio histórica, y si bien se han ido produciendo cambios paulatinos en los modos de concebirla, aún coexisten múltiples discursos en nuestras sociedades, que tratan de dar cuenta de la misma. (Krauskopf, 2000)

A lo largo del análisis de los discursos de los/as actores/as educativos/as adultos/as se pudo ver la existencia de claras tensiones en los modos de concebir la adolescencia.

Categoría 2: La participación en el discurso de los/as actores/as educativos/as adultos/as.

En el diagramado de las preguntas para la construcción de mi problema de investigación, se hacía presente un segundo eje central para abordar. Este segundo eje pretendía conocer las concepciones de participación presentes en los discursos de actores/as educativos/as adultos/as. Se partía del supuesto en donde determinadas concepciones de participación podían oficiar de obstáculo o facilitador para la participación adolescente en el ámbito educativo.

Sub categoría 2.1: Participación como derecho

En esta sub categoría se da cuenta de los relatos de actores/as educativos/as adultos/as que refieren a la participación como derecho, acompañando los cambios planteados desde la CDN y la nueva Ley de Educación N°18.437, dado que ambas legislaciones conciben a la participación como derecho pilar.

Los cambios en materia jurídica son evidenciados por los/as actores/as educativos/as adultos/as, considerándose que hoy en día los/as adolescentes tienen mayores posibilidades de participación.

“El adolescente hoy en día tiene mayor participación en la sociedad. Se le da mayor importancia, no solo desde lo educativo, sino desde la familia, el Estado.” (E5, pg.1)

Se pueden ver relatos donde se homologa participación con intervención, y participación como la posibilidad de formar parte.

“La participación a niveles educativos es la posibilidad que se les da a los estudiantes de intervenir en diferentes propuestas que le compete a ellos, hacerlos participe de las normas que se regirán durante el año.” (E5, pg.2)

“La participación para mi es la oportunidad de interactuar y formar parte de algo.” (E5, pg.2)

En el artículo 12 de la CDN, un aspecto central es la posibilidad de expresar la opinión libremente en todos los aspectos que le afecten al niño/a.³³

La participación es consagrada como derecho de NNA en la CDN. Los relatos de actores/as educativos/as adultos, dan cuenta de que no basta con que un derecho esté establecido en un documento legal. Los derechos según estos relatos, debemos trabajarlos, brindar información a los/as adolescentes, para así formar adolescentes más participativos, de modo que puedan dimensionar el valor de esos derechos.

Los/as actores educativos/as adultos/as manifiestan lo antedicho, destacándose los siguientes relatos:

“Participación es un derecho de todos, adultos y adolescentes. Pero considero que lo están perdiendo, o no lo están utilizando, no dimensionan su valor.” (E2, pg.1)

“No tienen mucha idea de que tienen derecho a participar en algunas de las decisiones que se toman en la institución.” (E9, pg1)

³³Recordemos que la CDN no habla específicamente de adolescencia, sino de niños y niñas.

“Hay que formar al adolescente participativo, no es una cosa que te propongo y surge así. Si no sé cómo usar la participación, queda como vacío.” (E11, pg.2)

Estos planteos, por un lado, refuerzan las ideas planteadas por Rogert Hart (1992) respecto a la necesidad de ir formando al sujeto participativo para que pueda reconocer sus derechos y ejercerlos progresivamente.

Por otra parte, los/as actores educativos/as adultos/as reconocen que los/as adolescentes si reclaman ante la institución cuando se sienten vulnerados en sus derechos:

“Ellos vienen a plantear cuando se sienten vulnerados en sus derechos”. (E2, pg2)

Puede destacarse en este relato un aspecto positivo, dado que hay que reconocerse como sujeto de derechos para poder dilucidar cuando se está ante una situación de vulneración.

Es un aspecto a destacar, que si bien todos/as los/as actores/as educativos/as adultos/as manifestaron conocer la CDN (1989) y la Nueva Ley General de Educación N°18.437, ninguno/a las mencionó como herramientas que pudieran orientar las practicas educativas, ni contribuir en promover la participación adolescente en la Institución.

Sub categoría 2.2: Participación era la de antes

Esta sub categoría, comprende los discursos que dan cuenta de una idealización de la participación en épocas anteriores respecto a la las formas actuales.

“Se ha desvirtuado el concepto de participar, ellos ven que la participación es puntualmente gremial y no porque soy perteneciente a un grupo y tengo que entregarme a él. No se sienten involucrados.” (E2, pg.2)

En el relato anterior, queda esbozada la comparación del concepto de participación de antes con el actual. El concepto de participación en la actualidad, se adjetiva como desvirtuado, como carente de las características que tenía en épocas anteriores.

Los/as actores/as educativos/as adultos/as manifestaban las notorias diferencias en el sentido de pertenencia a la institución, de hoy respecto a la época en que ellos/as cursaban secundaria. Entienden, que los adolescentes de hoy, ya no se involucran, ya no estarían motivados a hacerlo, y entienden la participación en la institución educativa como meramente gremial.

Existían planteos que pretendieron dar cuenta el porqué de ese cambio en la participación de antes respecto a la actual, y entender por qué esa falta de interés, motivación:

“Hay veces que muchos estudiantes no se preocupan, no manifiestan interés, no les interesa para nada el tema de la política o participar en instancias de decisión. Yo no sé porque, si es apatía o están en otra edad.” (E4,pg.2)

A partir de estos relatos, si deseamos comprender desde que parámetros parten los/as actores/as educativos/as adultos/as para comparar la participación de antes respecto a la de hoy; surge la necesidad de repensar que entienden los/as actores/as educativos/as adultos/as por participación.

Si nos adentramos en la naturaleza del concepto de participación, vemos como a medida que queremos delimitar lo que es participación de lo que no, se vuelve cada vez más un complejo ejercicio, aspecto que se vio reflejado en los discursos analizados.

Entre las características mencionadas como necesarias para considerar a un adolescente como participativo, se destacan el sentido de pertenencia, el ser involucrados, manifestar preocupación frente a diversos temas presentados, sentirse atraídos por instancias de decisión.

Por otra parte, los/as actores/as educativos/as adultos mencionan como aspectos obstaculizantes de un buen ejercicio participativo por parte de los/as adolescentes, se destacan la falta de interés, falta de motivación, bajo involucramiento, apatía.

Es visible que, para poder definir el concepto de participación con mayor exactitud, los/as actores/as educativos/as adultos/as tienden a adjetivarlo o asignarlo a determinados espacios. Esto sin duda acarrea un serio problema, dado que la CDN ni ningún documento legal garantiza la participación de NNA como una participación adjetivada.

Lo antedicho se visibiliza en los intentos de explicar el concepto de participación como participación gremial, participación de delegados, participación como reclamo, participación como sugerencias al equipo directivo.

El derecho a participar de NNA es consagrado lisa y llanamente en la CDN (1989) y ratificado en el Código de la Niñez y la Adolescencia del Uruguay (1990) como tal, sin adjetivos. Si aceptamos que existen diferentes “participaciones” deberíamos aceptar que cualquiera de ellas se encuadre dentro de lo establecido en la CDN, y eso sin duda implicaría una regresión en la conquista de derechos de NNA, como plantea Víctor Giorgi (2010).

Sub categoría 2.3: ¿Participación real, dirigida o restringida?

En esta sub categoría se analizarán los discursos que dan cuenta de una concepción de participación que puede resultar dirigida o restringida, en contraste con lo planteado en el artículo 12 de la CDN (1989).

Para adentrarnos en el análisis de esta sub categoría, debemos hacer mención a los niveles de participación propuestos por Hart (1992), donde se plantean distintas formas en que NNA pueden involucrarse en los procesos participativos.

El autor propone un modelo teórico que nombra como “Escalera de la Participación”, existiendo 8 escalones. Los primeros 3 escalones se denominan como no participativos (se entienden en orden creciente a la manipulación, decoración o participación simbólica), y los otros 5 escalones como diferentes grados de participación.³⁴

Los niveles de participación serán condicionados por varios factores a tener en cuenta, como lo son el grado de madurez de NNA, las experiencias previas de participación, el proceso colectivo grupal, las experiencias participativas en instituciones educativas, familiares o comunitarias, y la disposición de los adultos responsables a favorecer espacios participativos.

A continuación, se presentan algunos de los relatos que visibilizan diferentes niveles de participación de los/as adolescentes en la institución educativa:

“Y bueno, ellos vienen a decir problemáticas, sino no nos enteramos. Las clases vienen poblándose cada vez más y hay que hacer un cambio de salón porque quedó chico, y entonces ahí vienen y plantean la problemática, y ahí ya están participando.” (E3, pg1)

³⁴Ver referencial teórico, apartado de “Niveles de Participación.”

“Los adolescentes acercan problemáticas, reclamos, y se ve cómo podemos solucionar”. (E2, pg.3)

Este relato esboza los discursos que dan cuenta de formas participativas en donde las decisiones son de carácter exclusivo de los adultos responsables de la institución educativa, pero los/as adolescentes operan como consultores, siendo sus opiniones tomadas en cuenta.

“Por ejemplo, participan de “Espacio Salud”, se realizan talleres donde ellos participan. Los chicos tienen necesidad de hablar. Por ejemplo, ellos participaron del mayo amarillo por el tránsito, decoran el hall con afiches, ellos ayudan mucho. Ellos organizan algunas charlas. Se les brinda información de las carreras”. (E3, pg. 4)

“Aquí se participa desde otras formas. Hay delegados, se reúnen ‘para charlar algunos temas que creen importantes, y tratan de dialogar con la dirección para llegar a acuerdos. Marcan inquietudes, deseos, y la dirección en general los apoya.” (E4, pg.1)

En los discursos analizados, se puede evidenciar que muchas veces, los/as adolescentes son invitados a participar en diversas instancias que propone la institución educativa, pero las temáticas abordadas frecuentemente responden a intereses surgidos desde los/as actores/as educativos/as adultos/as. Se les informa a los/as adolescentes de las intenciones del proyecto, se les explica quién es el responsable de llevarlo adelante, tienen un rol participativo y no decorativo, y participan de forma voluntaria. Si bien es una forma de participación asignada, se les brinda información clara del proyecto a realizar.

Los/as actores/as educativos/as adultos/as también plantean en sus discursos, modos de participación adolescente, donde los proyectos son iniciados y dirigidos por NNA, no requiriendo la intervención de los adultos. Se les habilita desde la institución y se les reconoce como sujetos de derechos con autonomía progresiva.

Cuando se les consulta a actores/as educativos/as adultos/as sobre ejemplos de estos modos de participación, suelen nombrarse las reuniones del gremio, o reuniones informales que se dan en el patio de la institución con el fin de proponer cambios a la dirección o docentes en cuanto a condiciones de cursada.

“Hay tipos de participación que han estado presentes en este liceo donde los chiquilines no me necesitan directamente, aunque yo esté ahí disponible para ellos no me solicitan ayuda. Porque para determinados tipos de participación los adolescentes tienen la autonomía necesaria.” (E6, pg.3)

Categoría 3: Cultura institucional y participación adolescente

Sub categoría 3.1: Condiciones institucionales habilitantes de procesos participativos.

No podemos dejar de considerar que las instituciones cumplen un rol privilegiado en la constitución del sujeto, de su identidad. A su vez, debemos considerarlas como estructuras sociales que entrañan mecanismos culturales que ofician de reguladores de las relaciones humanas. Las instituciones educativas poseen un marco cognitivo y moral, dentro de las cuales se desarrollan pensamientos individuales, pero también colectivos.

Entre los principales planteos de actores/as educativos/as adultos/as a analizar se encuentran: la falta de espacios de participación tanto físicos como simbólicos.

En uno de los discursos una actora educativa adulta planteaba la necesidad de generar espacios para los/as adolescentes. Un espacio que ellos puedan significar como propio, no solo un espacio físico, sino un espacio simbólico. Como espacio simbólico los docentes significaban el momento temporario espacial en donde se reúnen para intercambiar, para fortalecer lazos entre los/as adolescentes, y mejorar el sentido de pertenencia con la institución.

“Ellos necesitan ese espacio físico para simbolizar y ser parte. Porque ellos necesitan decir “ahí estamos””. (E2, pg.2)

En algunos de los relatos analizados, los/as actores/as educativos/as adultos/as entienden que es condición necesaria para habilitar procesos participativos la creación de espacios físicos y simbólicos y el buen diálogo con el equipo directivo. Consideran que, desde el equipo directivo, encargado de la toma de decisiones en la Institución Educativa se les toma en cuenta en sus intereses, y, siempre y cuando las condiciones edilicias sean acordes, se les brinda el espacio físico.

“Acá en el liceo veo involucramiento de los alumnos, muchos de ellos se preocupan y están, acá hay gremio y muchos participan. También hay otros pequeños grupos con intereses, que se reúnen en el patio, en la puerta. Muchas veces hay grupos que tienen alguna inquietud y plantean la necesidad de un espacio para poder expresar esos intereses, manifestarlos. Para eso tiene que haber buen diálogo para llegar a quien toma las decisiones, en este aspecto el equipo directivo es muy abierto.” (E4, pg.5)

El gremio de estudiantes es recurrentemente mencionado en los relatos como un espacio físico y simbólico que poseen los/as adolescentes para hacer escuchar su voz e intercambiar, siendo el principal espacio participativo de los/as adolescentes. Este espacio corresponde a un mecanismo participativo ya instituido en la Institución Educativa siendo reconocido en la mayoría de los relatos analizados.

Por otra parte, existen discursos analizados, tendientes a pensar que las condiciones edilicias presentan un grave problema para poder habilitar espacios de participación a los/as adolescentes. Se entiende que, para generar espacios de participación, se debe habilitar espacios que son frecuentemente utilizados para el dictado de clases.

También son frecuentes los planteos donde se manifiesta que, si el/la adolescente “participa mucho” dentro de la Institución Educativa, la carga de trabajo de los/as actores/as educativos/as adultos/as se incrementa notoriamente.

Actores/as educativos/as adultos/as consideran que la alta carga horaria de trabajo sumada a la alta movilidad docente, desgastan significativamente a los/as actores/as educativos/as adultos/as en su trabajo cotidiano.

Estos aspectos antes mencionados, se ven reflejados en la imposibilidad de comprometerse en la participación de diversas instancias institucionales que tienen como fin promover la participación adolescente.

“Considero que a veces que el joven participe mucho nos genera más trabajo, lamentablemente estamos superados de trabajo, estamos en condiciones edilicias no tan acordes, generar espacios de participación lleva a que el liceo tenga que tener otro espacio para que ellos estén, otro espacio más para que se reúnan.” (E2, pg.1)

“Considero que la participación que pueden tener los adolescentes les aportaría otros sentidos de pertenencia con la educación, quizás hasta encontrarle nuevos sentidos y significados para ellos. Quizás una mayor participación de los adolescentes podría aportar nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje, que en definitiva genere más motivación en ese proceso.” (E5, pg. 2)

Existen relatos que dan cuenta de ciertas dificultades a la hora de materializar proyectos que se gestan desde los/as adolescentes, produciéndose un descreimiento de los procesos participativos que se gestan en la Institución Educativa.

“Tienen ideas preciosas, pero a veces ellos también se cansan, se cansan de intentar y no poder, y caen en el descreimiento en los grandes y caen en el descreimiento que tienen en general de ellos” (E2, pg.1)

Las decisiones en la Institución Educativa son tomadas por el equipo directivo, siendo el encargado de habilitar los espacios de participación (tanto físicos como simbólicos), pero también de reconocer las propuestas, intereses, deseos, de los/as adolescentes como plausibles de ser realizados.

Se deja entrever en varios de los relatos analizados, que frecuentemente los/as adolescentes no logran materializar sus propuestas, lo que impacta significativamente en sus intereses de involucrarse en nuevos procesos participativos.

Los relatos analizados también daban cuenta de una clara necesidad de involucrar a los adolescentes en la toma de decisiones de la Institución Educativa. Reconociendo que tal involucramiento permitirá que los/as adolescentes sientan a la institución como propia.

“Yo creo que de a poco la institución debe involucrar más a los adolescentes en la toma de decisiones. Los alumnos deben sentirse parte del liceo, sentirlo como propio.” (E4,pg.4)

Sub categoría 3.2: Resonancias de actores/as educativos/as adultos/as respecto a la Ley General de Educación N°18.437 y la formación de Consejos de Participación como mecanismo participativo.

En este apartado se analizarán las resonancias respecto a la Ley General de Educación N° 18.437 y la formación de Consejos de Participación como mecanismo participativo.

La creación de una nueva ley de educación fue propulsada por el gobierno del Frente Amplio en 2005 ante la necesidad de cambios en materia educativa e incluir una perspectiva de derechos a la educación uruguaya.

Si bien la elaboración de la ley contó con varias etapas de debate e intercambio de diversos sectores de la educación, el gremio docente se pronunció en contra de gran parte de los contenidos en la Nueva Ley General de Educación N° 18.437.

Estas posturas pueden verse consolidadas en el siguiente relato

“Yo no estoy de acuerdo con la postura de la Ley, como se gestó la ley. Tiene toda una formación que no estoy de acuerdo. Yo formé parte del gremio, participé donde se habló una cosa y salió otra. Pero también está que a veces es más cómodo decir que no estoy de acuerdo, y me quedo ahí tranquilo.” (E2, pg.2)

Es frecuente escuchar a los/as actores/as educativos/as adultos/as mencionar que no se tuvieron en cuenta los aportes que el gremio elevó. Aunque se reconoce que muchas veces se recurre a la postura del “no estar de acuerdo” ya que requiere menor involucramiento por parte de los/as actores/as educativos/as adultos/as.

Al ser consultados por los aspectos propuestos por el gremio docente que no se tomaron en cuenta en la elaboración de la nueva Ley General de Educación N°18.437, los/as actores educativos/as adultos entrevistados no logran evocar ningún ejemplo.

Dentro de los aspectos más relevantes, la nueva Ley General de Educación N° 18.437, define a la educación como derecho humano fundamental, debiendo el Estado

uruguayo velar por su garantía y promoverla a lo largo de toda la vida favoreciendo la continuidad educativa. En cuanto a esto, los/as actores educativos/as adultos sostienen que lejos se está de poder garantizar tal derecho a todos los sectores de la población, y más lejos aún de garantizarle tal derecho a sectores vulnerables en lo que refiere a educación secundaria o terciaria.

Aspecto fundamental de la Ley, es la incorporación de la participación como principio rector de la educación uruguaya, de forma que el educando debe ser sujeto activo en el proceso educativo, de forma que pueda apropiarse de forma crítica, responsable y creativa de los saberes. En tanto las metodologías a emplearse, deberán siempre favorecer la autonomía de todos los educandos.

En cuanto a los Consejos de Participación como mecanismo participativo, los discursos de los/as actores/as educativos/as adultos/as sostienen que es un mecanismo que viene impuesto, y que el imponer mecanismos participativos no garantiza ni promueve la participación adolescente.

En relación a lo antedicho, un actor educativo adulto sostenía:

“Tengo breve conocimiento de lo que promueve la Ley en cuanto a la implementación de Consejos de Participación, pero aquí no se han implementado. De todas formas considero que aquí hay otros mecanismos o formas de participar. Yo considero que lo que se plantea en la ley viene impuesto, y no se puede pretender que las personas participen imponiendo algo, eso no genera motivación. Yo no veo voluntad de participar en las instancias que promueven los Consejos de Participación, y tampoco considero que habilite una participación real porque no escucha las demandas y eso lo impone un mecanismo participativo.” (E6, pg.3)

En el diálogo con actores/as educativos/as adultos/as en relación su conocimiento y/o participación en los Consejos de Participación, algunos mencionan conocerlos, pero no pueden describir los cometidos de los mismos.

“En cuanto a los Consejos de Participación, los he visto trabajar en otros centros, pero muy poco. Se hacen porque hay que hacerlos, acá al menos a mí, no me lo han planteado.” (E2, pg.3)

Consideran que la participación en estas instancias es imposible dada la dinámica y alta movilidad del trabajo docente.

“Las horas no dan, la dinámica docente hace que no puedas dedicarle más y mejor tiempo a promover espacios participativos, como por ejemplo participar de los Consejos de Participación.” (E12, pg.1)

Por otra parte, hay quienes están informados acerca de los Consejos de Participación, pero consideran que sería imprudente promover más espacios participativos

en una Institución que cuenta con diversos espacios que habilitan la participación adolescente.

“Desde que llegue el año pasado ni he preguntado por los Consejos de Participación. Sé que no había, y como acá tenemos tantas cosas, cosas que pregunto y me dicen “queréis consejos de participación encima”, entonces no pregunto.” (E3, pg.3)

“Existen mecanismos participativos que quizás no sean los Consejos, pero se les da espacios. El liceo tiene gremio, y se les apoya en muchas iniciativas.” (E12, pg.3)

Sub categoría 3.3: Rol del actor/a educativo/a adulto/a como agente promotor de derechos en la institución educativa.

Esta sub categoría comprende aquellos relatos que dan cuenta de las distintas percepciones planteadas respecto a cuál es o debería ser el rol adulto en relación a los/las adolescentes en el Centro Educativo, y cómo diversas características que toma el rol pueden funcionar de obstáculo o promotor de procesos participativos en la Institución Educativa.

También se analizan en esta sub categoría la percepción de los/as actores/as educativos/as adultos respecto a cómo o cuál debería ser el vínculo “actor/a educativo/a adulto – adolescente”.

Recurrentemente, en los relatos analizados se ve una reflexión por parte de los/as actores/as educativos/as adultos/as sobre el ejercicio de su rol, viendo planteos en relación a cómo deben posicionarse respecto al adolescente de hoy en día para poder cumplir con la tarea educativa.

Del ejercicio de reflexionar lo antedicho se desprenden de los relatos, transformaciones del rol del actor/a educativo/a adulto/a que son claramente promotoras de procesos participativos. La posibilidad de poner en palabras estos cambios, sugieren un ejercicio de resignificación de un rol que muchas veces se ve interpelado, y la apertura de los/as actores educativos/as adultos para buscar nuevas estrategias que permitan acompañar su rol con las exigencias de los contextos actuales.

Eran frecuentes los planteos que mostraban claramente la necesidad de buscar nuevas formas de trabajo que puedan contener una gran diversidad de realidades, mientras que acompañan al adolescente en la transición de la infancia a la adultez.

“Hoy por hoy, la realidad te impacta y te hace trabajar de otra manera. Tenés que contener, tenés que generar una relación afectiva que promueva su independencia. Si no se anulan, se cierran.” (E3, pg.5)

“Uno está luchando para que el alumno crezca, para ayudarlo a elaborar el duelo, de dejar su etapa infantil e ingresar a la etapa nueva de la vida, una etapa real de la vida, para pasar a una etapa más adulta en el liceo” (E1, pg.4)

Los/as actores/as educativos/as adultos/as se sentían desbordados en sus relatos, se podía entrever la preocupación por buscar herramientas, estrategias que permitan tejer una relación afectiva con los/as adolescentes, ya que entendían que un vínculo afectivo, más cercano entre actor/a educativo/a adulto/a – adolescente, habilitaban procesos participativos así como favorecían el pasaje de la infancia a la adultez.

“Hay quienes despliegan muy buenas estrategias. A veces son profesores consejeros. A quienes los alumnos acuden por apoyo y tejen mejores vínculos.” (E1, pg.11)

Pero de forma antagónica, los/as actores/as educativos/as adultos/as reconocían que muchas veces se cae en la estigmatización de algunos/as adolescentes que son etiquetados como “problemáticos”.

“Hay profesores más proclives a conocerlos a ellos, su situación personal, individual; y otros más rígidos, más calificativos. A este no lo quiero, sáquenlo de la clase porque es violento, no lo quiero más.” (E, pg.11)

Existe un reconocimiento por parte de los/as actores/as educativos/as adultos/as en la negativización de la imagen del adolescente contemporáneo, que refuerza los hallazgos de las investigaciones de Mariana Chávez (2005) donde se entiende al adolescente desde la carencia, ser violento, problemático, ensombreciendo las concepciones de adolescencia que están presentes en la sociedad.

En los discursos, se ve una clara angustia por no poder contener a los/as adolescentes que son clasificados violentos o problemáticos. Dicen no tener la formación necesaria, ni las herramientas para abordar tales casos. Consideran que su rol se ha desvirtuado, teniendo muchas veces a cumplir roles que corresponden a profesionales tales como psicólogos o trabajadores sociales.

“Muchas veces nos vemos ante la urgencia de contener situaciones que escapan de nuestro rol. Terminamos siendo psicólogos, asistentes sociales. El rol del docente consejero parece ser el sustituto de estos cargos.” (E12, Pg.3)

Otro aspecto recurrente en los discursos fue el valor que cobraba la motivación como promotora de procesos participativos, siendo el/la actor/a educativo/a adulto/a un referente clave para promoverla.

“Hay que buscar la manera de motivarlos. Y que el docente sea el referente motivador para el muchacho” (E1, pg.11)

Otro aspecto fundamental que se mencionaba en los discursos analizados, fue la importancia del rol del actor/a educativo/a adulto/a como guía en los procesos de

apropiación de la Institución Educativa. Entendiendo que una buena apropiación del Centro, promueve el sentido de pertenencia que habilitará mayores procesos participativos por parte de los/as adolescentes.

“Los adultos deberíamos guiarlos en el proceso de apropiación del centro”. (E4, pg.3)

Además de buscar estrategias motivacionales, los/as actores/as educativos/as adultos/as manifestaban la necesidad que sienten los/as adolescentes en saber que pueden lograr si se involucran en algo, ya que consideran que los/as adolescentes muchas veces caen en una suerte de descreimiento de los mecanismos participativos por no poder visualizar sus efectos.

“Hay que motivarlos muchísimo, y decirles que podrán lograr con eso si se involucran. Creo que tiene mucho que ver con la postura de los adultos, en nuestro ir y venir. Considero igual, que si ellos se involucran más a nosotros nos molestaría”, (E2, pg.1)

Es llamativo como si bien muchos/as actores/as educativos/as adultos/as reconocen la importancia de su rol para que los adolescentes se involucren en procesos participativos, también reconocen que, si los/as adolescentes se involucraran más en asuntos referidos a la Institución Educativa, generarían molestias.

Fue frecuente en los relatos el reconocimiento de que la participación va de la mano del aprendizaje. Consideran que no puede esperarse que un adolescente participe por el simple hecho de que se le solicite. Esto refuerza los planteos de Hart (1992), donde se plantea la necesidad de la adquisición gradual por medio de la práctica de la confianza y capacidad de participar.

“Hay que formar al adolescente participativo, no es una cosa que te propongo y te surge así. Si no sé cómo usar la participación, queda como vacío.” (E11, pg.2)

“Cuando se les pregunta a los chiquilines, se les pide que participen, se les da la oportunidad... Pero si no tienen la cultura de la participación, que sea fomentada desde mucho más chico... Porque sino cuando llega el momento de participar, no se les ocurre nada porque no están acostumbrados”. (E11, pg.1)

En el diálogo con actores/as educativos adultos respecto a su rol como promotor de la participación adolescente específicamente, predominaron los relatos que consideraban que no se debe educar solo en clave de derechos, sino también en obligaciones, educar en asumir las consecuencias que tienen las acciones que se toman.

Una actora educativa adulta consideraba que para los/as adolescentes era fácil adquirir conocimiento sobre sus derechos, pero este aprendizaje no se veía reflejado en adquirir responsabilidades. Por lo que manifestaba la necesidad de educar no solo desde la perspectiva de derechos, sino en obligaciones.

“Yo creo que hay que educarlos en derechos y obligaciones. Porque los derechos los aprenden rápido, pero las obligaciones nunca llegan.” (E4, pg.3)

El ejercicio del derecho a la participación adolescentes, era visto por los/as actores/as educativos/as como una oportunidad siempre que fuera de la mano de aprender a responsabilizarse de las consecuencias que tienen sus decisiones; donde el rol de los/as actores/as educativos/as adultos se considera como fundamental.

“Los que estamos en la educación tenemos que brindarles la posibilidad de elegir, pero también la responsabilidad de asumir la consecuencia de sus actos. Es así como la participación deja de ser un peso y se convierte en una oportunidad.” (E4, PG.3)

Por último, cabe señalar, que no fue frecuente hallar relatos que mencionen explícitamente el rol del actor/a educativo/a adulto/a como facilitador de información a los/as adolescentes respecto a mecanismos que favorezcan procesos participativos. No se logra visibilizar el rol privilegiado que tienen los/as actores/as educativos/as adultos/as en brindar acceso a información que fomente la adquisición de la autonomía progresiva necesaria para fomentar la participación adolescente en la Institución Educativa.

“Yo no sé si los chiquilines se enteraron de los Consejos de Participación. En un mundo donde la información está a la mano, muchas cosas no nos enteramos, yo creo que los estudiantes no sabían de esto.” (E8, pg.5)

Categoría 4: Familia e Institución Educativa

Sub categoría 4.1: La familia y la Institución Educativa desde la perspectiva de los/as actores educativos/as adultos/as.

Esta sub categoría pretenden abordar los relatos de los/as actores/as educativos/as adultos/as respecto a la perspectiva que poseen acerca del vínculo “familia – institución educativa”.

Fue altamente frecuente encontrar en los discursos una dificultad en establecer criterios de trabajo común entre las familias y los/as actores educativos/as adultos. Consideran que día a día trabajan con situaciones que resultan agotadoras dado que los intereses familiares no condicen muchas veces con las necesidades de los/as adolescentes y se tienden a vulnerar sus derechos.

Una actora educativa adulta mencionaba al respecto

“Vemos adscriptos que están cansados, agotados de una batalla diaria, que el tema padres es el tema más trabajado. Porque el alumno es portador, un flash de una situación familiar, del ambiente, del entorno, y del hogar. Cuando conocemos a los padres ahí entendemos al muchacho. Ojo, también hay de esos padres que vienen, que se incluyen, pero son los menos.” (E1, pg.9)

El trabajo con las familias en la institución es vivido como una “batalla diaria” y no desde la cooperación y el intercambio.

Los/as adolescentes desde la perspectiva de actores/as educativos/as adultos/as son portadores de una historia familiar que los marca. Están inmersos en un contexto y situación familiar que obstaculiza según estos relatos el sano ejercicio de sus derechos.

En base a lo antedicho resaltaba

“Muchas veces ocurre que las madres llegan acusando a la institución que la depresión no es depresión, sino las malas compañías. Que no deberían venir al liceo, que deberían trabajar para ayudar en el hogar. Y hacen ese tipo de planteos, que es la realidad que están pasando en su hogar, y esto influye en toda la salud mental de la familia”. (E1, pg.7)

La entrevistada entendía que las realidades que se viven en algunos hogares son muchas veces extremas, donde las familias consideran que la educación secundaria es un lujo que no se pueden permitir sus hijos/as. Entendía que algunas familias lograban ver la importancia de que sus hijos/as continúen sus estudios pero que debían buscar la forma de que todos los integrantes de la familia pudieran aportar económicamente en la sustentación de la misma. Por otra parte, la entrevistada mencionaba algunos casos en que la educación secundaria se veía por parte de algunas familias como algo innecesario, que no generaba insumos económicos a corto plazo, y que no podía garantizarte una mejor economía tampoco a largo plazo.

Aportando otra línea de análisis, actores/as educativos/as adultos/as consideran que a veces se tiende a escuchar los planteos de las familias, pero no se toma en cuenta sus opiniones.

“Lamentablemente se escucha más a las familias que a los docentes. Si un padre se queja porque al estudiante le pasa esto, aquello, o lo otro, siempre tiene la culpa el docente, pero yo no me puedo quejar si hay un alumno que tiene una familia que no hace nada por él.” (E8, pg.4)

Cuando son consultados por quienes deberían tomar en cuenta estos planteos, los/as actores/as educativos/as adultos/as vinculan lo antedicho a sus aportes en la creación de la Nueva Ley General de Educación N° 18.437, donde consideran que no se les dio el lugar que merecían sus aportes en la ley.

El sentimiento de culpa aparece una y otra vez en los relatos analizados, tan frecuentemente como las quejas que reciben de las familias en cuanto a su labor, siendo dos aspectos que tienden a debilitar el vínculo Institución – familia.

Fue frecuente a su vez encontrar relatos que evidenciaban una falta de involucramiento de las familias con la motivación de los/as adolescentes para participar, querer involucrarse, querer estudiar, entre otros.

“La motivación tiene que venir de la casa, es difícil hacer todo nosotros cuando vemos a los chiquilines 3hs por semana, no tengo un rol tan importante. Los docentes somos importantes en conjunto con la familia y el resto de la institución.” (E6, pg.3)

Los/as actores educativos/as adultos/as consideran imperante el trabajo cooperativo entre familias e institución educativa para garantizar a los/as adolescentes un desarrollo integral de su persona y lo ven como condición necesaria para promover la participación de NNA.

“La participación tiene que enseñarse desde la familia y desde las instituciones, como trabajo cooperativo.” (E10, pg.2)

Sub categoría 4.2: Valoraciones del rol familiar desde la perspectiva de los/as actores educativos/as adultos/as.

En esta sub categoría se pretende analizar los discursos tendientes a hacer una valoración del rol familiar.

Desde la perspectiva de actores/as educativos/as adultos/as, las dificultades que presentan los/as adolescentes en participar radican en la familia y son vinculadas directamente con las dificultades de la escucha por parte de sus familias. Manifiestan que los/as adolescentes no encuentran en sus familias lugares donde expresar lo que sienten, contar sus problemas.

“Son pocos que tienen esa idea de participar, y creo que también va un poco por el tema de la familia, ellos no encuentran lugares en donde se sientan oídos”. (E2, pg.2)

Los/as adolescentes según el relato de una actora educativa adulta, tienen deseos de ser escuchados y al no encontrar ese lugar de contención en la familia, se abren a ser escuchados por quienes estén dispuestos a hacerlo.

“Los adolescentes de hoy adolescen de distintas formas, pero considero que quieren decir, que quieren ser escuchados. Se ve que en la familia no encuentran ese lugar de escucha y se abren a quienes le demuestren un poco de empatía.” (E3, pg.5)

Desde esta perspectiva, los/as adolescentes no serían entendidos como sujetos con dificultades en el diálogo con sus referentes educativos adultos y/o sus familias.

Las dificultades en la escucha por parte de la familia, de generar espacios de intercambio, de diálogo, de cuestionamiento y reflexión, basados en un clima de respeto, serían los obstáculos más significativos que evidencian los/as actores educativos/as adultos/as para que se ejerza el derecho a la participación por parte de los/as adolescentes.

“Hay cosas que se tienen que gestar en la casa, no podemos pretender que un adolescente que nunca fue escuchado, ni le dejaron hablar, ni cuestionar, esté preparado para participar de forma respetuosa”. (E6, pg.4)

Algunos relatos de los analizados encontraban justificación a lo anteriormente mencionado por un lado en la falta de actualización en materia de derechos por parte de las familias; y por el otro, en expectativas depositadas en los hijos que no van en relación de una perspectiva integral de derechos.

“Creo que este cambio de paradigma no le ha llegado a todas las familias, viendo desde mis estudiantes que no tienen las mismas oportunidades, no por falta de interés de ellos, sino que las familias tienen otros intereses, que quizás no estén en acuerdo con los derechos de los adolescentes.” (E5, pg.2)

Los/as actores/as educativos/as adultos consideran que el apoyo familiar a los/as adolescentes ha disminuido en relación a épocas pasadas; y que tareas que antes eran entendidas dentro del rol familiar, hoy por hoy son consideradas exclusivamente como rol de los/as actores educativos/as adultos/as.

Una actora educativa adulta señalaba respecto a esta línea que

“La necesidad básica es el apoyo familiar, la educación desde la familia. Nosotros entrábamos a la escuela y sabíamos leer, escribir, porque la familia estaba allí, apoyando y ayudando, y ahora se nos complica terriblemente ese asunto. Pero lamentablemente, a los profesores, maestros, se nos adjudica esa responsabilidad, y pasamos a ser psicólogos, asistentes sociales, y hasta a satisfacer necesidades básicas. Lamentablemente, no hay como buscar esas responsabilidades en las familias.” (E8,pg1).

Si bien la mayoría de los relatos analizados entendían que el rol familiar se había transformado en épocas actuales respecto a épocas pasadas, existieron pocos relatos que manifestaban que el rol familiar ha ido sufriendo cambios progresivos, pero que siempre fue un punto problemático.

Un actor educativo adulto hacía claro esta línea de pensamiento, entendiendo que hoy por hoy, las familias se encuentran más fragmentadas y que el cambio en el típico

modelo familiar impacta significativamente en los/as adolescentes. Considera que la familia es el gran ausente en la vida de los/as adolescentes.

“Las familias es uno de los principales problemas de toda la vida, pero cada vez las familias están cada vez más fragmentadas, y de repente viene un alumno que te dice que tiene un hermano de mi padre, y otro hermano de otro papá... y que tienen una situación difícil. El quiebre social es brutal, el tema de los valores habría que preguntarles primero a los padres, porque para mí el gran ausente es la familia.” (E8,pg.3)

En la amplia mayoría de los discursos analizados, el rol familiar es directamente vinculado a los cambios que se califican como negativos según los/as actores/as educativos/as adultos/as en la adolescencia de hoy respecto a la del ayer, y del mismo modo impacta en los modos de participación de los/as adolescentes actuales.

Categoría 5: Adultocentrismo

Sub categoría 5.1: Dificultades en la escucha al adolescente.

Esta sub categoría pretende ilustrar los discursos que evidencian dificultades en la escucha del adolescente por parte de los/as actores/as educativos/as adultos/as.

Se consagra en el artículo 12 de la CDN, el derecho de NNA a expresar su opinión en todos los asuntos que afecten al niño, teniéndose debidamente en cuenta sus opiniones, considerando su grado de madurez y desarrollo; hace puntual referencia a la libertad de opinión, derecho a ser oídos, escuchados, tomados en cuenta.

Este artículo, intenta romper con el silencio impuesto a la infancia y la adolescencia instaurado desde perspectivas adultocéntricas; volviendo visible y dignificando la voz de NNA.

La escucha se da cuando reconocemos en el otro, y consideramos que tiene algo valioso que transmitir y de ese modo nos comprometemos a la escucha de otra opinión.

Algunos de los discursos analizados, tienden a la idea de que los/as adolescentes siempre buscan la forma de comunicar sus ideas, opiniones, pero hay diversos obstáculos que dificultan la escucha por parte del adulto.

“A veces andas muy en la máquina y no los escuchas, pero ellos siempre buscan la forma de decirte lo que piensan. A veces si les preguntamos, habilitamos a que sigan reflexionando, es un ejercicio que les incentiva”. (E6, pg.3)

“Depende muchas veces si nosotros estamos dispuestos a escuchar. A veces tenemos ese chip de entrar, dar clases e irnos, porque tenemos que ir de un liceo a otro, de una clase a otra. Pero los gurises, si les preguntas, ellos te cuentan. El tema está, creo yo, en si estamos dispuestos a escuchar.” (E12, pg3).

El multi empleo es una respuesta recurrente a la imposibilidad de generar espacios de escucha a los/as adolescentes, a menudo aparece como una justificación a las dificultades que se presentan. Por otra parte, existen relatos que reconocen esta dificultad, y ven el potencial que poseen los/as adolescentes para hacerse oír a pesar de estas dificultades vinculares.

Para que la escucha tenga lugar, como mencionamos anteriormente, debemos reconocer en el otro algo valioso para transmitir. Algunos relatos manifestaban la dificultad de los/as adolescentes para expresarse, construir una idea, fundamentar su opinión:

“Me pasa en clase que a veces los adolescentes discuten y no saben argumentar, no saben expresarse, construir una idea, aceptar que otros pueden pensar distinto. Yo doy clase, y si no están de acuerdo acepto la crítica, pero solo si la saben argumentar, no si me la tiran como una cuestión absoluta o me tiran dos o tres cosas sin sentido. Capas que saben lo que quieren decir, pero no saben expresarlo.” (E4, pg. 3)

Si retomamos parte del artículo 12, el mismo señala que deberá contemplarse el grado de madurez y desarrollo de niños y niñas (recordemos que la CDN no habla de adolescencia) a la hora de expresar sus ideas; de este modo debemos considerar si el grado de argumentación que se les demanda está dentro de las posibilidades madurativas de los/a adolescentes.

Por otra parte, desde qué lugar parte el/la actor/a educativo/a adulto/a para evaluar si la opinión de los/as adolescentes son “sin sentido”.

Sin lugar a dudas, el reconocimiento de la voz propia, de validar opiniones, conlleva una lucha de poder que no solo se manifiesta en el vínculo entre NNA – adulto. Cuando manifestamos nuestra voz, expresamos deseos, pensamientos, ideologías, que muchas veces confrontan con las instauradas.

Nuestras ideologías a través de nuestra voz, salen de la esfera privada y se vuelven públicas, y muchas veces generan ruidos, molestias, y son plausibles de ser silenciadas. Ahora, si a esto le sumamos la dificultad de que NNA sean considerados en su opinión por los/as adultos, se torna aún más difícil.

Cuando partimos del adulto como modelo estereotipado e ideal a seguir y lo mezclamos con el no reconocimiento de NNA como sujeto de derechos autónomos, el resultado es la extirpación de derechos. Les quitamos voz, desestimamos sus palabras, ideas, porque se entiende que lo único que tiene valor, sentido, argumento, es lo expresado por el ser adulto.

Muchas veces, se considera que se alcanza el nivel de experiencia y madurez para poder opinar de determinados asuntos de la vida cotidiana; y negamos a NNA el derecho de opinar en los asuntos que si les competen.

Por último, se entiende que la dificultad en la escucha al ser adolescente interfiere en una de las principales dimensiones de la participación, siendo la misma, la dimensión de la expresión.

La dimensión de la expresión señala que quedan involucradas en tal dimensión todas las formas de pensar, de conciencia, de religión; y más aún el respeto a las diferencias intergeneracionales que se dan en el intercambio de opiniones, pensamientos o creencias.

Para culminar el análisis de esta categoría, presentaré la cita de un relato que considero que resume todo lo planteado anteriormente, dando un lugar de vital importancia a la escucha como herramienta facilitadora de espacios participativos:

“La escucha es un facilitador de la participación mientras la misma se transforme en acción.” (E6, pg.4)

Sub categoría 5.2: Asimetrías de poder en los vínculos de actores/as educativos/as adultos/as y los/as adolescentes.

En esta sub categoría se trata de condensar los relatos analizados que evidencian la existencia de relaciones de poder entre adolescentes y adultos que se tornan asimétricas, pudiendo producir tensión entre los actores implicados.

Se presentan a continuación algunos relatos que nos ayudarán a esbozar las principales ideas que componen esta sub categoría de análisis:

“Y, depende de la preocupación que tengan ellos es como se involucren o no, y lo razonables que pueden ser sus ideas”. (E4,pg.2)

En este ejemplo, vemos como las opiniones o ideas que presentan los/as adolescentes son interpeladas por el adulto en cuanto a su validez respecto a su propia valoración del tema, siendo desestimadas sin son consideradas como poco razonables.

¿Qué parámetros de validación utiliza el adulto para valorar la opinión de los/as adolescentes como razonables o no?, ¿qué criterios se utilizan para calificar una idea como razonable? Estas interrogantes se desprenden de tal afirmación, no pudiendo ser respondidas por los/as actores educativos/as adultos de forma clara.

Parece ser que después de someter a evaluación las ideas u opiniones de los/as adolescentes, cuando las mismas son aprobadas son plausibles de ser apoyadas.

“Mientras no sean ideas poco razonables, creo que es bueno apoyarlos en sus inquietudes.” (E5, pg.3)

Por otra parte, parece ser que lo que nutre las opiniones de los /as adolescentes (o debería nutrirlas) es el referente adulto. Este referente puede ser la familia o actores/as educativos/as, que oficiarán de modelo adulto que el adolescente tendrá para elaborar el “modelo adulto que quieren ser” en el futuro.

“Muchas veces falta en la familia, entre los mismos docentes, un referente adulto, con el cual contrastar, con el cual de alguna manera confrontar ideas, con el cual poder armar ese modelo de adulto que quieren ser.”

Visiones adultocéntricas colocan al ser adulto en un plano de superioridad, donde le son conferidos derechos por su simple condición de adulto. Este ser adulto es un modelo ideal a seguir, se adquiere respeto en la sociedad y se es considerado un ser humano productivo para el sistema.

De este modo, se siguen reforzando las concepciones de infancia y adolescencia que sostienen que NNA son sujetos incompletos, inmaduros, siendo su causa de existencia convertirse en adultos productivos.

Muchos son los relatos que consideran a los/as adolescentes como seres desmotivados. Desde esta perspectiva, surge la motivación como condición necesaria para ser un sujeto productivo. En los relatos analizados no se presentan herramientas por parte de los/as actores educativos/as adultos/as que puedan ser empleadas para favorecer la motivación de los/as adolescentes, si bien se considera que el referente educativo es un claro potenciador de tal característica.

“Lo que necesita el adolescente actual es motivación” (E8, pg. 1)

Sub categoría 5.3: Involucrados en temas que no son para su edad:

En la siguiente sub categoría de análisis se esbozan los relatos que entienden que se los/as adolescentes estarían involucrados en temas que no son para su edad.

“Probablemente los estemos involucrando en temas de adultos muy rápido, y ellos mismos se están involucrando, y los veo tristes, con poca confianza en su futuro. Mis alumnos me duelen.” (E2. pg.3)

Se entiende que existe una tendencia en estos relatos a poseer una visión adultocéntrica en relación a NNA incide directamente en su autonomía progresiva. También puede dejarse entrever que los/as referentes adultos, al no involucrar a los/as adolescentes estarían faltando a la obligatoriedad de guiarlos a una progresión a su derecho de participar.

Si bien la CDN (1989) toma en cuenta el grado de madurez y desarrollo de NNA para el ejercicio del derecho a participar, no clasifica los temas en los que ellos pueden o no ser parte. No hay una clasificación de temas de adultos o temas de NNA.

Estas perspectivas encuentran fundamento en ideologías adultocéntricas las cuales sostienen que es ingenuo considerar que NNA tienen facultades propicias para emitir opiniones en temas que los adultos consideran no ser para su edad. Muchas veces este criterio se justifica en que NNA no tienen el poder de decisión que poseen los adultos, ni la experiencia necesaria, invisibilizando que NNA tienen derecho a participar desde el momento de su nacimiento.

Dentro de estas posturas adultocéntricas, tampoco se repara en que para ejercer el derecho a participar, NNA requieren de un adulto capaz de reconocer y valorar que cuentan con capacidades que irán adquiriendo y desarrollando gradualmente.

En oposición a estos discursos, existen relatos de actores educativos adultos que consideran necesario ir involucrando paulatinamente a los/as adolescentes en diversos temas.

“Yo creo que, si pudiéramos ir involucrándolos de a poco en diferentes temas, ellos tendrían mayor interés y motivación.” (E11, pg2).

“Los adolescentes deben aprender a involucrarse con las instituciones” (E10, pg.4)

Este aspecto se vuelve fundamental si queremos garantizar la autonomía de NNA tal como está expresado en el artículo 5 de la CDN. De este modo, aquellos designados responsables legales tienen la obligación de guiarlos para que puedan ejercer sus derechos, siempre considerando su grado de madurez y desarrollo.

Por último, estos relatos apoyan las teorizaciones de Hart (1992) donde se entiende que no puede pensarse que NNA van a convertirse en adultos responsables, con facultades propicias para participar, solo por cumplir la mayoría de edad legal.

7.3. CUADROS DE RESULTADOS POR CATEGORÍAS ANALÍTICAS

Se presentan los resultados sintetizados por cada categoría analítica a partir del análisis del discurso de actores/as educativos/as adultos/as:

Dentro de la **categoría 1** se destaca:

- ✓ Considerar la adolescencia como etapa de pasaje o transición.
- ✓ Pubertad como bisagra de paso de la infancia a la adolescencia.
- ✓ Adolescencia como etapa de crisis, de pérdida de homeostasis, de desequilibrio.
- ✓ Biología como principal constructora de la identidad adolescente.
- ✓ Adolescencia como etapa de adquisición de herramientas para interactuar con la sociedad (Dificultad en visualizar autonomía progresiva en la infancia).
- ✓ Adolescencia como etapa de duelo por el cuerpo infantil.
- ✓ Adolescencia como etapa vulnerable que necesita disciplina, control y protección.
- ✓ Se parte del ser adulto para pensar la adolescencia, adultez como modelo ideal a alcanzar.
- ✓ Adolescencia invisibilizada como etapa con características propias.
- ✓ Incidencia en la adolescencia de los factores socio culturales y económicos poco visibilizadas.
- ✓ Adolescencia significada desde una perspectiva negativa.

Dentro de la **categoría 2** se destaca:

- ✓ Adolescentes tienen mayores posibilidades de participación.
- ✓ Participar se entiende como formar parte de algo.
- ✓ Participación como derecho.
- ✓ Consideran que no es suficiente con que el derecho a participar este establecido en un documento legal para garantizarlo.
- ✓ Se debe trabajar en derechos, pero también en obligaciones simultáneamente.
- ✓ La participación actual difiere de la participación en épocas anteriores, siendo la actual significada negativamente.
- ✓ Adolescentes desmotivados a participar por dos posibles razones: 1. No ven materializarse sus esfuerzos, 2. La entienden solo como gremial.
- ✓ Sentimiento de apropiación a la Institución Educativa ha disminuido lo que impacta en la participación adolescente.
- ✓ Tendencia a adjetivar la participación o a asignarle espacios pre establecidos para su desarrollo. Ej.: participación de delegados, participación gremial, participación como reclamo, sugerencia al equipo directivo.
- ✓ Se entiende que existen decisiones que son de carácter exclusivo de los/as actores/as educativos/as adultos/as, pero los adolescentes operan como consultores, siendo sus opiniones tomadas en cuenta.
- ✓ Ideas de adolescentes deben ser valoradas positivamente por actores/as educativos/as adultos/as para ser apoyadas.

Categoría 2 cuadro 2:

- ✓ Los/as adolescentes tienen proyectos que pueden ser llevados a cabo sin ayuda de adultos. Valoración de la autonomía.
- ✓ El espacio físico disponible es un obstáculo para el ejercicio de la participación.
- ✓ Participación gremial valorada como mecanismo participativo adolescente por excelencia y el más recomendado.
- ✓ Reconocimiento por parte de los/as actores/as educativos/as adultos/as a las dificultades en aceptar que los/as adolescentes participen más.
- ✓ Alta carga horaria laboral y movilidad docente como obstáculos en favorecer espacios participativos a los/as adolescentes.
- ✓ Consideran que no se tuvieron en cuenta los aportes del gremio en la creación de la Ley.
- ✓ Consideran que los CP son mecanismos de participación impuestos y que el imponer un mecanismo no promueve la participación.
- ✓ Consideran que las Instituciones Educativas ya contaban con los mecanismos participativos necesarios para la participación de los/as adolescentes, considerando no conveniente implementar más espacios por falta de recursos humanos y edilicios.

Dentro de la **Categoría 3** se destaca:

- ✓ Sienten que el rol docente ha cambiado y se sienten interpelados en él por la sociedad.
- ✓ Consideran que deben pensar nuevas estrategias de trabajo que habiliten la participación adolescente.
- ✓ Consideran que no cuentan con las herramientas necesarias para trabajar con los adolescentes de hoy.
- ✓ Entienden que el poder reforzar los vínculos “actor/a educativo/a adulto/a – adolescente, habilitará procesos participativos y favorecerán el pasaje de la infancia a la adultez.
- ✓ Entienden que la motivación es el principal motor de procesos participativos y tienen que repensar sus prácticas educativas enfocadas en ella.
- ✓ Entienden que su rol es fundamental en los procesos de apropiación de la Institución debiendo favorecerla, dado que una buena apropiación de la Institución facilita la participación adolescente.
- ✓ Actores/as educativos/as adultos/as consideran que tienen un rol fundamental para ayudar a los/as adolescentes a adquirir gradualmente la confianza y la capacidad de participar.

Dentro de la **Categoría 4** se destaca:

- ✓ Destacan la importancia de trabajar en conjunto con las familias, pero consideran que es una tarea difícil. Ven el trabajo con las familias como una “batalla diaria”.
- ✓ Entienden que las necesidades familiares no condicen con las necesidades adolescentes y muchas veces los/as adolescentes son vulnerados en sus derechos.
- ✓ Consideran que la adolescencia es marcada por el contexto familiar y que muchas veces es el principal obstáculo para el ejercicio de sus derechos.
- ✓ Consideran que las dificultades que tienen los adolescentes hoy, están dadas en gran medida por la dificultad de escucha que se da en la familia.
- ✓ La contención y apoyo de las familias a los/as adolescentes ha disminuido lo que impacta en el adolescente de hoy negativamente.
- ✓ Consideran que las familias depositan en sus hijos adolescentes expectativas que no siempre van en clave de derechos de NNA.
- ✓ Entienden que el rol familiar ha cambiado, y que tareas que antes eran entendidas dentro del rol familiar, ahora son exigidas a actores/as educativos/as adultos/as.
- ✓ Consideran que el cambio en los modelos familiares ha repercutido negativamente en los/as adolescentes de hoy.

En cuanto a la **categoría 5** se destaca:

- ✓ Dificultades en la escucha de los/as adolescentes por desestimación del valor de sus ideas.
- ✓ Ser adulto como ideal a alcanzar por los/as adolescentes.
- ✓ Vulneración de la dimensión de la expresión vinculada a las dificultades en la escucha.
- ✓ Exigencias al adolescente en el modo de expresar sus ideas que muchas veces no van en relación a su grado de desarrollo.
- ✓ Saber depositado en el adulto producto de su experiencia vivida.

8. CONCLUSIONES

La investigación que dio lugar a esta tesis tuvo como objetivo general estudiar las concepciones de adolescencia y adolescencia presentes en los discursos de actores/as educativos/as adultos/as de Enseñanza Media Superior de Montevideo, en el escenario creado por los Consejos de Participación. Para alcanzar este objetivo general, fueron contruidos 4 objetivos específicos que se discutirán a continuación. Se analizarán los aportes y limitaciones para cada uno de ellos hallados en este estudio, así como posibles líneas emergentes para posteriores investigaciones.

Como punto de inicio, se partió del supuesto de que si los/as actores/as educativos/as adultos/as tenían concepciones de adolescencia como sujeto de derecho serían fortalecidos los procesos de participación política de los/as adolescentes como actores políticos emergentes.

Exponer sobre adolescencia y participación es una ardua tarea, implica hacer foco en un sentido histórico social, lo que llevó a la selección de determinado referencial teórico y conceptual, no pudiendo pensar aisladamente lo individual y lo social, lo subjetivo y lo grupal en las inter relaciones humanas.

Resulta imperante reflexionar con todos los actores educativos (así como con el resto de la sociedad) los conceptos que manejamos sobre adolescencia y participación. Considero que la investigación presentada expone claramente cómo ambos conceptos se entrelazan no pudiendo pensarse aisladamente si se quiere garantizar los derechos de NNA en nuestras sociedades.

El ejercicio de repensar las concepciones mencionadas es una tarea difícil, implica volver visibles aspectos de las ideologías imperantes, implica reconocer las fallas de un sistema de relaciones que ha influenciado nuestras formas de vincularnos durante años.

Es claro que estamos transitando por este camino, pero también es claro las resistencias que se presentan en el recorrido. La transición desde la doctrina de situación irregular al nuevo paradigma de protección integral necesita movimiento de ideas, necesita reconocimiento del otro, necesita flexibilidad, escucha y diálogo.

El primer objetivo específico de esta investigación hizo foco en **conocer qué representaciones tienen los/as docentes acerca de los Consejos de Participación como mecanismo participativo en la Enseñanza Media Superior de Montevideo.**

Es necesario considerar para dar respuesta a este objetivo que nuestro país viene transitando cambios significativos en materia jurídica tendientes a garantizar los derechos de NNA en diversos ámbitos.

El tránsito hacia incluir la perspectiva integral y de derechos en el Sistema Educativo Uruguayo fue una ardua tarea, siendo tema de agenda nacional para el año 2005. En aquel entonces, el gobierno promovió diversos espacios de diálogo con la invitación a participar a todos/as los/as actores/as educativos/as implicados/as con el objetivo de generar insumos para el diseño una nueva ley de educación con bases en el paradigma de protección integral y de derechos.

La nueva Ley General de Educación, debía poder acompañar los procesos profundos de cambio a nivel internacional, y si bien desde los discursos se invitaba a los diversos actores sociales a participar de la co-construcción de esta reforma educativa, de acuerdo con los planteos de Nicolás Bentancur (2015), la participación efectiva de la ciudadanía en algunas de las instancias de debate fue poco visible.

Un aspecto recurrente en los discursos analizados fue el sentimiento de resistencia a la nueva ley. Los/as docentes entrevistados consideran que la misma no contempla los aportes que el gremio docente propuso en las instancias de debate. Entienden que la Nueva Ley General de Educación N°18.437 no es representativa a los cambios y propuestas gestadas en las distintas etapas de debate para la construcción de esta reforma educativa.

Ante los aspectos más relevantes de la Ley General de Educación N° 18.437, como lo son entender la educación como derecho humano fundamental, debiendo el Estado Uruguayo velar por su cumplimiento y garantizar el acceso a la educación de todos los uruguayos a lo largo de su vida, los/as docentes entrevistados manifiestan estar en total acuerdo.

Al momento de indagar **¿qué perspectiva poseen los/as docentes respecto a los Consejos de Participación como mecanismo participativo?**, los relatos fueron tendientes a considerar que los CP son mecanismos impuestos y que el imponer un mecanismo participativo no promueve ni garantiza una participación real de los/as adolescentes, ni de los demás actores implicados en los mismos.

Los discursos analizados reflejan una creencia sólida de que las instituciones educativas ya contaban con mecanismos participativos que promovían la participación de los/as adolescentes, entendiendo que no es conveniente implementar más espacios

participativos por falta de recursos humanos, edilicios y tiempo disponible del cuerpo docente.

Es notoria la resistencia del cuerpo docente a los Consejos de Participación como mecanismo participativo de las instituciones educativas, resistencia que se vio reflejada a dar respuesta a la pregunta: **¿considera el cuerpo docente que cuenta con la debida formación para llevar a cabo los fines y cometidos que se expresan en la Ley General de Educación N°18.437 respecto a los CP?**

En los discursos analizados, puede verse como los/as docentes sienten que su rol se encuentra interpelado por la sociedad constantemente y de modo erróneo.

Los/as docentes entrevistados/as entienden que le son adjudicadas tareas que no corresponden al rol docente sino a la familia; y que es esta institución familia la que no logra realizar los cambios necesarios en la interna familiar para acompañar a los/as adolescentes en su desarrollo. La falta de sostén familiar hacia los/as adolescentes hace que el trabajo en las instituciones educativas se torne difícil dado que el cuerpo docente debe dar respuesta a situaciones que exceden su rol.

En cuanto a la formación necesaria para llevar a cabo los fines y cometidos que se expresan en la nueva Ley General de Educación, los/as docentes expresaron que se deben pensar nuevas estrategias de trabajo que habiliten la participación adolescente, no contando con las herramientas necesarias para trabajar con los/as adolescentes de hoy. Entienden que el poder reforzar los vínculos entre docentes y estudiantes habilita procesos participativos y favorece el pasaje de la adolescencia a la adultez.

A partir de estos planteos, surge la interrogante de ¿cómo los/as actores/as educativos/as adultos/as dirigen sus esfuerzos a cumplir con lo establecido en la nueva Ley General de Educación N° 18.437, cuando consideran que en muchos aspectos no representa sus ideas? Sin duda la respuesta de muchos sectores será que la Ley está para cumplirse, y difícilmente una Ley contemple los intereses y/o ideologías de todos los sectores involucrados en igual proporción, pero sin duda que es un punto a seguir analizando.

Como segundo objetivo específico, la investigación pretendió **indagar qué entienden los/as docentes de Enseñanza Media Superior de Montevideo respecto a la participación política de los/as adolescentes como actores políticos emergentes.**

Para dar respuesta a este objetivo se debía profundizar sobre **¿qué representaciones presentan los docentes respecto a los/as adolescentes como actores políticos emergentes dentro de los Consejos de Participación?**, dado que es el mecanismo participativo dentro de las instituciones educativas que surge en la Nueva Ley General de Educación N° 18.437, contemplando la voz de los/as adolescentes (además de la voz de distintos actores educativos adultos) en su creación, fines y cometidos. Por otra parte, fue fundamental para nutrir el segundo objetivo específico, poder conocer **¿qué entienden los/as docentes acerca de participación adolescente?**

En los relatos analizados se pudo ver que los/as actores educativos adultos significan la participación en su mayoría como derecho, formar parte de algo. Consideran que los/as adolescentes tiene al día de hoy, mayores posibilidades de participación que en tiempos pasados. Sin embargo, si bien existe mayor cantidad de espacios participativos dirigidos a los/as adolescentes, su participación en notorias oportunidades fue calificada como negativa en los discursos analizados.

Los/as actores educativos adultos entienden que no es suficiente con que el derecho a participar esté contemplado en la Nueva Ley General de Educación para garantizarlo, sino que se debe trabajar en derechos y obligaciones simultáneamente para promoverlo.

La falta de motivación de los/as adolescentes, desde los relatos analizados, radica en dos aspectos fundamentales: por un lado en que los/as adolescentes no ven materializados sus esfuerzos, y por otro lado, la participación es entendida como meramente gremial. Esta falta de motivación estaría asimismo ligada a la disminución del sentimiento de apropiación y pertenencia que tienen los/as adolescentes respecto a la institución educativa.

El repensar el rol docente y las prácticas educativas desde una perspectiva participativa y en clave de derechos, surge como autocrítica en varios relatos analizados. Donde el rol de los/as actores/as educativos/as adultos/as resulta fundamental para promover el ejercicio de la participación como derecho de los/as adolescentes y reforzar el sentido de pertenencia a la institución educativa.

Se pudo evidenciar una clara tendencia por parte de los/as actores/as educativos/as adultos/as a adjetivar la participación para definirla: participación de delegados, participación gremial, participación como reclamo, o como sugerencias al equipo directivo.

Se debe destacar que en reiteradas oportunidades se hizo mención por parte de los/as actores/as educativos/as adultos/as a la existencia de decisiones que son de carácter exclusivo de los/as actores/as educativos/as adultos/as, pero que los/as adolescentes

pueden operar como consultores en estas etapas, siendo sus opiniones tomadas en cuenta. Frente a la interrogante de ejemplos de qué tipo de decisiones estarían contempladas dentro de este criterio, los/as actores/as educativos/as adultos/as no lograron citar un ejemplo claro.

Fue altamente frecuente en los relatos la afirmación de que para promover la participación adolescente, sus ideas, aportes, opiniones, deben ser valoradas positivamente por los/as adultos/as referentes.

Tanto el primer como el segundo objetivo específico de esta investigación guardan relación con el derecho a la participación como pilar fundamental en una sociedad democrática. De este modo, si consideramos la democracia como modelo político necesario en nuestras sociedades, el compromiso ciudadano, el sentido de pertenencia; la construcción sentidos de por qué y para qué implicarnos son aspectos fundamentales a considerar. Porque es solo a través del compromiso colectivo y la participación ciudadana que la democracia tendrá lugar.

Si pensamos en democracia inevitablemente nos conduce a pensar en participación ciudadana. Existen subjetividades propias de las prácticas políticas que buscan promover la participación y otras que inhiben el ejercicio de este derecho.

En palabras de Sansevero (2008), *“la participación por ser una dimensión esencial de la democracia está fundada en la comunidad; y ésta adquiere rasgo político por la participación, pues no hay democracia sin participación.”* (pg.9)

Cuando hablamos de ciudadanía desde posturas adultocéntricas en relación a NNA, se hace referencia a las facultades propicias de ciudadano que tendrán a futuro, cuando sean adultos. Mientras tanto, deben estudiar, se le deben inculcar valores para que tenga buen fruto el “proyecto de ciudadano”.

A partir de lo anteriormente mencionado, debemos replantearnos ¿qué entendemos al hablar de sujetos “con parte activa” dentro de la sociedad? Si hacemos foco en el concepto de ciudadanía, parece ser que sujeto activo, es homologable a “ciudadano”, dentro de un modelo estereotipado, que posee un conjunto de facultades propicias para convivir y participar activamente dentro de la sociedad.

Considerando que la ciudadanía se encuentra en procesos de redefinición constante. Estos cambios, son condición necesaria para dar respuesta a los cambios que se producen en toda sociedad democrática. Este modo de concebir la ciudadanía debe considerarse

punto de partida para elucidar aspectos fundamentales de la misma en las sociedades capitalistas actuales; dado que moldean las trayectorias que deben seguir los sujetos si desean convertirse en seres *“reconocidos social e institucionalmente como ciudadanos”* (Benedicto, J, 2015, pg. 927)

Para postular como “buen ciudadano” para las concepciones de ciudadanía predominantes en las sociedades capitalistas, se debe contar con cuatro aspectos fundamentales:

- ✓ Primeramente, se debe estar integrado a la sociedad desde la participación en la economía y, por ende, en el mercado laboral remunerado.
- ✓ Como segundo punto, un ciudadano es tal, porque el Estado le reconoce como sujeto de derechos y parte del colectivo.
- ✓ En tercer lugar, un ciudadano debe poder hacerse cargo de una serie de responsabilidades que son reguladas por el Estado, se entiende estas responsabilidades al pago de impuestos y el cumplimiento de las leyes de convivencia establecidas en las sociedades donde el ciudadano está inscripto.
- ✓ Por último, un ciudadano deberá poder establecer y mantener vínculos sociales, considerándose benéfico y necesario que se pueda participar de asuntos colectivos.

Es altamente notorio, que estas cuatro características describen un modelo de ciudadano ideal, abstracto, *“donde predominan las pertenencias formales sobre la inserción de la dinámica de los procesos socio políticos y que descansa sobre una concepción de la integración social a través del trabajo y de la independencia económica”* (Benedicto, J, 2015, pg. 928)

Retomando lo antedicho, este modelo de ciudadanía estereotipado y sesgado por la ideología liberal, solo puede acarrear dependencia y exclusión. Entonces, ¿qué lugar ocupan los sectores de la sociedad dependientes económicamente de aquellos que sí poseen remuneración por su trabajo?, ¿cómo determinados sectores dependientes económicamente, pueden hacer frente a las responsabilidades otorgadas por el Estado, como lo son el pago de impuestos?, y ¿cómo mantenemos vínculos abiertos y participativos, en una sociedad en la que predominan actitudes individualistas, replegadas, con clima de desconfianza en todo lo que atañe a la esfera pública Estatal e institucional?

Cuando hablamos de ciudadanía en relación a NNA desde esta perspectiva, nos referimos a las facultades y condiciones propicias de ciudadano que tendrán a futuro, si es

que logran incorporar valores que tengan buen fruto para elaborar ese “proyecto de ciudadano”. Desde esta perspectiva, los niños, niñas y adolescentes no cumplen los requisitos mínimos para ser ciudadano aún, ya que no están inscriptos en el mercado laboral y, por ende, no pueden hacer frente a las responsabilidades sociales.

El Estado los reconoce legalmente como sujetos de derecho, ¿pero realmente son parte del colectivo?, ¿se les habilita a participar de los asuntos de la esfera pública?, ¿o se espera que al cumplir con la mayoría de edad legal - y con todas las posibilidades de insertarse en el mercado laboral – pasen a convertirse en “ciudadanos completos”?

Se identifica al ser ciudadano desde una perspectiva adultocéntrica, donde la infancia y la adolescencia son “etapas de espera”, subordinadas a las decisiones de los adultos, y que, al llegar a la adolescencia, de a poco, alcancen los atributos para ser adulto y, por consiguiente, ciudadano.

Debemos reconocer que, a través de diversas políticas públicas, programas, instituciones, se intenta transmitir normas, deberes, asumir obligaciones, responsabilidades, se trata de promover el interés por los asuntos públicos y de la sociedad, llegar a acuerdos e intereses grupales, pero ¿se les reconoce la condición de miembro activo, o se le dirige a un fin pre establecido? (Bentancur, J; 2015).

Ciudadanía y participación son conceptos que están estrechamente ligados. Pero ¿qué entendemos por participación desde nuestras sociedades?

Si bien contamos con la ratificación por parte de nuestro Estado a lo establecido en la CDN, así como leyes o políticas públicas orientadas a garantizar los derechos de NNA para un desarrollo integral; es claramente evidenciable que existen puntos inestables. Existe una clara contradicción entre los derechos que dicen ser conferidos a todos los seres humanos y la real capacidad de dar garantía del cumplimiento de ellos.

En el análisis del concepto de participación presentes en los discursos de actores/as educativos/as adultos/as se puede ver que el mismo adquiere diversas significaciones, resultando difícil para los sujetos de la investigación generar un concepto específico sin caer en la adjetivación o en los ejemplos de lo que consideran como participación adolescente.

Los conceptos analizados guardan relación con el estado de transición de paradigmas que hemos venido desarrollando en capítulos anteriores. Se evidencian concepciones que están atravesadas por la doctrina de situación irregular, y concepciones que empiezan a teñirse por el paradigma de protección integral y de derechos.

La participación se aprende en el ejercicio gradual del derecho y conlleva un proceso dinámico, flexible y co-construido, los referentes adultos debemos velar por esos procesos de trabajo con NNA de modo que se puedan ir construyendo gradual y genuinamente caminos participativos que favorezcan una adquisición gradual de autonomía progresiva.

El derecho a participar se aprende participando, el mero aprendizaje del concepto y sus cometidos no garantiza el ejercicio de tal derecho. Como sugiere Sansevero (2008) el promover una cultura democrática basada en la sensibilización respecto a los derechos humanos permitirá gestar el compromiso de una actitud ciudadana democrática y participativa.

Se vuelve urgente empoderar a NNA de sus derechos, entendiendo empoderamiento en acuerdo con los planteos de Bauman (2006), quien sostiene que para estar “empoderado” hace falta que los sujetos sean capaces de poder elegir, actuar, de forma efectiva; de modo que sean capaces de influir en todas las decisiones disponibles en todos los contextos sociales, que esa amplitud de decisiones se materializan. (pg.165).

En la adquisición gradual de autonomía progresiva no solo se verán implicadas *“las habilidades exigidas para jugar a un juego diseñado por otros, sino también los poderes o las competencias que permitan influir en los objetivos, las apuestas y las reglas de juego: es decir, no sólo las habilidades personales, sino también las competencias sociales.”* (Bauman, Z, 2006; pg.165)

El tercer y último objetivo específico de esta investigación fue **analizar qué concepción de adolescencia prima en los discursos de los/as actores educativos/as adultos/as en la Enseñanza Superior de Montevideo.**

Dentro de los discursos analizados se pudo ver que la adolescencia es concebida desde múltiples perspectivas:

- Como etapa de pasaje o transición
- Asociada a la pubertad
- Bisagra de paso entre la infancia y la adultez
- Como etapa de crisis, de pérdida de equilibrio
- Biología como principal constructora de la identidad adolescente
- Como etapa en que se adquieren herramientas para la vida social.
- Como etapa de duelo por el cuerpo infantil
- Como etapa vulnerable
- Como etapa que necesita mayor disciplina y control

- Adulthood as a stage that must be reached in adolescence
- Adolescence signified negatively

Si bien estamos transitando un cambio en las concepciones sobre adolescencia influenciado por el paradigma de protección integral y de derechos, es indiscutible que aun predominan concepciones clásicas sobre la adolescencia que no contemplan los cambios impulsados desde la CDN (1989).

Cuando actores/as educativos/as adultos/as hacían referencia a los conceptos de adolescencia y participación, se veía claramente una tendiente necesidad de utilizar adjetivos para explicarlos.

Juan Carlos De Brasi (2007) proponía un análisis minucioso del concepto de subjetividad, entendiendo que los sujetos tienden a homologar a este concepto otros tales como: individuo, persona, modo de pensar, de existir. Si bien hablar de subjetividad requiere hacer foco en ligazones, ideas, procesos, el autor señalaba que no podemos reducir el concepto de subjetividad a alguno de estos conceptos.

Considero que el análisis del concepto de subjetividad que propone De Brasi (2007), nos permite reflexionar sobre lo que parece replicarse a la hora de analizar los conceptos emergentes en los discursos de actores/as educativos/as adultos/as en relación al concepto de adolescencia y/o subjetividad.

En los discursos analizados, la adolescencia muchas veces fue homologada a los conceptos de juventud, al de pubertad; por otro lado, el concepto de participación parece tener que ser siempre definido acompañado de un adjetivo. Es claramente notorio que coexisten muchos conceptos, adjetivos, ideas, en cada conceptualización que hacen los/as actores/as educativos/as adultos/as entrevistados; sin embargo, pareciera crearse una ilusión de que todos nos referimos a lo mismo, y estamos hablando desde las mismas perspectivas.

Sin lugar a dudas, los recursos para conceptualizar adolescencia y participación, estarán atravesados por las subjetividades de aquellos que intentan conceptualizarlos.

En el análisis de los discursos de actores/as educativos/as adultos/as, surgieron algunas líneas de significación emergentes que, aún no estando contempladas en los objetivos de esta investigación, por su relevancia se entendió necesario incluirlas en el análisis de datos y presentación de resultados. Se considera que estos resultados

emergentes guardan estrecha relación con los objetivos nutriéndolos desde una nueva perspectiva.

En los discursos analizados, se pudo evidenciar que los/as actores/as educativos/as adultos/as destacan la importancia de trabajar en conjunto con las familias, pero lo viven como un desafío. Entienden que las necesidades de la familia no van de la mano con las necesidades de los/as adolescentes, siendo muchas veces los/as adolescentes, vulnerados en sus derechos desde el hogar.

Actores/as educativos/as adultos/as consideran que la adolescencia es marcada por el contexto familiar y que muchas veces es el principal obstáculo para que NNA ejerzan su derecho a participar. Consideran que las familias han perdido la capacidad de escucha hacia sus hijos impactando negativamente en los/as adolescentes. Entienden que ya no hay apoyo y contención ante los cambios de la etapa adolescente, y que la familia deposita en los hijos expectativas que no se ajustan a la realidad que viven los mismos.

Estiman que el cambio notorio en el papel familiar respecto a la vida de los/as hijos/as ha cambiado significativamente, lo que repercute negativamente en los adolescentes de hoy.

Siguiendo esta línea de análisis, se vuelve indiscutible la importancia del rol adulto, que si bien tiene la obligación de promover la participación como derecho fundamental de NNA, se necesita un compromiso real y activo a vincularse con NNA de forma distinta a la tradicional. Con esto referimos a generar una escucha atenta y respetuosa, que apunte a brindar una respuesta seria a sus planteos, brindando información clara y comprensible cuando sea solicitada, y todo esto implica resignar parte del poder que generan las ideologías tradicionales.

Si logramos tener una actitud de escucha activa, podremos propiciar un clima para que NNA se animen a participar, siempre y cuando reconozcamos en sus planteos sus opiniones, dudas y certezas. Las respuestas que brindemos se desprenderán de esta escucha respetuosa, aceptando la necesidad de NNA de expresarse en todo aquello que les es inherente por su condición de ser humano.

Hay una clara necesidad en poder visualizar el ejercicio de construcción y reconstrucción de los vínculos, así como el compromiso de facilitar, promover y/o garantizar los derechos de NNA, necesita de la voluntad y la capacidad de implicarse con otros sujetos

activamente. Toda acción que quiera promover el ejercicio de la participación y que resulte efectiva, debe impulsar un cambio en las concepciones tradicionales de infancia y adolescencia. Concepciones que están diagramadas por la ideología adultocéntrica, que no reconoce a NNA como sujetos de derecho, con voz propia, donde

Muchas veces, la dificultad para aceptar el punto de vista del niño, o incluirlo en la toma de decisiones, proviene del miedo, tal vez no reconocido, a perder una posición de poder, de forma transitoria o permanente. Quedar desautorizado, perder autoridad, perder reconocimiento de ser superiores en tanto adultos o por estar investidos de un rol docente, de padres, entre otros. (PROPIA, 2008, pg. 40)

El ejercicio de poder reflexionar sobre estas dificultades nos permite evidenciar el lugar social y político en el que han sido ubicados sistemáticamente los adolescentes; y sin duda nos invita a pensar críticamente como atraviesan nuestras sociedades la ideología adultocéntrica.

Si seguimos sosteniendo la adultez como etapa ideal a alcanzar, y la adolescencia como etapa de transición, no podremos valorar la adolescencia como etapa con características propias, con cambios psicosociales específicos y dinámicos. (Amorín, 2014)

En los discursos analizados, fue altamente recurrente conceptualizar la adolescencia como etapa de transición, no elucidando las características propias de esta etapa evolutiva, dando lugar primordial a los cambios biológicos y entendiéndola como etapa problemática, de crisis, de duelo, de falta de límites.

Es clara la tendencia a conceptualizar la adolescencia desde una perspectiva negativa, de sufrimiento del adolescente y de los referentes adultos que comparten con ellos esta “etapa de transición”. Pero no fue tendencia encontrar conceptualizaciones que destaquen posibles potencialidades de esta etapa como generadoras de cambios positivos en el ser adolescente, en los referentes adultos con quienes comparten, en la institución educativa o en la comunidad.

Por otra parte, fue altamente recurrente ver como en los discursos de actores/as educativos/as adultos/as existía una fuerte idealización a tiempos pasados tanto a la hora de pensar la participación como la adolescencia de hoy respecto a la del ayer. El presente desde estas perspectivas, se vive como vertiginoso, con cambios socio culturales que se viven como negativos impactando significativamente en los/as adolescentes y en cómo participan.

En la necesidad de encontrar la causa de estos cambios en la adolescencia actual y la participación de los mismos, hay un señalamiento casi unánime por parte de los/as

actores/as educativos/as adultos/as de volver a hacer foco en los cambios en el papel familiar, considerando que el mismo se ha desvirtuado en la actualidad, trayendo como consecuencia, adolescentes sin sostén familiar, desmotivados, con falta de límites y algunas veces vulnerados en sus derechos.

Desde esta perspectiva, el trabajo con las familias se transmite en los relatos como un trabajo desgastante y angustiante; lo que sin duda nos invita a reflexionar si esta falta de vínculo saludable entre familia – institución, no incide negativamente en implementar mecanismos participativos como los CP dentro de la institución educativa.

En cuanto al rol de la institución educativa como facilitadora de la participación adolescente, en los discursos analizados los/as actores/as educativos/as adultos/as consideran que la misma brinda espacios de participación a los/as adolescentes dentro de los mecanismos tradicionales. Pero si partimos del entendido de que *“convivir democráticamente en la institución escolar demanda explicitar los ámbitos de participación, de opinión, deliberación de cada uno de los actores, de acuerdo con los roles y funciones que desarrollan en la comunidad educativa”* (Sansevero y Luquez, 2008, pg.11), se vuelve más difícil que los discursos reflejen fielmente que todos los ámbitos de participación, de opinión o de deliberación contemplados en la Nueva Ley General de Educación N° 18.437 estén debidamente informados a los actores educativos (adolescentes y adultos/as) de acuerdo a su rol dentro de la institución.

Sin duda una de las problemáticas que nos plantean estos nuevos tiempos, es ¿cómo ser adulto en el contexto del nuevo paradigma de protección integral?, ¿cómo ir cambiando nuestra ideología adultocéntrica por aquellas que reconozcan y garantice los derechos a NNA?, ¿cómo desprenderse de ese rol adulto tutelar, y abrazar la idea de un adulto protector y promotor de derechos?, ¿qué cambios debe transitar nuestro sistema educativo para seguir apelando a garantizar los derechos de NNA?

Como adultos debemos hacer énfasis en educar y brindar apoyo, debemos reconocer que en mayor o menor medida seguimos construyendo y reproduciendo una relación asimétrica entre NNA en relación a los adultos.

Debemos transformarnos en adultos capaces de habilitar el ejercicio de los derechos de NNA y así contribuir en su autonomía progresiva, debiendo apuntalar su desarrollo y velar por sus derechos, sin duda un gran desafío.

9. PROYECCIONES

En base a los resultados de investigación se entiende necesarias las siguientes proyecciones:

- Abordar en profundidad la perspectiva de protección integral de derechos de NNA en planes de formación docente, teniendo como eje central el derecho a la participación.
- Brindar cursos y/o seminarios de actualización permanente dirigidos a actores/as educativos/as adultos/as que permitan reflexionar sobre su rol en clave de derechos de NNA.
- Generar espacios de reflexión e intercambio con actores/as educativos/as adultos/as que habiliten un espacio sobre las concepciones de adolescencia y participación en la actualidad y cómo las mismas inciden en el ejercicio de los derechos de los/as adolescentes.
- Brindar formación sobre gestión educativa orientada a promover cambios en la cultura institucional promotoras de climas participativos.
- Convocar a instancias de debate e intercambio con todos los/as actores/as educativos/as implicados para reflexionar y generar orientaciones de cómo implementar los CP como mecanismo participativo.
- Generar espacios de reflexión sobre la co-responsabilidad de las familias y las instituciones educativas sobre prácticas de crianza y prácticas educativas que faciliten u obstaculicen el ejercicio de derechos de NNA.
- Brindar cursos y/o seminarios a actores/as educativos/as adultos/as sobre la importancia de reflexionar cómo posturas adultocéntricas obstaculizan el ejercicio de los derechos de NNA.
- Generar conciencia de la imperiosa necesidad de contar con equipos interdisciplinarios en las instituciones educativas con formación en clave de derechos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilera Ruiz, O. (2009) Los estudios sobre juventud en Chile: coordenadas para un estado del Arte. *Última Década* (31) (pp.109-127) CIDPA. Valparaíso.

Alfageme, Cantos & Martínez. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Madrid: Plataforma de Organizaciones para la Infancia. Recuperado desde: <https://www.sename.cl/wsename/otros/de-la-participacion-al-protagonismo-nov-2003.pdf>

Amorín, D. (2014). *Apuntes para una posible psicología evolutiva*. (5ª Ed.). Montevideo: Psicolibros-Waslala.

Anillas, Gi & Paucar, N (2004) - Indicadores de participación en niños, niñas y adolescentes en proyectos. Save the Children Suecia- Escuela para el desarrollo. Lima, Perú (2003)

Barrán, J.P. (1990). *Historia de la sensibilidad del Uruguay*. Tomo 2: "El disciplinamiento (1869-1920)". Ediciones de la Banda Oriental, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República: Montevideo.

Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. Paidós Estado y Sociedad: Buenos Aires.

Bauman, Z. (2011). *Daños colaterales. Desigualdades sociales en la era global*. Paidós Estado y Sociedad: Buenos Aires.

Bentancur, N. (2015). La segunda reforma de la Universidad de la República (Uruguay 2006-2014): ideas y programas de un modelo desarrollista. Publicado en: M. L. Pinto de Almeida et al (Orgs.), O Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) para além da Europa: apontamentos e discussões sobre o chamado. Processo de Bolonha e suas influencias. Curitiba - Buenos Aires: Editora CRV - CLACSO, 2015.

Recuperado desde:

https://www.researchgate.net/publication/305490384_LA_SEGUNDA_REFORMA_DE_LA_UNIVERSIDAD_DE_LA_REPUBLICA_Uruguay_2006-2014_IDEAS_Y_PROGRAMAS_DE_UN_MODELO_DESARROLLISTA

- Bonaudi, N. (2014). La perspectiva de maestros/as respecto de la participación política de niños/as a través de la experiencia de los Consejos de Participación en la enseñanza primaria pública. Universidad de la República Facultad de Psicología, Montevideo. Recuperado de http://sifp1.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/anteproyecto_bonaudi_final.pdf
- Bontempi, M. (2008) Significados y formas de participación política juvenil en Italia *Revista de Estudios de Juventud* (81) (pp. 113-133). INJUVE. España.
- Bustello, E. (2012, octubre) *Notas sobre infancia y teoría*. Trabajo presentado en el V Congreso Mundial por los Derechos de la Infancia y la Adolescencia. San Juan, Argentina. Recuperado en http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-82652012000400006&script=sci_arttext
- Chávez, M. (2005). Juventud Negativizada: Formaciones y representaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Persona y Sociedad*. 23, 9-32.
- Cussianovich, A y otros (2001) - La infancia en los escenarios futuros Facultad de Ciencias Sociales Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú.
- De Brasi, J.C. (2008). *La explosión del sujeto, Acontecer de las masas y desfundamiento subjetivo en Freud*. (3era. Ed.) EPBCN-Mesa, Buenos Aires-Barcelona.
- Deleuze, G. (1987). Los pliegues o el adentro del pensamiento. En Deleuze, G. *Foucault*. Buenos Aires: Paidós.
- Deleuze, G. (2015). *La subjetivación, Curso sobre Foucault. Tomo III*. Buenos Aires: Cactus.
- Di Leo, P.F (2011). Violencias, sociabilidades y procesos de subjetivación: un análisis de sus vinculaciones en experiencias de jóvenes de tres ciudades de Argentina. *Persona y Sociedad*. 23 (3), 57-68.
- Doltó, F. (1990) La causa de los adolescentes. Ed. Paidós. París
- Dubet, F. (2002). *El declive de la institución*. España: Gedisa.

- Echeverría, J. (2016). Implementación de la participación adolescente en educación media superior en bachillerato. El caso del Liceo N°4 Juan Zorrilla de San Martín. Universidad de la República Facultad de Psicología, Montevideo. Recuperado de http://sifp1.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/t.f.g_joaguin_echeverria.pdf
- Echeverriarza, M. P., Pereda, C., & Silveira, Y. (2011). El papel de la dirección liceal y los consejos de participación: tensiones y sugerencias prácticas. *Páginas de Educación*, 4, 56-77.
- Emanuel, E (2003) ¿Que hace que la investigación clínica sea ética? Siete requisitos Éticos. En Lolas S; F. y Quzada S; A. (Eds), *Pautas éticas de Investigación en sujetos humanos: nuevas perspectivas* (pp.83-95) Santiago de Chile: Organización Mundial de la Salud. Organización Panamericana de la Salud. Programa Regional de Bioética. Recuperado de: http://www.bioetica.edu.uy/actividades/cbcc6/requisitos_eticos_para_la_investigacion.pdf
- Expósito, L. P. (2014). Participación adolescente en la secundaria: explorando lo deseable, lo potencial y lo permisible. *Argumentos*, 27(74), 47-75.
- Fize, M. (2001). *¿Adolescencia en crisis? Por el derecho al reconocimiento social*. Siglo XXI Editores: Buenos Aires.
- Fernández, A.M. (Ed) (1993). *Tiempo histórico y campo grupal. Masas, grupos e instituciones*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferrullo, G. (2006). El triángulo de las tres "P": Psicología, participación y poder. Buenos Aires: Paidós.
- García Méndez, E. (2011). De las relaciones públicas al neomenorismo: 20 años de convención
- Internacional de los derechos del niño en América Latina (1989-2009). *Passagens. Revista Internacional de Historia Política e Cultura Jurídica*. 1(3), 117-141.

- Gaytán, A. (1998). "Presentación de experiencias de Radda Barnen. Protagonismo Infantil". En Cajiao, F, et.al. (Ed.). *La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas (85-105)*. Bogotá. Recuperado desde: <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/bogota.pdf>
- Giorgi, V. (2010). *La Participación de Niños, Niñas y Adolescentes en Las Américas*. Montevideo: Instituto Interamericano del Niño.
- Gómez Cobos, E. (2008). Adolescencia y familia: Revisión de la relación y la comunicación como factores de riesgo o protección. *Revista Internacional de Psicología y Educación*. 2 (10), 105-122. Recuperado desde: https://www.researchgate.net/publication/43531582_Adolescencia_y_familia_Revision_de_la_relacion_y_la_comunicacion_como_factores_de_riesgo_o_proteccion
- Guber, R (2004) *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.
- Hart, R. (1992). La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica. 16 Innocenti Essay 4.
- Imhoff, D & Brussino, S. (2015). Nociones infantiles sobre desigualdad social: atravesamientos ideológicos y procesos de socialización política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 687-700.
- Kaminsky, G. (1994). *Dispositivos institucionales*. Buenos Aires: Lugar
- Klein, A. (2012). Imágenes psicoanalíticas y sociales de la adolescencia. Un complejo entrecruce de ambigüedades. *Interdisciplinaria*. 29.(2),235-251.
- Krauskopf, D. (2000). *Participación social y desarrollo en la adolescencia (2a. ed.)*. San José, Costa Rica: Fondo de Población de las Naciones Unidas.
- Lourau, R. (1970). *El análisis institucional*. Argentina: Amorrortu editores.
- Mancebo, M.E. (2006). *La educación uruguaya en una encrucijada: entre la inercia, la restauración y la innovación*. Ponencia presentada en el Primer Congreso Uruguayo de Ciencia Política, Montevideo – Uruguay. Recuperado desde:

https://www.researchgate.net/publication/305488691_La_educacion_uruguaya_en_una_encrucijada_entre_la_inercia_la_restauracion_y_la_innovacion

Marradi, A., Archenti, N. & Piovani, J.I. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé.

Maturana, H. (1994). *La democracia es una forma de arte*. Mesa Redonda Magisterio. Editorial Linotipia Bolívar& Cia: Colombia. Recuperado desde:

https://des-juj.infed.edu.ar/sitio/educacion-emocional-2019/upload/Maturana_Humberto_-_La_Democracia_Es_Una_Obra_De_Arte_1.pdf

Kaminsky, G. (1994). *Dispositivos institucionales*. Buenos Aires: Lugar

Montañéz, M; Gutiérrez, R; Montañéz, J & Parra, J. (2008). Influencia del contexto familiar en las conductas adolescentes. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*. 23, 391-408. Recuperado desde:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3003557>

Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los derechos del Niño*. Madrid: Rex Media. Recuperado de https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/convencion_derechos_nino_integra.pdf

Núñez, P. (2013). *La política en la escuela: jóvenes, justicia y derechos en el espacio escolar*. Buenos Aires: La Crujía.

Obviols & Obviols (1993). *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*. Kapeluz: Argentina.

Poder Legislativo Uruguay. (2009). Ley N 17.823. Código de la Niñez y la Adolescencia. Emitida en Uruguay, 2 de marzo de 2010. Recuperado de: <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/AccesoTextoLey.asp?Ley=17823&Anchor=>

Poder Legislativo Uruguay. (2010). Ley 18.437. Ley de Educación. Emitida en Uruguay, 16 de enero de 2009. Recuperado de <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/ AccesoTextoLey.asp?Ley=18437&Anchor>

Radda Barnen (1999). Protagonismo y participación de la niñez. Programa El Salvador. Recuperado desde: https://www.policia.gob.ni/cedoc/sector/vna/05_04_63_S263_dna.pdf

Raggio, A. (1995). Prólogo. En De Brasi, J.C. *La explosión del sujeto, Acontecer de las masas y desfundamiento subjetivo en Freud*. (3era. Ed.) EPBCN-Mesa, Buenos Aires-Barcelona.

Reichert, F & Print, M. (2017). Active Citizenship in the Political Realm: The Case of Australian Secondary School Students. *Citizenship Education Research Journal (CERJ)*, 6(1), 51-67. Recuperado desde:

<file:///C:/Users/HP/Downloads/232-Article%20Text-627-2-10-20171023.pdf>

Ruiz Díaz, M. (2015). El proceso de elaboración de la Ley General de Educación 18.437: apuntes para entender la falta de apoyo en el marco de una apuesta incrementalista. *Trabajo presentado en las XIV jornadas de investigación de la Facultad de Ciencias Sociales – Udelar*. Montevideo. Recuperado desde:

https://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2019/08/20181221_Ruiz-Diaz_FINAL.pdf

Sansevero, I & Lúquez, P. (2008). La participación y sus aportes en la educación ciudadana democrática. *Omnia*, 14(1), 7-26.

Save the Children (2004) - Participación de los NNA a 15 años de la CDN (2004). Recuperado desde: https://resourcecentre.savethechildren.net/node/1900/pdf/1902_0.pdf

Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. (2ª Ed.). Madrid: Morata.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002) *Bases de la Investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquía.

- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós
- TONUCCI, F. (1997) *La ciudad de los niños*. Ed. Fundación German Sánchez Ruipérez- El árbol de la memoria. Madrid
- UNICEF. (2013). *Superando el Adultocentrismo*. Santiago de Chile: UNICEF. Recuperado de <http://www.cuestiondederechos.org.ar/pdf/numero3/Numero%203%20-%20Articulo%207.pdf>
- Viscardi, N., & Alonso, N. (2013). *Gramática(s) de la convivencia*. Montevideo: ANEP.
- Viñar, M. N. (2009). *Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio*. Montevideo: Trilce.
- Viola, S. (2012). *Autonomía Progresiva de niños, niñas y adolescentes en el Código Civil: una deuda pendiente.*, No3 (Cuestión de Derechos). Recuperado de http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/electivas/816_rol_psicologo/material/unidad2/obligatoria/autonomia_progresiva_ni%F1os_new.pdf
- Wörsching, M. (2008) *¿Desafección y uniformidad? Participación política juvenil en el Reino Unido*. *Revista de Estudios de Juventud* N.º 81. (pp.95-113) INJUVE.