

Quaderni del Dipartimento di Linguistica  
Università della Calabria

n. 31/2023-24

Quaderni del Dipartimento di Linguistica n. 31/2023-24



CACUCCI  EDITORE  
BARI

ISBN 979-12-5965-477-9



9 791259 654779

---

**Quaderni del Dipartimento di Linguistica**  
**Università della Calabria**

---

n. 31/2023-24

## **Direttore**

Roberto Guarasci, UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA

## **Comitato scientifico**

Francesco Altimari, UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA

Mario Caligiuri, UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA

Carlo Spartaco Capogreco, UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA

Mario Caterini, UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA

Angela Costabile, UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA

Belinda Crawford, UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA

Ines Crispini, UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA

Maria Mirabelli, UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA

Luciano Romito, UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA

Anna Rovella, UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA

Giuseppe Spadafora, UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA

## **Responsabile di redazione**

Assunta Caruso, UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA

## Quaderni del Dipartimento di Linguistica Università della Calabria

La rivista “Quaderni del Dipartimento di Linguistica” è una rivista scientifica inerente gli ambiti di ricerca del Dipartimento di Culture, Educazione e Società ed è censita dall’ANVUR per l’Area 10 – Scienze dell’antichità, filologico-letterarie e storico-artistiche e l’Area 11 – Scienze storiche, filosofiche, pedagogiche e psicologiche.

Lo scopo della rivista è di creare un’occasione in cui studiosi, docenti e ricercatori possano condividere idee sulla ricerca e didattica svolta nel campo di studio proposto, attraverso uno sguardo collaborativo e innovativo. La rivista include diverse sotto-aree con l’intento di incoraggiare la condivisione di una più ampia gamma di esperienze, risultati, scambi di idee.

I contributi potranno essere presentati in diverse lingue allo scopo di rafforzare l’aspetto multilingue della rivista ed evidenziare la pluralità di culture e stili comunicativi con i quali la comunità universitaria entra in contatto durante la quotidianità accademica.



*Quaderni del Dipartimento di Linguistica*

UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA

31/2023-24

**Echi di cittadinanza. Ricerca, esperienze e  
contaminazioni tra Calabria e Argentina.**

*a cura di*

Silvia Morelli

Anna Rovella

Mario Francisco Benvenuto

Rossella Michienzi

CACUCCI  EDITORE  
BARI

---

PROPRIETÀ LETTERARIA RISERVATA

---

© 2024 Cacucci Editore – Bari

Via Nicolai, 39 – 70122 Bari – Tel. 080/5214220

<http://www.cacuccieditore.it> e-mail: [info@cacucci.it](mailto:info@cacucci.it)

Ai sensi della legge sui diritti d'Autore e del codice civile è vietata la riproduzione di questo libro o di parte di esso con qualsiasi mezzo, elettronico, meccanico, per mezzo di fotocopie, microfilms, registrazioni o altro, senza il consenso dell'autore e dell'editore.

## Sommario

Introduzione	9
<i>Silvia Morelli</i> , Premisa	11
<i>Maria Giuseppina Bartolo</i> , Interventi <i>Evidence-Based</i> per prevenire e contrastare il bullismo e il cyberbullismo	13
<i>Francesco Craig</i> , Autolesionismo non suicidario come manifestazioni del malessere psicologico adolescenziale	33
<i>Anna Lisa Palermi</i> , La fenomenologia del bullismo e del cyberbullismo a scuola	47
<i>Natalia Forlini</i> , <i>Fernando Fariás</i> , El impacto subjetivo del trabajo grupal en el ámbito educativo	65
<i>Verónica Torres</i> , <i>Guillermo Dezorzi</i> , La adolescencia desde una concepción del sujeto	75
<i>Mario F. Benvenuto</i> , <i>Rossella Michienzi</i> , Escenarios inéditos de enseñanza-aprendizaje en la didáctica de Lenguas Extranjeras	95
<i>Donata Chiricò</i> , L'educazione democratica alla prova della sordità	119
<i>Paula Marini</i> , Franco Carbonari, Temporalidades, vínculos y lo escolar en el presente	133
<i>Lucia Montesanti</i> , Francesca Veltri, Politiche di protezione e processi di socializzazione dei minori non accompagnati in Italia, tra impegno civile e prospettive giuridiche	157
<i>Rocco Servidio</i> , <i>Martina Basilico</i> , Il gioco online problematico: uno studio esplorativo	183
<i>María Isabel Pozzo</i> , Prolegómenos para el diálogo intercultural y la comunicación científica en educación	227
<i>Giovanna Vingelli</i> , L'educazione alla sessualità	253
<i>Paula Caldo</i> , ¿Dónde están las mujeres en los archivos?	277
<i>Martin Critelli</i> , L'applicazione di reti neurali convoluzionali per l'estrazione automatica della conoscenza dei beni culturali da archivi multimediali	297
<i>Adriana Hereñú</i> , Socialización de experiencias de indagación en fuentes documentales y testimonios como enfoque metodológico en investigación educativa	309
<i>Claudia Lanza</i> , Dal riconoscimento della scrittura manuale alla categorizzazione automatica dei dati	331
<i>Anna Rovella</i> , Resilienti o persistenti?	343





# La adolescencia desde una concepción del sujeto

Abordaje desde la perspectiva de la Formación Docente

Verónica Torres\*, Guillermo Dezorzi\*\*

**Abstract:** This paper proposes in five sections the task of reflecting on adolescence as a singular moment in the lives of the subjects, as well as adolescence at the time, and establishing possible interventions in the field of education, as a contribution to those who, starting from their disciplinary fields, are dedicated to the task of training in teaching for secondary education.

*Keywords:* Adolescence, Subject, Epoch, Intervention, Teacher Training.

## 1. Introducción

Este escrito tiene como objetivo plantear una serie de consideraciones acerca de la adolescencia. Cómo pensar este concepto o cómo conceptualizar este momento de la vida de un sujeto llamado adolescencia. Es un tema que suele ser abordado más frecuentemente desde la psicología evolutiva, como una etapa de la vida, y menos frecuentemente desde su singularidad subjetiva.

En esta ocasión será abordado desde la segunda perspectiva, siguiendo el texto *Las metamorfosis de la pubertad* de Freud, incluido en *Tres ensayos de teoría sexual*, para hacer un recorrido que permita extraer del mismo algunas cuestiones que son importantes para pensar la adolescencia, que suelen ser retomadas por algunos autores que desarrollan este tema desde la

---

\* Psicóloga y Prof. Universitaria en Psicología. Docente de la Cátedra “Teorías del Sujeto y del Aprendizaje” en la carrera de Formación Docente de la Universidad Nacional de Rosario.

\*\* Psicólogo y Prof. Universitario en Psicología. Docente de la Cátedra “Teorías del Sujeto y del Aprendizaje” en la carrera de Formación Docente de la Universidad Nacional de Rosario.

perspectiva del sujeto y desde un planteo psicoanalítico, sirviéndose de estas nociones que dan cuenta de la adolescencia como un momento donde se terminan de constituir y, al mismo tiempo, resignificar lo que se comenzó a constituir en la infancia. Pero, recalcando, pensar la adolescencia en términos de *momento*, de tiempo del sujeto, no de etapa evolutiva, y entonces formular la pregunta acerca de qué momento es este de la adolescencia.

Por un lado, esto lleva a pensar en un tiempo de constitución, de anudamiento, un tiempo en el que necesariamente el sujeto deberá realizar ciertas operaciones frente a lo que le imponen los cambios que se producen en su cuerpo, y las consecuencias que esos cambios implican en su vida.

Y por otro lado, a partir de este planteo y no por fuera de él, intentar articular la cuestión de la adolescencia *en* la época, en nuestra época. Porque es cierto que el término adolescencia es un término que, proveniente de la sociología, tal vez también de la antropología, principalmente describe la situación de los sujetos incluidos en una franja etaria determinada y, consecuentemente, las formas en que las sociedades incluyen o se hacen cargo, destinando políticas de estado, en el caso de las sociedades complejas, o el estudio de las prácticas rituales, en el caso de las sociedades menos complejas, entre otros tantos elementos que en cada época y lugar van dándose. Así como también reflexionar acerca de las dificultades, las problemáticas, las situaciones de riesgo o de peligro que se verifican como propias de este momento.

## 2. Consideraciones desde una concepción del sujeto

Entonces, la adolescencia como problemática social y cultural, y los adolescentes, los sujetos adolescentes, quienes, a partir de cierto momento de la vida en que aparecen estos cambios que produce la pubertad deberán poder realizar ciertas operaciones en su psiquismo y también cambios en sus relaciones sociales y familiares, además de comenzar a abocarse a la construcción de un proyecto de vida, etc. Lo interesante sería pensar estos dos planos de análisis, el plano de lo social y el plano del sujeto, de la singularidad, no solo la singularidad de cada individuo, sino también la singularidad de este momento, la adolescencia, como momento singular en la vida, y no como una etapa a superar. Y, en tanto singular, pensar hoy la problemática de la adolescencia, los desafíos y las posibilidades de subjetivación en la época, así como también lo que se verifica como exclusión y expulsión de lo que no queda incluido.

Suele resultar interesante partir de las raíces etimológicas de los términos que están en juego, para ver si iluminan un poco. Partir del origen y el uso de estas palabras, pubertad y adolescencia, ya que el uso sobre todo, cambia en las distintas épocas. Hoy se suele reservar el término pubertad al proceso que implica los cambios físicos y madurativos desde el punto de vista de la fisiología que transforma el cuerpo del niño/a en un cuerpo apto para el coito y la reproducción, mientras que el término adolescencia abarca algo más amplio, involucra cuestiones de orden tanto subjetivo como social, cultural, ocupacional, cognoscitivo, etc.

La palabra *Pubertad* proveniente del latín *pubere*, traducida es *pubis con vello*; el vello pubiano que diferencia a los impúberes de los adultos, que era tomado en la antigüedad como el signo que se esperaba que aparezca en un niño para que se lo considere capaz de luchar en combate. De modo que este término que hoy se utiliza para definir el momento de los cambios anatómicos y fisiológicos que sobrevienen en el cuerpo del niño/a hacia el final de la infancia, cambios que, desde el sentido común, suelen dar lugar a expresiones tales como “están con las hormonas revueltas”, entre otras similares, tiene sin embargo una connotación en su etimología relacionada más bien a lo que una sociedad, una cultura, esperaba de un sujeto masculino a partir de este momento en que aparece este *signo* en su cuerpo.

La palabra *adolescencia*, cuyo origen suele confundirse con *adolecer*, que significa padecer alguna dolencia, enfermedad o defecto, en realidad proviene del verbo latino *adolescere* que tiene una doble etimología: significa tanto *crecer* como *estar ardiendo* (Amigo, 2005, 190). Etimologías etimologías ambas que son interesantes para pensar en los cambios que suceden a partir de este momento a nivel del sujeto.

Y la confusión mencionada, adolescencia como *adolecer*, también es interesante pensar de dónde proviene, ya que remitiría más bien a la mirada y a las expectativas que desde el mundo adulto se tiene de los/las adolescentes, en el sentido de que pareciera que siempre les falta algo – crecer, madurar, estabilizarse– con respecto a un estado ideal, *normal*, que se alcanzaría al llegar a la edad adulta. Edad en la que sería esperable – se tendría la ilusión – que ya ninguna de estas dolencias o carencias estarían operando. Como cuando se la piensa en términos evolutivos: si es una etapa, entonces la vida adulta podría pensarse como una superación de esta etapa, por lo tanto una situación ideal a alcanzar. En la adolescencia faltaría completar algunos pasos, superar algunas instancias madurativas, para alcanzar el nuevo estado, el estado de madurez, de capitalización de las experiencias, de conocimiento y autoconocimiento, propio de la vida

adulta. Esto no sólo constituye una abstracción que no se comprueba, sino que como mirada podría profundizar algunas problemáticas.

Entonces, estas dos indicaciones con respecto a la etimología de las palabras, permiten pensar que el concepto adolescencia no se puede pensar por fuera de la mirada y de las expectativas del mundo adulto sobre estos sujetos que dejan de ser niños/as, de lo que se espera de ellos/ellas, de las preguntas que se generan, los intentos de comprender sus comportamientos, sus estados de ánimo, y, sobre todo tiene que ver con esa mirada de extrañeza desde el mundo adulto hacia ellos y ellas.

Una de las definiciones que da Françoise Dolto en su trabajo “La causa de los adolescentes” (2008), dice que el estado de adolescencia se prolonga según las proyecciones que los sujetos reciben de los adultos y según lo que la sociedad les impone como límites de exploración. Además, señala como fin, como culminación de esta etapa, un hecho que justamente no tiene nada que ver con la edad cronológica ni con ningún tipo de maduración biológica, que es el hecho de que la angustia que experimentan los padres frente a los procesos de separación, no le ocasionen al sujeto ningún efecto inhibitorio. Esto afirmaba esta autora en este trabajo de fines de los ’80. Si bien hoy habría que escuchar en los sujetos adolescentes cómo se vivencian estos procesos de separación, y cómo finaliza la adolescencia y se entra en la vida adulta, seguramente hay matices distintos en la actualidad, lo que seguramente no se puede decir es que tenga algo que ver con algún proceso de maduración biológica.

El texto de Freud se llama las *metamorfosis* de la pubertad. Aquí hay que tener en cuenta que en la época de Freud no era frecuente utilizar el término adolescencia, al menos en los tratados científicos, por lo que se puede colegir que está hablando de pubertad en un sentido más amplio que el que se utiliza en la actualidad, referido sólo a la descripción de los cambios biológicos. Si bien hay, como en todo el texto de los 3 ensayos, remisiones a cuestiones pertenecientes al campo de la biología, de la fisiología, el trabajo de lectura consiste en ver cómo, en realidad, su pensamiento se despega tajantemente de posturas biologizantes, para él la sexualidad humana excede el orden biológico<sup>1</sup>.

En general, a lo largo de su obra, cuando habla de este momento lo hace con expresiones que dan cuenta de este *crecer* y de este *estar ardiendo*.

---

<sup>1</sup> Posición que expresa claramente cuando dice que «las representaciones que la opinión popular tiene acerca de la naturaleza de pulsión sexual, a saber, que faltaría en la infancia y surgiría en la época de la pubertad, son una copia infiel de la realidad, están plagadas de errores, imprecisiones y conclusiones apresuradas.» (Freud 1984, 123).

do mencionados más arriba, que soporta el adolescente en el cuerpo. Por ejemplo habla de la “tormenta de la pubertad” en una de las Conferencias de introducción al psicoanálisis (1984); y en este texto, los 3 ensayos..., no en el tercero, si no en el segundo, habla de estallido *reforzado* de la pulsión sexual en la pubertad.

Finalmente, cuando Freud habla de los dos tiempos de la elección de objeto, la pubertad corresponde al segundo, a la segunda oleada, separada de la primera, acaecida en la primer infancia, por el período de latencia. Cuestión esta última que le llama la atención, le da mucha importancia a esta característica de la sexualidad humana acaecida en dos tiempos, colocándola, junto con la capacidad de lenguaje, entre los elementos que hacen a la diferencia entre el ser humano y cualquier otra especie viviente<sup>2</sup>. Para el psicoanálisis, lo real de las transformaciones en el cuerpo que se producen en la pubertad, el adolescente no dispone de palabras que alcancen para significarlas, promueve una exigencia de *trabajo psíquico* para este sujeto.

Al respecto José Barrionuevo refiere que es en dos planos, el del cuerpo como objeto pulsional y el del cuerpo como imagen, que la pubertad viene a trastocar, a conmover al sujeto (2011). Los cambios corporales de la pubertad, la exigencia de asumir una posición sexuada, la admisión de la propia muerte, son las manifestaciones de lo real que irrumpe y que los adolescentes tratarán de simbolizar o representar.

Es desde lo simbólico-imaginario desde donde va a poder responder a los embates de lo real de la sexuación. Lacan destaca la importancia del lenguaje para dar razón del sexo, si bien la posibilidad de recurrir al mismo durante la adolescencia se encuentra mermado ante la escasez de representaciones que alcancen a dar cuenta de este real que se expresa en diversas dimensiones. A veces en cierto mutismo característico o el típico lenguaje monosilábico, que suele exasperar a los adultos que lo rodean, pero que es propio de quien está abocado a la *tarea* de realizar este trabajo psíquico.

Finalmente, cuando Freud habla de *los dos tiempos de la elección de objeto*, la pubertad corresponde al segundo, a la segunda oleada, separada de la primera, acaecida en la primer infancia, por el período de latencia. Cuestión esta última que le llama la atención, le da mucha importancia a

---

<sup>2</sup> Llega a decir que en esta particularidad “está contenida una de las condiciones de la aptitud del ser humano para el desarrollo de una cultura superior, aunque también su proclividad a la neurosis” (1990, 214), lo que permite dimensionar hacia dónde se dirige la búsqueda de aquello que pueda iluminar acerca de las particularidades no sólo de este momento de la adolescencia sino también de la sexualidad humana, y la relación con la cultura.

esta característica de la sexualidad humana acaecida en dos tiempos, colocándola, junto con la capacidad de lenguaje, entre los elementos que hacen a la diferencia entre el ser humano y cualquier otra especie viviente<sup>3</sup>.

Retomando el planteo freudiano, la entrada en la pubertad pone fin al período de latencia, momento de detención del empuje pulsional, y de desviación hacia metas no sexuales de la libido, que hacen posible que ésta se ponga en juego en actividades como el estudio, el juego con otros, el deporte, entre otras cosas, período coincidente con el ingreso a la escolaridad primaria.

A partir de aquí se da comienzo al segundo pico de manifestación —la *segunda oleada*— de la sexualidad, tiempo en que ésta reaparece pero en un nuevo escenario. Y para esto se deben producir una serie de procesos, *de metamorfosis*, de cambios de forma, de novedades y de búsqueda de nuevas orientaciones:

- Frente a la sexualidad autoerótica en la niñez, donde el objeto está en el propio cuerpo, se deberá producir la subordinación de estas fuentes de excitación sexual a la zona genital: el placer correspondiente a las pulsiones parciales, ahora será un *placer preliminar*, que luego, con la excitación de las zonas genitales, conducirá al *placer final*, de mayor intensidad. Lo que representa *una novedad* para el sujeto, porque está ligado a condiciones que no habían aparecido antes de la pubertad;
- Freud nombra como un logro psíquico importante aunque también doloroso, al *desasimiento de la autoridad de los padres*, proceso que dará lugar a la oposición entre la nueva generación y la antigua, necesaria para el progreso de la cultura;
- también tiene lugar la *reedición del complejo de Edipo*, es el segundo tiempo de la elección de objeto, lo supone una complicación creciente para el psiquismo: deberá oponerse una nueva oleada de represión, de modo que pueda ser abandonada la fijación a los objetos edípicos;
- la desinvestidura de los padres posibilita el *hallazgo de objeto exogámico y heterosexual*. Hay que aclarar que lo hétero —o al menos

---

<sup>3</sup> Llega a decir que en esta particularidad «está contenida una de las condiciones de la aptitud del ser humano para el desarrollo de una cultura superior, aunque también su proclividad a la neurosis» (1990, 214), lo que permite dimensionar hacia dónde se dirige la búsqueda de aquello que pueda iluminar acerca de las particularidades no sólo de este momento de la adolescencia sino también de la sexualidad humana, y la relación con la cultura.

así se debe entender hoy— hace referencia a *lo otro*, un ‘otro’ de la sexualidad, más que lo hétero en el sentido de objeto de distinto sexo biológico;

- Freud agrega que esta elección de objeto al principio es llevada a cabo sólo imaginativamente pues la vida sexual de los jóvenes “en maduración” tiene poco campo de acción más allá de las fantasías. Sería interesante analizar cómo se da esta relación entre el campo de acción y sus fantasías para los/las adolescentes de hoy. Seguramente diferente con respecto a la época en que fue escrito este texto, pero no por ello exenta de complicaciones;
- con respecto a las consecuencias: de la sexualidad infantil no se podría dar lugar a la generación de un nuevo ser. Ahora la *novedad* de la procreación también entra en juego, más como posibilidad que como anhelo o deseo, pero como una nueva meta que no procurará *exclusivamente* la obtención de placer inmediato. Podría pensarse que en la adolescencia, el trabajo psíquico no implica solo duelo, pérdida o resignación de situaciones ligadas a la infancia y a la niñez, sino que también hay novedades, nuevos fines y metas relacionadas con la sexualidad, de los cuales algunos no son inmediatos sino que están presentes en forma mediata, como posibilidad, como perspectiva futura. Así puede entenderse la afirmación que hace Freud de que la pulsión se vuelve *altruista* (1984, 189);
- la oposición fálico-castrado, que era propia de la sexualidad infantil, donde no había registro más que de un órgano sexual, el masculino, el cual *se tenía o no se tenía*, deja su lugar a la diferenciación masculino-femenino. Punto éste en el que hay que detenerse y pensar lo que en la época, a partir de los estudios de género y de los planteos de los movimientos feministas, que vienen trabajando en el develamiento y la denuncia de las lógicas binarias y heteronormativas, se presenta como nuevas posibilidades de posicionamiento subjetivo desde los cuales, ya en la infancia pero sobre todo en la adolescencia, es posible la construcción de lazos sociales, a diferencia de lo que en épocas no tan lejanas sumía en la exclusión a quienes no estaban representados en la bipartición de género hombre/mujer.

Grassi plantea que las transformaciones de lo pregenital y el escenario de lo genital con sus nuevas experiencias sexuales, o sea, la posibilidad para el sujeto de una posición sexualada, *no acaecen automáticamente* por maduración del cuerpo o evolución normal del crecimiento. Implican una *exigen-*



*cia de trabajo psíquico* desarrollada en el tiempo, que se realiza en espacios determinados y su resultado final no está garantizado por predisposición de la especie, es incierto (Grassi 2013, 37).

En el texto de Freud se mencionan estos cambios y transformaciones en el cuerpo en la pubertad como el crecimiento manifiesto de los genitales externos, y el desarrollo de los genitales internos que ahora podrán ofrecer productos genésicos, o bien recibirlos, para la gestación de un nuevo ser.

Nuevamente dos planos, uno externo, visible, y uno interno, funcional, en los que se ve afectado el cuerpo. El primero, la modificación en el plano de la imagen, implica una inversión en la función de la misma: si en la infancia, época del primer despertar sexual, la imagen que proporciona la mirada del otro de los cuidados, “puede” más que la realidad fragmentaria del cuerpo del niño/a, resultándole *performante y unificante* (momento que describe Lacan al que llama Estadio del espejo), ahora en este segundo despertar de la sexualidad, el cuerpo se va a ver desajustado en su imagen cuando irrumpen en su superficie estos caracteres sexuales secundarios, un cuerpo biológicamente dotado de posibilidades con las que, en la imagen que tiene de sí, aún no se corresponde. El segundo plano, el desarrollo de los genitales internos preparan el cuerpo para una nueva función.

Freud concluye en este punto: «Así ha quedado listo un aparato en extremo complicado, que aguarda el momento en que habrá de utilizárselo». Es una interesante forma de plantear una nueva temporalidad: mientras el cuerpo biológico está apto para el coito y la procreación, el adolescente deberá aguardar, ya que, al menos en nuestra cultura, no se puede afirmar, desde el punto de vista del sujeto, que se encuentre preparado para la realización de estas novedades.

Tal vez se deba a esto que, mientras en la infancia, entre los 3 a los 5 años, la pregunta característica que formulan los/las niños/as, el *por qué*, al punto que así se suele llamar a este momento, la edad de los por qué, la pregunta en cambio, correspondiente a la adolescencia, es más bien *para qué*. Pregunta que suele escucharse en boca de los/as adolescentes como un cuestionamiento frente toda tarea, disciplina o problema que se les presenta tanto en la escuela como en la casa, planteando más de una discusión o pelea, cuando desde el mundo adulto, por ejemplo, se les insta a no comportarse como niños/as, a abandonar costumbres infantiles (como pasarse la tarde mirando dibujos animados, *ya sos grande para esto*, se les suele decir) pero, al mismo tiempo se le prohíben salidas o programas para los cuales se les dice que *todavía son muy chicos/as*. *Para qué*, en realidad, responde a este *destiempo*.

Es también la pregunta por el instrumento: *para qué sirve*, y que al igual que la pregunta de los porqué, también es imposible de ser respondida. Sin embargo, el formato escolar de la escuela media, parece responder a cierta intuición de la estructura en juego, ofreciendo, a diferencia de la escuela primaria, una multiplicación de disciplinas, materias, intereses diversos, profesores y profesoras, para que exista la posibilidad de que pueda ser desplegada esta pregunta. La escuela secundaria entre otras posibilidades en nuestras sociedades, aunque una muy importante. Esto como para reflexionar cuando se cuestiona a la escuela en términos de lo que ofrece en esta época de nuevas formas y velocidades de distribución del conocimiento. Todavía hoy escuela media y adolescencia son dos realidades que se piensan juntas, casi inseparables, tanto desde el imaginario social como desde los campos de conocimiento disciplinar correspondientes. Conjunción de términos que funciona de modo tal que parecería que un joven o una joven se incluye en la adolescencia cuando va a la secundaria y, consecuentemente, queda excluido como adolescente si deja o directamente no asiste a la misma. La escuela incluye y al tiempo que configura la adolescencia.

### 3. La adolescencia en la época

Hasta aquí, la caracterización de la adolescencia, la pubertad en Freud, como tiempo de anudamiento que implica un trabajo psíquico, y a partir de aquí, para retomar lo del comienzo, cómo pensar la adolescencia *en* la época, porque en este momento de pasaje de la endogamia a la exogamia en el que se orientan el goce y el deseo, al mismo tiempo aparece la necesidad de definir múltiples orientaciones: la orientación sexual, la orientación vocacional, orientación artística, elección de formas de participación política, etc.

Arminda Aberastury, psicoanalista argentina fallecida en la década de los '70, sostiene que *la adolescencia* es un momento crucial en la vida del hombre y que, *además de ser individual*, en tanto se produce en cada sujeto como algo propio e ineludible, *lleva* «el sello del medio cultural, social e histórico desde el cual se manifiesta» (1973, 37).

La noción misma de adolescencia es social y cultural, como tal no existió en todas las épocas ni existe en todas las sociedades. Ricardo Rodulfo (1992) plantea que tiene que haber una sociedad de tipo democrático, que tolere las diferencias, para que pueda haber adolescencia. Si no, no hay *espacio* para la adolescencia. En una sociedad muy tradicional, muy cerrada, donde a cada generación se le pide que realice lo mismo que la que

le antecede, ahí no hay espacio para la adolescencia. Y lo mismo sucede a nivel familiar, en familias muy autoritarias, un hijo no puede ser adolescente, salvo que se vaya, salvo que se escape de la casa. Sino, ahí hay espacio para un joven más o menos sometido o adaptado a los valores e ideales religiosos, culturales, creencias, mandatos. Pero, espacio para adolescentes, no hay. Esto implica que la adolescencia necesita de un *espacio* para que se desarrolle. En otro momento este autor habla de *campo transicional de ensayo*, para que pueda desplegarse cierto espacio de juego para instituirse la adolescencia.

Del mismo modo, otro autor, Rubén Efron (1996), habla adolescencia como configuración de un *territorio* que se va delimitando y construyendo en forma irregular en el curso del tiempo. En un tiempo que no es lineal. En esta irregularidad, se edifica el mundo adolescente, en el que se canaliza no sólo lo progresivo sino también lo regresivo e incluso lo transgresivo. Plantea la transgresión, bajo ciertos límites, como uno de los tantos relieves geográficos de este territorio en el que se despliega la subjetividad adolescente.

Efron se vale en esta categorización a través de estas metáforas temporales y espaciales, de otra conocida metáfora acuñada por Françoise Dolto, la de la langosta que debe cambiar su caparazón: si mientras segrega su nueva concha oculta bajo las rocas recibiera golpes, las heridas serán recubiertas pero no borradas del todo. Y afirma que la característica clave del recorrido adolescente es la vulnerabilidad, precisamente porque la sociedad ofrece *muy pocas rocas* para protegerlo. Considera como elemento común a toda posibilidad de subjetivación, *la presencia del otro*. Otro que en un comienzo serán los padres pero luego se va diversificando y encarnando en otras figuras, otras personas, otras instituciones, configurando la madeja de lo social. Junto a la presencia del otro, la idea de algo *en construcción* son articuladores de la posibilidad de subjetivación en la adolescencia.

Pensar la adolescencia en la época implica considerar qué ofrece hoy esta *presencia del otro* como espacio y tiempo para esta *construcción*. Las características propias de nuestra época, ¿favorecen o desfavorecen la posibilidad de construcción de estos espacios y tiempos?

Los modos de satisfacción propuestos desde la cultura, atados al consumo, la inmediatez que parece borrar las temporalidades, la mercantilización de todo lo que circula –la moda, los valores, las identidades, las sensibilidades, los cuerpos y hasta los mismos sujetos– convoca a consumir y a ser consumido, transformado en mercancías.

Una dinámica que en principio no parece favorecer a la posibilidad de que se establezcan estos espacios y tiempos de construcción, pero que, tal vez una mirada atenta a lo que se presenta permita leer de qué forma los mismos se constituyen o no, y qué derivaciones tiene esto.

En una época en que la ausencia o socavamiento que va en aumento, de aquello que permita un mínimo consenso de autoridad, de acuerdo o de anclaje que funcione como garante de la verdad, época de las fake news, que circulan ya ni siquiera como mensajes engañosos sino como realidades alternativas, para ser consumidas de acuerdo al gusto y capricho del consumidor (la frase *elijo creer*, que se escucha últimamente, resume esta idea), sería lo que parece estar funcionando como un tácito boicot, banalizando toda vocación de transformación, de lucha contra valores retrógrados, de disputa por el sentido, al incluir en el campo de batalla, redes sociales mediante, reivindicaciones de anti-vacunas o terraplanistas, en el mismo nivel que las reivindicaciones sociales igualitarias, anti patriarcales, feministas, de preservación del medio ambiente, etc.

En relación con esto, Luciano Lutereau (2019) analiza cómo, ante la situación de época en que los hijos e hijas ven disminuidas en su autoridad a las figuras parentales, lo que los lleva a estar desorientados, a no saber a qué oponerse, aparecen sin embargo otras figuras simbólicas, otros *padres simbólicos*, respecto de los cuales diferenciarse. La norma heterosexual, la autoridad del Papa, comer carne, y hasta el patriarcado y el descuido del planeta podrían ser temas que tomen esta función de ser figuras de autoridad a las que oponerse, tal vez con la actitud oposicionista de la adolescencia que a veces da lugar también a una reducción binaria entre lo bueno y lo malo, pero que puede decantar en síntesis que no resulten incompatibles con valores más progresistas. Para esto propone que se acompañen estas deliberaciones con un espacio en el que la palabra circule, porque de esta revisión que están haciendo los/las jóvenes puede venir algo mejor.

Otra característica que merece ser pensada, porque se lleva por delante los recursos subjetivos mismos con los que debería contar el sujeto, en el caso de los/las jóvenes, para poder encarar las disputas que deben llevarse a cabo en sus propuestas de cambio, de rebeldía, es algo que ya configura una propuesta cultural propia del tiempo en que vivimos, tiene que ver con los imperativos de felicidad, la exigencia de felicidad que reemplaza el deber ser de antaño. La obligación de ser feliz lleva a los sujetos a estados muy ingratos.

Hay síntomas que llaman la atención por la forma de manifestarse, de repente aparece a partir de cierto momento en muchos sujetos, o se

hacen visibles a través de divulgaciones, como el caso del *cutting*. Se suele escuchar que los/las adolescentes se cortan porque el cutting está de moda, como cuando se hablaba de *contagio histérico* frente a la anorexia, en vez de intentar *leerlo* en relación a la época que se vive y que posiblemente sea responsable de que se produzcan.

Lo mismo con las depresiones, tan frecuentes, tiene que ver con una época en la que se pide todo el tiempo que se esté bien, que se esté empoderado. Circulan mensajes en las redes, “la persona que más te quiere está delante tuyo en el espejo” o, las cuestiones meritocráticas, el individualismo extremo. *Tienes que poder, just do it*. Parece un tiempo en el que a lo que se invita a los/las jóvenes es a estar bien, contra todo contratiempo, imperativamente, lo primero es pasarla bien.

Sería un error pensar que aquí el superyó ya no estaría operando. Por el contrario, es un tiempo absolutamente superyóico. No al modo del que decía “debes hacer esto, no debes hacer lo otro”, si no el tiempo del “tienes que ser feliz”, estar bien, que no te importe nada cómo el otro te mira o no te mira. Es una nueva modalidad de estar bajo el imperativo del superyó.

Este imperativo categórico actual encuentra en nuestras sociedades capitalistas una base extraordinaria, en la que el sujeto está atrapado, tomando la expresión de Jorge Alemán (2019), como «consumidor consumido», alcanzando a todos los sectores y franjas socioeconómicas. Hasta en los barrios empobrecidos donde la pobreza ya no se manifiesta tanto como la no satisfacción de las necesidades materiales, como la caracterizaba Marx. Ahora el panorama es otro: hay miseria, pero hay circuito de consumo, hay armas, drogas de laboratorio, celulares, televisores de última generación, pero hay escasas posibilidades de sustraerse a la exigencia de consumo. Frente a esto es más difícil que operen, que resulten eficaces, los recursos simbólicos para poder generar un campo de sublimación o de creatividad que proteja de esto, de estar bajo las leyes del mercado y el consumo, afectando a las generaciones que se incorporan al mercado y siguen inexorablemente bajo sus leyes.

#### 4. Intervenciones con adolescentes: perspectiva desde la Formación Docente

La pregunta acerca de las posibles intervenciones con adolescentes es una incógnita cotidiana en la docencia que transita instituciones de enseñanza media. La misma emerge en estudiantes de la Formación Docente cuando reflexionan sobre su futuro quehacer; emerge, también, en do-

centes nóveles que buscan consejo, acompañamiento y/o supervisión en colegas con mayor experiencia; a su vez, emerge en la práctica diaria de docentes luego de realizar intervenciones con adolescentes. Entonces, el presente subtítulo es construido como una suerte de reflexión sobre la práctica docente con adolescentes, así como un intento de establecer algún camino viable (eso que profesionales de la epistemología podrían llamar método) para pensar posibles intervenciones que encuentren su fundamentación teórica en la Formación Docente.

En el presente escrito, se asimila la intervención a la transformación de una situación. Intervenir implica hacer ver, desnaturalizar lo obvio. La intervención con adolescentes trata la reconstrucción de los lazos sociales. De acuerdo a Menin (2000), la intervención docente requiere una dimensión artesanal teniendo en cuenta tres ejes: por un lado, el abordaje que implica poder escuchar las expectativas implícitas del contexto a intervenir. Por otro lado, el diagnóstico que necesariamente trasciende las fronteras de lo individual e incluye lo grupal y lo institucional. Y, por último, una intervención comprehensiva que involucra el consenso entre los diferentes actores.

Entonces, se entiende la intervención desde una perspectiva crítica, dinámica y sostenida en el paradigma de la complejidad (Bloj 2010). El eje no está puesto en *cómo* intervenir, ya que no se trata de intervenir homogéneamente en todos los sujetos siguiendo un protocolo sino más bien de pensar las diferentes intervenciones a realizar articulándose a las particularidades de la población con la que se trabaje, en este caso, pensar específicamente la particularidad que implica el trabajo y la intervención con adolescentes. Por ello, se retoma la postura de Carballeda (2004) para pensar la intervención con adolescentes como una intervención social. «La intervención en lo social va a significar el montaje de una nueva forma de conocer, de saber, en definitiva, de generar discursos de verdad que construirán sujetos de conocimiento» (Carballeda 2004, 26). Es decir, la intervención docente con adolescentes nos ubica en una posición de pensar con las/los otros/as y no por las/los otros/as. La intervención trata de construir libertad, de facilitar la expresión de lo propio. Su sentido sólo estará dado si se conoce en profundidad la complejidad del panorama o, al menos, si se intenta establecer la profundidad y complejidad de cada situación. La intervención es una forma de articulación y generación de diálogos, es una posibilidad de construir respuestas. «La intervención en lo social se presenta como un instrumento de transformación no sólo de las circunstancias en las que concretamente actúa, sino también como un dispositivo

de integración y facilitación del diálogo [...]» (Carballeda 2008, 102). Por lo tanto, la intervención se funda en el hacer, implica una serie de acciones, mecanismos y procesos, es un espacio de construcción de creencias, hábitos y modalidades de hacer que generan acontecimientos. Se trata de un hacer ver aquello que ya sea el contexto, el escenario o el clima de época impide visibilizar. De lo que se trata es de que el otro recupere la historicidad. «La intervención en lo social muestra la necesidad de un trabajo de elucidación, de indagación alrededor de la lógica del acontecimiento que se origina en el momento de la demanda hacia ella, y en el camino de reconocer la presencia de la historia en el presente, confiriéndole así historicidad al acto de intervenir» (Carballeda 2004, 33).

Al recuperar la propia historicidad de la intervención se está confiriendo historicidad a los/las sujetos implicados/as en la misma.

Ahora bien, ¿ante qué situaciones intervenir? Si bien podríamos abrir aquí una variedad de opciones, decidimos enfocarnos en reflexionar acerca de las intervenciones ante situaciones de violencia. Preguntarnos por el quehacer docente ante hechos conflictivos que involucren situaciones de violencia forma parte de nuestro cotidiano, de nuestra época como mencionábamos antes, ya que la violencia como forma de vínculo que configura lo que Corea y Duschatzky (2002) denominan una matriz propia de la calle, atraviesa los muros institucionales y, contrario a las tesis de las autoras, forma parte del cotidiano escolar.

Vamos a detenernos brevemente en la conceptualización de violencia. Siguiendo a Kaplan (2006), debemos hablar de violencias en plural ya que la conceptualización de la violencia no es unívoca y trata de fenómenos múltiples y complejos. Lo que entendemos por violencia va a estar delimitado tanto a nivel histórico como por determinaciones culturales. La violencia, entonces, sería la construcción social de un determinado tipo de vínculo. Esta mirada sobre las violencias nos aleja de la pretensión individualista y fácilmente objetizable estableciendo una lógica relacional tanto entre las personas como entre las personas y las instituciones. Para Kaplan, «las violencias en el sistema educativo solo pueden ser comprendidas en el marco de análisis de procesos de fragmentación, descivilización y profundas desigualdades sociales, que han tenido históricamente importantes consecuencias personales e interpersonales en nuestro contexto» (2006, 16). Es por ello que reflexionar sobre la intervención ante situaciones de violencia, desde la formación docente, nos invita a analizar las instituciones en las que formamos parte y los modos de relación que establecemos con ella y entre quienes por ellas transitan.



La perspectiva que nos interpela es poder preguntarnos cómo nos anticipamos a las situaciones de violencia. Por ello, el análisis no puede establecerse sin tener en cuenta el contexto histórico-social en el que vivimos, las situaciones institucionales particulares por las que transitamos y los hechos mismos que son catalogados como violentos y en necesidad de intervención.

De acuerdo a la Guía Federal de Orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar (2014), las intervenciones pedagógicas ante situaciones conflictivas están entrelazadas a la temporalidad. Nos encontramos frente a un antes, un durante y un después. La lógica del pasado, presente y futuro permite una serie de reflexiones que conducen a un determinado actuar. En la previa, se trata de establecer las condiciones y posibilidades para la circulación de la palabra y el diálogo ante las diversas situaciones de la vida institucional. Las situaciones de violencia emergen en los contextos en los que la palabra y el diálogo no forman parte de la convivencia cotidiana. Ante la emergencia de situaciones de violencia, es necesario que cualquier persona que represente al mundo adulto intervenga, independientemente de su rol en la institución, intentando apaciguar la situación. Los adultos debemos ser agentes de contención que comprendan lo sucedido calmando a los/as sujetos intervinientes y conversando con ellos/as por separado. *A posteriori* se busca involucrar no sólo a los/as sujetos intervinientes, sino también a los grupos de pares a través de la generación de compromisos y acuerdos para la convivencia.

A su vez, brindar un aporte desde la Formación Docente implica hacer referencia al plexo normativo que nos acompaña y que sirve como marco tanto para el análisis de las problemáticas como para el diseño de posibles intervenciones. Comenzar por la referencia a un encuadre normativo pone en evidencia la relación de la presente reflexión con el Estado de Derecho y la alineación de una propuesta formativa siguiendo las legalidades institucionales. De la Ley de Educación Nacional (2006) interesa destacar lo mencionado en el artículo 71 acerca de la formación docente como aquella que prepara *profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir* tanto conocimientos como valores que acompañen la formación de *las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa*. A su vez, la Formación Docente promueve la construcción de profesionales autónomos vinculados con la sociedad y la cultura en la que se encuentran inmersos, así como en el *trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje* de los/as estudiantes. El



interés por destacar dicho artículo de la Ley es porque el espíritu de lo allí mencionado se plasma en la propuesta de análisis y desarrollo de intervenciones que no se limitan a un trabajo centrado en la persona estableciendo regímenes de culpabilidad y sanciones, sino de lo que se trata es de poder establecer un trabajo ligado a las experiencias socioeducativas y que haga foco en el aspecto social, político y relacional de las situaciones a intervenir.

Analizar el contexto socio-político y epistémico de emergencia de las diferentes problemáticas a intervenir permite construir estrategias y dispositivos de trabajo acorde a las necesidades de cada momento y situación alejándose de las propuestas generalistas y homogeneizantes que ocultan las condiciones de producción de las diversas situaciones a abordar. El presente análisis propone la construcción de una *caja de herramientas* (Foucault, 1985) que acompañe la formulación de interrogantes y la capacidad de producir respuestas a las problemáticas situadas que se presentan diariamente en la práctica docente.

Dicho posicionamiento se encuentra en concordancia con otros lineamientos normativos propios de la institución desde la que estamos reflexionando: la Universidad. Desde el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) se establecen los lineamientos generales de la Formación Docente comunes a los profesorados universitarios (2016). En dichos lineamientos se considera que la formación docente en la universidad se caracteriza por su estrecha vinculación con la producción de conocimiento, la actualización permanente de los conocimientos disciplinares y la reflexión sistematizada de las prácticas pedagógicas. La Formación Docente en la Universidad debe *considerar la especificidad de los objetos de conocimiento a ser enseñados, los contextos en los que tiene lugar la enseñanza y las características de los sujetos de aprendizaje*. Es decir, la reflexión sobre la práctica docente no sólo tiene en cuenta aquellos conocimientos a transmitir, sino que, además, debe poder analizar los contextos y las condiciones de los/las sujetos que transitan las instituciones.

Por ello, el análisis de las prácticas docentes debe realizarse teniendo en cuenta la complejidad y multidimensionalidad requerida para la comprensión y reflexión de las situaciones problemáticas que emerjan en lo cotidiano. La Formación Docente debe tender a la apropiación crítica de saberes disciplinares, así como a la construcción de herramientas conceptuales y metodológicas para el desempeño profesional, lo que incluye la reflexión sobre las condiciones de posibilidad de determinadas situaciones problemáticas y el análisis y construcción de posibles intervenciones.

Pensar la construcción metodológica de posibles intervenciones implica sostener e impulsar prácticas pedagógicas que integren teoría y práctica a través de un posicionamiento crítico y reflexivo, sistemático y situado en los diversos contextos de desempeño de la docencia. Toda construcción de intervenciones y dispositivos para la intervención debe estar ligada a la justicia tanto social como epistémica, en busca de una construcción ciudadana emancipada y con un fuerte compromiso en la solidaridad y la democracia.

En lo que respecta a la institución específica de la que formamos parte, se retoma la Agenda 2030 (2019) de la Universidad Nacional de Rosario que establece un marco a futuro que busca constituir y afianzar una Universidad innovadora, cercana y sostenible, feminista y popular, de excelencia, ágil y transparente. En los documentos de trabajo de la Agenda 2030 se define a la Universidad Innovadora como aquella que, apuesta a la interdisciplina, que es abierta y dinámica, colaborativa y diversa. En este sentido, la reflexión sobre posibles intervenciones que se realizan desde la Formación Docente en dicha Universidad, debe promover la creatividad, el diálogo y la escucha activa con un fuerte compromiso ético y social para así conectarse con un mundo diverso y multicultural. El contexto de violencia social actual evidencia la necesidad de sostener espacios que valoren el respeto y la tolerancia a las disidencias, corriéndose de la indiferencia que sostiene el individualismo.

Resulta interesante, en coincidencia, poner en tensión los fundamentos hasta aquí presentados, propios de la institución universitaria, con el marco del Diseño Curricular para la Formación Docente de la provincia de Santa Fe (2009). Si bien no es un marco normativo que tenga injerencia legal en la propuesta de Formación Docente de la Universidad, me interesa destacar del mismo la perspectiva y el lugar que les da a la praxis y a lo poético, dos aspectos que se recuperan al construir intervenciones con adolescentes. Entendiendo por praxis a la acción intencionada que se sostiene tanto por razones como por pasiones en búsqueda de nuevos sentidos y experiencias. Siguiendo a Freire (1985), se entiende por praxis a la acción consiente y la reflexión conjunta sobre el mundo para la transformación. La intencionalidad pedagógica de esa transformación tiene que ver tanto con el mundo como con los sujetos allí implicados, esto es, transformar y transformarnos. En lo que respecta a lo poético (Jakobson, 1988), se entiende la apelación a diversos recursos estilísticos para la transmisión de emociones y sentimientos de diversas realidades posibles. Lo poético promueve emociones y resonancias del mundo y la vida, lo que permite

superar la dicotomía entre ciencia y arte, entre razón y magia, entre lo posible y lo imposible. Las prácticas docentes se sostienen con razón y con pasión, con lógica y afecto. Podríamos decir incluso, que toda intervención docente con adolescentes debe sostenerse a partir de este entrelazamiento entre la razón y el afecto, la pasión y la lógica.

## 5. Conclusión

Quedan así expresadas algunas coordenadas que orientan, desde la Formación Docente, posibles intervenciones con adolescentes en la época del individualismo, el consumo y la violencia. Dichas coordenadas recuperan la perspectiva de la singularidad subjetiva. Construir intervenciones con adolescentes implica reflexionar acerca de qué trabajos psíquicos se encuentra atravesando ese sujeto y cómo dichos trabajos se entrelazan y entrecruzan con los acontecimientos propios de cada época. Frente a estas complejidades y volviendo a la idea de la adolescencia como territorio necesario para que la subjetividad se constituya, y del otro como articulador, estos otros que en la infancia estaban representados en los padres y que ahora deben encarnarse en otras figuras, a las que Dolto menciona como *figuras de relevo*<sup>4</sup>, la reflexión sobre las mismas puede ser un punto de partida, un disparador y una herramienta para pensar la problemática, apostando a la construcción de espacios de circulación de la palabra y a la reconstrucción de los lazos sociales. A su vez, comprender la singularidad subjetiva, y posicionarse a partir de la normativa que legitima el quehacer docente, permite articular el contexto general con los rasgos específicos institucionales que ordenan y organizan las posibles formas de lazo. Por último, la formulación de estas consideraciones es lo que llevará a la generación de propuestas transformadoras.

## Referencias bibliográficas

- Aberastury, Arminda. 1973. *Adolescencia*. Buenos Aires: Kargieman.
- Amigo, Silvia. 2015. "El segundo despertar sexual: Pasaje del Otro al otro. – Artículo para Diario Literario Digit Efron, R D (1996) Cap. Subjetividad y adolescencia. En: Konterllnik, I., Jacinto, C. (comps.). *Adolescencia, Pobreza, Educación y Trabajo*. Buenos Aires: Losada /UNICEF.

---

<sup>4</sup> Dolto diferencia a estas figuras de relevo de lo que podría funcionar como sustitución, en cuyo caso no podría producirse el necesario alejamiento de los padres (Dolto, 2008).

- Bloj, Ana. 2010. *Intervenciones en psicología educacional*. Rosario: Laborde.
- Carballeda, Alfredo. 2004. *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Carballeda, Alfredo. 2008. *Los cuerpos fragmentados. La intervención en lo social en los escenarios de la exclusión y el desencanto*. Buenos Aires: Paidós.
- Consejo Interuniversitario Nacional. 2016 *Lineamientos generales de la formación docente comunes a los profesorados universitarios*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Corea, Cristina y Duschatzky, Silvia. 2002. *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Dolto, Françoise. 2008. *La causa de los adolescentes*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, Michel. 1985. *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza.
- Freire, Paulo. 1985. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freud, Sigmund. 1984. *Obras completas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Grassi, Adrián y Néstor Córdova (Comps.) 2013. *Metamorfosis de la pubertad: el hallazgo (?) de objeto*. Parte I: El entretiem po adolescente. En *Entre niños, adolescentes y funciones parentales. Psicoanálisis e Interdisciplina* Buenos Aires: Editorial Entreideas.
- Jakobson, Roman. 1988. *Lingüística y poética*. Madrid. Cátedra.
- Kaplan, Carina. 2006. *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ley 26.206. 2006. *Ley de Educación Nacional*. Buenos Aires: Congreso de la Nación.
- Lutereau, Luciano. 2019. *Adolescentes y género*. *Diario Página 12*. Psicología 30 de mayo de 2019. <https://www.pagina12.com.ar/197013-adolescentes-y-genero>
- Menin, Ovide. 2000. *El oficio del psicólogo educacional*. Rosario: CG editora.
- Ministerio de Educación de la Nación. 2014. *Guía federal de orientaciones 1. Para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. 2009. *Diseño curricular para la formación docente*. Santa Fe: Ministerio de Educación.

Rodulfo, Ricardo. 1992. *Estudios Clínicos*. Buenos Aires: Paidós.

Universidad Nacional de Rosario. 2019. *Agenda 2030*. Rosario: UNR.