

Trabajo Integrador Final

Presentado para acceder al título de grado de la carrera de

Licenciatura en Psicopedagogía

Título: “Adolescencia y subjetividad: su incidencia en los aprendizajes formales”

Autoras:

Corchs, Victoria - 43714131

Guardia, Sofía - 43126558

Lugar: Rosario, Santa Fe, Argentina

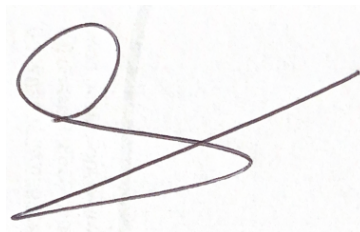
Tutor/a: Lic. Ana Bravo

Fecha de presentación: 06/03/2026

Firma de autores:



Corchs Victoria



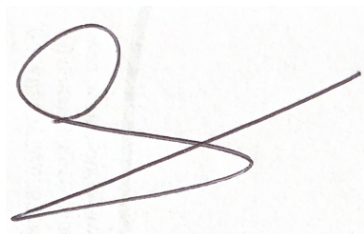
Guardia Sofia

“ADOLESCENCIA Y SUBJETIVIDAD: SU INCIDENCIA EN LOS
APRENDIZAJES FORMALES”

Corchs, Victoria:



Guardia, Sofía:



Bravo, Ana:



AGRADECIMIENTOS

A nuestra profesora y directora de este trabajo de investigación final, Ana Bravo, por acompañarnos y guiarnos con dedicación en este proceso durante más de un año.

A nuestras familias, especialmente papás, mamás y hermanos por darnos la oportunidad de estudiar, y hacerse presentes más allá de la distancia apoyándonos en todo momento.

A Fátima y María Florencia, con quienes compartimos la carrera y se convirtieron un sostén necesario e importante en este camino universitario.

A nuestras amigas, quienes entendieron nuestros tiempos y que más allá de todo, aún sin compartir la misma carrera nos escucharon y nos acompañaron a transitar esta trayectoria.

RESUMEN

En el presente escrito se desarrolla el siguiente planteo problemático: *¿Qué lugar ocupa la subjetividad de cada uno de los adolescentes dentro de la escuela formal?* El objetivo general de la investigación es indagar el lugar que ocupa la subjetividad de los adolescentes dentro de la educación formal y de qué manera esta situación atraviesa los aprendizajes. Tiene un enfoque cualitativo enmarcado en un diseño y alcance no experimental descriptivo y transversal. Se seleccionaron escuelas formales de la ciudad de Rosario en las que se recolectaron datos de adolescentes y actores institucionales a través de entrevistas y cuestionarios

Los principales resultados son: los adolescentes tienen diferentes formas de transitar dicha etapa, ellos mismos reconocen una serie de procesos que se los interpreta como las causas del malestar subjetivo. Lo que denota que el malestar subjetivo en los adolescentes dentro de la escuela formal, no sólo se manifiesta a través de cuestiones materiales como el arte, sino también en sus aprendizajes y rendimiento escolar; se visualiza que la conceptualización de aprendizaje y adolescencia que tienen las instituciones educativas orientan y direccionan las herramientas y los espacios que se les ofrecen a los adolescentes en sus trayectorias escolares marcando una clara diferencia entre ambas instituciones.

La concepción que se tiene sobre los adolescentes y el aprendizaje cambia según el lugar y la posición de los actores. En este sentido, se considera que estas conceptualizaciones direccionan el modo de abordaje, trabajo con dicha franja etaria y qué lugar le dan las instituciones educativas a la subjetividad y la singularidad de cada uno de los adolescentes.

Palabras clave: Psicopedagogía – adolescencias - aprendizaje - rendimiento escolar - malestar subjetivo.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	4
1.1 Presentación.....	4
1.2 Antecedentes empíricos.....	4
1.3 Planteo Problemático.....	6
1.4 Enunciación de los objetivos.....	6
2. LINEAMIENTOS/MARCO TEÓRICO.....	7
2.1 Adolescencia.....	7
2.1.1. Proyecto identificadorio.....	9
2. 1. 2 Trabajo de duelos intrínsecos de la adolescencia.....	10
2.2 Malestar subjetivo.....	11
2.2.1 Subjetividad.....	12
2.3 Aprendizaje.....	14
2. 4 Instituciones educativas.....	15
3. METODOLOGÍA.....	19
3.1 Objetivo General.....	19
3.2 Objetivos específicos.....	19
3.3 Enfoque metodológico.....	19
3.4 Diseño y alcance de la investigación.....	19
3.5 Participantes.....	20
3.6 Instrumento de recolección de datos.....	20
3.7 Procedimientos de recolección de datos.....	21
3.8 Análisis de datos.....	22
4. RESULTADOS.....	31
4.1 Indagar las posibles causas y posibles manifestaciones del malestar subjetivo en los adolescentes dentro de la escuela formal.....	31
4.2 Identificar las herramientas y los espacios que se ofrecen desde las escuelas formales para acompañar a los adolescentes en sus aprendizajes formales.....	33
4.3 Conocer la mirada que se tiene en las escuelas formales sobre la adolescencia.....	36
5. CONCLUSIONES.....	39
6. REFERENCIAS.....	41
7. ANEXO:.....	44
8. CURRICULUM VITAE.....	48

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Presentación

En el presente escrito, se desarrollará la temática *malestar subjetivo del adolescente en la educación formal y su incidencia en el aprendizaje escolar*. Para ello fue necesario ahondar tanto en los debates teóricos como en los empíricos acerca de la actualidad de la temática elegida, para así poder realizar el recorte preciso de la indagación del problema.

1.2 Antecedentes empíricos

Entre los antecedentes que se tomaron está en primer lugar, una monografía realizada por estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República (2020), escrito que, a partir de la recolección bibliográfica, tiene como temática y objetivo indagar acerca del lugar de la angustia en los procesos de subjetivación adolescente del contexto actual, aporte desde el cual se puede entender a la adolescencia como una etapa intermedia entre la niñez y la adultez. Si bien tiene un inicio que suele estar marcado por la llegada de la pubertad tiene un marcado significado social. En esta etapa y tal como se menciona en una tesina presentada para la Licenciatura en Psicopedagogía (2022), la cual tiene por objetivo analizar el rol de las emociones en la elección vocacional - ocupacional en adolescentes que están cursando el último año del secundario, se resalta que las emociones cumplen un rol fundamental en la etapa de transición entre el nivel secundario y una elección a futuro. Otro de los antecedentes recabados fue el de Aresté (2022) quien en un artículo desarrolla la temática sobre el abordaje integral del duelo en los adolescentes. Plantea que el duelo presenta un elevado factor de riesgo, tanto en salud mental como física en los adolescentes, así como un elevado impacto en su calidad de vida, rendimiento académico y funcionamiento social, dicho impacto se produce no solo en ese momento en el que se produce, sino a lo largo de su vida. Las manifestaciones del duelo en los adolescentes son más variadas e indirectas por lo tanto, suele resultar más difícil de identificar; es frecuente que el adolescente no muestre en el ámbito familiar emociones de duelo y sí lo haga con los amigos. Algunas de sus

reacciones pueden parecer egocéntricas o egoístas. Hay factores de protección, como una buena comunicación intrafamiliar, de grupo o de una comunidad de soporte, la ausencia de cambios sobreañadidos, y un entorno que facilite el buen duelo, que puedan brindarle información, hacerlo sentir incluido e implicado, ser escuchado con atención, comprendido y acompañado, recibir ayuda para expresarse emocionalmente, continuar las rutinas y evitar cambios sobreañadidos. Como cuarto antecedente, se toman los aportes de un trabajo realizado en “La Casa del Joven”, una institución que depende de la Provincia de Córdoba, dentro del Área de Salud Mental (2019). Dicho trabajo consistía en deslumbrar el “trabajo psicopedagógico con adolescentes en el ámbito de la salud mental”. Por medio de este trabajo han concluido que el rol del psicopedagógico es de suma importancia dentro de la sociedad, dentro de un equipo interdisciplinario, y abarca diferentes etapas de la vida humana. Dentro de un equipo interdisciplinario se busca el bienestar completo del paciente. La importancia de una intervención en una etapa tan crítica como es la adolescencia, el trabajo con los padres y la importancia de la contención que pueden brindar. Sobre todo, porque el aprendizaje se da a lo largo de toda la vida, y no solo dentro del ámbito académico ni de la educación formal. Por último, otro de los antecedentes que permitieron pensar acerca de las intervenciones o acompañamientos a los adolescentes fue un trabajo para la carrera de Psicología de la universidad de Palermo (2020) en el cual se aborda “duelo y adolescencia” en el que si bien se realizó el seguimiento de una paciente de 15 años que está transitando un duelo por la muerte de un hermano, invita a pensar acerca de la importancia de que el profesional (en este caso hace mención a profesionales de psicología) tiendan a acompañar el duelo a través de la verbalización del dolor simbolizado, y que a partir de esta palabra se elaboren las conflictivas. Preguntar y repreguntar, esto genera interrogantes en el propio discurso (Janín, 2013). Las intervenciones no tienen un efecto inmediato, sino que los resultados se observan a posteriori. (Fernández, 2012).

1.3 Planteo Problemático

Mediante el análisis de los antecedentes metodológicos descritos con anterioridad y el actual estado del arte permitió dar cuenta de que

generalmente lo respectivo a la adolescencia es abordado desde el campo de la Psicología, es por esto que se pudo vislumbrar un área de vacancia para la Psicopedagogía viable de ser indagada en torno a una problemática que nos compete *¿Qué lugar ocupa la subjetividad de cada uno de los adolescentes dentro de la escuela formal?*

1.4 Enunciación de los objetivos

El objetivo general de la investigación es indagar el lugar que ocupa la subjetividad de los adolescentes dentro de la escuela formal y de qué manera esta situación atraviesa el aprendizaje escolar.

En este sentido, se proponen distintos objetivos específicos: indagar las posibles causas y posibles manifestaciones del malestar subjetivo en los adolescentes dentro de la escuela formal; identificar las herramientas y los espacios que se ofrecen desde las escuelas formales para acompañar a los adolescentes en sus aprendizajes formales; conocer la mirada que se tiene en las escuelas formales sobre la adolescencia.

2. LINEAMIENTOS/MARCO TEÓRICO

Se definen a continuación conceptos básicos relativos al trabajo de investigación final desde la Psicopedagogía Clínica tomando como método el clínico psicoanalítico. Tomando los aportes de Fernández (2012) es que se entiende que este posicionamiento ético y político no implica hacer psicoanálisis, sino tomar de esta práctica un modo de mirar y escuchar al sujeto, yendo más allá de lo que se ve a simple vista. De este modo, se entiende que el sujeto está inmerso en un contexto familiar con una estructura tanto cognitiva como subjetiva (Fernández, 2012). El diagnóstico pasa a ser tomado como una investigación en el sentido de que demanda tiempo y construcción para que el sujeto muestre que nos quiere decir con la dificultad. Esta forma de leer las situaciones y de intervenir se diferencia de la Clínica Psicopedagógica ya que, desde esta perspectiva, tomando la Clínica como sustantivo, se estaría ligando la práctica más a lo correctivo, a normalizar y tratar al enfermo (Fernández, 2012)

Las categorías conceptuales que se van a desplegar a continuación son: malestar subjetivo, subjetividad, adolescencia, sistema educativo, aprendizaje.

2.1 Adolescencia

De acuerdo con los aportes de Palacios (1999) el concepto de *adolescencia* surge en occidente en el siglo XXI. Esta etapa se extiende aproximadamente desde los 12-13 años hasta aproximadamente el final de la segunda década de vida. Se trata de una etapa de transición, un período bisagra de mutación profunda en la que el sujeto debe renunciar a toda seguridad que el mundo de la infancia le brindaba porque ya no se es niño, pero en la que aún no se tiene el estatus de adulto. En este sentido, se debe cumplir simultáneamente un trabajo de duelo y de renacimiento: además, el momento de la ruptura es también el de las modificaciones identitarias. Algunas características generales podrían ser: en la adolescencia aún se está en el sistema escolar; estar dependiendo de sus padres/viviendo con ellos; estar realizando la transición de un sistema de apego en gran parte centrado en la familia, a un sistema de apego centrado en el grupo de iguales o a una persona del otro sexo; por sentirse miembros de una cultura de edad que tiene sus propios valores,

modas, su propio estilo de vida; por tener preocupaciones e inquietudes que no son ya las de la infancia, pero que no coinciden con la de los adultos (Palacios; 1999).

En esta etapa tal como menciona dicho autor el adolescente vivencia lo que se denomina como *pubertad* el cual hace referencia a un conjunto de cambios físicos que a lo largo de la segunda década de vida transforman el cuerpo infantil en cuerpo adulto con capacidad para la reproducción (maduración). Estos cambios físicos van a tener un gran impacto a nivel psicológico y afectarán también la forma de sentir, pensar y actuar. Por este motivo, siguiendo con lo que describe el mismo autor, se puede decir que la pubertad es un hecho biológico universal y la adolescencia no necesariamente es universal, va a depender de la cultura, la historia en la que se esté inmerso, es una construcción. Oliva (1999) expresa que el empuje puberal, con la excitación sexual resultante es la que va a obligar al sujeto a definirse sexualmente. Otra de las cuestiones que va a vivenciar el adolescente van a ser los cambios cognitivos, pasando a un pensamiento más de tipo formal lo que va a derivar en que el adolescente comienza a tomar conciencia entre su autoconcepto o yo real (la forma en que se percibe) y su ideal (cómo le gustaría verse). (Oliva; 1999)

De acuerdo con Schlemenson (2014) se entiende que la adolescencia es el pasaje de lo estable y protector a lo disruptivo y público, en donde la espera, la reflexión y el sufrimiento son antecedentes necesarios para alcanzar una productividad psíquica atractiva. Por este motivo, las formas en que cada uno de los adolescentes transita las situaciones de pasaje y de cambio son diferentes en cada sujeto. Estas diferencias se van a corresponder con los recursos y modalidades que cada uno haya desplegado durante la infancia. Sumado a esto, tomando aportes de Ariovich (2008) las modalidades sociales del ser joven dependen de la edad, la generación, el crédito vital, la clase social, el marco institucional y el género. No se manifiesta de la misma manera si se es de clase popular o no, lo que implica que los recursos que brinda la moratoria social no están distribuidos de manera simétrica entre los diversos sectores sociales.

Sirviéndose de los aportes de Müller (2006) se agrega que es en esta etapa en la que los adultos muchas veces se resisten a lo que traen los jóvenes, sus cuestionamientos, sus rebeldías, su ebullición. Tanto a padres como a docentes se les dificulta relacionarse con lo imprevisto, lo conflictivo y problemático de la gente en crecimiento. Esto es debido a que los adolescentes son la evidencia de lo nuevo, lo diferente en el transcurrir del tiempo. Manifiestan los límites de la vida de esos adultos, lo que quedó en el pasado, lo que hubieran querido ser y no fueron, el futuro para el cual no están preparados y por el que temen (Müller; 2006)

Es por esto y continuando con lo que expone Müller (2006) que los jóvenes no van a admitir como autoridad a aquellos adultos que resisten ante sus ideas y pensamientos, sino a quienes se acercan a ellos respetándolos, comprendiéndolos y transmitiéndoles con convicción y seriedad los conocimientos y el saber, los interrogantes y problemas cuya solución no tienen, y que pueden pensarse entre todos (Müller; 2006)

2.1.1. Proyecto identificador

A partir de estos cambios físicos, cognitivos y sociales que van a ir afectando y modificando su personalidad, el adolescente deberá responder a la pregunta “¿quién soy yo?” para encontrar la respuesta deberá afrontar algunas tareas durante estos años. Tendrá que perfilar la imagen que tiene de sí mismo, adoptar algunos compromisos de carácter ideológico y religioso, elegir una profesión, definir su orientación sexual, optar por un estilo de vida y de relaciones, asumir valores de tipo moral, etc. A partir de la pregunta “quién soy yo” que surge durante estos períodos se va a ir constituyendo la identidad personal del individuo, una identidad a la vez personal y social. Se trata de un momento clave y a la vez crítico de la formación de la identidad. La identidad es la diferenciación personal inconfundible, autodefinición de la persona ante otras personas, ante la sociedad, realidad y los valores. El sujeto durante su adolescencia experimenta un sentimiento de integridad personal, de forma que sus acciones y sus decisiones sean coherentes entre sí y conforme un estilo propio que se defina a sí mismo y sea reconocido por los demás (Oliva; 1999).

Entonces si la adolescencia se basa en la conquista de una identidad y de una estructura subjetiva, eso solo puede ser alcanzable con trabajo. Trabajo en términos de Palazzini (2006) como la idea de movimiento pulsional, creación, elaboración. Aulagnier (1991) asevera que uno de los trabajos psíquicos principales de la adolescencia consiste, precisamente, en el investimento de un proyecto identificadorio (autoconstrucción continua del yo), que no es exclusivo de este período, sino que hunde sus raíces en los orígenes de los procesos de simbolización, siendo el trabajo de historización de los adolescentes un intenso proceso de creación e inclusión de diferencias con las marcas psíquicas heredadas.

Retomando a Palazzini, crecer presupone nuevas necesidades e interpela al sujeto en su propia historia de un modo activo. Crecer y padecer no son lo mismo; y si bien la adolescencia trae consigo trastorno y angustia, es decir, si bien es esperable que en esta etapa circule algo del malestar, mayor padecimiento va a generar la ausencia de su despliegue, ya sea en el ámbito familiar, escolar, etc.

Se atraviesa esta etapa no después de saber qué es lo que uno quiere, sino que las paradojas y contradicciones del deseo están siempre. La cuestión está en aceptarlas y decidir qué hacer, es decir, soportar una vida con conflictos sin desestructurarse, porque la vida es conflicto (Lutereau, 2019)

2. 1. 2 Trabajo de duelos intrínsecos de la adolescencia.

Tal como se mencionó anteriormente en la adolescencia se debe cumplir un trabajo de duelo de la infancia. Desde los aportes de Freud (1915), se entiende al duelo como un proceso normal, siendo este la reacción frente a la pérdida de una persona amada (muerte, separación, distanciamiento, etc.) o de una abstracción equivalente (patria, libertad, etapa, etc.) que se inicia cuando la realidad nos muestra de alguna manera que el objeto amado o la abstracción ya no existe más. De este proceso emana la indicación de quitar toda libido de sus enlaces con ese objeto. De este modo, la libido depositada en el objeto debe volver al Yo y quedar disponible para catectizar otros objetos. Este proceso no es inmediato, sino que se necesitará de tiempo y un gran gasto de energía psíquica para atravesarlo. De acuerdo con este autor es que durante este proceso se puede visualizar en el sujeto no solamente estados de ánimos

profundamente dolorosos sino también la cesación del interés por el mundo externo, angustia, inhibición y restricción del Yo, en tanto este se encuentra realizando este trabajo. El tiempo de este trabajo va a depender de la relación que el sujeto tenía con el objeto y de lo inesperada que sea la pérdida. Una vez realizada la elaboración el Yo puede utilizar la libido disponible para catectizar nuevos objetos. (Freud, 1915).

Siguiendo con los lineamientos de este autor, cuando el proceso de duelo no puede elaborarse, se volvería patológico, denominándose este estado como melancolía (Freud, 1915) el cual tiene las mismas características del duelo pero agregándole la disminución del amor propio por la identificación con el objeto perdido. Quien lo padece se dirige a sí mismo amargos reproches, y espera de los otros la repulsa y el castigo. Para que este estado ocurra, de acuerdo con Freud (1915) tuvo que haber existido una enérgica fijación al objeto erótico, y una contradicción con la misma, una escasa resistencia de la carga de objeto. Aquí la libido regresa al Yo pero no queda disponible para recatectizar nuevos objetos.

2.2 Malestar subjetivo

Freud (1930) escribe un texto llamado "El malestar en la cultura" donde postula "(...) la cultura es algo impuesto a una mayoría recalcitrante por una minoría que ha sabido apropiarse de los medios de poder y de compulsión" y además, sostiene que existen privaciones (represión de las pulsiones y sobre el renunciamiento) que la cultura exige a sus integrantes para pertenecer lo cual genera incomodidad. Además, hace referencia a que cuando nacemos no traemos ninguna característica que nos conforme, es decir, no hay nada innato que nos determina sino que vamos adquiriendo rasgos ajenos de las personas que nos rodean, de este modo, pasamos a ser portadores de una cultura que no elegimos. Sintetizando, tal como menciona Crema (1998) el hombre civilizado cambió una parte de felicidad por una parte de seguridad. Las instituciones sociales son conjuntos culturales (además de simbólicos e imaginarios), ya que ofrecen una cultura que condiciona la conducta de sus integrantes para garantizar la identidad a la que aspiran. Son las que aspiran a

imprimir un sello en el cuerpo, la psique y el pensamiento de cada uno de sus miembros.

Esmatti (1999) describe al contexto actual y le atribuye ciertas características que podrían determinar nuevas pautas de malestar en la civilización. Dichas características son: nuevas pautas, hay individualismo, consumo, competencia; hay abuso, hay situaciones de violencia real, disgregación de la familia, caída estruendosa de valores compartidos que hacen a lo humano (solidaridad, altruismo, respeto por el otro), hay falta de responsabilidad en los vínculos y predominio del facilismo que encarna en el consumo de drogas y fármacos, se valoriza la renovación, la velocidad, lo efímero, la imagen, se propone como modelo una vida sexual autónoma. A su vez, se descarta que esto produzca angustia, desequilibrio, malestar en todos los ámbitos y resulte un permanente generador de relaciones perturbadoras. Además, se niega el dolor y no hay espacio para el duelo en una sociedad donde una pérdida de pautas y las convenciones sociales cambian permanentemente. Frente a esto, la respuesta es la protesta muda, la abulia, la desubjetivación, la resistencia pasiva, el uso del tatuaje, el aumento del índice de suicidios en la adolescencia, el retorno del castigo corporal en los colegios, la delincuencia, el retorno a formas de canibalismo (Esmatti, 1999).

Esto también se visualiza en el ámbito escolar, en relación con esto Cordié (1994) señala que la evolución de la sociedad dio lugar a una nueva patología: el fracaso escolar. La misma autora plantea que en el contexto actual el éxito escolar ocupa un lugar muy grande en la vida de las personas, estas ideas del éxito y del fracaso son en función de un ideal. Por lo tanto, los adolescentes se construyen persiguiendo los ideales que se les propone desde su entorno sociocultural y familiar, marcados por los valores de la sociedad a la que pertenece (Cordíé, 1994). Cada sociedad impone un ideal a seguir que genera mucha frustración cuando uno de sus integrantes no se siente identificado con lo que se espera que haga, que sea o que elija (Calvo; 2022).

2.2.1 Subjetividad

Se retoman los aportes de Lerner (2006) quién nombra a la subjetividad como aquello que el sujeto construye en un ámbito localizado en un espacio -

tiempo y a la vez este sujeto no sólo se crea a sí mismo, sino también crea al otro y al mundo. Tal como describe Lewkowicz (2016), la subjetividad no está dada, sino que hay prácticas que se enmarcan en un momento histórico social que producen un modo de ser sujeto, que producen subjetividad. Por lo tanto, los padecimientos y los eventos traumáticos se van a enlazar no sólo con la constitución subjetiva de cada uno sino también con este momento histórico - social en el que está inmerso. En este sentido, Ariel (1990) esboza que cada época va a ser productora de patologías, actualmente algunas de ellas son: violencia, trastornos de alimentación, adicciones, desesperanza, patologías de los vínculos - que tienen que ver con la imagen -, el consumo y la incapacidad de poder pensar el futuro. De este modo, y continuando con los aportes del mismo autor, se entiende que el sufrimiento es inherente a la estructura psíquica. Si pensamos en el sufrimiento en términos del Edipo, es parte constitutiva. Si bien no se puede evitar, esto no quiere decir que no haya instancias que reduzcan el sufrimiento.

“Cada uno de nosotros es un ser histórico, un personaje de la novela familiar, una identidad personal, un imputado legal, un “homo sapiens”, un sistema corporal, un alumno, una persona, un ciudadano, un religioso, un agnóstico. Somos uno y somos muchos, según se nos ubique en la red existencial de las diferentes categorías de concepción” (Atrio; 1997. pp 8).

Tomando los aportes de Schlemenson (2014), en la época actual los adolescentes son testigos y protagonistas de la revolución informática, la cual ha producido cambios poco conocidos por los padres y docentes con quienes enlazan su pasado. Esta revolución consolidada en el siglo XXI ha producido transformaciones y un gran impacto en la vida psíquica, social y cultural de los sujetos. La celeridad de las computadoras, su existencia y proceso de digitalización en todos los espacios (bancos, autos, teléfonos) operan como oportunidades para vincular simbólicamente a los sujetos con los nuevos tiempos y condiciones impuestas a partir de estas novedades (Schlemenson, 2014).

Por último, agregando aportes de Müller los tiempos de hoy consideran más importante lo que se tiene que lo que se es. Esto también se visualiza en el ámbito escolar, premiando al que mejor repite lo que otros pensaron, sancionando el disenso, la diferencia, el sentido crítico, alentando la rivalidad,

ignorando el acompañamiento para que cada cual pueda ser quien es y fomentando el individualismo y el aislamiento de la escuela hacia la comunidad

2.3 Aprendizaje

En relación al apartado anterior y como menciona Filidoro (2009), las personas no tienen posibilidad alguna al margen de la subjetividad, es una precondition para la posibilidad de aprender de un sujeto que esté el Otro. No hay construcción cognitiva, no hay producción intelectual, no hay proceso de aprendizaje escolar si no hay un sujeto que construya el objeto de conocimiento y ello en una escena discursiva (Filidoro; 2009). Dicha autora conceptualiza al aprendizaje como un proceso de construcción y apropiación del conocimiento que se da por la interacción de los saberes previos del sujeto y ciertas particularidades del objeto que se da en situación social en el que interviene un mediador. Otra autora que alude al concepto de aprendizaje es Schlemenson (2014) quien también lo conceptualiza como proceso. Si lo entendemos entonces como un proceso no se lo puede reducir a la apropiación progresiva y acumulativa de recursos cognitivos de cada vez mayor complejidad, en cambio se lo debe entender como la forma en que cada sujeto simboliza el mundo de acuerdo con sus experiencias afectivas y oportunidades sociales existentes. (Schlemenson, 2004)

En este aprendizaje, como plantea Fernández (1999) van a entrar en juego cuatro niveles en una individual manera de relación: su organismo individual heredado; su cuerpo construido especularmente; su inteligencia autoconstruida internacionalmente; la arquitectura del deseo, deseo que siempre, es deseo del deseo del Otro. Es por esto que se necesita atender a los procesos de este aprendizaje y no a sus resultados porque tiene una matriz vincular y lúdica y su raíz es corporal; a través de la articulación inteligencia - deseo es donde se da el despliegue creativo y del equilibrio asimilación - acomodación (Fernández; 1999). En relación con el deseo, la misma autora postula que si el enseñante se coloca como quien tiene todas las respuestas y no deja espacio para la falta o la carencia, no habrá circulación y movimiento del deseo de conocer. El deseo de conocer tiene que tener cierto contacto con la angustia, con el desconocimiento porque a medida que uno va cubriendo la falta y se conecta con ella, el espacio de falta se va ampliando cada vez más.

No hay creatividad posible sin contacto, elaboración y representación de esa angustia (Fernández, 2014).

Por ello, no es posible pensar al aprendizaje - en este caso del adolescente - dejando de lado la subjetividad porque a lo largo de la historia de cada sujeto, en cada mundo en el que se va construyendo la subjetividad cada uno va a ir *aprendiendo a aprender*, somos el aquí y el ahora de una trayectoria de aprendizajes, el punto de llegada de una historia social y vincular (Quiroga; 2009). La subjetividad es constitutiva del proceso de aprendizaje.

Por último, siguiendo a Cordié (2007) es importante tener en cuenta que tanto a través del aprender como en el deseo de saber se sublima: lo que implica una renuncia a la satisfacción inmediata, la meta pulsional se desplaza.

2. 4 Instituciones educativas

Como se mencionó, una de las características principales de la adolescencia es que se encuentran inmersos en el sistema escolar. Según el artículo 16 de la Ley N° 26.206 “La obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria”. La función que tiene este sistema es la educación. Crema (1996) escribe sobre la educación en sentido amplio, que como institución social, está ligada a los valores que predominan en la sociedad en un determinado momento socio histórico y se concreta en un establecimiento dado. Ida Butelman: “La institucionalización de la educación constituye un cuerpo estructurado de normas tendientes a lograr en forma previsible y sistemática la realización de acciones educativas, en plazos definidos, para obtener resultados que en un momento dado se consideren necesarios...” (Butelman, 1998, pág. 31).

En este sentido y tal como explicita Crema (1996) toda institución viene a cubrir una carencia, llenar un vacío, y perdurar en el tiempo. Debe satisfacer una necesidad social; es por ello que los objetivos y los métodos que se empleen en cada organización van a diferir de acuerdo con el ideal de hombre a que aspire dicha sociedad. La institución está investida de deseos y expectativas que en los distintos momentos de su historia pueden o no coincidir con los deseos y las expectativas de aquellos que la crearon. Esta autora continúa hablando sobre institución, cuando un integrante se incorpora a ellas

hace un contrato explícito (acepta normas de funcionamiento de la organización) y hace un contrato tácito e inconsciente (a través de una identificación con la organización, le crea la ilusión de mismidad que le exige la renuncia a ciertas expectativas individuales a cambio de la pertenencia). Pertenecer a una institución da identidad, continencia y apoyo: sostienen al yo. Cuando las renunciaciones personales producen un sufrimiento demasiado grande o cuando se rompe ese contrato narcisista que cada uno establece con la institución, afloran los conflictos interpersonales, intergrupales o interinstitucionales que hasta ese momento permanecían latentes (Crema; 1996)

Atrio (1997) sostiene que la función primordial de la escuela es transmitir códigos culturales, éticos, históricos y valorativos. Lo que se transmite va a variar de acuerdo al orden político y cultural que impera y al ideal de hombre que se pretenda obtener.

Cuando surge en Argentina la escuela en el siglo XIX, surge con la idea de una escuela productora de una población homogénea de ciudadanos con una identidad común, pero Lutereau (2019) expone que esta idea viene perdiendo terreno desde hace ya un par de décadas. Como señalan algunos autores, el declive del Estado como entidad regulatoria, determina nuevos criterios de existencia, lo que hace que la escuela hoy en día sea un espacio de disputa en el que se ponen en juego nuevas significaciones. Esto deviene en un profundo desacople entre el alumno supuesto por el docente y el alumno real, nacido y criado en un período en el que la subjetividad dominante no es institucional sino más mediática (Lutereau; 2019). Por lo tanto, menciona Crema (1996) toda institución deberá tener la flexibilidad, deberá ser un sistema “abierto” para adecuarse a las necesidades del entorno sin perder su ideología ni identidad que la define. Siguiendo con la misma autora, se visualiza que esto muchas veces no sucede. El ritmo de los acontecimientos no condice con las teorías pedagógicas que se implementan con los alumnos

Continuando con el concepto de “escuela”, Arata (2020) sostiene que es mucho más que un espacio al que asisten niños/as y jóvenes para aprender un conjunto de saberes indispensables para vivir en sociedad. Es un espacio donde se producen infinidad de relaciones únicas y sin ellas, millones de personas carecerían de cualquier posibilidad de acceder a los más elementales

derechos y bienes culturales, políticos y sociales que puede ofrecer una sociedad democrática. Es el lugar de trabajo de las y los docentes y un espacio de encuentro entre sujetos, en el que interactúan y aprenden a convivir personas con diversos conocimientos y formas de conocer, experiencias de socialización y trayectorias. Estas instituciones funcionan en entornos sociales y culturales que las atraviesan, moldean y les imprimen perfiles específicos y únicos, por lo tanto, es que no se habla de escuela, sino de múltiples escuelas, en plural. Siendo entonces una red de escuelas compleja y variada, como la sociedad que asiste a ellas.

Tomando los aportes de Crema (1996) no se puede dejar de considerar que dentro de un grupo institucional se enmarca tanto la dinámica grupal, el modelo de conducción de docente y la incidencia del contexto. Dentro de este entramado se encuentra el alumno: fruto de una red de configuraciones vinculares, que se inicia en el interjuego con los roles familiares a partir de lo que irá construyendo una imagen de sí mismo de acuerdo con las diversas identificaciones y proyecciones; sus éxitos y fracasos en las diferentes áreas de la vida real; las expectativas creadas en el imaginario social. Todos estos factores incidirán en su conducta social y en los logros escolares que trascienden el aspecto puramente intelectual (Crema 1996).

Como se ha mencionado con anterioridad, y retomando nuevamente a Schlemenson (2014) es durante la etapa de la adolescencia que se atraviesan momentos altamente significativos en la constitución de su psiquismo, en los cuales se juegan oportunidades de transformación y enriquecimiento simbólico que no siempre el sistema educativo aprovecha para su complejización (Schlemenson, 2014). La misma autora explicita que las estadísticas existentes muestran que durante la adolescencia los problemas de aprendizaje se incrementan, y abren interrogantes sobre la incidencia de aspectos subjetivos que se suman a las dificultades existentes para incorporar los conocimientos escolares propuestos. En este sentido, confirman que el mayor índice de dificultades de inclusión satisfactoria de los alumnos en el sistema educativo se juega en la escuela secundaria. En relación a los aportes de dicha autora se trae a término a la Psicopedagoga Argentina Iannantuoni (1996) quien expresa que la escuela como institución tiende al sometimiento a determinadas pautas

en vez de promover el hecho artístico y la autoría de la producción, no resulta sorprendente que no cuente con la posibilidad de cuestionarse a sí misma.

Cordié (2007) también analiza las dificultades escolares en esta franja etaria cuando expresa que la adolescencia y todas las crisis y pasajes que se dan en ella, nos permiten comprender el sentido de estas dificultades escolares surgidas a esta edad. Preso del malestar, el adolescente puede descuidar el trabajo intelectual, desinteresarse de él por un tiempo, ya que las enseñanzas del programa de estudios pueden parecer insignificantes cuando el sujeto se encuentra absorbido por sus transformaciones corporales, sus amores y conflictos familiares.

3. METODOLOGÍA

3.1 Objetivo General

El objetivo general de este trabajo de investigación es indagar el lugar que ocupa la subjetividad de los adolescentes dentro de la escuela formal y de qué manera esta situación atraviesa el rendimiento escolar.

3.2 Objetivos específicos

- Indagar las posibles causas y posibles manifestaciones del malestar subjetivo en los adolescentes dentro de la escuela formal.
- Identificar las herramientas y los espacios que se ofrecen desde las escuelas formales para acompañar a los adolescentes en sus aprendizajes formales.
- Conocer la mirada que se tiene en las escuelas formales sobre la adolescencia.

3.3 Enfoque metodológico

Desde los aportes de Hernández Sampieri et al. (2010) este trabajo de investigación tiene un enfoque cualitativo. Dicho enfoque comprende el fenómeno en su ambiente natural, para ello utiliza la recolección de datos sin medición numérica del fenómeno para descubrir o afinar preguntas en el proceso de interpretación. Además, continuando con el mismo autor, se realiza una revisión constante de la literatura y en caso de ser necesario se regresa a etapas previas del trabajo de investigación, es decir que no es un proceso lineal, por el contrario recurrente.

3.4 Diseño y alcance de la investigación

Este trabajo integrador final es en el marco de un diseño y alcance no experimental, descriptivo y de corte transversal.

En primer lugar, no experimental ya que las situaciones del fenómeno a indagar no se provocan ni se generan intencionalmente por quienes realizan la investigación, sino que ya son existentes y naturales (Hernández Sampieri, et.al.,2010). Sumado a esto, las variables independientes ocurren y no es

posible manipularlas. No se tiene control directo ni se puede influir sobre las mismas porque ya sucedieron, al igual que sus efectos (Hernández Sampieri et al., 2010).

En segundo lugar, es descriptivo, ya que como plantea Hernández Sampieri et al. (2010) se busca especificar propiedades, características y rasgos importantes del fenómeno a investigar, así como también describir tendencias, características y propiedades de un grupo o población, sus contextos y eventos, detallar cómo son y cómo se manifiestan. También porque se recoge información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refiere. Sin embargo, no intentan explicar por qué ocurren ciertos fenómenos. (Sabino, 2014)

Por último, es de corte transversal debido a que se recolectarán datos en un solo momento, en un tiempo único. El propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado tal como si se tomara una fotografía de algo que sucede (Hernández Sampieri et al., 2010).

3.5 Participantes

Teniendo en cuenta el objetivo principal de este trabajo mencionado con anterioridad, se seleccionaron escuelas formales de carácter privado y/o públicas de la ciudad de Rosario, Santa Fe, Argentina. Dentro de ellas se recolectaron datos de adolescentes entre 15 y 18 años así como también de docentes, directivos y profesionales de equipo pedagógico si es que cuentan con uno.

3.6 Instrumento de recolección de datos

La selección de los instrumentos de recolección de datos se realiza teniendo en cuenta que se busca comprender la perspectiva de los participantes acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad (Hernández Sampieri et al., 2010). Para ello se llevarán a cabo entrevistas semiestructuradas, cuestionarios y observaciones. Lo recolectado no se reducirá a números para ser analizados estadísticamente (aunque en algunos casos sí se pueden efectuar ciertos análisis cuantitativos, pero no es el fin de este estudio).

En primer lugar, desde los aportes de Egg (2003) se entiende por entrevista semiestructurada a aquellas en las que puede existir algunas preguntas que sirvan como punto de referencia, pero lo fundamental es el guion de temas y objetivos que se consideran relevantes. Estas entrevistas se les implementará a los actores institucionales (directivos, docentes y en caso que haya, a los profesionales que formen parte del equipo pedagógico). Partiendo de planteamientos globales (disparadores) para dirigirse al tema que interesa al entrevistador.

En segundo lugar, la observación *in situ* de los fenómenos naturalmente producidos utilizando los sentidos (vista y oído) para observar hechos y realidades presentes, y a la gente en el contexto en donde desarrolla normalmente sus actividades (Egg, 2003). Este instrumento se selecciona con la idea de recolectar otro tipo de datos aparte de lo verbal y escrito: lenguaje no verbal, conductas, imágenes. El mayor reto consiste en introducirse al ambiente y mimetizarse con éste, pero también en lograr capturar lo que las unidades o casos expresan y adquirir un profundo sentido de entendimiento del fenómeno estudiado. (Hernández Sampieri et al., 2010).

Por último, los cuestionarios. Entendidos desde Sabino (2014) como una derivación de la entrevista, pero sin los elementos de la interacción. Tienen como ventaja la economía del tiempo, ya que reúne de una vez un gran número de respuestas. Además, al desaparecer la interacción el encuestado puede brindar datos de mayor calidad (Sabino, 2014), es por esto que dicho instrumento irá dirigido para los adolescentes de las escuelas formales. Las preguntas serán en torno a: opinión, expresión de sentimientos, conocimiento, antecedentes.

3.7 Procedimientos de recolección de datos

El procedimiento de recolección de datos parte de la realización de entrevistas a directora, vicedirector, profesor, psicopedagoga y cuestionarios a los adolescentes de las dos instituciones escolares que se seleccionaron. Previo a llevarlas a cabo, fue necesario acercarse a las instituciones, contarles acerca de nuestro trabajo de investigación y comentarles los instrumentos de recolección de datos. Una vez recibida su aceptación, se pactó un día y horario y se les presentó el correspondiente consentimiento informado previo a la

administración de los instrumentos, aclarando en todo momento que tanto su identidad como la información que brindarán queda bajo resguardo. Asimismo, se les solicitó la correspondiente autorización para grabarlos.

Por una parte, todas las entrevistas fueron realizadas de manera individual en el marco de la presencialidad en cada una de las escuelas. El tiempo de duración de las mismas fue de entre 15 minutos y 30 minutos, dependiendo de cuanto se explayó el entrevistado. En algunas ocasiones nos atuvimos a las preguntas previamente estipuladas, pero en otras ocasiones fue pertinente una re-pregunta.

Por otra parte, los cuestionarios también se efectuaron de manera presencial por cualquier duda/pregunta que los participantes tengan. Para ello se les envió en el momento el formulario a través de un link para que cada uno responda desde su teléfono móvil.

Finalmente, se agradeció la participación para luego pasar a desgrabar los audios.

3.8 Análisis de datos

Luego de haber realizado las entrevistas y los cuestionarios administrados, se procedió a transcribirlas y ordenarlas en formato legible. En cuanto se ordenó la información, se codificó, es decir, se agrupó la información (Núñez, 2006). Dicha información se separó y agrupó en categorías y subcategorías elaboradas en relación a los objetivos específicos planteados para la investigación, procedimiento que resultó ser el más conveniente al momento de identificar, reducir y descomponer los elementos obtenidos en el trabajo de campo, con el fin de reagruparlos nuevamente en ejes principales de significado (Rodríguez Sabiote, 2003). A continuación, se presentan las categorías, con su argumento y algunos decires de los entrevistados y respuestas de los cuestionarios que se corresponden con las mismas:

Categoría 1: Conceptualización que tienen los actores institucionales sobre la adolescencia.

La adolescencia se entiende como el pasaje de lo estable y protector a lo disruptivo y público, en donde la espera, la reflexión y el sufrimiento son antecedentes necesarios para alcanzar una productividad psíquica atractiva. Por este motivo, las formas en que cada uno de los adolescentes transita las situaciones de pasaje y de cambio son diferentes en cada sujeto (Schlemenson 2014). Especialmente en la escuela los actores sociales la perciben como:

“es una etapa de transición entre la infancia y la adultez...” (P2);

“es una etapa” (P4).

“vos para mí hablás de adolescencia y no podés no hablar de identidad. De autoconocimiento, de construcción de la subjetividad ... a partir de contactos y de vínculos con el otro diferente” (P3);

“conviven muchos factores, bio, psico, sociales, y en donde lo que me parece que es como más complejo para los adolescentes es tener que hacer un trámite psíquico con todo lo que les acontece a nivel físico [...] todo lo que les acontece a nivel cuerpo somático es tan abrupto, es tan agresivo incluso, que es muy difícil que los chicos puedan articular psiquismo y cuerpo en tan poco tiempo” (P2);

“El tercero es un año en el cual las oscilaciones emocionales están muy presentes [...] se pregunta mucho qué hace en la secundaria, el para qué [...] fundamental, todo lo que tiene que ver con las identidades” (P4).

“El acceso al pensamiento formal hace que la concepción de la vida, de lo existencial, de la muerte, de la amistad sea revisitado” (P2)

“Es muy difícil que los chicos puedan articular psiquismo y cuerpo en tan poco tiempo. Por eso lleva mucho, por eso acarrea siempre un montón de angustia” (P2).

“Lo que estamos viendo es un sujeto totalmente debilitado, joven, que no quiere activar, que está muy cómodo, que parece que está angustiado, pero no está angustiado, está cómodo en realidad y que presenta distintas problemáticas ante el hecho de afrontar responsabilidades” (P1)

“hay un endiosamiento de la adolescencia que es totalmente perjudicial lo que trae aparejado una infantilización del sujeto” (P1)

Sub-categoría 1: Principales problemáticas que identifican los actores institucionales en sus alumnos.

Esmatti (1999) describe este contexto actual y le atribuye ciertas características que podrían determinar nuevas pautas de malestar en la civilización. Frente a esto, la respuesta es la protesta muda, la abulia, la desubjetivación, la resistencia pasiva, el uso del tatuaje, el aumento del índice de suicidios en la adolescencia, el retorno del castigo corporal en los colegios, la delincuencia, el retorno a formas de canibalismo (Esmatti, 1999) y además tal como indica Cordié (2007), el fracaso escolar. En palabras de los actores:

“Dificultades en los vínculos, eso es lo que más llega, porque después las cuestiones del aprendizaje es como que antes o después se resuelven, se resuelven en el sentido de que a veces son temporales, de que a veces son como consecuencia de otra cosa” (P2).

“Es fundamental empezar a trabajar y abordar, es todo lo que tiene que ver con la educación” (P4).

Las problemáticas que da a conocer este entrevistado son: malabares para conseguir los recursos, para reponer los equipos, las computadoras, no vienen los fondos suficientes y acá por ejemplo en esta escuela porque es de diseño, sería necesario por lo menos que el 60% de las aulas tuvieran una pantalla que no tengamos que trasladar, falta personal desde hace mucho tiempo, está el problema del robo, entonces tenemos que tener asegurado los lugares y después está el problema del financiamiento de las cosas. Y agrega: *“no tenemos problema de que capaz en otras escuelas sí que viven castigándose, a las piñas, me ha tocado eso. Acá es otro mundo, en otra escuela hemos encontrado alumnos metidos en el delito, en bandas narco, en barras bravas, y bueno eso es otro mundo” (P1).*

Categoría 2: Manifestaciones del malestar subjetivo de los adolescentes dentro de las instituciones educativas.

Se considera al igual que Ariel (1990) que el sufrimiento es inherente a la estructura psíquica; es parte constitutiva. Las formas en que cada uno de los adolescentes transita las situaciones de pasaje y de cambio son diferentes en cada sujeto. Estas diferencias se van a corresponder con los recursos y modalidades que cada uno haya desplegado durante la infancia. Sumado a esto, tomando aportes de Ariovich (2008) las modalidades sociales del ser joven dependen de la edad, la generación, el crédito vital, la clase social, el marco institucional y el género. No se manifiesta de la misma manera si se es de clase popular o no, lo que implica que los recursos que brinda la moratoria social no están distribuidos de manera simétrica entre los diversos sectores sociales. Los entrevistados expresan diversas manifestaciones de los adolescentes dentro de las instituciones:

“El arte, que acá en esta escuela es como que está medio omnipresente en todas las disciplinas todo lo que es el graffiti, la pintura, el dibujo está incluso hasta en las evaluaciones o en los trabajos prácticos, te escriben al costado hoy nosotros lo vemos de otra manera pero posiblemente 20 años atrás hacían un dibujito al costado y te devolvían la evaluación diciendo eso es inadecuados” (P4)

“La composición de las listas es de primero a quinto año. El año pasado fue el primer Centro de Estudiantes, que fue medio una comisión organizadora” (P4)

En los cuestionarios se preguntó sobre “¿cómo te sentís viniendo a la escuela?” En una de las escuelas hubo una prevalencia del puntaje 4, mientras que en la otra institución escolar prevalecieron los puntajes del 1 al 3 teniendo en cuenta que el 1 es el más bajo y el 5 más alto.

Además, se les presentó la afirmación “Cuando me sucede algo (bueno o malo) me siento escuchado por parte de la escuela” en la que tenían que marcar en una escala cuán de acuerdo estaban o no con dicha frase. La mayoría de los alumnos de ambas instituciones responden que no están ni de acuerdo ni en desacuerdo con ella. A pesar de que hubo una prevalencia de

esta respuesta cabe destacar que sólo 2 alumnos de los 38 encuestados respondieron que estaban de acuerdo con la afirmación.

En los decires de los propios estudiantes que ante la pregunta de “si te importa tu rendimiento escolar...¿por qué?” brindaron respuestas tales como: *“Exigencias provenientes de mi casa”, “porque me da miedo mi mamá”, “exigencias por uno mismo”, “porque perjudica mi promedio”, “porque siento que defraudó a mis papás”, “me siento mal conmigo misma”, “porque me gusta sacarme buenas notas”, “por una necesidad de validación con las notas que tengo”*

En la afirmación “mis notas/mi rendimiento académico dependen o se ven influenciados por cómo estoy”, 15 adolescentes de 38 estuvieron de acuerdo con esta frase, siendo esta respuesta la prevalente.

Sub-categoría 2: Procesos que los mismos adolescentes consideran que se encuentran atravesando.

En la presente categoría se expresan datos relevantes recabados de las encuestas que vislumbran la importancia de considerar que dentro de todo el entramado *institucional* donde se enmarca tanto la dinámica grupal, el modelo de conducción de docente y la incidencia del contexto se encuentra *el alumno*, en este caso *adolescentes*, es por esto que para darle entidad a su subjetividad se les administró dicho cuestionario con una serie de preguntas las cuales hacen alusión a dicho objetivo (Crema, 1996).

Se les realizó una pregunta de desarrollo sobre qué procesos sienten que están atravesando como adolescentes. Sólo 8 personas de 38 no pudieron responder poniendo respuestas tales como: “ninguno”; “nada”; “no sé”, etc. Los otros 30 pudieron responder con mayor puntualidad. Algunas de las palabras que más mencionaron fueron: maduración, cambios, estrés, procesos, conocimiento, descubrimiento. Se hizo referencia al término de “cambios” ligado a independencia, emociones, nuevos desafíos, humor, responsabilidades y el paso a la adultez. Otros decires que aparecen: *“Como adolescentes, estamos atravesando procesos complejos y difíciles. Necesitamos estar acompañados en esta situación”; “la estoy pasando bien y*

no quiero que se termine”; “armar tu propia percepción del mundo”; “Siento que estamos pasando por un proceso del cual tenemos que empezar a hacernos cargo de las situaciones en las cuales pasamos, es decir es hora de el cual empezar a responsabilizarnos de nuestras tareas diarias”; “Siento que estoy atravesando un proceso en el cual aprendes a vivir solo, comienzas a armar tu propia percepción del mundo”.

Categoría 3: Conceptualización que tienen los actores institucionales sobre el aprendizaje de los adolescentes.

Filidoro (2009) conceptualiza al aprendizaje como un proceso de construcción y apropiación del conocimiento que se da por la interacción de los saberes previos del sujeto y ciertas particularidades del objetivo que se da en situación social en el que interviene un mediador. En relación con dicha categoría los actores institucionales expresan:

“Ustedes saben que el síntoma aparece siempre en el aprendizaje, o sea que un chico que tiene un nivel cognitivo esperable para su edad, si sufre de hostigamiento, de bullying, o de indiferencia por parte de compañeros, o no se puede insertar rápidamente el rendimiento escolar es lo primero que decae” (P2);

“Para mí la conversación es fundamental, el feedback, que el chico pueda sentirse parte de esa apropiación, trato de generar curiosidad, privilegio la conversación, el diálogo.” (P4);

“Lo subjetivo incide, afecta, altera, modifica positivamente y negativamente en los procesos de aprendizaje” (P3),

“Lo emocional, sea por procesos internos o cuestiones que se van condicionando a partir del vínculo con los otros, determinan y condicionan tanto para bien como para mal los procesos de aprendizaje” (P2).

“Es fundamental empezar a trabajar y abordar, es todo lo que tiene que ver con la educación” (P4).

“El aprendizaje viene aparejado con la cuestión de las exigencias, osea, ciertas cuestiones se han aflojado uno lleva al otro, si vos no tenés la exigencia... después tenés que encontrar el placer” (P1);

“Nosotros estamos dando un título técnico, vos suponete que fueran a no sé, la facultad de medicina. Imaginate vos, que de acá sale un sujeto que después va a operar, le va a abrir el cuerpo a alguno, osea un cierto rigor hay que tener en la evaluación porque digamos es una responsabilidad. Acá si bien son técnicos en diseño y comunicación multimedial, pero todo también lleva a una exigencia futura, esto es un entrenamiento para el futuro trabajo” (P1).

Sub-categoría 3: Herramientas y espacios que se ofrecen desde las escuelas para acompañar las trayectorias.

Es durante esta etapa que se atraviesan momentos altamente significativos en la constitución de su psiquismo, en los cuales se juegan oportunidades de transformación y enriquecimiento simbólico que no siempre el sistema educativo aprovecha para su complejización lo que podría traer aparejado malestar, problemas de aprendizaje y dificultades subjetivas (Schlemenson, 2014). Se necesita atender a los procesos de este aprendizaje y no a sus resultados porque tiene una matriz vincular y lúdica y su raíz es corporal; a través de la articulación inteligencia - deseo es donde se da el despliegue creativo y del equilibrio asimilación - acomodación (Fernández; 1999).

“Chicos que a partir de intervenciones concretas del área de acompañamiento psicopedagógico, que intervienen con un cambio, con un movimiento, con un cambio de modalidad. Estudiantes que estaban totalmente cancelados, que no podían avanzar. Esos cambios fueron muy pertinentes y permitieron destrabar y avanzar. Solamente no es el cambio de escuela, mismo docente, mismas materias, mismo plan de estudio, contenidos, textos, todo lo mismo los cambian de grupo y son otros. Entonces, eso es una prueba de que el grupo y lo vincular y lo afectivo determina totalmente los procesos de aprendizaje” (P3)

“Buscamos asistencia en el equipo de inclusión o en el equipo de psicopedagogía, que son un apoyo muy fuerte para nosotros. Tanto en el diseño de las herramientas de evaluación, como en la mediación con los conflictos que pueden llegar a surgir (P4).

“Hay que estar ahí, garantizar que puedan hablar es lo primero, lo más importante” (P2)

“Cuando yo estoy mediando, solo garantizo que se escuchen. Les ayuda a pensar cómo comunicar a su compañero o a su compañera lo que les pasa” (P2);

“Tenemos un sistema de comunicación formal, que es una aplicación que usamos para comunicarnos con los padres” (P2);

“Esa es la manera en la que se abordan las problemáticas, digamos, revisando las normas de convivencia. Lo revisamos, lo socializamos” (P3);

“Uno de los principios básicos es el trabajo interdisciplinar” (P4).

“Una de las cosas que tenemos es que tenemos infinidad de charlas con los familiares, pero nos saca del tema académico”. Además, ante la pregunta de si cree necesario o considera un profesional de psicopedagogía o psicología responde: “nono, para nada. Lo que se necesitan son reglas bien claras con límites bien claros, nada más que eso, nada más que eso. Después bueno, cada uno, desde ya hay situaciones familiares, hay cuestiones económicas, pero probablemente lo erróneo provenga de que ante la dificultad hay que apañar y justamente es lo que no hay que hacer” (P1)

“El título para mi es lo principal, el título técnico que le estamos dando, es yo creo la cosa más importante [...] concéntrense en el título que eso los va a salvar [...] Lo que se necesitan son reglas bien claras con límites bien claros, nada más” (P1).

Categoría 4: Percepciones de los adolescentes en cuanto a sus aprendizajes.

Cordié (2007) también analiza las dificultades escolares en esta franja etaria cuando expresa que la adolescencia y todas las crisis y pasajes que se dan en ella, nos permiten comprender el sentido de estas dificultades escolares surgidas a esta edad. Preso del malestar, el adolescente puede descuidar el trabajo intelectual, desinteresarse de él por un tiempo, ya que las enseñanzas del programa de estudios pueden parecer insignificantes cuando el sujeto se encuentra absorbido por sus transformaciones corporales, sus amores y conflictos familiares.

En sus palabras: *“matemática no me gusta por la relación que tengo con la profesora”; “por la forma en que la profesora enseña, que no se entiende muy bien”, “no comprendo mucho y me cuesta entender sus contenidos”, “cultura no me gusta, es solo escribir”, “la profesora está re loca y es muy mala con mis amigos y yo”, “no me identifico mucho con la materia”, “audiovisual me gusta, porque tenemos una libertad que nos permite crear de una forma distinta”, “Taller de sistema multimediales abiertos porque lo entiendo y se me hace fácil”, “Lenguajes I pq es de Artes y yo amo todo lo relacionado Artes”, entre otros.*

En la pregunta ¿De qué manera crees que aprendes más?, hay una prevalencia de la respuesta “aprendo más en intercambio con el docente, el diálogo” y “aprendo con actividades fuera del aula (viajes educativos, saliendo al patio, yendo a la biblioteca, etc)”. Y la respuesta que menos cantidad de respuestas tuvo fue “aprendo más sentado escuchando al profesor”.

En la pregunta “si te importa poco las notas que te sacas... ¿por qué?” la mayoría responde “no pasa nada, a fin de año me pongo las pilas”

Finalmente, se relacionarán las categorías obtenidas logrando la integración de la información con los fundamentos teóricos de la investigación, lo que permite reflexionar y darle sentido al fenómeno (Nuñez, 2006).

4. RESULTADOS

Los escritos de dichos resultados se organizan en torno a los objetivos específicos planteados con anterioridad en el apartado *Metodología*. En cada objetivo específico se relaciona la teoría y los antecedentes con algunos decires textuales de los participantes, nombrados con la referencia P (participante) seguido con un número al azar, por ejemplo, P1 (vicedirector), P2 (psicopedagoga institucional), P3 (directora), P4 (profesor). Cabe aclarar que el P1 pertenece a una institución escolar de gestión estatal y los P2, P3, P4 pertenecen a una institución educativa de gestión privada. En cuanto a la información de los cuestionarios, se encontrará transcrita en forma de texto tal como se explicita en apartados anteriores y en caso de que se utilice, algún decir textual de los encuestados.

4.1 Indagar las posibles causas y posibles manifestaciones del malestar subjetivo en los adolescentes dentro de la escuela formal.

En este objetivo, se escribirán los resultados enlazando la categoría y la subcategoría 2.

En relación con el concepto de adolescencia, Palacios (1999) la conceptualiza como aquella etapa de transición, un período bisagra de mutación profunda en la que el sujeto debe renunciar a toda seguridad que el mundo de la infancia le brindaba porque ya no se es niño, pero en la que aún no se tiene el estatus de adulto. En este sentido, se debe cumplir simultáneamente un trabajo de duelo y de renacimiento (Palacios, 1999). Esta etapa, presupone nuevas necesidades e interpela al sujeto en su propia historia de un modo activo. Crecer y padecer no son lo mismo; y si bien la adolescencia trae consigo trastorno y angustia, es decir, si bien es esperable que en esta etapa circule algo del malestar, mayor padecimiento va a generar la ausencia de su despliegue, ya sea en el ámbito familiar, escolar, etc. (Palazzini, 2006).

Las formas en que cada uno de los adolescentes transita las situaciones de pasaje y de cambio son diferentes en cada sujeto. Estas diferencias se van a corresponder con los recursos y modalidades que cada uno haya desplegado durante la infancia. Sumado a esto, tomando aportes de Ariovich (2008) las

modalidades sociales del ser joven dependen de la edad, la generación, el crédito vital, la clase social, el marco institucional y el género. No se manifiesta de la misma manera si se es de clase popular o no, lo que implica que los recursos que brinda la moratoria social no están distribuidos de manera simétrica entre los diversos sectores sociales. Estas diferentes formas de transitar dicha etapa se visualizan en las respuestas de los adolescentes, quienes describen una serie de procesos que los atraviesan, tales como: maduración, cambios, estrés, procesos, conocimiento, descubrimiento. Se hizo referencia al término de “cambios” ligado a independencia, emociones, nuevos desafíos, humor, responsabilidades y el paso a la adultez. A estos procesos que ellos reconocen, se los interpreta como las causas del malestar subjetivo, en uno de sus decires: *“Como adolescentes, estamos atravesando procesos complejos y difíciles. Necesitamos estar acompañados en esta situación”*. Es por ello que, tal como menciona Crema (19996) no se puede dejar de considerar que dentro de todo el entramado institucional donde se enmarca tanto la dinámica grupal, el modelo de conducción de docente y la incidencia del contexto se encuentra *el alumno*.

En este sentido, no sólo crecer atraviesa la subjetividad de los adolescentes sino también, el contexto actual, la época y sus características van determinan nuevas pautas de malestar en la civilización (Esmatti, 1999). Frente a esto, la respuesta es la protesta muda, la abulia, la desubjetivación, la resistencia pasiva, el uso del tatuaje, el aumento del índice de suicidios en la adolescencia, el retorno del castigo corporal en los colegios, la delincuencia, el retorno a formas de canibalismo (Esmatti, 1999). Esto también se visualiza en el ámbito escolar. En relación con esto Cordié (1994) señala que la evolución de la sociedad dio lugar a una nueva patología: el fracaso escolar. La misma autora plantea que en el contexto actual el éxito escolar ocupa un lugar muy grande en la vida de las personas, estas ideas del éxito y del fracaso son en función de un ideal. Por lo tanto, los adolescentes se construyen persiguiendo los ideales que se les propone desde su entorno sociocultural y familiar, marcados por los valores de la sociedad a la que pertenece (Cordíé, 1994). Esto se visualiza en los decires de los propios estudiantes que ante la pregunta de “si te importa tu rendimiento escolar...¿por qué?” brindaron respuestas tales

como: *“Exigencias provenientes de mi casa”, “porque perjudica mi promedio”. A su vez, en la afirmación “mis notas/mi rendimiento académico depende o se ven influenciados por cómo estoy”, la mayoría estuvieron de acuerdo con esta frase.*

En síntesis, se considera al igual que Ariel (1990) que el sufrimiento es inherente a la estructura psíquica; es parte constitutiva. Si bien no se puede evitar, esto no quiere decir que no haya instancias que reduzcan el sufrimiento, una de ellas podría ser: *“El arte, que acá en esta escuela es como que está medio omnipresente en todas las disciplinas todo lo que es el graffiti, la pintura, el dibujo [...]” (P4).* Lo que denota que el malestar subjetivo en los adolescentes dentro de la escuela formal, no sólo se manifiesta a través de cuestiones materiales como el arte, sino también en sus aprendizajes escolares y en su rendimiento académico.

4.2 Identificar las herramientas y los espacios que se ofrecen desde las escuelas formales para acompañar a los adolescentes en sus aprendizajes formales.

Dicho objetivo se vincula con las categorías 3 y 4, y la subcategoría 3 del análisis de datos. Se visualiza que la conceptualización de aprendizaje que tienen las instituciones educativas orientan y direccionan las herramientas y los espacios que se les ofrecen a los adolescentes en sus trayectorias escolares.

Para desarrollar esta idea se comenzará por conceptualizar, desde los aportes de Filidoro (2009), el término aprendizaje como un proceso de construcción y apropiación del conocimiento que se da por la interacción de los saberes previos del sujeto y ciertas particularidades del objetivo que se da en situación social en el que interviene un mediador (Filidoro; 2009). Si lo entendemos entonces como un proceso no se lo puede reducir a la apropiación progresiva y acumulativa de recursos cognitivos de cada vez mayor complejidad, en cambio se lo debe entender como la forma en que cada sujeto simboliza el mundo de acuerdo con sus experiencias afectivas y oportunidades sociales existentes. (Schlemenson, 2004). En la institución de P2, P3, P4 conceptualizan al aprendizaje de esa misma manera, ya que en sus decires entorno al aprendizaje expresan: *“Para mí la conversación es fundamental, el*

feedback, que el chico pueda sentirse parte de esa apropiación, trato de generar curiosidad, privilegio la conversación, el diálogo.” (P4); “lo subjetivo incide, afecta, altera, modifica positivamente y negativamente en los procesos de aprendizaje” (P3). P2, P3 y P4 -quien pertenecen a una institución- se conceptualiza el aprendizaje teniendo en cuenta lo subjetivo, por lo que sus herramientas van dirigidas a ello. Por ejemplo: “Buscamos asistencia en el equipo de inclusión o en el equipo de psicopedagogía, que son un apoyo muy fuerte para nosotros. Tanto en el diseño de las herramientas de evaluación, como en la mediación con los conflictos que pueden llegar a surgir (P4); “Cuando yo estoy mediando, solo garantizo que se escuchen. Les ayuda a pensar cómo comunicar a su compañero o a su compañera lo que les pasa” (P2).

En contraposición con las ideas presentadas hasta el momento, P1 -quien pertenece a otra institución- conceptualiza el aprendizaje pensando solo en lo académico, por ejemplo: *“El aprendizaje viene aparejado con la cuestión de las exigencias [...] el título para mi es lo principal, el título técnico que le estamos dando, es yo creo la cosa más importante [...] concéntrense en el título que eso los va a salvar” (P1).* Por lo que sus herramientas y espacios se rigidizan en esa conceptualización. Por ejemplo: *“Lo que se necesitan son reglas bien claras con límites bien claros, nada más” (P1); “esto -haciendo referencia a la escuela- es un entrenamiento para el futuro trabajo” (P1).*

A su vez Fernández (1999) plantea que en el aprendizaje van a entrar en juego cuatro niveles en una individual manera de relación: su organismo individual heredado; su cuerpo construido especularmente; su inteligencia autoconstruida internacionalmente; la arquitectura del deseo, deseo que siempre, deseo del deseo del Otro. Es por esto que se necesita atender a los procesos de este aprendizaje y no a sus resultados porque tiene una matriz vincular y lúdica y su raíz es corporal; a través de la articulación inteligencia -deseo es donde se da el despliegue creativo y del equilibrio asimilación -acomodación (Fernández; 1999). Esto se vislumbra en los decires de los adolescentes encuestados entre ellos: *“audiovisual me gusta, porque tenemos una libertad que nos permite crear de una forma distinta”.* En relación con el deseo, la misma autora postula que si el enseñante se coloca como quien tiene

todas las respuestas y no deja espacio para la falta o la carencia, no habrá circulación y movimiento del deseo de conocer. En cuanto a esto, los adolescentes mencionan: *“cultura no me gusta, es solo escribir”*; *“no me identifico mucho con la materia”*. En este sentido, el deseo de conocer tiene que tener cierto contacto con la angustia, con el desconocimiento porque a medida que uno va cubriendo la falta y se conecta con ella, el espacio de falta se va ampliando cada vez más. No hay creatividad posible sin contacto, elaboración y representación de esa angustia (Fernández, 2014). Dicha teoría se materializa en los cuestionarios ya que en las áreas donde los adolescentes manifiestan mayores dificultades son en aquellas donde no comprenden el contenido; no se sienten a gusto con las formas de enseñar de los docentes ni tienen vínculo con el mismo, no hay diálogo y sólo escriben, esto también se observa en la pregunta *¿de qué manera crees que aprendes más?* la respuesta que menos votos tiene es: *“aprendo más sentado escuchando al profesor”*. Mientras que demuestran mayor bienestar y aprendizajes en las asignaturas donde tienen mayor libertad para crear; disfrutan el tiempo con el profesor y se sienten a gusto con sus formas de enseñar, lo que les facilita más el contenido; cuando les atrapa y se divierten con el tema: ante la pregunta *¿de qué manera crees que aprendes más?*, hay una prevalencia de la respuesta *“aprendo más en intercambio con el docente, el diálogo”*.

En vinculación directa con las herramientas y los espacios que cada institución ofrece, se encontró un estudio vinculado que revela que hay factores protectores tales como: una buena comunicación intrafamiliar, de grupo o de una comunidad de soporte; un entorno que facilite hacerlo sentir incluido e implicado; ser escuchado con atención, comprendido y acompañado; recibir ayuda para expresarse emocionalmente; continuar las rutinas y evitar cambios sobreañadidos, actúan como soporte para el abordaje de los adolescentes (Aresté, 2022). Es por esto que se considera pertinente que las instituciones educativas y sus actores institucionales tengan en cuenta la importancia de que la “escuela” es mucho más que un espacio al que asisten niños/as y jóvenes para aprender un conjunto de saberes indispensables para vivir en sociedad. Es un espacio donde se producen infinidad de relaciones únicas y sin ellas, millones de personas carecerían de cualquier posibilidad de acceder a los más elementales derechos y bienes culturales, políticos y sociales que puede

ofrecer una sociedad democrática. Es el lugar de trabajo de las y los docentes y un espacio de encuentro entre sujetos, en el que interactúan y aprenden a convivir personas con diversos conocimientos y formas de conocer, experiencias de socialización y trayectorias (Arata, 2020).

4.3 Conocer la mirada que se tiene en las escuelas formales sobre la adolescencia.

Para este objetivo se utiliza la categoría y subcategoría 1. Se presentan las diversas conceptualizaciones que tienen los actores institucionales sobre el término *Adolescencia*. Hubo variaciones en los entrevistados, marcando una clara diferencia entre ambas instituciones con respecto a la conceptualización sobre adolescencia. Dichas conceptualizaciones se dejan entrever en sus decires y en las problemáticas que se reconocen.

Dos de ellos coincidieron en que es una etapa de transición, en sus palabras: *“es una etapa de transición entre la infancia y la adultez...”* (P2); *“es una etapa”* (P4). Lo que remite a los aportes de Palacios (1999) en cuanto al concepto de *adolescencia*. El mismo surge en occidente en el siglo XXI. Esta etapa se extiende aproximadamente desde los 12-13 años hasta aproximadamente el final de la segunda década de vida. Se trata de una etapa de transición, un período bisagra de mutación profunda (Palacios, 1999).

A su vez estos mismos participantes P2, P3 y P4 coinciden en que no es una mera etapa, sino que en ella intervienen diversos factores, construcciones subjetivas, identidades, lazos, angustia, oscilaciones emocionales. Por ejemplo: *“vos para mí hablas de adolescencia y no podés no hablar de identidad. De autoconocimiento, de construcción de la subjetividad ... a partir de contactos y de vínculos con el otro diferente”* (P3); *“conviven muchos factores, bio, psico, sociales, y en donde lo que me parece que es como más complejo para los adolescentes es tener que hacer un trámite psíquico con todo lo que les acontece a nivel físico [...] todo lo que les acontece a nivel cuerpo somático es tan abrupto, es tan agresivo incluso, que es muy difícil que los chicos puedan articular psiquismo y cuerpo en tan poco tiempo”* (P2). Dichas conceptualizaciones sobre adolescencia se observan en las problemáticas que reconocen: *“dificultades en los vínculos, eso es lo que más llega, porque*

después las cuestiones del aprendizaje es como que antes o después se resuelven, se resuelven en el sentido de que a veces son temporales, de que a veces son como consecuencia de otra cosa” (P2). Por lo tanto, P2, P3, P4 reconocen problemáticas que tienen que ver con cuestiones subjetivas de los adolescentes, tales como lo vincular, el proyecto futuro, etc., las cuales consideran que inciden en el rendimiento escolar, en las dificultades o problemáticas de aprendizaje. A partir de ello, se ofrecen espacios de escucha y diálogo tanto en función de los recursos que tiene esta institución como de las demandas de los adolescentes.

Otra de las cuestiones que va a vivenciar el adolescente van a ser los cambios cognitivos, pasando a un pensamiento más de tipo formal lo que va a derivar en que el adolescente comienza a tomar conciencia entre su autoconcepto o yo real (la forma en que se percibe) y su ideal (cómo le gustaría verse) (Oliva; 1999). En palabras de una de las entrevistadas *“el acceso al pensamiento formal hace que la concepción de la vida, de lo existencial, de la muerte, de la amistad sea revisitado” (P2)*

En este sentido, Oliva (1999) a partir de estos cambios físicos, cognitivos y sociales que van a ir afectando y modificando su personalidad, el adolescente deberá responder a la pregunta *“¿quién soy yo?”* (Oliva; 1999). Sumado a esto, Palacios (1999) agrega que se debe cumplir simultáneamente un trabajo de duelo y de renacimiento: además, el momento de la ruptura es también el de las modificaciones identitarias. Desde los aportes de Freud (1915), se entiende al duelo como un proceso normal, siendo este la reacción frente a la pérdida de una persona amada (muerte, separación, distanciamiento, etc.) o de una abstracción equivalente (patria, libertad, etapa, etc.). En la adolescencia se debe cumplir un trabajo de duelo de la infancia. Este proceso no es inmediato, sino que se necesitará de tiempo y un gran gasto de energía psíquica para atravesarlo: *“es muy difícil que los chicos puedan articular psiquismo y cuerpo en tan poco tiempo. Por eso lleva mucho, por eso acarrea siempre un montón de angustia” (P2).* Este decir por parte de la entrevistada, es de suma vinculación con los aportes de Palazzini (2006) quien expresa que si bien la adolescencia trae consigo trastorno y angustia, es decir, si bien es esperable que en esta etapa circule algo del malestar, mayor

padecimiento va a generar la ausencia de su despliegue, ya sea en el ámbito familiar, escolar, etc. La mayoría de los estudios encontrados sobre “duelo y adolescencia” remiten al trabajo de duelo en relación a la muerte como por ejemplo en el trabajo realizado en la Universidad de Palermo (2020) en el cual se realizó el acompañamiento a una paciente que está transitando el duelo por la muerte de su hermano. A través de este trabajo de campo se puede dar cuenta de que todos los adolescentes atraviesan diversos duelos (la pérdida del cuerpo infantil, la separación de los padres, etc.) y no sólo los que vivencian una muerte significativa.

Mientras que, en la institución de P1 se tiene una mirada que separa lo académico (rendimiento, aprendizaje) de lo subjetivo: *“Lo que estamos viendo es un sujeto totalmente debilitado, joven, que no quiere activar, que está muy cómodo, que parece que está angustiado, pero no está angustiado, está cómodo en realidad y que presenta distintas problemáticas ante el hecho de afrontar responsabilidades”* (P1). En este sentido, reconoce problemáticas estructurales (lo económico, drogas, violencia, lo académico) dejando de lado problemáticas subjetivas, lo que trae como consecuencia que, no se contemple la singularidad de los adolescentes, no se los escuche, ni se intervenga en función de cada una de las situaciones: *“no tenemos problema de que capaz en otras escuelas sí que viven castigándose, a las piñas, me ha tocado eso. Acá es otro mundo, en otra escuela hemos encontrado alumnos metidos en el delito, en bandas narco, en barras bravas, y bueno eso es otro mundo”* (P1) *“tenemos que hacer malabares para conseguir, los recursos, para reponer los equipos, las computadoras, no vienen los fondos suficientes”* (P1).

5. CONCLUSIONES

A continuación, se desarrollarán algunas ideas sobresalientes en función de los resultados obtenidos de este trabajo de investigación, el cual tuvo por objetivo general indagar el lugar que ocupa la subjetividad de los adolescentes dentro de la escuela formal y de qué manera esta situación atraviesa el rendimiento escolar. Estas ideas son a modo de síntesis y reflexión, sin pretender dar respuestas acabadas. A su vez, se expondrán ciertas limitaciones que se tuvieron durante el trabajo, así como también implicancias para la disciplina psicopedagógica y aportes para futuras líneas de investigación.

A lo largo de las entrevistas se evidenció que la concepción que se tiene sobre los adolescentes cambia según el lugar y la posición de los actores. Se considera que las conceptualizaciones de adolescencia y aprendizaje no son adrede. En este sentido, se considera que estas conceptualizaciones direccionan el modo de abordaje y trabajo con dicha franja etaria.

Que en la institución de P2, P3 y P4 conceptualicen la adolescencia y el aprendizaje de manera más amplia, podría deberse a que en dicha institución trabajan de manera constante e interdisciplinar con profesionales de diversas disciplinas ya sea Psicólogos, Psicomotricistas, Psicopedagogos y Docentes, además que destacan la formación continua. En cambio, en la institución de P1, se niega la necesidad de incluir profesionales de otras áreas tales como Psicología, Psicopedagogía, etc., y tampoco menciona la formación de este actor institucional.

También se evidenciaron diferencias en los cuestionarios de los adolescentes. Si bien, coinciden con que esta etapa es compleja, difícil, de cambios, de transiciones; y con que el modo en cómo se sienten, influye en sus notas/ rendimiento escolar, hay variaciones pueden ser en función con las diferencias que habitan en los actores institucionales de cada institución. Los adolescentes que pertenecen a la institución en la que se encuentra P2, P3 y P4 respondieron sus cuestionarios de manera más elaborada, con mayor autoconocimiento, dando a conocer un trabajo reflexivo por lo que hacen un mayor trabajo de acompañamiento a sus alumnos. Con respecto a los

adolescentes pertenecientes a la institución en la que se encuentra P1 dieron respuestas más acotadas, menos reflexivas y en algunos casos no se pudo responder.

Los aspectos que fueron mencionando vislumbran la importancia de que desde las escuelas se brinde la posibilidad de un espacio que se aproxime a la singularidad y subjetividad de cada uno de los adolescentes ya que esto favorecerá al bienestar de los alumnos en la institución y el vínculo entre ellos, lo que tendrá como consecuencia aprendizajes más significativos. Asimismo, se cree necesario abrir un espacio a los adultos/actores institucionales que acompañan a los adolescentes, para que se reconozcan como autores. Desde nuestra disciplina, puede ser pertinente generar espacios para los adultos, dispositivos institucionales que den lugar a la reflexión, a la escucha, a pensar su práctica y pensar sus alumnos. Estos espacios tanto para adolescentes y actores institucionales podrían darles la oportunidad de ver diferentes perspectivas, posibilidades. Observamos que en la institución de P1 hubo cierta resistencia a otras perspectivas, puntos de vista sobre el fenómeno, tal vez por desconocimiento. Es por este motivo que creemos que es una necesidad que se acuda desde las escuelas a profesionales del área psi (Psicopedagogos en este caso) que puedan aportar otras miradas, posturas, visiones, que orienten, asesoren, que pongan en conflicto y movilicen.

Las limitaciones que surgieron a lo largo de esta investigación son las siguientes: obstáculos al momento de ingresar a las instituciones, lo que afectó al tiempo de hacer el trabajo y afectó a la cantidad de entrevistados; falta de preguntas específicas a los objetivos; en casos concretos la repregunta nos hubiera dado más información precisa de los objetivos específicos. A raíz de estas limitaciones, pensamos algunas sugerencias para futuras líneas de investigación, tales como: mayor cantidad de instituciones educativas a las que entrevistar y encuestar para mayor aporte de datos y comparativas; así como también, la necesidad de seguir pensando espacios que den lugar a la subjetividad de los docentes, directores, vicedirectores, etc.

6. REFERENCIAS

Ariel, A (1990). Supervisión de la función parental, mimeo.

Ariovich, L (2008) La juventud es más que una palabra. Laura Ariovich [et al.];
editor Mario Margulis - 3a ed. - Buenos Aires: Biblos, 2008

Atrio, N. y Galáz, M.A. (1997) Psicopedagogía Institucional: Escuela que
enseña... ¿Aprende la escuela? En Atrio, N. et al, Espacios
psicopedagógicos, (pp. 17-22 y pp. 31-40). Psicoteca Editorial

Calvo Sofía La generación de Cristal: sociedad, familia y otros vínculos del siglo
XXI Sofía Calvo. - 1a ed. - Lomas de Zamora : Sudestada, 2022

Cordié, Anny (2007) Malestar en el docente. La educación confrontada con el
psicoanálisis. Cap IV. "Crisis de adolescencia y escolaridad". Buenos
Aires, Argentina: Paidós.

Crema, M. (1998) La Psicopedagogía Institucional en la escuela. En Butelman,
I. (Comp.) Pensando las instituciones, (pp. 158-182). Paidós.

Fernández Núñez, L. (2006) ¿Cómo analizar datos cualitativos? Butlletí La
Recerca, Fichas para investigadores Nº 7, Universitat de Barcelona

Fernández, A. (1999) "La inteligencia atrapada". Cap 3. "Acerca de la teoría
Psicopedagógica". Pág. 53-60. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires.

Fernandez, A. (2007) ¿Fracaso escolar? En Fernandez, A., Los idiomas del
aprendiente, (pp.15-54.) Nueva Visión.

- Filidoro, N. (2009) "Psicopedagogía. Conceptos y problemas. La especificidad de la intervención clínica". Cap 1. "Hacia una conceptualización de la práctica psicopedagógica". Editorial Biblos/Metodologías.
- Freud, S. (1992): Duelo y melancolía. En J. L. Etcheverry (Traduc.), Obras Completas: Sigmund Freud (Vol. 14, p. 241). Buenos Aires: Amorrortu (Trabajo original publicado (1917 [1915])).
- Fernández, A. (2014). Los idiomas del aprendiente. Análisis de las modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios.
- Hernández Sampieri, R. et al. (2010) Metodología de la Investigación. McGraw-Hill Interamericana.
- Lerner, H. (2006). Adolescencia, Trauma, Identidad. En M. Rother Hornstein (Ed.), Adolescencias: Trayectorias Turbulentas (pp.27-49). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Lewcowicz, I. (2005) "Pedagogía del aburrido". Cap 6 "Entre la institución y la destitución, ¿qué es la Infancia? Pág.105-114. Editorial Paidós Educador.
- Lutereau, Luciano Esos raros adolescentes nuevos / Luciano Lutereau. - 1a ed. 1a reimp. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós, 2019.
- Mirta Estamatti, La prohibición de pensar, Letra Viva ediciones, Buenos Aires, 1999.
- Müller, M. (2005) Subjetividad y orientación vocacional profesional

- Oliva, A. (1999). Desarrollo de la personalidad durante la adolescencia. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Ed), Desarrollo psicológico y educación. Psicología Evolutiva (pp. 471-491). Madrid, España: Alianza
- Palacios, J. y Oliva, A. (1999). La adolescencia y su significado evolutivo. En C. Coll, J.
- Sabino, C. (2014) El diseño de investigación; La recolección de datos. En El Proceso de la Investigación, (pp. 97-128 y 157-191), Episteme.
- Schlemenson, Silvia Adolescentes y problemas de aprendizaje: escritura y procesos de simbolización en márgenes y narrativas / Silvia Schlemenson y Julián Grunin - 1ª ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós, 2014.

7. ANEXO:

Guía para entrevistas dirigidas a directores, docentes, equipos pedagógicos de las escuelas secundarias

- Trayectoria institucional (por ejemplo: desde hace cuando trabajan allí, capacitaciones)
- ¿Cuáles son los Pilares institucionales?
- ¿Cómo se abordan las comunicaciones entre actores institucionales y alumnos?
- ¿Qué problemáticas predominan y cómo las abordan?
- ¿Cómo conceptualizan la adolescencia?
- ¿Qué procesos creen que se atraviesa en esa etapa?
- ¿De qué manera o a través de qué actos/decires crees que se expresan o manifiestan los adolescentes?
- ¿Cómo conceptualizan el aprendizaje?
- ¿Cómo evalúan? ¿Qué creen que es imprescindible que el alumno logre/alcance?

Cuestionario dirigido a los adolescentes de las escuelas secundarias

¿Hace cuánto vienen a esta escuela?

¿Cómo se sienten viniendo a la escuela? (teniendo en cuenta que el 1 es el más bajo y el 5 más alto)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

¿Qué materia les gusta más y por qué?

¿Qué materia les gusta menos y por qué?

A los docentes sólo les importa que me sepa el contenido escolar y me evalúan en base a eso.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	---------------------------------	------------	-----------------------

Cuando me sucede algo (bueno o malo) me siento escuchado por parte de la escuela

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	---------------------------------	------------	-----------------------

¿Les importa la nota que sacan?

- Mucho
- Más o menos
- Poco
- Nada

En caso que te importe mucho o más o menos tus notas/ tu rendimiento académico... ¿por qué?

- Por vergüenza a la mirada de mis compañeros
 - Porque perjudica mi promedio
 - Por las exigencias provenientes de mi casa
 - Otra (desarrolle)
-

En caso que te importe poco o nada tus notas/ tu rendimiento académico... ¿Por qué?

- Es un número más
 - No refleja lo que sé, lo que aprendí
 - Nadie me exige nada
 - No pasa nada, a fin de año me pongo las pilas
 - Otra (desarrolle)
-

¿De qué manera creen que aprenden más?

- Aprendo más en grupo
 - Aprendo más estando solo
 - Aprendo más con material interactivo (videos, películas, imágenes, libros)
 - Aprendo más sentado escuchando al profesor
 - Aprendo más intercambiando con el docente, en diálogo
 - Aprendo con actividades fuera del aula (viajes educativos, saliendo al patio, yendo a la biblioteca, etc.)
 - Otra (desarrolle)
-

¿Qué procesos sienten que están atravesando como adolescentes?

Mis notas/ mi rendimiento académico dependen o se ven influenciados por cómo estoy.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------------	------------------	--	------------	--------------------------

8. CURRICULUM VITAE

Datos personales:

Nombre: Guardia Sofía

Fecha de nacimiento: 21/01/2002

DNI: 43126558

Domicilio: San Luis 884, Rosario, Santa Fe.

C.P.: 2000

Teléfono: 3462336244

E-mail: sofiaguardia24@gmail.com

CUIL/CUIT: 27-43126558-9

Formación académica:

2015-2019: Egresada del Nivel Secundario de la Escuela de Enseñanza Media Martín Miguel de Güemes, n° 244 con el título de Bachiller en Economía y Administración. María Teresa, Santa Fe.

2020-2024: Finalización del cursado de la Licenciatura en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario.

Cursos realizados:

2022: XII Congreso Nacional de Psicopedagogía Encrucijadas psicopedagógicas: "La clínica como oportunidad de encuentro con el otro".

2023: II Congreso Regional de Psicopedagogía: "Reflexiones actuales sobre el aprendizaje".

Experiencia laboral:

2023: Prácticas Pre-Profesionales I en el Centro de Salud "Casiano Casas" (Rosario)

2023: Prácticas Pre-Profesionales II en la Escuela Especial n° 2139 (Rosario)

2024: Prácticas Pre-Profesionales III en el Hospital Geriátrico Provincial
(Rosario)

2024: Prácticas de extensión de Orientación Vocacional, Ocupacional y Laboral
(Rosario)

2025: Curso de formación en Payadoctores

2026 - *actualidad*: Acompañamiento terapéutico en trayectoria escolar – Nivel
Primario (Rosario)

Datos personales:

Nombre: Corchs Victoria

Fecha de nacimiento: 04/01/2002

DNI: 43714131

Domicilio: Tucumán 2180, Rosario, Santa Fe.

C.P.: 2000

Teléfono: 3462327238

E-mail: victoriacorchs@gmail.com

CUIL/CUIT: 27-43714131-8

Formación académica:

2015-2019: Egresada del Nivel Secundario del Colegio Sagrado Corazón con el título de Bachiller en Ciencias Sociales y Humanidades. Venado Tuerto, Santa Fe.

2018: Examen Cambridge English: B2 first

2020-2024: Finalización del cursado de la Licenciatura en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario

2025: Finalización

Cursos realizados:

2022: XII Congreso Nacional de Psicopedagogía Encrucijadas psicopedagógicas: "La clínica como oportunidad de encuentro con el otro".

2023: II Congreso Regional de Psicopedagogía: "Reflexiones actuales sobre el aprendizaje".

Experiencia laboral:

2021- 2023: Emprendedora

2023: Niñera

2023: Prácticas Pre-Profesionales I en el Centro de Salud “El Gaucho”
(Rosario)

2023: Prácticas Pre-Profesionales II en la Escuela N° 1005 (Rosario)

2024: Prácticas Pre-Profesionales III en el Hospital Geriátrico Provincial
(Rosario)

2024: Prácticas de extensión en Centro Cuidar Viaducto

2025: Prácticas de extensión en el Hospital Roque Sáenz Peña – Espacio “El
Puente” (Rosario)

2025 - *actualidad*: Acompañamiento terapéutico en trayectoria escolar – Nivel
Primario (Rosario)