

# «¡Macanada la eréa!»

## **Pensando intergeneracionalmente lo adultocéntrico en instituciones educativas de Ñeembucú**

Fecha de Recepción: 10 de enero de 2020

Fecha de Aprobación: 15 de noviembre de 2020

**Resumen:** La cuestión adultocéntrica ha emergido repetidamente en investigaciones previas en el territorio de Ñeembucú realizadas en la Universidad Pública Nacional de Pilar. El proyecto «Los adultos quieren que nos comportemos como adultos, y nos tratan como niños»: Conversaciones sobre intergeneracionalidad y adultocentrismo en instituciones educativas de Ñeembucú (FCTA-UNP, 2019), se buscó generar un proceso de conversaciones desde la escucha afectiva, la confianza y la no pretensión de convencer, entre estudiantes adolescentes y docentes adultos, para pensar colectivamente lo intergeneracional y lo adultocéntrico en contexto educativo.

El estudio se realizó con la participación de un grupo de padres, madres, adolescentes estudiantes, docentes y directora de la comunidad educativa del Colegio Secundario San Carlos de Borromeo de la localidad de Humaitá; a través de un diseño metodológico cualitativo basado en el denominado «Proyecto de Conversaciones Públicas» (Construccionismo Social), que incluye la aplicación de métodos antropológicos (observación participante y sensibilidad etnográfica) y de la Investigación Acción Participativa; proceso que abarcó los meses de marzo a noviembre de 2019. El informe incluye una profundización teórica sobre el problema de lo adultocéntrico, por un lado, su implicancia en las generaciones jóvenes, y por otro el entramado con las instituciones educativas. Los resultados revelan situaciones emergentes que permiten analizar y sugerir procesos colectivos en las instituciones educa-

### **Agustín Barúa Caffarena**

Doctor en Medicina (UNA). Especialista en Psiquiatría de Atención Primaria de Salud (La Habana). Magister en Antropología social (UCA). Investigador por la Facultad de Ciencias Tecnológicas y Artes de la Universidad Nacional de Pilar.

### **María Dolores Muñoz**

Licenciada en Trabajo Social y Magister en Educación con énfasis en Investigación Educativa. Se desempeña como Catedrática docente e Investigadora Facultad de Ciencias Tecnológicas y Artes de la Universidad Nacional de Pilar

tivas para identificar y sustituir las lógicas institucionales adultocéntricas por formas más igualitarias de vinculación intergeneracional y promover que las instituciones humaiteñas puedan impulsar espacios juveniles de participación protagónica, ambas cuestiones con presencia igualitaria y reconocida de las generaciones jóvenes.

**Palabras clave:** Adultocentrismo. Intergeneracionalidad. Institución educativa. Ñeembucú.

**Abstract:** The adultcentric question has repeatedly emerged in previous research in the Ñeembucú territory carried out at the National Public University of Pilar. The project «Adults want us to behave like adults, and they treat us like children»: Conversations about intergenerationality and adultcentrism in educational institutions in Ñeembucú (FC-TA-UNP, 2019), sought to generate a process of conversations from affective listening, trust and the non-pretense of convincing, among adolescent students and adult teachers, to think collectively the intergenerational and the adult-centered in an educational context. The study was carried out with the participation of a group of fathers, mothers, adolescent students, teachers and the director of the educational community of the San Carlos de Borromeo Secondary School in the town of Humaitá; Through a qualitative methodological design based on the so-called «Public Conversations Project» (Social Constructionism), which includes the application of anthropological methods (participant observation and ethnographic sensitivity) and Participatory Action Research; process that spanned from March to November 2019. The report includes a theoretical deepening of the problem of the adultcentric, on the one hand, its implication in the young generations, and on the other the framework with educational institutions. The results reveal emerging situations that allow analyzing and suggesting collective processes in educational institutions to identify and replace adult-centric institutional logics with more egalitarian forms of intergenerational bonding and promote that Humaitán institutions can promote youthful spaces of protagonist participation, both issues with an equal presence and recognized by the younger generations.

**Keywords:** Adultcentrism. Intergenerationality. Educational institution. Ñeembucú.



*(...) porque ellos no aprendieron a escuchar.*

Adolescente humaiteña.

*La atribución de una «naturaleza violenta» a las personas jóvenes, así como una «naturaleza revolucionaria», son estereotipos que operan significativamente en el campo de lo político y que ratifican el orden de cosas en el que se niega la posibilidad para cualquier transformación proveniente de la transgresión, tanto de los saberes legitimadores de la sociedad adultocéntrica, como de las representaciones que se adjudican a todos aquellos que pueden ser catalogados como «anormales».*

*Jorge Vázquez, Adultocentrismo y Juventud.*

## Introducción

Desde hace cinco años venimos conversando acerca de lo que nombramos como manifestaciones de una «crisis de lo adultocéntrico en Paraguay» (Barúa, 2019); agrupamos bajo esto a -en apariencia- heterogéneas cuestio-

nes como los reproches y agresiones recíprocas entre docentes y familiares en la escuelas, la obstaculización a pensar la sexualidad sin que esto sea entendido como «incentivar la promiscuidad y la degeneración», las peleas caseras casi universales por el uso de los teléfonos celulares en contextos de crianza y/o educación, o los suicidios adolescentes y juveniles (y ya también los infantiles).

Por otro lado, en reiteradas y diversas investigaciones previas realizadas en territorio ñeembuquense (Barúa: 2016; 2017; 2018) que reportan la existencia de relaciones de poder y asimetrías intergeneracionales surgieron como persistente conflicto. Un adolescente en uno de los encuentros de presentación de resultados de uno de los proyectos aludidos lo graficó con esta frase lapidaria: *«los padres no conocen a sus hijos, simplemente»*.

Con estos antecedentes, en esta investigación se planteó directamente la cuestión adultocéntrica, situada en torno a tres sujetos colectivos: adolescentes estudiantes de la educación media, adultez docente de la media y adultez familiar del grupo de estudiantes del primero de la media del Colegio Nacional San Carlos de Humaitá (Ñeembucú), que es el único colegio secundario de la comunidad; en este contexto institucional hemos buscamos generar una comprensión de los vínculos intergeneracionales.

Iniciamos con una introducción con elementos teóricos sobre las tensiones entre adultocentrismo e intergeneracionalidad, con énfasis en contextos de institución educativa. Aquí, cuando aludimos a generaciones jóvenes, hacemos referencias a tres cortes etarios habituales en occidente: infancia, adolescencia y juventud.

Luego desarrollamos la metodología que usamos y una sistematización de los hitos del proceso de la investigación al cierre de este escrito. Terminamos el trabajo con algunos aprendizajes provisorios y pistas para (re) encaminar la investigación.

## **El problema de lo adultocéntrico y las generaciones jóvenes**

Hablamos de adultocentrismo, al decir de Alexanthropos Alexgaias (2014) como la estructura sociopolítica y económica de acuerdo a la cual el control lo ejercen los adultos. O como lo define Vázquez (2013)

*[...] la serie de mecanismos y prácticas desde los cuales se ratifica la subordinación de las personas jóvenes, atribuyéndoles a estos últimos una serie de características que los definen siempre como sujetos deficitarios de razón (déficit sustancial), de madurez (déficit cognitivo-evolutivo), de responsabilidad y/o seriedad (déficit moral). (Vázquez, 2013: 222)*

Un antecedente de esto está (Alexanthropos, 2014) en el Derecho Romano, base de la legislación actual occidental, donde se generan tres conceptos muy importantes, en lo que se refiere a la dominación por parte de la adultez a la juventud: la patria potestad, la figura del *pater familias* y la mayoría de edad institucionalizada.

En las profesiones liberales, esta mirada tiene una tradición importante. Moscoso lo señala así:

*He de recordar que los paradigmas dominantes de la infancia se han desarrollado en el seno de la psicología, la pedagogía o la pediatría. Estas, generalmente no se han fijado en la infancia, sino más bien en el niño individual, construyendo un enfoque que quedaría limitado a un marco primariamente individualista y a una perspectiva ahistórica o suprahistórica, en la que el universal niño aparece ajeno a las transformaciones que suceden en su entorno. (Moscoso, 2009: 5).*

La representación dominante de «niñx» es la llamada infancia hegemónica (Cordero Arce, 2015) en tanto devenir, tabla rasa, preparación, todavía-no, inexperiencia, inmadurez, inocencia, juego y naturaleza, dependencia, ausencia de responsabilidad y trabajo, irracionalidad. Esto haría referencia a la infancia hegemónica en tanto un modo eurocéntrico de entender la niñez, que la supone inocente, frágil, que debe realizar algunas acciones (jugar, ir a la escuela, no trabajar, estar exentos de preocupaciones), que se trasladan a *todx niñx* en tanto marco normativo prescriptivo que se impone, más allá de toda condición contextual.

Sobre lo adolescente, en la década del '50 se acuñó –desde la psicología el concepto de «crisis de la adolescencia» (o «edad del pavo») (UNICEF, 2013) el que la redujo a una fase de transición conflictiva de preparación para la vida adulta, instalándose fuertemente en el sentido común.

Lo que se refuerza con lo que señala Hernández (2019):

*Fumar, estar en la esquina, no regresar a sus casas al anochecer, irse lejos, «andar por ahí» sin rumbo aparente, eran algunas de las prácticas que no integraban el repertorio apropiado o deseable para quienes transitaban la infancia (...). En principio reparamos en que los discursos en su mayoría, coinciden en señalar un «deber ser» de la infancia forjando un modelo ideal que se vuelve marco de lectura de este momento vital. Esta infancia ideal se figuraba a partir del juego, la institución escolar y vivir en familia. (Hernández, 2019: 23-24).*

Siguiendo este análisis, Vázquez (2013), nos plantea que la juventud es entendida como «una etapa de tránsito de la vida, que adquiere valor en la medida en que está referida al mundo adulto, y que su importancia consiste en que ‘en algún momento’ se llegará a ser adulto». Toda esta secuencia

adultocéntrica tendría un sentido político menos explícito, cuestión señalada por la historiadora cultural Carolyn Dean (2002):

*Las analogías infantilizadoras no sólo servían para justificar la actitud paternalista de los colonizadores sino también para legitimar su predominancia política; pues los niños no tienen los mismos derechos sociales que los adultos y pueden (y muchas veces deben) ser controlados por adultos. De esta manera, dichas analogías atribuían a los pueblos colonizados un intelecto limitado y una conducta infantil, lo cual movía el enfoque de un paternalismo de los europeos frente a los lugareños hacia un paternalismo de padres hacia hijos que aparecía mucho menos problemático. (Dean, 2002: 21).*

Desde otra arista con respecto a un paralelismo en la sociedad burguesa entre el «mito de la infancia» y el «mito de la feminidad», lo plantea Shulamith Firestone (1970):

*Tanto las mujeres como los niños eran considerados asexuales y más 'puros' que el hombre. Se les brindaba un 'respeto' artificial que apenas camuflaba su estatus inferior. En presencia de mujeres y niños ni se hablaba de asuntos serios ni se decían malas palabras. De hecho, no se los humillaba abiertamente, pero sí a sus espaldas (...). (Firestone, 1970: 166).*

## **Instituciones educativas, intergeneracionalidad y adultocentrismo**

¿Cómo pensamos los modos institucionales educativos en el contexto paraguayo? Pierre Bourdieu y Claude Passeron (1981), introducen, para pensar la escuela, dos conceptos básicos: el de la arbitrariedad cultural y el de la violencia simbólica. Toda cultura académica sería arbitraria, puesto que su validez proviene únicamente de que es la cultura de las clases dominantes, impuesta a la totalidad de la sociedad como «evidente saber objetivo».

Por otra parte, para vencer las resistencias de las formas culturales antagónicas, el sistema escolar necesita recurrir a la violencia, violencia simbólica, que puede tomar formas muy diversas e incluso extraordinariamente refinadas y por tanto más difícilmente aprehensibles, pero que tiene siempre como efecto la desvalorización y el empobrecimiento de toda otra forma cultural por ende la sumisión de sus portadores. La «violencia simbólica» sería la acción pedagógica que impone significaciones y las impone como legítimas.

En otro aspecto, François Dubet (1998) plantea que cuando la adolescencia llega a la escuela secundaria deben afrontar una nueva lógica que se caracteriza por una pluralidad de justicias. Destacan así que la protesta de las y los jóvenes no debe ser entendida tanto como gesto contra la autoridad

sino como la demanda de que se incorporen consideraciones personales y reciprocidad de actitudes.

El contexto nacional viene dando emergentes en esta encrucijada. En el 2015, numerosos colegios secundarios fueron movilizadas por «pendejos» (Barúa, 2016), miles de adolescentes estudiantes de secundaria han hecho tomas de colegios, marchas, posicionamientos y refutaciones a múltiples frentes: gobierno, familiares, autoridades de sus colegios, prensa, y a sus *propixs compañerxs* que no compartían las medidas.

Sumado a esto valioso y particularmente significativo proceso del movimiento estudiantil de los últimos años en Paraguay, Tenti (2004: 31) señala que las generaciones jóvenes tendrían «una capacidad creciente para influir sobre sus maestros a medida que se va modificando el equilibrio [entre generaciones]».

## Metodología

Diseño cualitativo participativo y construccionista mediante la aplicación de métodos y herramientas de la metodología denominada «Proyecto de conversaciones Publicas» desde donde buscamos generar un proceso de conversaciones de escucha afectiva, confianza y la no pretensión de convencer, entre estudiantes adolescentes y docentes adultos para pensar colectivamente lo intergeneracional y lo adultocéntrico en instituciones educativas en el Departamento de Ñeembucú durante el 2019.

A inicio del año escolar a partir de una jornada de actividades motivadas por suicidios adolescentes en la ciudad de Humaitá vinculados al Colegio San Carlos Borromeo, se propuso a integrantes de la comunidad educativa la realización de la investigación con quienes se acordó generar un proceso desde mayo a noviembre del 2019 consistentes en jornadas talleres mensuales con la participación de estudiantes del curso de la educación secundaria, docentes y familiares, con quienes se creó un grupal en la red social *WhatsApp* para facilitar interacción información, comunicación entre los integrantes.

En el proceso hemos utilizado los métodos antropológicos de la observación participante y la sensibilidad etnográfica. Por otro lado, en los diseños de los talleres se toman los señalamientos, preguntas, planteos, propuestas e interpelaciones, de manera afín a la Investigación Acción Participativa.

Por otro lado, desde una mirada construccionista si bien se parte del debate del poder y lo generacional, se intenta generar una mirada dialógica,

horizontal y abierta en los talleres e intercambios otros que se van generando inspiradas en la metodología del Proyecto Conversaciones Públicas.

## **Dificultades**

El proceso metodológico se inició con el apoyo de una organización gremial la Asociación de Docentes de Ñeembucú con sede en la ciudad de Pilar a través de cuyos dirigentes se contactó con Directivos de dos Colegios Secundario de la ciudad de Pilar con quienes no se logró concretar la realización del proyecto.

El proyecto no pudo ser trabajado en Pilar donde pretendíamos. Los dos intentos que hicimos a través de referentes gremiales, docentes y directivas de instituciones educativas recibieron negativas

Una se dio a través de contactos telefónicos donde se transfirieron unas a otras referentes institucionales la aprobación, aceptación que al final nunca se dio sin mayor explicación de las razones.

En otra institución educativa volvió a haber interés y una posibilidad en cambio las controversias fueron en los conflictos vinculares entre docentes, y tampoco se pudo concretar.

Surge preguntarnos si lo no tramitado (entre) los vínculos adultos no pueden estar significando espejos donde aprenden la impotencia vincular las generaciones jóvenes. Nos recuerda Françoise Dolto [...] pero lo que el niño no comprende es el poder presuntamente educativo que pretende darle una ética, cuando la persona que tiene ese poder no se somete a esa misma ética. (Dolto, 2006: 81)

## **Análisis de los resultados: Emergentes**

Los emergentes son construidos a partir del análisis de la información compilada de los talleres (registro escrito y fotográfico), otras actividades (entrevistas, conversatorios) y observación de campo. Aportan indicadores elementos y líneas de análisis para seguir pensando colectivamente.

### ***1. «Di no.»: Lógicas adultocéntricas de las instituciones educativas.***

Expresiones de una lógica adultocéntrica, prohibicionista, represiva, abstencionista se lee en un afiche pegado en el pizarrón sobre el tema drogas: «Di no». Día internacional de la lucha contra el uso indebido y el tráfico ilícito de drogas. Lo moral simultáneamente por un lado evita pensar lo

que amenaza y a la vez vigila la reproducción desde un lugar de pretensión indiscutible.

¿Qué esperar de las escuelas? Vázquez (2013) nos recuerda:

*La escuela, además de ser analizada como el espacio para la formación-dominación del «alma moderna» puede ser analizada como una institución concebida adultocéntricamente. Se ha mencionado que en la escuela son recurrentes los enunciados que enfatizan la división entre «el mundo real de los adultos» y «el mundo de fantasía de los jóvenes», así como la descalificación claramente establecida a partir de la negación total de la existencia de significado en la condición de juventud: estudiar para «ser alguien» en la vida. Tan sólo si tomamos la serie de enunciados adultocéntricos desde los cuales se ratifica la autoridad vertical de los y las docentes es evidente que existe una negación del reconocimiento primigenio que constituye como tales al sujeto docente y al sujeto estudiante en una relación pedagógica. (Vázquez, 2013: 227).*

Di Gregorio (2016) señala que «la escuela es el dispositivo que construye la modernidad para encerrar a la niñez» (p. 25) Estamos hablando ya de un cierto agotamiento de la institución educativa, esta autora parafrasea a Giddens (2000) hablando de «instituciones cascarón»:

*(...) instituciones que parecen iguales que siempre desde afuera, y llevan los mismos nombres, pero por dentro son bastante diferentes (...) el cascarón exterior permanece, pero por dentro han cambiado (...) son lo que llamo instituciones cascarón. Son instituciones que se han vuelto inadecuadas para las tareas que están llamadas a cumplir. (Di Gregorio, 2016: 30).*

Nos dice Liebel (2018) acerca de separaciones y asignaciones vinculadas a las formaciones económico-políticas de cada sociedad:

*El dominio de las formas de producción capitalistas y de la burguesía ha motivado la separación de los espacios de la producción y de la reproducción y ha fomentado la localización de mujeres y niños en la familia nuclear organizada en forma de esfera privada. Es en este contexto que han nacido nuevas visiones normativas de infancia. Estas visiones ubican la infancia al margen de las esferas productivas, concibiéndola como «provincia pedagógica» (Goethe), como «infancia familiar» y finalmente también como «infancia escolar» (Hendricks) (Liebel, 2018: 153).*

Se dio otra situación suicida adolescente esta vez en la ciudad de Humaitá con dos adolescentes muertos y dos que sobrevivieron al intento; tras una actividad que propusimos e hicimos con esta comunidad, se abrieron a la realización del proyecto allí.

En Humaitá volvimos a tener un episodio al cerrar el proceso; la persona que ocupa el cargo de dirección durante el mismo dio mucho apoyo para

facilitar el desarrollo de los encuentros (logística, medidas administrativas que docentes puedan participar), a la vez no participó en el proceso grupal. Al acercarnos al cierre del proceso estaba acordado hacer alguna actividad como corolario de lo vivido; estudiantes plantean a la persona que dirige la institución la realización de una caminata, la propuesta es rechazada. En el grupo (estudiantes, familiares, docentes e investigadores) se evaluó la respuesta de la dirección; «la caminata» vuelve a ser planteada como actividad de cierre junto con una canción compuesta sobre los temas trabajados en el proyecto por las estudiantes. (Ver ANEXO) y la autoridad del colegio reacciona airadamente y negándose a dialogar abandona el proyecto reproduciendo así prácticas autoritarias que el estudiantado había cuestionado en los encuentros talleres mensuales.

Esta crisis interpeló el lugar de dirección, generando interrogantes como: ¿La soledad del poder y su gran sobrecarga de tareas en instituciones piramidales promueven estas conductas?, ¿Cómo se tramitan las fantasías persecutorias que se disparan en las instituciones?, ¿Cuáles son las consecuencias de que los roles de dirección no tengan permiso para pedir ayuda? ¿Qué implica, qué imaginario genera la iniciativa estudiantil de realizar actos públicos en la calle?

Finalmente, ¿Por qué cuesta tanto abrir-se a pensar el sufrimiento (esta vez suicida) de las generaciones jóvenes? Dolto (2006) responde que hay tres razones por las que la causa de la niñez está muy mal defendida en el mundo: son que el discurso científico oculta la realidad simbólica, la capacidad específica, la energía potencial que cada niño encierra; que la primera preocupación de la sociedad es rentabilizar el costo de la niñez; la adultez temería liberar ciertas fuerzas que la niñez evidencia y que pone en cuestión su autoridad, sus conquistas, sus privilegios sociales.

## **2. «¡Macanada!»: La diferencia invalidada desde el mundo adulto adultocéntrico.**

Voces adultas de familiares dicen sobre sus preferencias acerca de que le gusta escuchar en boca de la adolescencia:

*A mí me gusta escuchar cosas interesantes que me lleva mi hija como el resultado de una nota 4 o 5.*

*Que recibió felicitación de su profesora porque hizo bien su trabajo escolar.*

*Cosas lindas que nos llenen de satisfacción.*

*No me gusta escuchar que se va ir a tal o cual lugar, esas cosas son macanadas, cosas que a ella no le conviene.*

Observando estas expectativas ¿Cuánto de lo usurpado a esta adultez se espera sea resuelto compensatoriamente por las nuevas generaciones? ¿Podremos revisar una escucha adulta con sentidos y validaciones tan atrapadas por el exitismo, en este caso, en el mundo escolar?

Por otro lado, esto es claramente comprendido desde la sensibilidad adolescente; una dice «Si los adultos están cansados: ‘¡Macanada! ‘ nos dicen, y se van». ¿Qué de los sentidos, experiencias e intereses que se producen en los mundos adolescentes no puede ser reconocido por lo adulto?

Esta postura de *macanadizar* desde la adultez adultocéntrica pudiera implicar de nuevo perspectivas juzgatorias y punitivas, impermeables a lo que esté más allá de su auto referencia. Descalificación similar a lo que Dolto (2006) nombra como Pedagogía de la amenaza, y la ejemplifica aquí en el campo del comer.

*En el estadio de la nutrición el aprendizaje es muy defectuoso, porque, precisamente, lo que escapa al deseo del niño es un alimento. No se le pregunta qué le gustaría que preparara su mamá, ni lo quiere o no comer. Él debe comer. Si no «come» bien, es decir, en cantidad decidida por el adulto, se lo amenaza, como si se tratara de algo muy malo. En nuestras sociedades occidentales, ni siquiera tiene derecho a la experiencia de pasar hambre (...): «Si no comes, ¡el doctor te pondrá una inyección!». (Dolto, 2006: 75).*

Usando el mismo término, una adulta familiar dice que es un ida y vuelta «Muchas veces los dos lados es ‘Macanada’ o ‘*Vyroi ko pea*’»<sup>1</sup>. En una sociedad donde las instituciones, la moral dominante, lo familiar, lo político, la economía están mayoritariamente construidas en asimetría y beneficio para la adultez ¿Pueden tomarse como iguales una y otra «macanada»?

Una adolescente interviene señalando:

*Si, los adolescentes también le decimos a los adultos a nuestros padres «macanada» pero es diferente.... Porque es en referencia a temas superficiales o de contexto, en cambio ellos nos dicen sobre lo que a nosotros nos pasa, lo que sentimos o queremos y no es tema de noticiero o del barrio.*

¿Cuáles pudieran ser otras formas de vincularse intergeneracionalmente en contexto escolar? Southwell (2019: 73) nos habla de la necesidad de transparentar las conversaciones escolares para luego poder construir acuerdos.

En su estudio clásico sobre el interaccionismo, Goffman (1953) señalaba que las personas definen sus situaciones de interacción a partir de lo que entiende como un acuerdo real sobre cuáles serán las demandas temporariamente aceptadas’. Pueden ser precisamente las dificultades para acor-

1 En idioma Guaraní: Eso es una tontería.

dar acerca de cuáles serán las demandas aceptadas las que sea preciso explorar, tanto para indagar en aquellas cuestiones consensuadas y en otras donde hay mayores divergencias, así como en las diferencias de acuerdo a los espacios escolares.

En un taller que realizamos antes de acordar el proyecto con la comunidad con un grupo de 80 estudiantes adolescentes habíamos pedido a *lxs adultxs* presentes que no verbalicen durante el encuentro. Se pudo percibir mucha atención, con respuestas comprometidas cuando se les pregunta personalmente a *algunxs*, o en preguntas con respuestas si/no. Después de disparadores que intentaban proponer la verbalización reflexiva, no hablaban.

Su silencio fue validado como respuesta legítima, se puso en valor la escucha atenta, y se reconocieron varios aspectos que pudieran estar mediando para ello como que el grupo era muy numeroso, que el tema (poder en las relaciones intergeneracionales era nuevo en su abordaje, y que el tema de fondo (muerte suicida juvenil) tiene una carga emocional importante.

Partimos del lugar que asignamos a la otredad, a la diferencia. En los dos primeros encuentros fueron notorios dos sentidos de lo adolescente.

#### Lo adolescente como debilidad.

Frases vertidas desde la mirada adulta fueron «*A ellos les duele más que a nosotros... Son más sensibles*», «*Los adolescentes son luego personas que están en una edad muy delicada*». Hernández (2019) resalta que

*(...) la definición de niñx como vulnerable, frágil, «en riesgo», promueve su separación de la esfera pública/política, a la que deben llegar luego de ser equipados de herramientas que se supone les transmiten lxs adultxs. Lxs niñxs y adolescentes experimentan, de esta manera, múltiples exclusiones del mundo público en nombre de su bienestar, negándose así su capacidad, racionalidad y agencia.* (Hernández, 2019: 23).

Problematizamos el entender lo joven como fundamentalmente «protegi-ble». Morales y Magistris cuestionan:

*Esta 'falsa generosidad' se expresa muchas veces en formas de paternalismo, modos de protección que perjudican a lxs niñxs y adolescentes. 'Porque te quiero te prohíbo que...'; 'porque te quiero no voy a permitir que...'; 'porque te quiero tenés que...'; 'lo hago por vos, para ayudarte'; 'te miento u oculto información para que no sufras'. La falsa generosidad y la violencia adultista niegan a lxs niñxs, mutilan su existencia, atrofian su vocación ontológica.* (Morales y Magistris, 2018: 31).

## Lo adolescente como ornamento.

Ejemplificado en intervenciones como «Este hermoso ramillete es lo que adorna a la comunidad». Morales y Magistris (2018) señalan que el filósofo Jorge Larrosa devuelve su grosor político a lo joven en tanto

*unx niñx es algo absolutamente nuevo que disuelve la solidez de nuestro mundo y suspende la certeza que tenemos de nosotrxs mismos (...). Cuando un niñx nace se abre siempre la posibilidad de un recomienzo, de reinventar, de crear nuestro mundo de otro modo, de barajar y dar de nuevo (2018; 25).*

Ambas construcciones parecen concebidas desde un lugar paternalista que Liebel (2007) llama paternalismo tradicional que incluye la subordinación absoluta de la niñez; que la adultez es la única que puede decidir lo que es «bueno» y lo que «debe» hacer la niñez; que todas las normas ya están establecidas y no se pueden discutir.

En los conversatorios taller, una constante señalada desde la perspectiva adolescente fue su vivencia de enjuiciamiento, subvaloración y postergación desde muchas miradas adultas «¡Siempree! [grito]... siempre es así, cualquier cosa es que nosotros hacemos las cosas mal... No ven el lado bueno de la juventud...».

Incluso a la adolescencia le cuesta habilitarse «no encontramos cosas buenas para decir de nosotros mismos.. no nos dan la oportunidad, más hablan de ellos..». Señalan que esto «se puede cambiar pero es muy difícil», pero que «hace falta que cambie».

Traemos palabras de un intercambio en el grupal WhatsApp del Proyecto que sirvió de disparador para el análisis grupal: «Cámara de control... Policía... Autoridades... Padres / Madres... Tomar medidas... Fiscala... Nuestros hijos, nuestros jóvenes... Adulto responsable... Marihuana»; corresponde a una situación emblemática de esto se dio cinco días antes del tercer conversatorio taller, una mujer adulta madre de un estudiante, envía una nota de audio (13.07.2019 – 07:46) donde dice haber observado a adolescentes fumando marihuana y se queja de la inacción de comisiones, padres, autoridades y pide una cámara de vigilancia se instale en el espacio público de la comunidad en donde los jóvenes y adolescentes se encuentran. Inmediatamente recibe una respuesta donde la alientan que ella asuma la denuncia y le facilita el número telefónico de una fiscala para hacer contacto. Estas expresiones resonaron como discurso moral, punitivista adulto adultocéntrico y revelador de cierto nivel de impotencia del mundo adulto con respecto a la libertad del mundo joven adolescentes.

En ningún momento la adolescencia presente en el grupal fue considerada interlocutora. Los planteos salían desde voces adultas (madre, docente) y se dirigían de nuevo a voces adultas (padres, autoridades, comisiones, fiscalía, policía, hasta la cámara de seguridad). Se «habla de», no se «dialoga con», ¿Es posible ir cambiando el relacionamientos intergeneracional del «hagan algo sobre» a el «dialoguemos con»? ¿Cuán posible es ayudar a un otro sin dialogar, sin escuchar, sin comprender?

La construcción de explicaciones en el discurso adulto adultocéntrico pudiera analizarse con tres puntos: una satanización de las otras formas adolescentes (de sus drogas, de sus gustos, de sus prácticas); a través de reproches, acusaciones y juicios, la depositación de responsabilidades fuera como chivos expiatorios: drogas químicas (marihuana), jóvenes drogadictos, malos padres, autoridades ausentes; y finalmente la generación de un movimiento pendular entre la omnipotencia del acusar y la impotencia y sus efectos y afectos como enojos, desconfianzas, rencores, tristezas, fragmentaciones, deviniendo en más expulsión, más aislamiento, más reactividad incluyendo la suicida.

Por otro lado también esta perspectiva adulta adultocéntrica tendría limitaciones no sólo para ver sino también para verse. Traemos tres heterogéneos ejemplos: A partir de una afirmación de que la gente «*no quiere ir a una reunión*», «*no tengo tiempo*», dicen...», se debatió si creen en las invitaciones, y si no ¿Por qué no creen? El otro ejemplo que surgió fue el miedo a las mafias, un padre decía «*Yo veo lo que pasa y asusta, es peligroso, sólo no hay caso*». La tercera, una hija adolescente dice a la madre sobre la música que oye la adulta «*Eso es sad [triste] mamá... porque vos estás triste*».

En los tres casos, impresiona que el participar adulto tiene complejidades difíciles de reconocer y tratar abiertamente y menos de resolver, al menos en este momento.

### **3. «Las generaciones jóvenes no tienen un espacio en donde poner su voz»: Precariedades y carencias de espacios de participación protagónica adolescente y juvenil.**

Los únicos espacios formales identificados de participación infanto adolescente juvenil son las organizaciones juveniles de la iglesia católica y los campeonatos de fútbol; este último decían «*termina en pelea con chupi chupi [alcohol]*».

El centro de estudiantes mismo dicen no incluye pensar lo que trabajamos en el proyecto sino fines como obtener aires acondicionados o generar actividades para recaudar fondos para el colegio.

La noción de participación apellidada protagónica (Cussiánovich & Figueroa, 2009) tiene que ver específicamente con el reconocimiento de la deuda histórica con sectores y grupos históricamente relegados.

Modalidades de participación juveniles informales no son validadas «*Los jóvenes prefieren ir frente a la ruina o a Ita punta para revelarse, para desahogarse...*». Señalamos que ahí hay una propuesta juvenil que invita a un acercamiento delicado donde respetar sus intereses y sus identidades, reconociendo sus formas de participación invisibilizadas por la mirada adulta adultocéntrica.

#### **4. «Esas son cosas de antes / de vieja... me reta»: El aconsejar y otras violencias morales sobre las generaciones jóvenes.**

La violencia moral se ejemplifica en lo que Moisés Wasserman (2016) nombra como *self-righteousness* o el sentimiento de superioridad moral derivado de la convicción de que las propias creencias son más virtuosas que las de los demás.

El aconsejar pareciera ser una muestra de esta violencia. Desde la adolescencia se recibe el aconsejar adulto como que «*Se hace el superior a nosotros*», «*A veces ya sabemos ya*».

La propia adultez reconoce que no logra con el consejo lo que pretenden «*nos dicen 'esas son cosas de antes, de vieja'*», «*'me reta'*». Agregan esta pregunta para luego responderla «*¿Por qué no les gustan que los vean? Porque las personas los juzgan*». Esta vigilancia moralizante adulta se observa en varios de los emergentes mencionados.

Santos, Pizzo y Saragossi (2009) interpelan la universalidad de lo moral con su noción de subjetividad infancia (que podemos extrapolarla a lo adolescente)

*Definimos como Subjetividad infancia la representación construida imaginariamente a modo de narrativa sobre la niñez, atravesada por un sistema social de múltiples referencias significativas. Esta representación es producida, sostenida y transmitida por medio de diversas formas simbólicas (palabra hablada, escrita, imagen gráfica, televisiva, juegos, objetos, etc.), y posee marcos de valores e ideales de su época, vehiculizando de este modo una serie de significaciones socialmente compartidas acerca de la infancia. Esta narrativa sobre la niñez implica procesos de identificación que atraviesan la singularidad del sujeto infantil durante el proceso de subjetivación. (Pizzo & Saragossi, 2009: 7).*

## 5. «Prestar atención y tratar de entender»: Claves iniciales desde perspectivas adolescentes para ir superando las relaciones adultocéntricas

Un sentido trascendente es poder comprender cuáles son los planteos adolescentes acerca de cómo pensar y repensar la cuestión adultocéntrica. Algunos ítems que propusieron son:

### Atender y comprender.

*Cuando hablamos de qué es escuchar, nos decían*

*Prestar atención y preguntar «¿Qué te pasa?».*

*Prestar atención y tratar de entender.*

*El valor que le asignan a esto es*

*Alivia. Cuando escucha al otro se siente aliviado.*

*Que te alienten, apoyen...*

*Me gusta cuando me escuchan y me apoyan y a la inversa no me gusta.*

### Relaciones igualitarias.

Piden «la igualdad entre los jóvenes y los adultos». La argumentan así

*Todos seres humanos.*

*Ustedes también fueron iguales que nosotros.*

*Todos somos iguales ante los ojos de dios.*

¿A qué apuntamos como objetivo de crianza y educación en las generaciones jóvenes? Dolto (1990) propone:

*Un individuo joven sale de la adolescencia cuando la angustia de sus padres no le produce ningún efecto inhibitor (...). Sus hijos han alcanzado el estado adulto cuando son capaces de liberarse de la influencia paterna tras alcanzar este nivel de juicio: «Mis padres son como son: no los cambiaría y no trataría de cambiarlos. No me toman como soy; peor para ellos: los abandono». Y no tienen sentido de culpabilidad por abandonarlos. (Dolto, 1990: 21).*

Janusz Korczak, en su obra «Cómo amar a un niño» (1986), promulga una «Magna Carta Libertatis para los niños» donde sube la parada aún más. Allí establece tres derechos principales: el derecho del niño a su propia muerte, el derecho al día de hoy y el derecho del niño a ser como es; los tres interpelan al mundo adulto que, afanado en proteger excesivamente a *los niños*, les privan de vivir, les impiden desarrollar su propia autonomía.

No se trataría de que *lxs* jóvenes comiencen a decidir *contra lxs adultxs*, sino *con lxs adultxs*. Nos dice Di Leo (2010) que los agentes escolares identificados por los estudiantes como «dignos de confianza» son:

*(...) aquellos que no se limitan a sus roles institucionales, sino que manifiestan disposición a la escucha, al vínculo intersubjetivo y habilitan situaciones de interacción relativamente abiertas, donde «ambas partes pueden operar elecciones selectivas que originan influencia mutua» y por ello se forma una confianza.* (Di Leo, 2010: 189).

Bastán (2016) resalta para los vínculos escolares la noción de reciprocidad:

*(...) una de las disposiciones básicas en torno a la cuales se estructuró la escuela media argentina: la organización del trabajo docente por horas de clase, que limita las posibilidades de acompañamiento a las trayectorias estudiantiles (...). Este señalamiento abona los hallazgos de las investigaciones centradas en formatos escolares apuntalados por estrategias de personalización de los vínculos, que identifican -incluso en contextos socialmente disímiles- una construcción de confianza recíproca entre docentes y estudiantes que colabora en la consolidación de pautas de conducta favorecedoras del trabajo escolar.* (Bastán, 2016: 104).

## **Conclusiones**

En general observamos múltiples lógicas adultocéntricas invisibilizadas tanto en la comunidad educativa como en las instituciones educativas. Estas parecieran estar generando malestares transgeneracionales, tanto en adolescentes como en personas adultas. Nos parece urgente generar procesos colectivos en las instituciones educativas donde identificar y sustituir las lógicas institucionales adultocéntricas por formas más igualitarias de vinculación intergeneracional.

Por otro lado, nos llamó la atención que desde los relatos adultos adultocéntricos se construye un universal adolescente, caricaturizado, menospreciado, reprimible y sin derecho a relaciones igualitarias. Entendemos de mucha importancia el desarrollo de estrategias donde, tanto los medios de comunicación como las instituciones en general (no solo las educativas) puedan aportar a transformar los imaginarios sociales adultocéntricos.

Constatamos la precarización y la casi ausencia de los espacios formales de participación protagónica juveniles donde tengan espacios colectivos de intimidad, de reconcimimiento y de autonomía. Por otro lado, no se logran reconocer las formas juveniles de participación autónomas como su agrupación en «la ruina». Resulta apremiante promover que las instituciones humaiteñas impulsen espacios juveniles de participación protagónica.

Las violencias morales adultas adultocéntricas son planteadas con amplia naturalización, desde una pretension de superioridad, potenciando los

malestares y aislamientos juveniles. Es perentorio repensar las violencias morales y sus implicancias en múltiples instancias. Minimizarlas velan sus efectos de hostigamiento, aislamiento y descalificación.

Finalmente las y los jóvenes ofrecieron múltiples y valiosas salidas para los conflictos intergeneracionales generados en clave adultocéntrica.

En todos estos puntos tocará velar para que existan condiciones reales para una presencia igualitaria y reconocida de las generaciones jóvenes.

## Bibliografía

Alexanthropos, A. (2014). El manifiesto antiadultista. Disponible en <http://comunicar.com.ar/el-manifiesto-antiadultista/>

Barúa, A. (2016). Proyecto de Investigación «Aquí ¿Qué saca las ganas de vivir?»: Salud Mental Comunitaria y Conducta Suicida en Pilar. Facultad de Ciencias, Tecnología y Arte. Universidad Nacional de Pilar.

Barúa, A. (2016) «Unos pendejos de mierda»: Apuntes para pensar lo adultocéntrico. E'a Periódico de análisis. Publicado el 7 de mayo del 2016. Diponible en: <http://ea.com.py/v2/unos-pendejos-de-mierda-apuntes-para-pensar-lo-adultocentrico/>

Barúa, A. (2017). Proyecto de Investigación ¿Es pensable lo suicida en nuestra sociedad?: Reflexiones a partir del Proyecto «Aquí ¿Qué saca las ganas de vivir?». Facultad de Ciencias, Tecnología y Arte. Universidad Nacional de Pilar.

Barúa, A. (2018). Proyecto de Investigación «A la noche el vecino socializa su alegría: Conversando sobre el derecho a la diversión en la ciudad de Pilar». Facultad de Ciencias, Tecnología y Arte. Universidad Nacional de Pilar.

Barúa, A. (2019) Los suicidios jóvenes y la crisis de lo adultocéntrico en Paraguay. . E'a Periódico de análisis. Publicado el 10 de junio del 2019. Disponible en: <http://ea.com.py/v2/blogs/los-suicidios-jovenes-y-la-crisis-de-lo-adultocentrico-en-paraguay/?fbclid=IwAR3nlthYypD2zgUIMQ9F8wqjIlgjin4BVj2YvCJZHVom1ErnF2HENKpuCCE>

Bastán, G. (2016). Gestionar la reciprocidad. Trabajo docente y vínculos intergeneracionales en la escuela secundaria. Propuesta educativa, (46), 101-112.

Bourdieu, P., Passeron, J. C., Melendres, J., & Subirats, M. (1981). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.

Cussiánovich, A., & Figueroa, E. (2009). *Participación protagónica: ¿Ideología o cambio de paradigma? Infancia y Derechos Humanos*.

Dean, C. (2002) 'Sketches of Childhood: Children in Colonial Andean Art and Society.' En T. Hecht (ed.) *Minor Omissions: Children in Latin American History and Society*. Madison: The University of Wisconsin Press, pp. 21-51.

Cordero, M. (2015). *Hacia un discurso emancipador de los derechos de las niñas y los niños*. Lima: Ifejant.

Di Gregorio, N. (2016), Entre las concepciones de infancias y escuelas: el caso de Uruguay. ¿La escuela para que infancia? ¿La infancia para que escuela? En: *Salud comunitaria y sociedad*. Volumen 4 Nro. 4 – Marzo 2016, pp. 20 - 37.

Di Leo, P. (2010). Tensiones en las experiencias escolares de jóvenes entre las luchas por reconocimiento y la confianza instituyente. En: Acta psiquiátrica y psicológica de América Latina, Vol. 56 Nro.3, Buenos Aires, Septiembre 2010, p 183-191.

Dolto, F. (1990). *La causa de los adolescentes: el verdadero lenguaje para dialogar con los adolescentes..* Barcelona: Seix Barral.

Dolto, F. (2006). *La causa de los niños.* Buenos Aires: Paidós.

Dubet, F. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar.* Buenos Aires: Losada.

Firestone, S. (1970). *The Dialectic of Sex.* Nueva York: William Morrow & Co.

Giddens, A., & Cifuentes, P. (2000). *Un mundo desbocado: los efectos de la globalización en nuestras vidas* (pp. 19-31). Madrid: Taurus.

Goffman, I. (1953), *The Presentation of Self in Everyday Life.* University of Edinburgh Social Sciences Research Centre.

Hernández, M. C. (2019). «Somos los chicos»: Una mirada a la experiencia infantil urbana desde las edades. Revista Ensamblés, (8), 15-32.

Korczak, J., & de Coll, J. O. (1986). *Cómo amar a un niño.* Editorial Trillas.

Liebel, M. (2007). Paternalismo, participación y protagonismo infantil. Participación infantil y juvenil en América latina, 113-146.

Liebel, M. (2018). Colonialismo y la colonización de las infancias a la luz de la teoría poscolonial. Pp. 153 – 182. En: Morales, S., Magistris, G. (2018). *Niñez en movimiento: Del adultocentrismo a la emancipación.* Bs. As., Ed: El colectivo/Chirimbote/Ternura Revelde.

Morales, S., Magistris, G. Hacia un paradigma otro: niñxs como sujetxs políticxs co-protagonistas de la transformación social. Pp. 23 - 52. En: Morales, S., Magistris, G. (2018). *Niñez en movimiento: Del adultocentrismo a la emancipación.* Bs. As., Ed: El colectivo / Chirimbote / Ternura Revelde.

Moscoso, María Fernanda. La mirada ausente: Antropología e infancia. En: Aportes Andinos No.24. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador; Programa Andino de Derechos Humanos, abril 2009, pp. 8 – 18.

Santos, G., Pizzo, M. E., Saragossi, C., Clerici, G., & Krauth, K. (2009). La relación adulto-niño y las dinámicas familiares en una investigación sobre la recepción y apropiación de mensajes mass mediados. Investigación y desarrollo vol. 17, n° 1 (2009), pp. 3-24.

Southwell, M. (2019). Vínculos intergeneracionales y formas de reconocimiento en la escuela secundaria: algunas notas conceptuales. Revista Ensamblés, (8), 69-85.

Tenti, E. (2004), *Sociología de la Educación,* Bs. As.: UNQ.

Vázquez, J. (2013). Adultocentrismo y juventud. Aproximaciones foucaulteanas. Pp. 217-234. En: Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación. N 15. Quito: Editorial universitaria Abya Ayala.

UNICEF. (2013). *Superando el adultocentrismo.* Santiago de Chile.

Wasserman, M. (2016). El temor a la gente demasiado buena. Publicado el 28 de abril de 2016, 11:58 pm. Disponible en: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16576439>

## Anexo

### *No décimos macanadas*

Letra: Mell Arami Godoy L, Teodora Riquelme J.  
Escucha y atiende Igual entre la gente.  
Hablando y contando muchas cosas se aprende.  
Cuando tú me escuchas me siento aliviado.  
Dame de tu tiempo y así platicamos.  
Has un esfuerzo quédate conmigo.  
Buscando igualdad y sin diferencias que somos iguales.  
Todos importamos, nadie es diminuto.  
Todos somos gigantes de corazón y mente  
Arriba las voces, hablemos todos.  
Con el mismo derecho, veamos lo bueno de las cosas que hacemos  
Aliento y apoyo es lo que queremos.  
Nosotros podemos, vamos que se puede.  
Muy juntos y unidos, veamos el futuro con  
cambios de bienes que somos iguales  
Yo sé que es difícil pero no hay nada imposible.  
que todo se puede  
Pensá en tu manera y que todos lo hagan  
nada es incorrecto.  
Escucha y atiende igual en la gente.  
Hablando y contando muchas cosas se aprende.  
Escucha y atiende igual en la gente.  
Hablando y contando muchas cosas se aprende.