



Trabajo final de grado

Monografía

Vulnerabilidades socioeconómicas en
adolescencias posmodernas y su
repercusión en enseñanza media pública

Ignacio Pérez

4.050-459-7

Tutora: Sandra Carbajal

Montevideo, Febrero de 2019

Índice

Resumen.....	3
Introducción.....	3
De adolescencia a adolescencia (s).....	6
La aparición de la posmodernidad.....	10
Adolescencias posmodernas.....	13
Adolescencias y vulnerabilidad social.....	15
Enseñanza media y reproducción de vulneraciones.....	19
Reflexiones.....	29
Bibliografía.....	33

Resumen

La presente monografía intentará abordar dos de las temáticas que han tomado mayor trascendencia en la última década en Uruguay: los adolescentes y la educación media pública.

Se propondrá entonces, llevar adelante una mirada hacia lo que despliegan algunos autores acerca de las características de las adolescencias en Uruguay, en la actual época posmoderna. Al hablar de posmodernidad, tendrá presente los vertiginosos cambios que ha sufrido la vida cotidiana en los últimos 20 años, y cómo estos pueden haber afectado a la producción de subjetividad en los adolescentes de nuestro país. Pondrá además la lupa, intentando agudizar ésta mirada, sobre aquellos textos en los que distintos autores nos provean de elementos para armar el panorama, más completo posible, de cómo los cambios de la posmodernidad afectarían a aquellos grupos de adolescentes provenientes de contextos históricamente privados del ejercicio de sus derechos en su cotidianeidad.

A la vez, considerando la Ley de Educación, N°18.437 (2008), que planteando la obligatoriedad de la enseñanza media para aquellos ciudadanos uruguayos menores de 18 años, ha generado en la última década la llegada masiva de adolescentes provenientes de sectores carentes de privilegio al sistema de educación media pública de Uruguay. Considerando esta nueva situación en el sistema educativo se intentará explicar, a través de algunos autores, cómo quedarían las actuales características desiguales en el espectro socio-económico representadas, o no, en los centros educativos y qué consecuencias podría tener esto.

Tendremos presente, además, los resultados que arrojan algunos informes de la educación pública en Uruguay, considerando además, cuáles están siendo las respuestas y propuestas estatales ante la realidad educativa que veremos.

Palabras clave: Adolescente – Posmodernidad – Sistema educativo.

Introducción

En los últimos años la mirada de la opinión pública de Uruguay ha estado puesta en el sistema educativo, entendido este como la propuesta a través de la cual el Estado intenta cumplir su cometido de garantizar el derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes de Uruguay, y su eficacia o no en esta labor. Así mismo, otro de los temas que se encuentra en el tapete hace algunos años es la vida cotidiana de los adolescentes, sobre todo de aquellos que provienen de los contextos más desfavorecidos de la sociedad. El quehacer de los jóvenes, como futuros ciudadanos activos de la sociedad uruguaya, también aparece, entonces, como una de las mayores preocupaciones de la opinión pública.

Por otro lado, asistimos a un momento histórico de Uruguay y el mundo en donde la época moderna ha entrado en crisis, dando lugar a la llegada de la posmodernidad, proponiendo algunos cambios en la vida cotidiana y la producción de la subjetividad, generando entonces más preguntas que hacerse acerca de las adolescencias de la actualidad en Uruguay.

Considerando entonces, la preocupación ascendente de la opinión pública acerca del sistema educativo público y los adolescentes de sectores desfavorecidos de la sociedad, se buscará generar preguntas para poder obtener un panorama un poco más certero de ambas temáticas, considerando la época actual en la que se dan.

Claro está que el lugar de convergencia de ambas temáticas serán los centros educativos de enseñanza media, y es allí donde se colocará la mirada.

Nos propondremos por lo tanto, observar las características del sistema público de enseñanza media de Uruguay, y observar cuáles vienen siendo las respuestas, herramientas y propuestas que el Estado, encargado de su gestión, genera ante los constantes movimientos de la vida cotidiana, y los consiguientes cambios en la producción de subjetividad en los adolescentes de Uruguay.

A través del repaso de algunos autores, se tratará de ubicar las características más importantes de las adolescencias en la posmodernidad, intentando referenciar los cambios históricos y los cambios en las subjetividades adolescentes que podrían haberse generado.

De este modo, además, abordaremos otros autores que puedan decirnos algo acerca de la desigualdad socio-económica, y cómo esto tiene repercusión, o no, en la construcción de la subjetividad adolescente.

Nos interesa entonces lograr, mediante el repaso de estos autores, una fotografía móvil de las características de las adolescencias en la actualidad.

Finalmente, entonces, podremos permitirnos preguntarnos si el sistema educativo interviene de manera exitosa, con fines educativos, en las situaciones que recibe año a año.

Creemos que, así como lo expresaría Bourdieu (2003), podría aplicarse la metáfora de un instrumento musical, siendo el sistema educativo una caja de resonancia donde se expresarían las desigualdades, sus producciones y reproducciones. Sobre todo teniendo en cuenta que, mediante la vigencia de la Ley N°18.437 (2008) en Uruguay, existe una obligatoriedad para aquellos ciudadanos menores de 18 años de ejercer su derecho a la educación, lo que ha llevado a que, masivamente, niños, niñas y adolescentes de sectores más desfavorecidos de la sociedad estén asistiendo ahora a los centros educativos públicos del país. Buscaremos entonces hacernos tres preguntas constantes que harán de manos al volante de este texto:

- ¿Ha habido cambios en las características de la subjetividad adolescente desde comienzos del siglo XXI? ¿Cómo se observan?
- ¿Qué sucede si a esas características le agregamos una historia de derechos vulnerados?
- ¿Cómo pueden repercutir estas historias en los centros educativos formales de enseñanza media?

De adolescencia a adolescencia(s)

Debemos comenzar este breve recorrido diciendo que el concepto de adolescencia(s) es relativamente nuevo en la historia de la humanidad, apareciendo en la segunda mitad del Siglo XX como consecuencia quizás del aumento exponencial de la expectativa de vida y las nuevas formas de producción, construyéndose un sujeto que, si bien ya se encontraría listo para cumplir con su función de reproducción y conservación de la especie, aún no lo estaba para participar del sistema productivo. Así entonces, la adolescencia debía ser una etapa en la que el individuo, bajo la tutela de los padres modernos, se preparase para el ejercicio de su rol productivo y reproductivo ingresando así al mundo adulto (Viñar, 2009, p.16).

Así entonces, nos encontramos con una adolescencia vista como una etapa evolutiva con un comienzo concreto en la pubertad, ubicado con la aparición de los caracteres sexuales secundarios, “cuyo comienzo puede fijarse en la niña con la menarca y en el varón con la primera eyaculación o polución nocturna” (Viñar, 2009, p.16). Consolidando, en definitiva, el estar listos para cumplir la tarea de conservar la especie. Esta posición se ve claramente ligada al paradigma evolutivo biologicista, anteponiendo los procesos biológicos del desarrollo de los humanos, y colocando a la cultura, conteniendo todos sus procesos sociales y psíquicos, en un vínculo de dependencia con estos procesos.

En la actualidad, se ha dado un corrimiento de ese posicionamiento, a raíz de la aparición del paradigma de la complejidad del que nos habla Morin (2002), siendo capaces de ponderar con mayor magnitud la importancia de la cultura en los procesos que atraviesan los seres humanos en el pasaje de la niñez a la adultez, desligándolos de los procesos biológicos, aunque no enteramente, visto que los procesos adolescentes implican cambios biológicos en el individuo. Situación que atenderemos más adelante en este texto.

Este corrimiento nos provoca a hablar, ya no de adolescencia, como una etapa generalizada a cada uno de los individuos de la raza humana, sino de adolescencias, en plural, y atendiendo a que cada adolescencia es un proceso complejo que atraviesa cada individuo, con singularidades propias.

Al hablar de la complejidad de esta nueva era, Morin (2002) hace una salvedad entre “complejo” y “complicado” que parece importante tener en cuenta. En el uso diario de los vocablos, solemos confundirlos, y no convendría hacerlo en este texto. Lo “complicado” remite a algo difícil de realizar o de entender, mientras que se desprende el uso del concepto de complejidad de su deducción etimológica. Entonces, complejidad remitiría al entrelazamiento de elementos (Morín, 2002. p.41). Llevado al

caso de las adolescencias, cada una de ellas se vive y atraviesa con ese entrelazado de procesos sociales, psicológicos y biológicos que hacen un mundo de sensaciones bien distintas entre ellas, visto que no existirían procesos bio-psico-sociales idénticos. Encontraremos entonces, que hablar de adolescencias no es nada fácil, y que tampoco es sencillo definir un posicionamiento que nos coloque en un lugar capaz de separarse de los movimientos proyectivos, enlazando la vivencia de la propia adolescencia, que podrían hacer que la mirada sea más dura con los procesos adolescentes que observamos en la actualidad, como lo menciona Giorgi (s.f, p. 7). Pero esa es la tarea.

Será importante atender lo que en la década del 70' del siglo XX, Aberastury y Knobel (1971) dando cuenta de algunos procesos adolescentes, poniéndolos en un lugar interesante para la época, entendiéndole como un proceso pseudo-patológico con interesantes elementos que vale el trabajo repasar.

Se definía entonces a la adolescencia como un proceso, aún universal y no singular, poniendo por delante los procesos psico-biológicos sobre aquellos socio-culturales, donde el individuo se ve obligado a reformularse los conceptos que tiene acerca de sí mismo, desarrollados en la niñez, y debe abandonar su autoimagen infantil y proyectarse sobre el mundo de la adultez. Definitivamente, en este momento aún la biología se encontraba adelante en la valoración como responsable de los cambios psíquicos.

“El problema de la adolescencia debe ser tomado como un proceso universal de cambio, de desprendimiento, pero que se teñirá de connotaciones externas peculiares de cada cultura que favorecerán o dificultarán, según las circunstancias.” (Aberastury y Knobel, 1971, p.36), quedando dispuesto en ese entonces que se entendía a estos procesos con características universales.

Esta gran batería de cambios en el individuo, dándose además en un mundo que presenta otros tantos a cada momento, generaría un constante desequilibrio emocional. Esta estructura cambiante, que se da en ese momento particular de la vida del individuo, no encajaría en la concepción adulta de “normalidad”. Sin embargo, en la adolescencia aparecen como características normales, dando lugar a que se esgrimiera un nuevo concepto, el de “síndrome normal de la adolescencia”. Se describen, entonces, algunas características que constituirían éste “síndrome” (Aberastury y Knobel, 1971, p 37-38).

En el pasaje del cuerpo infantil al adulto, es necesario atravesar un proceso de duelo con respecto al primero, y por supuesto, el consiguiente reconocimiento del nuevo cuerpo, que no es muy distinto al de la niñez, y a la vez distinto al de otros individuos. Este proceso de duelo, y posterior reconocimiento del nuevo cuerpo daría lugar a la

aparición de la imagen adulta del cuerpo. Además, en este proceso de reconocimiento del propio cuerpo distinto del de otros, entrelazado con los procesos de búsqueda de satisfacción genital, ahora que es biológicamente posible, genera nuevas modalidades de relaciones objetales. Éstas, acompañadas por la inminente separación con los padres, quienes ya no serían necesarios para el sostén del Yo, llevan a la búsqueda de identidad, de un Yo separado de los demás.

¿Cómo se constituye entonces esa identidad? Para eso el adolescente comienza su moratoria en los grupos de pares. Ya separado de sus padres, y habiendo realizado ya la introyección de las valoraciones positivas y negativas de estos, es necesario para sostener estos duelos continuar construyendo esa personalidad con nuevas valoraciones positivas. Para esto aparecen los pares, y los consiguientes procesos identificatorios con estos, separándolo de la familia e integrándolo al mundo extra familiar.

En este proceso de separación del mundo familiar, el individuo genera, a través de procesos de sublimación una relación entre procesos de fantasía interna e intelectualización exterior, dando lugar a los comienzos de las filiaciones ideológicas, que permiten encontrar nuevos recintos donde cobijarse ante la angustia que le generan los procesos de duelo.

Sin embargo, en adherencia a la situación cambiante de su mundo interno, el individuo adolescente mantiene posiciones cambiantes de un extremo al otro en lo que refiere a las creencias religiosas e ideológicas, así como también en lo que respecta a los vínculos afectivos. Ubicándolo en una constante búsqueda.

Esta “crisis” adolescente, en un intento de manejar los cambios corporales sobre los que no tiene en absoluto el control, generaría la dificultad de manejar y gestionar el tiempo vivencial, implicándolo en un pseudo trastorno temporal, en el que cuesta discernir presente, pasado y futuro.

Aparece además, uno de los mecanismos de defensas más primitivos, *la negación*, permitiéndole al adolescente omitir la angustia que le genera el pasaje del tiempo, y por consiguiente el pasaje de niñez a adultez.

Las nuevas relaciones objetales, el alejamiento de la prohibición paternal, el cambio de cuerpo y la búsqueda de la identidad construyen el marco sobre el que se basa la evolución sexual que se atraviesa en este proceso. Dando lugar a un pasaje desde la actividad sexual masturbatoria a los comienzos de la actividad genital, encontrando en otros el objeto de satisfacción sexual.

Por otro lado, la aparición de la genitalidad determina cambios en el Yo que entra en grandes conflictos con el Ello. En tal sentido el primero deberá recurrir a nuevos y más específicos mecanismos de defensa. Por consiguiente el actuar del Super Yo se

vuelve esencial en ésta etapa. Si se considera que el Super Yo es configurado principalmente por la imagen de los padres, las luchas parentales mediante procesos de identificación serían fundamentales para la identidad sexual adulta.

Estrechamente vinculado a la aparición de nuevos referentes dentro del grupo de pares y la muerte de las imágenes paternas de la infancia, es menester del adolescente generar una actitud social reivindicadora, que no tiene menos objetivo que confrontar con el mundo adulto. Hacer fuerza hacia arriba como avisando que son los adultos que vendrán en las nuevas generaciones (Viñar, 2009).

La sociedad y la cultura aparecen como instituciones que limitan e imponen restricciones a la vida adolescente, por lo que el adolescente intentaría modificarlas como parte del proceso hacia la adultez. Consolidando así, una postura reivindicatoria frente a estas.

De la misma forma que la noción temporal está delimitada a lo biológico, para el adolescente la conducta está dominada por la acción, enmarcada en procesos primarios. Fundamentalmente necesitan transformar el pensamiento en acción para poder controlarlo.

Aberastury y Knobel (1971) ubican a esta etapa evolutiva cargada de importantes duelos, como aquellos necesarios para atravesar la muerte simbólica de los padres de la infancia, así como también el cuerpo infantil, que da lugar a la aparición de un nuevo cuerpo en el camino hacia la adultez. Esto, casi que inevitablemente, instalaría sentimientos de ansiedad y depresión que atraviesan este proceso, generando fluctuaciones emocionales que el individuo no sería capaz de controlar.

La cantidad y calidad de la elaboración de los duelos de la adolescencia traerán mayor o menor intensidad en las fluctuaciones del humor y el estado de ánimo de los individuos.

No cabe duda alguna de que, como mencionábamos al comienzo, algunas características de este “síndrome de la adolescencia normal” de Aberastury y Knobel (1971) tienen plena vigencia en la actualidad. Sin embargo, quizás sea necesario puntualizar que es un concepto que surgió en pleno auge de la Modernidad como etapa de transición, con características propias de este proceso que debe haber influido para que estos conceptos se erijan como tal.

Recordemos que en la época de la modernidad la familia heteroparental se erigía como la institución madre de la sociedad, con ambos referentes adultos llevando adelante sus roles en los procesos de los adolescentes, trabajando sobre la base de mecanismos de protección, límites y proyección que permitían que el pasaje por la adolescencia tuviese las características que acabamos de describir. Además, el

Estado como institución, ubicado en el lugar de regulador y garante de derechos, generaba un soporte extra para la familia.

Por otro lado, la capacidad de producción era lo que otorgaba un lugar en el mundo a las personas, por lo que aquella estructura familiar velaba para que, en un futuro esos adolescentes pudiesen constituirse e ingresar a los medios de producción y pertenecer al mundo adulto.

Estos dos componentes pueden ser tomados como aquellos que sentaban las bases para que se creyera que la adolescencia estaba enmarcada en un proceso dependiente de lo biológico, subyugando a la cultura, y la ausencia de visión de los procesos complejos, tal cual los entiende Morin (2002), configuraba la creencia de universalidad de la adolescencia como una etapa de la vida que atraviesa cada uno de los individuos más o menos de la misma manera.

Será necesario tomar el paradigma de la complejidad, entendiendo a la adolescencia como un proceso complejo, donde se entrelazan una variedad de procesos que implican la perspectiva bio-psico-social del sujeto, corriéndose de la perspectiva biologicista y ponderando lo cultural. Matar la idea de una etapa universal para cada uno de los sujetos de una sociedad dada, y construir la noción de adolescencias, tan distintas como sujetos existan.

Y contextualizar. Será necesario contextualizar para tener una mirada que abarque de mejor manera el análisis de las adolescencias.

La aparición de la posmodernidad

Para hablar de posmodernidad en referencia a las adolescencias, en primer lugar, habrá que hablar del debilitamiento de las instituciones referentes en los procesos de producción de actores sociales (Bauman, Z. 2003).

En primer lugar, asistimos a una época en la que ha habido un corrimiento por parte del Estado de su lugar como protector y garante de derechos. Quizás originado en las alianzas de antaño con el mercado, que sutilmente fue robándole campo de acción. Hoy el Estado no es más ya aquel protector y regulador, cediéndole el terreno a su ex socio para que regule las condiciones de la sociedad.

Este corrimiento del Estado, entregándole el rol de regulador de la vida social al mercado, genera un acrecentamiento de la brecha en las desigualdades económicas y sociales. Aparecen entonces, situación de vulneraciones de derechos extremas, familias enteras viviendo en condiciones infrahumanas, totalmente excluidas de la matriz de protección social, sin ninguna capacidad de interacción, contribución o

retribución social. Al decir de Giorgi (2002, p.5): “El Estado debe reformarse, reducirse y esto implica devolver a la familia y a la sociedad civil las funciones que durante el proceso de modernización había asumido”, quedando capacidad de la familia y la sociedad civil de cubrir ese vacío reducida a la posibilidad de acceso a los bienes de mercado.

Sumado a esto, la familia como institución también ha presenciado algunos cambios que no es posible eludir al querer hablar de adolescencias. Ya no existe una hegemonía dominante de familias heteroparentales, sino que la variedad de conformaciones familiares es muy grande. Ya no es la generalidad que en las familias se dé el contar con figuras que actúen los roles paterno y materno, generando la interacción con los adolescentes que postulaban Aberastury y Knobel (1971).

En adición, habíamos dicho, líneas arriba, que la capacidad de producción conformaba una de las principales bases estructurantes del individuo como ser social en la era moderna. En la época posmoderna aparece un nuevo elemento que termina por erigirse como uno de los principales estructurantes, desplazando a la capacidad de producción, y es la capacidad de consumir. El consumismo irrumpió fuertemente en nuestras vidas, aliado con el bombardeo publicitario que recibimos constantemente, y ocupa un lugar de privilegio en nuestra producción como sujetos, y la forma en que nos relacionamos unos con otros. Aquel que tiene mayor capacidad de consumir, ocupa un lugar más alto en la estima del colectivo, por lo que generar capacidad de consumir se ubica como un norte en la posmodernidad, construyendo una subjetividad que tiene como faro que lo importante es el fin y no los medios que se disponen para conseguirlo, ni los procesos que esto acarrea. Hijos del paradigma neoliberal y la libertad del mercado para fluir como le interese. (Bauman, Z. 2003).

El paradigma neoliberal, de finales del Siglo XX dio a luz una nueva forma de relacionarse, y de valoración individual y colectiva. Ha colocado en esta época, la idea de que toda responsabilidad de éxito y fracaso es pura y exclusivamente responsabilidad del individuo, rechazando así cualquier responsabilidad colectiva, sistémica o de estructura en ese sentido. Tal como lo trae Bauman, Z (2003): “... la nuestra es una versión privatizada de la modernidad, en la que el peso de la construcción de pautas y la responsabilidad del fracaso caen primordialmente sobre los hombros del individuo” (p.15).

Cuando hablamos de posmodernidad no podemos dejar de lado la aparición en esta era de las nuevas tecnologías de la información, las conocidas TICs. Con la llegada de internet y los dispositivos electrónicos portátiles nos ha sido posible disponer de la respuesta satisfactoria casi instantánea a una masividad de deseos, problemas, dudas, etc. Indudablemente no demoró mucho tiempo en que trasladáramos nuestro

vínculo con la tecnología a otras esferas de nuestra subjetividad, pretendiendo transportar la celeridad e instantaneidad con la que se mueve el mundo online a la vida cotidiana.

Giorgi (2003), nos dice que en el presente, asistimos a un debilitamiento de la “cultura obrera”, a la vez que las industrias comienzan a ser cosa del pasado, ya no existe un núcleo que organice a ésta población, quedando los individuos de este sector de la sociedad desperdigados y con esto se va debilitando el plano ideológico proletario. Encontramos entonces que: “se desvanece así la imagen del trabajador como sujeto de derecho y actor colectivo pasando a constituirse en un individuo aislado que actúa desde su necesidad perdiendo capacidad de negociación y autoestima” (Giorgi, 2003, p.4), generando entonces un reordenamiento del funcionar cultural.

Resumiendo esto, la antropóloga Teresa Porzecanski (2004, p.9) nos revela algunas de los trazos que en estarían entrelazados en la complejidad de las adolescencias de nuestra actualidad:

- a. El progresivo empequeñecimiento de la familia nuclear aparecida con los procesos de urbanización e industrialización de principios de siglo.
- b. El progresivo aumento de las tasas de divorcialidad, las uniones libres, los hogares monoparentales.
- c. La implementación de la educación preescolar pública y privada para edades crecientes más tempranas.
- d. Tasas de fertilidad que apenas superan el umbral de sustitución de población.
- e. Extensión de la expectativa de vida general, y particularmente de las mujeres.
- f. Envejecimiento general de la población.
- g. Descenso general de las tasas de mortalidad y mortalidad infantil.
- h. Transformaciones en la conducta sexual y reproductiva.
- i. Aumento de la violencia urbana en general y de la violencia doméstica en particular.
- j. Construcción de nuevas identidades ligadas a subgrupos sociales (sectas, religiones, género, africanidad, inmigración, indianidad, etc).
- k. Tendencias comportamentales miméticas respecto de modelos de vida privada estandarizados, presentados por la publicidad y los mass media.

La anterior lista daría cuenta, además, de referentes sociales que estructuran y organizan nuestra subjetividad (familia, trabajo y ocio, sexualidad y placer, lo permitido y lo prohibido en el placer) que han mutado en la nueva época (Viñar, 2009, P.51).

Estos elementos detallados, generan el piso sobre el que se erigen las adolescencias que hoy vemos transitando a cada lado que miramos.

Adolescencias posmodernas

...Diríamos que no hay adolescencia fuera de su cronotopo, término que subsume un tiempo y un lugar histórico concreto. (Viñar, 2012, p.2)

En primer lugar, volveremos a hacer hincapié en el paradigma de complejidad que nos trajo Morin (2002), y tomaremos a la adolescencia no como una etapa de la vida sino como ese enlazado de procesos proyectivos, introyectivos e identificatorios que no tiene un inicio ni un final predeterminado, extendiéndose en la línea del tiempo conforme el individuo lo vaya transitando.

Adherido a esto, pasamos de la adolescencia como un proceso universal a hablar de adolescencias, en plural, considerando que cada uno de los procesos es único e irrepetible.

Atendiendo a la variable histórica, siempre presente cuando se toma contacto con estas temáticas, encontramos que el concepto de adolescencia es relativamente nuevo. No existían adolescencias hace 100 años, sino que han aparecido como una construcción de una época particular, con condiciones de producciones propias, y desde ahí se ha mantenido en constante construcción conforme el paso de éstas y los condicionamientos contextuales han sufrido movimientos. Ha de entenderse entonces, que las adolescencias no vienen dadas de forma natural a los seres humanos, sino que son construcciones colectivas (Viñar, 2009).

Atado a esto último, la idea de que las adolescencias irrumpen exclusivamente al manifestarse los cuerpos de los sujetos recientemente preparados para el ejercicio de la vida sexual y reproductiva también parece falsa. Pues si afirmamos que las adolescencias no son procesos naturales, sino que son contruidos por los individuos, tendremos que dejar de lado el limitante paradigma biologicista y tomar con fuerza la idea de que en definitiva son procesos cuya apoyatura máxima está en la cultura, no en la anatomía del sujeto (Viñar, 2009).

Considerando los componentes que venimos desglosando, las fotos más actuales de las adolescencias comienzan a tomar un poco más de nitidez, y observar los particulares procesos de hoy en día parece ser un poco más sencillo.

Hablábamos hace algunas líneas de la desubicación temporal del adolescente. Decíamos entonces, que como mecanismo de defensa los adolescentes tienen dificultades para moverse en la línea vivencial hacia el pasado, y también hacia el

futuro. Consideremos además, sumarle el componente propio de la era en la que vivimos, donde la respuesta instantánea a todas las preocupaciones viene dada desde la cuna, mediante las tecnologías de la información, generando la noción y el comportamiento anexado de que el mundo entero debe moverse y resolverse a la misma velocidad que las éstas tecnologías brindan. Conjuntamente con esto, Viñar (2009) trae la idea de que existe un achicamiento del momento en que lo vivido se inscribe en la psíquis. Ese momento en que el sujeto reflexiona, en solitario o con interlocutores acerca de lo experimentado, otorgándole así un significado y sentido. No encontrando ese espacio en que realizar esos procesos, los adolescentes mostrarían una tendencia al pasaje al acto. Las sensaciones dejan de gozarse o padecerse y es el propio cuerpo quien las actúa.

Esto, claramente está relacionado con las crecientes muestras en su cuerpo de los sentires de los adolescentes, hacía fuera, con el entorno, y hacía adentro, con su propio cuerpo.

Este adelgazamiento de la vida privada parece ser correlativo, o al menos concomitante, con un empobrecimiento de la vida anterior allí donde –recordando a Walter Benjamín- actúa el maravilloso pájaro del aburrimiento, de la ensoñación, hacía su lento trabajo de tejer la construcción de un sujeto y un proyecto de vida. Hoy, el tiempo vivencial parece comprimirse en las experiencias presentes, sin lugar para el ayer y para el mañana. Lo efímero prima sobre lo duradero. (Viñar, 2009, p. 46)

Atentos al paradigma de la complejidad que venimos contemplando, también será importante considerar las instituciones en este breve análisis, ¿Qué rol ocupan en la construcción de estas subjetividades? ¿En qué podría interferir el corrimiento del Estado?

Viñar (2009) trae al Estado, acompañado de la Iglesia, los coloca en el lugar de garantes meta-sociales del siglo XX, y las asume en crisis. En el mencionado siglo, estas instituciones constituían los mayores exponentes de las referencias sociales en el establecimiento y ordenamiento de aquello que era posible de hacerse y lo que era prohibido. Hoy, con el corrimiento o pérdida de poder de estas instituciones, las prohibiciones no aparecen tan claras, generando el conflicto en las adolescencias de aquello que es posible de realizarse y aquello que no, con lo que hay que acordar y con lo que hay que rebelarse.

¿Y qué sucede con la familia? Bueno, como mencionábamos, la familia moderna, con referente materno y referente paterno ya no es la norma. Ante esto, la aparición de conformación monoparentales, familias ampliadas, implican un cambio en los procesos que en la adolescencia se dan en la relación adulto – adolescente.

Los roles en esta relación han cambiado en este proceso. Cada vez son más frecuentes las presencias de padres y madres que prefieren ubicarse en un lugar de complicidad absoluta con sus hijos e hijas, corriéndose de lo que parecía un ejercicio inherente al rol, la figura de autoridad y establecedora de límites, estableciendo la norma con la que era necesario rebelarse. Al decir de Giorgi (s.f.), “Para realizar este proceso necesita que el “mundo adulto” cumpla las funciones de: sostener, reconocer su singularidad, posibilitar búsquedas, proporcionar modelos, contener y asignar lugares desde los cuales construir su proyecto de vida”. (p.2)

Como la adolescencia, en plena construcción, es probable que la conformación de estos nuevos binomios de relación entre el adulto de la familia y el adolescente se encuentre en plena construcción. Sin embargo, al decir de Viñar (2009), no es posible dejar de observar que en este proceso se deja una estela de carencias de límites, de figuras adultas autoritarias que colaboren en la estructuración de la mente adolescente, en tanto se conforme la aceptación o la transgresión a la norma. “Hoy la crisis de los referentes exige a cada sujeto un mayor trabajo en el parto de su singularidad...”. (Viñar, 2009, p.53)

Adolescencias vulneradas

...proponemos pensar la exclusión como un proceso interactivo de carácter acumulativo en el cual -a través de mecanismos de adjudicación y asunción - se ubica a personas o grupos en lugares cargados de significados que el conjunto social rechaza y no asume como propios. (Giorgi, 2002, p.5)

Podemos convenir entonces, de acuerdo a lo que hemos expuesto hasta ahora, que las adolescencias configuran procesos, donde el sufrimiento es un factor protagonista, y que tiene como principal finalidad la de desprenderse de la niñez y construir sujetos adultos, que de seguro presentarán características peculiares, visto que en el cambio de era no solo se han visto afectadas las características subjetivas adolescentes, sino las del colectivo social entero, pero eso no es tema que nos convoca.

Repasamos ya algunas características contextuales de la era actual, y pudimos desplegar algunos campos de acción y efectos sobre los procesos adolescentes contemporáneos a nosotros.

Hablamos además, de que, el proceso socio-histórico en el que nos enmarcamos a finales del siglo XX, con la aparición del Neoliberalismo como ideología dominante, ha dejado una brecha de desigualdades en el acceso a los derechos humanos que es insoslayable e ineludible en el análisis. Me refiero a familias que se encuentran al borde de la exclusión social, cargando estigmas sobre sí, con una dura especie de prohibición de circulación por los espacios sociales comunes y con un extremadamente limitado acceso a recursos.

Las jefaturas de estas familias generalmente están asumidas por figuras adultas con historias muy duras de ausencias, violencia, abusos y exclusión, conformando un combo en el que difícilmente se pueda conseguir una referencia adulta que se ubique en la posición de faro que oriente el tránsito adolescente, ubicando los límites y prohibiciones, o mismo ampliando el abanico de representaciones necesario para la configuración de la psiquis adulta.

...la configuración estructural de base está desgarrada o estallada por condiciones de guerra o de miseria, y en vez de un sujeto dividido y atado a un orden simbólico al que subordinarse o rebelarse, surge una figura de sujeto auto engendrado, quien además de construirse o inventarse, debe construir los códigos a los que referir su propia singularidad. (Viñar, 2009, p. 38)

Parafraseando a Viñar, encontramos un sujeto adolescente que se encuentra valiéndose por sí mismo en la búsqueda de su identidad y con un ínfimo abanico de representaciones a la mano.

Citábamos a Girogi (s.f.), líneas arriba cuando nos enumeraba algunas funciones que los adultos deben cumplir para el desarrollo adolescente. El acceso a estas funciones, aún con las mutaciones hacia la heterogeneidad de las configuraciones familiares actuales, quizás aún sea sostenido por esas cuyas raíces aún se encuentran enterradas en la modernidad. Familias con características propias de esa época, con la mirada puesta en el proyecto de vida y el progreso individual, situación que no se daría en las familias más desfavorecidas por el sistema.

Sumado a este crack en la estructura familiar del Siglo XXI, la matriz de protección social, pensada antaño para dar respuesta a este tipo de situaciones, no da a vasto y se encuentra en un momento de ineficiencia casi total, construyendo a medida que la

matriz social cambia respuestas que llegan a destiempo. Para Giorgi (s.f.) la crisis de autoridad adulta también se expresa a nivel institucional. Con instituciones que ven acotada su capacidad de dar respuesta, desbordadas y paralizadas donde los adolescentes tampoco encuentran satisfacción a sus necesidades.

La noción y gestión del tiempo vivencial también tiene un apartado importante en esta caracterización de las adolescencias en situaciones de vulnerabilidad de derechos. Viñar (2009) deja clara la idea de que la mente no se ubica en el tiempo presente, sino que es “presente y anhelo”. Uno no simplemente está viviendo lo que está sucediendo, acompañado de sus experiencias pasadas, sino que, sobre todas las cosas, se proyecta hacia el futuro. Vive una hora, un día, un año, una década avanzado con respecto al tiempo presente. En orden de construir una mente sana, es necesario poder trasladarse hacia atrás y adelante en la línea de tiempo vivencias. “Este tríptico del tiempo vivencial (entre las memorias y los anhelos) es lo que nos da conciencia de ser nosotros mismos a través del tiempo y de construir un futuro” (Viñar, 2009, p.104). Reconoce entonces que esa capacidad está dañada en la situación de los adolescentes. Dice que la capacidad de trasladarse hacia atrás y adelante en el arco de memorias y anhelos “es lo que está vedado a los excluidos, que al comprimir el tiempo o las urgencias del día a los imperativos de sobrevivir en el presente, los priva de una inscripción en una genealogía y de la construcción (mítica y real) de horizontes a futuro” (Viñar, 2009, p.104). Por tanto se constituye una dificultad de orden importante en la estructuración de la subjetividad adolescente en situaciones de vulnerabilidad, porque excluye, además, la posibilidad de la construcción de un proyecto de vida, con consideraciones a mediano y largo plazo.

Desde *Ensayo sobre la ceguera* de Saramago, hasta *Lost* o *The walking dead* en televisión, encontramos metáforas de ficción en donde los sujetos deben adaptarse a situaciones extremas, donde la supervivencia es el único y claro objetivo. Vaya si estas metáforas son aplicables a las condiciones en las que las familias a las que estamos refiriendo viven a diario, supeditadas casi únicamente sobrevivir el día. Y cuando hablamos de sobrevivir nos referimos a encontrar las condiciones necesarias para vivir. A esto se ven expuestas muchas familias que se encuentran en los estratos más bajos del ordenamiento socio-económico. Viñar (2009) afirma convencido y en acuerdo con el universo concentracionario, que “en situaciones extremas, las reglas y mecanismos de funcionamiento psíquico operan de una manera y con lógicas diferentes a los parámetros habituales de un sujeto sometido a un orden simbólico compartido” (Viñar, 2009, p.102). Al encontrarse casi excluidas de la matriz social, y participando de limitados espacios comunes de circulación social se estructuran nuevos códigos de convivencias y procesos identificatorios, que no son compatibles

con los sujetos sometidos a un orden simbólico compartido, generando un una especie de proceso de retroalimentación positiva en la exclusión de estos adolescentes.

...la organización de procedimientos de narración, es decir, la producción de tramas para compartir e intercambiar experiencias vivenciada, constituye un nutriente esencial de la condición humana y, en reverso, la avería o desertificación de ese espacio de intercambio íntimo se configura como un factor promotor de padecimiento o derrumbe psíquico. (Viñar, 2009, p.108)

Giorgi (s.f.), además, dice que al desamparo de estos adolescentes se añade la soledad como el deterioro de la comunicación, ante el no reconocimiento de sus pares y embarcados en un escenario de competencia continua, provocado por el boom de las redes sociales, y un otro que aparece como amenaza.

No hay sujeto sin el otro, el otro es estructurante, situación que sirve para contrariar la noción neoliberal que ubica en el sujeto el único responsable de sus actos. Por lo que la adolescencia en situaciones de exclusión y vulnerabilidad de derechos reproduce sujetos cuya soledad, humana e institucional y estigma los precede.

Al describir las adolescencias actuales, mencionamos los frecuentes pasajes al acto en el cotidiano de los adolescentes, no encontrando ese momento para que el sentir se circunscriba en la psique, los adolescentes actúan sus sentires. Imaginemos entonces lo que sucede con los adolescentes en esta situación de vulnerabilidad, con una capacidad de construir relatos que contribuyan a elaborar representaciones nuevas muy disminuidas.

Frecuentes son las noticias de adolescentes particulares implicados en situaciones delictivas, así como las conductas auto y hetero agresivas que presenciamos de los adolescentes que encuentran respuestas, cuando son atendidas, del tipo farmacológico o judicial casi que exclusivamente. Viñar (2009) planteaba que el acto violento es, fundamentalmente, una descarga de angustia, poner fuera algo que no es posible tolerar por el psiquismo, del orden de la frustración. Producir daño fuera es la forma que se encuentra de darle una respuesta a la angustia que genera la situación en la que está inmerso y la ausencia de que alguien, referente adulto o institución que cumpla con su rol de protector.

Entonces, ¿Cómo será la vivencia de un adolescente en esta situación por nuestras instituciones educativas de enseñanza media?

Enseñanza media y la reproducción de las vulneraciones

El trayecto de un adolescente de estos días por cualquiera de las instituciones de la enseñanza media de nuestro país es, sin lugar a dudas, una experiencia singular.

Si quien está leyendo estas líneas es extranjero, o un coterráneo que desconoce, se preguntará de qué hablamos cuando hablamos de Sistema Educativo Formal uruguayo, y tiene toda la razón en preguntárselo. Las siguientes líneas servirán entonces para orientarlo y ubicarlo en el lugar que creemos necesita para poder entender este texto.

El sistema educativo formal se divide en los siguientes niveles:

- Educación Inicial.- Niveles 3, 4 y 5 correspondiente a la edad de niñas y niños.
- Educación Primaria.- Cuenta con 6 años aprobables que acreditan el pasaje al siguiente nivel. Este ciclo es obligatorio para todos en Uruguay.
- Educación Media Básica.- Obligatoria en los menores de 18 años en nuestro país. Las instituciones a cargo de ésta son el Liceo, con el llamado Ciclo Básico, que consta de tres años y la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU), cuya propuesta abarca también al Ciclo Básico y la Formación Profesional Básica.
- Educación Media Superior.- Formación Pre-Universitaria.
- Educación Terciaria y Universitaria.

Cabe señalar, además, que existen numerosas propuestas educativas que forman parte del amplio espectro de lo «no formal» que no tomaremos en cuenta en este texto.

Ahora bien, hemos descrito muy brevemente la distribución de cursos de nuestro Sistema Educativo Formal. Nos queda por delante comenzar a intentar detallar algunas características del sistema educativo que nos importan para abordar la temática que nos convoca.

En su artículo 26.º, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) declara que:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

A raíz de lo expuesto en ésta declaración, en la última década la región ha experimentado una suerte de democratización de acceso a la educación media, tendiendo a ampliar la matrícula de forma muy grande y abrupta.

De acuerdo al Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd), en su “Informe del Estado de la educación en Uruguay 2015-2016”, hubo un aumento muy significativo en el acceso de la población a las propuestas educativas en edades comprendidas entre 3 y 13 años. Sin embargo, habría un detenimiento en este aumento a partir de los 15 años, ascendiendo el índice de acceso de 5 a 9 puntos porcentuales en los jóvenes a partir de esta edad, descendiendo en forma inversamente proporcional al crecimiento en edad de la población. Situación en la que, además, según el INEEEd, está influida por el contexto socio-económico de los jóvenes.

Según el INEEEd (2017):

En la última edad teórica para el ciclo obligatorio (17 años) el 96% de los adolescentes pertenecientes a los hogares de mayores ingresos (quintil 5) accedía al sistema educativo obligatorio frente al 59% de los pertenecientes a los hogares de menores ingresos (quintil 1), lo que supone una diferencia de 37 puntos porcentuales. Esta diferencia alcanza los 49 puntos entre los adolescentes de 18 años. A dicha edad, entre los adolescentes de los hogares del quintil más favorecido el acceso al ciclo obligatorio llega al 90%, mientras que en el quintil más desfavorecido desciende al 41%.

Esta información señala una muy clara desigualdad en el acceso a la educación en función de las condiciones socioeconómicas de los hogares. Más aún cuando se toma en cuenta que en el 20% de hogares de menores ingresos vive el 48% de los niños de 3 a 5 años y el 46% de los adolescentes de 12 a 17 años⁸. Por lo tanto, ese patrón de desigualdad afecta negativamente a los hogares en donde se encuentra

una proporción muy importante de los sujetos del derecho a la educación. (INEEd, 2017)

Si bien aún restaría mucho camino por desandar para lograr la igualdad en el acceso, la realidad indica que el acceso de jóvenes en situación socio-económica desfavorecida ha crecido exponencialmente en relación a comienzos del Siglo XXI. En tal sentido, ha implicado no solo una modificación en el número de jóvenes que acceden a esta propuesta educativa, sino también un impacto en la diversidad de jóvenes que ahora participan en los centros educativos formales de enseñanza media. Anteriormente, la oferta de enseñanza media pública estaba destinada a recibir jóvenes de contextos donde las referencias adultas estaban dentro del padrón de trabajadores activos, proviniendo de sectores donde la materialidad económica estaba, cuando menos con la capacidad de cubrir la mayoría de los aspectos relacionados con el acceso a derechos de los niños y adolescentes. En la actualidad, a raíz de la Ley N° 18.437 (2008) que declara la educación como un Derecho Humano, quedando el Estado comprometido a garantizar educación de calidad para todos los habitantes de nuestro país. El panorama, entonces, determinaría el acceso de adolescentes cuyas familias estarían ubicadas en contextos y situaciones que indicarían una precariedad material.

Hoy podemos hablar de un momento de nuestro sistema educativo en el que un gran porcentaje de sus jóvenes participantes se encontrarían dentro de un sector de la población con derechos sumamente vulnerados, en donde no se cuenta con capacidad de respuesta a las necesidades básicas de un ser humano, sin una materialidad que garantice el acceso y ejercicio de los derechos humanos. Por lo tanto, un contexto que dista mucho de una posibilidad de dar respuesta a las necesidades que implica el tránsito por la educación media.

Podríamos además, ubicar que el porcentaje de jóvenes que se encuentran en la mencionada situación estarían, por una situación de proximidad geográfica, en centros ubicados en zonas donde la población más vulnerable residente es aún mayor, ocasionado por un proceso de segmentación territorial. (Katzman, 2005)

De esta forma, con el fin de contemplar esta nueva realidad, que implica una importante heterogeneidad social, económica y cultural del alumnado, el sistema se ve implicado en un proceso de cambio que implica repensar su oferta, sus contenidos y prácticas pedagógicas.

Así entonces, se han creado algunos mecanismos para evaluar las nuevas propuestas que el Estado ha ido formulando. Las tasas de aprobación, repetición, deserción y rezago escolar por grado son algunas de éstas. Por otro lado, también aparecen las

pruebas estandarizadas de aprendizaje que se aplican internacionalmente, como la prueba PISA, de gran trascendencia mediática.

En este rubro, un informe de UNESCO de 2009 nos arroja que Uruguay se encontraba en el primer lugar en el porcentaje de alumnos que estaban repitiendo en educación media baja. (Aristimuño, A. y De Armas, G., 2012, p.31).

Atendiendo esto, Aristimuño y De Armas (2012) nos dicen:

Este tema merece especial atención en todos los sistemas educativos y, en particular, en aquellos que exhiben altas tasas de deserción, por la relación que guarda la repetición con el abandono escolar. Enfocada desde esta perspectiva, la repetición en la educación media forma parte de una trayectoria educativa que se inicia en el ciclo inicial o preescolar, pasa por la enseñanza primaria y llega al nivel medio. En general, buena parte de los adolescentes que repiten en media y muchos de quienes abandonan tempranamente la enseñanza en este nivel arrastran experiencias de repetición en el ciclo primario, particularmente en los primeros grados. (p.38)

Estaría entonces instalada la hipótesis de que la repetición no ayudaría a mejorar los procesos de los adolescentes en el sistema educativo, sino que los pone en una situación de exposición al fracaso constante, agravando su situación de rezago, y quizás conduciendo al adolescente a una posible deserción. Esto se confirma a través del INEEEd, que nos dice que solo 6 de cada 100 estudiantes rezagados a los 15 años lograrían culminar el ciclo de enseñanza media a los 21 años de edad (INEEd, 2017).

Otra variable que se es tenida en cuenta para la evaluación del éxito de los sistemas educativos son los niveles de graduación o egreso alcanzados en educación media. En este sentido, los jóvenes uruguayos logran completar la enseñanza media en un porcentaje significativamente inferior a los de los países desarrollados en la temática, e inferior a los países de la región de similar nivel de desarrollo humano (Aristimuño y De Armas, 2012).

De acuerdo a lo planteado, esto último no se explicaría por un visible déficit de oferta educativa, o por variables económicas, geográficas, raciales o étnicas que no permitirían el acceso a los servicios. Por el contrario, si bien la oferta educativa dista de ser la ideal, los niveles bajos de graduación y egreso encuentran su explicación en los altos niveles de desafiliación de los jóvenes de las propuestas educativas, o por la escasa capacidad que el sistema tiene de retener a los jóvenes y lograr que avancen en su trayectoria educativa. Y esto tiene que ver con la planificación y destino de

recursos que el Estado entiende es adecuado para el desarrollo de la propuesta educativa.

La designación de recursos materiales, sea ya destinada a lo estrictamente edilicio o bien al armado de propuestas curriculares, planes especiales, prácticas docentes, enfoques pedagógicos, etc. Constituye un factor preponderante a la hora de establecer un sistema educativo que dé respuestas a las necesidades de los jóvenes de nuestra sociedad.

Si bien, el éxito de la propuesta educativa no está definido exclusivamente por el monto económico que el Estado invierte en ésta, si configura una variable muy importante para las buenas prácticas.

El grado de inversión Estatal en la educación pública y otros factores que no atenderemos en este trabajo, como podría ser la formación docente y la situación edilicia de los centros, si bien por sí mismos no garantizan el éxito del proceso educativo, tiene una incidencia en el resultado que obtienen los estudiantes. Estamos hablando de las horas curriculares por año dedicadas a los aprendizajes de los adolescentes, la calidad edilicia de los centros educativos y las actualizaciones formativas de los docentes. Situaciones que podrían tener una fuerte influencia en los procesos adolescentes por el sistema educativo de enseñanza media.

En el informe de la UNESCO de 2010 (Aristimuño y De Armas, 2012), Uruguay se ubicaba entre los que tenían más baja dedicación horaria. Y no se observa que esta realidad haya cambiado. Los índices de inasistencia docente y estudiantil no han sido modificados significativamente desde ese entonces.

Otra variable educativa que tiene un papel primordial en la definición de los logros es el número de estudiantes por grupos que existen en cada sistema educativo. Los países más desarrollados tienden a tener grupos que en promedio cuentan con 20 alumnos. En Uruguay, en la enseñanza media básica, nos encontramos con grupos que presentan 31 estudiantes de promedio (Aristimuño y De Armas, 2012).

De más estaría decir, que una dimensión reducida de grupo o clase facilitaría la atención que hiciese foco en las necesidades más específicas de los estudiantes.

Atento a las consideraciones que hemos venido delineando desde arriba, la sensación es que las instituciones de educación media se han vuelto más abarcativas hacia la población joven, lo que representaría una posición positiva hacia el desarrollo del combate a las desigualdades sociales que constituían una limitante de acceso a estas propuestas. Sin embargo, las propuestas educativas desarrolladas y pensadas para esa población no han generado respuestas eficientes a las problemáticas que inspiraron la génesis de la universalización de la propuesta.

¿Qué sucede entonces con los trayectos educativos de los jóvenes en situación de vulnerabilidad socio-económica que llegan al sistema en relación a la matrícula total de la educación secundaria? ¿Influye ésta situación en las posibilidades de permanencia y avance en el plan de estudios?

En su Informe sobre la Educación en Uruguay de 2015-2016, el INEEd tiene cosas para decir que serán interesantes repasar.

En relación a la permanencia de los jóvenes en los planes de estudio dice, sin hacer referencia a desigualdades socio-económicas que en secundaria, que: “En secundaria pública el 16% de los estudiantes que se matricularon en 2015 en primer año tuvieron más de 50 inasistencias y no lograron aprobarlo. En segundo y tercer año el 13% de los estudiantes se encontraba en la misma situación al finalizar 2015” (INEEd, 2017, p.33).

La desigualdad se encontraría entonces, en el avance esperado de acuerdo al plan de estudios.

A los 17 años el 76% de los adolescentes que residen en hogares del quintil más alto asiste sin rezago. Este porcentaje desciende 59 puntos porcentuales, hasta ubicarse en un mero 17% entre quienes provienen de los hogares con menores ingresos. El hecho de que la asistencia sin rezago se encuentre atravesada por una importante desigualdad socioeconómica constituye un aspecto de particular relevancia para el diseño de estrategias políticas orientadas a garantizar un acceso igualitario a la educación entre todos los estudiantes. Estas no deben desconocer que en el 20% de los hogares de menores ingresos vive casi la mitad de los niños, adolescentes y jóvenes uruguayos. (INEEd, 2017, p.39)

Y en relación al egreso, encontramos que:

La situación educativa de los niños, adolescentes y jóvenes a cada edad presenta diversos grados de desigualdad. (...) La desigualdad en el egreso según los quintiles de ingreso de los hogares es muy marcada y va aumentando en los ciclos superiores del sistema educativo. Mientras en primaria el egreso —aunque sea con rezago— es prácticamente universal, independientemente de los ingresos de los hogares, en la educación media básica se observa una diferencia

relevante, que asciende aún más en media superior. (INEEd, 2017, p. 43:44)

De esta forma, y a decir de Gentili, P. (2009):

La combinación de algunos factores define lo que en otros trabajos hemos identificado como un proceso de escolarización marcado por una dinámica de exclusión incluyente; esto es, un proceso mediante el cual los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías, en el marco de dinámicas de inclusión o inserción institucional que acaba resultando ineficientes o, en algunos casos, inocuas para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos que están involucrados en todo el proceso de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas. (p.33)

Esta afirmación de Gentili, P., simplemente nos pone en contexto para entender los procesos que, a pesar de tener una intención discursiva inclusiva, terminan siendo, por simple principio de realidad y decisiones políticas, exclusivos. Quizás de la misma forma que en la trama social, aquellos que se encuentran en situaciones de mayor vulnerabilidad en cuanto al ejercicio de sus derechos, encontrarían una realidad similar en su tránsito por la educación media.

El sistema educativo abarca una gran heterogeneidad de situaciones a lo largo y ancho de la matrícula. Sin embargo, pretende generar respuestas homogéneas y con pretensiones de equidad, entendida como otorgar el mismo abanico de respuestas a todas las situaciones, independientemente de su origen o características desiguales (Gentili, 2009). Quizás amparado en las lógicas neoliberales que atraviesan gran parte de las instituciones en nuestra época, caracterizándose por endilgar la responsabilidad de su situación a cada individuo, desconociendo los condicionantes históricos, económicos, políticos y sociales de cada situación.

Esto, sin lugar a dudas, hacer partir desde una diferencia de necesidades en la población de adolescentes que atraviesan la enseñanza media. Ante tales necesidades, podría ser importante contar con una capacidad de respuesta ante las variopintas características y problemáticas que cuente con mayor flexibilidad y una institucionalidad fuerte que sostenga desde la materialidad y continentación a aquellas situaciones en las que esto no venga brindado desde la estructura familiar.

Ya desde la década del 60 de Siglo XX, Bordieu, P. y Passeron, J. (2003) nos decían:

Cuando preguntas a una muestra de individuos cuáles son los factores principales de éxito en la escuela, cuanto más abajo te desplazas hacia los extremos inferiores en la escala social, más creerán en el talento natural o en los dones, más creerán que los que tienen éxito están mejor dotados con capacidades intelectuales, concedidas por la naturaleza. (p.24)

Bourdieu, P. y Passeron, J. (2003) nos hablan en este texto, con singular vigencia a más de 50 años de escrito, de la disminución de la posibilidad de elección de estudios que se da de forma directamente proporcional al nivel que ocupa el individuo en la escala social. Incluso aplica una diferenciación de género, al afirmar que en los estratos más bajos las mujeres cuentan aún con menos posibilidades de elegir su destino educativo. Sumado a esto, este autor nos habla de una intención de eliminación de los jóvenes surgidos en las poblaciones más vulnerables del entramado social, y la restricción de elección de aquellos que logran sortear esa eliminación. Plantea entonces que los sistemas educativos, y podríamos ubicar el Uruguayo entre estos, funcionarían como instrumentos de las clases dominantes para restringir la posibilidad emancipadora de la clase obrera, mediante mecanismos de exclusión que se reproducen dentro de estos centros.

Así mismo el estancamiento y retraso de los jóvenes provenientes de los sectores más desfavorecidos de la sociedad es bien visible en cualquier centro de nuestro país. Para Bourdieu y Passeron (2003): *“la participación de estudiantes que tienen edad modal (la edad más frecuente para cada nivel) decrece a medida que se baja hacia las clases más desfavorecidas”* (p.22), lo que continuaría reforzando la tesis de que cuanto más desfavorable sea el origen del joven en el entramado social, más fuerte actuarán los mecanismos de exclusión sobre él, determinando que de todos los factores que influyen en el tránsito educativo, el origen social sería sin duda el que ejerce mayor influencia.

Aquel estudiante que proviene de un contexto desfavorable deberá entonces hacer un doble esfuerzo para conseguir el éxito, ya que además de las exigencias de las asignaturas que curse tendrá que adaptarse a un sistema de valores, prácticas, reglas y mecanismos de producción que, probablemente, le son ajenos, recordándole de manera constante la no pertenencia a ese espacio. En tal sentido teniendo presente a Ortega (2018), el sistema educativo lleva a recorrer el camino inverso al recomendable, haciendo que el educando deba adaptarse a él, y no a la inversa, simulando una intención de homogeneidad y desconociendo los orígenes y las

situaciones dispares del alumnado, y otorgándole la responsabilidad de ese éxito o fracaso casi de forma única a las capacidades individuales de los jóvenes.

El lenguaje académico de la enseñanza media forma parte de los mecanismos y conductas que los jóvenes provenientes de los lugares más vulnerados socialmente no comparten ni frecuentan. De este modo, la cultura, entendida como conjunto de preconcepciones que forman parte del bagaje histórico relacionado con el individuo, genera además un obstáculo para aquellos que no la han frecuentado en sus contextos. Para Bourdieu, P. se da un choque cultural entre el bagaje que traen los jóvenes en situaciones desfavorables y la que promueve el sistema educativo. En este sentido, sería necesario para la adaptación a este medio que el joven se sumerja en un proceso de *aculturación*, que no sería más que el desarraigo de su bagaje cultural, para adquirir la educativa. Las evidentes resistencias que se darían en cualquier individuo ante semejante proceso implicarían un nuevo obstáculo para el tránsito por las instituciones educativas.

Guillermina Tiramonti (2004) nos habla de dos fenómenos que atraviesan la problemática que venimos trabajando.

Primero acerca un concepto de fragmentación social y educativa, definiendo los fragmentos como espacios auto-referidos, que constituyen conjuntos de creencias y valores que reflejan un único patrón de socialización distinto y sin referencias comunes a lo que se da en otro fragmento. Con referencias a la totalidad ausentes.

En éste artículo Tiramonti (2004) nos entrega una oratoria basada en un estudio comparativo realizado en distintas escuelas, con distintos niveles de jerarquía socio-económica. Entre otras menciones interesantes, la autora hace una referencia a lo que se reproduce en los centros educativos a los que asisten jóvenes provenientes de sectores privilegiados. Allí, dice, los jóvenes dan cuenta de familias que reproducen valores muy tradicionales de la sociedad, más asociados a las características de la familia de la época moderna de la sociedad, colocando una resistencia al empuje de los patrones de la posmodernidad. Habría suficiente material entonces para pensar que estas características de la familia generarían condiciones favorables para sostener los planes de estudios que no habrían recibido sustanciales modificaciones cualitativas desde en el pasaje entre la modernidad y la posmodernidad.

Si tenemos en cuenta que en nuestro país existe una relación entre ubicación geográfica en la que se reside y el nivel socio-económico del individuo encontramos entonces que habrá centros de estudios que separarán los jóvenes de los sectores vulnerados de aquellos privilegiados. Una segregación residencial, como lo plantea Ruben Kaztman (2005), explicando el proceso por el que la población de las ciudades se va localizando en espacios de composición social homogénea. (p.13)

Pudiéndose instalar entonces, la premisa de pérdida de lo universal que plantea Tiramonti (2004):

Esto resulta de la desaparición de los universales en favor de lo particular, las escuelas se organizan alrededor de lo particular y se ha perdido aquella idea de lo universal, un patrón de organización institucional universal más allá de las diferencias socio culturales de la población que atendían. Esto se manifestaba en el tipo de socialización, en el tipo de normativa que se rescataba, en el tipo de disciplinamiento social, etc. (p.102)

Esta realidad marcaría entonces la existencias de centros educativos reproduciendo realidades dispares y desiguales, en donde se generarían distintos niveles de disciplinamiento social, dependiendo de qué lugar se ocupe en la estructura social.

En segundo lugar, nos habla de procesos de individualización, marcando el ingreso de las lógicas del mercado en la organización general de la sociedad. En estos procesos quedaría depositada en los individuos la capacidad total de realizar elecciones del futuro. Realiza además, una comparativa entre las situaciones privilegiadas y las vulneradas. "Porque en los sectores que tienen mayores recursos, no solamente económicos, sino también simbólicos en general, este proceso de individualización puede ser pensado como una ampliación de la libertad individual" (Tiramonti, 2004, p.101). Entendiendo entonces que la materialidad es un factor diferencial en estos procesos.

Asocia, además, los procesos de individualización con lo que ella llama "*Desinstitucionalización*", refiriéndose al corrimiento de las instituciones, perdiendo la capacidad de regular las conductas de los individuos. Se habría perdido la red institucional que se encargaba de esa tarea, corriéndose las instituciones, encabezadas por el Estado.

Entonces hallaríamos un sistema educativo que se encontraría fragmentado, con situaciones disimiles de un sector a otro, no solo de la sociedad, sino geográficamente hablando, a raíz de la segregación demográfica (Kaztman, 2005). Situaciones dispares donde se construyen mundos dispares, quedando la responsabilidad única depositada por completo en cada individuo, con una institucionalidad que enmarque y universalice que se encontraría aún ausente.

Reflexiones

“Si no estudias no sos nada”, reza una frase anónima, sonando fuertemente en los colectivos, como también como aquella de frase también anónima de “*Sin trabajo no sos nada*”, o “*Sin dinero no sos nada*” y otras. Quizás como una migaja de la modernidad, aún incrustada como muletilla en el discurso adolescente y adulto, como si lo que le tocara al adolescente para constituirse como individuo es gozar y ejercer su derecho a la educación, de forma casi análoga a lo que ocurría con los adultos y el trabajo.

Veíamos en sendas partes del texto como en la modernidad la capacidad del individuo de producción era aquello que lo dotaba de identidad, y como la ausencia de éste generaba un resquebrajamiento de su pertenencia con los núcleos sociales estructurante de la subjetividad, iniciando el camino de la exclusión que plantea Giorgi (2002).

Hemos conseguido, a través del repaso de diferentes autores, la fotografía móvil de las adolescencias de la actualidad que nos proponíamos al principio. Convenimos con algunos autores que las adolescencias cuentan con un proceso biológico que constituye parte importante, más no preponderante para la construcción de éstas, quedando la cultura y el contexto en lugares protagónicos para la construcción de la subjetividad adolescente.

Contrastando las fotografías actuales, con aquellas de adolescencias de otros momentos históricos de nuestro país, en los que apareciese la malla curricular básica de educación media, encontramos situaciones tan disimiles que ameritaría la observación más detallada aún. Y quizás, además, la observación en cuánto colabora o no la rigidez de la propuesta educativa, con sus patrones evaluativos, su organización institucional y curricular a que la educación sea tan universal como se propone el Estado.

La frase del inicio además, esconde la fantasía de trepar en la escala social para las clases dominadas encuentra su mayor anhelo en la educación. Encontrando en este perverso sistema que, como nos decía Kaztman (2005), segrega geográficamente ciudadanos de condiciones socio-económicas homogéneas, imposibilitando la coexistencia en instituciones, como las educativas, e inhabilitando el establecimiento de contactos y entrecruzamientos de los individuos en situaciones favorables, con aquellos desfavorecidos, retroalimentado así la exclusión.

Atendiendo nuevamente a la frase del inicio, entonces, ¿Qué sucede con los miles de adolescentes que no consiguen acceder a gozar de este derecho que plantea con opulencia la Ley N°18.437 (2008)? Esperemos que la respuesta no esté en la frase

anónima, y que esto no configure una exclusión de la trama social aún más fuerte que las que venimos trabajando en estas líneas.

De acuerdo a lo que plantea Gentili, P. (2009), los sistemas educativos estarían contruidos para satisfacer demandas del mercado y las clases dominantes para continuar ejerciendo sus mecanismos de dominación. Y entonces la frase que se escucha por parte de los adolescentes tiene cierto correlato real. El no conseguir el éxito en el sistema educativo traerá atado la consecuencia de no participar de una de las instituciones fundamentales de la sociedad como lo es el trabajo, lo que significaría ser excluido de la trama social, lo que implicaría no ser, en términos sociales. Podemos ubicar, en esta línea, la demanda que el mercado tiene en la actualidad por aquellos que se forman en las áreas informáticas, donde las tasas de desempleo parecen ser muy bajas y la oferta de formación que existe en éstas ramas, tanto pública como privada. Sin embargo, formarse en ésta área implica contar con un patrimonio económico que permita abastecer al estudiante de los materiales necesarios para el buen desarrollo de su proceso educativo, y así conseguir el éxito en su formación. Ubicando así una clara diferenciación entre las clases dominantes y aquellos que no cuentan con el patrimonio para sostener estos trayectos.

Los sistemas educativos parecen estar contruidos para reproducir los mecanismos de exclusión de la sociedad, ubicando por fuera de la esfera de participación a aquellos cuyos contextos socio económicos están más desfavorecidos, y limitando, suprimiendo sus posibilidades emancipadoras, en detrimento de lo que aparece en el discurso institucional.

Será importante entonces, atender lo que nos ha dicho Bourdieu (2003), "Es porque conocemos las leyes de reproducción por lo que tenemos alguna oportunidad de minimizar la acción reproductora de la institución escolar" (p.21).

O quizás como lo menciona Ortega Ruiz, P. (2018): "La primera exigencia del educador es asumir e integrar la "circunstancia" (tiempo y espacio), y comenzar desde aquí su tarea educadora" (p.36).

El Plan 2016 (Consejo de educación secundaria, s.f) pensado por el Consejo de Educación Secundaria, pareciera ser una interesante respuesta del Estado para atender éstas demandas.

Con una interesante participación de los niveles locales en la planificación de la currícula y contenidos brindados en el sistema educativo, ya no generando respuestas universales, sino que pensadas para cada territorio, con la participación de los actores interesados en los procesos educativos de los adolescentes. Además, con una malla curricular más actualizada a los tiempos que corren, atendiendo al vértigo y la celeridad con que las adolescencias van ocurriendo (Viñar, 2009).

Sería interesante, además, añadir una articulación entre educación primaria y media. No generando un salto tan brusco entre la propuesta educativa entre educación primaria y media básica, entendiendo que no son etapas evolutivas que funcionen como mojones o peajes que se atraviesan en el pasaje de una a la otra, sino procesos que se dan con su debida transición.

Bibliografía

- Aberastury, M., Knobel, M. (1971). *La adolescencia normal*. Editorial Paidós. Argentina.
- Aristimuño, A. y De Armas G. (2012). *La transformación de la educación media en perspectiva comparada. Tendencias y experiencias innovadoras para el debate en Uruguay*. UNICEF. Montevideo, Uruguay.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad Líquida*. Fondo de cultura económica. Argentina.
- Bleichmar, S. (s.f.). *Última conferencia*. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/256075832/Conferencia-Silvia-Bleichmar>
- Bleichmar, S. (1999). *Entre la construcción de subjetividad y la constitución del psiquismo*. Revista Ateneo Psicoanalítico “Subjetividad y propuestas identificatorias, N°2. Argentina.
- Bordieu, P., Passeron, J. (2003). *“Los herederos, los estudiantes y la cultura”*. Siglo XXI Editores Argentina. Argentina.
- Consejo de Educación Secundaria (s.f.). *Planes de estudio vigentes*. Recuperado de https://www.ces.edu.uy/files/2016/Direccion%20de%20planemaiento%20evaluacion%20educativa/hacia%20la%20renovacion%20cuurricular/01_Planes_vigentes_CES.pdf
- Filardo, V y Mancebo, M. (s.f.). *Universalizar la educación media en Uruguay: asuencias, tensiones y desafíos*. Recuperado de <http://www.anep.edu.uy/transito/phocadownload/6encuentro/lecturas/Res%20Investigacion%20Filardo-Mancebo.pdf>
- Gentili, P. (2009). *Marchas y contramarchas*. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (A sesenta años de la declaración universidad de los Derechos Humanos). Revista iberoamericana de educación. N°49
- Giorigi, V. (2002). *Niños, adolescentes entre dos siglos*. En Permanencias y cambios en la expresión psicoanalítica. FEPAL. Montevideo, Uruguay.
- Giorgi, V. (s.f.) *Los adolescentes de hoy y el adolecer de las instituciones educativas*. Recuperado de <https://docplayer.es/26662617-Los-adolescentes-de-hoy-y-el-adolescer-de-las-instituciones-educativas.html>

- Giorgi, V. (2003). *La construcción de la subjetividad en la exclusión*. Seminario: Drogas y exclusión social. Encare RIOD Nodo sur. Ed. Atlántica 2006. Uruguay.
- INEEEd (2017). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016*. INEEEd. Uruguay.
- Kaztman, R. (2005). *Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos*. Universidad Católica. Montevideo, Uruguay.
- Ley General de Educación. (2009). Ley N. o 18.437. Recuperado de http://www.ces.edu.uy/files/documentos%20normativa/ley_de_educacion_modificada_2015.pdf
- Mayer, L. (2014). *Reseña de Igualdad en educación superior. Un desafío global*. Revista Propuesta Educativa, N°42, Año 23. FLACSO. Argentina.
- Morin, E. (2002). *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como Método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Universidad de Valladolid, España.
- Organización de Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de <http://www.fhuce.edu.uy/images/DDHH/DDHH%20y%20g%C3%A9nero/declaracion-universal-de-los-derechos-humanos.pdf>
- Ortega Ruiz, P. (2018). *Ética y educación: una propuesta educativa*. Revista virtual Redipe, Año 7, Volumen 8. España.
- Porzecanski, T. (2004). *Vida privada e intimidad en el contexto de transformaciones de las estructuras familiares*. Revista Lapzus N°2. 2° Época. Uruguay.
- Rhéaume, J. (2007). Conferencia del Dr. Jacques Rhéaume en el Paraninfo de la Universidad. Montevideo, Uruguay.
- Terigi, F. (2009) *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa*. Ministerio de educación de la Nación. Argentina
- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa*. Diálogos Pedagógicos N°4. Argentina
- Viñar, M. (2009) *Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio*. Trilce. Uruguay
- Viñar, M. (2012) *Adolescencias y el mundo actual*. Recuperado de <https://www.apuruguay.org/sites/default/files/M.Vi%C3%B1ar.%20Adolescencias%20y%20el%20Mundo%20Actual.pdf>