



Universidad de la República
Facultad de Psicología, Maestría en Psicología y Educación
Tesis para optar por el Título de Magíster en Psicología y Educación
Investigación con financiación ANII

**Subjetividades juveniles y vínculos intergeneracionales en educación secundaria.
La dimensión vincular de la experiencia escolar.**

~

Lic. Psic. Victoria Valverde Díaz

Director de tesis: Dr. Pablo Francisco Di Leo
Co-director de tesis: Dr. Fernando Rodrigo Vaccotti Martins

Montevideo, agosto de 2021

Agradecimientos

A los y las jóvenes que participaron de esta investigación de forma amorosa y confiaron, por su tiempo. **A los liceos** que me abrieron sus puertas y, fundamentalmente, **a las profes** que estuvieron disponibles.

A mi madre y mi padre, por ser el hogar que permanece, por la contención, por sus formas distintas de ser y estar, por el amor. **A mi hermano**, por sostenerme y ser cable a tierra, por conectarme con todo lo que me gusta y disfruto hacer.

A mi compañero, por el amor y por ser mi gurú de la confianza. Por colaborar con esta tesis desde el momento uno, por el compromiso. Por la complicidad y los abrazos. Por todo lo que construimos, sobre todo, *hogar*.

A Nina, por salvarme.

A mis amigas, por ser faro. **A Caro, Nati, Giu, Merche, Sole, Alfo**, porque sé que esta tesis las alegra tanto como a mí. **A Ceci B.**, por compartir e intentarlo todo en nuestros procesos de tesis, por acompañarnos en lo que sucedía paralelamente. **A Ceci M. y Maira**, por coincidir un tiempo académico y seguir andando otros caminos preciosos. **A mis queridas Ashleys**, por encontrarnos en la maestría y caminar juntas, haciendo todo más fácil y divertido de sostener. Por las meriendas, por el disfrute.

A Rodrigo, por la confianza siempre. Por la amistad y el acompañamiento que empezó con la tutoría del trabajo final de grado y encontró formas de reconvertirse. Por la música. Por co-dirigir esta Tesis.

A Pablo, persona increíble y Director de esta tesis. Por la calidez, compromiso y acompañamiento atento en todo este proceso a pesar de la distancia entre Montevideo y Buenos Aires, que la tecnología acorta. Gracias por ser un investigador disponible y generoso.

A la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII), por la beca para la realización de este posgrado.

A la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, por ser *casa* siempre, gratuita y hermosa. **A los y las docentes** que hacen posible todo, que nutren. **A Mabela y Esther**, por su disponibilidad como Directoras de la Maestría en Psicología y Educación.

Resumen

Si bien las trayectorias juveniles se han diversificado, la institución educativa sigue siendo una referencia. La Ley N°18.437 establece la educación como derecho humano fundamental, universal y obligatoria, pero se hace necesario poner atención a las condiciones en que los sujetos transitan por los ciclos educativos, siendo que aún persisten los desafíos respecto a educación media. A nivel nacional e internacional, se identifica lo vincular como un factor de relevancia en la temática de afiliación-desafiliación de jóvenes en educación. En este sentido, esta tesis se propone el estudio de la dimensión vincular de la experiencia escolar de jóvenes en educación media superior (EMS) de Montevideo, haciendo foco en los vínculos intergeneracionales y la constitución de las subjetividades juveniles. Para contribuir a los *estudios sobre juventudes* en el país y aportar a la reflexión en torno a la *educación formal*, a través de un diseño metodológico cualitativo, se generó un acercamiento a relatos de jóvenes sobre su *experiencia*, considerando la institución educativa como un escenario social fundamental del habitar juvenil y soporte de sus procesos de socialización y subjetivación. Se realizaron entrevistas en profundidad y grupos focales como técnicas principales, con estudiantes de EMS.

Desde un marco de referencia que guía la mirada sobre el liceo, considerando las tensiones que supuso la modernidad en las instituciones clásicas, a la vez que da cuenta de la *juventud* como categoría construida socio-histórica y relacionalmente, se realiza un análisis que intenta un recorrido por los elementos centrales que surgen: por un lado, cuestiones relacionadas al *ser joven* en el mundo de hoy, las tramas identitarias, la reproducción y tensión de los discursos sobre la juventud. Por otro, aspectos de la *experiencia escolar*, entre los que se destaca la dimensión vincular entrelazada con la generación de un sentido de pertenencia que promueve afiliación y permanencia. A su vez, se destacan la *confianza* y el *reconocimiento* como dimensiones transversales del estudio. Esta tesis espera funcionar como amplificadora de las voces de jóvenes y estudiantes, sujetos de la educación, haciendo énfasis en la necesidad de poner atención a la función adulta en las instituciones, al ser y estar educador/a, adultos disponibles como figuras que miran, dejan huella y construyen subjetividad.

Palabras clave: *subjetividades juveniles – educación secundaria – experiencia escolar – vínculos intergeneracionales.*

Abstract

Although youth trajectories have diversified, educational institutions continue to be a reference. The Law N°18.437 establishes education as a fundamental human right, universal and compulsory, but is necessary to pay attention to the conditions in which individuals go through educational cycles since the challenges regarding secondary education still persist. At the national and international level, interpersonal relationships are identified as a relevant factor in the affiliation-disaffiliation issue of young people in education. In this respect, this paper aims to study the relational dimension of young people's school experience in upper secondary education in Montevideo, focusing on intergenerational ties and the constitution of youth subjectivities. In order to contribute to the studies on youth in the country and also to the reflection on formal education through a qualitative methodological design, an approach to the young people's stories about their experience was generated, considering the educational institution as a central social setting of the youth and as a support of their socialization and subjectivation processes. The main techniques used to gather information were in-depth interviews and focus groups, which were done with students.

From a conceptual frame that focuses on high school, considering the tensions that modernity entailed in classical institutions, while accounting for the youth as a socio-historically and relationally constructed category, an analysis is carried out that attempts to map a journey through the key emerging elements: on the one hand, issues related to *being young* in today's world, identity formation, and the reproduction and tension of the discourses about youth. On the other hand, are the aspects of the school experience, among which the dimension of bonding is intertwined with the construction of a sense of belonging that promotes affiliation and permanence. In turn, trust and recognition stand out as cross-cutting dimensions of the study. This paper aims to work as an amplifier of the students and young people's voices, individuals in the education sector, emphasizing the need to pay attention to the adult role and function in institutions, as educators and available adults act as figures who look, leave a lasting impression and build subjectivity.

Key words: *youth subjectivities – high school education – school experience – intergenerational ties*

Tabla de contenido

PRIMERA PARTE.....	7
SOBRE LA INVESTIGACIÓN	7
Capítulo 1: Construcción del objeto de estudio.....	8
1.1. La dimensión vincular de la experiencia escolar y las subjetividades juveniles.....	8
1.2. Fundamentación y antecedentes	11
1.3. Preguntas y objetivos.....	16
1.3.1. Objetivo general	16
1.3.2. Objetivos específicos	17
1.4. Metodología	17
1.4.1. Diseño metodológico	17
1.4.2. Población objetivo y estrategia de muestreo	18
1.4.3. Sobre las técnicas y los instrumentos.....	19
1.4.4. Análisis de los datos.....	21
1.4.5. Consideraciones éticas.....	22
1.4.6. El proceso, la reflexividad.....	23
Capítulo 2: La educación secundaria en Uruguay y la institución escolar	26
2.1. La educación como derecho: jóvenes y educación formal en Uruguay.....	26
2.2. La escuela como institución y las tensiones de la modernidad	29
2.3. El pasaje a la experiencia: eso que me pasa y se construye.....	31
Capítulo 3: Acerca de las subjetividades juveniles y la dimensión vincular de la experiencia escolar	33
3.1. Nociones de juventud(es): de la juventud como un intersticio signado por el “no”, hacia jóvenes como sujetos de discurso	33
3.2. Subjetividad y experiencia.....	37
3.3. La dimensión vincular de la experiencia escolar: la intersubjetividad y lo intergeneracional.....	39
SEGUNDA PARTE	43
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	43
Capítulo 5: Subjetividades juveniles	44
5.1. Interludio	45
5.2. Ser joven y estudiante: tiempo sin tiempo.....	47
5.3. Ansiedad, estrés, preguntas, sueños y luchas: la trama identitaria	50

5.4. Entre la resignación y el deseo de libertad: futuro, trabajo, incertidumbre y mundo adulto	57
5.5. Entre jóvenes y adultos: sobre el poder, la mala imagen y la reivindicación	61
5.6. Recapitulando	64
Capítulo 6: La experiencia escolar	68
6.1. Educación: múltiples sentidos	69
6.2. Una razón para quedarse (o no): los grupos de pares y el liceo como espacio de sociabilidad juvenil	75
6.3. Vínculos intergeneracionales	83
6.3.1. “Son adolescentes, no van a hacer nada”: percepción de la visión adulta sobre la juventud	83
6.3.2. Vínculos subjetivantes: confianza y reconocimiento	88
6.4. La otra casa: sentido de pertenencia	95
6.5. Los puntos críticos del sistema: “el liceo no hace mucho para que vos quieras ir” (¿o sí?)	99
6.6. Recapitulando	107
Capítulo 7: Consideraciones finales	109
7.1. El liceo como espacio de posibilidades.....	109
7.2. La intersubjetividad y el lugar de los otros en la experiencia escolar	110
7.2.1. La centralidad de los vínculos entre pares	110
7.2.2. Adultos disponibles.....	111
7.3. “El liceo es nuestro” y lo político: aspectos valorados y críticas.....	111
7.4. Lo subjetivante en espacios y prácticas institucionales	112
7.5. Tensionar y reproducir los discursos: experiencias de juventudes	113
7.6. Confianza y reconocimiento como dimensiones transversales	114
7.7. Cierre y apertura.....	114
8. Referencias bibliográficas	117
9. Anexos	128
9.1. Anexo 1. Guía orientadora para actividad en Grupos Focales	128
9.2. Anexo 2. Gráficos producidos	129
Figura 1. Gráfico realizado por el Grupo A – Liceo 1.	129
Figura 2. Gráfico realizado por el Grupo B – Liceo 1.	130
Figura 3. Gráfico realizado por el Grupo A – Liceo 2.	131

PRIMERA PARTE

SOBRE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo 1: Construcción del objeto de estudio

El primer capítulo presenta generalidades de la investigación, construcción del objeto de estudio, objetivos y estrategia metodológica, y se desagrega en cuatro apartados. En el primero, se realiza una breve introducción a la temática y al propósito del estudio considerando los campos que se entrecruzan: los *estudios sobre juventudes*, específicamente de las *subjetividades juveniles*, y el de la *experiencia escolar*. El segundo apartado corresponde a la fundamentación y estado del arte, en el que se da cuenta de la relevancia de la temática y se retoman los antecedentes que se constituyen como principales referencias a nivel nacional e internacional. En el tercero se presentan las preguntas que orientan la investigación y que dan paso a los objetivos, configurándose *el análisis de la dimensión vincular de la experiencia escolar de jóvenes en educación media superior, focalizando en los vínculos intergeneracionales y la constitución de las subjetividades juveniles*, como objetivo general. Por último, en el cuarto apartado se aborda la estrategia metodológica y se detallan sus elementos en profundidad.

1.1. La dimensión vincular de la experiencia escolar y las subjetividades juveniles

El estudio se propone indagar acerca de la dimensión vincular de la experiencia escolar de jóvenes en educación media superior de Montevideo, haciendo foco particularmente en las relaciones entre las personas jóvenes y adultas de la institución y la incidencia en la constitución de las subjetividades juveniles. Se pueden plantear dos campos que aquí se entrelazan: los *estudios sobre juventudes* y la *investigación educativa*. El enfoque que toma esta investigación en relación al primero, es desde el campo de la *subjetividad* y del análisis de la *juventud* como categoría construida sociohistórica y relacionalmente; mientras que respecto al segundo, se adopta una perspectiva centrada en la *experiencia escolar*. A su vez, el abordaje de la dimensión vincular desde el campo de la psicología, constituye un aporte significativo al análisis de la temática.

Para contribuir a los estudios sobre juventudes en el país y, asimismo, aportar a la reflexión en torno a la educación formal, se hace relevante generar un acercamiento a los relatos de jóvenes que hacen su experiencia, considerando la institución educativa como un escenario social fundamental del habitar juvenil y de encuentro con otros.

La escuela como institución e instrumento de socialización ha ido cobrando cada vez más importancia, si tomamos en cuenta que la escolarización es cada vez más temprana y

universal. En nuestro país, la Ley General de Educación N°18.437 promulgada en 2008 establece, en primer lugar, la educación como derecho humano fundamental, así como también su universalidad y obligatoriedad, en los artículos 6 y 7 respectivamente (Ley, N°18.437, 2008). A partir de esta legislación se extiende la obligatoriedad a educación media superior (EMS), conocida como *bachillerato*, que consiste en tres años posteriores a educación media básica (EMB) o ciclo básico.

Si bien las trayectorias posibles para jóvenes se han diversificado, en Montevideo en 2018, según los datos de la Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud (ENAJ)¹, el 52,9% de jóvenes de 18 años o más finalizó educación secundaria (INJU, 2018). Mientras que, a nivel país, un 51% de la población de 23 años abandona y no finaliza la educación obligatoria. La encuesta también aporta sobre la confianza de las personas jóvenes en las instituciones del país, mostrando que es la institución educativa en la que más confían, aunque el porcentaje va decreciendo conforme aumenta la edad.²

El Informe del estado de la Educación en Uruguay³ realizado en 2017 por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd)⁴ continúa dando evidencia de los desafíos que tiene nuestro país en materia de educación media, sobre todo en relación al avance y egreso de estudiantes en este ciclo. En este sentido, se reconoce no sólo la importancia y el deber de garantizar el acceso a todos los niveles de la educación obligatoria, sino

¹ La Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud tiene como objetivo generar información sobre la situación de vida de personas entre 12 y 32 años. Se realiza con frecuencia quinquenal, a partir de un muestreo aleatorio de la lista de hogares que participaron en la Encuesta Continua de Hogares (ECH) del Instituto Nacional de Estadística (INE) y en diálogo con el Instituto Nacional de la Juventud (INJU) del Ministerio de Desarrollo social (MIDES).

² El cuadro sobre la confianza de jóvenes en instituciones del país está organizado según rangos de edad y en el caso de las instituciones educativas señala que: de 12 a 13 años, 84%; de 14 a 17, 76,6%; de 18 a 24, 68,2%; de 25 a 29, 63,2 y de 30 a 35, 61%. Para más información ver ENAJ (2018), p. 79.

³Según la Ley N°18.437, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) debe presentar un informe sobre el estado de la educación en Uruguay, cada dos años, dando cuenta de varios aspectos, entre ellos: resultados de pruebas de evaluación nacionales o internacionales en las que el país participe; datos sobre acceso, cobertura y permanencia en los distintos niveles educativos; resultados de aprendizaje; relevancia y pertinencia de propuestas y contenidos; evolución y características del gasto en educación. Esta información debe ser publicada y difundida de modo que sea accesible para todos los actores de la sociedad.

⁴ El Instituto Nacional de Evaluación Educativa es creado por la Ley N°18.437 con el objetivo de evaluar la calidad de la educación nacional a través de estudios específicos y el desarrollo de líneas de investigación educativas.

también la necesidad de poner atención a las condiciones en las que los sujetos transitan por la educación formal.

En esta dirección, desde estudios que han abordado los procesos de afiliación-desafiliación, se considera relevante la dimensión vincular como factor intraescolar para pensar en la relación escuela-sujetos, en tanto se identifica que, tanto estudiantes como docentes, confieren importancia al vínculo educativo en los procesos de ligazón (Raggio, 2017; Píriz, 2018). En la misma línea pero focalizando en el desempeño de estudiantes de educación media, desde el INEE (2014, 2017) se entiende que, prestar atención al vínculo entre jóvenes e instituciones puede proporcionar elementos que lleven a mejorar los resultados, y que un clima de aula promotor de interacciones favorables entre estudiantes y docentes tiene incidencia tanto en el desempeño como en la reducción de las inequidades.

Por otro lado, esta investigación intenta otro movimiento en dirección a las subjetividades juveniles, lo que implica mirar desde un punto más cercano a las personas jóvenes y, sobre todo, escucharlas. Proponer espacio, instalar preguntas, habilitar discursos, pensar: ¿quiénes y cómo son los y las que hablan?, ¿qué es lo que habla?, ¿qué dice/n?

El fin nunca será proponer un modelo ni una definición acerca de la *juventud* sino conocer los *modos de ser joven* de quienes participan de la investigación, que además son estudiantes. Asimismo, visibilizar las formas en que la categoría juventud habla en las experiencias juveniles y estudiantiles, es decir, la *juventud como producción social*.

El nexo entre las dos grandes dimensiones es la función adulta, lo vincular y, a partir de allí, las preguntas: ¿qué importancia adquieren los vínculos intergeneracionales en las experiencias escolares de jóvenes y de qué manera se relacionan con la constitución de sus subjetividades?, ¿cuáles son los sentidos construidos en torno al *ser joven y estudiante*?

Se espera que, a partir de esta propuesta, se puedan encontrar, reconocer y proponer formas subjetivantes en los vínculos que tienen lugar en las instituciones educativas, que reivindicquen la educación como derecho y a las personas jóvenes como sujetos, como actores completos⁵.

⁵Retomando la definición de juventud que propone Mariana Chaves (2005, 2010) y que será abordará más adelante como parte del marco de referencia teórico.

1.2. Fundamentación y antecedentes

A partir de las transformaciones sociales del siglo XX, en las ciencias sociales hay una emergencia de teorías que consideran necesarias nuevas formas de abordar las sociedades, los individuos y la acción, poniendo de relieve un cambio en el modo de concebir el funcionamiento de las instituciones clásicas y ubicando el foco en el individuo (Dubet y Martuccelli, 2000). Se agrega que, las sociedades contemporáneas, pueden ser pensadas como *sociedades de riesgo*, en las que los individuos se ven conducidos a apoyarse más en sí mismos y su relación con las instituciones ya no se traduce en biografías y trayectorias lineales o previsibles, o en la adscripción a valores universales y homogéneos, sino que deriva en una singularización creciente de sus trayectorias (Beck, 1998; Martuccelli, 2007; Krauskopf, 2010). Como correlato, encontramos una profundización de las tensiones que se dan en los procesos de constitución de las subjetividades juveniles (Di Leo y Arias, 2019).

Asimismo, pensar la *juventud* como categoría implica no asignarle características “propias”, sino entenderla de modo relacional y como construcción, que dependiendo de las sociedades y los momentos sociohistóricos adquiere distintos signos y rasgos con los que identificar la etapa y a los sujetos: formas esperadas de ser joven (Margulis y Urresti, 1998; Reguillo, 2012; Rascovan, 2013).

En relación a la escuela como institución e instrumento de socialización, se puede observar que ha ido cobrando cada vez más importancia si tomamos en cuenta que la escolarización es cada vez más temprana y universal, aunque su funcionamiento como institución en su forma clásica es puesto en cuestión desde hace algunos años. Lo cierto, es que la educación como derecho humano fundamental se materializa en la institución escolar estatal, por la que se espera que transiten todas y todos los jóvenes.

En este sentido, para contribuir a los estudios sobre juventudes en el país y, a su vez, aportar a la reflexión en torno a la educación formal, se hace relevante generar un acercamiento a los relatos de jóvenes que hacen su experiencia, considerando la institución educativa como un escenario social fundamental del habitar juvenil. A su vez, lo vincular como dimensión de la experiencia y los procesos de intercambio intergeneracionales en torno a los cuales se configuran las subjetividades juveniles adquieren gran importancia considerando la condición adultocéntrica de nuestras sociedades.

En la región, la escuela secundaria ha sido objeto de numerosas investigaciones que intentan dar cuenta de su situación y que abordan las transformaciones que ha atravesado en los últimos años. En nuestro país, los abordajes han sido varios y podemos decir que, en mayor medida, se focaliza la atención en las dificultades y los obstáculos que persisten, así como en las trayectorias educativas de estudiantes y procesos de afiliación-desafiliación (Aristimuño, 2009; De Armas y Retamoso, 2010; Fernández et al., 2010; Filardo y Mancebo, 2013).

Progresivamente se ha ido avanzando en la incorporación de las voces de estudiantes en relación a diversos aspectos de las instituciones educativas y de sus experiencias, considerando que son actores fundamentales del sistema (Aristimuño, Bentancur y Mussellii, 2011; Conteri y Rodríguez, 2012; INEE, 2018, 2020), aunque se reconoce la necesidad de continuar en esa dirección y profundizar en la consideración de sus perspectivas desde abordajes cualitativos que permitan ampliar la mirada.

En el contexto nacional, no se encuentran antecedentes directamente vinculados a la propuesta de esta investigación, aunque sí algunos estudios sobre temáticas afines que brindan elementos significativos considerados como referencia y que sustentan el argumento acerca de la importancia de explorar la dimensión de los vínculos en las instituciones educativas.

Por un lado, lo vincular toma relevancia como factor intraescolar que tiene incidencia en los procesos de afiliación-desafiliación (Fernández et al, 2010; Raggio, 2017). A su vez, se identifica que docentes y estudiantes confieren importancia al vínculo educativo en el proceso de ligazón y que “la dimensión afectiva posee un papel significativo en el establecimiento de la relación pedagógica” (Píriz, 2014, p. 140). De modo complementario, se consideran investigaciones realizadas vinculadas a la *convivencia* en Educación Secundaria y a la incidencia de los vínculos interpersonales en la construcción de los espacios escolares (Viscardi y Alonso, 2013).

Asimismo, en los últimos años, el abordaje de la dimensión vincular ha tomado más protagonismo en la agenda pública vinculado a las políticas en educación, siendo considerada actualmente como uno de los indicadores de logro educativo de nuestro

sistema (INEEd, 2018, 2020). En el marco de la evaluación ARISTAS⁶ llevada a cabo por el INEEd desde el 2018 en educación primaria y media, se ha incluido la percepción que tienen los estudiantes y docentes en relación a nociones de respeto, aceptación y confianza a través de un cuestionario de autorreporte, así como la valoración de los docentes por parte de estudiantes, la convivencia y la participación. Los principales resultados en esta dimensión indican que el vínculo entre participación y convivencia es de influencia mutua y resulta muy significativo, en tanto una mayor habilitación a participar se relaciona de forma positiva con el modo en que los estudiantes perciben el vínculo con sus docentes y la consideración de sus voces. A su vez, se encuentra que, en relación a las asignaturas Matemática e Idioma Español/Literatura, alrededor de un 65% de estudiantes se siente valorado/a por sus docentes en clase. Como se menciona, los datos que arroja el estudio se basan en una muestra que abarca liceos públicos, privados y escuelas técnicas del país, en tercero de EMB.

Recientemente, incorporando la dimensión de las desigualdades en el campo educativo, Romero (2018) se propuso indagar acerca de los sentidos de la experiencia liceal en estudiantes que son primera generación en relación a las trayectorias escolares familiares. Dentro de los ejes analizados, toman relevancia las vivencias en torno al relacionamiento con *otros*, docentes y adscriptos/as, lo que se vuelve significativo en sus experiencias y se vincula con la dimensión del reconocimiento.

En cuanto a educación media superior, Vaccotti (2019) desarrolla su estudio con la intención de conocer las formas de *lo político* en jóvenes estudiantes, en el que se hace énfasis en el proceso de construcción de la categoría *juventud* y del que se desprende una lectura novedosa sobre la relación entre jóvenes y política. Se torna relevante la reproducción de las lógicas discursivas adultocéntricas en las expresiones juveniles, o bien, la tensión en torno a la reproducción y la diferenciación o transformación, como una paradoja en función de la que construyen sus experiencias y dan cuenta de sí.

Según reporta el INEEd (2019), en el período 2006 - 2017 aumentó la cobertura y la asistencia de adolescentes de entre 15 y 17 años. Sin embargo, se indica que la situación

⁶ La evaluación ARISTAS, realizada por el INEEd, se aplica en tercer y sexto año de educación primaria y en tercer año de educación media básica, cada tres años y abordando varias dimensiones. La información que se produce se vincula a los desempeños en lectura y matemática, las habilidades socioemocionales, el clima escolar, la convivencia y la participación en los centros.

de las personas que pertenecen a hogares de bajos ingresos se complejiza en el último tramo de la educación obligatoria. En este sentido, se sugiere que sería necesario revisar ofertas, propuestas e infraestructura, así como también brindar atención a los aspectos socioeconómicos culturales generadores de desigualdades.

Atendiendo a la realidad latinoamericana y desde una perspectiva comparativa que incluye a Uruguay, Míguez (2021) realiza un estudio cuantitativo que se centra en las percepciones que tienen los/as estudiantes sobre la escuela secundaria, basándose en datos de las pruebas PISA de 2012, considerando la etapa actual de la modernidad. Se advierte que, si bien no se obtienen resultados conclusivos, es posible observar que “ciertos aspectos de la experiencia escolar generan percepciones favorables entre los estudiantes” (p. 12), de los que se destacan la relación con los docentes, la pertenencia y los saberes. Asimismo, dando cuenta de la complejidad del fenómeno, se resalta la necesidad de profundizar en las vivencias estudiantiles.

En el ámbito internacional, el campo se expande en relación a las investigaciones centradas en la experiencia escolar de jóvenes. La referencia fundamental son los estudios desarrollados en Francia por Dubet y Martuccelli (1998), que consideran a la escuela como un espacio esencial de la vida juvenil que ha mutado en su forma clásica de funcionamiento y proponen que, para comprender lo que fabrica, se hace necesario situarse desde la perspectiva del alumnado, conocer la forma en que construyen su experiencia y su subjetividad.

Desde esta perspectiva, también se encuentra la línea de investigación sobre *jóvenes y bachillerato*⁷ desarrollada en México, que plantea el acercamiento a *los estudiantes como jóvenes* y que indaga sobre los sentidos que dan a los estudios en la escuela secundaria y lo que contribuye a la permanencia (Weiss, 2018), los procesos de subjetivación, las reflexividades y la construcción identitaria, abordando varias dimensiones de la vida juvenil (Guerrero, 2000; Weiss, 2009, 2015; Hernández, 2012).

En relación a la dimensión vincular en las instituciones educativas, concretamente, son varios los estudios que destacan este aspecto en la experiencia escolar. En Chile, Ferrada (2014) se enfoca en las representaciones que tienen estudiantes de enseñanza media sobre

⁷ Jóvenes y bachillerato es una línea de investigación desarrollada en México y coordinada por Eduardo Weiss, en la que se han enmarcado varias tesis de maestría y doctorado.

las relaciones que establecen con docentes y la relevancia que adjudican a esto en su proceso formativo, de lo que se desprende que la relación docente-estudiante influye tanto en el aprendizaje como en la formación personal y la valoración de sí. A su vez, esta relación deja marcas positivas y/o negativas según cómo sea considerada. Intentando un movimiento más, Reyes (2016) plantea que, además de los factores estructurales e institucionales, también las características que tienen las interacciones entre los actores de la institución condicionan las posibilidades que ofrece la escuela secundaria para la constitución de sujetos juveniles.

En Argentina, la temática ha sido largamente abordada y podemos encontrar varios estudios en torno a las experiencias escolares de jóvenes, que enfocan diversos aspectos como los sentidos que adquiere la escuela, la convivencia, la participación, la percepción de las violencias, las sociabilidades, los vínculos intergeneracionales y los modos en que la escuela favorece o no determinadas prácticas y formas de relacionarse (Kessler, 2002; Di Leo, 2009, 2010; Nobile, 2014; Paulín, 2015; Núñez y Litichever, 2015, 2016; D'Aloisio, 2017; Di Nápoli, 2017; Southwell, 2018; García Bastán y Tomasini, 2019; Rosales, 2020).

Como establece Di Leo (2008), la relación docente-alumno es un factor que incide en la configuración del *clima social escolar (CSE)* y, cuando dicha dimensión es valorada como positiva, aporta “un marco que favorece la construcción de relaciones de confianza y reconocimiento intersubjetivo, contribuyendo a disminuir los niveles de malestar y/o de incivildades en las instituciones educativas” (p. 55). Esto se tiñe de gran relevancia considerando que estos entornos son esenciales en los procesos de subjetivación de jóvenes.

En Colombia, en el afán de ampliar la mirada sobre jóvenes y estudiantes, Palacios Mena (2018, 2019) propone un acercamiento a las experiencias escolares en educación secundaria desde el entrecruce de tres categorías analizadas: la reivindicación de derechos, los espacios de socialización y la construcción de subjetividades; utilizando la *sociología de la experiencia* como marco analítico en el entendido de que las transformaciones de la estructura social han tenido impacto en los procesos de constitución subjetiva y que este marco de referencia permite poner el énfasis en la acción y la posibilidad que tienen los sujetos de resignificar, tensionar y transformar la estructura, el sistema de relaciones y a sí mismos, lo cual deviene como acción política.

Si bien la juventud como objeto de investigación ha estado presente en la academia desde diversos enfoques y asociado a diferentes aspectos, en la región y en los últimos años han aumentado los estudios que se interesan por la juventud como construcción social, incrementándose los abordajes sobre experiencias juveniles y vínculos entre jóvenes e instituciones. Estas miradas permiten aproximarse a conocer la vida cotidiana en diversos ámbitos y visualizar las instituciones educativas como espacio en el que se constituyen las subjetividades juveniles, y es allí donde se encuentra particularmente el punto de interés.

1.3. Preguntas y objetivos

A partir de reivindicar la educación como derecho y considerar a las instituciones educativas como espacios del habitar juvenil en el que se dan procesos de intercambio intergeneracional, con fines de socialización y subjetivación, sumado al recorrido por los diferentes aportes a la temática, se formulan las preguntas que orientan la investigación y que, por tanto, se constituyen como objetivos:

¿Cuáles son los sentidos construidos en torno al *ser joven* a partir de las experiencias escolares de jóvenes en educación media superior de Montevideo?

¿Qué importancia adquiere la dimensión vincular, y especialmente las relaciones adulto-joven, en las experiencias escolares?

¿Qué características tienen los vínculos entre jóvenes y adultos en las instituciones educativas?

¿Qué percepción tienen los y las jóvenes en relación a la mirada adulta sobre las juventudes? ¿Qué esperan de las personas adultas?

¿Qué espacios y/o prácticas institucionales habilitan vínculos subjetivantes basados en el reconocimiento intergeneracional?

1.3.1. Objetivo general

Analizar la dimensión vincular de la experiencia escolar de jóvenes en educación media superior, focalizando en los vínculos intergeneracionales y la constitución de las subjetividades juveniles.

1.3.2. Objetivos específicos

- a) Conocer los sentidos construidos en torno al *ser joven y estudiante*, a partir de las experiencias escolares de jóvenes en EMS.
- b) Describir las características de los vínculos entre jóvenes y adultos en las instituciones educativas.
- c) Indagar la relevancia de la dimensión vincular en las experiencias escolares de jóvenes de EMS, focalizando en los vínculos intergeneracionales.
- d) Explorar las percepciones que tienen los y las jóvenes en relación a la mirada adulta sobre las juventudes.
- e) Identificar espacios y/o prácticas institucionales que habiliten vínculos subjetivantes basados en el reconocimiento intergeneracional.

1.4. Metodología

1.4.1. Diseño metodológico

Como se mencionó, el objetivo general del estudio consiste en el análisis de la dimensión vincular de la experiencia escolar de jóvenes en educación media superior de Montevideo, focalizando en las relaciones entre jóvenes y adultos, y la constitución de las subjetividades juveniles. Investigar la experiencia educativa, como indican Contreras y Pérez de Lara (2010), tiene que ver con “rescatar el sentido de la experiencia en (...) vivencias subjetivas de quienes participan de las relaciones educativas...” (p.18).

En este caso, preguntarse por la experiencia de las personas jóvenes significó poner el foco en sus propias consideraciones, vivencias y relatos y, por tanto, se optó por la utilización de una estrategia metodológica cualitativa. Lo que se busca es una aproximación a la comprensión de cierto fenómeno, a partir de su exploración, descripción y análisis (Piovani *et al.*, 2008).

Precisamente, lo que el estudio plantea indagar hace referencia a la vida cotidiana, a la experiencia de jóvenes en las instituciones educativas (sus prácticas, interacciones, consideraciones, sentidos) y, por lo tanto, resulta esencial un abordaje desde la perspectiva de los sujetos (Taylor y Bogdan, 1987). Se considera además, que un abordaje

cualitativo admite el detalle y la complejidad del contexto en el que se producen los datos (Vasilachis de Gialdino, 2006; Flick, 2007).

En cuanto al diseño, se optó por uno flexible, en tanto habilita a tomar decisiones conforme avanzaba el trabajo de investigación y se generaba el acercamiento a los sujetos y escenarios de interés. La metodología cualitativa permite este tipo de diseño en el entendido de que si bien hay decisiones previas que estructuran, también hay cuestiones que no pueden definirse de antemano y se van estableciendo a medida que se desarrolla el estudio (Marradi, Archenti y Piovani, 2018).

La investigación tiene un enfoque interpretativo, fenomenológico, que se nutre de los postulados del interaccionismo simbólico, en tanto lo vincular y los significados y sentidos que se producen en las relaciones entre jóvenes y adultos en las instituciones educativas son un aspecto central. Siguiendo a Blumer (1969), en cuanto a las premisas básicas del interaccionismo simbólico, se considera que las personas actúan en relación a las cosas según el significado que estas tienen para ellas y que, a su vez, estos significados surgen de la interacción social, estableciéndose y modificándose el sentido a través de procesos interpretativos que realizan los individuos en el mismo contexto de interacción (p. 2). Desde este enfoque se destaca el interjuego permanente entre interioridad/exterioridad en la experiencia, otorgando importancia a los procesos de simbolización y comunicación (del Villar, 2006; De Rosa, 2018). El foco de interés se ubica en los significados subjetivos que las personas le atribuyen a los hechos, a sus actividades y a sus ambientes (Flick, 2007; Ruiz Olabuénaga, 2012).

1.4.2. Población objetivo y estrategia de muestreo

La población objetivo de la investigación son jóvenes que estén cursando educación media superior en Montevideo. La muestra es de tipo intencional y para su conformación se siguió la estrategia del *muestreo teórico*. El establecimiento de la muestra final estuvo asociado al criterio de *saturación teórica*, que implica que un nuevo caso no brinde más información que permita seguir desarrollando las categorías formuladas (Strauss y Corbin, 2006; Vasilachis de Gialdino, 2007; Verd y Lozares, 2016).

Para el acceso a los sujetos –unidades de análisis–, en una primera instancia, se solicitaron los permisos correspondientes para ingresar a dos instituciones de educación media superior de Montevideo, pertenecientes a las zonas oeste y centro de la ciudad. Ambos

centros son considerados “de aluvión”, recibiendo estudiantes de la propia zona en que se encuentran así como de otros puntos de la capital. La primera etapa del trabajo de campo implicó varias visitas a los centros y conversaciones con las autoridades de la institución, así como con otros actores claves: una adscripta y referente del Programa Compromiso Educativo⁸ en uno de los liceos, y dos docentes –también referentes del mismo Programa– en el otro liceo. La identificación de referentes adultos que estuvieran de acuerdo en colaborar con la investigación y pudieran officiar de nexo en el proceso, facilitando el primer contacto con algunos/as estudiantes, resultó fundamental.

Los y las jóvenes fueron invitados/as a participar del estudio una vez realizadas algunas instancias de observación y conversación informal durante la visita a las instituciones, sin tener un criterio de inclusión o exclusión más que estar asistiendo al centro educativo. Luego de establecer contacto con algunos/as estudiantes dispuestos/as a participar, se combinó el procedimiento de muestreo tipo *bola de nieve*, en el sentido de que ellos/as acercaron a otros/as interesados/as.

En una segunda etapa y a partir de la intención de ampliar la muestra, se extendió la invitación a la participación a jóvenes estudiantes de EMS que asisten a un Centro Juvenil⁹ a contrahorario. Quienes accedieron a participar, asistían al mismo liceo, también ubicado en la zona oeste de Montevideo. Esta segunda parte coincidió con la situación de pandemia que atravesaba nuestro país, que llevó a un estado de emergencia sanitaria durante la primera mitad del año 2020.

1.4.3. Sobre las técnicas y los instrumentos

Para la construcción de los datos se utilizaron las técnicas de entrevista en profundidad y grupo focal, al considerarlas más ajustadas a los objetivos del estudio.

⁸Compromiso Educativo es un programa interinstitucional que tiene como objetivo apoyar y acompañar a los/as estudiantes en su trayectoria educativa, promoviendo la finalización de Educación Media Superior, a través de becas, espacios de referencia entre pares y actividades de diversas características; coordinado por docentes de los centros educativos. Ver más en <http://www.compromisoeducativo.edu.uy/>

⁹ Los Centros Juveniles son espacios educativos en convenio con el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU), enmarcados en el programa de adolescencia y en la modalidad de centros de atención integral de tiempo parcial, que se proponen atender, fundamentalmente, a población en situación de vulnerabilidad. Allí concurren jóvenes entre doce y diecisiete años y once meses. Ver más en: <https://www.inau.gub.uy/adolescencia/centros-juveniles>

a) Entrevistas en profundidad

Las *entrevistas en profundidad*, se caracterizan “por su estructura paradójica: en un intercambio explícitamente instrumental y muy circunscrito en el tiempo – entre personas que son relativamente extrañas– exige a la vez intimidad e impersonalidad, y profesionalismo en un marco de sociabilidad” (Rosenblum, 1987, citado en Piovani, 2018). A través de esta comunicación, se accede a información de la biografía de la persona y, por tanto, su relato es orientado según su experiencia (Alonso, 1999).

En este sentido, las ventajas de su utilización tienen que ver con el acceso a las propias palabras de los sujetos, a sus voces, en un contexto dinámico y espontáneo que habilita en mayor medida la riqueza del intercambio y de la información (Piovani, 2018). Para su implementación, se preparó una guía a modo de esquema para el abordaje de las cuestiones centrales de la temática de interés (Valles, 1997).

b) Grupos focales

Por otro lado, se utilizó la técnica de *grupo focal*, que es un tipo de entrevista grupal. Esencialmente, esta técnica implica a un grupo pequeño de personas en una discusión de grupo informal centrada en el intercambio sobre determinada temática (Onwuegbuzie, Dickinson, Leech & Zoran, 2011). Considerando que el uso de esta técnica en investigación social es variado y recibe diferentes denominaciones según diversos criterios y características, Morgan y Bottorff (2010, citado en Freidin, 2016) mencionan que hay diversas maneras correctas de hacer grupos focalizados y que quienes investiguen deben encontrar la forma que más se ajuste con los propósitos del estudio. En este caso, los grupos se conformaron por jóvenes que ya se conocían del liceo, aunque no todos/as tenían un vínculo estrecho. La utilización de la técnica resultó enriquecedora y permitió un intercambio comprometido y valioso en relación a los propósitos de la investigación, generándose un ambiente distendido en el que compartir vivencias y perspectivas. A su vez, la producción grupal habilitó la emergencia de representaciones asociadas a lo generacional.

Para el desarrollo de esta técnica se diseñó una guía con preguntas orientadoras de la discusión así como una pauta para un gráfico que se utilizó como recurso en

el marco de la actividad y que consistió en la adaptación de una técnica denominada “La silueta”¹⁰. Este recurso gráfico se utilizó como herramienta para el diálogo y la construcción conjunta y fue valorado positivamente por los/as jóvenes como disparador. En términos generales, luego de una explicación de la instancia y de la presentación de cada participante, se propuso trabajar en torno a la elaboración de la figura de un/a joven en el liceo, donde pudieran registrar a modo de diferentes niveles: pensamientos e ideas, emociones, actividades, vínculos, obstáculos y apoyos. Para facilitar la actividad, cada grupo contaba con una pauta con preguntas orientadoras de cada eje a la que podían recurrir mientras se daba el intercambio¹¹

1.4.4. Análisis de los datos

Para el análisis de los datos, el primer paso consistió en la transcripción textual de las entrevistas realizadas (individuales en profundidad y grupos focales), que fueron grabadas con el consentimiento de los/as participantes. A su vez, también se utilizó el material gráfico producido en las instancias grupales. Siguiendo los lineamientos de la *Teoría Fundamentada*, a partir del material obtenido, se prosiguió con la codificación abierta y axial que implicó operaciones de conceptualización y clasificación (Strauss y Corbin, 2006). Así, los conceptos se comenzaron a desarrollar a partir del microanálisis del texto (palabras, frases o párrafos). Conforme se fue avanzando, se generaron notas en torno a las características que definen los conceptos para la referencia de los fenómenos a reunir (Cohen y Seid, 2019).

A partir de la construcción de categorías y sus respectivas propiedades, se sugirieron interrelaciones en la teoría (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2006). Para dicha etapa se utilizó como auxiliar el software informático para análisis de datos cualitativos *Atlas.ti*. A su vez, se tomaron en cuenta las notas de campo, que recogen el testimonio de la investigadora en relación al proceso, entendiendo que aportan a los objetivos y al enriquecimiento de los datos.

¹⁰ Técnica original “La silueta”, en Mosca, A. y Santiviago, C. (2011). Conceptos y herramientas para aportar a la orientación vocacional de los jóvenes.

¹¹ Ver Anexo.

1.4.5. Consideraciones éticas

Las acciones desarrolladas en este estudio se guiaron tanto por los principios postulados en el Código de Ética Profesional del Psicólogo/a (Coordinadora de Psicólogos del Uruguay, 2001) como por la normativa vigente en nuestro país para la investigación con seres humanos (Decreto 158/019 del Poder Ejecutivo). Se actuó desde una posición profesional, siempre partiendo desde el respeto, responsabilidad y cuidado del otro.

Este trabajo reconoce la dimensión ético-política de la acción de investigar y de los aportes a la producción de conocimiento. En este sentido, el papel de los/as participantes de la investigación fue de fundamental importancia, considerándoles como plenos sujetos de derecho y respetando su voluntad y decisión. Los/as jóvenes tuvieron conocimiento del interés de la investigación en la temática, el para qué y por qué la importancia de su participación y perspectiva.

Tanto el centro educativo como los/as participantes y adultos responsables (en el caso de corresponder) recibieron toda la información necesaria sobre la investigación y los propósitos de la misma. Se hizo entrega de un consentimiento libre e informado a quienes decidieron participar, que fue firmado. En el caso de los/as menores de edad, fueron sus responsables legales quienes dieron consentimiento para autorizar la participación, además de contar con el asentimiento por parte de los/as jóvenes.

La participación en el estudio fue de carácter voluntario y libre, pudiendo desistir en cualquier momento. Aunque la participación no supuso ningún tipo de riesgo asociado, en el caso de que surgiera alguna situación que requiriera ser atendida, se contempló la realización de sugerencias de derivación correspondientes y las gestiones necesarias con los/as referentes de la institución, con la posibilidad de orientar hacia los mecanismos de atención gratuita con los que cuenta la Facultad de Psicología. Por otro lado, la participación en la investigación no supuso beneficios directos sino que fue una oportunidad para dialogar y aportar una perspectiva al tema de estudio.

El material recabado se manejó en todas las etapas de forma confidencial, asegurando un total resguardo y reserva de la identidad de los/as participantes. En este sentido, se utilizaron procedimientos adecuados como cambio de nombres personales por seudónimos y eliminación de referencias que pudieran identificar a los/as participantes y a la institución. Sólo la responsable de la investigación tuvo acceso completo al material.

1.4.6. El proceso, la reflexividad

La investigación cualitativa propone una relación de quien investiga con aquello que es investigado, un involucramiento. Como indica Sisto (2008), la práctica de la investigación social implica reconocer los saberes de otros, un “reconocimiento de la otredad en tanto condición de diálogo” (p. 120). Para el diálogo y la co-construcción que se pretende, resulta imprescindible la disposición hacia los sujetos. En estos abordajes, *el lugar del otro* y la relación que se establece se considera una cuestión fundamental. Siguiendo al autor, si la investigación es considerada un proceso relacional dado que la construcción que hace cada uno/a afecta y es afectada por la de su interlocutor/a, entonces es la experiencia compartida y el diálogo que se genera lo que fundamenta el conocimiento.

Prestar atención a la implicación y a las vivencias durante el proceso de investigación fue considerado como algo esencial, sobre todo, por la temática que me planteaba estudiar. Tomando los aportes de Contreras y Pérez de Lara (2010), la investigación supone experiencia:

(...) investigar es una experiencia, o mejor dicho, abrirse a la posibilidad de tener una experiencia. Y como toda experiencia, nos implica subjetivamente; y como toda experiencia, es alguien quien la vive. No hay manera de dar cuenta de la experiencia sin un sujeto, sin un protagonista, sin alguien que la sostiene. Y esto es así también en la experiencia de investigar (p. 47).

Cuando comencé el trabajo de campo, decidí registrar el proceso mediante anotaciones. Algunas fueron realizadas mientras hacía los trámites de los permisos necesarios, otras a partir de las visitas a las instituciones educativas, el contacto con personas adultas referentes y los/as jóvenes; otras, luego de la realización de entrevistas y grupos focales.

Si bien la escritura se me hace una necesidad, poner en palabras las vivencias, sensaciones y reflexiones que surgen durante el proceso tiene un lugar importante en la investigación social, considerando la noción de *reflexividad*. Baranger (2018), retomando la obra de Bourdieu, define la reflexividad como “la vuelta del sujeto sobre el proceso de conocimiento y, por ende, sobre sí mismo” (p. 31).

Como menciona Guber (2001), asumir la reflexividad en el contexto de la investigación social supone identificar que, las comunicaciones acerca de situaciones, no sólo son descripciones sino que también producen las situaciones. En este sentido, la reflexividad se considera “constitutiva del lenguaje y de las descripciones del mundo que produzco: si

describo una situación, contribuyo a la constitución de la situación que estoy describiendo” (Lapassade, 1991, citado en Baranger, 2018).

Utilizar la capacidad reflexiva como profesional, como investigadora, como señala Albertín (2007), implica prestar atención no sólo a los objetos y fenómenos del mundo que nos rodea y de la ciencia o de la perspectiva teórica que preferimos, sino también dirigir la mirada hacia una misma. Sucede que nuestras concepciones y nuestras prácticas están teñidas, mediadas por una especie de filtro subjetivo desde el que miramos, dado que es “nuestro ojo que mira” (p. 10). El esfuerzo consistió en mantenerse consciente de esto durante todo el proceso y, especialmente, considerar este aspecto al momento del análisis y escritura.

Entendiendo la investigación como un proceso dialógico, se considera que ambas partes tienen una participación activa. Tal como menciona Sisto (2008):

La investigación debe ser un encuentro entre sujetos, no el análisis monológico de cosas muertas, en que el único que tiene voz es el investigador (sus instrumentos, sus percepciones, sus categorías), la investigación social debe ser una investigación dialógica: un encuentro activo entre sujetos subjetivándose (p. 124).

Hay algo que se produce en la *intersubjetividad* que se constituye como el punto central. Como indica Filloux (2016), retomando aportes hegelianos, la intersubjetividad siempre está ligada al diálogo, al encuentro y al reconocimiento, entendiendo que el sujeto psíquico existe en relación con el otro. En la investigación, esto cobra especial relevancia, tanto por el tema como por el interés y el posicionamiento.

Las devoluciones de cada joven-estudiante que participó, durante el intercambio o hacia el final del encuentro, fueron en el orden del agradecimiento y de reflexión sobre su propia experiencia. Los relatos, las conversaciones, las preguntas que hacen pensar y cuyas respuestas implican unos segundos de silencio previo, los gestos. Todo lo que se moviliza y puede ser pensado, hablado, dicho en voz alta, compartido con otros/as.

Reconocer la investigación como un acto ético y político implica reflexionar sobre la propia postura y las relaciones que establecemos con el entorno y los sujetos participantes. La confianza y el reconocimiento se configuraron como dimensiones transversales. Volviendo sobre mis anotaciones durante el trabajo de campo, me detengo una y otra vez en un comentario de un estudiante luego de haber finalizado la entrevista y agradecerme

por darle la oportunidad de participar mientras caminábamos hacia la salida del liceo: *“No estamos acostumbrados a que venga alguien de afuera a interesarse por nosotros, a ver qué tenemos para decir”*.

Este enunciado constituyó una marca y lo considero como un acontecimiento significativo del proceso. Tanto así, que fue faro en los momentos en que esta investigación-navegación encontraba un mar revuelto.

Capítulo 2: La educación secundaria en Uruguay y la institución escolar

El presente capítulo y el siguiente, se centran en el marco de referencia teórico y presentan nociones, conceptos y autores/as principales de los que se nutre este estudio. Este capítulo, precisamente, aborda el marco contextual y teórico en relación a la educación uruguaya como derecho y una breve historización, la institución escolar moderna y la relación entre jóvenes y educación formal. Asimismo, se presenta el pasaje hacia una mirada centrada en la noción de *experiencia escolar*.

2.1. La educación como derecho: jóvenes y educación formal en Uruguay

La educación pública constituye un pilar fundamental del estado uruguayo, que ha ido avanzando en relación a los principios que la rigen actualmente, en el camino de garantizar el derecho de la educación para todos y todas. Pensar la educación como derecho, conduce a poner el foco en varias cuestiones derivadas de la legislación vigente y de debates que ya tienen algunos años. En este sentido, también se hace relevante mencionar algunos aspectos de la historia de la educación en el país, que se vincula con los procesos globales de construcción de los estados.

En sus inicios, la educación secundaria estuvo incluida en la Universidad de la República, ya que era esencialmente de carácter propedéutico. Como indica Pascual (2017), esto se relaciona con la impronta asociada al bachillerato “humanista clásico” con la que surge, teniendo como finalidad la preparación para los estudios superiores. Es en la década de 1920 que se comienza a discutir su especificidad, aprobándose en 1936 la ley que la separa de la Universidad (Romano, 2017).

Considerándola como herramienta social, la educación se asume como camino adecuado para acortar distancias con respecto a inequidades y apuntar a la igualdad, aunque también, desde las posturas críticas, es entendida como uno de los escenarios donde se producen y reproducen las desigualdades (Mayer y Núñez, 2016). Esta paradoja parece ser constitutiva de la relación entre escuela y modernidad.

En la apuesta a la institución escolar como vía de reducción de las desigualdades, algunos países se embarcaron en una “política de masificación escolar”, sobre todo desde mediados del siglo XX (Dubet, 2011, p. 44). En aquel momento, nuestro país atravesaba cambios ligados a la industrialización, la urbanización y el crecimiento de las clases medias y bajas, lo cual tuvo efectos en la educación, creciendo su población

considerablemente entre los años 1940 y 1950. Los cambios y las exigencias de la época generaban continuos debates entre el ámbito técnico-profesional y político. Entre otros aspectos de la educación secundaria, estaban en revisión cuestiones relacionadas con los fines y con las características pedagógicas (Nahum, 2008).

Entre otros elementos, la cuestión de la universalidad también ha sido objeto de distintas posturas. En relación a este aspecto y a su dimensión cultural, Filardo y Mancebo (2013) identifican, en un continuo discursivo, dos posiciones diferenciadas y situadas en los extremos. Por un lado, una posición elitista que se orienta por la educación media como un tránsito hacia estudios superiores, pero sin incluir una revisión y cambio de los contenidos curriculares ni tampoco del perfil de egreso. Por otro, el llamado *universalismo inclusor*. Desde esta posición universalista se entiende que, independientemente de que las personas continúen o no sus estudios superiores, es importante la inclusión de todos y todas en la enseñanza media.

La Ley General de Educación N°18437, promulgada en 2008, establece, en primer lugar, la educación como derecho humano fundamental, que el Estado debe garantizar, facilitar la continuidad y promover educación de calidad para todas las personas a lo largo de la vida. Asimismo, se establece que los derechos humanos serán base constitutiva de la totalidad de las propuestas y programas, siendo un marco de referencia esencial tanto para la educación en general como para educadores/as. Sobre los principios de la educación, se destacan el de universalidad y obligatoriedad, expresados en los artículos 6 y 7 respectivamente. El sistema formal, según la legislación vigente, comprende catorce años de escolarización: dos años de nivel inicial a partir de los cuatro años, seis años de educación primaria y seis de educación secundaria, extendiéndose la obligatoriedad a educación media superior (EMS), conocida como *bachillerato*, que consiste en tres años posteriores al ciclo básico.

Como señalan De Armas y Retamoso (2010), aun considerando la diferencia conceptual entre obligatoriedad y universalización, se entiende que, establecer cierto nivel de enseñanza como obligatorio implica, a su vez, trazarse el objetivo de que todas las personas puedan acceder, permanecer y finalizar el nivel, recibiendo educación de calidad. Aunque se puede apreciar que la discusión en torno a la democratización de la enseñanza, específicamente la enseñanza secundaria, se gesta el siglo pasado y, si bien se

ha avanzado con la legislación vigente, que establece y reivindica educación para todos y todas como derecho humano fundamental, todavía nos encontramos con algunos desafíos.

Respecto a la *juventud* como categoría, surge, por un lado, asociada a la extensión de las expectativas de vida poblacionales y, por consiguiente, a la escolarización que deviene de la pretensión de la organización y formación de los sujetos para la vida -adulta- en sociedad. El contexto era de revoluciones burguesas y, en ese entonces, la institución escolar (formadora de niñeces, adolescencias y juventudes) se constituye como instrumento fundamental de la sociedad moderna que fuera, al principio, reservada para unos pocos. Concretamente, la educación secundaria es, en mayor medida, la que institucionaliza e instituye la adolescencia y la juventud. Como indica Rascovan (2013), con el desarrollo del capitalismo y su entramado simbólico, “la condición infantil, adolescente y juvenil estaba íntimamente ligada a la condición de estudiante” (pp. 28-29).

Con la expansión de la escolarización, la ampliación de la cobertura en pos de su universalización, la educación secundaria comienza a recibir una mayor cantidad de alumnos/as y una población cada vez más heterogénea en cuanto a sectores sociales. Se puede pensar, en consecuencia, en un fenómeno de masificación de la educación a nivel regional, como producto del aumento sostenido de la matrícula en un sistema educativo que no fue creado en sus inicios para todos/as. Se encuentran situaciones de las más diversas, distintas condiciones juveniles del alumnado que ingresa y problemas sociales que traspasan los muros de la institución (Kessler, 2002; Dubet, 2006; Filardo y Mancebo, 2013).

A partir de la obligatoriedad de la educación media superior, aumenta el tiempo que las personas pasan en las instituciones. Aunque existan ciertos desencuentros culturales y varios autores refieran a una crisis de sentido que afecta a la institución y a un debilitamiento (Dubet y Martuccelli, 1998; Tenti Fanfani, 2003), los liceos se configuran como espacios de vida juvenil y las experiencias escolares resultan de gran importancia en la construcción de sus subjetividades.

Como se mencionó, existen algunas líneas de investigación sobre juventudes que se interesan por la relación con la institución escolar, en torno a procesos de socialización y subjetivación, considerándolos como espacios fundamentales para su constitución como sujetos, como jóvenes. El liceo es entendido como agente socializador, teniendo en cuenta su función de transmisión de normas, valores y pautas culturales para la integración de

los sujetos a la vida social. Asimismo, se configura como escenario de los procesos de subjetivación, es decir, que además de la incorporación de discursos dominantes, también tiene lugar un corrimiento de lo hegemónico para el desarrollo de valores e intereses propios a partir del intercambio con otros (Weiss, 2015).

Entre los estudios que abordan la relación entre juventudes y educación, ha ganado terreno la perspectiva que se interesa por la *experiencia escolar* o *experiencia educativa* cuando, además, la intención es el acercamiento a las personas jóvenes en una dimensión que articule lo singular con lo colectivo.

2.2. La escuela como institución y las tensiones de la modernidad

Con la intención de enmarcar la educación uruguaya y sus procesos en un panorama más amplio, así como también explicitar las líneas que guían este trabajo, se propone un breve recorrido conceptual en torno a las instituciones y las sociedades modernas. Como punto de partida, la escuela se constituye como la principal institución de la modernidad, que aparece en escena con la conformación de los estados-nación capitalistas. Será fundamental su trabajo sobre los otros, con el cometido de estandarizar normas y valores, de formar un tipo de ciudadano acorde al modelo.

En su concepción clásica, las instituciones son entendidas como “máquinas para producir el orden social, engendrar individuos simultáneamente autónomos y conformes a las exigencias del sistema” (Dubet y Martuccelli, 2000). Siguiendo a Kaës (1989), son formaciones de la sociedad y la cultura, “el conjunto de las formas y las estructuras sociales, instituidas por la ley y la costumbre” (p. 22). El autor entiende además, que la institución también es una formación psíquica en tanto “realiza funciones psíquicas múltiples para los sujetos singulares, en su estructura, su dinámica y su economía personal. Moviliza cargas y representaciones que contribuyen a la regulación endopsíquica y aseguran las bases de la identificación del sujeto al conjunto social...” (p. 25). En este mismo sentido, Dubet (2006) señala que, además de ser hechos y prácticas colectivas, las instituciones son “marcos cognitivos y morales dentro de los cuales se desarrollan los pensamientos individuales” (p. 30).

Dubet (2006) utiliza la idea de programa institucional para designar una forma específica de socialización: “el proceso social que transforma valores y principios en acción y en subjetividad por el sesgo de un trabajo profesional específico y organizado” (p. 32). Este

tipo de trabajo institucional sobre los otros se funda en valores universales, homogéneos, a fin de construir y reafirmar unidad en clave del proyecto moderno. Tenti Fanfani (2010) sostiene que “la institucionalización de sistemas nacionales de educación básica obligatoria es la manifestación de (...) [la intención] de las clases dominantes de construir subjetividades adecuadas a las necesidades propias de los nuevos sistemas de relación social...” (p.65). El autor considera que “los procesos de producción y distribución de la riqueza, las luchas por el poder político, la resolución de conflictos y la producción del sentido son dimensiones de la vida social que establecen relaciones de influencia recíproca con la educación escolar” (Ibíd. p.12).

En lo que conocemos como modernidad tardía, que también recibe otras denominaciones, aparece un relato de desencanto, de decadencia, que cuestiona y critica el programa institucional. Al sistema coherente y homogéneo que postulaba el proyecto moderno lo superan sus contradicciones latentes y se desarticula, se descompone (Dubet, 2006). Dubet y Martuccelli (2000) hacen referencia a un movimiento de *desinstitucionalización*: “una manera totalmente distinta de considerar las relaciones entre normas, valores e individuos, es decir un modo absolutamente distinto de concebir la socialización” (p. 201). Dirán que los valores y las normas

(...) aparecen como coproducciones sociales, conjuntos compuestos de metas múltiples y a menudo contradictorias, coproducciones en las cuales los “hábitos”, los intereses diversos, instrumentales y emocionales, las políticas jurídicas y sociales desembocan en equilibrios y formas más o menos estables en el seno de las cuales los individuos construyen sus experiencias y se construyen ellos mismos como actores y como sujetos (Ibíd.).

Desde esta óptica se entiende que “los procesos de socialización y las relaciones pedagógicas ya no son fijados y regulados por los sistemas de roles y los valores “trascendentes”; que el sentido de la escuela ya no se sitúa en la cima, sino que es immanente, es decir, “fabricado por los mismos actores en sus experiencias y relaciones” (p. 210).

Para dialogar con este postulado, también se considera el planteo de Minnicelli (2008) sobre el término institución, proponiendo “recuperar su valor en términos de las escrituras de la ley en la configuración subjetiva” (p. 5). La autora entiende que habría que interrogarse sobre el dispositivo moderno y sus efectos, así como sobre la hipótesis de caducidad del mismo. Es pertinente remarcar que, aún en medio de las tensiones de la

modernidad, la institución educativa produce subjetividad, produce determinadas formas de ser y estar en el mundo, aunque sean múltiples y contradictorias.

Entendemos que es importante enfatizar el carácter de la institución como productora de subjetividad, para pensar en términos de prácticas y discursos que marcan, que producen efectos, que coartan o generan condiciones de posibilidad para los sujetos. En suma, se sostiene que para aproximarse a la escuela y para conocer a los individuos que produce, resulta necesario incorporar la noción de experiencia.

2.3. El pasaje a la experiencia: eso que me pasa y se construye

La línea francesa de la *sociología de la experiencia* aporta un marco de referencia que resulta pertinente para pensar lo dialéctico de lo social y lo individual. Define la *experiencia* como resultado de la articulación de las lógicas de acción: integración, estrategia y subjetivación, y es a partir de esta dinámica que se constituye la subjetividad y la reflexividad de los actores. Entonces, la noción de experiencia social es entendida en un doble juego que tiene que ver con la manera en que percibimos el mundo social y lo significamos, a partir de condiciones que son preexistentes, y también con construir ese mundo social y construirse a sí mismo (Dubet y Martuccelli, 2000; Dubet, 2010).

A su vez, esta perspectiva se nutre de otras propuestas sobre el concepto de *experiencia*, provenientes de varios campos de las ciencias sociales y humanas, que contribuye a visualizar el foco en la singularidad y en relación con otros, así como en la dimensión de transformación de sí que implica la posibilidad dar sentido a las vivencias, que a su vez construyen experiencia (Kessler, 2002; Larrosa, 2009; Korinfeld, 2013, Guzmán y Saucedo, 2015).

En este sentido, se entiende la *experiencia escolar* como “la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar” (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 79). Por su parte, Kessler (2002) va a conceptualizar la experiencia educativa como “las representaciones y [el] sentido otorgado a la educación en general; a la visión sobre las escuelas y a la formación recibida, a la relación que se establece (...) entre profesores y estudiantes, entre otras cuestiones” (p.20). Las dimensiones comprendidas en este concepto son múltiples.

La elección por los términos “experiencia escolar” en lugar de “experiencia educativa” tiene que ver con los ámbitos que engloba, tomando como referencia la distinción que

realizan Bracchi y Gabbai (2013) en torno a las trayectorias escolares y educativas. *Lo escolar* supone los recorridos y las formas de transitar en las instituciones de educación formal, mientras que *lo educativo* resulta más amplio y alberga otras instituciones, otros entornos formativos.

Enfatizando la dimensión de formación y transformación de la subjetividad, se puede aludir a la experiencia como “eso que me pasa”. Este enunciado, supone que la experiencia es una relación que se da con algo otro, que implica un pasaje, un movimiento de salida al encuentro con eso y un movimiento de vuelta, en tanto, dicho acontecimiento tiene efectos en el sí mismo, produce afectación (Larrosa, 2009). Desde esta perspectiva, la experiencia es entendida como la transformación de sí orientada en un sentido subjetivante. En palabras de Korinfeld (2013): “lo que define una experiencia tiene que ver con el lugar en que queda ubicado el sujeto como resultado de determinado proceso...” (p. 115).

Capítulo 3: Acerca de las subjetividades juveniles y la dimensión vincular de la experiencia escolar

Este capítulo continúa con la intención de contextualizar y enmarcar teóricamente el estudio, focalizando en el otro eje central que se corresponde con las *subjetividades juveniles*. En este marco, el primer apartado propone un breve recorrido por las nociones de *juventud*, retomando autores/as de la región y enfatizando su carácter de categoría construida socio-histórica y relacionalmente, así como también su capacidad productiva¹². Asimismo, se esboza un pasaje desde la negativización de las prácticas y los sujetos juveniles, hacia su consideración como sujetos de discurso, activos, agentes, completos. El segundo apartado aborda el concepto de *subjetividad*, ubicando una concepción de *sujeto* particular y planteando la relación de los *procesos de subjetivación* con el concepto de *agencia* y con la noción de *experiencia*. El tercer apartado profundiza lo tratado en los anteriores y lo pone en relación con la dimensión vincular de experiencia escolar, destacando los conceptos de *intersubjetividad* y abordando lo intergeneracional como reflexión en torno a la importancia del rol *adulto* en la educación, la interacción y la constitución subjetiva.

3.1. Nociones de juventud(es): de la juventud como un intersticio signado por el “no”, hacia jóvenes como sujetos de discurso

Para abordar las subjetividades juveniles, se hace necesario repasar las nociones de juventud y las formas en que ha sido entendida. En este sentido, cabe mencionar que la clasificación de los sujetos por edades, en etapas denominadas como infancia, adolescencia y juventud, responde al desarrollo de las sociedades burguesas, a los sistemas de producción y de organización. Estos períodos aparecen ligados a la condición de estudiantes, de sujetos en formación, en tanto son agrupados por la institución escolar que genera subjetividad moderna en pos de la construcción y el fortalecimiento de los estados-nación. Tenti Fanfani (2010) sostiene que, “la institucionalización de sistemas nacionales de educación básica obligatoria es la manifestación de (...) [la intención] de las clases dominantes de construir subjetividades adecuadas a las necesidades propias de los nuevos sistemas de relación social...” (p.76).

¹² Con capacidad productiva hago referencia al carácter performativo de las categorías, con la intención de destacar su capacidad de producir subjetividad, sujetos.

Múltiples abordajes disciplinarios se han abocado a la comprensión de la adolescencia y juventud en relación a la asignación de características, lo que derivó en la cristalización de las categorías como si fuesen esencia, algo fijo y estable, homogéneo. Sobre los enfoques que han abordado la temática, Dávila León (2004) retoma una clasificación realizada en 1971 por el Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social (ILPES), en la que cada perspectiva resalta aspectos distintos: enfoque psicobiológico, perspectiva antropológica-cultural, enfoque psicosocial o de la personalidad, enfoque demográfico, enfoque sociológico y perspectiva político-social. El concepto de adolescencia, sobre todo, ha quedado asociado al campo de estudio de la psicología y al enfoque biologicista, mientras que el concepto de juventud ha tenido más lugar en el campo sociológico - cultural.

La base de la clasificación de las etapas se corresponde con lo etario y con la integración plena a la vida social, por tanto, la adolescencia y juventud han sido abordadas mayoritariamente por su posición intermedia entre la infancia y la adultez, como etapa de transición, enfatizando a su vez los cambios a nivel biológico. El resultado de algunos abordajes ha sido generar una imagen asociada a las personas jóvenes como grupo homogéneo, al que le son atribuidos ciertos signos, cierta caracterización. La juventud no sólo se define por lo etario, de hecho, no hay un acuerdo universal que establezca un rango específico ni tampoco las edades son valoradas de igual manera en las distintas sociedades o, incluso, en una misma. Lo que sucede, es que se generan distinciones según los lugares sociales que ocupan los sujetos (Reguillo, 2012).

La asociación de la juventud a la formación, se vincula al concepto de *moratoria social*, que define el “período de gracia” en el que se encuentran las personas jóvenes por estar en etapa de preparación previa a la integración social plena, que implica el pasaje al mundo adulto, y que ha estado presente en los estudios sobre juventudes. Este concepto está ligado a la modernidad y a la creciente universalización del pasaje por las instituciones educativas. Como mencionan Margulis y Urresti (1998), lo que propone la moratoria social es la disposición de tiempo libre que está legitimado socialmente, es decir, un tiempo en el que los sujetos quedan eximidos de responsabilidades y exigencias por parte de la sociedad. Basta ampliar un poco la visión para notar que este concepto no es definitorio de juventud, en tanto hay gran cantidad de jóvenes que quedarían por fuera.

Rascovan (2015), menciona que ser joven “implica una relación con el tiempo, con el pasado y el futuro” (p. 41). Con el pasado, en tanto las generaciones encarnan una renovación, y con el futuro, por la vivencia de lejanía de la vejez o la muerte. En este sentido, no sería la moratoria social lo que define la condición de juventud, sino la noción de *moratoria vital* (Margulis y Urresti, 1998), que hace alusión al “plus” en términos de tiempo con el que cuentan los sujetos, la disponibilidad de “excedente temporal”.

Reguillo (2012), hace referencia a la juventud como una invención que surge de la posguerra, junto con la emergencia de la industria cultural destinada a estos sujetos. Los/as jóvenes son considerados como sujetos de derecho, aunque también de consumo. Se dirá que el capitalismo genera el espacio simbólico que permite el surgimiento de la juventud (Dávila León, 2004). Asociado al consumo, a la condición de estudiantes y al discurso jurídico, las personas jóvenes fueron adquiriendo mayor visibilidad.

En simultáneo con este proceso, los abordajes sobre las culturas juveniles fueron tomando el terreno. La producción de conocimientos tuvo vertientes descriptivas e interpretativas. Estas últimas tienen lugar hacia fines de los ochenta y se vinculan con la emergencia de un discurso comprensivo que reconoce un papel activo. Las personas jóvenes, desde esta óptica, son consideradas como “sujetos de discurso y como agentes sociales, con capacidad para apropiarse de (y movilizar) los objetos tanto sociales y simbólicos como materiales” (Reguillo, 2012, p.30).

Varios autores han retomado las maneras en que ha sido conceptualizada la juventud y las características que se han atribuido a los sujetos. Chaves (2005), por ejemplo, realiza una sistematización de estos modos y también presenta una clasificación de las representaciones sobre la juventud a partir del trabajo de campo realizado entre 1998 y 2004 en la ciudad de La Plata, Argentina. A partir del análisis, la autora identifica distintas representaciones y formaciones discursivas. Esto último, siguiendo a Foucault (2002), se produce cuando se identifica “una regularidad (un orden, correlaciones, posiciones en funcionamientos, transformaciones)” (p.62). La consideración que surge tiene que ver con la condición negada y negativizada con la que está signada la juventud:

(...) «el gran NO», es negada (modelo jurídico) o negativizada (modelo represivo), se le niega existencia como sujeto total (en transición, incompleto, ni niño ni adulto) o se negativizan sus prácticas (juventud problema, juventud gris, joven desviado, tribu juvenil, ser rebelde, delincuente) (Chaves, 2005, 26).

Los/as jóvenes han sido siempre hablados desde el mundo adulto, dado que es desde aquí que se producen los discursos. Nuestras sociedades se caracterizan por un fuerte *adultocentrismo* que se expresa en la mayoría de los aspectos de la vida colectiva y singular. Retomando los planteos de Duarte Quapper (2012), la condición adultocéntrica es entendida en relación a relaciones de poder-dominio entre las clases de edad (niñez, juventud, adultez) y sus respectivas expectativas a nivel social, en las que las personas adultas poseen “la capacidad de controlar a quienes define como menores, y de esa forma logra asegurar cuestiones básicas como herencia, transmisión generacional y reproducción sistémica” (p.110), ejerciendo una clara dominación que se ha instalado en el imaginario social y que, por tanto, es reproducida material y simbólicamente. De esta forma, se establecen los discursos que moldean la forma de pensar y los criterios para considerar las posibilidades de, en este caso, las juventudes en relación al mundo adulto.

Como indica Bourdieu (1990), la clasificación por edad que nos organiza como sociedad se relaciona directamente con la intención de garantizar un orden. La cuestión de base entre jóvenes y adultos, la lógica de su división, es el poder y es a partir de allí que se van a configurar las relaciones. Las clasificaciones se establecen, entonces, con la intención de generar un orden en el que cada uno deba ocupar su lugar y mantenerse en él. En este sentido, puede que la *juventud* no sea más que una palabra, pero es una categoría y como tal, es performativa. La performatividad debe entenderse, al decir de Butler (2018), “no como un “acto” singular y deliberado, sino, antes bien, como la práctica reiterativa y referencial mediante la cual el discurso produce los efectos que nombra” (p. 18). En la misma línea, Reguillo (2012) destaca la no neutralidad de las categorías, en sentido de que son productivas: “hacen cosas, dan cuenta de la manera en que diversas sociedades perciben y valoran el mundo y, con ello, a ciertos actores sociales” (p. 25).

Las categorías y, en definitiva, la visión adulta sobre la juventud, condiciona la forma en que se va construyendo el relato sobre esta etapa y sobre los sujetos que la habitan. Pensar de esta manera implica, entonces, poner el foco en el carácter performativo de las categorías, es decir, como productoras, creadoras de realidad, entenderlas como efecto de un campo de fuerzas, siguiendo la lógica de Bourdieu (1990), que adquieren sentido de modo relacional. En este sentido, las personas jóvenes y la juventud se configuran a partir de relaciones sociales, de poder y de producción (Balardini, 2000). Decir que la juventud es una categoría, tiene que ver con resaltar las condiciones en la que es producida y, a su vez, lo que produce. Por otro lado, hablar de la *experiencia de la juventud* permite

enfaticar la dimensión de lo singular. De modo complementario, pensar en el plural *juventudes*, se hace necesario para dar cuenta de la heterogeneidad, frente a la visión tradicional que unifica, homogeniza (Duarte Quapper, 2000).

Siguiendo a Dávila León (2004), se entiende la juventud como una categoría conceptual, una construcción sociohistórica, cultural y relacional. El autor propone articular esta definición en torno a la idea de *lo juvenil* y *lo cotidiano*: mientras que lo juvenil hace referencia al “proceso psicosocial de construcción de identidad”, lo cotidiano alude a lo contextual, al entorno en el que se realiza dicho proceso, considerando los diferentes factores del mismo. Se considera que, es “una condición social con cualidades específicas que se manifiestan de diferentes maneras según las características históricas sociales de cada individuo” (p. 92).

Asimismo, resulta pertinente retomar el planteo de Chaves (2010) en relación a la consideración de las personas jóvenes como

(...) actores sociales completos, inmersos en relaciones de clase, de edad, de género, étnicas, cuyo análisis corresponde ser encarado desde una triple complejidad: contextual –espacial e históricamente situado–; relacional – conflictos y consensos–; heterogénea –diversidad y desigualdad (p.37).

Esta visión permite complejizar el abordaje, en tanto hace lugar a lo contextual y a la dimensión relacional, dejando a un lado la idea de la juventud reducida a una etapa de tránsito y la incompletud con que se considera a las personas jóvenes, negados como sujetos y negativizados en sus prácticas, tal como se visualiza en el discurso imperante.

3.2. Subjetividad y experiencia

Si bien la palabra “subjetividad” muchas veces es utilizada para referir a distintas cuestiones, casi todas ligadas al mundo interior de los sujetos o las posiciones personales, singulares; resulta importante señalar que, desde el marco de referencia utilizado, se entiende que la noción de *subjetividad* articula lo interno y lo externo, lo personal y lo social. Permite mirar en términos de tejido lo individual y lo colectivo. Referirse a la subjetividad permite situarse en el *entre*, en la trama, en el pliegue:

(...) no es individual o colectiva; atraviesa esa disyunción y se constituye -se construye y se produce- en el dominio de los procesos históricos y diversos de producción de sujetos. Y los procesos psíquicos por los que se constituye el sujeto se despliegan en cierto dominio socio-institucional en el espacio-tiempo de la vida cotidiana, en dimensiones particulares del mundo social (Korinfeld, 2013, p. 102).

Siguiendo a Rascovan (2013), diré que referirse a esta noción brinda la posibilidad de dirigir la mirada hacia allí donde se hace carne la historia y los imaginarios sociales instituyen formas de ser y de estar, los significados atribuidos a las categorías, los sujetos que ingresan a la cultura y al universo simbólico. Entonces, preguntarse sobre la subjetividad, implica “interrogar los sentidos, las significaciones y los valores éticos y morales que produce una determinada cultura, las forma de apropiación por parte de los individuos y sus efectos prácticos” (Galende, 1998, p. 75). La constitución subjetiva - ampliando la noción de identidad bajo la lógica moderna que devino en algo esencialista, fijo y estable-, se entiende como proceso y formación en constante interacción con otros, tanto en unión como diferencia (Rascovan, 2013).

Como señala González Rey (2006), estudiar la subjetividad proporciona información sobre los sujetos y sobre la subjetividad social simultáneamente, en los espacios donde se produce. En este mismo sentido y considerando los planteos de Andalzúa (2009), quien piensa al sujeto a partir de Cornelius Castoriadis, la subjetividad puede entenderse como:

(...) el acto de organización compleja que emerge de la relación del sujeto con el mundo y los demás. Se construye en un proceso de subjetivación psico-social, a partir de los vínculos con los otros, con las instituciones y las significaciones imaginarias sociales. Comprende el conjunto de procesos que constituyen al sujeto en su dimensión psíquica (identificaciones, significaciones imaginarias, vínculos intra e intersubjetivos, deseos, fantasías, etc.) y socio-histórica (instituciones, saberes, valores, normas, formas de ejercicio del poder). Todo aquello que lo va construyendo, que estructura su realidad psíquica y social, a partir de la cual conforma su identidad (concepción imaginaria de sí mismo) (pp. 5-6).

De este modo, también es posible considerar “las prácticas de producción de subjetividad como generadoras de sujetos capaces de alterar la propia subjetividad instituida y el lazo social” (Korinfeld, 2013, p. 103). Esta idea se enlaza con el planteo de Castoriadis (2008) cuando se refiere a un sujeto que es producido y productor a la vez: es producto de las instituciones, y también las recrea, las transforma. A su vez, la concepción hegeliana de la representación moderna del sujeto como movimiento dialéctico indica que “las identidades no están dadas, determinadas desde afuera (...) sino que son un eterno trabajo de auto(re)definición, a partir de las múltiples y conflictivas relaciones de los sujetos con su entorno, fundamentalmente, intersubjetivo” (Di Leo, 2008, p. 28). Como indica Palacios Mena (2018), retomando aportes de Weber y Dubet, “la construcción de la subjetividad es un proceso complejo y contradictorio en el que el individuo se construye en sus prácticas” (p. 45).

Respecto al concepto de *subjetivación*, podemos entenderlo como “el proceso de creación, construcción e institución imaginario de sentido, a partir de la imaginación radical (representaciones, afectos-deseos), y el imaginario social (normas, valores, concepciones, formas de decir, de pensar y hacer social, que se condensan en instituciones” (Andalucía, 2009, p. 5). En la línea de la sociología de la experiencia, se visualiza un doble momento que presenta una tensión: por un lado, la subjetivación supone sujeción y, por otro, implica la capacidad de actuar y de creación de sí mismo, vinculado al concepto de *agencia*. Como parte de los postulados de Dubet en torno a las lógicas de acción que son articuladas en la experiencia social, la subjetivación se corresponde con la distancia que construyen los actores respecto al orden social, a las normas y los valores interiorizados, a la capacidad reflexiva y crítica de acción y autonomía. Desde esta teoría, el actor social:

(...) no está solamente definido por sus pertenencias (lógica de la integración) y sus intereses (lógica de la estrategia). También lo está por una capacidad crítica que hace de él un sujeto en la medida en que se refiere a una definición de esa capacidad de ser sujeto (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 82).

Korinfeld (2013) propone pensar el proceso de subjetivación como “la apropiación e interpretación que realizan los actores sociales e individuales del mundo social, un proceso heterogéneo y diverso, particular y singular” (p. 103). Según Galende (1998), preguntarse acerca de la subjetividad implica “interrogar los sentidos, las significaciones y los valores éticos y morales que produce una determinada cultura, las formas de apropiación por parte de los individuos y sus efectos prácticos” (p. 75).

La imbricación entre experiencia y subjetividad se vincula con el carácter transformador de la experiencia y la posibilidad de dar cuenta de ella. Tal como menciona Korinfeld (2013), la forma en que es posible dar cuenta de la subjetividad es a partir del modo en que los sujetos dan cuenta de sus experiencias. A su vez, esto implica un nivel de reflexividad relacionado a la apropiación e interpretación que realizan en las distintas instancias institucionales en que tiene lugar la vida cotidiana.

3.3. La dimensión vincular de la experiencia escolar: la intersubjetividad y lo intergeneracional

Pensar la educación en términos de experiencia resulta relevante y supone enfatizar la dimensión subjetiva: las relaciones que se dan en las instituciones educativas, los acontecimientos que allí tienen lugar y su singularización, las huellas de lo educativo y lo

vincular. Korinfeld (2013) considera que “la experiencia se construye en la trama de relaciones intersubjetivas que constituyen los espacios institucionales” (p. 113). El campo de la intersubjetividad supone, justamente, relaciones entre sujetos, relaciones con otros.

Siguiendo a Filloux (2016) y su análisis de la noción de *sujeto* en ciencias sociales, es posible identificar el énfasis en la autoría de sí mismo, como actor, con consciencia de roles ocupados. En este terreno más filosófico y retomando la propuesta hegeliana, sostenemos que el sujeto existe en relación a otro(s) sujetos(s) y a través del reconocimiento como tal. Dewey (2002) hace énfasis en la dimensión de la inscripción social, la constitución como sujetos en un contexto social que implica una trama de interacciones y relaciones constantes, siendo la educación una institución fundamental que es parte y que tiene como función específica cierta transmisión cultural e influencia en la orientación de las acciones, los modos de ser, estar, hacer. La intersubjetividad, entonces, siempre está ligada a la relación con otros y el reconocimiento, a lo interaccional. Mead (1973) destaca que es a partir de la interacción social que el individuo se experimenta a sí mismo como tal, que la formación de la persona se da en el marco de esos procesos de relación con otros, de experiencia, actividades sociales y significados, en los que la simbolización y la comunicación tienen una gran relevancia.

En este sentido, el concepto de *vínculo* se torna fundamental ya que centra la atención en el papel que tienen otras personas en la configuración de cada individuo (Cassullo, 2002). Partiendo de los postulados de Pichón Rivière (1980), se entiende el vínculo como una unidad mínima de análisis en psicología social que hace referencia a una relación de objeto particular, una relación que se establece con otro. Desde los aportes más psicoanalíticos, entendemos que el psiquismo se configura y existe en relación con otro, desde los vínculos más tempranos familiares que son constitutivos hasta ampliarse a otros grupos sociales e instituciones. Berenstein (2001) entiende la noción de vínculo como “una estructura inconsciente que liga a dos o más sujetos, a los que determina en una relación de presencia” (p. 16). En esta línea y siguiendo a Larroca (2009), diremos que la subjetividad o el ser sujeto “se cumple en la relación con el otro y es algo que se construye a lo largo de un proceso de carácter vincular (en el ENTRE) en donde el vínculo es la unidad necesaria para que haya sujeto” (p. 191).

Gramsci (1976, citado en Núñez, 2003) y Durkheim (1975) incorporan a las definiciones de educación el tema de los vínculos intergeneracionales, en el sentido de que son las

personas adultas las encargadas de transmitir normas, valores y modelos culturales a jóvenes. Como indica Núñez (2003), en relación a la etimología de la palabra, el vínculo tiene que ver con la idea de lazo, de atadura. El vínculo educativo, por su parte, involucra una cierta asimetría y una dimensión de reconocimiento, una mirada, marca, huella. La atadura es con el mundo simbólico, con lo social, la cultura, el lenguaje; la educación como posibilidad de hacer emerger lo nuevo, de encarnar la paradoja de ser sostén y sujetar algo para dar lugar a la experimentación, a las búsquedas, a las preguntas, en un entorno que posibilite, sobre todo, confianza en otros y en sí mismos/as. En el vínculo educativo, hay alguien que espera algo de otro. La dimensión y el reconocimiento de la *otredad* es un elemento presente y esencial en la constitución subjetiva, y forma parte de las nociones que se toman como referencia. Frigerio y Diker (2005) y Skliar (2017), señalan la relevancia de lo político, de tomar posición, de la mirada, el gesto, el roce, la conversación, de hacer lugar a ese otro.

Concretamente, los vínculos intergeneracionales son entendidos como vínculos que se establecen ente personas jóvenes y adultas que ocupan roles y posiciones distintas en las instituciones educativas y en espacio social. Además de las diferencias y distancias generacionales, hay una relación asimétrica que se configura a partir del establecimiento del vínculo educativo, en tanto entra en juego la dimensión del *saber*. Se entiende que las personas adultas ponen a disposición de las generaciones más jóvenes elementos de la cultura, normas y valores sociales, en función de los que los sujetos serán socializados. Retomando los aportes de Charlot (2008) en torno a la *relación con el saber* como la relación que establece un sujeto frente a la necesidad de aprender con el mundo, consigo mismo y con otros, se encuentra estrecha vinculación con la noción de experiencia escolar.

Considerando la condición adultocéntrica de nuestra sociedad que se expresa en el plano material, cultural y simbólico y teniendo en cuenta que las tensiones existentes en la sociedad se reproducen en el sistema educativo, Duarte Quapper (2002) entiende que pensar “lo generacional” nos permitirá acercarnos comprensivamente a los conflictos de posiciones y, por lo tanto, poder que existen en nuestra sociedad y particularmente en la escuela (p. 103). Entendiendo que las instituciones educativas son un espacio de encuentro entre jóvenes y adultos, el aspecto vincular toma relevancia justificada. Las personas jóvenes construyen sus subjetividades en este escenario y, como indica Rascovan (2015), los procesos de intercambio intergeneracional son un factor que hace a

este entramado. La mirada adulta es la que deja huella, marca, nombra, reconoce y tiene la potencia y la habilidad de ofrecer un entorno amoroso y cuidado para el desarrollo, para el aprendizaje, para ese estar con otros y para dar lugar a las juventudes. A partir de lo expuesto, creo que es de suma importancia problematizar la función adulta en las instituciones educativas. Rascovan (2013) propone pensar lo adulto como una función social, de sostén y hospedaje, lo cual se entiende que genera condiciones favorecedoras para la construcción subjetiva:

hay un trabajo psíquico específico que llevan a cabo niños y adolescentes de identificación, desidentificación y resignificación identificatoria que requieren la presencia de otro que asuma una posición adulta particular, sustentada en el reconocimiento de esa producción psíquica. Una posición que, al mismo tiempo que ofrece sostén, soporta la confrontación (p. 42).

En este sentido, adquiere relevancia considerar a las personas adultas “no como representantes de una franja etaria sino como articuladores responsables de promover, sostener y soportar los procesos de subjetivación” (*Ibíd.*, pp. 42-43).

SEGUNDA PARTE

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Capítulo 5: Subjetividades juveniles

El presente capítulo retoma la noción de subjetividad tal como ha sido trabajada en los apartados teóricos, resaltando el cruce de lo individual y lo social, el pliegue. Haciendo foco, por tanto, en los sentidos y las significaciones de los sujetos, producidos por la cultura y productores de ella. Las formas de ser y estar instituidas y la tensión de la reproducción – transformación, las categorías y las vivencias de los sujetos que habitan la condición juvenil. Según Holland *et al.* (1998, citado en Hernández, 2007), la subjetividad se considera como un desarrollo que ocurre en el *entre* de lo social y el sí mismo encarnado en la persona, “la autoría de sí mismo” (p. 30). Retomando a Bajtin, se entiende que este último concepto hace referencia al “significado que hacemos de nosotros mismos” (*Ibíd.*).

En esta dirección, este capítulo se centra en el abordaje de las subjetividades juveniles planteando algunos de sus aspectos a partir del trabajo con los relatos de los y las jóvenes participantes, organizados en apartados que nuclea ciertos conceptos e ideas entre las que se establece una relación estrecha. Primero, realizo una introducción, un interludio, a modo de pasaje al desarrollo de las preposiciones que conforman el capítulo. Este primer apartado contextualiza y señala algunos elementos observados que aportan material enriquecedor para el tratamiento de la temática.

En segundo lugar, se tratan los procesos de subjetivación juvenil a partir de las vivencias de cambio, las experiencias de transformación subjetiva enlazadas al vínculo con *otros*, a la convivencia con otras formas de ser y de pensar, a la vez que el contacto con otras realidades. Vinculado, se menciona el concepto de *agencia*, en relación a los nuevos movimientos que visualizan como posibilidades y las capacidades de hacer.

Seguido, bajo el subtítulo de *ser joven y estudiante*, se abordan ambas condiciones como roles diferenciados y la dimensión de la temporalidad como elemento nodal. Emerge aquí, la pregunta sobre la institución escolar y su disponibilidad para la experiencia juvenil, así como también el cuestionamiento a la noción de moratoria social que ha estado presente en los estudios sobre juventudes.

En el cuarto apartado, se agrupan elementos que destacan de la trama identitaria. Se aborda la juventud como categoría y se hace presente un estereotipo de *lo joven*, un imaginario que se reproduce a la vez que se tensiona en diversos momentos. De las

experiencias juveniles y sus relatos, surgen elementos comunes que identifican: ansiedad, estrés, preguntas, sueños y luchas.

El quinto apartado, se compone a partir de las ideas sobre el futuro, el trabajo y el mundo adulto, ligado a una sensación predominante de incertidumbre. Vinculado a la dimensión temporal que fue abordada anteriormente, los relatos juveniles enfatizan la importancia que tiene el *futuro*, sobre todo, pensada a partir de las transiciones al mundo adulto y lo que a ello atribuyen. Se abordan también, nuevas configuraciones sobre el mundo del trabajo, que emerge como elemento significativo de los discursos, problematizando mandatos sociales y contraponiendo la idea de *adulterez* a la de *libertad*.

Por último, se hace foco en las relaciones entre jóvenes y adultos desde los imaginarios, y la lucha de poder que supone. Se vuelve a poner el énfasis en el carácter relacional de las categorías y en las producciones discursivas sobre la juventud. De este modo, los y las jóvenes expresan su percepción acerca de la visión que las personas adultas tienen sobre la juventud que, en general, queda ligada a cierta negativización y sentimientos de exclusión. A partir de considerar el significado y el sentido de ser joven desde la perspectiva de las propias personas jóvenes un elemento central de esta investigación, con el foco puesto en los procesos de constitución subjetiva y la interacción con *otros* que son partícipes de ello; desde este desglose con fines analíticos, este capítulo intenta generar un acercamiento a la temática.

5.1. Interludio

Durante las instancias de encuentro, los/as jóvenes participantes decidieron elegir los seudónimos a ser utilizados en este texto, cuando volví a comentarles sobre el resguardo de la información y la identidad. La posibilidad de elegir cómo nombrarse generó más entusiasmo en los grupos focales, dado que se convirtió en un elemento de conversación e intercambio. Participaron en la elección de seudónimos de sus compañeros/as, destacándose características y por momentos, buscando una intencionalidad. Nombrarse como acto político y gesto de afirmación identitaria.

En la mayoría de los relatos estuvieron presentes los temas de agenda, sobre todo, respecto a la situación política y electoral, a cuestiones de género y lenguaje. Los grupos focales y la mayor parte de las entrevistas fueron realizadas durante fines del 2019. En este momento y en términos de coyuntura, nuestro país se encontraba atravesando el

debate y la campaña de reforma constitucional sobre seguridad “Vivir sin miedo”¹³, así como la correspondiente campaña de contrarreforma “No a la reforma” que, mayoritariamente, fue impulsada por movimientos sociales, la organización estudiantil y sindical.¹⁴ Las referencias a opiniones, participación en marchas y presencia del tema al interior del centro educativo, fueron varias. También hubo presencia, aunque en menor medida y en forma de chistes y complicidades, de referencias ideológicas y político-partidarias.

Asimismo, se desplegaron cuestiones en torno al género, sobre todo, en el material gráfico producido y en los intercambios mientras lo realizaban, en las instancias de grupos focales. Por un lado, en uno de los grupos se expresó en la representación de una persona joven estudiante “sin género”. Por otro lado, estuvo presente en la escritura haciendo uso del lenguaje inclusivo, por parte de algunas jóvenes que se mostraban muy atentas a no pasar por alto ninguna palabra que tuviera genérico masculino.

P1: Nos pidieron que dibujemos una silueta y estamos dibujando todo cosas...

P2: Nuestras [sonríe]. *Poniendo acá, tu identidad*. Bueno, hacé lo tuyo, dale.

(Grupo focal - liceo A).

A su vez, también en torno a la producción gráfica, hubo elementos interesantes que permitieron desplegar cuestiones identitarias y de representaciones asociadas a *lo juvenil*. La elección de los colores para dibujar y escribir, la forma de expresarse, la incorporación de elementos estéticos que fueron desde tatuajes, *piercings*, *bijouterie*, hasta colores de pelo o ausencia del mismo y la elección de las prendas. Todo esto como parte importante de los intercambios y decisiones.

¹³ Campaña de reforma constitucional “Vivir sin miedo”, impulsada por el Partido Nacional, que fue plebiscitada junto con las elecciones presidenciales de octubre de 2019, la cual no fue aprobada. Ver <https://ladiaria.com.uy/opinion/articulo/2019/10/para-vivir-sin-miedo/#>

¹⁴ Campaña “No a la reforma”, llevada adelante por movimientos sociales, que implicó organización estudiantil y sindical, en respuesta contraria a la propuesta de reforma constitucional “Vivir sin miedo”. Ver <https://ladiaria.com.uy/politica/articulo/2019/10/la-campana-contrala-reforma-vivir-sin-miedo-celebro-el-resultado-y-aseguro-que-la-tarea-continua-porque-el-cambio-es-cultural/>

En cuanto a las entrevistas individuales, que no incluyeron soportes gráficos, se caracterizaron por incorporar una dimensión más reflexiva y personal, íntima, que derivó de la revisión y el relato de sus vivencias. Narrar la experiencia también contribuye a producir nuevos sentidos y movimientos de subjetivación. Encontrarse con *otros* y contar elementos de sus historias, singulares y colectivas, forma parte de *hacer la experiencia de la juventud*.

5.2. Ser joven y estudiante: tiempo sin tiempo

Cronológicamente y desde una perspectiva biologicista, la adolescencia y la juventud son consideradas etapas consecutivas aunque difusas en sus límites. En este caso, no se hace una distinción de las mismas por cuestiones biológicas, sino que el foco se pone en las etapas correspondientes al ciclo liceal tradicional, a la trayectoria esperada. Es posible observar que las adolescencias y juventudes se corresponden, en general, con las experiencias liceísticas. En los últimos años, se han diversificado las trayectorias y se ha ampliado el margen de posibilidades de los itinerarios juveniles. Aún así, el liceo es el camino esperado y planificado para gran parte de jóvenes ya que, de hecho, así lo establece la ley. En este sentido, la experiencia juvenil queda asociada, generalmente, a la experiencia estudiantil. Desde el discurso hegemónico, el tiempo de ser joven es el tiempo de ser estudiante, aunque las necesidades y las características de cada uno de esos roles varíen.

(...) hay algunas autoridades que se olvidan que son una persona, no es que tipo sos sólo un estudiante, y medio que no importás porque sos estudiante y no te toman en cuenta, no importa tu tiempo, no importa... tus otras cosas, ¿no? Tipo venís acá y sólo sos estudiante y sólo tenés que estudiar, y eso está medio de menos pero ta... (Maywa, 16 años).

Ehh... sí y no. Yo creo que... claro, como la mayoría de los estudiantes son jóvenes, como que tenemos todo eso... (...) Pero... como que también ser estudiante requiere otras cosas, que ponele que asociadas más con los adultos como ser... no sé, serio y todas esas cosas, ¿viste?, que... ponele, no sé. No sabría cómo explicarlo bien pero como que... ta, a veces tenés que ponerte más en el rol de estudiante que en el rol de joven... (Francisco, 18 años).

Como se puede ver en estos fragmentos, el rol de estudiante a veces resulta distante de “lo joven” y se siente más cercano a la adultez, por las características que le son atribuidas, así como también de otros aspectos de la vida. “Tener que ponerse más en el rol de estudiante” sugiere que, el rol de joven, muchas veces no resulta compatible con las

exigencias institucionales escolares y, que aquellos sujetos que logran adaptarse, pueden hacer ese desdoblamiento. Un desdoblamiento que, a su vez, habla de una transición, un proceso.

No sé si es algo desconectado [ser joven y ser estudiante] pero el sistema requiere que se desconecte un poquito, ¿entendés? Como que... cuando venís al liceo, de repente a medida que vas avanzando tenés como que distanciarte un poquito más... [de las características de la juventud] (Francisco, 18 años).

A su vez, se señala con énfasis una diferencia entre la etapa de ciclo básico y la de bachillerato, refiriéndose a que, si bien el liceo siempre trae asociado un determinado tipo de comportamiento necesario, en la EMS se acentúa el requerimiento de actitudes cercanas a lo que asocian a la adultez y madurez. En este sentido, entienden que la condición estudiantil es la que tiene más validez en las instituciones, mientras que otros elementos propios de la vida de los sujetos no son tenidos en cuenta. La pregunta, quizás, giraría en torno a cuán disponible está la institución escolar para dar lugar a la experiencia juvenil.

Tipo ya como que te das cuenta que es gente que está más madura o cosas así, tipo... es más tranquilo [bachillerato]. (...) como que te dan ganas a veces de hacer algo, joder o algo, pero... es como que... "no, acá voy a quedar re pegado... me voy a quedar quieto" (Marcelo, 16 años).

Volviendo al tema. El ambiente es... ya es un ambiente más maduro, es un ambiente más de... de "no vayas a romper las pelotas", dicho de una manera medio vulgar. Porque... allá la gente ya está centrada, ya piensa en su futuro, en lo que quiere hacer, en lo que no quiere hacer, en lo que quiere probar, está probando cosas nuevas... (Darío, 16 años).

En esta misma línea, aparece la consideración del tiempo y su valoración vinculada, en mayor medida, a la doble condición de ser joven y estudiante. La dimensión temporal emerge entonces como un aspecto esencial en las experiencias juveniles: *tener tiempo para todo y, a la vez, no tenerlo para nada*. Se trata de experiencias –juveniles y estudiantiles– que convergen en la idea *presente-futuro* como elemento central, condicionante de las vivencias, es decir, la exigencia de vivir el momento (aprovechar el tiempo de juventud) y, en simultáneo, pensar y actuar en función de prepararse para lo que viene después.

Para mí, ser joven significa tener tiempo, pero no tenerlo a la vez. (...) Tenés todo el tiempo para hacer lo que quieras pero tenés poco tiempo para elegir lo que querés ser en el futuro. (...) El gran eje de la adolescencia es tener mucho y poco tiempo a la vez (Juana, 18 años).

Vinculado a esta dimensión temporal, se puede pensar en la noción de *moratoria social*, que se encuentra presente en los estudios sobre juventudes y, como se mencionó anteriormente, se emplea para designar el período previo a la integración plena a la vida social, que coincide con el tiempo en que los sujetos se capacitan, cursan sus estudios. La ausencia de responsabilidades o exigencias por fuera de la formación, no se corresponde con las vivencias de los/as jóvenes participantes, aunque reconocen esa representación instalada. El período de la moratoria social no parece existir en un plano muy cercano ni real, aunque se reproduzca el discurso y por momentos le agreguen un componente emocional de lo que significa para ellos/as estar en ese casillero de “deuda”. Sobre todo, cuando otras y otros jóvenes son incluidos en sus relatos, el concepto de moratoria es puesto en cuestión más enfáticamente, y es que el período de gracia parece no funcionar para todos/as.

Como se menciona anteriormente, el elemento *tiempo* aparece como un aspecto fundamental de los relatos juveniles, cuestionando quizás la idea de relación lejana con el futuro que plantea el concepto de moratoria vital (Rascovan, 2015). Prestando atención a los relatos, lo que se identifica en las experiencias parecería ser una sensación de ambivalencia vinculado a cómo viven esa relación temporal. El momento presente y sus intereses, incluso lo que podría ser su “tiempo libre”, en muchas oportunidades se mezcla con otras obligaciones, que van desde formarse en otras disciplinas (idiomas, música) hasta hacerse cargo de tareas domésticas y de cuidado. En algunos casos, esto último se vio intensificado en la situación de pandemia, ya que se modificó la organización de la rutina y los tiempos escolares quedaron algo invisibilizados.

M: Y aparte dos por tres mi madre se va y tengo que cuidar a mi hermano, mi madre tiene médico o una cosa así y tengo que cuidar a mi hermano.

E: Y, por ejemplo, si vos estuvieras yendo al liceo...

M: Ta pero ahí ya sería diferente porque tipo mi madre me ve en casa y ya me dice "cuidá a tu hermano" (Marcelo, 16 años).

En algún punto, es importante pensar a la escuela como institución y desde su intención fundacional (clásica, griega) en su capacidad de poner a disposición otro tiempo, de reconocer la *suspensión* como aspecto de lo escolar:

La forma escolar es la que permite precisamente que los jóvenes se desconecten del tiempo ocupado del hogar o del *oikos* (el tiempo de la oiko-nomía) y de la ciudad/estado o *polis* (el tiempo de la polí-tica). La escuela proporciona la forma (es decir, la particular composición de tiempo, espacio y materia de estudio que configuran lo escolar) para el tiempo liberado, y quienes moran en ella trascienden literalmente el orden social (económico y político) y sus (desiguales) posiciones asociadas (Masschelein y Simons, 2014, p. 30).

Como señalan los autores, cuando hay suspensión “las exigencias, las tareas y los roles que gobiernan lugares y espacios específicos como la familia (...) [etc.] dejan de aplicarse” (*Ibíd.*, p. 33).

5.3. Ansiedad, estrés, preguntas, sueños y luchas: la trama identitaria

Sin preguntarlo específicamente, en los relatos juveniles comenzaron a aparecer algunos temas que identifican como recurrentes y sentimientos que se intensifican, tomando sus propias palabras: “las típicas cosas que te pasan cuando sos joven”. Parecería que manejamos nociones comunes acerca de lo que entendemos por adolescencia y por juventud, cosas que todas las personas sabemos y que son obvias porque, en algún punto, se condice con la juventud que han producido los discursos a lo largo de la historia. Les escucho y les devuelvo preguntas de distintas formas que, *grosso modo*, se traducen en: ¿qué es lo típico que te pasa cuando sos joven?, ¿cómo podríamos describir las experiencias juveniles?, ¿qué podríamos decir de ellas?, ¿reconocen en ellos/as elementos característicos, comunes?

Partiendo de que la adolescencia y la juventud son categorías construidas (Dávila León, 2004; Filardo, 2009; Margulis y Urresti, 1998), en los distintos momentos de la historia se les ha atribuido determinadas cualidades, signos que de alguna u otra manera pretenden advertir y dar información sobre dichas etapas y los sujetos, generalizando una caracterización que dé cuenta de quiénes y cómo son. Siguiendo a Rascovan (2013), diremos que hay ciertos valores socioculturales con los cuales se les identifica y reconoce. Tenemos, por un lado, la concepción de la juventud como objeto, construida y dando lugar a un campo de estudio en el que existen discursos imperantes y, por otro, a las

personas jóvenes como sujetos que viven esa “condición juvenil” de diversas maneras (Filardo, 2009). Considerando la producción social de la juventud, lo que resulta por demás interesante es cómo los/as jóvenes reproducen y a la vez tensionan el imaginario, se identifican y se diferencian.

Preguntar sobre la experiencia de ser joven produce sorpresa, todos los enunciados parecen apuntar hacia cuestiones complejas que les hacen pensar. Se producen breves silencios y algunos suspiros, miradas que reparan en algún punto del entorno y luego vuelven a mis ojos esbozando una sonrisa: “¡Pah... qué profundo!”.

Algunos/as, para contar lo que se les viene a la mente cuando piensan en juventud, precisan tomar como referencia aquello que no es y contraponerlo:

F: Siento que como que en esta etapa, en relación a los adultos, como que estamos pasando por un montón de cambios y esas cosas, sobre todo también mentales, y... Yo noto con... [una compañera de clase], que no sé si ella vino a hacer la entrevista pero..., como que ella es re rebelde, re tipo activista así no sé qué, y como que me parece que [ella] sería como el estereotipo de un joven digamos.

E: ¿[Ella] qué características tiene? O sea, como para representarla. Es rebelde, activista, me decías vos...

F: Sí, claro. Sí, es como que necesita ser escuchada y se hace escuchar, por ejemplo, eh, como que le da importancia a cosas que ponele son... tipo un adulto diría “bueno ta, es así”. Por ejemplo el liceo, ¿entendés?, que vos lo ves gris y... un adulto capaz que dice “ah, bueno ta, pero tengo que venir” y... O, por ejemplo, capaz que un adulto lo referencia más con el trabajo, tipo “ta, mi trabajo es aburrido, no me gusta o lo que sea, pero tengo que ir porque tengo que ganar plata”. (...) Yo creo que... lo de [la compañera de clase] sería algo así como “bueno ta, esto no me gusta, lo quiero cambiar, entonces voy a hacer algo para que cambie” (Francisco, 18 años).

Como en el caso de Francisco, refiriéndose a una compañera de clase que, para él, se corresponde con el estereotipo de “lo joven”, lo primero que emerge es la imagen de lucha y de cambio, de compromiso. Las personas adultas parecería que están predispuestas a acostumbrarse, aquellas que son jóvenes, no. Eso es, al menos, lo que sugiere el imaginario social: las personas jóvenes son quienes luchan y pregonan el cambio. Como historiza Reguillo (2013), a partir de los años sesenta, con la irrupción de las personas jóvenes en el escenario social como actores políticos en América Latina, participando en los movimientos estudiantiles e incorporándose a las protestas de aquellos años,

comienzan a configurar su imagen en torno al señalamiento de lo que no funcionaba y la emergencia de lo nuevo. Si bien esta visión tiene un costado en el que fueron catalogados como “rebeldes, revoltosos y subversivos” y en las décadas siguientes, incluso, fueron quedando asociados a acciones violentas y a constituirse en un problema social, sobre todo aquellos/as jóvenes pertenecientes a los sectores económicos más bajos; el imaginario de abanderados del cambio y de la lucha, parece mantenerse. La juventud es vista, en cierta forma, como la generación de relevo, que sostiene utopías y sueños, que no se conforma. Aunque no todos/as se reconozcan en esa imagen, sí pueden ver a algunos/as de sus pares y coinciden en que se corresponde con un estereotipo.

La idea de lucha, compromiso y cambio se puede pensar ligada a una *subjetividad política*, a un posicionamiento político. Siguiendo a Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz (2008), la formación de subjetividad política en las personas jóvenes se relaciona con la ciudadanía, con oportunidades para reconocerse como sujetos capaces de pensar y de hacer, protagonistas de su historia personal y con posibilidades de construcción de proyectos colectivos con otros, lo que conlleva espíritu crítico y reflexión. Para esta construcción, es requerida una toma de conciencia, autoconocimiento y reconocimiento del lugar en la sociedad, así como disposición para la participación, decisión de cambiar aquello que influye de forma negativa sobre las relaciones sociales que configuran las identidades (Lozano, 2008). Las juventudes se encuentran en la búsqueda de acciones colectivas y de grupos sociales con los que reconocerse, en el camino de acercamiento y ampliación de la dimensión de lo público y relacionado a la construcción de la identidad (Restrepo, 2010). Retomando los aportes de Kriger (2017), lejos de hacer de lugar al discurso de “despolitización” o “repolitización” de la juventud, lo interesante es observar los modos en que las juventudes encuentran formas de vincularse con lo político y con la política.

Yo siento que está demás, que es como... Ponele, ayer en la marcha, yo veía toda esa gente joven y yo decía como "¡wow, mirá lo que estamos haciendo!". Tanta gente, movilizándose por algo, como que... No sé, para mí está demás ser joven y... Como eso, que tenemos todo el optimismo y todo, capaz que crecemos y se nos va a la mierda y ta y es como "ta, el mundo es una mierda, no se puede cambiar" pero... creo que cuando sos joven re pensás que sí, que ta como que "todo se puede", eso de los sueños. Y bueno, y ta y con estos temas sociales yo veo que... que la juventud como que está re comprometida con esas cosas, más que los adultos capaz, que ni siquiera se prestan a escuchar o querer entender, informarse; y como que la juventud está re metida. Está demás (Giuliana, 18 años).

La construcción de subjetividad política, en la mayoría de los casos, está vinculada a la experiencia escolar. Es en las instituciones educativas donde toman contacto, a veces con mayor profundidad, con los temas sociales y de agenda, con las posibilidades de expresión y de compromiso con las causas, con puntos de vista que les nutren y aportan para luego construir opinión; lo que sucede de diversas maneras, tanto por las instancias de clase de algunas materias o docentes específicos como por sus pares en los espacios de socialización y participación. De las personas jóvenes entrevistadas, cuatro habían tenido experiencia en dispositivos formales de participación en el ámbito educativo: tres, formando parte del gremio durante un tiempo, y una siendo delegada estudiantil. En general, todos/as mencionaron espacios de participación formal e informal del liceo y acciones que se habían llevado a cabo, que conocían aunque no se hubieran involucrado directamente.

Por otro lado y derivado de la posibilidad de participar y expresarse, aparecen repetidamente relatos mencionando sentimientos de vergüenza, timidez, características de introversión, y en algunos casos se mencionan padecimientos de ansiedad, dejando visibles también distintos roles entre pares y la posibilidad de apoyarse entre ellos/as.

E: ¿Y vos, cómo sos como joven?

F: Yo... eh... o sea como que mi impedimento es la socialización en realidad, entonces como que en ese caso no... como que no soy tan [como la compañera de clase] digamos, pero... Sí, o sea a mí me gusta que, por ejemplo... no sé, si veo que el liceo no está bueno, que cuando se plantea una cosa por ejemplo, apoyar o lo que sea, ¿entendés? (...) Claro, como que a mí no me da tanto de lanzarme ponele, pero... siento que si alguien hace una propuesta y está bueno, hay que apoyar (Francisco, 18 años).

G: Pero ta, ser joven también tiene cosas malas...

E: Como por ejemplo...

G: Los problemas de la juventud [sonríe]. (...) Tipo problemas emocionales y todo eso... Depresión, problemas... alimenticios, cosas de ese tipo. Ansiedad...

E: ¿Sentís como que es algo en general?

G: Sí, no sé, a mí me re pasó con estas personas que justo me llevo bien de mi clase, que para mí es como ¡wow! poder llevarme bien y abrirme, que tipo en realidad creo que me llevo bien con ellos porque se dio eso de abrirnos, y darme cuenta que a ellos les pasaban... no las mismas cosas pero que ta, que ellos

también tenían tremenda ansiedad y todas cosas así [entre risas]. Y como que ahí... si me pongo a pensar creo que todos los jóvenes tenemos algo de eso. (...) Como que a mí no me cuesta así hablar con la gente pero... tener un vínculo... Capaz que puedo venir y hablamos y todo pero me decís "ay, vamos a salir o a hacer tal cosa" y a mí me entra como algo de que... no puedo con esas situaciones. Ahora como que me estoy abriendo pila y eso para mí es un logro (Giuliana, 18 años).

La *ansiedad* es un término que se repite en todos los relatos, dentro de “las típicas cosas que te pasan cuando sos joven”. Emerge, sobre todo, en relación a aspectos vinculados a la sociabilidad, tanto dentro como fuera del centro educativo: por ejemplo, dificultad para establecer inicialmente relaciones con pares y vincularse de forma presencial, participar en clase y en otras actividades o salir con sus compañeros/as. Como mencionan Sierra, Ortega y Zubeidat (2003), en general, el término ansiedad alude a “la combinación de distintas manifestaciones físicas y mentales que no son atribuibles a peligros reales” (p. 15), pero que producen sensaciones displacenteras. Varias de las personas jóvenes participantes, comentaban que las características personales y la similitud de vivencias en torno a estos sentimientos eran aspectos definitorios del establecimiento de vínculos con sus respectivos grupos de pares en el liceo.

La salud mental es una temática que se encuentra presente en los relatos juveniles, refiriéndose no sólo a experiencias personales sino que lo perciben como algo más “social”, y sienten que es necesario darle mayor importancia, sobre todo, desde las instituciones educativas. Entienden que, la condición estudiantil sumada a la juvenil, en muchos casos, agrava algunos de los padecimientos.

No sé, yo ayer, por ejemplo, hablaba con el Subdirector que habían dos gurisas que fueron a... tipo tuvieron que llamar a la emergencia porque estaban –de verdad– haciendo una crisis porque se fueron a examen (Emma, 18 años).

Yo creo que [la educación] a nivel social, está visto como algo demasiado necesario, y obviamente no te dan trabajo si no tenés secundaria completa, por ejemplo, pero... (...) A nivel de que te ayude a vos o que te sirva para algo, a mí me parece que no y me parece que te resta. O sea, porque... emocionalmente y psicológicamente siempre termina gastando bastante... (Alec, 17 años).

Discutiendo el imaginario de la “juventud dorada”, es decir, los discursos que caracterizan la adolescencia/juventud como etapa privilegiada, libre de preocupaciones,

responsabilidades y angustias, que gozan de tiempo libre y ocio (Braslavsky, 1989); los relatos en primera persona muestran otra perspectiva del asunto:

P5: Además... eh... me parece relevante decir que... muchos alumnos, pero muchos posta, eh... descuidan su vida en general, incluso a nivel salud tanto mental como física... Bueno, a mí me pasaba el año pasado..., este año ponele no me lo permití, pero el año pasado me pasó de... a veces tener que comer y decir "no, tengo que estudiar", y me salteaba una comida... Y... qué se yo, decir "che, necesito ir a ver a mi hermano" por ejemplo, y decir "no, tengo que estudiar", y quedarme estudiando. Y eso también te hace a vos, y te condiciona, porque es tipo...

P1: [Te descuidás...]

P5: Claro, si yo descuido a mis amigos, mis amistades, mi familia, lo que sea, que me hacen bien, por estudiar, y es tipo sólo estudiar, es tipo... descuidarme a mí misma, y eso también... hace mal. Y hay muchos alumnos que... hacen o hacemos eso, y... está de menos...

P4: A mí algo que me pasó, que descubrí este año que ocurría... [sonríe], es que me tuve que empezar a levantar a las cuatro de la mañana para estudiar, y digo...

P2: No, yo nunca lo hice eso.

P4: Yo nunca lo hice y tipo lo tuve que empezar a hacer este año porque si no, estaba en el horno.

P6: Bueno, a mí me pasó en época de parciales tener que hacer informes para los prácticos, por ejemplo un viernes tengo un parcial y tengo que hacer dos informes, y estoy... tipo caigo durmiendo dos horas, con ojeras por el piso y así ando todo el día.

P2: Ay, ta... Ay...

P6: Y te termina yendo mal en todo porque hacés mal los informes, te va mal en el parcial, no vale la pena... pero ta.

P2: Yo no castigo mis horas de sueño. [Risas]. No, muchacho, ¡no!

P6: Si no, llega el sábado a la noche y en vez de salir te dan ganas de ganas de dormir... aunque no duermas y termines saliendo [se ríe], las ganas de dormir están.

(Grupo focal - liceo A).

Con la cuota equilibrada de humor y seriedad, sorpresivamente o no, la palabra elegida para representar el ser joven y estudiante es *estrés*. Destacan sensaciones de presión y de

exigencia desmedida (incluso auto-exigencia) que relacionan con sentimientos de malestar.

Frustración... no sé si esa, sería más como... estrés por sentirte presionado, creo, no sé (Demian, 18 años).

Entonces... después uno se pone como a pensar y... dice que no, no está bueno, porque está buenísimo todo, pero si al final de año nos sentimos todos mal, ¿de qué vale, no? Tanto esfuerzo y tanta cosa, si... (Hope, 17 años).

E: Si tenés que describir un joven... ¿pensás en algunas características? Además de optimista, que me lo decías antes.

G: Sí, eso. Luchador. Soñador.

E: Bien. ¿Y ser estudiante? ¿Qué implica?

G: Está demás también tener la chance de estudiar y todo, que sea gratis, etcétera, pero... es como un montón de estrés y cosas que... que ta, que no están tan buenas.

E: Si tenemos que elegir una palabra que represente...

G: Estrés, mucho estrés (Giuliana, 18 años).

Siguiendo a Lazarus y Folkman (1984, citado en Sierra, Ortega y Zubeidat, 2003), el estrés no se considera una emoción en sí misma, sino que es un agente generador de las emociones. Agrega que, lo que podría decirse, es que “es una relación entre la persona y el ambiente, en la que el sujeto percibe en qué medida las demandas ambientales constituyen un peligro para su bienestar, si exceden o igualan sus recursos para enfrentarse a ellas” (p. 37). En otras palabras, el estrés aparece cuando los sujetos se enfrentan a situaciones en las que perciben que, lo que les exigen, sobrepasa su capacidad de respuesta y en las que el control sobre las mismas se hace difícil. Así, es factible que se produzca un desborde, que puede manifestarse de diversas maneras según la persona.

Por otro lado, también aparece la juventud como una etapa de *preguntas*, de cuestionamientos: de lo que querés (ser, hacer), de lo que no, de las cosas que te afectan. Considerando lo que plantea Weiss (2012), las personas jóvenes se encuentran en un proceso continuo de identificación y diferenciación. Si bien la construcción identitaria se produce a lo largo de la vida, durante la juventud pareciera vivirse con intensidad, siendo

un aspecto importante “tanto la construcción de una identidad social o cultural como de una identidad personal: ¿qué hago y quién soy?, ¿qué voy a hacer y quién quiero ser?” (p. 141).

Uhh, ¿ser joven? ¡Muchacho! La juventud... es... es una etapa de formación... Es una etapa de que vos te formás y preguntás todo los días desde que te levantás, ¿qué hombre o mujer quiero ser en el futuro?, ¿qué proyecto de acá a mi futuro? eh... Acá es donde se van formando las grandes metas, las metas lejanas. (...) Eh... que tenés que ir luchando todos los días, preparándote para llegar a esas metas, este... Cuando te planteás... cuando te miran de lejos, ¿qué querés que vean?, ¿qué impresión querés dar? Este... ¿qué quiero ser? Son... estas preguntas existenciales que... no le encontrás sentido nunca, hasta que un día, de repente, de la nada, le encontrás sentido. Es un sube y baja de emociones, experiencias, buenas, malas... (Darío, 16 años).

Nosotros también tenemos nuestros propios problemas. No porque seamos adolescentes significa que tenemos la vida resuelta, ¿entendés? Como que hay veces que uno se deprime sólo, por ejemplo... no es que tipo le digan "ah, vas a estar bien" y ya está... A veces uno se quema la cabeza, eh... (...) A veces tipo... la adolescencia viene con dudas, muchas dudas [sonríe]. Duda de qué es esto, qué es lo otro, qué me va a pasar, no sé qué... Entonces tipo, uno se deprime fácilmente. Yo, por ejemplo, siempre fui muy arrogante pero a veces tipo se me baja el autoestima... (...) Entonces es como que te entran los nervios y la ansiedad de que... ¿soy suficiente?, ¿las cosas que hago están bien, están mal?, ¿a algunos les molesta como soy?, ¿no les molesta? (...) Como que la adolescencia y ser más inmaduro como que acentúa eso, de tener miedo de qué va a pasar en el futuro, lo que los demás piensan de vos, todo lo que va a pasar a tu alrededor (Juana, 17 años).

5.4. Entre la resignación y el deseo de libertad: futuro, trabajo, incertidumbre y mundo adulto

*[La adolescencia] te lleva a... la vida futura también, ser adulto y todo eso, manejarte por vos mismo y todas esas cosas.
(Demian, 18 años).*

La relación de la juventud y el tiempo, ha sido abordada desde diversos estudios en relación a la *transición al mundo adulto*, es decir, como etapa de preparación, de pasaje, de un tiempo que vendrá. No obstante, se considera que es importante evitar la cristalización del modo de entender y explicar estas transiciones, teniendo en cuenta la variabilidad en tanto procesos y su reconfiguración en un mundo de cambios vertiginosos. En este sentido, la atención debe estar puesta en el intento de no reducir la juventud a una *etapa de paso*, y no invisibilizar que las transiciones son todas distintas cuando ponemos

el foco en los sujetos, que son singulares; sumado a que esas transiciones, en cada momento sociohistórico, están atravesadas por múltiples variables.

Como se mencionó en apartados anteriores, la dimensión temporal surge como elemento nodal de los discursos juveniles, otorgándole relevancia a las consideraciones acerca del futuro en relación a distintos aspectos de la organización de la vida. Las visiones se vinculan tanto a expectativas como a incertidumbre, evidenciando que es una idea que genera ambivalencia. El futuro les significa el ingreso al mundo adulto, y esto traería aparejado, en primera instancia, el aumento de responsabilidades y el pasaje al mundo laboral, por la necesidad de “manejarte por vos mismo”.

En algunos casos, también se vislumbra la continuación de los estudios superiores. En nuestras sociedades y en relación a las personas jóvenes que se encuentran afiliadas al sistema educativo formal, la cursada (coronándose en la finalización) de la EMS significa un ciclo que resulta por demás significativo y que implica decisiones. Lo que predomina es la convivencia entre la incertidumbre y algunas pistas sobre certezas.

Todos están como re "ay, no, va a terminar el liceo" y yo estoy como "que termine de una vez" [se ríe]. (...) Yo quiero que termine, pero... ta, o sea si te ponés a pensar no está tan bueno no volver a ver nunca más al liceo y eso... Pero... no sé, o sea, es un ciclo y como que... ta, estaba la escuela, estaba el otro liceo, ahora está este liceo y bueno... va a venir algo (Francisco, 18 años).

Como que todo el mundo espera que seamos re... serios, tranquis, estemos todos bien centrados en el futuro, y algunos de nosotros no tenemos ni idea de qué vamos a hacer. Algunos de nosotros no sabemos si... queremos trabajar, no sabemos si... tenemos que trabajar, no sabemos tipo... qué nos vamos a poner ese día, qué vamos a decir ese día, si vamos a hablar en clase o no. Cada cosa es una decisión (Juana, 17 años).

Pensar en el futuro supone hacerse la idea de un proyecto en construcción, sea visibilizado como tal, o no. Como menciona Krauskopf (2003), resulta necesario “repensar el peso ordenador que tienen el futuro y el modelo adulto en la estructuración actual de los proyectos en la fase juvenil” (p. 495). Los/as jóvenes identifican los mandatos sociales y adultos, algunos/as se adhieren sin ponerlos en duda, otros/as hacen referencia a “lo esperado” con resignación, y otros/as los cuestionan y tensionan sosteniendo que “hay otras formas”.

F: No sé. Vos sabés que no me [proyecto]... O sea, digo, puedo pensar cosas que me gustaría y esas cosas pero... como que nunca sabés en realidad. Tipo yo cuando estaba empezando el liceo no me imaginaba que iba a estar acá por ejemplo. ¿Entendés? Tipo yo ahora, mi proyecto de este momento sería como... empezar a trabajar y... eh, mudarme con unos amigos y eso, y como que... (...) Como que lo que puedo proyectar ahora es eso y... ir a la Facultad de Derecho, y... ta. Eso es lo que tengo para ahora planeado (Francisco, 18 años).

Me re di cuenta que... sobre todo de las formas que hay, de eso que te decía de que todo el mundo cree que tenés que estudiar una carrera, y... buscar un trabajo, y yo como que re tengo un concepto que... capaz que es porque soy joven y optimista, y creo en lo sueños y todo eso, pero como que ta, yo no quiero... no me veo a mí de cuarenta años trabajando ocho horas ¿entendés? Y... y pagando cuentas y que eso sea mi vida (...), yo quiero otra cosa para mi vida. Quiero poder viajar, hacer cosas. (...) Como que... no es el único camino ir a la facultad y ser exitoso en eso, en tus estudios y... y que así te va a ir bien en la vida ¿entendés? (Giuliana, 18 años).

La organización heredada y propuesta por el mundo adulto no parece tan convincente para algunos/as de los/as jóvenes, e incluso hacen tambalear los discursos de apatía, desmotivación y falta de proyectos como signos atribuidos socialmente a las juventudes en la actualidad. La tensión entre la reproducción y la transformación es una constante. Como menciona Rascovan (2013), al mismo tiempo que buscan adaptarse:

“los jóvenes, con toda su capacidad y potencialidad, procuran generar procesos de cambio. De modo tal que en este proceso surgen fuerzas que pueden tener sentidos contrarios. Uno, vinculado con reforzar lo existente, conservando las actuales estructuras. Otro, que promueve su transformación” (p. 39).

Por un lado, la necesidad de trabajar resulta aceptada y evidente, aunque con variantes en forma, modos, tiempo, oficios y ocupaciones, finalidades. Asimismo sucede con los sentidos de la educación y la consideración acerca de la certificación de los estudios. Si bien, contar con dicha certificación sitúa a los sujetos en mejor posición en relación al mundo laboral, no es una cuestión lineal ni mecánica. Aunque la mayoría de las personas jóvenes entrevistadas sostienen la creencia de que seguir estudiando les habilitaría “mejor futuro y posibilidades de trabajo”, reconocen que tampoco es una garantía absoluta y además, introducen nuevas formas posibles de trabajo. El mundo enfrenta cambios en todos los escenarios y la necesidad es de acomodación. Con la *metamorfosis de la cuestión social*, Castel (1997) hace referencia al derrumbe de la conocida sociedad salarial como orden tradicional de la sociedad capitalista, es decir, que el Estado cede poder al

mercado y entonces la lógica de las garantías y de la regulación de la vida colectiva se quiebra. Nos encontramos en momentos de precarización del empleo, flexibilización, desocupación y a su vez, nuevas posibilidades surgidas como respuesta e interpelación a lo conocido. El ferviente desarrollo tecnológico y de las telecomunicaciones, y la creciente democratización de su acceso, dio lugar al desarrollo de nuevas posibilidades de comunicación que resaltan por su inmediatez y largo alcance. En este sentido, se constata la emergencia de nuevas ocupaciones que encuentran asidero en dichos cambios.

Sumado a que las personas jóvenes que acceden a las tecnologías de información y comunicación y disponen de ellas cotidianamente, se apropian fácilmente, de un tiempo a esta parte se ha popularizando el uso de *redes sociales*. Dentro de los múltiples sentidos que se puede construir en torno a dicha utilización, se observa que es un entorno –virtual– de sociabilidades, en tanto permite interacciones diversas y construcción de relaciones interpersonales. A su vez, es una herramienta potente de construcción identitaria en tanto habilita narraciones de sí mismo, mediante la posibilidad de expresarse y compartir contenidos con otros usuarios. Resulta interesante la mención que hacen Urresti, Linne y Basile (2015) a un tipo de usuario categorizado como “prosumidor”, que se encuentra entre la producción y el consumo, es decir alguien que produce y que es activo respecto de lo que consume. Incluso, aunque son la minoría, algunos/as jóvenes han encontrado en estos escenarios, posibilidades laborales, como en el caso de Giuliana. Estas nuevas configuraciones del mundo del trabajo ponen en cuestión las tradicionales ideas de transición lineal y de organización de las actividades.

Ahora ponele que tengo que tomar la decisión de qué estudiar... Yo no tengo idea. Entonces como que... Yo siempre supe que ta, como que iba a salir, iba a ver alguna facultad, porque sí, porque "tenés que hacer una carrera, tenés que tener un trabajo estable...", pero ta ahora con todo esto [del trabajo en las redes sociales]... A mí me cuesta decir que es un trabajo pero ta... Igual no sé, porque... ta, ahora me está yendo bien pero no sé cuánto tiempo más puede durar. Entonces como que... no sé qué hacer con mi vida [sonríe] (Giuliana, 18 años).

La asociación mundo adulto – trabajo les significa muchas horas de dedicación a algo que no se relaciona, en general, con actividades de disfrute, sino que implica sacrificio. Siguiendo sus relatos, parecería que la construcción tradicional de la adultez es lo contrario a la idea de libertad.

P2: Yo pienso que la vida del adulto es estresante, porque tenés que trabajar, tenés que... por ejemplo si tenés hijos, tenés que... pagarle las cosas, pagar... si tenés alquiler y todo eso... alquiler, la luz, el agua... (...) Y sentís que las cosas que... por las que trabajás, tanto que te esforzás para conseguirlas de repente te las sacan, y sentís impotencia, podés sentir... depresión, porque... no te da para vivir o algo de eso y... Son cosas que, por ejemplo, a mí no me pasan, pero... en un futuro... espero que no me pasen mucho, o que no me afecten tanto, porque a veces tipo... sentir que ganás poco, sentir que... estás solo y todo eso como la vida de los adultos... afecta bastante (Demian, 18 años).

Quiero... eso... Ser lo más libre que pueda. Que... capaz que sí, siempre que lo digo suena como... "re joven, re utópico lo que piensa, va a terminar trabajando ocho horas y pagando cuentas", pero ta, como que tengo ese re concepto de que... no es que no quiera trabajar pero me parece que ta, como que tiene que cambiar eso de "andá a la facultad y trabajá y la vida es eso, y casate", ¿entendés? No... (Giuliana, 18 años).

5.5. Entre jóvenes y adultos: sobre el poder, la mala imagen y la reivindicación

Tal como se explicita en el marco de referencia teórico, se entiende la *juventud* como una categoría que se construye de modo relacional, en el sentido de que “siempre se es joven o viejo para alguien” (Bourdieu, 1990, p. 164). Desde esta lectura, la cuestión de base entre jóvenes y adultos, la lógica de su división, es el *poder*, y es partir de allí que se van a configurar las relaciones. Las lógicas adultas son las que rigen la organización de la vida, a partir de la posición de poder que delimita, marca, lo que es válido y lo que no, las normas, los valores vigentes, lo aceptado. Las juventudes parecerían quedar en una zona grisácea de posibilidades, que implica acomodación en la estructura o movimiento y línea de fuga. Se genera una tensión constante, como se ha mencionado, en torno a la reproducción y a la transformación de estas lógicas.

La visión histórica de la juventud ha sido de *relevo generacional*: las personas jóvenes que, en el proceso de integración social, llegan para hacer algo con este mundo que tenemos. En términos de poder, desde esta visión de relevo implica, de manera no explícita ni necesariamente evidente, una lucha: la conocida “lucha entre jóvenes y viejos” (Bourdieu, 1990). Las disputas se expresan en varios campos. Dentro de los elementos que producen subjetividad, los discursos ocupan un lugar privilegiado, en tanto es algo que generan otros, que hablan sobre algo y que dictaminan ciertas lógicas que acaban produciendo realidad, imaginario, que implican y suponen posiciones de poder.

Las producciones discursivas acerca de la juventud han determinado modos esperados de ser, hacer, estar, sentir que “deberían” corresponderse con la condición juvenil, pero que provienen del mundo adulto. En esta investigación no fueron consultadas personas adultas para que expresaran sus visiones acerca de la juventud como etapa ni de los/as jóvenes como sujetos, sino que el interés se centraba en indagar acerca de aquello que las personas jóvenes creen que piensan los/as adultos/as sobre ellos/as, entendiendo que sus subjetividades también se construyen a partir de estas imágenes.

Como uno de los puntos centrales de la investigación lo constituye la experiencia escolar, las primeras personas adultas en las que pensaban los/as jóvenes eran las de las instituciones educativas por las que habían transitado y, en general, no comentaban directamente sobre referentes adultos/as familiares. En relación a la institución escolar, como menciona Duarte Quapper (2012), uno de los aportes a la sociedad es, entre otras cosas, la clasificación etaria de estudiantes, los roles diferenciados de jóvenes y adultos, más las características de las clases de edad –en términos de *esencia*– que son institucionalizadas. En esta misma línea, retomando a Ariés (1990), la lógica señala que quienes mandan son los profesores/as (que son adultos), y quienes obedecen son los alumnos/as (que son niñas, niños y jóvenes).

De los relatos juveniles surge que, lo esperado de ellos/as en las instituciones, es que “estudien”, que “se callen la boca”, “que no cuestionen”. Lo mencionan, sobre todo, en relación a las autoridades, a quienes, de alguna forma, les reclaman empatía. Asimismo, hacen alusión a visiones generales sobre la juventud a nivel social, mencionando expectativas y atribuciones a la posición juvenil.

Hay tremenda mala imagen de los jóvenes. Que no queremos estudiar, que no queremos hacer nada, que... Ta, y en realidad no es así. (...) Pienso eso, que tienen un re mal concepto. Como que... no sé, que no queremos hacer nada o... Tipo, me re pasa con lo que hago yo [trabajo en redes sociales], que yo siento que es algo que me lleva pila de esfuerzo, tiempo y todo, y hay gente que no entiende o que ni ahí puede pensar que es un trabajo, ¿entendés? Y es como... Y ta y no es que los jóvenes no queremos hacer nada o... y si es así, capaz que hay otros motivos que no se atienden. Como que es re fácil juzgar... (Giuliana, 18 años).

Yo creo que lo que se espera de nosotros es que nos sometamos y no cuestionemos... y no cuestionemos de más (Lucho, 17 años).

Las principales construcciones sobre la juventud son de carácter negativo, resaltando deficiencias y colocándolos en una posición de inferioridad. Esto, vuelve la mirada sobre la condición de superioridad que se observa en la adultez desde el mundo juvenil. La percepción es de juicio y evaluación permanente. Por otro lado, del intercambio en uno de los grupos de jóvenes surgen asociaciones a la *exclusión* para caracterizar el ser joven:

P2: Bueno, ser joven es ser excluido, principalmente.

E: ¿Sí?

P2: Nosotros estamos todo el tiempo excluidos. Bueno, yo siento que los grandes, ponele, en todos los temas nos dicen "ay, vos porque sos joven no sabés". ¡Pero callate, viejo! ¡Vos no sabés! Yo sé, yo me formo.

P5: Ser joven para otras... personas es como... sinónimo de estar desinformado, de no haber vivido nada, no saber de nada...

P2: De no saber, de como que la experiencia es todo...

P5: ...y no entender y no nada.

E: ¿Están como en una posición inferior, digamos?

P2: Claro, nosotros no tenemos ni voz ni voto, ¿viste?

P5: Además, es tipo lo peor, porque cuando sos niño de repente no lo entendés, pero ahora empezás a entender ciertas cosas, y a la vez tipo... es como que te "desvaloran", por decirlo de alguna forma, tipo no te toman en cuenta entonces es como... re chocante.

P2: Y como que para algunas cosas sos joven pero para otras ya sos grande.

P6: Sí, claro.

P5: ¡Claro! [Se ríe]

P2: "Ojo vos, ¿eh?" [Risas]. Sí, pero eso depende con quién, tipo a mi no me va a decir qué... Yo soy media reaccionaria, que no me gusta que me pasen por arriba. Yo paso por arriba... [Risas].

(Grupo focal - liceo A).

Resulta interesante la posición intermedia entre la niñez y la adultez en la que ubican a la juventud, lo cual es evidente por cuestiones cronológicas, biológicas, pero que también hace referencia a la valoración como personas que habitan esas condiciones etarias, a las posibilidades de las respectivas etapas, los derechos, los recursos disponibles, las

expectativas de rol. Ya no son niños y niñas pero tampoco adultos/as: insistentemente se destaca la juventud por la transición, el medio, lo que casi-es. Los discursos adultocéntricos que se expresan en la vida colectiva y singular, son permanentemente reproducidos, actuados, y a su vez tensionados.

Volviendo a la idea de la juventud como etapa preparatoria, de transición, Krauskopf (2010) señala que el hecho de considerar a las personas jóvenes como “los/as adultos/as del mañana” y entonces resaltar la necesidad del futuro encaminado y estructurado:

(...) privilegia la preparación, o subordinación por sobre el aporte participativo del sujeto juvenil ciudadano, y da lugar a representaciones sociales desvinculadas de la experiencia y de la cosmovisión juvenil. En cierto sentido marginan a los jóvenes, invisibilizan sus aportes e incrementan la conflictividad intergeneracional. Un agravante es que el concepto de transición se utiliza como equivalente de transitoriedad. Implícitamente esto niega el reconocimiento de los jóvenes como sujetos sociales del presente y se destaca su incompletud (inmadurez, inexperiencia). Son invisibilizados en cuanto a sus aportes y visibilizados cuando perturban el orden social (pp. 38-39).

En la lucha de posiciones, los propios relatos juveniles logran, de alguna forma, reconocer su valía, sus posibilidades y su impulso de transformación frente a un mundo que – necesariamente– va cambiando la piel, reivindicando así su existencia presente como jóvenes.

De los adultos en general, pienso que... no sé, como que hubo tremendo cambio generacional, en todas las generaciones nuestras, de ahora, y que ta como que está re cambiando nuestro pensamiento y todo... (...) Como que están habiendo pila de cambios y cosas, y como que... hay pila de adultos que no están ni ahí para eso, re conservadores y todo y... Entonces ta, como que no entienden nada. Obvio, era distinto en sus épocas y ellos vivieron cosas distintas, pero ta, como que se tienen que adaptar o por lo menos tener empatía, ahora las cosas son distintas (Giuliana, 18 años).

5.6. Recapitulando

El abordaje de las subjetividades juveniles que pretende este capítulo se construye a partir de considerar algunos elementos que adquieren relevancia en los relatos de los/as participantes en función de las preguntas de la investigación. Frente a la interrogante sobre *qué es ser joven* se va construyendo un entretejido, un collage de imágenes, una textura de significados. El recorrido que intentan los apartados no parte de un lugar que

delimite la juventud ni tampoco intenta conducir a una idea acabada, sino poner de relieve aspectos que emergen de las experiencias juveniles y que permiten ahondar en un doble movimiento: por un lado, el desglose de una categoría que aparece como algo evidente y, por otro, considerarla más como un punto de llegada que de partida (Vaccotti, 2019).

Los procesos de subjetivación se relacionan con el desarrollo de nuevos intereses o la profundización de otros gustos, lo reflexivo y las propias capacidades, la posibilidad de distanciarse de valores y normas así como de tomar decisiones (Weiss, 2012). Estos procesos se asocian, a su vez, a una dimensión intersubjetiva que es constitutiva. Como se menciona en el capítulo, es de suma relevancia el papel que juegan los *otros* en las experiencias juveniles y el sentido que dan a ciertas interacciones. Valiéndonos de la perspectiva sociocultural vigotskiana que retoma Hernández (2007), es interesante pensar este aspecto, en tanto, a través de estas interacciones, se generan nuevas formas de pensamiento que, a su vez, hacen más vastos los intercambios con el mundo. Los/as jóvenes hacen referencia explícita a las nuevas posibilidades de pensamiento y reflexión que identifican a partir del relacionamiento con otras personas, destacándose el lugar de los pares. Es importante, entonces, enfatizar la dimensión vincular como aspecto esencial de los procesos de construcción identitaria y de subjetivación.

A su vez, considerando que los/as participantes de la investigación estaban inscriptos en el sistema educativo formal, en sus relatos se hace muy presente la doble condición de *jóvenes y estudiantes* y lo que ello implica. La experiencia juvenil queda asociada a la experiencia estudiantil y, en relación a este aspecto, resaltan la dimensión de la *temporalidad*. Reflexionan en torno a los diferentes roles y sus tiempos. Asimismo, emerge con fuerza la idea de *futuro*, haciendo carne el mandato de “preparación para” como peso que cargan. Sobre todo, porque mencionan varias veces la idea de la juventud como etapa preparatoria y de *transición* que, en general, contribuye a un sentido valorado no tan positivamente por estar “en el medio de”. De esta manera, se destaca la sensación de ambivalencia que emerge vinculada a la relación con la temporalidad.

A propósito, se problematiza la noción de *moratoria social* y se da lugar, en todo caso, a la de *moratoria vital* que propone Margulis (2008), en tanto la primera designa un período caracterizado por elementos que no resultan cercanos para la mayoría de las experiencias juveniles estudiantiles. En esta misma dirección, los/as jóvenes destacan la palabra “estrés” cuando optan por elegir una sensación predominante, que aparece también

vinculada a la doble condición de ser joven y estudiante. Relatan sentir presión, exigencia y necesidad de adaptarse a niveles crecientes de responsabilidad. A su vez, hacen énfasis en el vínculo directo entre ser joven y las interrogantes, las dudas, las preguntas en torno a casi todo lo que les atraviesa.

Acercarse a las imágenes que lo/as jóvenes tienen de sí mismos/as y a la percepción en torno a la visión de los/as adultos, de la juventud a nivel de la sociedad, da cuenta justamente de las categorías como productos de un acuerdo a nivel social y a su vez productoras de ese mundo. En general, se destaca la visión negativa que recae sobre las juventudes y la reivindicación de los/as jóvenes como sujetos que se hace necesaria.

En este sentido, emerge el concepto de *agencia* íntimamente ligado a los procesos de subjetivación juveniles, vinculado sobre todo a “la autoría de sí mismo” que se menciona al inicio del capítulo. Los/as jóvenes construyen nuevas posibilidades de pensamiento y de acción, a partir de las que generan movimientos en múltiples niveles, tensionando la estructura y los determinismos. De este modo, también cobra relevancia el desarrollo de *subjetividades políticas*.

A partir de los relatos, se puede esbozar un punteo que dé cuenta, de forma resumida, de los sentidos principales de *ser joven*:

a) *La juventud contra-moratoria*: A partir de cuestionar la idea del período de gracia al que refiere la noción de moratoria social presente en algunos estudios sobre juventudes, destacando altos niveles de estrés y presión que identifican las y los jóvenes en sus vivencias, así como la existencia de responsabilidades en torno a otros ámbitos de formación y cumplimiento de tareas en el hogar y de cuidado.

b) *La juventud como zona de exclusión*: Pone el foco en el sentimiento de exclusión que viven en relación a la propia condición de jóvenes, producto del discurso adultocéntrico que organiza el mundo y de la perspectiva que ubica a los/as jóvenes en transición a la vida adulta y, por tanto, a la integración social plena que, al mismo tiempo, señala una “incompletud”.

c) *La juventud como interrogante*: Enfatiza las dudas y las preguntas en torno a casi todos los temas que les atraviesan, relacionado a su vez con la inseguridad e incertidumbre que

les genera el futuro y necesidad de tomar decisiones a las que se enfrentan, en mayor medida, por su posición social.

d) La juventud agente: Hace referencia a la capacidad de agencia de los sujetos y a la posibilidad de generar movimientos, de tensionar la estructura, destacando a su vez la configuración de subjetividades políticas.

Como indica Palacios Mena (2018) retomando los postulados de Dubet, la construcción de la subjetividad se trata de un proceso complejo y contradictorio que realizan los sujetos en sus prácticas y que se encuentra vinculado al proceso de socialización, ya que es través de este proceso que “los actores adquieren la capacidad de actuar en entornos múltiples y cambiantes, y sobre todo consiguen capacidad de individualización, autonomía y reflexividad” (p. 46). Así, se deviene sujeto cuando se utiliza la capacidad crítica, de análisis, reflexividad y hay movimiento para evitar la reducción a un rol. El acercamiento a las experiencias juveniles da cuenta de las tensiones a las que se enfrentan, de la coexistencia de las distintas lógicas de acción, y de los esfuerzos que realizan para subjetivarse. A su vez, es notoria la necesidad de considerar el plural *juventudes*, para evitar la tendencia a pensar en una juventud homogénea, considerando todas las formas posibles de ser joven en cada momento sociohistórico y dando lugar a los múltiples sentidos.

Capítulo 6: La experiencia escolar

Indagar sobre la experiencia de jóvenes en las instituciones educativas desde el acercamiento a sus relatos, siempre singulares, permite el despliegue de ciertas maneras de narrar sus vivencias y de narrarse a sí mismos/as. A su vez, la atención puesta en varias voces, incluso en diálogo entre ellas, genera la posibilidad de construir un relato colectivo sobre las experiencias juveniles escolares y de aportar a la construcción de sentido. Ambos elementos son considerados como partes esenciales, conectadas, de la trama identitaria, subjetiva y, por tanto, también expresión de las instituciones.

Resulta interesante nutrir la idea *experiencia escolar* desde varios aportes que se complementan y desde los cuales es posible proponer un diálogo. Entrelazando a Dewey (2002) y Larrosa (2009), puede entenderse la *experiencia* como “eso que me pasa”, remarcando la dimensión subjetiva y singular, así como también los principios de reflexividad, transformación, alteridad y exterioridad. La experiencia que tiene lugar en el interjuego de lo práctico, lo intelectual y lo afectivo, como indica Roth (2014).

Un segundo movimiento, requiere ampliar el foco hacia lo contextual, el correlato social, el ambiente en el que suceden las interacciones, y es allí que toma relevancia la conceptualización que hace Dubet (2010) en la línea de la *sociología de experiencia*, entendiendo que toda *experiencia social* implica una construcción y se vincula con el trabajo que realizan los actores, partiendo de la subjetividad y articulando las tres lógicas de acción: integración, estrategia y subjetivación, para construir el sentido de sus prácticas y de su autonomía en relación al sistema social.

Asimismo, tomando la definición de *experiencia educativa* que ofrece Kessler (2002), es posible realizar un desglose de las dimensiones y elementos que entran en juego: las representaciones y el sentido otorgado a la educación en general, la visión sobre las escuelas y la formación, la relación entre profesores y estudiantes, entre otros (p. 20); agregando los vínculos entre pares, el clima o la convivencia y las normas, la relación con el saber. Sobre estas dimensiones es que se estructura este capítulo, articulando, a su vez, varios conceptos centrales que se construyen a partir del trabajo con el material.

En primer lugar, se recuperan los principales sentidos construidos en torno a la educación y la asistencia al liceo de las personas jóvenes, que son múltiples. A continuación, se analiza la dimensión vincular relacionada al grupo de pares y al liceo como espacio de

sociabilidad juvenil, que se configura como un motivo para permanecer. Seguido, tiene lugar el tratamiento de los vínculos intergeneracionales en la institución, que es una arista fundamental de esta investigación, del que se desprenden dos sub-apartados: uno que pone el foco en la percepción de la visión adulta sobre la juventud y que se destaca como obstáculo, y otro, que se configura en torno a los vínculos subjetivantes, relacionados a la confianza y el reconocimiento. Luego, se da lugar a consideraciones acerca del sentimiento de pertenencia de los/as jóvenes hacia la institución educativa y, por último, se señalan algunas críticas hacia el sistema educativo formal desde los propios relatos juveniles.

6.1. Educación: múltiples sentidos

P2: ¿Qué piensa un joven en el liceo? Nosotras pensamos que... que nos ayuda... no sé... a... Ayúdenme, guriasas.

P1: Ah, sí, que nos ayuda tipo a crecer y todo eso, pero que a la vez como que nos va construyendo... Todo eso..., pero que está re desvalorizado. O sea, pusimos muchas cosas, re variadas. Que ta, que uno siente acá que viene porque va a progresar, tipo toda esa cosa de la familia, de "bueno ta, mi padre no terminó la escuela, entonces yo vengo acá". Y ta, y venimos porque nos formamos para el futuro, pero que a la vez además de sentir todo eso bueno, y que también venimos para hacer amigos y todo eso, y sentimos mucha presión. Te recontra exigen, nos angustiamos...

(Grupo focal - liceo A).

El proyecto educativo forma parte de lo esperado para casi todas las personas jóvenes entrevistadas, un mandato social introyectado. En acuerdo con los postulados sobre el declive de las instituciones o, más específicamente, el decaimiento del programa institucional (Dubet y Martuccelli, 2000) se observa que, si bien la escuela aún ejerce peso y marca dirección, ya no lo hace tanto sobre valores universales e incuestionables sino que coexisten sentidos comunes y distintos, y en algunos casos, sin estar del todo identificados.

Por un lado, las primeras frases de los relatos juveniles asociadas al sentido de la educación y al para qué, establecen una relación directa con la formación personal, académica y de preparación para el futuro, sin titubear y como discurso incorporado. También, se aprecia como pasaje a mayores posibilidades laborales, con la certeza de que “ahora si no terminás el liceo es más difícil conseguir trabajo”. Por otro lado y por

momentos, la utilidad de los estudios es puesta en cuestión: “vengo pero no sé si esto me va a servir para algo”. Lo que parece ser común es el mandato de obligatoriedad que, en algunos casos, se entremezcla con la reivindicación de la educación como derecho, resaltando su carácter público y gratuito:

Está demás también tener la chance de estudiar y todo, que sea gratis y eso
(Giuliana, 18 años).

En esta línea, el derecho a la educación y la gratuidad de la misma se relaciona con las historias familiares y la posibilidad de trascender los trayectos educativos, así como de corresponder o valorar el esfuerzo económico que realiza la familia para sostener ese tiempo destinado a la formación. El mantenimiento del lazo con las instituciones está, de alguna manera, relacionado con el apoyo del entorno inmediato de los/as jóvenes y con la valoración familiar del capital cultural y simbólico que habilitan los estudios formales:

P2: Tipo a nivel de la cabeza poner... eh... "estudio por mi abuelo" o... por mi madre o algo de eso.

P1: ¿Porque ellos no pudieron?

P2: O por el esfuerzo que hacen para que estudie. No sé cómo escribirlo, eh...

P1: "Estudio por el esfuerzo que hace mi familia..."

P2: Para que venga.

P1: Para que salga adelante.

P2: Ahí va.

[Escriben en silencio]

E: ¿Piensan que eso es... como algo general que sucede?

P2: Sí, yo creo que pasa, y más en un liceo público. Porque... por ejemplo, yo tuve amigos, sobre todo en segundo y tercero, que... estudiaban porque... eh... el esfuerzo que sabían... Por ejemplo, tuve una amiga que... me enteré por esto, tipo este tema me hace acordar a ella, que... tuvo problemas en la casa con la madre y todos los tíos y todo eso, y... le costaba y los tíos tipo trabajaban y le pagaban las... Cuando la conocí fue a mitad de año, y me contó que a principio de año tipo hicieron un esfuerzo con las cuadernolas y todo eso, porque... vos decís "ah, son cuadernolas", pero... plata es plata, ¿viste? Y...ta, con los problemas que tenía, tenía que pagar alquiler y... pagaban alquiler y todo eso y... bueno. Ella se esfuerza estudiando justo por esto y ta, y ahí me quedó en la cabeza y...

(Grupo focal, liceo B).

P1: Pará. Qué piensa de la educación, para qué va al liceo...

P2: Y... para formarnos... ¿Para qué vendrías si no?

P1: No, igual para mí también está la idea general de progresar, tipo "bueno, mis padres no pudieron hacer esto, entonces yo ahora... quiero...".

P2: Progreso. ¿Qué más dijimos? Bueno, también para formarnos para el futuro.

(Grupo focal, liceo A).

E: Por ejemplo, ¿vos alguna vez pensaste en dejar el liceo?

M: No...

E: ¿Y conocés gente que haya dejado?

M: Sí [sonríe], la mayoría de mi familia. Soy el primero en llegar a quinto así que... imaginate.

E: Y... ¿qué cosas pensás que los llevan a dejar?

M: Y... no sé... Lo que pasa es que... no sé, nunca me pregunté eso. Cada uno debe tener sus motivos... (...)

E: ¿Cómo es en tu familia el hecho de que vos sigas el liceo? Es decir, que hayas llegado a quinto.

M: Y... no sé. La verdad es que nunca me dijeron nada.

E: ¿Para vos significa algo?

M: Yo me siento importante de que soy el primero en llegar a quinto (Marcelo, 16 años).

Los relatos de los/as jóvenes de sectores populares permiten ver, también, sentimientos de realización subjetiva y superación personal a partir de desafiar la reproducción de la historia familiar, que puede ser vivida con cierta ambivalencia por la tensión que eso significa. En esta línea, se puede retomar el *sentido inaugural* que propone Romero (2018) para nombrar la experiencia liceal como novedad, en este caso, en relación a la continuidad en bachillerato, marcando un quiebre con los trayectos educativos que, en general, les preceden. Resulta pertinente pensar en la noción de *historicidad* que propone la sociología clínica, haciendo referencia a la posibilidad de tomar distancia de la propia historia y de actuar sobre sí mismo, lo que se relaciona a la adquisición de nuevos *habitus* y eso, desde esta perspectiva, muchas veces produce contradicciones en las personas, en

la experiencia de identidades multidimensionales: múltiples identificaciones y posiciones (Salomone y Grasselli, 2016). La intención no es pensar al sujeto como estático y determinado, sino señalar lo dialéctico, enfatizar el carácter de los sujetos como productos y productores de la (su) historia, siendo coherente con la idea de subjetividad que se emplea.

Surge, asimismo, la idea del *liceo como escape*, valorando la posibilidad de “estar en otro lado” frente a dificultades vividas, a nivel personal o familiar, de “despejarse”. El liceo, en algunas instancias, oficia de *refugio* y la asistencia se constituye en una elección a conciencia.

Igual, también, por ejemplo... hay momentos en los que ponele que capaz que te está pasando algo malo en tu vida personal y también tomás el liceo como escape y... en ese momento capaz que sí te da ganas de venir al liceo, antes que estar en otros lados. (...) Aparte te podés despejar, por ejemplo, si estás mal, y ponele estudiando si tenemos que estudiar o lo que sea, te despejás un poco... (Demian, 18 años).

Por otro lado, en relación a la educación como derecho y a la vez como obligación, los/as jóvenes ensayan opiniones críticas y fundadas que recorren una amplia variedad de cuestiones que hacen a los vínculos que se establecen entre jóvenes e instituciones, a partir de sus experiencias. Hay elementos en los que insisten y se trata, en su mayoría, de las propias construcciones de sentido y de la tensión inclusión/exclusión. Se hace referencia, en algunos casos, a una “desvalorización” de la educación en general, a nivel social, evidenciando la identificación de la pérdida del sentido fundacional de la escuela como institución, como si no hubiese garantías dadas ni certezas que sean suelo firme para confiar en la educación formal. A su vez, se animan a ir un poco más allá, y enuncian algunos de los puntos críticos que observan en el sistema desde dentro, como sujetos de la educación. Por ejemplo, relacionando el descreimiento de las instituciones y ciertos elementos del sistema educativo que creen que no favorecen los trayectos de todos y todas, con la desvinculación estudiantil, sumado a algunos aspectos motivacionales.

P1: Yo pienso que a la educación no se le da el valor que se merece.

P2: Claro, tal cual, que está re desvalorizada.

P3: Pará, ¿y qué ponemos?

P2: Y que la educación no es para todos, y eso no me gusta.

(Grupo focal, liceo A).

P5: Es que... (...) la educación nos parece súper necesaria y útil, pero sin embargo también hay metodologías que se aplican que no resultan muy... óptimas, justamente.

P2: Claro. Y claramente no... No son súper eficaces, si no, no hubiese tanta deserción estudiantil. Ese es otro problema. Hay que ver la forma de... de cambiar los métodos para que sea inclusivo, para que incluya, no que excluya...

(Grupo focal, liceo A).

La educación obligatoria marca el rumbo y delinea un camino a seguir que es reconocido y dotado de sentido, o bien, cuestionado pero acatado. En algunos casos, se llega a hacer explícita la desconfianza en el sistema:

Igual yo a veces pongo en duda, digo tipo "pah, lo que me están enseñando, ¿estará bien? Porque yo estoy copiando todo lo que me enseñan, y no sé qué tan bien está eso" (Frida, 18 años)

P4: Yo en lo que pienso igual es tipo: ¿esto me va a servir para algo?

P6: Pero no... [Sonríe]

P5: No, ¡pero te va a servir, sí! Tipo es...

P6: Estoy obligado a estar acá...

P5: Pero no todos están obligados a estar acá. Yo no vengo por obligación.

P6: Una persona promedio...

P4: Ta pero, ¿nunca te preguntás por qué estás acá? Nunca te preguntás, no sé... tipo "estoy gastando la mitad de mi vida en... un lugar que... no me gusta...".

P6: Que te da...

P5: Podré pensar que no está bueno estar tantas horas, pero... no tipo de pensar "esto es aburrido".

(Grupo focal - liceo A).

Preguntarse por qué se está en el lugar que se está tiene que ver con una búsqueda de sentido que es necesaria y valiosa, considerando que los principios generales estructurantes de la escuela como institución se encuentran en jaque y que las trayectorias

posibles se han diversificado. Por parte de los/as jóvenes, existe un cuestionamiento del sentido, del para qué y por qué, de los fines, de las relaciones educativas, de normas y de roles, de pertinencia de contenidos. Aún con tantas interrogantes planteadas hacia la institución educativa, quienes permanecen encuentran sus modos de habitarla e insisten, de la forma que pueden, en significarla. La educación, entonces, como derecho, deuda y obligación: ser alguien.

Es que... pensalo: en tu vida cotidiana, ¿de qué te sirve saber lo que es un polinomio, por ejemplo? Expresiones matemáticas, ¿para qué te sirven? Al menos que vayas a ser contador, ¿me entendés? Y ya... esos son pensamientos medios extremistas. Yo creo que también el tema del liceo, como te había comentado, es el tema de aprender, este... cosas técnicas, pero también eh... las enseñanzas que te da, seguir estudiando. Es que... te abre la puerta de todo hoy en día, seguir estudiando, seguir aprendiendo. Y yo creo que... la gente dice "yo quiero ser contador", por ejemplo, ¿para qué el inglés, no?. Y ahí yo... miro y pregunto... ¿y por qué no te serviría saber inglés? saber un poco de inglés. (...) Es información que... quieras que no, te ayuda en un futuro, para mí está bueno aprenderla (Darío, 17 años).

P2: Yo pienso que la educación es como... muy importante para todos. Y todos los que quieran estudiar y... no digo quieran ser algo en su vida porque se puede ser algo en la vida sin educación, pienso yo eso, y que ta la gente que quiere estudiar, por ejemplo, eh... porque viste que hay gente que viene por obligación de los viejos y terminan el liceo por eso, porque los viejos le dicen "terminá el liceo" para "ser algo". Y yo pienso que... ayuda a ser alguien, ¿no? Porque... todos queremos ser alguien.

E: ¿Ya no somos alguien?

P2: Y... yo pienso que sí pero... como que queremos ser alguien que...

P1: Para la sociedad.

E: ¿Algo más?

P2: Claro, algo más que nosotros mismos, tipo ser como... que te vean en la sociedad y piensen de vos... Llamar la atención o algo así.

(Grupo focal - liceo B).

La educación adquiere sentido, también, como vía para ser “algo más que uno mismo” y posibilitadora de reconocimiento, de valoración social. En el entretejido de sentidos posibles, también se ubica la motivación y el interés, haciendo referencia a algo que surge desde dentro. La asistencia relacionada con “ganas de aprender, crecer y mejorar”,

reconociendo e integrando a la institución educativa como parte fundamental de esos procesos.

¿En qué piensa un joven en el liceo? Y... en mejorar (Demian, 18 años).

P2: ¿Qué cosas hacen que siga asistiendo? Bueno, eh... las ganas de crecer también... Porque sabemos que... no sé, para mí el estudio no está sobrevalorado, para mí está bien valorado, y quieras o no... Eh... Siguen asistiendo... Las ganas de crecer...

P3: Sí, de aprender.

P2: Sí, mal.

P1: Me enseñaron cosas muy importantes.

P2: A mí también, y el año pasado también.

P1: Aparte en realidad... aunque te obliguen o no, la motivación la tenés vos, yo qué sé...

P2: Claro... Es que también va mucho de... el pensamiento de cada uno.

(Grupo focal - liceo A).

6.2. Una razón para quedarse (o no): los grupos de pares y el liceo como espacio de sociabilidad juvenil

La institución educativa como lugar de encuentro con otros es escenario de vínculos entre pares y vínculos intergeneracionales. En el tiempo-espacio liceal tienen lugar un conjunto de prácticas relacionales que se dan en múltiples sentidos y direcciones, entendidas como “prácticas destinadas a la relación con otros y con sí mismo para construir identidades, en las cuales los jóvenes (...) deciden, interpretan, reflexionan y actúan sobre los devenires de su convivencia con otros” (Paulín *et al.*, 2012).

Como se menciona en el capítulo sobre subjetividades juveniles, el liceo resulta un espacio valioso de encuentro con otras personas y sus respectivas formas de ser y estar, otras historias, otras visiones del mundo. En sus relatos, los/as jóvenes destacan la importancia que tiene el liceo como espacio de sociabilidades, y comentan sobre las actividades que realizan, sobre las formas de pasar el tiempo.

El concepto de sociabilidad ha sido abordado por varios autores (Elias y Dunning, 1992; Simmel, 2002; Martuccelli, 2007; Bourdieu, 2011; Paulín et al., 2012; Di Nápoli, 2017) y resulta interesante captar la globalidad del tratamiento que se le ha dado. En primer lugar, se define como formas de estar juntos que no se relacionan con una finalidad concreta sino que, el interés, se ubica en el mismo momento sociable compartido y se puede vincular actividades de ocio. Asimismo, se las puede entender asociadas al capital social y también como campo de resistencia. Según Martuccelli (2007), desde la *sociología de la individuación*, resulta importante volver la mirada hacia las relaciones que se establecen y su calidad.

Más allá de compartir por el mero hecho de hacerlo, de pasar tiempo, este “sin más” es trascendido cuando los/as jóvenes también hacen referencia a otros fines, que tienen que ver con diversos aprendizajes. *Relacionarse con otros* se vincula con la adquisición de herramientas y saberes propios de la vida social. Establecer vínculos entre pares, con menor o mayor profundidad, permite que se acompañen en las vivencias, en los procesos, produciendo experiencia a partir del intercambio, de lo colectivo.

La organización y el formato escolar condicionan los tiempos y espacios para las sociabilidades, para el despliegue de relaciones y actividades elegidas por jóvenes. A su vez, cobra importancia el marco regulatorio que determina normas a seguir, comportamientos y actividades que son aceptadas y otras que no lo son. A propósito, en los relatos juveniles se mencionan estrategias para combinar lógicas, *ser joven y ser estudiante*, a través de *negociaciones* con los propios docentes, por ejemplo, en relación a los tiempos de recreo, a las posibilidades de tomar mate en clase o de ingerir alimentos, de utilización del celular como cuenta Juana:

Hay algunos profesores que son más buena onda y yo qué sé, te dejan salir diez minutos antes o... quedarte diez minutos con el teléfono si querés, o... si terminaste, sentate nomás, tranqui, o... si querés salir al patio, salí; o negociamos con los profesores, por ejemplo, "si te quedás el recreo de diez minutos, entonces te dejo salir veinte minutos antes"... Y entonces, yo qué sé, salimos antes y es como que "uf, que lindo" (Juana, 18 años).

El tiempo compartido que integra otros aspectos que no se vinculan directa ni estrictamente con las características del rol estudiantil sino que hacen a lo juvenil, se entiende como elemento por demás relevante en la construcción del entramado relacional y de sus subjetividades. Haciendo acuerdo con Di Nápoli (2017), “los estudiantes habitan

la escuela secundaria no solo en carácter de alumnos en cuya formación incorporan saberes, valores y normas sociales, sino también como jóvenes que buscan sentido social a sus vidas” (p. 582).

P1: También, acá nosotros, por ejemplo, jugamos basketball y eso está buenísimo... (...) Podemos poner "ocio" [sonríe]. Ah re.

P2: ¿Cómo?

P1: Eh... "nos divertimos...", o sea "fuera del horario de clase...". Eh... no sé "jugamos al basketball y estamos con amigos, y estamos ahí tipo todos juntos". Se crea como un ambiente re lindo. (...)

P2: Ponemos, eh... "me junto con amigos para pasar el tiempo" o algo de eso

(Grupo focal - liceo B).

P5: Yo creo que lo que más hago en el liceo es leer, y hablar [sonríe]. Leer y hablar, y comer. (...) Tomar mate y comer galletitas.

P6: Fumar porro. Yo no fumo porro, no se puede fumar...

P5: Se supone que no tenemos que fumar dentro de la institución...

P6: Pero una cosa es lo que se supone y otra cosa es lo que pasa.

P4: Fumar se fuma.

P6: Claro. [Risas]. Se hace deportes, se toca la guitarra. Ayer jugué una guerra de agua acá adentro.

(Grupo focal - liceo A).

Nos gusta estar sobre todo acá, tipo en el pastito, tipo con sol y eso, ¿viste? Siento que es un lugar re bueno como para salir del tema de clase, un cuadrado, sentado ahí (Francisco, 18 años).

Nosotros por ejemplo jugamos a las cartas siempre, estamos siempre viciados jugando a algo, pero ta, en el recreo... Nos buscamos cosas para pasar el rato, si no... ¿sabés como te queda la cabeza? (...) Es que en realidad, yo y mi subgrupo, y casi toda mi clase... Capaz que es porque estamos en sexto y somos tremendos vagos pero casi siempre estamos en la clase, o si no, si justo tenemos una hora libre o algo, ta, bajamos acá (Giuliana, 18 años).

Los/as jóvenes jerarquizan especialmente el aspecto de las sociabilidades cuando se propone pensar en lo que hace que elijan permanecer en las instituciones, por fuera o más allá del mandato de obligatoriedad.

Yo creo que los amigos son un gran apoyo para venir al liceo. Tipo en nuestro grupo de amigos, es como la razón por la que yo seguí viniendo igual cuando ya no iba a clase (Alec, 16 años).

Vengo y ya me quiero ir. (...) Y ta, no sé, como que creo que lo que me salva venir al liceo es lo de socializar con gente, y estar ahí con tus compañeros... (Giuliana, 18 años).

Estar con otros aparece vinculado a ideas de *salvación* y *apoyo*, y da sentido a la asistencia al liceo. Desde la *sociología de la individuación*, Martuccelli (2007) propone el concepto de *prueba* para hacer referencia a aquellos desafíos a los que se enfrentan los sujetos durante su vida, que están ligados a cuestiones estructurales, operando como un mecanismo de selección a través del cual los sujetos forjan sus existencias y, por tanto, también se relaciona con las capacidades de atravesar esos procesos. Si el liceo se presenta como una *prueba* hacia los sujetos, la búsqueda y el establecimiento de relaciones interpersonales son recursos que se ponen en juego para afrontarla. Ligado a estos desafíos aparece, entonces, la noción de *soportes*, para hacer alusión a los elementos (simbólicos, materiales, relacionales) y las maneras que tienen los individuos de sostenerse en el mundo y enfrentarse a los desafíos sociales que se les presentan. En este sentido, el grupo de pares se constituye como soporte en las biografías de las personas jóvenes entrevistadas.

P6: ¿Qué hay de bueno en el liceo?

P4: La gente, tipo...

P6: Los amigos

P4: Conocí mucha gente linda

P6: Yo también.

(Grupo focal - liceo A).

¿Qué cosas nos hacen sentir bien? Eh... los amigos (Lucho, 17 años).

P1: Capaz que... Bueno, también hay alumnos que pueden sentir soledad, si no tienen amigos en el liceo.

P2: Por eso, es verdad.

P1: Tipo porque si no tenés un amigo... como que no hay razón para estar acá [bajito y entre risas].

(Grupo focal - liceo B).

La referencia a las relaciones de amistad o de compañerismo en el ámbito liceal es un elemento repetido en los relatos como algo fundamental del cotidiano, en ocasiones, contrarrestando los aspectos negativos o las dificultades con las que se encuentran. Tanto así, que expresan como una especial complicación el hecho de no lograr establecer vínculos, lo que puede ser motivo de experiencias educativas de baja intensidad. En este sentido, las relaciones entre pares y la conformación de distintas grupalidades se entienden como un componente central de las experiencias juveniles escolares y de preeminencia en la configuración de las subjetividades. Allí operan, sobre todo, lógicas de reconocimiento y ensayo de relaciones sociales.

Por ejemplo, en 4to de liceo, cuando comencé a ir a coro, estaba ahí... así, chiquito, con miedo. Ahí conocí a las primeras personas que... como que me adentraron a su grupo y... quisieron conocerme, escucharme y eso, y eso me ayudó mucho, ese año porque... no conocía a nadie, con suerte tuve un amigo en mi clase, porque estábamos todos divididos, y gracias a ellos logré continuar hasta quinto. (...) Estar con ellos me ayudó a que este año en esta clase haya tenido más confianza, haya estado más libre, que no haya tenido tanto pánico y eso (Joseph, 18 años).

Tal como mencionan Paulín *et al.* (2012), las relaciones interpersonales entre jóvenes en las instituciones educativas se configuran de formas distintas y “se constituyen tanto en procesos de integración como de diferenciación grupal”, incluyendo acciones que demuestran solidaridad, responsabilidad, respeto y afectos positivos hasta actos discriminatorios, estigmatización y otras violencias (p. 2). Asimismo, estas relaciones dan forma al entramado intersubjetivo en el que se construyen las referencias identitarias y se desarrollan los procesos de subjetivación. Se hace necesario, entonces, reconocer las prácticas relacionales como formas de asignar sentido a sí mismo y también a los otros.

Por otro lado, como plantean Mejía-Hernández y Weiss (2011), además de las prácticas relacionales valoradas como positivas, también la violencia y los conflictos se hacen

presentes en la sociabilidad y son importantes en los procesos de socialización y subjetivación. Así, otras vivencias que son relatadas por los/as jóvenes se relacionan con obstáculos que se presentan en la cotidianidad escolar y que implican la búsqueda de formas de gestionar el malestar para sostener el lazo. De la misma manera que tienen lugar los encuentros, también se dan desencuentros.

Convivir supone estar con otros, otras, con lo otro; supone alteridad, diversidad. En esta línea, se entiende que el conflicto es inherente a las relaciones humanas y que el punto en cuestión es cómo se tramitan dichos conflictos, cómo se resuelven y cómo son entendidos. En las entrevistas realizadas surgen referencias a hechos valorados como negativos y como fuente de sentimientos de vergüenza, enojo, impotencia e incomodidad provenientes de la convivencia en la institución y relacionados, en su mayoría, a sucesos que se desarrollan en el grupo de clase.

Según lo que expresan, lo que identifican como conflictivo en este ciclo no se relaciona tanto con agresiones físicas, que irrumpen, sino con las violencias más invisibles y naturalizadas como lo es, por ejemplo, la discriminación y la exclusión.

P1: Obstáculos para venir al liceo... (...) También ponele... exclusión grupal.

P1: La discriminación dentro del liceo también.

E: ¿Qué discriminación ven adentro del liceo?

P2: Por ejemplo... Tipo... te discriminan por pensar de cierta forma... Eh... vestirse de cierta forma, caminar de cierta forma.

P1: Sí.

P2: Actuar de cierta forma...

P1: ¡Te discriminan por todo! [Sonríe].

P2: Y... la exclusión del grupo...

P1: Exclusión social también.

P2: Claro. Podés sentirte... fuera de tu clase. (...) Y acá también podríamos poner lo de la incomodidad, porque dice... ¿cómo se siente un joven en el liceo?

P1: Incómodo [se ríe].

P2: O sea... puede ser que sea incómodo por los compañeros o... a gusto con los compañeros. Porque también influye bastante.

(Grupo focal - liceo B).

A su vez, comentan sobre algunos desencuentros en torno a opiniones y posturas políticas o a episodios vinculados a cuestiones de género. En relación a esto último, se destaca un comentario realizado por una de las jóvenes participantes, haciendo alusión a su intervención frente a un hecho que calificó como violento entre compañeros de clase y el malestar generado:

Yo me enteré y defendí a la persona. (...) O sea, uno de ellos le mandó una foto a una chica, cuando la chica no quería, le dijo que no, y él seguía... Entonces yo ahí como que lo escraché con todo el mundo al pibe, y él se enojó conmigo, porque él tiene como una reputación de... "persona buena" y todo eso, y aparte es un "chico 12". Eh... entonces cuando yo le planteé a la adscripta todo lo que había pasado, ella me dijo "pero... él es un chico 12", y como que por eso tenía impunidad sobre todo los demás. Eh... entonces él y su grupo como que me empezaron a odiar por todo lo que yo había hecho, y... yo le dije tipo que me parecía re tonto que me odiaran a mí cuando yo había hecho las cosas bien, tipo los que habían hecho las cosas mal eran ellos y... ta. Obviamente cuando yo les hablé, no les importó lo que les decía... (Alec, 16 años).

En el relato de Alec, lo distinto que emerge tiene que ver con la implicación de los adultos de la institución, en reclamo de su accionar. Lo que se señala, es la dificultad que tienen no sólo para expresar la incomodidad, sino para lograr la escucha y la atención a las situaciones por parte de las autoridades, cuando ya no se sienten capaces de resolver el conflicto y el malestar asociado. Se hace acuerdo con los planteos de Viscardi y Alonso (2013) en relación a que, en las instituciones educativas, la discriminación social entre compañeros/as es menos castigada y visibilizada que otras formas de enfrentamiento con las normas como puede ser, por ejemplo, la agresión verbal hacia un docente o aquello que pueda alterar el orden escolar.

Siguiendo a los autores, resulta interesante la perspectiva que entiende a la convivencia desde el reconocimiento del vínculo con el otro y que ubica en la escuela la responsabilidad de su promoción, de orientación del conflicto que emerge de los vínculos en pos de "impedir la reproducción de vulnerabilidades, violencias y discriminaciones que imperan en la sociedad" (Viscardi y Alonso, 2013, p. 14), y se entiende que es necesario aún profundizar en este trabajo. Estos elementos, que también se relacionan con los roles de los adultos de la institución y con las expectativas de los/as jóvenes, serán retomados en otro apartado.

Siguiendo con lo anterior, resulta importante mencionar que, los vínculos que se establecen entre pares y las distintas cualidades que adquieren, son un componente esencial para la configuración del *clima social escolar (CSE)*. Sintetizando algunos autores que han trabajado sobre el concepto (Kornblit et al., 1988; Cornejo y Redondo, 2001; Onetto, 2004), Di Leo (2009) plantea que, el CSE:

(...) comprende las vinculaciones entre las significaciones que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto institucional y las condiciones objetivas en las cuales estas interacciones se dan. Por ende, mediante dicha categoría se busca identificar las principales características y configuraciones que asume, en un determinado contexto histórico-social, la dialéctica entre los sujetos y las instituciones educativas (p. 13).

En bachillerato, los/as estudiantes notan una diferencia con respecto a otros años anteriores, que se corresponden al ciclo básico, en relación a la convivencia y al CSE, tanto de la propia clase como de la institución en general. En ocasiones, también se asocia a cuarto año con otras prácticas y lógicas distintas a las de los dos últimos años del bachillerato, los cuales se valoran positivamente como “más tranquilos”.

[El clima del liceo] es tranquilo. Ta, o sea, en comparación al liceo de ciclo básico que... son cualquier cosa hoy en día (...) En el liceo de ciclo básico eran líos todos los días, todos los días una cosa diferente. Ahora no., tipo ya como que te das cuenta que es gente que está más madura o cosas así, tipo... es más tranquilo (Marcelo, 16 años).

Por ejemplo, hay veces que nos toca en un salón de arriba, que está dividido... (...) Hay uno acá y hay otro atrás, entonces nos toca a nosotros y hay un cuarto al lado, y son gritos y gritos y gritos y pelea y pelea, y que... pegan contra las paredes, y de repente los ves tirándose papelitos... (...) En quinto y sexto, como que al ser más maduros, hay más compañerismo. Como que no es "fulanito de tal me trató mal entonces no le hablo más", es como que si tenemos algún problema lo solucionamos, y si no lo podemos solucionar tratamos de hacer que otras personas también tipo nos digan qué opinan y cosas así. Entonces es como más tranqui la cosa (Juana, 18 años).

En el liceo hay buen ambiente y eso, como que no hay problemas, creo... (Francisco, 18 años).

Yo tenía como otra idea de lo que eran los liceos públicos. En realidad como que está de más el clima, como que es re tranquilo, no sé, nunca pasa nada, nunca hay peleas, nada de eso (Giuliana, 18 años).

En síntesis, los vínculos establecidos con pares se constituyen como soporte en las biografías de jóvenes. Aún cuando se presentan situaciones conflictivas, se mantiene la consideración de otros y otras compañeras como apoyo primordial. La conformación de distintas grupalidades se torna un factor importante en la generación de sentido de pertenencia y, asociado a ello, en la permanencia, oficiando de sostén en la cotidianidad escolar.

6.3. Vínculos intergeneracionales

Considerando la importancia de la dimensión vincular en los procesos de constitución subjetiva, además de los grupos de pares, también adquieren relevancia los vínculos que se establecen entre jóvenes y adultos. Teniendo en cuenta la condición adultocéntrica de nuestra sociedad que fue expuesta anteriormente en los capítulos teóricos así como la capacidad productiva de las categorías, se hace especialmente necesario abordar esta dimensión, la cual se constituye como uno de los objetivos de esta investigación.

Las instituciones como productoras de subjetividad y los discursos adultos imperantes, las representaciones existentes sobre los/as jóvenes, condicionan las formas en que se constituyen como sujetos y los modos de habitar la condición juvenil así como la configuración de la trama identitaria. Como se mencionó, producen efectos, coartan o generan condiciones de posibilidad.

Según los relatos juveniles, los vínculos intergeneracionales que tienen lugar en la institución pueden tomar dos vertientes: unos que se configuran como *obstáculos* y otros que devienen *apoyos*.

6.3.1. “Son adolescentes, no van a hacer nada”: percepción de la visión adulta sobre la juventud

Según los/as participantes de la investigación, las representaciones sobre esta etapa de juventud y, por ende, sobre los sujetos, parecen estar ligadas a imágenes de desmotivación, desinterés, irresponsabilidad y ausencia de proyectos.

A veces como... tienen la noción de que muchos de nosotros somos como muy... dejados (...) Es como que juzgan a los jóvenes muy rápido a veces. Hay algunos que no, hay algunos que es como que respetan que nosotros tipo hacemos el esfuerzo de venir y queremos salir adelante, ¿entendés?, pero hay otros que es

como que ya tienen la noción de "son adolescentes, no van a hacer nada, mejor no me preocupo, el que se va a examen se va a examen, el que no se va bueno, felicidades (Juana, 18 años).

Como se menciona en el capítulo anterior, esta representación de lo juvenil es generalizada a nivel de la sociedad. Los/as jóvenes parecen estar acostumbrados a esa referencia sobre ellos/as e incluso, por momentos y en algunos casos, estas imágenes se cuelean en sus propios discursos sobre las juventudes, sobre las adolescencias, y es que entre esos relatos se van construyendo.

E: ¿Y cómo es eso de que te llevás más con los adultos?

J: Porque... o sea... [Piensa unos segundos]. Mi madre siempre me dijo que tenía que encargarme de mi hermana, entonces a mí me gusta pensar -pensar-, que maduré bastante rápido... Entonces a veces como que no tengo mucha paciencia para bancar las cosas que dicen los adolescentes tipo...

E: ¿Encontrás algunas diferencias en los otros de tu edad?

J: Sí. Por ejemplo, se ponen a... a pelear por cosas tontas, o se preocupan por cosas tan vanas a veces, que es como que "mmm no, por favor", ¿entendés? O sea, yo también exagero a veces con mis cosas, pero hay cosas más preocupantes que las cosas por las que se preocupan. Por ejemplo, se preocupan porque no le dieron me gusta en una foto, yo me preocupo por si mi hermana no llegó bien al liceo, porque no tiene teléfono, entonces es como "¿llegaste bien?", etcétera, etcétera, así. Entonces a veces es como más conexión con los adultos que son más maduros y tranquilos, que con los jóvenes que son muy exagerados y exaltados a veces (Juana, 18 años).

Es menester señalar, el peso que ejercen dichas representaciones al interior de las instituciones educativas a las que asisten, entendiendo que, quienes encarnan y dirigen esos mensajes son los adultos: sus docentes, adscriptos/as, directores/as, que ocupan posiciones de jerarquía y que, de cierta forma, son figuras de referencia. Se entiende que, en función del mensaje que reciban de las personas adultas, de las formas que tome la comunicación adulto-joven, de la manera que sean interpretadas las acciones, es cómo se van a poder configurar los vínculos y con qué características.

A partir de las entrevistas realizadas, se puede esbozar que, los vínculos intergeneracionales en el ámbito liceal, tienen tres grandes áreas de incidencia bastante relacionadas entre sí, sobre las que se realiza una división sólo a efectos de facilitar la

organización de la información: la motivación por ir al liceo, la relación con el saber, la constitución subjetiva. En este entramado, se construye la experiencia juvenil y escolar.

Por un lado, en relación a la motivación por ir al liceo, se identifica que, tener una *buena relación* con docentes, incrementa el interés y las ganas de asistir, de no faltar. En el extremo opuesto, una *mala relación* o un *vínculo débil* con los docentes, disminuye el interés e incide negativamente: asistir cuesta más o, en ocasiones, concurren pero eligen no entrar a las clases. Las características de las “buenas” o “malas relaciones” serán abordadas más adelante.

Yo creo que de... la buena relación que tengamos y de cómo nos sintamos en el ambiente es lo que forma nuestras ganas de venir. Si nos sentimos escuchados, si no, si nos gusta, no sé... Claramente con los profesores pasa eso, profesores copados, sí me gusta la clase, si no, no. Entonces como que depende mucho de la relación que tengamos con los adultos, que quieras o no son los que mandan, entonces, ta... (Hope, 18 años).

Por ejemplo, cuando volvimos a las clases, que fui dos veces nomás, tipo... El primer día hubo profesores que, por ejemplo, te decían, "los que no hicieron nada, ya tienen el año perdido", así, corta, te decían eso. Y había otros que decían "si le meten ganas, no sé qué, la pueden ir remando. Nosotros les vamos a dar para adelante". Eso te da otro apoyo, algo, inspiración. Pero que vengan y te digan "ya tenés el año perdido", ¿qué vas a querer hacer? Ya está, te desmotiva (Marcelo, 16 años).

En el mismo sentido, las expectativas que tienen los/as docentes en relación a los/as jóvenes influye en su motivación y en su desempeño, en su relación con el saber. Esta vinculación a la que hacen referencia ha sido abordada en la academia, destacándose el estudio realizado por Rosenthal y Jacobson (1968) que plantea el “efecto pygmalion en la escuela”. Esta teorización da cuenta de la influencia que tienen las creencias sobre las acciones, las expectativas interpersonales. Específicamente, en el ámbito de la educación, las creencias que tienen los/as docentes sobre sus estudiantes, pueden tener incidencia no sólo en el rendimiento sino también en la visión que tienen de sí mismos/as. Dubet y Martuccelli (1998), por su parte, hacen referencia al “efecto docente” para hacer alusión a esta misma apreciación, cuando retoman citas de estudiantes que mencionan la importancia de los/as profesores/as y de su posición personal y pedagógica con respecto al alumnado.

Y... pienso que como profesor, depende de vos cómo lo... trates, él va a prestar atención o no prestar atención (Demian, 18 años).

Claro. Eh... yo creo que en realidad todos tienen como la percepción de que no nos gusta estudiar, o de que... Tipo hay... Son contados con los dedos de la mano, en una clase, los que les gusta estudiar, por ejemplo. Y yo creo que en realidad es que te desalienta un poco como... todo lo que ya te dije, ¿viste? Entonces ta, como que para mí es como retroalimentación, que profesores ponen poca expectativa digamos y los alumnos devuelven poco, no a propósito pero como... en reacción a eso (Francisco, 18 años).

Resulta llamativa la claridad con la que explicitan el fenómeno: la “retroalimentación” parece ser evidente. Los mensajes alentadores emitidos por docentes resultan positivos para los/as jóvenes, contribuyendo a la construcción de relaciones de respeto, confianza y valoración de la tarea docente, así como de mejores vínculos con las asignaturas. De forma contraria, las bajas expectativas y el juicio negativo también tienen repercusiones en las imágenes que construyen sobre sí mismos/as y sus posibilidades.

Del mismo modo, la relación que establecen con las asignaturas se ve condicionada por el vínculo con cada docente: cuando la relación es valorada como *buena*, el interés en la materia suele ser mayor y se esfuerzan por responder a las expectativas, a las consignas; cuando el vínculo no es caracterizado de forma tan positiva, la concentración suele ser tediosa y el esfuerzo mayor; cuando la relación directamente es caracterizada como *mala*, llegan a preferir no asistir a las materias en cuestión.

Si hubiera un mejor ambiente entre profesor y alumno capaz la materia sería divertida y todo... (Francisco, 18 años)

P5: Y de repente te re gusta la materia pero te cae mal el profe o... no te gusta cómo enseña y ahí ya te va peor en la materia...

P2: Claro...

P5: O...ta, más como decía ella, las ganas de venir, que muchos quizás dejan de venir por cosas de ese estilo, sumadas a otras o no. Eh... y también anímicamente te... te condiciona un montón y... es... salado, posta.

(Grupo focal - liceo A).

[El día a día en el liceo depende] de los vínculos que tengas, por ejemplo, con los profesores. Te hace, por ejemplo, la cantidad de horas que tenemos. Te las hace mucho más fáciles una buena comunicación con el profesor. La buena comunicación con los profesores, para las entregas de trabajos, para comprender,

entender, y que no tengas que decir... "uh, la hora que viene tenemos inglés con esa profesora...", dos horas se transforman en cuatro, porque estás pendiente del reloj, no estás pendiente de lo que da la profesora, ¿me entendés? Y me ha pasado de... encontrarme con profesores que... la materia no la hacen interesante, la hacen aburrida, no la dan interesante. Me pasó en cuarto que después vino una suplente de Filosofía. Me gusta Filosofía pero la profesora aburría mucho, era media tediosa. Ella [la docente suplente] la hacía tipo con un carisma, ¿me entendés? Te divertías. Y... después con el tema de los adscriptos, cuando te ocurre un problema tener que... realmente te ayuden y no que te dejen en espera por así decirlo. Te ayuda mucho, te ayuda (Darío, 17 años).

Ligado a los vínculos que se establecen, emergen cuestiones asociadas al clima de clase e institucional, al ambiente que se genera y que, en última instancia, incide en sus “ganancias de ir al liceo”. Aparecen, también, valoraciones en torno a las características personales de los docentes, a lo pedagógico y al desarrollo de intereses. Estos elementos pueden conducir, directamente, a pensar en la noción de *relación con el saber* trabajada por Bernard Charlot.

Según Charlot (2007) la relación con el saber “es la relación con el mundo, consigo mismo y con los otros de un sujeto confrontado a la necesidad de aprender” (p. 130). Desplegando esta definición, entiende que:

(...) la relación con el saber es el conjunto de relaciones que un sujeto mantiene con un objeto, un “contenido de pensamiento”, una actividad, una relación interpersonal, un lugar, una persona, una situación, una ocasión, una obligación, etcétera, ligados de alguna manera con el aprender y con el saber. Por lo mismo, es también relación con el lenguaje, relación con el tiempo, relación con la actividad en el mundo y acerca del mundo, relación con otros, y relación consigo mismo como más o menos capaz de aprender tal cosa en tal situación (p. 131).

Desde la perspectiva adoptada en este trabajo se considera que, la relación con el saber, será parte esencial de la experiencia escolar de jóvenes. Sumado a esto, como menciona Korinfeld (2013), se hace necesario reconocer lo identificatorio y lo transferencial que implica la relación pedagógica, “la introducción de lo subjetivo puesta en el modo en que el alumno aprende, se relaciona con el objeto de conocimiento a través de la mediación de otro” (p. 107). Agrega que, el vínculo que se establece genera efectos en la otra persona, y que estos no sólo se relacionan con el saber y la apropiación de un objeto de conocimiento sino también con el posible rechazo y la oscilación en una posición que no resulta favorable.

A grandes rasgos, es posible apreciar que, según los/as jóvenes, la percepción que tienen la mayoría de las personas adultas de la institución sobre ello/as, no es necesariamente lo que se calificaría como “positiva”. Como ha sido mencionado, la juventud, históricamente, ha sido portadora de signos negativos, y no escapa de ello la imagen dentro de las instituciones educativas. Como plantea Chaves (2005, 2010), partiendo de lógicas adultocéntricas, a los sujetos que habitan la condición juvenil se le otorgan características desde la falta, la incompletud y la negación; lo cual configura una juventud que es *negada y negativizada*.

6.3.2. Vínculos subjetivantes: confianza y reconocimiento

De modo complementario, también hay vínculos que establecen los/as jóvenes con distintas personas adultas de la institución que son valorados de manera positiva y que resaltan como significativos. Me refiero a los *vínculos subjetivantes* como aquellos que promueven subjetivación, en el orden de la transformación de sí, de la experiencia. En este caso, los relatos juveniles sugieren que la mayor incidencia de estos “buenos” vínculos se da en relación a su formación personal, ligado a determinados valores y que, a su vez, esto redundaría en mayor disfrute de la cotidianidad escolar, incluidas las asignaturas, en definitiva, la relación con el saber.

Claro, yo pienso que uno... eh... Cuando uno le va a contar sus temas al profesor, problemas que tiene en la vida, no es para hacerlo sentir mal. Yo pienso que sentirse cómodo para hablar de tal cosa con un profesor también sirve para mejorar el vínculo con los estudios... (Demian, 18 años).

Se pone de manifiesto la importancia de la comodidad en las relaciones interpersonales, sobre todo, con las personas adultas de la institución a la que asisten. “Sentirse cómodos/as” habilita la confianza y viceversa, lo que a su vez, permite integrar otros elementos a la relación profesor/a-alumno/a que la enriquecen. Se puede decir que, la confianza, es un elemento favorecedor del vínculo pedagógico y personal, si no esencial. Varios autores (Cornu, 1999; Di Leo, 2008, 2009; Conejeros, Rojas y Segure, 2010; Litichever, 2018) han trabajado sobre este elemento en las instituciones educativas y señalan la importancia de su consideración.

En ocasiones, la confianza se vincula a la disponibilidad adulta: sentir que hay alguien disponible y con disposición a la recepción, a escuchar, a prestar atención y darle lugar a

sus planteos. En contraposición, la percepción de juicio o de desvalorización, produce alejamiento.

P3: Cuando dice "¿a quién se dirige?"... Yo tipo pondría a la persona que me escucha, tipo que sé que me va a escuchar.

P2: Claro... En caso de ayuda, vamos dirigidos a las personas que sabemos que nos escuchan.

P3: Claro.

P2: Que no son todos. "En caso que necesitemos ayuda, nos dirigimos a adscriptos o profes que sabemos que nos van a escuchar"

(Grupo focal - liceo A).

P5: Depende, porque hay personas acá, tipo en este liceo y en otros, ¿no?, que claramente quieren escuchar al joven, que tienen la intención, de escucharlo, de generar un buen ambiente tanto para ellos como para sí mismos, y... eso está bueno. Que realmente se enfocan en educar, ¿no?, y es su meta digamos. Y... eso está bueno. Sin embargo, hay otras personas que no, que no es lo que les interesa, que quizás en su momento no le gustaba y se metieron a eso quién sabe por qué, y... ahí es cuando empiezan un poco los conflictos... Pero... creo que sí hay gente que quiere.

P1: Sí, y que también quieran escuchar, ¿no? Y para mí eso vale porque como que queremos ser escuchados todo el tiempo. Y hay gente que bueno, viene acá y... te trata así como...

P5: Que no importás...

P6: Como que prefieren mantener distancia...

(Grupo focal - liceo A).

El sistema educativo como agente socializador es promotor (o no) de confianza, en el sentido de que no sólo se enfoca en la dimensión académica del saber sino que también actúa en la dimensión subjetiva de las relaciones interpersonales y habilita experiencias. La confianza es retomada en varios niveles, es decir, por un lado desde la sociedad y los sujetos en relación al sistema y, por otro, entre los propios actores educativos. El hecho de confiar tiene incidencia no sólo en la relación personal docente-estudiante sino en la vinculación con los estudios, con las distintas asignaturas y sus contenidos. En términos generales, la confianza "se constituye en un elemento central de la interpretación y

relación con el entorno a nivel cognitivo, emocional y conductual: la mirada desde la confianza o desconfianza determina nuestro comportamiento en sociedad” (Conejeros, Rojas y Segure, 2010, p. 39). En la misma línea, el lugar de la confianza en las experiencias escolares es primordial, permitiendo la construcción de *seguridad ontológica*, que a su vez es condición para el despliegue de las reflexividades de los/as jóvenes y su *ser-en-el-mundo* (Giddens, 1993; Di Leo, 2008).

Los vínculos que se destacan en los relatos juveniles son, en su mayoría, con docentes y adscriptos/as, con quienes se dan relaciones más directas e instancias compartidas que promueven el desarrollo de cualidades favorecedoras. La figura de técnicos/as, de equipos psicosociales, no emerge con facilidad e incluso dudan sobre su existencia. Algunos/as mencionan eventos a partir de los que reconocen las intervenciones de técnicos, siendo circunstancias puntuales. Sin embargo, no es en lo primero que piensan cuando hablan de los recursos y de los *apoyos*. Docentes y adscriptos/as son quienes se asocian más a figuras de referencia y de sostén.

Por otro lado, sugieren que el vínculo con las figuras de dirección de las instituciones educativas no suele ser valorado tan positivamente, optando por aclarar que, las mayores dificultades, se dan con “las figuras de autoridad”, haciendo referencia a la mayor posición jerárquica. La falta de empatía, como relatan, se relaciona con la sensación de no ser escuchados/as.

P2: Y después, por ejemplo, sobre los adultos, eh... no sé.

P1: Yo pienso que los adultos del liceo son cualquiera.

P2: Algunos sí, pero yo que sé, por ejemplo... (...) ¿qué piensan sobre los adultos del liceo? No sé, capaz que... eh... "la profesora de tal materia me va a ayudar" o algo de eso.

P1: ¡Ah! ¡Vos todo cosas positivas!. De este lado podemos poner cosas positivas y, del otro, negativas.

P2: Me parece bien.

P1: "Agradezco que la profesora de matemática esté disponible para mí". (...) Tipo hay profesores que a mí me ayudaron en cosas, eh...

P2: Tipo después... eh... "la profe de tal materia...", en tu caso, por ejemplo.

P1: No, yo voy a poner "la adscripta...", ¡ah! [Sonríe].

P1: La directora tampoco.

P1: "La adscripta...", eh... "no tiene empatía por los alumnos" ¿Cómo se dice? "Las autoridades del liceo no tienen empatía por los alumnos". (...) "Algunas figuras de autoridad no tienen empatía"

P2: Tipo yo por ejemplo pondría en vez de "algunas autoridades", "algunos profesores", "profe de tal..."

P1: Lo que pasa que... a mí no me pasó con todos pero sí con autoridades más grandes. Entonces yo quiero poner "autoridades" para que quede claro que son ellos.

(Grupo focal - liceo B).

Es interesante el desarrollo de Greco (2011), que retoma la postura de Hannah Arendt para pensar en torno a la *autoridad*, entendida “no como quien ejerce poder sobre otros en razón de un lugar de superioridad, sino por pertenecer a un mundo común y asumir una responsabilidad en él, por contar con una experiencia que habilita a la fundación” (p.48). Esta postura, invita a pensarla como un trabajo artesanal que reconozca un mundo común, que escuche, que habilite experiencia y espacios de encuentro. En este sentido y en relación a esta forma de entender la autoridad, la figura de adscriptos/as, en ocasiones, es valorada de mejor manera. Aunque, también, se constituye como un rol que es objeto de críticas y reclamos.

¿Sabés cuántas libres tuve porque a los adscriptos no se les cantó avisarme?
(Maywa, 16 años).

Lo que no me gusta tanto a veces es ese desapego que te hablé antes, de los adscriptos y cosas así, porque tipo estoy acostumbrada más bien que los adscriptos y el liceo -no sé si porque mi liceo anterior era más chiquito- te conozcan y cosas así. Y ahora... yo sé que hay muchos estudiantes pero, por ejemplo, nuestra adscripta, que nos conoce, no se sabe nuestros nombres, no sabe el nombre de nuestros profesores. La otra vez vino a nuestro salón y nos preguntó si nosotros sabíamos si el profesor faltaba, y fue como que "¿cómo vamos a saber nosotros si no sabe usted?". O tipo, cada vez que falta un profesor y nosotros vemos que a los 15 minutos no llegó, tenemos que ir nosotros a preguntar a portería porque la profesora le dice... Y viene la profe y nos dice "yo le avisé a su adscripta que no venía hoy", pero nuestra adscripta no nos avisó a nosotros. Entonces nosotros venimos cargados, de todo, y al final no tenemos nada. Entonces a veces es molesto eso, porque es como que uno tiene que estar... En vez de... tipo que la adscripta te informe las cosas, como tendría que ser, un mediador entre lo que es los profesores y los alumnos, uno tiene que ser el mediador entre la adscripta y los profesores. Para saber... "Mire adscripta que nos

avisó tal profesor que hoy no viene", en vez de al revés. (...) La que teníamos el año pasado tipo era re organizada, siempre que faltaba alguien te avisaba, pasaba la lista, todo (Juana, 18 años).

Mi adscripta... tiene otros casos en que también no actuó... Le fui a plantear algo que pasó en mi clase, de unos compañeros que me estaban molestando a mí, eh... y me dijo que... como ellos tenían buenas notas y ella los conocía de años anteriores y eran, supuestamente, buenas personas, que ella no pensaba hacer nada. Entonces yo le pedí que me cambiara de clase si no iba a hacer nada con ellos. Y me dijo que no me podía cambiar de clase porque estábamos en setiembre y que faltaba poco para que terminara el año. Entonces su solución fue que me quedara ahí, tipo y yo le dije que no... o sea que si me quedaba en esa clase yo no iba a entrar más, porque no me sentía bien en esa clase, y me dijo "bueno, no entres más" [sonríe] (Alec, 16 años).

El relato de la situación vivida por Alec con la adscripta, que implicaba una situación de conflicto con compañeros que le estaba generando malestar y frente a la cual había decidido solicitar apoyo, no sólo denota impotencia, indignación y resignación, sino que aumenta la distancia frente a la percepción de injusticia. Acciones que son percibidas como descuido y que no resultan protectoras para los/as jóvenes promueven lejanía.

Por el contrario, la presencia, la escucha y el entendimiento son características que destacan como promotoras de buena relación. Asimismo, resulta clara la incidencia que tienen en los diversos aspectos que hacen a la experiencia escolar y a la imagen que construyen de sí. Emerge con fuerza la relación de los vínculos especialmente con el clima social escolar, enfatizando el elemento *confianza*, tal como se menciona anteriormente:

Por ejemplo, el hecho de tener una buena relación con un profesor o una adscripta significa que el día se hace más ameno. Por ejemplo, entrar a una clase con un profesor que te llevás mal, es diferente que entrar a una clase con un profesor con el que sabés que podés hablar y que te va a contestar, ¿entendés? Es como diferente el clima de clase, es como que no vas a estar a la defensiva pensando que te ataquen, sino que vas a estar pensando como que "este es un profesor que me entiende, si yo estoy enojada no se va a enojar", porque hay profesores que entienden que en la adolescencia hay cambios, y hay otros que no. Hay otros que saben que tipo, que estés enojada no significa que "ay", no quieras venir más o no sé qué, ¿entendés?, que estés enojada significa que estás pasando o un mal momento o... te aburrió algo, entonces hay profesores que... es como diferente la relación que hay entre adultos con los que te llevás bien, la confianza, que la relación con los adultos es como que hace diferente el clima en el liceo (Juana, 18 años).

Yo creo que muchas veces los profesores o los adscriptos vienen, hacen su trabajo, dan la clase ponele y se van, y como que... cuando he tenido profesores que son como re preocupados y eso, que... ven específicamente cada caso, a ver qué es lo que está pasando y eso, se re valora en realidad (Francisco, 18 años).

Siempre que surge algo, vos vas a adscripción y lo planteás y... y no es que no te dan bola. No, buscan la forma. Tipo después, me acuerdo ponele en cuarto que... que ta, no teníamos profesor de Física, no tuvimos como por todo el año, y a último momento vino un loco que... que ta, no nos hacía hacer nada, como que el loco venía y...ta, cualquiera. Entonces obvio, todos nos re quejamos y me acuerdo que en ese momento, la dirección, todos, estaban re involucrados en sancionarlo al profesor de Física, y todo así. Y en ese momento teníamos un adscripto que también, era de los que... Me acuerdo que una vez llamó a mi madre para decirle que yo... tipo para felicitarla porque a mí me iba bien. Y yo dije "what!? ¿Por qué?". Y agarró y le dijo algo como que... siempre llaman a la gente que tiene bajas o que falta para decirle a los padres que "ay, tu hijo no está viniendo", todo..., y que él consideraba que por qué no había que hacerlo con gente que le iba bien. Entonces ta, llamó a mi madre, todo, y ta, ahí ves que... hay tremenda cercanía en ese sentido (Giuliana, 18 años).

Los relatos refuerzan la idea de que la relación establecida con los/as docentes según sus características incide, no sólo en favorecer –o no– el vínculo con las asignaturas; sino también en la dimensión del disfrute, del aprendizaje asociado a instancias valoradas positivamente, agradables: las posibilidades de intercambiar y debatir, el “chiste” y las formas divertidas de poner a disposición información, de transmitir conocimientos y de construirlo.

Bueno, el [profesor] era como... Sus clases no eran tan estructuradas así de venir..., tipo ta a veces teníamos clases acá afuera y todo... Ponele, surgía algún tema... yo qué sé, el año pasado con todo lo del aborto en Argentina y todos temas así... -bueno ta, este año con todo el tema de la reforma, cosas, supongo que debe re haber hablado de eso-. Como que cualquier cosa que surgía la re hablábamos con él. Ta, era Filosofía también, ¿no? Era mucho más fácil... (...) Nos re daba la libertad de poder hablar de lo que quisiéramos dentro de todo, y eso está re bueno (Giuliana, 18 años).

M: La segunda [profesora] de Filosofía era re copada, imaginate que la tenía con tres y la pasé con ocho.

E: ¿Y qué te gustaba de esa profesora?

M: Eh... cómo que era... Tipo, era re copada... Le ponía ganas a todo. La otra era como que... alguien decía algo y... Viste que siempre... tipo, está bueno estar prestando atención pero, a veces, meter un chiste para ponerle alegría a la clase, ta, está bueno para joder, ¿viste? Pero ella, decías algo y ya era "estos botijas inmaduros", no sé qué. ¡Ay, tomate algo en chiste! La otra descansaba con

nosotros. Es que, te copa más, a los gurises, si sos buena onda que si sos tremendo amargado. Le pone más onda a la clase, todo.

[...]

M: Por ejemplo, para mí la profesora de tercero de Literatura era como muy... estricta. No me gustaba... Estaban entretenidos los temas que hablábamos y todo pero... no me gustaba. No le daba bola porque no me gustaba cómo hablaba, cómo se expresaba... Y ya en cuarto... cómo era la profesora, que estaba hablando de algo y no sé, hacía un chiste de lo que estaba hablando y a mí me gustaba más (Marcelo, 16 años).

Es posible observar que, en algunos relatos, los/as jóvenes le atribuyen mayor apertura al intercambio a las materias que se vinculan más directamente a la rama humanística, cuando los/as docentes van en esa dirección. Aunque no sea estrictamente así, ya que, como se mencionó, depende de las características personales y de estilo pedagógico de los/as docentes, es algo que se repite. A su vez, los/as jóvenes reconocen y argumentan de forma crítica los encuentros y desencuentros con sus docentes, generan opiniones y reflexionan sobre las condiciones en general de la educación, de los liceos, de la infraestructura y de la currícula. En este sentido, considerando el cuestionamiento a nivel de la sociedad que, muchas veces, recae sobre los/as docentes, una joven agrega:

G: Pienso como que, ellos hacen... Se re juzga a los profesores, ponele, yo qué sé... Hay un paro y es como "ay, los profesores no quieren trabajar, no quieren hacer nada" y yo re siento que ellos dentro de las posibilidades que tienen hacen lo más que pueden para que nosotros vengamos y ta y no nos aburramos [sonríe]. Pero es como que ta, el sistema ya es así y no pueden hacer más de lo que hacen, pero no es que no quieren hacer nada o que no quieren trabajar. Como que ellos re ponen todo, pero ta, es como algo que ta, es así, tiene que ser así.

E: ¿Qué hace a un buen profesor para vos?

G: Ay, no sé... que sean... Como eso, que te traten bien, que sean buenas personas, que ese trato que tienen sea bueno. Después ta, lo de las clases es como re relativo porque... no pueden hacer mucho... (Giuliana, 18 años).

El “buen trato” es condición para que se pueda construir un vínculo de confianza y de respeto en el que, a su vez, se sientan reconocidos/as. La dimensión del *reconocimiento*, es otro elemento clave y relevante en la construcción de sus experiencias. Honneth (1997) plantea tres modelos reconocimiento: *amor* o *afectivo*, *derecho* o *jurídico-moral* y *solidaridad* o *ético-social*, en función de los que, los sujetos, despliegan sus luchas. Estos tres niveles generan las condiciones para garantizar integridad y dignidad en las interacciones, generando autoconfianza, autorrespeto y autoestima.

6.4. La otra casa: sentido de pertenencia

Las experiencias escolares que construyen los/as jóvenes pueden desagregarse en varios aspectos, siendo el *sentido de pertenencia* uno de los más importantes, en tanto habilita experiencias de mayor intensidad e integración al centro educativo. Castillo, Rodríguez y Escalona (2018), entienden este concepto como “el nivel de apego que vivencia el estudiante respecto de la institución escolar a la que está formalmente adscrito” (p. 108). La *lógica de la integración* se relaciona de forma estrecha con esta dimensión, considerando que se vincula con la interiorización cultural, la identificación de los/as jóvenes con la institución a la que pertenecen y los grupos que conforman.

Desde la Psicología Social Comunitaria, Montero (2004) refiere al sentido de pertenencia como un aspecto que hace al concepto de *comunidad*, lo que resulta interesante para trasladarlo al campo de la educación. En esta línea, Krause (2001) postula que, dentro de los componentes mínimos necesarios para reconocer o construir el concepto de comunidad, se encuentra la pertenencia, que se define por “sentirse parte de”, “perteneciente a” o “identificado con” (p. 55). Brea (2016), retomando antecedentes, considera la pertenencia como “un sentimiento de arraigo e identificación de una persona con una colectividad o con un ambiente determinado que supone la existencia de lazos afectivos y de compromiso hacia el grupo y el lugar a los que se siente pertenecer” (p. 87) y propone una clasificación de factores: afectivos, sociales, físicos y académicos.

P1: ¡Ah! Pará, yo quiero poner que me siento acompañada, porque acá me siento acompañada.

P2: Ahh, ¡protegida! Ah, yo tengo un sentimiento de pertenencia con el liceo, entonces... por eso me cuesta tanto eh... como... tener que irme.

P1: Es que yo siento que esta es como mi otra casa.

P2: Mi casa, tal cual.

P1: Pero me pasó en este liceo, en el otro liceo que yo iba no...

P2: Tal cual, tal cual. Yo sufrí, yo los últimos días no quería ir al liceo, le dije a mi madre. Bueno, entonces... ¿qué ponemos?

P3: Pertenencia...

P2: Sentimiento de pertenencia. Quiero que los profesores sean mi madre, imagínate... [Risas].

(Grupo focal - liceo A).

En el dibujo de la figura de un/a joven estudiante, en el marco de los grupos focales y a partir de la consigna que les invitaba a, luego de dibujar la silueta y caracterizarla, completar con elementos (palabras, frases, dibujos, etc.) en diversos niveles: pensamientos, sentimientos, actividades, apoyos y obstáculos según lo que les pareciera, se hace mención a la pertenencia. Ubican este elemento a nivel de sentimientos y lo relacionan con la sensación de protección y de acompañamiento. Resulta interesante la asociación entre el liceo y la *casa*, así como con cierta familiaridad.

Como menciona Ágnes Heller (1977), la sensación de lo conocido y lo habitual se vuelve una necesidad humana, y estos dos aspectos generan familiaridad. La autora propone pensar a *la casa* como “un punto fijo en el espacio, del cual «partir» (...) y al cual volver siempre”. No reduce la categoría de casa a lo edificio, sino que, retomando sus palabras:

Es necesario que exista también el sentido de la seguridad: la casa protege. Contribuyen además relaciones afectivas intensas y sólidas: el calor del hogar. Ir a casa significa moverse en la dirección de un punto fijo en el espacio donde nos esperan cosas conocidas, habituales, la seguridad y una fuerte dosis de sentimiento (p. 321).

La asistencia diaria al liceo durante, al menos, la totalidad de un año genera un escenario conocido. El tiempo de vinculación puede verse incrementado si se tiene en cuenta que, en general, los liceos están pensados para poder realizar el ciclo completo en el mismo centro. Además de esta variable de tiempo-espacio, hay otros elementos que contribuyen a la sensación de familiaridad, como lo es la participación, las actividades disponibles y los vínculos. En el marco conceptual de ARISTAS Media (INEEd, 2019), donde se aborda la convivencia, se hace referencia a las dimensiones que la constituyen (vínculos interpersonales, normas y reglas, abordaje del conflicto) y se advierte sobre la repercusión que pueden tener en el sentido de pertenencia de los/as estudiantes. En este trabajo se considera, especialmente, la dimensión vincular tanto intrageneracional como intergeneracional, fundamentalmente. En el caso de los vínculos entre pares, tienen que ver las dinámicas de sociabilidad y los grupos de pares como *soporte*, lo cual fue abordado anteriormente.

Respecto a los vínculos intergeneracionales, son un componente fundamental que hace a la experiencia escolar de los/as jóvenes. Como se planteó, las características que adquieren estos vínculos afectan la *comodidad*, la *confianza* y el *respeto*, lo que se

relaciona íntimamente con la sensación de “ser parte” y con la configuración de un clima social escolar que se valore de manera positiva. Tal como señalan Vecino y Guevara (2020), lo que les permite a los/as estudiantes sentirse parte de la institución “es la relación cara a cara, el encuentro con los otros, el intercambio y el reconocimiento entre pares y con las y los adultos” (p. 234). Parece especialmente relevante pensar este aspecto en el contexto de pandemia que enfrentamos y que en nuestro país implicó decisiones en torno a la suspensión de la presencialidad en todos los ciclos del sistema educativo y un posterior retorno, en varias oportunidades; en cómo estas condiciones incidieron tanto en la posibilidad de establecer vínculos, entre pares y con docentes, como de generar sentido de pertenencia y motivación en torno a los estudios.

Y otra cosa, de que nosotros... Tipo para mí es fundamental que acá haya un buen ambiente (...) Venir a un lugar y que te tomen importancia, de que en realidad este lugar es nuestro..., que lo tenemos que hacer nosotros, es importante (Hope, 18 años).

Ligado a la sensación de “ser parte” emerge la idea de reconocimiento, de que “te tomen importancia”, refiriéndose a las acciones realizadas por los/as adultos de la institución, anfitriones de la escuela, que parecen tener la potestad de habilitar, de dar lugar a la apropiación por parte de los/as jóvenes. A su vez, también surge la importancia de sentir que les escuchan y dan lugar a sus pedidos, que les toman en cuenta:

E: Si le tuvieras que contar a alguien cómo es este liceo, ¿qué le dirías?

G: Ay, que es el mejor liceo... (...) Como que mi experiencia siempre fue re buena, con todo. O sea, cuando tuve ese problema que tuve que venir de tarde, para mí era como el fin del mundo porque yo hacía pila de cosas... Tipo, animaba, entonces no podía venir de tarde... Y para mí eso era como..., mi mundo era eso. Entonces ta, yo vine y hablé y lo expliqué y todo, y me cambiaron de turno. Entonces como que... siempre que tuve que cosas así... (...) Yo pensé que ta, que les iba a chupar un huevo, "jodete" y no (Giuliana, 18 años).

Nosotros planteamos como que el liceo era... bastante gris dentro de todo, vos ves pintado por algunos lugares pero en realidad es como bastante gris, así, apagado, no sé qué... y que capaz que si estuviera como todo más colorido nos daría más ganas y eso... Y van a hacer la pintada ahora, que está bueno. (...) Nosotros personalmente le hicimos la propuesta con una profesora, de Historia creo y..., en realidad como eso de la pintada vino después por separado... Capaz los profesores notaron el interés y como que impulsaron eso (Francisco, 18 años).

En este sentido, el espacio físico y las condiciones edilicias también aparecen como un aspecto importante que tiene influencia en la experiencia gratificante de *habitar* el liceo. Los espacios abiertos y con presencia de vegetación son valorados positivamente, por la sensación de relajación, la vista y el disfrute. Por el contrario, los espacios que resultan más cerrados y poco coloridos, son valorados negativamente.

P5: Bueno... ¿cosas buenas?

P6: Hay mucha naturaleza en este liceo, mucho verde.

(Grupo focal - liceo A).

Para mí es como re triste que esté todo así tan... tan gris. Yo lo tendría todo pintado, que está re bueno eso de que van a pintar -vamos a pintar- (Giuliana, 18 años).

No me gusta cómo es el liceo. Yo siempre quise ir a [otro liceo] porque tipo... fui un par de veces, a veces estaba aburrido y... iba a conocerlo. Lo fui a conocer y me gustó cómo era... que era re grande, tenía un montón de árboles y todo... (....) Se veía re diferente porque tipo... vos veías a todo el mundo y era diferente tipo... las películas... Veías diferentes grupos, de todo... Pero... el liceo este no... (...) No me gusta como se ve, la forma, es como muy cuadrado. Nunca me llamó la atención. Ponele, querés caminar y tenés que dar una vueltita ahí. En otros tenés más espacio (Marcelo, 16 años).

En el mismo sentido de lo expuesto, pero al otro extremo de la línea, según los/as jóvenes, el no desarrollo del sentido de pertenencia se constituye como un obstáculo a la hora de pensar en la construcción de sus experiencias escolares, de su tránsito por la institución. Tanto así, que lo relacionan con la visión que tienen sobre la desvinculación estudiantil, sugiriendo que no llegar a “sentirse parte” puede derivar en abandono.

Que no tengas sentido de pertenencia es un obstáculo (Emma, 18 años).

Y además como obstáculo, que también eso va..., a mí me parece que va mucho con la deserción tipo los problemas que uno trae de la casa, que si uno no tiene sentimiento de pertenencia acá, no tiene a nadie que lo ayude, como que viene cargando con una mochila que es difícil dejarla afuera cuando vos entrás (Frida, 18 años).

Por la diversidad de biografías, trayectos, experiencias y la singularidad de las mismas, los elementos que inciden en el sentimiento de pertenencia en relación a la institución educativa son múltiples. La intención de este apartado no es establecer una clasificación estática sino presentar lo que emerge, en mayor medida, de los relatos juveniles. A partir

esto, y haciendo acuerdo con Viscardi (2017), se considera que el trabajo a nivel de la dimensión vincular es esencial para generar y reforzar la pertenencia, entendiendo a su vez que dicho sentimiento promueve la asistencia y la participación. Por último pero no menos importante, todos estos aspectos hacen a la configuración de la imagen de sí de los/as jóvenes, a su trama identitaria, a los procesos de constitución subjetiva.

6.5. Los puntos críticos del sistema: “el liceo no hace mucho para que vos quieras ir” (¿o sí?)

La educación secundaria, en el país y en la región, ha atravesado tiempos de cambios, concentrados desde comienzos de siglo y, se ha vuelto común, la percepción de crisis a partir de las transformaciones. El objetivo no es generar la mera repetición de ese discurso, aunque sí son tomados algunos desarrollos teóricos que lo ponen sobre la mesa, sino problematizar y considerar la visión de los/as jóvenes como *sujetos de la educación*. Desde dentro del sistema, forman sus propias opiniones sobre la educación y las instituciones, su funcionamiento, los vínculos que se establecen, las relaciones educativas, los aspectos pedagógicos y normativos, etc. Se puede pensar que, por su condición, ofician de portavoces de una transformación institucional profunda.

Como se menciona en la mayoría de los trabajos que reflexionan y teorizan sobre las transformaciones de la escuela secundaria, el cambio de mayor envergadura, quizás, se relaciona a la ampliación de la cobertura con el fin de democratizar el acceso al sistema educativo formal. Lo que trajo aparejado fue, entre otros elementos, el fenómeno de masificación escolar que, desde la perspectiva de Dubet y Martuccelli (1998) es uno de los principales motivos de la mutación de la escuela. Según los autores, “la masificación ha transformado las reglas del juego escolar, las relaciones pedagógicas y los vínculos del sistema con su entorno” (p. 46). La hipótesis del declive institucional moderno que pone en jaque el funcionamiento tradicional de los programas institucionales, generando otras formas de concebir el trabajo sobre los otros, se vincula directamente con el liceo y la formación de sujetos. En los discursos juveniles se encuentra presente la dimensión de la cantidad de estudiantes, a la que hacen alusión como “sobrepoblación” y que es señalada como un aspecto negativo. El número de estudiantes por clase puede incidir en las modalidades de trabajado que puedan adoptar los/as docentes y en las posibilidades de un acompañamiento y seguimiento más singularizado, así como en el desarrollo de vínculos. Ser “muchos” beneficia el anonimato y la posibilidad de pasar desapercibido/a, como

plantean algunos/as, pero también hace que otros/as se pierdan. El tránsito por el liceo y lo que allí va aconteciendo, resalta las individualidades y las estrategias que cada quien pueda desplegar.

Los múltiples sentidos construidos en torno a la educación y concretamente al liceo, algunos coincidentes y otros diversos, surgidos de este trabajo y que fueron presentados al principio del capítulo, dan cuenta del deber de los estudiantes de “motivarse y construir el sentido subjetivo de sus estudios” (Dubet, 2007, p.77). En esta línea, es interesante la tensión del encuentro entre la rigidez del orden escolar y la obligación de construir la propia relación con los estudios que tiene cada uno/a:

(...) la experiencia escolar siempre está situada bajo la amenaza de un sentimiento de desprecio pues el que no logra percibirse a sí mismo como un alumno aceptable es remitido a sus propias insuficiencias, que se vuelven más intolerables porque la masificación escolar ofrece a todos, en principio, la posibilidad de efectuar sus estudios con éxito (Dubet, 2007, p. 73).

En este sentido y según los relatos juveniles, a primera vista, el bajo rendimiento en las materias, aún con esfuerzo de por medio, impacta disminuyendo la motivación y, en ocasiones, lo perciben como un factor de abandono. Hacen visible las distintas posibilidades de cada quien y se piensan en contexto, portadores de una historia, lo que permite complejizar su ser y estar en las instituciones, su relación con los aprendizajes, con el saber. Asimismo, hacen énfasis en la importancia de encontrarse con *algo o alguien* que fortalezca el lazo con la institución e incluso con el proyecto educativo.

De cuarto para adelante no, pero bastantes de mis amigos de ciclo básico... dejaron bastantes. (...) Como que a ellos no les gustaba tanto venir al liceo y eso ponele, y como que... se desmotivaban. Y yo creo que... no hubo como una... algo que les dijera a ellos "bueno, me quedo", ¿entendés? Tipo, eh... Varios se llevaban materias y esas cosas, y obvio, te desalentás cuando te llevás una materia, y como que una cosa atrás de la otra como que... no te da ganas de volver digamos. (Francisco, 18 años)

No todos podemos estudiar el mismo año, las mismas cosas, aunque eso es lo que dice el ciclo, ¿no? Pero ta (Demian, 18 años).

Como que a veces los adultos dicen... El que se va a examen... Incluso a veces nosotros, tipo como que... “el que se va a examen es porque no hizo nada”. Y a veces el que se va a examen no es porque no hizo nada, sino porque no le dio el esfuerzo, ¿entendés? Y es como que los adultos enseguida piensan "si te fuiste a examen es porque no hiciste nada" (Juana, 18 años).

Los/as jóvenes relacionan el papel que tienen las personas adultas, los vínculos que se dan y las cualidades que adquieren, con sus vivencias en torno a distintas cuestiones pero, sobre todo, al vínculo con las asignaturas, al disfrute, a los métodos de enseñanza y las posibilidades de permanecer afiliados/as. Esto puede parecer, quizás, como una especie de sobrecarga hacia el rol de las personas adultas, pero lo cierto es que si bien enuncian demandas en relación a lo mencionado, en ocasiones los/as jóvenes respaldan la tarea docente y les exigen de responsabilidad.

E: ¿Hay algo que no te guste del liceo?

G: Sí, o sea para mí como que el sistema es re anticuado. No sé, yo siento que vengo y...

E: ¿El sistema en general, de enseñanza, de organización...?

G: Claro. O sea, ponele, todos los profesores que tengo me parecen unos genios pero... son un bodrio sus clases, ¿entendés? Yo estoy acá y mi cabeza está en la luna. No sé, este año, sobre todo, me pasa mucho más, capaz que es como que estoy con más cosas o no sé, pero... sí, yo me pudro en las clases, siento que...

E: ¿Te pudrís?

G: Y sí, claro, que estar como... Hay materias que tenés hasta tres horas en un sólo día, tipo escuchando una persona hablar, tipo nosotros que no sé, estamos con... como que estamos re acostumbrados a otras cosas... Como muchos estímulos y de repente te dicen que te sientes y estás tres horas escuchando a una persona hablar, y como que es obvio que tu atención... No sé, como que...

E: ¿Y eso lo han hablado con algún profe o algo?

G: Sí, obvio, pero... Ellos no... No pueden hacer más de lo que hacen creo (Giuliana, 18 años).

Ay para mí igual hay que cambiar el... Para mí, justo estos años eh... los profesores para mí han sido buenos, pero hay que cambiar los métodos de enseñanza (Maywa, 16 años).

La crítica hacia los métodos de enseñanza y evaluación es, probablemente, la que tiene más lugar. En defensa del rol docente, separan cuestiones de método y de características personales que sí valoran. Vinculado a este aspecto, la evaluación y la sensación de que con la nota los/as “determinan” es algo que emerge de forma significativa. Las formas de evaluación son identificadas como un obstáculo que se presenta en el trayecto educativo,

especificando que no se toman en cuenta las potencialidades de los/as estudiantes, las maneras en que mejor pueden desenvolverse o aquello que identifican como sus fortalezas. En este sentido, consideran que “te va bien si cumplís con el ideal de estudiante”, si son poseedores o desarrollan habilidades y competencias que sean “funcionales al sistema”:

Yo siento que soy re funcional al sistema [sonríe], porque tengo buena memoria, entonces es como... lo que ellos quieren. Yo leo una cosa así y ta, me re queda y después vengo y escribo todo y "ay, un doce". Pero no es más que eso, para mí (Giuliana, 18 años).

Yo estoy como re en contra del... sistema de... nota, escrito, no sé qué. Siento que en realidad no... No es una demostración real de lo que vos sabés o tu capacidad o lo que sea. Y capaz que... con mis amigos que... dejaron, creo que les pasó eso en realidad, que ponele que tenían notas bajas y... tipo "el sistema me está diciendo que yo soy así", entonces voy y dejo, ¿entendés? (...) De repente si vos sos más funcional ponele... Por ejemplo, [una compañera de clase], tipo ella como que tiene re buena memoria, entonces claro, en los escritos ella escribe un montón y le va re bien. Entonces como que al ser ella más funcional, yo creo que ella tiene..., tipo en primero yo habría dicho que ella tenía más probabilidades de seguir que otras personas. (...) O, por ejemplo, si sos como muy extrovertido y eso, como que se re valora digamos (Francisco, 18 años).

Mencionan también, que las formas de evaluación promueven la competencia entre compañeros/as y que eso es algo que genera malestar e incomodidad en algunas oportunidades. En relación a la dimensión de las calificaciones y evaluaciones, prima una *lógica de estrategia*, en tanto buscan utilizar los recursos disponibles en un entorno percibido de competencia y adaptarse en función de su posición y sus objetivos. Asimismo, esta tendencia es cuestionada por algunos/as jóvenes e incluso rechazada.

P2: Ah, pará, yo quería decir que también esto de la nota como que quieras o no hace a la competencia, ¿entendés? (...)

P1: Para mí igual no hace a la competencia. A mí, por ejemplo, siempre me fue bien y nunca quise ser competencia con los demás.

P3: No, pero para mí es tipo... que te comparan las notas...

P2: Lo mismo los profesores: "ay porque vos sos brillante y vos bueno..."

(Grupo focal, liceo A).

Asociado a esto, surgen críticas hacia la clasificación que, según ellos/as, hacen algunos/as docentes en función de las calificaciones y de la relación personal, y a la diferencia de criterios.

P2: (...) entiendo lo que dice [un compañero] porque yo también siento que la profe se basa en los sentimientos, o cómo siente que le cae un alumno para mandarlo o no a examen, y... bueno... Porque, por ejemplo, yo a principio de año con esa profe no me llevaba, no le hablaba, lo que podía, y... después, como que empecé a hablarle y mis notas empezaron a subir.

P1: Qué casualidad... [Sonríe]

P2: Y...ta, por eso, es injusto pero no nos queda otra.

P1: Claro, tenés que caerle bien. Yo ya le caigo mal así que el año que viene...

(Grupo focal - liceo B).

P4: Para mi tipo... como los estereotipos, tipo así... Piensan que no estudiás, te ponen siempre notas bajas, y si saben que re estudiás, te ponen notas altas.

P6: Lo sé.

P4: O te dejan tipo hacer trabajos extra y cosas así.

P5: No sé, también el diferente criterio que usan tipo entre alumno y alumno.

P4: Ponemos acá... ¿Podemos poner distintas consideraciones?

P5: Distintos... eh...

P4: Distintos criterios.

P5: Criterios... O... variación de criterios según alumno

(Grupo focal - liceo A).

Por otro lado, hacen referencia a la monotonía de la vida cotidiana en las instituciones educativas, considerando que la rutina es algo que, si bien organiza, también genera desgaste. En la misma línea, algunos/as sienten que los liceos cuentan con pocas actividades extracurriculares o que les interesen. Mencionan la posibilidad de hacer deportes y de asistir al coro del centro educativo y, aunque resulta algo valorado, agregan que, muchas veces, dichas actividades se superponen con otros horarios importantes o de clases.

P1: ¿De qué actividades participamos?

P2: Poné... de las clases.

P3: Es que no... Ninguna. Si hubiese algo que nos gustara, sí, participaríamos.

P2: Claro, no hay... Lo que pasa es que en realidad... no hay talleres ni variedad de cosas que puedan atraernos. "No existen opciones..."

(Grupo focal - liceo A).

Cuando surgen temas asociados a la desvinculación estudiantil, que traen los/as propios/as jóvenes a medida que contemplan varios aspectos que hacen a las experiencias escolares, además de reconocer los motivos personales y singulares, se atribuye una cuota de responsabilidad a la institución y al sistema educativo en general.

G: Me acuerdo que en cuarto, ponele, al principio éramos cuarenta y a fin de año veníamos quince ¿entendés? (...) Después ta, ahora ya no. Hay gente igual que ha dejado este año, pero no notás tanto el cambio como ahí.

E: ¿Y sabés por qué cosas?

G: No... Yo creo que es como esa desmotivación también que tienen y ta, supongo que es más... problemas personales, cosas de la vida, re entiendo que dejen sinceramente, pero ta. (...) Porque me imagino una persona con problemas en su vida personal y todavía tener que venir y estar acá un montón de horas, ta... [En relación a los y las jóvenes que dejan y sus motivos] creo que es un poco de las dos. Debe haber cosas personales pero también como que el liceo en sí... no hace mucho para que vos... "ay, quiero ir al liceo, a pesar de mis problemas" ¿entendés? (Giuliana, 18 años).

Otro punto de crítica, se configura en torno a las normas que se relacionan, en mayor medida, con la vestimenta: lo permitido y lo no permitido. Este aspecto emerge con frecuencia en los relatos de los/as jóvenes, quienes lo ponen en cuestión. En este sentido, se cita un fragmento que se corresponde a la presentación de la vestimenta de uno de los dibujos (sobre un/a joven estudiante) realizados en un grupo focal, en el entendido de que sintetiza las visiones compartidas:

Íbamos a hacerle una remera, pero al final dijimos medio en joda tipo que era un tatuaje, y yo dije que fue tipo porque reformamos el código de vestimenta y ahora se podía. Porque el tema del código de vestimenta es como... polémico [sonríe]. No, hay eh... muchas cosas respecto a eso, eh... En mi opinión, el código de vestimenta me parece que... en cierta forma limita y dificulta el acceso a la educación. Por ejemplo, no podés venir con un pantalón roto, y de última yo hoy vine ponele porque

era lo único que tenía, tenía los otros para lavar y... tampoco es que tengo muchos, porque no... Tengo dos. Entonces medio que... es complicado. No te dejan venir de musculosa, y es como... ¿por qué? Y bueno, los gurises no pueden venir de bermuda y nosotras podemos venir de pollera o de vestido, entonces es como... no se entiende mucho. Y... son cosas que... Podés venir ponele con un vaquero que es negro tipo re tranquilo, pero no podés venir con una calza que es lo mismo. Entonces, son esas cosas que no se entienden, otras ponele que sí, pero hay cosas que... (Maywa, 16 años).

Además de la visión crítica sobre la reglamentación de la vestimenta como limitante del acceso y como reglamentación que encarna un sinsentido para ellos/as, muchos de los elementos a los que hacen referencia se relacionan con el interjuego entre la *cultura escolar* y la(s) *cultura(s) juvenil(es)*. Kaplún (2008) y Rodríguez (2002) acuerdan que, en el espacio educativo, las culturas juveniles y la cultura escolar se encuentran y se desencuentran, conviven, coexisten, pero mayoritariamente se presentan como mundos desvinculados.

En las culturas juveniles, como lo ha trabajado arduamente Reguillo (2012), la vestimenta adquiere un lugar fundamental de expresión, manifestación y construcción del yo, como rasgo de los procesos de construcción de sí mismo/a. Expresa que:

(...) la indumentaria, la música, el acceso a ciertos objetos emblemáticos constituyen hoy una de las más importantes mediaciones para la construcción identitaria de los jóvenes, que se ofrecen no sólo como marcas visibles de ciertas adscripciones sino (...) fundamentalmente, con gran sentido, “un concepto”: un modo de entender el mundo... (p. 24).

Los componentes estéticos operan, frente a unos u otros, como identificación y diferenciación. Va más allá de vestir una u otra prenda y construir una apariencia, en el sentido de que a cada elemento le es otorgada una significación que se relaciona con el universo simbólico que es soporte de la identidad.

P2: Sí, como que si bien [el liceo] te ayuda a construir tu identidad, de cierta forma también te masifica, como que nos hace muy... todos como una masa y no tanto individuales.

P1: Eso mismo, eso de la persona propia (...) “Respetá mis características”. Porque a mí que no me dejen venir con esta pollera, para mí es... O que no me dejen... Podemos poner eso.

P2: Dale. Te des-per-so-na-li-za.

P1: Despersonaliza, con z.

P2: Despersona - liza. Ay, gracias.

(Grupo focal - liceo A).

Por otro lado, resulta importante mencionar que, los cambios que supuso la situación de pandemia y la declaración de emergencia sanitaria, que llevó a medidas de confinamiento y al pasaje de los cursos a modalidad virtual, confirieron visibilidad a las contradicciones que viven los/as jóvenes en relación a la educación formal o, mejor dicho, se hicieron más visibles las posiciones que coexisten. Las afectaciones de la situación sanitaria y los impactos en la totalidad de esferas de la vida pública, con énfasis en el proyecto y trayecto educativo, no tardaron.

M: Yo tenía tremenda emoción, porque... a lo que [quinto año, de orientación científico] era sobre tipo... principalmente sobre números y a mí me gustan los números... (...) Vi que tenía mucha matemática y me llamó la atención. Y yo dije tipo... "este es mi año, este lo voy a pasar así de una", pero... ta, ¿viste cuando llega el Coronavirus y te arruina todo? Dejá...

E: ¿Y qué pasó? ¿En qué sentís que te influyó?

M: Me desmotivó... Tipo, no sé... ¿Cómo te explico? En casa, mirá... En casa no tengo internet, cuido a mi hermano, no tengo casi tiempo pa' nada. Por eso, no puedo casi hacer nada del liceo. Ta, y en sí que no me gusta porque tipo... ta, yo sé de tecnología y coso, pero nunca me manejé por la computadora para entrar a las cosas del liceo, ¿sacás? Una cosa es que te manden un trabajo y te digan "tenés que hacer esto" y otra cosa tipo que tengas una duda y vayas y le preguntes al profesor. Para mí no es lo mismo. Además, directamente si vos estás en tu casa le podés decir a alguien que lo haga y ya está, y te lo están calificando para vos. Y eso es cualquiera, yo no lo veo bien eso (Marcelo, 16 años).

La experiencia escolar se construye entre posiciones ambivalentes en relación a los diversos elementos que inciden. Aún cuando las instituciones educativas son objeto de duras críticas por parte de los/as jóvenes, hay algo que les hace mantenerse allí. Quizás sea el mandato introyectado de obligatoriedad y de lugar destinado a las juventudes, quizás sea que la contradicción es parte de la vida y existe inevitablemente, y que la *escuela ideal* tenga forma de utopía; quizás, se relacione con la tensión entre: «todo lo que me molesta» y «todo lo que me organiza, me habilita». Quizás, tenga que ver con aceptar y valorar la institución escolar como escenario de la formación personal y ciudadana, que aún sigue teniendo fuerza y, por el mismo movimiento de socialización y subjetivación, hacerse lugar para cuestionarla, enfrentarla, proponerle, habitarla.

6.6. Recapitulando

En este capítulo, recupero las principales dimensiones de la *experiencia escolar* que recorren los relatos de los/as jóvenes. La primera observación se vincula con los múltiples sentidos que adquiere la educación. Si bien se encuentran vestigios de los fundamentos de la escuela republicana, que destaca su cualidad sacra, en la actualidad es posible observar los principios constantemente tensionados, puestos en cuestión. El principal elemento del asunto es la *construcción de la experiencia escolar* y, por tanto, la construcción de la escuela. El énfasis se pone en el hecho de que la institución escolar ya no impone una experiencia única, sino que se construye como combinación de la diversidad de modos de socialización y de formación de sujetos (Palacios Mena, 2018)

A partir de las herramientas conceptuales y de los relatos juveniles se traza un recorrido por apartados que abordan las principales dimensiones consideradas. En función de este camino, es posible establecer que la dimensión vincular adquiere importancia en las experiencias escolares de los/as jóvenes, quienes destacan las relaciones que establecen con sus pares y con adultos. Respecto a los vínculos entre pares y la conformación de grupalidades, son entendidos como los principales *soportes* o apoyos que encuentran en la cotidianidad escolar. Este aspecto, permite pensar en *el liceo como espacio de sociabilidad juvenil* que aporta a la construcción de la imagen de sí y promueve procesos de aprendizaje a partir de los tiempos-espacios compartidos.

En cuanto a los vínculos intergeneracionales (principalmente con docentes, adscriptos/as y equipos de dirección), resaltan que pueden ser pensados por un lado como *obstáculos* y, por otro, como *apoyos*. Cuando devienen obstáculo, en general, se relaciona con la dificultad de establecer relaciones de confianza y con las imágenes/mensajes negativos que reciben de estos adultos, destacando lo que ellos/as mencionan como “retroalimentación” y que se vincula con las expectativas que se ponen en juego entre docentes y estudiantes. Cuando se constituyen como apoyo, se enfatiza la confianza, el respeto, los actos y gestos de reconocimiento, la escucha y la disponibilidad, lo que, a su vez, redundan en mejor vínculo con la asignatura relacionada y con la motivación. Resulta relevante reforzar estos vínculos con cualidades que son valoradas como positivas en tanto logran constituirse como figuras de referencia y sostén, que propician la continuidad de las trayectorias educativas y proporcionan modelos de identificación para los/as jóvenes, brindando a su vez, posibilidades de socialización y subjetivación.

Parece cierto que las exigencias y demandas al sistema en este nivel de secundaria aumentan por parte de los/as propios/as estudiantes. Por momentos, la utilidad de los estudios es cuestionada y también los mecanismos utilizados por las autoridades, así como los métodos empleados por los/as docentes. Al mismo tiempo, las figuras docentes son respaldadas y reconocidas en su función, cuando la relación establecida logra constituirse en torno al respeto. A su vez, el *clima social escolar* es valorado positivamente, en tanto disminuye la percepción de conflictividad con respecto a los años anteriores.

En relación a las críticas y los cuestionamientos al sistema se destacan, sobre todo, las normas sobre vestimenta, siendo un elemento importante de las identidades juveniles. Asimismo, los/as estudiantes también reflexionan en torno a la desvinculación educativa y sus posibles motivos relacionados a obstáculos que suelen encontrarse en el día a día de la institución y la forma escolar. Hay una posición marcada de reivindicación de sus derechos como jóvenes y como estudiantes.

Retomando la propuesta de las lógicas de acción (integración, estrategia y subjetivación) de la sociología de la experiencia, es posible pensar, a lo largo del capítulo, la combinación que hacen en el marco de la construcción de sus experiencias escolares. Cada una de estas lógicas, presentes en las dimensiones abordadas que hacen al sistema y que, en síntesis, hacen referencia a la identificación con lo comunitario, la interiorización cultural y socialización (integración); la veta competitiva y la relevancia de los recursos (estrategia); y la capacidad crítica y reflexiva que permite la percepción de la autoría de sí (subjetivación).

Capítulo 7: Consideraciones finales

El último capítulo tiene la intención de presentar las principales dimensiones y líneas de análisis que emergieron y atravesaron este estudio, en forma de proposiciones más generales y sintéticas, y en las que confluye el desarrollo de los capítulos analíticos. En este sentido, se organizaron los elementos centrales en seis apartados, finalizando con un séptimo apartado de cierre que, a la vez, propone una apertura a la reflexión en torno a la construcción de las subjetividades juveniles, la mirada sobre las juventudes y las distintas dimensiones que hacen a la experiencia escolar, con énfasis en el rol adulto en las instituciones educativas.

7.1. El liceo como espacio de posibilidades

Considerando el tiempo que asisten los/as jóvenes al liceo y las vivencias que allí tienen lugar, es posible pensarlo no sólo como un espacio fundamental del habitar juvenil, sino también como un espacio de posibilidades. Cuando revisan o construyen el sentido que tiene para ellos/as, tanto la educación como los centros por los que han pasado a lo largo de sus trayectos educativos y los diferentes sucesos o vínculos que les han dejado huella o que, luego, adquieren otros significados, resulta evidente la importancia que tienen estas instituciones en sus vidas. Aunque los sentidos construidos varíen y el liceo muchas veces sea interpelado en relación a diversos motivos, tanto por los/as estudiantes como por la sociedad en general, aún sigue teniendo relevancia como organizador de la vida social y marcando los itinerarios juveniles. Incluso, siendo un espacio al que eligen asistir más allá del mandato de obligatoriedad, un lugar donde eligen estar y el que identifican con su derecho a la educación.

Los/as jóvenes hacen referencia, en reiteradas ocasiones, al apoyo que brindan algunos/as referentes adultos/as de las instituciones, destacando el psicológico y el económico, en relación a asesoramiento en recursos disponibles o posibilidades de becas para sostener los estudios, por mencionar elementos concretos. El espacio institucional del liceo es estructurante de la vida de estos/as jóvenes, en función del que, en la intersección con otros espacios institucionales, van constituyendo sus biografías. Como se mencionó en varios apartados, además de interiorizar normas y valores que se corresponden con la función de socialización clásica del dispositivo escolar y que, por momentos, compite con otras herramientas de comunicación e información y medios culturales que también

transmiten normas y valores, códigos distintos; también el liceo habilita y hace lugar a los procesos de subjetivación.

7.2. La intersubjetividad y el lugar de los otros en la experiencia escolar

La intersubjetividad se constituye como elemento central y destaca aquello que sucede en relación con alguien-otro, por tanto, también aparece ligado a la noción de otredad. Los sujetos somos sociales y nos constituimos, siempre, en relación a un otro. Como fue abordado, las sociedades contemporáneas exigen, cada vez más, la individualización, el hacerse cargo de la propia biografía, con apoyo, cada vez menor, en las instituciones.

Las instituciones educativas, en este caso, los liceos, ofrecen condiciones de posibilidad para el despliegue y la conformación de las subjetividades juveniles, a partir de la relación con otros. Esos otros que, pueden obstaculizar los procesos o, también, potenciarlos e incluso convertirse en *otros significativos*. Las instituciones sociales reproducen discursos y producen formas esperadas de ser, estar y hacer, aunque también albergan y habilitan diferenciación, emancipación, subjetivación. En los relatos juveniles, es posible observar la relevancia del papel de las otras personas en todo el trayecto, tanto de pares como de adultos/as referentes, que ofician como apoyo y sostén y que les permiten ensayar sus formas de ser, estar, identificarse, construirse.

7.2.1. La centralidad de los vínculos entre pares

La posibilidad de establecer vínculos con otros/as jóvenes en el espacio educativo resulta central para sostener el lazo con la institución y afianzar el sentimiento de pertenencia. La conformación de grupos de pares en la juventud, considerando la intensidad con la que se viven los procesos de construcción y afirmación identitaria, son de relevancia. Las relaciones con *otros*, pares, se vinculan con la adquisición de herramientas, saberes y, asimismo, permiten acompañamiento en vivencias y procesos a partir del intercambio, de ensayo de relaciones sociales, de lo que sucede en el colectivo y que produce experiencia. Surge con fuerza el sentido que adquiere el liceo a partir de ser un espacio que posibilita encontrarse con sus pares: amistades, parejas; un espacio de vida juvenil con la sociabilidad como aspecto fundamental.

A partir de la importancia que revisten los vínculos entre pares, los/as jóvenes señalan como necesarias otras formas escolares que potencien y promuevan la integración. De modo complementario, reclaman la atención e intervención necesaria por parte de

referentes adultos de las instituciones a las que asisten cuando, en la convivencia cotidiana, se les dificulta el abordaje de situaciones que les generan malestar.

7.2.2. Adultos disponibles

La referencia a personas adultas disponibles se conecta con la opción de pensar lo adulto como sostén, desde la responsabilidad. De los relatos juveniles emerge de manera constante, la valoración de la disposición a la escucha, el cuidado y el respeto. La confianza resulta un elemento fundamental de las relaciones y, cuando se logran establecer vínculos con adultos/as (docentes, adscriptos/as, equipos de dirección, técnicos/as y otros actores) caracterizados de esta forma, conlleva una mejoría en el vínculo con la institución y con sí mismos/as. La disponibilidad de los/as adultos/as se traduce en una mirada que hospeda, en escucha atenta, en reconocimiento.

Asimismo, los/as docentes se configuran como referencias en torno a diversas temáticas, por ser modelos identificatorios disponibles. En este ciclo de educación media superior, valoran especialmente el compromiso y la idoneidad en las materias que dictan pero también, en mayor o igual medida, las características personales y el trato que ofrecen. En el mismo sentido, la apertura y la honestidad, son aspectos importantes.

Considerando las vivencias y los relatos juveniles se entiende que, las características que adquieran los vínculos intergeneracionales, tienen incidencia en las experiencias escolares juveniles y en la constitución subjetiva. Resulta necesaria la reflexión y la revisión de las formas de ser y estar educador/a, de tomar la función adulta, a partir de visualizarse como factor de sostén, acompañamiento y de hospitalidad en las instituciones.

7.3. “El liceo es nuestro” y lo político: aspectos valorados y críticas

La apropiación del tiempo-espacio liceal no ocurre de manera mecánica con sólo asistir. En general, la participación de diversas formas y en distintos espacios, habilita otra percepción y visualización de sí mismo/a como sujeto de la educación y sujeto de derecho, que permite otro posicionamiento. “El liceo es nuestro” es la reivindicación del liceo como espacio del habitar juvenil.

La dimensión de lo político se juega en varios aspectos de la vida institucional y de la participación (o no) de los/as jóvenes. Los/as adultos/as siguen siendo quienes delinear

algunos modos y delimitan espacios o tiempos, normativizados en el formato escolar, aunque los/as jóvenes encuentran sus propias formas. En este sentido, la lógica estratégica es la imperante. El código de vestimenta es el mayor objeto de críticas por parte de las personas jóvenes en tanto se constituye como un sinsentido, aunque tampoco veneran otros elementos vinculados a los aspectos pedagógicos, de organización y de roles que no cumplen las expectativas; si bien, en su mayoría, respaldan a sus docentes.

La conformación de subjetividad política tiene lugar, en mayor medida, a partir de las interacciones en el liceo, donde se reconocen como sujetos de derechos, jóvenes, estudiantes y ciudadanos/as. La participación se identifica a partir de dispositivos formales e informales, aunque los/as jóvenes perciben ciertas dificultades en torno a encontrar espacios y tiempos disponibles y disposición a organizarse. Resaltan que, sin embargo, buscan las maneras de posicionarse y manifestarse frente a aquello que perciben como *injusto*.

7.4. Lo subjetivante en espacios y prácticas institucionales

Respecto a la identificación de espacios y prácticas institucionales que habiliten vínculos subjetivantes basados en el reconocimiento intergeneracional, se señalan varios puntos. Por un lado, las actividades, tiempos y espacios que tienen el fin de promover la integración y el compartir entre pares y con adultos-docentes, aunque son escasos si no cuentan los espacios de aula. Mencionan, por ejemplo, algunos paseos o actividades en el interior del liceo por ocasiones puntuales. Los espacios propuestos por el programa Compromiso Educativo, que ya fue mencionado, son destacados como positivos y generadores de sentido de pertenencia e identificación tanto con compañeros/as, docentes y con la institución. Si bien en cada institución toman diferentes formas, en uno de los liceos se referían a propuestas que implicaban compartir mediante la creación y el compartir diversos aspectos de la vida liceal y que acababan produciendo grupalidad: obras de teatro, organización de paseos, intercambio sobre proyectos con énfasis en lo educativo, actividades de recaudación de fondos, apoyo en tareas y trabajos de asignaturas, por mencionar algunas. En ciertas ocasiones, destacan actividades organizadas entre varias asignaturas y sus respectivos/as docentes como promotoras de algo distinto que les entusiasma y que valoran. Por otro lado, las posibilidades de establecer vínculos entre estudiantes y docentes, dependen de las características personales tanto de unos como de otros, así como de los estilos docentes.

Emerge un elemento común en los relatos juveniles que destaca la existencia de asignaturas de corte más artístico como mayores promotoras de estos tiempos y espacios de reconocimiento y de ruptura con la monotonía con la que identifican a la vida liceal en general, que habilita otro tipo de vínculos entre estudiantes y también con sus docentes, que permite el despliegue de otras áreas que sienten necesarias. Se refieren concretamente, a las asignaturas presentes en la orientación Artístico del bachillerato diversificado. Asimismo, los tiempos-espacios planificados o no, de intercambio y conversación con docentes, independientemente de la asignatura, son valorados de manera positiva y enriquecedora, dando relevancia a aquellas posibilidades de expresar sus opiniones y conocer otros puntos de vista, de sentirse escuchados/as, respetados/as.

Se entiende que los vínculos pueden considerarse subjetivantes cuando promueven y habilitan el despliegue y la constitución subjetiva de los/as jóvenes, desde la referencia, el acompañamiento, el sostén, la escucha, la confianza. La posibilidad de ensayarse a sí mismo/a siendo y estando junto a otros/as, en un espacio que brinde seguridad, respaldo, dando lugar no sólo al rol estudiante sino visibilizando otros aspectos de la vida juvenil, haciendo lugar a la complejidad. Ofrecerse como una figura adulta disponible para los/as jóvenes, aún en este ciclo, sigue siendo un elemento fundamental.

7.5. Tensionar y reproducir los discursos: experiencias de juventudes

Pensar la juventud como categoría construida sociohistórica y relacionamente, enfatiza el hecho de que no existe una única forma de ser joven sino que, como se menciona, resulta necesario referirse al plural *juventudes*. Los/as jóvenes reproducen y tensionan permanentemente los discursos sobre la juventud, sus prácticas y sobre ellas/os como sujetos: se reconocen y, a la vez, se diferencian. Las instituciones educativas como espacios de formación y de institucionalización de las juventudes, así como promotoras de procesos de socialización, son escenarios de la vida juvenil y del devenir subjetivo. Las características posibles de las subjetividades juveniles no tienen que ver con algo fijo ni estable, del orden de una esencia, sino que se configuran como algo dinámico. Habilitar espacios subjetivantes es fundamental en la educación, en los que, a su vez, los sujetos desplieguen su capacidad de *agencia* y aparezca algo del orden de lo distinto, algo nuevo, siendo actores, agentes, activos. Los/as jóvenes, en la reivindicación de la imagen de sí mismos/as, en lo singular y lo colectivo, se ubican como sujetos de discurso, que hacen la *experiencia de la juventud*.

7.6. Confianza y reconocimiento como dimensiones transversales

La confianza y el reconocimiento se constituyen como dimensiones transversales de la investigación, no sólo por la relevancia que adquieren en torno a los vínculos interpersonales, tanto entre pares como con adultos/as de la institución, sino por el mismo acto de participación en este estudio. Se sostiene que, estos dos elementos, son la base para el establecimiento de cualquier vínculo valorado como positivo.

La categoría juventud y los sujetos que habitan la condición juvenil han sido, a lo largo de la historia, portadores de signos con los que se les reconoce e identifica, los que, mayoritariamente, consisten en la negativización de sus prácticas. En adyacencia, existe una cuestión con las relaciones de poder/saber entre adultos y jóvenes, de confrontación y de negación, que es necesario visibilizar.

La confianza y el reconocimiento habilitan vínculos subjetivantes y, en los liceos, no son muchos los espacios, tiempos y prácticas que los favorecen. Se destacan algunas instancias de clase, de ciertas asignaturas que, según el estilo personal y las características del/la docente, permiten intercambios y el despliegue de subjetividades. A su vez, son valorados los momentos que implican trabajo en conjunto entre asignaturas y apoyo entre docentes, lo cual no se da con frecuencia. También, instancias de conversaciones por fuera de clase o registro de situaciones singulares, atención en torno a dificultades o, simplemente, un gesto inesperado pedagógico y humano de cuidado.

Por otro lado, la búsqueda y la consulta a jóvenes estudiantes proporcionó posibilidades de que se reconocieran en sus propias voces y las de sus compañeros/as, aportando sus perspectivas en torno a una temática de la que son protagonistas. Investigar también supone un acto de confianza y reconocimiento, en todos los sentidos posibles.

7.7. Cierre y apertura

A modo de cierre, se proponen en estos breves apartados que intentan sintetizar algunos de los elementos centrales que surgieron en este proceso de investigación. Los objetivos generales y específicos propuestos se enfocaron en el abordaje del campo de las subjetividades juveniles y la educación secundaria, desde una perspectiva que contemplara la experiencia escolar y que focalizara en la dimensión vincular, con énfasis en lo intergeneracional; entendiendo que es un escenario sobre el que hay que poner la

mirada. Se hace necesario dejar entrar la luz y las voces de las juventudes, actores fundamentales del sistema educativo, sujetos de la educación y de posibilidades. Para indagar acerca de lo que acontece en los liceos se necesita de todos los puntos de vista, de los distintos roles de los actores de las comunidades educativas. Sin embargo, los/as estudiantes no siempre adquieren centralidad en las consultas.

Como se mencionó en varias oportunidades, los liceos son lugares de encuentro entre jóvenes y adultos, instituciones escenarios de socialización y subjetivación que tienen un rol fundamental en la vida juvenil. La obligatoriedad de la educación supone esperar que todas las personas jóvenes transiten estos espacios educativos, por tanto, es necesario observar y escuchar en qué condiciones lo hacen, cuál o cuáles son los sentidos que esto tiene para ellos/as o cuáles van construyendo, en qué se apoyan, cuáles son sus soportes y con qué obstáculos se enfrentan. Dentro de la complejidad de cada vida y las diversas condiciones materiales de existencia, qué elementos, espacios o prácticas institucionales habilitan y promueven la permanencia, hospedan, reciben; a la vez que cuáles son los elementos que pueden constituirse en una dificultad y obturar los trayectos, que expulsan y no contienen.

Considerando las generalidades del sistema educativo y las definiciones de educación, son las personas adultas las encargadas de esta recepción y formación: equipos de dirección, adscriptos/as, técnicos, docentes, personal no docente. Son quienes pueden constituirse en otros significativos para la existencia de algunos/as, modelos identificatorios, quienes confrontan, quienes hacen lugar y sostienen, enseñan. Las subjetividades juveniles encuentran en los liceos un escenario central que es soporte de sus procesos de construcción.

Posterior a este cierre, la intención es más una invitación a abrir: preguntas, pensamientos, reflexión. Se hace necesario prestar atención al ser y estar educador/a en las instituciones, a los modos de vincularse, al cuidado, a este rol que también es un oficio del lazo, al decir de Frigerio, Korinfeld y Rodríguez (2017). Qué imágenes, qué representaciones de jóvenes se construyen, cómo se mira, cómo se nombra, qué y cómo se potencia lo de cada uno/a. Resulta necesario, también, repensar los modos de construcción de la autoridad. Los/as jóvenes mencionan en varias oportunidades los niveles de exigencia y estrés que están asociados al ser estudiante y aventuran algunas críticas al sistema en general, la normativa, los modos de organización y sobre todo, evaluación. Se destaca la necesidad

de espacios que promuevan apertura, intercambio, participación, los que son valorados positivamente por los/as jóvenes. Tanto los vínculos entre pares como con adultos, así como las distintas posibilidades de participación, inciden en la construcción de sentidos: de la educación en sí misma y del sentido de pertenencia. Este último, resulta crucial para la afiliación y la permanencia. La dimensión vincular es aquello que atraviesa nuestra existencia como seres humanos en tanto nos relacionamos, comunicamos y somos con otros. Los vínculos que se establecen entre jóvenes y adultos en las instituciones educativas son un aspecto de especial relevancia en las experiencias escolares y la conformación de subjetividades juveniles.

8. Referencias bibliográficas

- Albertín, P. (2007). La formación reflexiva como competencia profesional. Condiciones psicosociales para una práctica reflexiva. El diario de campo como herramienta. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 30, 7,18.
- Alonso, L. (Ed.). (1999). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.
- Alvarado, S.; Ospina, H.; Botero, P. y Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 6(11), 19-43.
- Ariés, P. (1990). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.
- Aristimuño, A. (2009). El abandono de los estudios del nivel medio en Uruguay: un problema complejo y persistente. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 180-197.
- Aristimuño, A. Bentancur y Musselli, S. (2011). *¿Qué sucede en los liceos públicos hoy? Una mirada cualitativa sobre las prácticas educativas en cuatro liceos de Montevideo*. Montevideo: UNICEF – Universidad Católica del Uruguay.
- Balardini, S. (2000). De los jóvenes, la juventud y las políticas de juventud. *Última década*, 8(13), 11-24.
- Baranger, D. (2018). Notas sobre la noción de reflexividad en sociología y en la obra de Bourdieu. En: Piovani, J. y Muñiz, L. (comp.). *¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para repensar el proceso de investigación social*. Buenos Aires: CLACSO – Biblos.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Berenstein, I. (2001). El vínculo y el otro. *Psicoanálisis APdeBA*, 23(1), 9-21.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism. Perspective and method*. USA: Prentice-Hall.
- Bourdieu, P. (1990). La juventud no es más que una palabra. *Sociología y cultura*, 163-173.
- Bourdieu, P. (2011). El capital social. En: Bourdieu, P. *Las estrategias de la reproducción social*. (pp. 221-224). Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Bracchi, C. y Gabbai, M. I. (2013). Subjetividades juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho. En: Kaplan, C. (Dir.). *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. (pp. 23-44). Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Braslavsky, C. (Org.). (2001). *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana.
- Brea, L. (2014). Factores determinantes del sentido de pertenencia de los estudiantes de Arquitectura de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Campus Santo Tomás de Aquino. Tesis para optar por el
- Butler, J. (2018). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del «sexo»*. Buenos Aires: Paidós.
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- Castillo, V., Rodríguez, C. y Escalona, J. (2018). Participación, vida democrática y sentido de pertenencia según tipo de establecimiento educativo en Chile. *Páginas de Educación* 11(2), 108-129.
- Charlot, B. (2007). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Chaves, M. (2005). Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Última década*, 13(23), 9-32.
- Chaves, M. (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires: Espacio.
- Cohen, N. y Seid, G. (2019). Producción y análisis de datos cualitativos. En: Cohen, N. y Gómez Rojas, G. *Metodología de la investigación, ¿para qué? La producción de los datos y los diseños*. Buenos Aires: Teseo.
- Conejeros, M. L; Rojas, J. y Segure, T. (2010). Confianza: un valor necesario y ausente en la educación chilena. *Perfiles Educativos*, 32(29), 30-46.
- Conteri, C. y Rodríguez, C. (2012). *En palabras de los estudiantes. Sistematización de los Encuentros Nacionales de Estudiantes de Secundaria*. Montevideo: CES-UNICEF.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Coordinadora de Psicólogos del Uruguay. (2001). Código de Ética del Psicólogo/a. <https://www.psicologos.org.uy/sobre-cpu/codigo-de-etica/>
- Cornejo, R. y Redondo, J. M. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media: una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última década*, 9(15), 11-52.
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En: Frigero, G. (ed.). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. (pp. 19-16). Buenos Aires: Novedades Educativas.

- D'Aloisio, F. (2017). Jóvenes y sociabilidad escolar. Aprendizajes que sostienen determinado orden social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 101-115.
- Dávila León, O. (2004). Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. *Última década*, 12(21), 83-104.
- De Armas, G. y Retamoso, A. (2010). *La universalización de la educación media en Uruguay. Tendencias, asignaturas pendientes y retos a futuro*. Montevideo: UNICEF.
- De Rosa, P. A. (2018). Enfoque psicoeducativo de Vigotsky y su relación con el interaccionismo simbólico: Aplicación a los procesos educativos y de responsabilidad penal juvenil. *Propósitos y representaciones*, 6(2), 631-649.
- Decreto 158/019 del Poder Ejecutivo. Proyecto elaborado por la Comisión Nacional de Ética en Investigación, vinculada a la Dirección General de la Salud del MSP, relativo a la investigación en seres humanos. 12 de junio de 2019.
- Del Villar, O. L. (2006). Interaccionismo simbólico y educación. *Diálogos educativos*, 12(3), 29-46.
- Dewey, J. (2002). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.
- Di Leo, P. (2008). *Subjetivación, violencias y climas sociales escolares. Un análisis de sus vinculaciones con experiencias de promoción de la salud en escuelas medias públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Tesis para optar por el título de Doctor en Ciencias Sociales - Facultad de Ciencias Sociales - UBA. Buenos Aires, Argentina.
- Di Leo, P. (2009). Experiencias juveniles de confianza, reconocimiento y transformación en escuelas medias. *Tramas*, 31, 67-100.
- Di Leo, P. (2010). Tensiones en las experiencias escolares de jóvenes entre la lucha por el reconocimiento y la confianza instituyente. *Acta psiquiátrica y psicológica de América Latina*, 53(3), 183-191.
- Di Leo, P. y Arias, A. (Eds.). (2019). *Jóvenes e instituciones: el derecho a ser en barrios populares*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Di Nápoli, P. (2017). Sociabilidades juveniles en el ámbito escolar: Un análisis de los motivos de acercamiento y distanciamiento entre estudiantes secundarios de Argentina. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(73), 585-612.
- Duarte Quapper, K. (2000). ¿Juventud o Juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. *Última Década*, 13, 59-77.
- Duarte Quapper, K. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última década*, 20(36), 99-125.

- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Madrid: Complutense.
- Dubet, F. (2011). *La experiencia sociológica*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (2000). *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires: Editorial Losada.
- Elias, N. y Dunning, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Fernández, T. (Coord.) (2010). *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas*. Montevideo: CSIC – Udelar.
- Ferrada, R. (2014). *Relación entre docentes y estudiantes. Una indagación a las Representaciones Sociales, que construyen Estudiantes de Educación Media en torno a la influencia de la Institución Escolar en sus Procesos Formativos*. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación, mención Currículum y Comunidad Educativa. Facultad de Ciencias Sociales – Universidad de Chile.
- Filardo, V. (2009). Juventud como objeto, jóvenes como sujetos. *Revista de Ciencias Sociales*, (25), 6-9.
- Filardo, V. y Mancebo, M. E. (2013). *Universalizar la educación media en Uruguay: ausencias, tensiones y desafíos*. FCS - CSIC - Udelar. Montevideo, Uruguay.
- Filloux, J. C. (2016). *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. México: Siglo Veintiuno.
- Freidín, B. (2016). Revisando el uso de grupos focalizados en la investigación social. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 6(1), 1-17.
- Frigerio, G. y Diker, G. (2005). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: del estante editorial.
- Frigerio, G., Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (2017). *Trabajar en las instituciones: los oficios del lazo*. Buenos Aires: Noveduc.
- García Bastán, G. y Tomasini, M. (2019). Los marcos de la conflictividad: Una aproximación comparativa a dos escuelas secundarias de Córdoba, Argentina. *Psicoperspectivas*, 18(1), 28-41.

- Giddens, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Universidad.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies of qualitative research*. Nueva York: Aldine.
- González Rey, F. (2006). *Investigación cualitativa y subjetividad*. Guatemala: ODHAG.
- Greco, B. (2011). Ficciones y versiones sobre la autoridad. Pensar la educación en tiempos de transformación. En: Doval, D. y Rattero, C. Autoridad y transmisión: niños y jóvenes en la mira. (39-64). Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.
- Guerrero, M. E. (2000). La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5(10), 1-38.
- Guzmán, C. y Saucedo, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela ya los estudios: Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1019-1054.
- Heller, Á. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Hernández, J. (2007). *La formación de la identidad en el bachillerato: reflexividad y marcos morales*. Tesis de doctorado. México, tesis de doctorado, México, die-Cinvestav
- Hernández, J. (2012). Las relaciones afectivas y los procesos de subjetivación y formación de la identidad en el bachillerato. *Perfiles educativos*, 34(135), 116-131.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.
- INEEd (2014). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014*. Montevideo: INEEEd.
- INEEd (2017). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016*. Montevideo: INEEEd.
- INEEd. (2018). *Aristas 2017. Informe de resultados de tercero y sexto de educación primaria*. Montevideo: INEEEd.
- INEEd. (2019). *Aristas. Marco de convivencia, participación y derechos humanos en tercero de educación media*. Montevideo: INEEEd.
- INEEd. (2019). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018*. Montevideo: INEEEd.
- INEEd. (2020). *Aristas 2018. Informe de resultados de tercero de educación media*. Montevideo: INEEEd

INJU. (2018). *IV Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud (ENAJ)*. Montevideo, Uruguay.

Kaës, R. (1989). *La institución y las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.

Kaplún, G. (2008). *¿Educar ya fue? Culturas juveniles y educación*. Montevideo: Universidad de la República – Universidad Andina Simón Bolívar.

Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires*. Buenos Aires: IPE - UNESCO.

Korinfeld, D. (2013). Espacios e instituciones suficientemente subjetivizados. En: Rascovan, S; Levy, D. y Korinfeld, D. *Entre adolescentes y adultos en la escuela: puntuaciones de época*. Buenos Aires: Paidós.

Kornblit et al. (1988). *El clima social en la escuela media (Un estudio de casos)*. Buenos Aires: CEAL.

Krause, M. (2001). Hacia una redefinición del concepto de comunidad -cuatro ejes para un análisis crítico y una propuesta-. *Revista de Psicología*, 10(2), 49-60.

Krauskopf, D. (2003). Proyectos, incertidumbre y futuro en el período juvenil. *Archivos Argentinos de Pediatría*, 101(6).

Krauskopf, D. (2010). La condición juvenil contemporánea en la constitución identitaria. *Última década*, 18(33), 27-42.

Kruger, M. (2017). *La tercera invención de la juventud: dinámicas de la politización juvenil en tiempos de la reconstrucción del Estado-Nación (Argentina, 2002-2015)*. Buenos Aires: CLACSO.

Larroca, J (2009) Para pensar los vínculos. En: Rodríguez Nebot, J. *Técnicas Psicoterapéuticas: abordajes polisémicos*. (pp. 191-206). Montevideo: Psicolibros.

Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En: Skliar, C. y Larrosa, J. (comps.). *Experiencia y alteridad en educación*. (pp. 13-44). Rosario: Homo Sapiens.

Ley N°18.437. (2008). Ley General de Educación.

<http://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

Litichever, L. (2018). La convivencia en la escuela: Entre la confianza y la responsabilidad. En *X Jornadas de Sociología de la UNLP. 5 al 7 de diciembre de 2018. Ensenada, Argentina*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología.

Lozano, M. C. (2008). Los procesos de subjetividad y participación política de estudiantes de psicología de Bogotá. *Diversitas*, 4(2), 345-357.

Margulis, M. y Urresti, M. (1998). La construcción social de la condición de juventud. En: Cubides, H.; Laverde Toscano, M. C. y Valderrama, C. E. (eds.). *Viviendo a toda*.

Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. (pp. 3-21). Bogotá: Universidad Central – Siglo del Hombre.

Marradi, A. Archenti, N. y Piovani, J. (comp.). (2018). *Manual de metodología en ciencias sociales.* Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Martuccelli, D. (2007). *Cambio de rumbo.* Santiago de Chile: LOM.

Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela: una cuestión pública.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Mayer y Núñez, (2016). Desigualdades en la educación juvenil en América Latina. *Temas*, (87-88), 12-19.

Mead, G. H. (1973). *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductivismo social.* Barcelona: Paidós.

Mejía-Hernández y Weiss, E. (2011). La violencia entre chicas de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(49), 545-570.

Míguez, D. P. (2021). Las percepciones estudiantiles de la escuela secundaria en Latinoamérica. Vínculos, pertenencia y valoración del conocimiento escolar en la modernidad avanzada. *Pensamiento educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 58(1), 1-16.

Minnicelli, M. (2008). Escrituras de la ley en la trama social: Ensayo sobre la relación entre dispositivos, ceremonias mínimas y prácticas profesionales. *Pilquen-Sección Psicopedagogía*, 5, 1-13.

Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos.* Buenos Aires: Paidós.

Mosca, A. y Santiviago, C. (2011). Conceptos y herramientas para aportar a la orientación vocacional de los jóvenes.

Nahum, B. (2008). *Historia de Educación Secundaria (1935-2008).* Montevideo: CES.

Nobile, M. (2014). Emociones, agencia y experiencia escolar: el papel de los vínculos en los procesos de inclusión escolar en el nivel secundario. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad (RELACES)*, 6, 68-80.

Núñez, V. (2003). El vínculo educativo. En: Tizio, H. (Comp.). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis.* (pp. 19-47). Barcelona: Gedisa.

Núñez P. y Litichever, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar.* Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

Núñez, P. y Litichever, L. (2016). Ser joven en la escuela: temporalidades y sentidos de la experiencia escolar en la Argentina (2016). *Psicoperspectivas*, 16(2), 91-102.

- Onwuegbuzie, Dickinson, Leech & Zoran (2011). Un marco cualitativo para la recolección y análisis de datos en la investigación basada en grupos focales. *Paradigmas: una revista disciplinar de investigación*, 3(2), 127-157.
- Palacios Mena, N. (2018). *La experiencia social de la educación: un estudio de tres instituciones educativas de secundaria en Colombia*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Palacios Mena, N. (2019). La construcción de subjetividad política en la escuela: Una experiencia en tres centros de secundaria. *OBETS: Revista de Ciencias Sociales*, 14(1), 145-181.
- Pascual, S. (2017). Escolanovismo y reforma en enseñanza secundaria. En: Romano, A. (Coord.). *Escolanovismo en la enseñanza secundaria en Uruguay (1936-1963)*. Montevideo: CSIC-Udelar.
- Paulín, H. et al. (2012). Convivencia e inclusión en las escuelas secundarias: conflictos, innovaciones y rutinas. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 1(1), 181-198.
- Paulín, H. (2015). “Ganarse el respeto”. Un análisis de los conflictos de la sociabilidad juvenil en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1105-1130.
- Pichón Rivière, E. (1980). *Teoría del vínculo*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Piovani, J. (2018). La entrevista en profundidad. En: Marradi, A.; Archenti, N. y Piovani, J. (comp.) *Manual de metodología en ciencias sociales*. (pp. 265-278). Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Piovani et al. (2008). Producción y reproducción de sentidos en torno a lo cualitativo y lo cuantitativo en la sociología. En: Cohen, N. y Piovani, J. I. (Comps.). *La metodología de investigación en debate*. La Plata: EDULP – EUDEBA.
- Píriz, V. (2015). *El vínculo educativo y los procesos de ligazón en educación media básica: las voces de docentes y estudiantes. Estudio exploratorio en dos liceos de Montevideo*. Tesis de Maestría para la obtención del Título de Magíster en Psicología y Educación. Facultad de Psicología – Udelar. Montevideo, Uruguay.
- Raggio, A. (2017). Vínculos y desafiliación educativa en la Educación Media Superior. En: *IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Rascovan, S. (2013). Entre adolescentes, jóvenes y adultos. En: Rascovan, S; Levy, D. y Korinfeld, D. *Entre adolescentes y adultos en la escuela: puntuaciones de época*. Buenos Aires: Paidós.
- Rascovan, S. (2015). *Los jóvenes y el futuro. Programa de orientación para la transición al mundo adulto*. Buenos Aires: Noveduc.

- Reguillo, R. (2012). *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Reguillo, R. (2013). Jóvenes en la encrucijada contemporánea: En busca de un relato de futuro. *Debate Feminista*, 48, 137-151.
- Restrepo, A. (2010). Los jóvenes y sus luchas por el reconocimiento. *Nómadas*, 32, 179-194.
- Reyes, A. (2016). *Adolescencias entre muros. La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles*. Tesis para optar por el grado de Maestro en Ciencias Sociales. FLACSO – México.
- Rodríguez, E. (2002). Cultura juvenil y cultura escolar en la enseñanza media del Uruguay de hoy: un vínculo a construir. *Última década*, 10(16), 53-94.
- Romano, A. (2017). Nueva educación y enseñanza secundaria en el Uruguay (1939-1963) En: Romano, A. (Coord.). *Escolanovismo en la enseñanza secundaria en Uruguay (1936-1963)*. Montevideo: CSIC-Udelar.
- Romero, P. (2018). *Generación inédita: sentidos de la experiencia liceal en jóvenes de Casavalle, que continúan estudiando y son primera generación en educación media*. Tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología.
- Rosales, G. (2020). Respeto y relaciones inter-generacionales en la Escuela Secundaria: sentidos que jóvenes de sectores populares le atribuyen al trato respetuoso por parte de las y los adultos educadores. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(2), 107-119.
- Rosenthal & Jacobson (1968). *Pygmalion in the classroom*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Roth, W. M. & Jornet, A. (2014). Toward a theory of experience. *Science education*, 98(1), 106-126.
- Ruiz Olabuénaga, L. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa (Vol. 15)*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Salomone y Grasselli, (2016). Entre historia de vida y trayectorias sociales. Una reflexión desde la Sociología Clínica de Vincent de Gaulejac. V *Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales*. Mendoza, Argentina.
- Sierra, J. C.; Ortega, V. y Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Revista Mal-estar e Subjetividade*, 3(1), 10-59.
- Simmel, G. (2002). *Cuestiones fundamentales de sociología*. Barcelona: Gedisa.

Sisto, V. (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica: La relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea. *Psicoperspectivas*, VII, 114- 136.

Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias: (Notas, fragmentos, incertidumbres)*. Buenos Aires: Noveduc.

Southwell, M. (2018). ¿Qué es una Buena escuela?: Reflexiones sobre lo justo y los vínculos intergeneracionales en la escuela secundaria. En: Krichesky, M. (comp.). *Derecho a la educación y pedagogías: aportes para un pensamiento pedagógico del siglo XXI*. Buenos Aires: UNIPE.

Strauss, A. y Corbin, J. (2006). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá: CONTUS – Universidad de Antioquía.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.

Tenti Fanfani, E. (2003). La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización. En: Tenti Fanfani, E. (Comp.). *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: OSDE-UNESCO-IIEPE.

Tenti Fanfani, E. (2010). *Sociología de la educación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Urresti, M.; Linne, J. y Basile, D. (2015). *Conexión total: los jóvenes y la experiencia social en la era de la comunicación*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

Vaccotti, R. (2019). “Militar en la vida”. Individuación, agencias y escenas de lo político en jóvenes estudiantes secundarios de Montevideo. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, UNGS-IDES.

Valles, R. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.

Vecino, L. y Guevara, B. (2020). Representaciones en torno al ser estudiante secundario. Tensiones entre meritocracia e inclusión. En: Southwell, M. *Hacer posible la escuela*. Buenos Aires: UNIPE.

Verd, J. M. y Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa. Fases, métodos y técnicas*. Madrid: Síntesis.

Viscardi, N. (2017). Adolescencia y cultura política en cuestión, vida cotidiana, derechos políticos y convivencia en los centros. *Revista de Ciencias Sociales*, 30(41), 127-158.

Viscardi, N. y Alonso, N. (2013). *Gramática(s) de la convivencia*. Montevideo: ANEP.

Weiss, E. (2009). Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con los otros y la reflexividad. *Propuesta Educativa*, 32, 83-94.

Weiss, E. (2012). Los estudiantes como jóvenes: El proceso de subjetivación. *Perfiles educativos*, 34(135), 134-148.

Weiss, E. (2015). Más allá de la socialización y de la sociabilidad: jóvenes y bachillerato en México. *Educação e Pesquisa*, 41, 1257-1272.

Weiss, E. (2018). Los significados del bachillerato para los jóvenes y la permanencia escolar en México. *Sinéctica*, 51, 1-19.

9. Anexos

9.1. Anexo 1. Guía orientadora para actividad en Grupos Focales

La silueta: un/a joven en el liceo



A nivel de la cabeza: pensamientos e ideas

- ¿En qué piensa un joven en el liceo?
- ¿Qué piensa de la educación? ¿Para qué va al liceo?
- ¿Qué piensa sobre los adultos del liceo?



A nivel del corazón: sentimientos, emociones

- ¿Cómo se siente un/a joven en el liceo?
- ¿Qué cosas lo hacen sentir bien y cuáles lo hacen sentir mal?



A nivel de las manos: actividades, acciones, participación

- ¿Qué cosas hace un/a joven en el liceo? ¿Qué actividades tiene?
- ¿De qué actividades participan?
- Cuando precisa algo, ¿a quién se dirige?



A nivel de los pies: obstáculos / apoyos

Obstáculos

- ¿Con qué dificultades se encuentra un/a joven en el liceo?
- ¿Hay algo que les cueste? ¿Hay algo del entorno, la familia o algo externo que se les presente como una dificultad?
- ¿Hay algo que haga que su experiencia sea negativa?

Apoyos

- ¿Qué ayudas o apoyos tiene un/a joven que va al liceo?
- ¿Hay algo del liceo que haga que su experiencia sea positiva?
- ¿Qué cosas hacen que siga asistiendo?

9.2. Anexo 2. Gráficos producidos

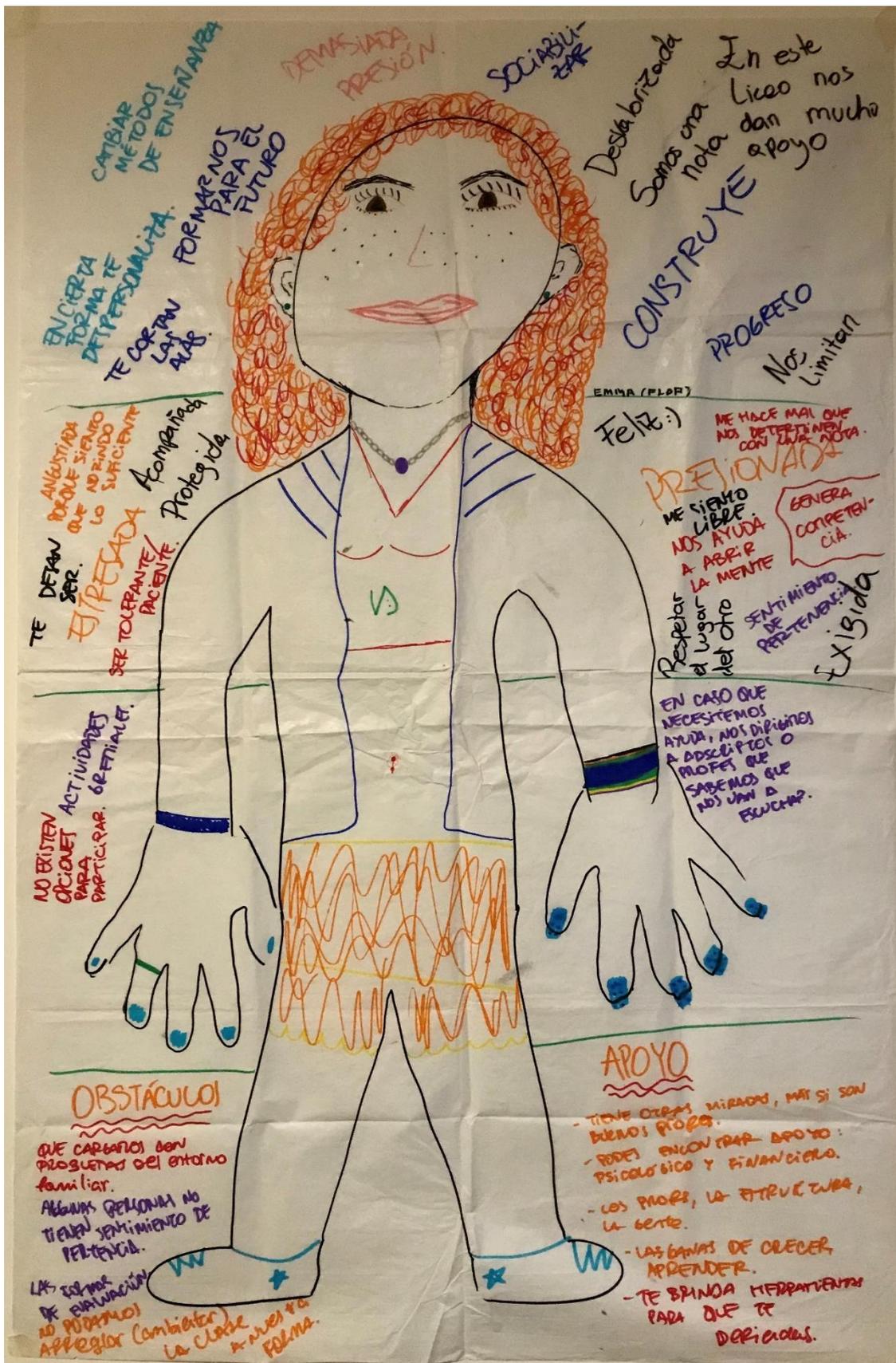


Figura 1. Gráfico realizado por el Grupo A – Liceo 1.

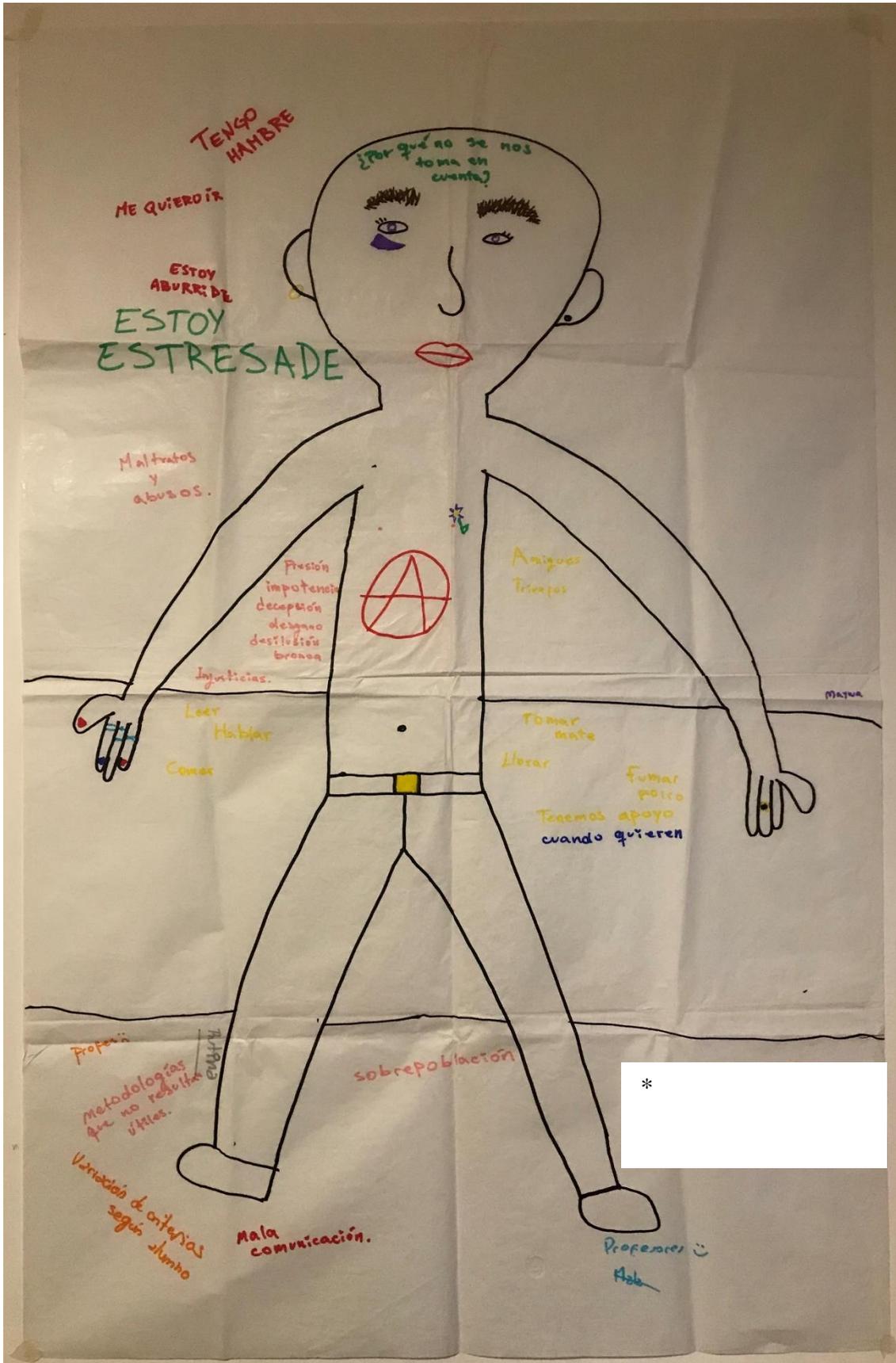


Figura 2. Gráfico realizado por el Grupo B – Liceo 1.

* Inscripción gremial suprimida para evitar la identificación de la institución.

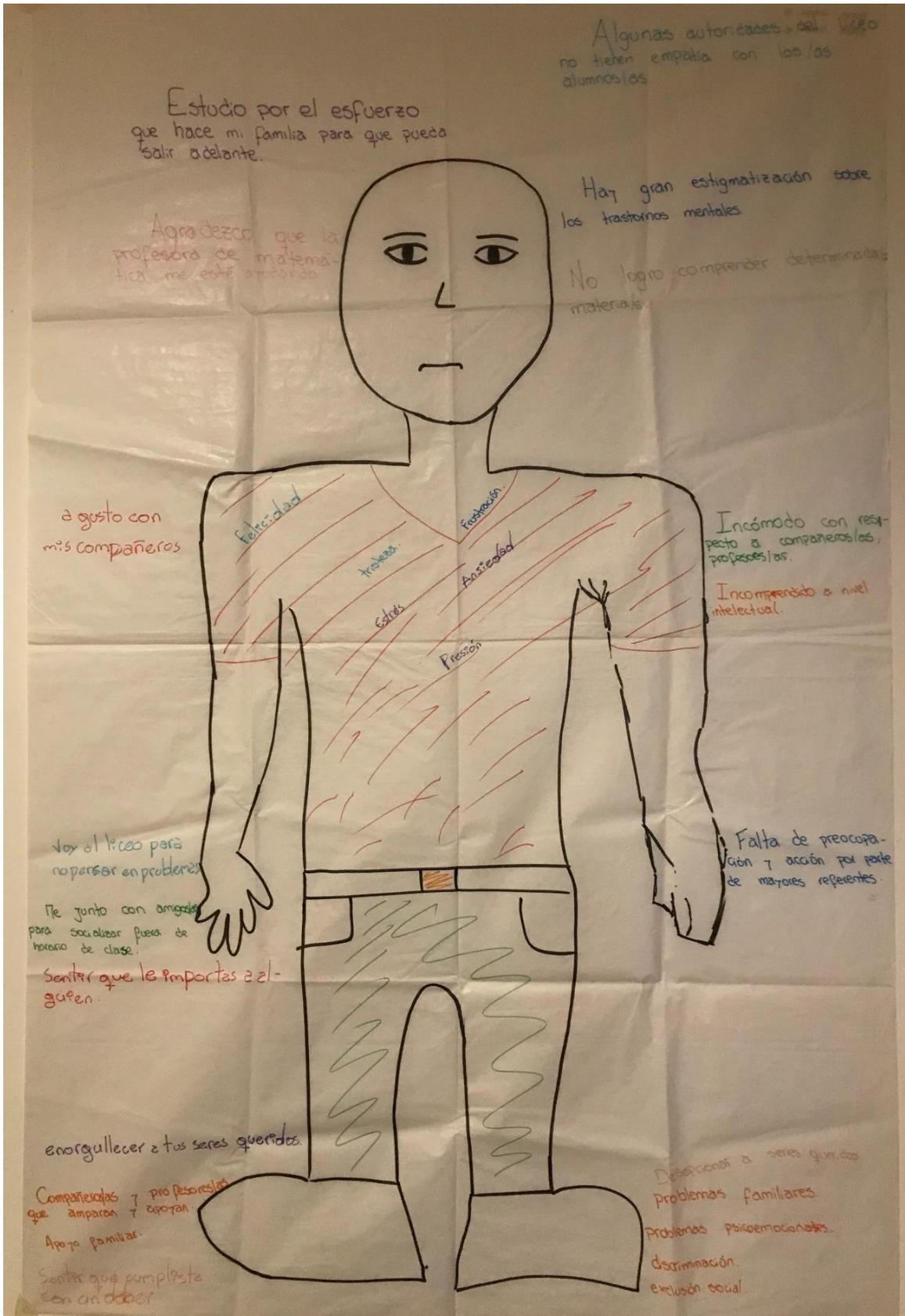


Figura 3. Gráfico realizado por el Grupo A – Liceo 2.