



Sociología
Facultad de Ciencias Sociales
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA

Monografía Final de Grado

Licenciatura en Sociología

“Si vos no querés tener un futuro, no querés tener un presente”

Un abordaje a las proyecciones de futuro de jóvenes
adolescentes uruguayos en un contexto de cultura de crisis

Miranda Carpenter Achugar

Tutor: Felipe Arocena

2024

Resumen

Este trabajo busca abordar desde una mirada sociológica las proyecciones a futuro de los y las adolescentes montevidéanas en el contexto de crisis que actualmente atravesamos. Se analizará cómo los y las adolescentes uruguayos entienden y conceptualizan su futuro, si es que lo hacen, estando constantemente rodeados de narrativas y sucesos críticos como lo fue, por ejemplo, la pandemia del COVID-19, y lo es el cambio climático, entre otros. A su vez, se pretende que este trabajo sea transversalizado por la perspectiva de la identidad de los y las adolescentes, ya que es en este rango etario cuando uno se enfrenta por primera vez a quién fue, quién es y se cuestiona quién quiere ser.

Se parte de tres ejes principales, el primero será las conceptualizaciones del futuro de los y las adolescentes. El segundo, el rol de la cultura de la crisis en el discurso adolescente. Y el tercero, los sentimientos y las emociones que aparecen en los discursos adolescentes respecto a sus futuros.

Se abordó este problema con un diseño metodológico cualitativo que incluyó técnicas de recolección de datos como la entrevista semi-estructurada y los grupos de discusión complementado los hallazgos recopilados en cada técnica de investigación. Los principales resultados indican que el futuro de los y las adolescentes montevidéanos es uno incierto que se apoya fuertemente en estructuras como la educativa para poder efectivamente concebir una proyección a futuro. Sumado a esto, el lenguaje utilizado por los y las adolescentes para describir las experiencias y sentimientos demuestra una variación según clase social y género del enunciante.

Palabras claves: *jóvenes - adolescencia- cultura - identidad – futuro - crisis*

Agradecimientos

Quiero expresar mi profundo agradecimiento a todas las personas que contribuyeron de diversas maneras a la realización de este trabajo. En primer lugar a Felipe Arocena por su orientación y compromiso que fueron fundamentales a lo largo de este proceso y a Clara Musto por su acompañamiento y orientación durante el proceso del Taller central de investigación.

A mi familia por su paciencia, amor y aliento durante este proceso. Particularmente a mi hermano por ser la inspiración de esta investigación.

También, a mis amigas por motivarme y por escucharme hablar del mismo tema durante todo este tiempo. A Andre, Isa y Flo por la compañía y el apoyo incondicional.

A Juli, agradezco los años de estudio compartidos a la par y sin tí no me hubiese anotado a la carrera que tanto me ha dado.

Por último, pero no menos importante; quiero agradecer a todos los y las adolescentes que generosamente compartieron sus experiencias, conocimientos y puntos de vista. Sin ellos y ellas; esta investigación no hubiese cobrado vida.

Índice:

Introducción	5
Justificación social y sociológica del estudio	7
¿Por qué nos deberíamos preocupar por la proyección a futuro?	7
¿Por qué interesa la proyección a futuro en los jóvenes adolescentes?	8
Marco teórico y Estado del arte	9
¿Qué es un joven adolescente?	9
Identidad	11
Cultura e identidad	12
Cultura de Crisis	13
Futuro	16
Objetivo general y específicos + preguntas que busca responder el proyecto	18
Objetivo General:	18
Objetivos específicos:	18
Problema de Investigación:	18
Marco metodológico	
Estrategias	18
Técnicas de muestreo	19
Consideraciones Éticas	22
Análisis:	24
Capítulo 1	24
Capítulo 2:	32
Diferencias y limitaciones de clase socioeconómica-cultural y género.	32
Elementos sociales presentes en el discurso.	40
Rol de la crisis climática.	41
Capítulo 3	43
Reflexiones finales	51
Bibliografía utilizada	55
Anexo	59
<i>Anexo 1: Apartado análisis</i>	59

Introducción

¿Cómo los y las adolescentes desarrollan una proyección a futuro en un contexto de cultura de crisis? es la pregunta que orienta el trabajo. En el discurso público se observa la preponderancia de un adolescente demonizado y criminalizado en la sociedad uruguaya. Esto se asocia con una tendencia que el adolescente no sea tenido en cuenta y quede relegado a los márgenes de nuestra sociedad: “el 0.88% de los jóvenes hasta 29 años se encuentran privados de libertad (es decir, casi uno cada 100), cifra que es tres veces más que en la población no joven” (INJU, 2019). En el discurso público sobre los adolescentes también aparecen criminalizados y relacionados a temáticas como la salud mental, y posibles consecuencias de la misma. Por ejemplo, luego de la pandemia se observaron casos elevados de suicidio, o muerte por mano propia, en adolescentes (Hein, 2021).

En un contexto en que los y las jóvenes no parecen tener muchas oportunidades de futuro qué se imaginan y cómo se proyectan. Para comprender las proyecciones a futuro de los y las adolescentes uruguayos se incorpora de base al concepto de cultura de crisis de Dorothy Holland (2001); siendo esta crisis una que invita a repensar la estructura social como un proceso en vez de algo estático, un acontecimiento que hace un quiebre entre pasado y presente. Incorporando perspectivas teóricas de la autora sobre cómo la experiencia personal se ve reflejada en la historia y cómo esta historia afecta y moldea la experiencia personal busco contribuir a entender cómo las proyecciones de futuro de los y las jóvenes se relacionan con su contexto socio-cultural. El concepto de cultura de crisis posibilita responder a los objetivos propuestos por el presente trabajo, pudiendo así describir la capacidad de los y las adolescentes en desarrollar una proyección a futuro y observar el rol que tiene la cultura en esta. La cultura de crisis se evidencia en los elementos particulares del contexto socio histórico, que afectan experiencias, como lo son la hiper modernización, la pandemia y la crisis climática.

Tomar al futuro como objeto de estudio permite abordar qué capacidad tienen los y las adolescentes para proyectarse a futuro y cuál es el rol que ocupan distintos elementos sociales como la cultura de crisis, la clase social y el sexo en esta proyección. Alberto Valdés (2011), ahonda en esta importancia del estudio del futuro dentro de la sociología señalando que esta rama de estudio debe ser siempre atravesada por elementos contextuales, como lo es la cultura de crisis de Holland (2001), por ejemplo. Los estudios del futurismo han forjado un espacio dentro de la sociología para tomar al futuro como un objeto de estudio y recalcar la necesidad de su

investigación. El historiador, Yuval Noah Harari, en una entrevista de febrero del 2024 menciona la importancia de estudiar el futuro de los y las adolescentes dado el tiempo incierto en el que nos encontramos. Según Harari (2024), el estudio del futuro de los y las adolescentes cobra una importancia particular ya que parece ser una tarea imposible saber cómo se ve su futuro y cómo se desarrollará el mercado laboral para cuando lleguen a él los y las adolescentes de hoy, qué mundo los espera. Poder describir cómo los y las adolescentes montevideanos le dan sentido a sus proyecciones a futuro, y al futuro, busca darle sentido también a la imposibilidad de ver cómo resultará el futuro propuesta por Harari (2024), y a su vez, invita a entender cómo es que los y las adolescentes creen que será este.

Es a través de esta lupa contextual que se busca poder llegar a un entendimiento de cuál es la experiencia de los y las adolescentes montevideanos respecto a sus proyecciones a futuro. Partiendo de tres ejes orientadores que permiten el diálogo entre las técnicas de investigación: las entrevistas individuales semi estructuradas y los grupos de discusión. Se explora cómo los y las jóvenes conectan su pasado, su presente y proyectan su futuro. El primer eje aborda las conceptualizaciones del futuro de los y las adolescentes, generando un entendimiento para definir un punto de partida de lo que se entiende cómo futuro y luego contrastar esto con la proyección, o no, planteada por los y las adolescentes. En segundo lugar, se indaga en el rol de la cultura de la crisis en el discurso adolescente, lo cual da lugar a un acercamiento a qué elementos de esta cultura de crisis aparecen en el discurso de los y las adolescentes. Es un aspecto más personal e individual de los y las adolescentes que a su vez genera insumos para esta comparación con el entender de qué es un futuro y dónde se ubican ellos y ellas mismas. El tercer eje aborda los sentimientos y las emociones que aparecen en los discursos adolescentes respecto a sus futuros. Este eje permite observar cuáles son los rasgos de esta crisis presentes en los relatos adolescentes, junto con el rol de las representaciones de sus sentimientos en las formas de dar sentido a su lugar en la cultura de crisis.

Justificación social y sociológica del estudio

A fin de responder cuál es la importancia del futuro para los y las adolescentes es necesario problematizar ¿Qué pasa si los jóvenes no tienen, o no existe esta proyección a futuro? Como respuesta se toma el caso uruguayo que evidencia la importancia y el rol intrínseco que tiene esta proyección a futuro.

En el país existe una historia preocupante con la muerte por mano propia, el suicidio, que ha resultado en las cifras estadísticas más altas de toda la región, con 20,6 personas de 100.000 anuales falleciendo a causa de la muerte a mano propia (Hein, 2021). La avasallante sensación de soledad y abandono que consume a uno a tomar estas medidas drásticas se vio enfatizada con la llegada de la pandemia COVID-19 que no solo aislaba físicamente sino mentalmente a las personas, según una entrevista a Pablo Hein 2021, experto en la temática. Enfrentarse a un mundo caótico impregnado de incertidumbre, agudizado por la pandemia, generó efectos en la sociedad uruguaya. Este enfrentamiento a una sociedad en la que todo parece ser efímero, nada es seguro, genera una sensación de inseguridad respecto a los futuros de los individuos y en particular a los jóvenes que aún tienen todo su futuro por delante. “«Además la sociedad tiene una responsabilidad mayor en estos casos porque no se le da al joven una segunda oportunidad de pensarse en la vida, lo expulsamos de la vida rápidamente»” (Hein, 2021). Es claro a través de la cita de Hein (2021) que este fenómeno llama la atención particularmente en los y las adolescentes por el trato que reciben socialmente.

Desde la plataforma de *Comprensión y prevención de conducta suicida uruguaya*, en el 2014 Víctor Borrás y Verónica Filardo, con un abordaje multidisciplinario hacia la temática, ofrecen una explicación del por qué detrás de estos casos elevados de suicidio en Uruguay.

“Dentro de los eventos que se asocian al aumento de la problemática de la salud mental en jóvenes se destacan: el incremento en las conductas de riesgo vinculadas, entre otras, al consumo problemático de drogas legales e ilegales, la ansiedad creciente, futuro impredecible e inseguro, deterioro de las instituciones y complejización en la transición a la vida adulta, entre otros.” (Borrás y Filardo, 2014, p. 1).

A través de la cita anterior se observan explicaciones tentativas de este fenómeno particular de los casos extremadamente elevados de suicidio en Uruguay. Esta investigación se centrará en la

identificación de ‘futuro impredecible e inseguro’ y la ‘complejización en la transición a la vida adulta’ como un aspectos determinantes en las posibilidades de futuro de los y las adolescentes.

Según Borrás (2014), Filardo (2014) y Hein (2021), se entiende que la capacidad de poder proyectar un futuro es de importancia ya que la ausencia de un futuro aporta a este fenómeno. Si nuestra cultura, nuestra sociedad, no hace un lugar para nosotros, ¿adónde vamos? La sociedad funciona en cuanto a lo que va a ocurrir, nosotros somos ahora porque podemos ser después (Valdés, 2011). Si no tenemos lugar para pensar este después, ¿cuál es el sentido de nuestro ahora? Esta duda se ve frecuentemente al tratar el caso de los suicidios adolescentes en Uruguay, a pesar de que los y las adolescentes forman parte de esta sociedad es esta misma la que los excluye una y otra vez. Reconociendo que es un caso extremo, de todas formas se puede ver la importancia que tiene, especialmente en los y las adolescentes, una proyección a futuro. Para que se pueda proyectar este futuro es también necesaria una cultura en la que se genere un espacio para los y las adolescentes. La necesidad de poder proyectarse a largo plazo y las posibles consecuencias de una falta de esta proyección, también se relacionan con la presencia u ausencia de la estructura del mercado laboral. En un contexto en que existe un “26,3% de los jóvenes, frente al 5,6% de los adultos.” (La Diaria, 2024) se suma el desempleo juvenil a la experiencia de los y las adolescentes en una cultura de crisis. Teniendo en cuenta estos ejemplos se observa la importancia que tiene poder comprender cómo los y las adolescentes montevideanos perciben el futuro.

La importancia de los y las jóvenes, en relación a las proyecciones a futuro se halla también en las formas de conceptualizar la juventud en las culturas occidentales. “Viñar (2009), destaca en la adolescencia un pronunciado camino hacia la autonomía, la búsqueda de una forma de pensar propia y la necesidad de separación de los adultos de referencia.” (Rivero, 2019, p. 5). A través de esta cita se entiende a la adolescencia, como el primer momento de independencia y autonomía en el individuo. En este primer enfrentamiento a la autonomía es necesario un amparo social para poder desarrollar la identidad. Particularmente, es importante enfocarse en el período de la adolescencia ya que es el primer enfrentamiento con las preguntas de ‘quién soy’, ‘quien fui’ y ‘quién quiero ser’.

Marco teórico y Estado del arte

Se adopta un abordaje teórico sobre el futuro y las adolescencias desde una perspectiva sociológica y sociocultural explorando un problema social: cómo los y las adolescentes desarrollan una proyección a futuro en un contexto de cultura de crisis. A través de una revisión de antecedentes y teoría relacionada a la temática, se explora este problema y la construcción de la identidad social de individuos en un contexto de cultura de crisis.

¿Qué es un joven adolescente?

Las Naciones Unidas; “definen a los jóvenes como aquellas personas de entre 15 y 24 años” (ONU, 1981). A partir de esta definición se entiende que quienes se encuentran entre las edades de 15-19 años (marcó etario propuesto para la investigación) son considerados jóvenes y a su vez, adolescentes. En Uruguay, al ser joven no coincide siempre la edad cronológica con la subjetiva (Filardo et al, 2009). Filardo (2009), desarrolla en su texto *¿Qué es ser joven en Uruguay?*, cómo la percepción de qué es un joven es influenciada por la experiencia y las características particulares de los individuos y sus respectivas subjetividades. Es necesario tener en cuenta factores que podrán hacer variar esta experiencia, como el sexo o la clase social, y no dar por hecho que al compartir un rango etario necesariamente se comparten experiencias. Retomando la cita de Viñar en Rivero (2019) sobre la adolescencia, en este periodo donde el individuo da sus primeros pasos hacia la autonomía, se despierta un interés ya que es la primera vez que se da este giro en la socialización. En esta búsqueda de la autonomía se observa cómo el adolescente se enfrenta por primera vez a quién fue, quién es y quién quiere ser. En un intento de conciliar quién es con quién ha sido y en quién se está convirtiendo en un contexto donde social y culturalmente se les asigna un lugar ambiguo y con pocas posibilidades de alcanzar la autonomía.

En años recientes se ha visto cómo el giro hacia la autonomía ha sido intervenido por fenómenos sociales como fue la pandemia del COVID-19. En el 2020, al comenzarse la pandemia, se realizó una investigación de corte cuantitativo que analizó los hallazgos recaudados de adolescentes y adultos jóvenes en Estados Unidos y los efectos del estado de crisis sanitaria sobre su salud mental. En sus hallazgos observaron que “las incertidumbres provocadas por la crisis del COVID-19 podrían generar resultados adversos, especialmente para los y las adolescentes que tienen un bajo sentido de control” (Chang, 2020). En esta investigación se presenta un claro interés acerca del efecto de esta crisis sobre los y las adolescentes. Al

reconocer que efectivamente se puede observar una relación entre la declinación de la salud mental y la pandemia en Estados Unidos, despierta la duda de qué efectos habrá tenido en Uruguay. Chang habla específicamente sobre la adolescencia, demostrando de nuevo la especificidad de la etapa de vida. Entendiendo a la adolescencia como un primer momento de enfrentamiento con uno mismo a partir de una necesidad de separación de los adultos de referencia, de la cual habla Rivero (2019).

Este enfrentamiento se ve como un patrón en múltiples antecedentes que trabajan la temática de identidades jóvenes, por ejemplo, Nilia Viscardi en un artículo publicado en el 2017, trata sobre un enfrentamiento en la etapa adolescente, pero en el marco de un centro educativo. Viscardi dialoga sobre cómo los conflictos que devienen de una cultura familiar se reflejan luego en los espacios colectivos educativos y la importancia de la inclusión de experiencias.

“parte de nuestros conflictos, incluso aquellos que devienen en violencias, surgen de la sensación de falta de respeto que se siente cuando un alumno, un trabajador, un padre entiende que no son respetados sus derechos. Y estos derechos ciudadanos tienen que ver con la posibilidad de ser tratado como igual, de expresar sus demandas, de participar y de estar.” (Viscardi, 2017, p. 128).

Esta cita refleja un hallazgo al cual arribó el estudio, dando cuenta de que la lucha de los y las adolescentes por ser reconocidos es algo que se vive en múltiples espacios, es cotidiano. No es solamente una lucha interna de la identidad sino que es también una lucha externa con sus pares, o no tan pares, en espacios como lo es el educativo.

Se aborda también esta especificidad de la etapa adolescente en la tesis de grado de psicología de Paola Rivero en el año 2019. La investigación realizada por Rivero (2019) es de índole principalmente cualitativa y de nuevo, aparece la idea de conflicto o crisis en la experiencia adolescente. Debido a los conflictos internos y externos que componen a esta experiencia, entran en juego dos elementos claves que son: la identidad y la cultura. Rivero (2019) explora el vínculo íntimo entre la identidad adolescente y la cultura de la hipermodernidad. “En el mundo de la hipermodernidad líquida, la solidez de las cosas y de los vínculos humanos representan una amenaza; las relaciones humanas se han vuelto muy individualistas e inestables.” (Rivero, 2019, p. 6). Se puede encontrar, en la mención de la incertidumbre, un paralelo con lo relatado por Hein (2021) sobre el suicidio en Uruguay. Rivero (2019) explica cómo la idea de lo efímero e inestable en las relaciones se ha visto alterada, por la

pandemia, fenómeno que muchos (Chang, 2020) describen como aislante y solitario. A pesar de que la pandemia fue una experiencia compartida a nivel social se continúa describiendo como algo sumamente aislante.

Por otro lado, Filardo (2007) desarrolla la idea de que las personas de un mismo rango etario comparten afinidades éticas tanto como estéticas. “Se distinguen, toman distancia, se oponen y resignifican (aun integrándose) a una matriz culturalmente dominante” (Filardo, 2007, p.11). Esta oposición a la matriz cultural homogénea se ve en la resignificación que se le da a la identidad en la etapa adolescente. Estos rangos etarios, categorizaciones sociales a las cuales se les adjudican prácticas y actividades correspondientes a los distintos grupos, orientan a los individuos a cumplir con este *status-quo*. Un ejemplo de este *status-quo* que va de la mano con un rango etario, es la elección de orientaciones en el ciclo avanzado del liceo. En promedio, se espera que quienes estén activamente cursando entre 4to y 6to de liceo escojan entre una oferta limitada cuál va a ser su trayectoria. Se ve la misma exigencia de elegir entre una oferta limitada en otras instituciones de educación secundaria como lo es la UTU¹. Lo que el individuo elija en 5to año de liceo como orientación genera efectos, y limita, sus opciones para el siguiente año liceal y a su vez la oferta de facultades a las cuales puede acceder con esa formación.

Identidad

Siguiendo a George Herbert Mead, Holland (2007) define a la identidad como “un sentido de uno mismo como participante en los roles y posiciones sociales definidos por un conjunto específico e históricamente constituido de actividades sociales.” (Holland, 2007, p. 3)². Esta idea de identidad se ve fuertemente vinculada con la teoría de Bourdieu (2004) y su concepto del habitus, donde el autor desarrolla la idea de que la estructura no solo se impone sobre nosotros, estructurándonos, sino que la replicamos a través de nuestras prácticas cotidianas de forma activa, creando así una estructura estructurante. El habitus son las disposiciones socialmente adquiridas que impulsan al individuo a desarrollar prácticas y pensamientos sociales parecidas a quienes comparten los mismos grupos que él (Bourdieu, 2004). Por ende, se entiende que los individuos son participantes de los roles y posiciones sociales que, a su vez, son definidas por actividades sociales.

¹ Se ejemplifica con centros educativos ya que son instituciones promotoras de este estatus quo

² “A Median identity, on the other hand, is a sense of oneself as a participant in the social roles and positions defined by a specific, historically constituted set of social activities” (Holland, 1998, p. 3) Cita original en inglés, traducción propia incluida en el texto.

La identidad se entiende como una parte intrínseca de uno mismo que dicta quién somos y, por consiguiente, qué hacemos y qué sentimos. En la misma línea que Bourdieu (2004), Berger y Luckmann (1986) desarrollan la idea de socialización primaria la cual es; “por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad” (Berger & Luckmann, 19686, p. 165). Los autores desarrollan, la necesidad de una identidad coherente y consistente la cual da lugar a esta internalización para que el niño pueda formar parte de la sociedad. Pasar de la socialización primaria a la secundaria se asemeja a la experiencia adolescente en el ‘dar los primeros pasos como sujeto autónomo de la sociedad’. Es pertinente volver a mencionar el caso excepcional de suicidio en Uruguay, ya que a través de los antecedentes locales mencionados, se observa una identidad insegura e inestable y los efectos delicados de esta. A la edad promedio de 16 años cumplidos se exige al adolescente tome una decisión que influencia tanto la construcción de su identidad como su proyección a futuro, elegir una orientación en bachillerato. “El criterio de clasificación de las personas, es la edad cronológica (...) y al que se hacen corresponder procesos de significación individual y social.” (Filardo, 2009, p. 1). La idea de la edad y los rangos etarios como formas de clasificación, pero a su vez como herramientas para dar sentido a distintas etapas de vida, demuestra el vínculo entre las distintas etapas etarias, su respectiva identidad y la cultura (contexto) dentro del cual estas se desarrollan. Permite entender, no sólo qué es un joven, sino cómo este se ‘construye’ su identidad y le da sentido a su experiencia en determinado contexto cultural.

Cultura e identidad

Durante la adolescencia se embarca en una búsqueda de identidad propia, la estructura estructurante (Bourdieu, 2004): cómo diferenciarse de los demás pero a su vez, cómo asimilarse para no quedar marginalizado. Esta lucha interna entre quién soy versus quién debería ser, es en respuesta al efecto de los factores culturales y simbólicos sobre la identidad. Se debe entender qué es la cultura para luego desarrollar cuál es su efecto sobre la identidad. "La cultura no es ni más ni menos que ese conjunto de significados compartidos que orienta la conducta de las personas y proporciona una matriz para entender lo que los otros hacen, dicen o creen." (Arocena, 2012, p. 24). Se ve un paralelo entre la definición de identidad ofrecida por Holland (2007) y la cultura de Arocena (2012). Arocena (2012) destaca la ‘orientación de la conducta de las personas para entender’ a los demás y en Holland como la identidad es ‘la idea de nosotros

misimos como participantes’ de un contexto sociohistórico particular. Se comprende a la idea de identidad (Holland, 2007) como un proceso y no como una meta a alcanzar, siendo algo en cambio constante lo cual debe incorporar y tener conocimiento de los cambios que van ocurriendo socialmente, la cultura. Indudablemente, hay una relación íntima entre la cultura y la identidad.

En la tesis de grado de Danilo Silva en el 2017, *El habitus plancha*, se desarrolla cómo la cultura condiciona a la identidad. Silva (2017) da cuenta de una población que desarrolla conductas, apariencias y un discurso particular que expresa un identificador tanto físico como simbólico de pertenencia al grupo, ‘El habitus plancha’. Dentro de este subgrupo social, ‘los planchas’, Silva (2017) explica que “sus miembros construyen identidad desde una situación de estratificación social específica” (Silva, 2017, p. 3). Silva desarrolla cómo hay tendencias que se remiten particularmente a este agrupamiento social, o asocial y que, entre ellos, se encuentra el abandono temprano de la educación secundaria y cómo en este contexto de marginalización hay una ausencia de la fomentación de trayectorias a futuro. Por el contexto particular que caracteriza y destaca a ‘los planchas’ se entiende que no hay lugar, tiempo, ni recursos para proyectar un futuro ya que es un ambiente que carece de seguridad y cimientos desde los cuales partir. Esto no significa que sea imposible, sino que se reconoce cómo la cultura de este subgrupo social incide en sus respectivas identidades, repercutiendo en sus proyecciones a futuro individuales, no es una prioridad porque no tiene lugar para serlo. Las proyecciones a futuro que pueden forjarse desde esta marginalización social son unas a corto plazo, a falta de seguridad y estabilidad, la incertidumbre de sus futuros inhibe las posibilidades de la fomentación de trayectorias a largo plazo. El futuro es resignificado dentro de la comunidad según las características del mismo subgrupo, no se carece de un futuro sino que él mismo es acotado a un plazo más corto.

Cultura de crisis

En base a la influencia de la cultura sobre la construcción de la identidad adolescente, y como esta marca a la cultura, se pasa a desarrollar qué es la cultura de crisis. La cultura no es ni más ni menos que significados compartidos, por ende, la idea de una cultura de crisis deviene del concepto desarrollado por Holland (2001). “sugiere un compromiso activo y evita las nociones estáticas de los conflictos como cosas estables o autolimitadas en sí mismas. La noción de crisis a largo plazo ofrece una visión de la estructura como proceso, como una cuestión de relaciones

en tensión.” (Holland 2001, p. 23)³. Holland describe a la crisis cómo un proceso del cual somos participantes activos y que se expone como una forma de relacionarse dentro de la tensión social latente. La idea de crisis invita a repensar la estructura social como un proceso y no como un algo estático, pudiendo visualizarse en fenómenos recientes como por ejemplo, la pandemia, el cambio climático y la hiper-modernización.

La crisis climática, cuyo nombre incluye a la crisis, especialmente en Uruguay, ha demostrado ser de particular interés para las generaciones entrantes, los y las adolescentes, ya que son quienes se enfrentarán a sus consecuencias más triviales. Julián Ariza y María Gazzano (2018) en su investigación sobre la presencia del movimiento de ‘Jóvenes por la tierra’ (2018) en Uruguay, arribaron a la conclusión de que la crisis climática no solo es de interés de los jóvenes, sino que ésta aporta a la sensación de inseguridad e incertidumbre ya latente en la sociedad. El movimiento ‘Jóvenes por la tierra’ llama a la acción y ofrece una oportunidad a que los jóvenes puedan incidir en su propio futuro. La posibilidad de incidencia directa sobre sus futuros los deja ser participantes activos de la estructura social cambiante, y para con sus futuros permite una “herramienta de resistencia en la cotidianidad” (Ariza y Gazzano, 2018). Este proyecto realizado por Ariza y Gazzano (2018) permite reiterar la importancia que tiene la proyección a futuro en los jóvenes y evidencia que también es un interés dentro del grupo.

La posmodernización, un fenómeno que se destaca en esta era social se refleja en el concepto de ‘Hamsters en la rueda’ (Arocena y Sansone, 2020). Los autores describen cómo, debido a la aceleración tecnológica en la sociedad, cada vez más los jóvenes (o individuos) se ven obligados a hacer pero no avanzar. El hámster en la rueda, que corre sin parar y sin avanzar, se entrelaza con lo definido por Jorge Moruno (2018) en su libro ‘*No tengo tiempo*’. Moruno (2018) habla desde el punto de vista de la producción, agregando el elemento de la monetización del tiempo y el rol de lo efímero. La cultura de hoy en día da lugar a una sobre producción y sobre exigencia individual debido a la monetización del tiempo y la producción. El tiempo es plata, y si no se utiliza este tiempo para producir algo de ‘valor’ rápidamente se convierte en obsoleto. Arocena y Sansone (2020) explican que el ‘hámster en la rueda’ se da a causa de una aceleración tecnológica reciente que produce un cambio rotundo en las prácticas sociales. Teniendo en cuenta la perspectiva de Moruno (2018), en conexión con la de Arocena y Sansone (2020), la monetización del tiempo y la producción aumenta lo esperado de las personas

³ “*Struggling*” suggests active engagement and avoids static notions of conflicts as stable or self-constrained things in themselves. The notion of long-term struggles offers a view of structure as process, as a matter of *relations in tension*.

causando que se debe hacer cada vez más para mantener una relevancia social lo que resulta en una alteración en las prácticas sociales. La presión aumenta cada vez más y remite a la cultura de crisis planteada por Holland (2001). No es una noción estática de conflicto social, sino que, es un cambio constante que aporta a la cultura de crisis que atraviesa la sociedad hoy en día.

El cambio en las prácticas sociales mencionado tanto por Moruno (2018) como por Arocena y Sansone (2020) se vincula con la sociedad de riesgo desarrollada por Ulrich Beck (1996). Beck (1996) describe cómo el riesgo autoriza control sobre el futuro, relacionándose también con la teoría de Holland (2001). Según Beck, “Riesgo es el enfoque moderno de la previsión y control de las consecuencias futuras de la acción humana, las diversas consecuencias no deseadas de la modernización radicalizada. Es un intento (institucionalizado) de colonizar el futuro” (Beck 1996, p. 5). La modernización radicalizada, o hiper modernización (Arocena y Sansone, 2020), domina la conceptualización del futuro en la cultura de crisis. Tanto la sociedad de riesgo de Beck (1996) como la cultura de crisis de Holland (2001) plantean un contexto de incertidumbre, o riesgos, y cómo tienen un efecto sobre qué es el futuro y cómo este se concibe.

Teniendo en cuenta los aportes teóricos de Arocena y Sansone (2020), Moruno (2018), Beck (1996) y el estado del arte actual, se observa un acumulado que presenta una tendencia para explicar el aquí y ahora como un momento de aceleración, incertidumbre y riesgo social. Por lo tanto, en este concepto de cultura de crisis se ve de forma material la idea de la estructura estructurante planteada por Bourdieu (2006). Los fenómenos sociales influyen en la cultura, generando cambios sociales, y a su vez esta misma cultura incide sobre cómo se dan estos fenómenos sociales, y el desarrollo de la identidad social de los jóvenes. Este acumulado de fenómenos como lo son el COVID-19, la aceleración tecnológica, la crisis climática y la falta de tiempo que se percibe a nivel social, en línea con la definición de crisis de Holland (2001), permiten definir al contexto de cultura en crisis. La cultura de crisis da cuenta de un contexto *excepcional* actual y cómo incide sobre la construcción de las identidades y por ende las proyecciones a futuro de los y las adolescentes. Incorporar el concepto de cultura de crisis en la discusión sobre las identidades de los y las adolescentes montevideanos abre una ventana de oportunidad para repensar la construcción de estas mismas identidades a futuro y de sus horizontes de expectativa como miembros de la sociedad.

Futuro

El autor Albero Valdés Cobos (2006) aborda cómo el futuro se convierte en un problema sociológico. Valdés (2006) define al futuro de la siguiente forma; “El futuro, como dimensión del tiempo humano, ha sido y seguirá siendo el símbolo *sui generis* mediante el cual las distintas sociedades humanas ordenan su pasado y su presente, y reproducen su existencia sociocultural. El futuro como brújula humana” (Valdés, 2006, p. 106).

La adolescencia implica un comienzo de la autonomía, donde se comienza a hacer uso de esta brújula. Dicho esto, se recalca la importancia de observar cómo es que los y las adolescentes entienden al futuro y cómo le dan sentido a sus proyecciones a futuro. Arocena (2017), desarrolla la importancia de pensar en el futuro específicamente en el Uruguay ya que se encuentra en un contexto particular comparado a la región: “Nuestro país está en plena transición de una sociedad industrial a una sociedad de la información. En este proceso, la cultura cambia sustancialmente y, al mismo tiempo, es vehículo necesario del cambio” (Arocena 2017, p. 10). Este cambio cultural que se está dando le cede un rol protagónico a la tecnología y a la era de información. Esta última la vemos entrelazada con la relevancia de los estudios futuristas dentro de la sociología ya que estos permiten darle voz a las nuevas generaciones que devienen de la era de la información. Analizar el rol que juega el futuro permite ir más allá de cómo nuestro mundo ya es y ver cómo podría ser y qué lugar hay para los y las adolescentes dentro de él. No se busca poder predecir el futuro de las nuevas generaciones ni tratar a las proyecciones a futuro de los y las adolescentes como algo determinado. Se apunta a reconocer los recursos simbólicos y sociales en cómo se construye dicho futuro, y cómo se le da sentido a este.

Partiendo desde una perspectiva multidimensional Valdés (2006) entiende que la vertiente sociológica del futuro, y los estudios futuristas, permiten analizar los imaginarios sociales futuros teniendo al futuro como objeto de estudio. De acuerdo a Valdés (2006), el estudio del futuro surge en la sociología a partir de la mitad del siglo XX, más específicamente contextualizado por la *crisis* del 1929, lo cual hace un paralelo con el estudio del futuro de los y las adolescentes en un contexto de cultura de crisis. El futuro no solo se debe analizar, sino que nos permite abordar la realidad social desde múltiples perspectivas. Al enfrentarse por primera vez con quién uno fue, quién es y quién será la adolescencia enmarca la primera vez donde nos vemos enfrentados al futuro visto en la socialización primaria a la secundaria de Berger y Luckman (1986).

Indagar acerca del proceso de primeros encuentros con el futuro permite desarrollar; “los imaginarios sociales, los diferentes grados de libertad y poder, así como las motivaciones que impulsan a las acciones humanas, condicionan el futuro” (Valdés 2011, p. 21). Se entiende que la sociología del futuro habilita un acercamiento a cómo estos cambios culturales actuales, retomando a Arocena (2017), dialogan con el individuo y cómo este se entiende en el tiempo y espacio.

Las implicaciones del futuro como riesgo van de la mano con la cultura de crisis actual. Se ve cómo es que, desde esta cultura de crisis, quienes verán efectos más duraderos de este estado son aquellos que se encuentran en pleno desarrollo, los y las adolescentes. Por lo tanto, se debe problematizar e indagar acerca de sus experiencias en esta cultura de crisis. “La adolescencia es una etapa distinguida en la vida de una persona para resumir su experiencia pasada y presente para llegar a un sentido de identidad, que a su vez guiará los planes a futuro que tenga esta persona” (Upreti, 2017, p. 54)⁴. Esta cita extraída de un artículo de la Revista de ciencias de la humanidad, de la India escrito por Rashmi Upreti (2017), detalla la importancia que tiene el periodo de la adolescencia y cómo ésta se entrelaza con las proyecciones a futuro de los mismos adolescentes. Upreti (2017) escribe sobre los efectos que la cultura hiper-modernizada tiene en la salud mental de los y las adolescentes. El autor destaca específicamente el efecto de este contexto sobre la capacidad de los jóvenes para poder proyectarse dentro de una cultura que los sofoca y activamente les niega un espacio para desarrollarse. En línea con lo presentado por Upreti (2017), se ve un paralelo con lo desarrollado por Silva (2017), en cuanto a cómo estos efectos de la cultura generan una necesidad de pertenencia que prima sobre ‘todo lo demás que podría parecer importante desde afuera’. La necesidad de pertenecer para no desvanecer. Esta cultura de crisis eclipsa las proyecciones a futuro de los y las adolescentes, dificultando el poder encontrar su espacio y haciendo aún más engorrosa la búsqueda de su identidad.

⁴ “Adolescence is a distinguished period in a person's life to sum up his/her past and current experience to arrive at a sense of identity, which in turn will guide such a person's future plans.” (Upreti, 2017 p. 54)

Objetivo general y específicos

Objetivo General: Explicar las formas en las que los y las jóvenes en Montevideo, Uruguay, dan sentido a sus proyecciones a futuro, si es que las tienen, en un contexto de cultura de crisis.

Objetivos específicos:

1. Describir la capacidad de los y las jóvenes en Montevideo, Uruguay, para desarrollar una proyección a futuro.
2. Documentar el sentido que los jóvenes adolescentes en Montevideo, Uruguay, le dan a su futuro y a la idea de futuro.
3. Dar cuenta de qué trabas o limitaciones que presentan la clase socioeconómica-cultural y/o el sexo con respecto a su descripción de esta trayectoria.
4. Explorar de qué forma se incorpora la cultura de crisis a través del estado post-pandémico y de hiper- modernización en sus descripciones.
5. Identificar las palabras y/o frases que predominan y caracterizan sus descripciones y sentimientos sobre sus proyecciones a futuro.

Problema de Investigación:

Explorar cómo los y las jóvenes adolescentes que habitan⁵ Montevideo entre 15 y 19 años desarrollan sus proyecciones a futuro dentro de una cultura de crisis. Esta problemática se ve especialmente agudizada en la población juvenil y adolescente, por lo tanto, busco responder: ¿Cómo desarrollan los y las jóvenes adolescentes en Montevideo, Uruguay, de 15 a 19 años cumplidos, sus trayectorias a futuro en un contexto de cultura de crisis?

Marco metodológico

La estrategia metodológica diseñada para realizar esta investigación usó un abordaje interpretativo para hacer un estudio empírico con datos recabados a través de entrevistas individuales semiestructuradas y grupos de discusión. Estos datos se analizaron utilizando técnicas de análisis del discurso y temático.

La población, objeto de este estudio, está compuesta por adolescentes entre las edades de 15-19 años con los cuales hubo un contacto inicial a partir de conexiones personales y luego utilizando la técnica de bola de nieve. El rango etario (Filardo, 2007) es debido a que muchas

⁵ Hubo algunos entrevistados que no nacieron en Uruguay o no tienen nacionalidad uruguaya. Por lo tanto, lo más relevante es definirlos como quienes residen o habitan en este territorio ya que están siendo socializados en esta cultura

veces se asume que este mismo rango etario ‘ni piensan en el futuro’. En el estado del arte se denota la necesidad de detenerse en los y las adolescentes. Queda fija la característica de ser jóvenes adolescentes quienes cumplen con el rango de edad entre 15 y 19 años cumplidos y se buscó saturar estas características fijas, pero a su vez generar diversidad dentro de la muestra controlando por género y clase socioeconómica cultural. Tener rasgos diferenciales con un fin de generar contrastes y comparaciones en los hallazgos arribados y en la comparación de técnicas de investigación, pudiendo responder a los objetivos pautados por la presente investigación.

La fuente de la cual se extrajeron los datos empíricos fue a través de una serie de técnicas cualitativas. La fuente de información fue compuesta por datos recabados a través de 22 entrevistas individuales y dos grupos de discusión. El acceso a la muestra, recoge técnicas de muestreo vistas en los antecedentes que tratan el mismo tema. La técnica de la bola de nieve fue implementada con el propósito de poder mantener una variabilidad en la fuente de la muestra.

Técnicas de investigación

El presente trabajo busca abordar las proyecciones a futuro de adolescentes de Montevideo de 15 a 19 años a través de dos técnicas de investigación: la entrevista semi-estructurada y el grupo de discusión. Se da en una perspectiva cualitativa teniendo en cuenta que no se busca poder generalizar una experiencia de la población adolescente sino, poder abrir la puerta hacia la importancia en detenerse en las proyecciones a futuro de los y las adolescentes. Se busca a través de esta muestra dar cuenta de diversidad de posibles formas de proyectarse a futuro que construyen jóvenes adolescentes en Montevideo en una cultura de crisis.

Fue seleccionada como técnica de recolección de datos la entrevista semi estructurada entendiéndose cómo; “un instrumento capaz de adaptarse a las diversas personalidades de cada sujeto, en la cual se trabaja con las palabras del entrevistado y con sus formas de sentir, no siendo una técnica que conduce simplemente a recabar datos acerca de una persona, sino que intenta hacer hablar a ese sujeto, para entenderlo desde dentro.” (Tonon de Toscano, 2013, p. 50). La entrevista semi estructurada es particularmente útil al momento de trabajar con adolescentes ya que permite trabajar tanto con sus discursos como con sus sentires, para entender a los y las adolescentes y sus proyecciones a futuro ‘desde dentro’. Es a partir de la entrevista semi estructurada que se habilita un proceso interactivo e incremental para dirigir el intercambio comunicativo en torno de una temática, el futuro.

Frente a las temáticas personales como las proyecciones a futuro de los y las adolescentes, las entrevistas semi-estructuradas habilitaron a que se generase una confianza con el entrevistado donde luego se sintiera más cómodo conversando acerca de sus sentimientos y experiencias. Fueron realizadas un total de 22 entrevistas individuales semi-estructuradas, 11 a varones y 11 a mujeres, 11 participantes de clase socioeconómica media- alta y 11 participantes pertenecientes a clases socioeconómicas medias - bajas. Inicialmente, se pautaron 20 entrevistas, 10 a mujeres y 10 a varones. Se buscó profundizar sobre las experiencias de los y las adolescentes respecto a temáticas como la pandemia, su relación con la tecnología, lo que entendían por crisis, lo que entienden por futuro y cómo se veían a ellos mismos a futuro.

Los grupos de discusión habilitan el intercambio comunicativo donde quien se encuentra en el rol de entrevistador/a busca intervenir lo menos posible en la discusión. Se trata de una discusión que es observada y moderada por la entrevistadora, el intercambio comunicativo es entre 'pares'. El rol del entrevistador es 'de pantalla' (Ibáñez, 1986); direccionando el discurso a partir de una propuesta inicial, pero manteniéndose neutral sin valorar lo dicho. El propósito de los grupos de discusión es hallar las diferencias y semejanzas entre los grupos y sus respectivos participantes. Según Ibáñez (1986), son sesiones que como máximo deben tener una extensión de una hora y media con un mínimo de 5 y un máximo de 10 participantes. Ibáñez (1986) dice, "El límite inferior [5 participantes] se justifica por consideraciones cualitativas (...) para saturar todas las vías necesito por lo menos cuatro." (Ibáñez 1986, p. 570).

Fueron realizados dos grupos de discusión con un total de 6 participantes en cada grupo, 3 mujeres y 3 varones cuando originalmente se había apuntado a realizar tres grupos de discusión de 5 participantes cada uno; uno solo de mujeres, uno solo de hombres y uno mixto. Dado el modo en el que se desarrolló el campo, se cambió a dos grupos de discusión con la misma cantidad de participantes hombres y mujeres con el factor diferencial de la clase social. El primer grupo fue realizado en el marco de un colegio privado en Punta Carretas con 6 estudiantes de 4to de liceo entre las edades de 15 y 16 años quienes pertenecen a una clase socioeconómica media-alta. El segundo grupo de discusión fue realizado en un centro educativo en Flor de Maroñas donde los participantes pertenecen a clases socioeconómicas medias-bajas, siendo en total 6 participantes 3 mujeres y 3 hombres entre las edades de 15 a 17 años. A pesar de ser personas distintas las que componían los grupos, lo cual sin dudas pesa al momento de observar

diferencias en comportamiento, se vio una mayor inclinación a participar entre pares y al momento de disminuir el rol del entrevistador.

El diseño de investigación es de corte cualitativo, convergiendo dos técnicas de investigación, de entrevistas semi-estructuradas y grupos de discusión. El grupo permite que el rol, o el impacto, de que la entrevistadora sea mujer mayor a los participantes disminuya ya que la interacción es principalmente entre ellos. En cambio, las entrevistas individuales permiten ahondar en los objetivos personales ya que se logra una mayor comodidad al momento de dialogar sobre experiencias personales con el desafío de pensarse a futuro. Ambos acercamientos dieron lugar a un abordaje de los objetivos propuestos por la investigación. Se propusieron preguntas que permitieron que los y las participantes de las distintas modalidades ofrecieran sus experiencias personales y cómo ellos entendían al futuro, la crisis, el rol de la tecnología y si estos tenían un efecto sobre ellos y ellas.

Las entrevistas se realizaron en formato virtual por preferencia de los y las entrevistadas. Las desventajas de realizar las entrevistas individuales de forma virtual y los grupos de discusión de forma presencial, da lugar a posibles discrepancias por diferencias inevitables entre la presencialidad y la virtualidad. Se mantuvo la opción de la entrevista en formato virtual o presencial pero resultó brindar una mayor comodidad la entrevista virtual. A mayor comodidad del participante, más confiables los datos recaudados.

La observación participante, una técnica no previamente contemplada, fue incorporada porque al desarrollarse el trabajo de campo surgió la oportunidad a partir de contactos establecidos en el primer grupo de discusión. De esta forma se facilitó el contacto con el PIM (Proyecto Integral Metropolitano, Udelar) a través del cual se dieron un total de 3 instancias de observación participante, una en una clase de 6to medicina de un liceo público del barrio de Bella Italia y dos en los talleres de centros educativos en Flor de Maroñas. Las instancias de observación participante se dieron en contextos donde ya se estaba trabajando la temática del futuro.

En la clase liceal se venía realizando un trabajo en conjunto con el PIM sobre qué es el futuro desde una perspectiva literaria, contrastando con las conceptualizaciones de utopía y distopía. En la clase cuando se llevó a cabo la observación participante, se realizó una actividad donde los estudiantes identificaron elementos de sus propios barrios y cómo estos se categorizaban a partir de elementos de una utopía o de una distopía. Los y las estudiantes

reconocían en sus propios barrios elementos como el desorden, el caos, etc. las cuales se alineaban con la idea de distopía que habían trabajado en la clase. Se dio una discusión entre estudiantes sobre si se encontraban en una distopía o si íbamos aún no habían llegado a ella, descartando por completo la posibilidad de una utopía. El proyecto pautado por el PIM para trabajar el futuro en y con adolescentes, tiene proyectado redactar un libro escrito en conjunto con los profesionales del PIM, y otras instituciones internacionales, incluyendo a los y las adolescentes como autores pudiendo así aportar de forma directa sus experiencias y opiniones respecto al futuro, su futuro. El proyecto tiene como fin dejar una obra literaria donde se problematice desde las mismas adolescencias, en conjunto con el lente académico, qué es el futuro para los y las adolescentes.

Los talleres realizados en el centro de Flor de Maroñas se dieron en conjunto con la psicóloga encargada del espacio adolescente. Los talleres tuvieron un enfoque hacia definir y entender qué es el pasado, qué es el presente y qué es el futuro. Al momento de trabajar qué es el futuro, surgió de los y las adolescentes la importancia de tener más de un plan a futuro (plan a, b y c). Se trabajó sobre poder definir qué elementos podían encontrar en sus pasados y presentes que sí querían a futuro, cuáles no y qué similitudes encontraban con sus compañeros. Estos talleres formaron parte de un ejercicio llevado a cabo por parte de la psicóloga del grupo adolescente del centro que buscaba brindarles herramientas para afrontar y trabajar distintas realidades y poder pensar en qué querían hacer cuando egresaran del centro adolescente (el centro tiene una edad límite de los 18 años).

Consideraciones Éticas:

En este trabajo se consideraron los derechos de los participantes y el cuidado de la privacidad y confidencialidad de estos. Se solicitó el consentimiento de los y las adolescentes y el consentimiento de los padres o tutores y las instituciones donde se recogieron los datos. Se usan pseudónimos y se evitan dar datos que permitan identificar a los participantes para proteger su privacidad.

Para conseguir acceso a los diferentes participantes e instituciones donde se recogieron los datos se contó con una carta de aval de los docentes del Taller Central de Investigación de Sociología de la Cultura de la Facultad de Ciencias Sociales, Udelar. Se realizaron reuniones previas con las autoridades de los distintos centros para explicar las características y el alcance

del estudio, así como qué tipo de difusión se haría de los resultados. Específicamente en el primer grupo de discusión, se realizó en una institución educativa con la cual existían lazos personales previos lo cual implicó una facilidad en el acercamiento a la institución pero a su vez, cuidados para mantener la confidencialidad de los participantes del grupo. El segundo grupo de discusión se realizó en un centro educativo en el barrio de Flor de Maroñas, el cual abrió su centro juvenil hace unos años con el fin de crear un espacio para los y las adolescentes del barrio. Al momento de realizar el grupo de discusión los talleres previos fueron un aporte ya que tenían una actividad de referencia, facilitando el acercamiento y la apertura del grupo. A su vez eso invitó a que, al tener una cierta confianza y acercamiento previo, hubo temáticas que fueron trabajadas en los talleres que en los grupos no surgieron, pudiendo haber sido por falta de interés en ese grupo ese día o que, al haberlo ya hablado no querían repetir algo que ya se había trabajado.

La presente investigación implicó interacción con menores de edad, lo cual requiere no solo un permiso del mismo adolescente sino también de sus padres o tutor responsable. Por ende, el permiso explícito tanto para el menor de edad como para un padre o tutor responsable pautó que la entrevista sería individual y grabada en formato de audio, al igual que el grupo de discusión. Tanto la entrevista como los grupos de discusión fueron grabados, confidenciales y anónimos y se registraron los datos a través de pseudónimos. La transparencia en los permisos permitió una mayor confianza en los tutores, padres y entrevistados. Sumado a esto, previo a comenzar la entrevista, se reiteraron los objetivos de la investigación y se abrió un espacio de diálogo no grabado en el cual los entrevistados podían plantear cualquier duda o inquietud que tuviesen.

Análisis:

En este apartado se presenta la interpretación y explicación del significado de los datos empíricos recabados. El análisis de las transcripciones y su codificación se incluye en forma de anexos al final de este trabajo.

Capítulo 1: Descripción y sentido del futuro adolescente

En esta sección se busca describir la capacidad de los y las jóvenes de desarrollar una proyección a futuro, documentar el sentido que le dan a su futuro y a la idea de futuro en base al análisis de los datos recabados. En esta sección se busca describir la capacidad de los y las adolescentes de desenvolver una proyección a futuro partiendo de la idea de futuro de Valdés (2006), quien entiende al futuro como el elemento fundamental orientador de la vida humana, cómo una brújula. A partir de las entrevistas realizadas con 22 adolescentes de las edades de 15 a 19, inclusive, se pueden destacar tendencias en temáticas y estructuras que aparecen en sus discursos.

Para ahondar en las proyecciones a futuro de los y las adolescentes, tanto su capacidad de desarrollarlas como el sentido que le dan, es importante definir qué se entiende como discurso. El discurso según Teun Van Dijk (2001), es “un evento comunicativo específico, en general, y una forma escrita u oral de interacción verbal o de uso del lenguaje, en particular.” (Van Dijk, 2001, p. 192). El autor entiende que el discurso es una práctica social, no solo el uso del lenguaje en contexto. Esto implica que tiene efectos sociales no solo a nivel de representación sino a nivel de la acción. Es decir, en el caso de los discursos de los y las adolescentes sobre sus proyecciones a futuro, estos eventos comunicativos específicos permiten dar cuenta no solo de lo que dicen literalmente (representaciones) sino que también el peso de lo social en sus discursos y qué sentidos provocan en el mismo. Estos sentidos aportan a la construcción de identidad de los y las adolescentes (Holland, 2007).

El discurso es un sistema para acceder a la realidad (Van Dijk, 2001), desde el cual se selecciona y se categoriza a partir del lenguaje, construyendo sentido y señales que en sus determinados contextos cobran diferentes valores. El significado del discurso se va negociando socialmente y permite registrar cómo lo social condiciona el potencial del sentido. “El discurso no tiene únicamente un sentido o una verdad, sino una historia, y una historia específica que no lo lleva a depender de las leyes de un devenir ajeno.” (Foucault, 1991, p. 216). Es decir, las formas de usar el lenguaje, los sentidos que se construyen y las orientaciones que estos patrones señalan a

nivel social, son el producto de procesos históricos en un contexto específico (historia en persona Holland, 2001).

Para poder ahondar en las proyecciones a futuro de los y las adolescentes, y los sentidos que le dan a estas proyecciones, es importante contextualizar a partir de los fenómenos sociales que forman parte de esta cultura de crisis. Con el fin de poder desarrollar una proyección a futuro, o ideas relacionadas a un concepto o prenociones del mismo, los entrevistados asocian a la temática palabras como; miedo, incertidumbre, niebla e incluso “fa que pregunta esa” (Sol, 16 años, entrevista, 15 de mayo 2023). A partir de las entrevistas realizadas, cómo desarrollan sus proyecciones a futuro y qué palabras y los sentidos que utilizan para construir este futuro es motivo de interés. De todas formas, hubo casos donde algunos entrevistados y entrevistadas describieron de forma explícita la dificultad que ha sido pensarse a sí mismos a futuro; y surge de nuevo en estos discursos la “ansiedad”, el “miedo” y la “incertidumbre” como palabras asociadas constantemente con la idea del futuro y sus proyecciones personales.

Quienes desarrollaban una proyección a futuro, a su vez construyen un discurso que se ve fuertemente ligado a la estructura educativa, siendo la palabra más asociada a la mención de futuro la educación, o sinónimos como “liceo”, “facultad” y “estudios”. Quienes tenían menos dificultad en construir representaciones discursivas del futuro se los veía aferrarse a estructuras como las educativas, ya que este presenta un hilo en común de pasos a seguir; “cuando terminas el liceo tenés que empezar la facultad porque si ya no empezás la facultad te vienen los comentarios de la gente ahí como ya se tomó un año sabático va a dejar los estudios” (Anita 19 años, entrevista, 5 de agosto 2023). La adolescente presenta una inquietud al momento de pensar su futuro por fuera del sistema educativo incluso identificando elementos de resistencia al momento de plantear un futuro por fuera de él. Manifiesta que todo lo que no sea tradicionalmente dentro del sistema educativo es considerado como negativo.

Poder ir más allá de estas estructuras es lo que presenta un desafío para los y las adolescentes a pesar de que ellos mismos identifican la presencia de estas estructuras. A su vez, reconocen las consecuencias de no seguirlas y no cumplir con este estándar. Desarrollar una proyección a futuro, en la mayoría de las instancias, fue expresado como un desafío, particularmente la personalización de este futuro o poder plasmarse por fuera de estructuras, o estos pasos a seguir pautados por el sistema educativo. “En la mayoría de las escuelas secundarias, la estructura de las actividades curriculares y extracurriculares se articula

cuidadosamente con los requisitos universitarios, proporcionando una trayectoria clara y efectiva más allá de la escuela secundaria.” (Eckert, 2000, p. 49). Eckert permite entender que estas estructuras que están pautadas en lo que son los liceos o estudios secundarios, son las que establecen un diseño y un camino a seguir para los y las adolescentes al salir de la etapa de la secundaria. Pasando de una estructura para entrar en otra, ya sea estudios terciarios o la estructura que implica el ambiente laboral. Sumado a lo dicho por Eckert, en Uruguay, la selección de orientaciones en el bachillerato de los liceos o especializaciones en estudios técnicos enfatiza esta estructura y orientación a los requisitos universitarios que menciona la autora. Esta selección y especialización durante esta etapa pone una presión sobre los y las adolescentes viéndose reflejada al momento de darle sentido a sus propias proyecciones a futuro.

“A partir de ahora tenés que empezar a proyectar tu futuro que eso empieza también justo en los años estos que a mí me agarró la pandemia en el liceo ya desde el vamos yo nunca tuve claro, qué quería para mi futuro tanto a nivel personal como a nivel laboral” (Nadia 18 años, entrevista, 31 de julio 2023). Al desarrollarse la entrevista, para los y las adolescentes que habían explicitado una dificultad para poder pensarse a futuro, la presión inmediata de tener que elegir una orientación fomentaba la sensación de incertidumbre y miedo al momento de pensar en él. Al no sentirse identificada con ninguna de las cuatro opciones de orientación en 5to de liceo la joven se siente presionada a tener que tomar una decisión para poder continuar sus estudios, a pesar de que ninguna de las variantes le parezca atractiva. Tanto para los y las adolescentes que tenían menos complicaciones como para quienes sentían un mayor desafío al momento de pensarse a futuro, se identifica una capacidad de proyectar el mismo íntimamente ligada a estructuras como la educación⁶.

Atendiendo al segundo objetivo específico de la investigación, acerca del sentido que los y las adolescentes le dan a sus futuros o cómo lo conceptualizan, se observó que este se ve íntimamente ligado con la capacidad, o no, de desarrollar una proyección. Los sentidos de las ideas y conceptos se van negociando, conectando sus experiencias con otras conocidas por sus interlocutores o su grupo de referencia. Según Fairclough (2003) “Los textos hacen inevitablemente suposiciones. Lo que se "dice" en un texto se "dice" sobre un trasfondo de lo que "no se dice", pero se da por supuesto.” (Fairclough, 2003, p. 40). Se observa en las suposiciones que hacen los entrevistados de lo que conocen y comparten con su audiencia. Según Fairclough

⁶ Incluso, en la red social de futuro incorporada en el anexo 2 se visualiza cómo las palabras más mencionadas en conjunto y en respuesta al futuro son elementos del sistema educativo y la incertidumbre.

(2003), los textos inevitablemente hacen suposiciones, pero estas deben ser contextualizadas en el marco en el que se dicen. Es necesario detenernos en los discursos para ver lo que es dicho más allá de lo que es explícitamente enunciado, pudiendo ir más allá del texto indagando en estas suposiciones. En particular, en relación con el discurso adolescente, se encuentran en el transcurso de las entrevistas y grupos de discusión, el uso de las suposiciones como herramienta discursiva para crear y dar sentido a sus experiencias y percepciones, particularmente respecto al sistema educativo. Se observa en sus discursos el sistema educativo ubicado en un rol central, incluso aparece como brújula para aquellos entrevistados y entrevistadas que no se encontraban estudiando (Valdés, 2006).

Se destaca principalmente la mención de futuro con el sistema educativo ya sea, el sistema educativo como un ordenador del futuro o la proyección personal a futuro del joven arraigada a los estudios y la estructura pautada que se materializa en el sistema educativo. Se identifica la mención de ambas cosas en conjunto en los discursos como una forma de achicar la distancia entre ellos, dando por sentado que estos dos elementos simplemente van juntos. Este tipo de relaciones se denominan enlaces supositivos (Fairclough, 2003). Según Fairclough, “la intertextualidad abre la diferencia, mientras que las suposiciones la reducen” (Fairclough 2003, p. 46). El autor introduce dos conceptos identificables en los discursos como herramientas discursivas, la intertextualidad y las suposiciones. Mientras que la intertextualidad es una referencia a un otro en el discurso o texto de un individuo, con el fin de diferenciarse del otro a través de esta referencia. Las suposiciones intentan achicar esa diferencia dándose por sentado una relación o vínculo entre uno y este otro. A través de las suposiciones que define Fairclough, se ve cómo la estructura del sistema educativo es una herramienta para acercar y dar sentido a sus proyecciones, y es con esta estructura que negocian el sentido de sus futuros. El sistema educativo permite algo fijo y relativamente estable en el tiempo contra lo cual se pueden medir y ver los pasos a seguir, aleja esta incertidumbre del futuro a algo tangible (enlace intertextual, Fairclough, 2003). El sistema educativo ofrece sentidos previamente definidos y permite algo que pauta un claro bien y mal con respecto a sus horizontes de futuro.

Respecto al sentido que se da a la idea de futuro en las entrevistas, surgieron varias asociaciones emotivas, o sentimentales, algunas esperanzadas y otras contemplaban el miedo y la incertidumbre. Este miedo se ve incluido en la cita previa donde la adolescente expresa una presión al elegir una orientación que para ella es una complicación ya que al mirar a su propio

futuro ve incertidumbre. Al pedir, en las entrevistas individuales, que se descubriera que era la idea de futuro, en la mayoría de los casos (19/22), una descripción conceptual que incluía sentimientos; ya fueran de miedo, incertidumbre o simplemente los nervios de no saber. En respuesta a qué era para él el futuro un adolescente contesta “y quizá como niebla porque bueno, sabes que hay algo ahí (...), pero no ves muy bien, qué es lo que está ahí, o sea es como que entras en la niebla, no sabes que estás. Tenés una idea de la dirección, pero no, no sabes exactamente con qué vas a encontrarte” (Fede varón 16 años, entrevista, 8 de Abril 2023). Para encontrarle un sentido al futuro el adolescente recurre a ejemplos de la naturaleza, para visualizar sus sentimientos hacia el futuro. No sabe qué esperar, lo cual provoca una inseguridad, identificada a través de las suposiciones de Fairclough (2003), y una incertidumbre. La descripción del futuro como una niebla, como algo misterioso y poco claro que al entrar en ella uno pierde la capacidad de ver a lo que se enfrenta, se le quita la seguridad de poder saber dónde y con qué está. La herramienta discursiva de la suposición (Fairclough, 2003) aparece para achicar la distancia entre él y lo desconocido del futuro.

En las demás entrevistas se reitera la sensación de incertidumbre, ya sea explícita o implícitamente, nombrando al futuro como “muchísima incertidumbre, mucha ansiedad también” (Fede varón 16 años, entrevista, 8 de abril 2023). El sentido que construyen los y las adolescentes del futuro parece, a partir de las entrevistas realizadas, verse íntimamente ligado a sensaciones y sentimientos como la incertidumbre y la ansiedad. Siendo que en las 22 entrevistas y dos grupos de discusión se encuentran 28 menciones al futuro asociadas con la incertidumbre y 23 menciones de ansiedad ligada al futuro, este patrón parece ser algo relevante para comprender cómo construyen las nociones del futuro⁷.

Este estado de crisis en el cual se encuentran los y las adolescentes a momento de enfrentarse a la niebla de sus propios futuros no parece inhibir sus capacidades de pensarse a futuro a nivel práctico, sino que traslada el sentido que le dan a sus propios futuros a espacios estructurados como lo son la educación, el trabajo e incluso las familias. Siendo estos, espacios que socialmente conllevan un sentido definido y saben qué esperar al acercarse a ellos.

Esta presión no dicha que manifiesta una adolescente de 18 años se puede identificar en las demás entrevistas cuando al preguntarle a los y las adolescentes cómo se ven a ellos mismos a futuro, su futuro personal, cada uno lo relaciona al sistema educativo. “no tenía ni idea

⁷ Ver anexo para detalles de codificación y análisis

entonces sí, la verdad que me afectó bastante en cómo me proyectaba” (Nadia mujer, 18 años, 31 de Julio 2023). El sistema educativo aparece teniendo un efecto directo sobre la proyección a futuro de los y las adolescentes, explícitamente sobre sus discursos respecto a, o reflexionando acerca de la elección que se exige en bachillerato sobre una orientación. “teniendo que pasar a 5to, tengo que tomar una decisión, una elección, (...) tenía que tomar una decisión, y empecé a pensar un poco más hacia adelante” (Fede varón 16 años, entrevista, 8 de abril 2023). La decisión de esta orientación aparece con un peso sobre el adolescente y obliga a que él mismo se piense a sí mismo a futuro teniendo como base a esta orientación. “sí tengo como un medio una idea general que sería después de terminar el liceo ir hasta la Facultad de Ingeniería para estudiar algo solamente en sistemas, porque también te da la posibilidad de un trabajo.” (Fran, 17 años, 12 de abril 2023). El adolescente, a partir de esta decisión en bachillerato, proyecta su futuro en torno al sistema educativo, del liceo, a la facultad y a un eventual trabajo lo cual parece ser el modelo para el futuro adolescente.

El sistema educativo aparece como un elemento orientador para los y las adolescentes en su neblina futurista. Llama la atención el caso de los y las adolescentes que se encontraban, al momento de realizarse el proyecto, en proceso de re vincularse al estudio o se habían desafiado del estudio, que incluso ellos se medían con esta misma estructura a pesar de estar técnicamente por fuera de ella. Los y las adolescentes que se encontraban en un estado de desafiliación⁸ de los estudios o en un proceso de revinculación, manifestaban que “Pasa que sin el liceo no podés hacer nada” (Santiago 17 años, grupo de discusión, 14 de octubre). Este adolescente formó parte de un grupo de discusión en un centro educativo del barrio Flor de Maroñas y al estar discutiendo el tópico de futuro, él se había desafiado de los estudios en ciclo básico de todas maneras mantenía en alta estima al sistema educativo e incluso considera que, sin hacer uso del mismo, no podría hacer nada de su futuro.

Retomando la idea de Eckert sobre cómo los estudios secundarios son esenciales en la etapa adolescente para proporcionar un camino a seguir o un diseño sobre el cual moldear sus proyecciones a futuro, la autora recalca cómo esto aplica tanto para los *Jocks and burnouts*. Estos dos últimos son estereotipos y clases sociales que Eckert (2000) identifica en el sistema educativo secundario estadounidense, que al tener una cultura distinta en Uruguay no podemos identificar (por lo menos a través de esta investigación) las mismas clases sociales, pero sí

⁸ La desafiliación entendida como “un proceso por el cual un individuo decide que ciertas normas no seguirán rigiendo más en su vida” (Boado y Fernández, pg. 95, 2010)

podemos identificar a la estructura educativa y su presencia e importancia en la vida adolescente. En el caso de jóvenes de Uruguay, se suma a lo dicho por Eckert (2000) acerca de cómo la estructura educativa de los estudios secundarios proporciona “una trayectoria clara y eficaz más allá de la enseñanza secundaria” (Eckert, 2000, p. 49). La estructura educativa se desempeña como una estructurante de las representaciones del futuro sosteniéndose no sólo, para los y las adolescentes que actualmente están o se encuentran dentro del sistema educativo, sino que también se ve su peso en el discurso de quienes están en un estado de desafiliación.

Hay un reconocimiento de parte de los y las adolescentes que se han desafiliado o están en proceso de revinculación a la educación de que “Cualquier cosa siempre tenés que haber terminado el liceo, siempre” (Sol 16 años, entrevista, 15 de mayo 2023). Reconocen que es esta estructura educativa la que conduce a salidas, ya sea una salida laboral o salida de determinados barrios. Cabe destacar que todos los entrevistados o participantes de grupo de discusión que se habían desafiliado del liceo, la UTU, sus estudios en general o estaban en proceso de revinculación al sistema educativo de alguna manera, pertenecían a clases socioeconómicas culturales medias a bajas. Ninguno de los entrevistados de clase media a alta había manifestado haber dejado en algún momento la educación. La educación no es solamente una vía a la universidad o para el trabajo, para algunos es la salida de un barrio o posibilidad de cambiar su calidad de vida. Es importante contemplar que la deserción de la educación en los y las adolescentes entrevistados muchas veces se ve vinculada a que en el barrio que habitan directamente no se ofrece bachillerato. Sumado a esto, basado en la Encuesta continua de hogares del INE del 2018⁹, a los 18 años más de la mitad de los y las adolescentes en Uruguay no terminan la educación secundaria. A pesar que socialmente la educación tiene un peso muy grande en las proyecciones de futuro no garantiza posibilidades de construirse a futuro ya que no existe igual acceso al recurso. Es decir, requiere de un esfuerzo especial el poder beneficiarse de este recurso social para la construcción de futuros viables. El esfuerzo que implica mantenerse dentro del sistema educativo a veces tiene costos muy altos en otros aspectos de sus vidas, particularmente en el ámbito familiar. En el discurso de los y las participantes, se identifica la presencia del sistema educativo como un elemento que le da sentido a estas proyecciones.

⁹ Encuesta Continua de Hogares (INE) para los 18 años seis de cada diez uruguayos no va haber culminado el segundo nivel del ciclo educativo y este porcentaje, relativamente estable desde al menos el 2006. En el 2018: 66% de los varones no termina la educación secundaria y 53% de las mujeres

La educación secundaria permite navegar dentro de esta niebla e incertidumbre que caracterizan al futuro de la etapa adolescente (Eckert, 2000). El discurso es una herramienta que permite visualizar los instrumentos que emplean los y las adolescentes al momento de desarrollar una proyección a futuro y darle sentido a la misma. “Los discursos son formas de representar aspectos del mundo: los procesos, relaciones y estructuras del mundo material, el "mundo mental" de pensamientos, sentimientos, creencias, etc., y el mundo social.” (Fairclough, 2003, p. 124). El discurso permite observar elementos como lo son los sentimientos y creencias de las personas entrevistadas, lo cual permite responder cuál es su capacidad de desarrollar una proyección a futuro y cómo es que le dan sentido a esta.

Los discursos de los y las adolescentes entrevistados, permiten identificar la relación existente entre el sistema educativo y las proyecciones a futuro; su capacidad de desarrollar una proyección a futuro va de la mano de la estructura pautada del sistema educativo secundario. Quienes tienen menor relacionamiento con este sistema educativo se encuentran más desafiados al momento de pensarse a futuro ya que esta estructura no parece moldearse a sus necesidades; “nunca tuve claro, qué quería para mi futuro tanto a nivel personal como a nivel laboral, lo académico y hasta el día de hoy no tengo claro, qué es lo que quiero es como una gran incógnita que tengo” (Nadia mujer, 18 años, 31 de Julio 2023). La incertidumbre vuelve a aparecer como un factor clave en el sentido que los y las adolescentes le dan tanto a su futuro. Se observa cómo la incertidumbre está ligada al sistema educativo y la adolescente explica cómo se ha arrastrado hasta el día de hoy esa sensación incierta respecto a las decisiones que incumben a su futuro. Al no tener una inclinación en particular hacia una orientación u otra en el liceo, se vio conflictuada al momento de seguir este camino diseñado que proporciona la educación secundaria (Eckert, 2000), y arrastra con ella la incertidumbre en cada paso que da.

Los y las adolescentes entrevistados permiten observar cómo la niebla que es su futuro demanda una búsqueda de herramientas para manejarlo y poder realmente desarrollar una proyección a futuro propia. No se entiende como una incapacidad de pensarse a sí mismos, o a su futuro más allá del sistema educativo sino que al hacerlo el o la adolescente queda perdido en la incertidumbre sin nada de qué agarrarse. Analizar el discurso adolescente, particularmente relacionado a sus proyecciones a futuro y cómo le dan sentido a este, permite acercarse a su realidad mental (Fairclough, 2003), y no quedarse meramente con lo explícitamente dicho, poder ir más allá del discurso (Van Djik, 2001). Este análisis permite ver cómo la estructura social

pauta formas de proyectarse a futuro a través del sistema educativo y al mismo tiempo las limita siendo que no es un sistema donde todos los y las adolescentes pueden transitar.

¹⁰**Capítulo 2: “Si vos no te rescatas, no te rescata nadie”**

Diferencias y limitaciones presentadas por la clase socioeconómica-cultural y el género:

Sobre la base de Basil Bernstein, se entiende que el lenguaje, y por ende los discursos, varían según el grupo social al cual pertenece el enunciante. Bernstein dice; “El lenguaje se considera uno de los medios más importantes para iniciar, sintetizar y reforzar formas de pensar, sentir y comportarse relacionadas funcionalmente con el grupo social.” (Bernstein 2010, p. 54). Es decir, dependiendo a qué clase socioeconómica cultural pertenezca el entrevistado o participante del grupo de discusión, su lenguaje, su vocabulario, variará según este grupo. Al momento de definir las clases sociales de los participantes se tomó en cuenta su barrio de origen y el barrio en el que residían al momento de participar de la investigación como índices de nivel socioeconómico¹¹.

De la misma forma que el lenguaje se diferencia por clase social también puede ser un elemento de identificación con un grupo hacia adentro, una herramienta para dar cuenta de la pertenencia a un grupo. Para realizar el análisis de las maneras en que la clase social se manifiesta en las representaciones del futuro en las entrevistas a jóvenes se incorpora de base a la obra de Bernstein (2010). Para entender las maneras en que el género se manifiesta en los discursos, se implementa la obra de Eckert (2000) en su desarrollo de cómo el género y el grupo social al cual pertenecen los y las adolescentes definen sus percepciones y sus discursos. Estos autores facilitan el análisis para dar respuesta a los objetivos específicos siguientes; poder dar cuenta de qué trabas o limitaciones presentan la clase socioeconómica cultural y/o el género con respecto a la descripción de los y las adolescentes sobre su trayectoria a futuro. También permiten explorar cómo, se incorporan el estado post-pandémico, la hiper-modernización y crisis climática en las descripciones de sus futuros. Según Eckert (2000), las clases sociales entran en contraste una con la otra a partir de sus prácticas, y discursos, particularmente en el rango etario adolescente; “el grupo de edad de los y las adolescentes, contrastando la práctica institucional de la clase media con la práctica personal y local de la clase trabajadora” (Eckert 2000, p. 49).

¹⁰ La frecuencia de palabras, frases y temas mencionados en relación a la temática de este capítulo se encuentran en el Anexo

¹¹ Utilizando al INSE (índice de nivel socio económico, 2012), Llambi C., Piñeyro, L. Índice de Nivel socioeconómico (INSE). CINVE, marzo de 2012.

Bernstein define dos principales tipos de lenguaje, uno informal/ público y uno formal/ elaborado. El lenguaje informal se caracteriza con usos de vocabulario con menos variedad, estructuras sintácticas más simples y menos atención a las convenciones gramaticales. El formal, consiste en el uso de un léxico más variado, formas sintácticas más complejas y convenciones gramaticales más estándar. El lenguaje público, se conecta con la clase social baja o con menor nivel educativo, mientras que el lenguaje formal, se asocia a las clases altas con mayor nivel educativo. El lenguaje informal, según el autor, es uno donde las personas se refieren más a *cosas* que a *procesos*; “una modalidad lingüística común que comparten diversas formas de comunicación, dialectos, etc. Examinaré las implicaciones conductuales de los individuos que se limitan a una lengua pública.” (Bernstein, 2010, p. 54). Cabe destacar que el uso de la palabra limitado respecto al lenguaje público no es con un fin de evaluar al lenguaje público sino, remarcar que este vocabulario puede ser más acotado, tiene menos opciones disponibles para la construcción de sentidos. El autor se detiene particularmente en los actores que tienen solamente acceso a este lenguaje informal, o público, que es significativamente más simple y acotado en su construcción gramatical, careciendo de extensión y tiene una formación cruda. El autor hace una distinción de que este lenguaje a pesar de ser de uso público, no es necesariamente más fácil de entender o acceder a él dado su estructura cruda y las limitaciones presentadas en su estructura. Bernstein (2010) aclara que para quienes usan exclusivamente este lenguaje informal público, cuando se les presenta una forma más precisa de expresar lo que están intentando transmitir puede que insistan en que es exactamente a lo que se referían. La diferencia de exposición en formas de elaborar experiencias y sentires se refleja en diferentes recursos lingüísticos, no por falta de experiencias o sentimientos para expresar sino por desigualdades sociales en el acceso a recursos semióticos o contextos de uso del lenguaje.

En los grupos de discusión se observaron distintas herramientas por parte de los y las adolescentes para nombrar o describir sus sentimientos relacionados al futuro. Al momento de expresar sentimientos de ansiedad o nervios, las herramientas discursivas marcaban una clara diferencia dependiendo del grupo social al cual pertenecen; la característica diferencial y comparativa de los grupos era la clase socioeconómica cultural de los y las adolescentes participantes. Ambos grupos fueron compuestos de adolescentes de entre 15 a 17 años cumplidos, seis participantes, tres mujeres y tres hombres. Su diferencia fue la clase socioeconómica cultural de los participantes. Dentro de estas diferencias observadas por la clase

social en el discurso de los y las adolescentes, tanto en los grupos de discusión como en las entrevistas, también se observó dentro de esta diferencia de clase una diferencia por género en los discursos. Eckert desarrolla cómo el género es una categoría que trasciende cualquier grupo o clase social. “El género y la categoría social no son simples categorías transversales, sino que interactúan de forma compleja. Muchas de las limitaciones y dinámicas básicas son las mismas” (Eckert, 2000, p. 55). El género y las clases sociales tienen una interacción compleja y hasta comparten muchas de sus dinámicas en sus respectivos funcionamientos discursivos.

En los grupos de discusión con los y las adolescentes se observa cómo, al surgir en ambos la discusión sobre la ansiedad, uno de los grupos se apropia el término ansiedad pudiendo nombrar distintas experiencias personales con dicha etiqueta referida a sentimientos o estados anímicos. “Y medio que ya estaba el miedo al futuro, una ansiedad de lo que pueda pasar incierto porque no sé qué va a pasar (...) inseguridad” (Sofía 16 años, grupo de discusión, 7 de agosto 2023). Menciona una lista de sentimientos y sensaciones explícitas en relación a su futuro, que al retomar a Bernstein (2010) se ve cómo se alinea con el lenguaje formal. “En un lenguaje formal, el significado es lógicamente explícito y finamente diferenciado, mientras que en un lenguaje público el significado es implícito y burdamente diferenciado.” (Bernstein 2010, p. 57). En el grupo de discusión de adolescentes de clase media a alta, hay una capacidad de nombrar explícitamente sus sentimientos y procesos que atraviesan al momento de reflexionar sobre sus futuros y esta expresión explícita resuena con los demás participantes. No solo hace sentido el nombrar un sentimiento o experiencia que les provoca ansiedad sino que, Sofía puede listar distintos sentimientos, finamente diferenciados, que también son entendidos por sus compañeros. La capacidad de reflexionar explícitamente sobre distintos procesos deja en claro que no están limitados a este lenguaje público que remite más bien a cosas y sentidos implícitos. Esta diferencia se ve claramente en los grupos de discusión entre pares de una misma clase socioeconómica cultural, ya que al expresarse así entre ellos mismos demuestra que esa forma de expresarse no sólo tiene sentido para quien enuncia, sino que resuena con un sentido compartido entre los participantes. Inspira una respuesta por parte de sus compañeros en el mismo estilo de expresión, en el mismo lenguaje.

En el segundo grupo de discusión, donde los participantes pertenecen a clases socioeconómicas culturales medias a bajas, al momento de reflexionar entre ellos sobre qué los hacía sentir el futuro surgen frases parecidas a la siguiente; “O sino por lo que ellas dijeron, tenés

miedo a hacer otras cosas, todavía no lo hiciste y te da miedo hacerlo o no lo haces por miedo porque piensas en cosas que ya te dijeron” (Maite 16 años, grupo de discusión, 7 de agosto 2023). La adolescente expresa instancias en las que le gustaría ver un cambio para su futuro, hablando sobre la ansiedad que le inspiraba hacer cosas nuevas y el peso de las opiniones de los demás en sus decisiones. Sin explícitamente mencionar la palabra “ansiedad”, la oración expresa un sentir muy similar a la de la adolescente en el primer grupo de discusión, pero con palabras distintas. En palabras de Bernstein (2010), se ve cómo se implementa el lenguaje público ya que, al momento de expresar sus sentimientos utiliza expresiones menos explícitas y con una diferenciación burda de sus sentimientos, en comparación a su par en el primer grupo de discusión.

Las diferencias observadas en los discursos, respecto a las clases sociales y las distintas herramientas discursivas desplegadas para construir sentidos, se entrelazan con el concepto de Bourdieu (2004) de *habitus*. Bourdieu (2004) entiende al *habitus* como las disposiciones socialmente adquiridas que motivan al individuo a desarrollar prácticas, en este caso distintos tipos de lenguaje, parecidas a quienes comparten sus mismos grupos. Es decir, al tomar el concepto de Bourdieu (2004) en conjunto con lo planteado por Bernstein (2010) sobre los distintos tipos de lenguaje, se ve cómo al compartir un grupo social de clase social, y también compartir una participación de una misma institución, se reafirman estas diferencias en sus prácticas discursivas. El *habitus* pauta, para los individuos y grupos sociales, maneras de obrar sentir y pensar que se asocian a su posición social. Por lo tanto, adolescentes que comparten posiciones sociales parecidas, barrios parecidos, instituciones educativas etc. inevitablemente van a compartir formas de expresarse en sus discursos.

Esta diferencia por clase socioeconómica cultural en capacidad de expresar sentimientos o qué herramientas léxicas se emplean al momento de expresar y dar nombre a procesos personales relacionados al futuro, se mantiene a través de todas las instancias de campo. Dentro de estas diferencias en el lenguaje ya sean con un lenguaje público o formal (Bernstein, 2010), se ven diferencias por género respecto a quien inicia la conversación sobre sentimientos y la cantidad que se habla sobre procesos emocionales personales entre los participantes varones y mujeres. Como hilo común, las mujeres en los grupos de discusión fueron quienes iniciaron la discusión acerca de los sentimientos. En el primer grupo de discusión se dió un largo intercambio entre todos los participantes acerca de qué habían relacionado con la idea de futuro a partir de la

actividad inicial para romper el hielo. Se discutió extensamente sobre si se podía o no incluir el fracaso cómo inevitable en el futuro y qué era realmente el fracaso, como se sentía, y esta discusión fue liderada e iniciada por las participantes femeninas del grupo. “Es muy idealizado esto, pero sacar la palabra fracaso cuando se habla del futuro porque para mí eso no es un fracaso tipo (Maite 16 años) A: pero se puede sentir como un fracaso igual (Sabrina, 15 años)” (Grupo de discusión, 7 de agosto 2023). En el grupo, los y las participantes comenzaron una discusión sobre qué era el fracaso y qué implica sentirse fracasado en el futuro, esta discusión sobre sentimientos personales, y hasta vulnerables para exponer frente a compañeros, fue iniciada por parte de dos mujeres. En otras entrevistas individuales se nota también un patrón de las mujeres explayándose más cómodamente sobre sus procesos y sentimientos frente a los varones que parecían estar más reservados y optan por una expresión sentimental más escueta.

Esta diferencia por género se ve tanto en las participantes de distintas clases sociales como en las distintas modalidades, entrevistas individuales y en los grupos de discusión, lo cual reafirma el enunciado de Eckert. “El género y la categoría social no son simples categorías transversales, sino que interactúan de forma compleja” (Eckert, 2000, p. 55). El género trasciende estas barreras de clase y marca sus diferencias en toda categoría social, pero a su vez interactúa con estas otras diferencias por grupo social. Es decir, las diferencias que se observan en los discursos adolescentes por género no son independientes a las diferencias previamente mencionadas sobre la clase social. Por lo tanto, a pesar de que las mujeres inicien y se expresen más extensamente al momento de tratar con sentimientos y procesos emocionales personales, las diferencias de lenguaje público y formal se sostienen en cómo estas se expresan. El lenguaje que utilizan para expresar sus sentimientos es distinto, pero se mantiene más frecuente un lenguaje personal y más apertura a lo sentimental en las mujeres, pese a las diferencias en tipo de lenguaje informal o formal (Bernstein, 2010).

En particular, esta diferencia se ve en un contraste de dos entrevistas a participantes, uno varón y otra mujer, donde ambos se explayaron extensamente y no tuvieron problema en encontrar palabras para explicar sus experiencias o proyecciones a futuro. Al momento de analizar sus discursos, la diferencia más grande que se encuentra es que la mujer es la que se explaya sobre sus sentimientos mientras que el varón escoge explayarse sobre cosas, otras personas o intereses propios. “En realidad la siento más que nada con (...) como, con estereotipos sobre bueno, sobre todo por ser mujer, pero sí, como muchas cosas que también lo

implican” (Florencia 17 años, entrevista, 9 de abril 2023). La adolescente utiliza ejemplos personales para expresar concretamente distintas presiones y pesos que siente al momento de pensarse a sí misma, y lo que implica ser mujer para ella a futuro y expresa su futuro a través de sentimientos y procesos personales. La adolescente reflexiona acerca de su experiencia al ser mujer, su experiencia personal y cómo esta condición entra a todos los espacios de su vida. Mientras que, por otro lado, el adolescente varón expresa no poder pensar en ejemplos personales o propios al momento de pensarse a futuro y en respuesta a una pregunta sobre si tenía un ejemplo acerca de lo que quería lograr en su futuro dice: “No sé, la verdad es verdaderamente lo que (...) es algo que no pienso mucho, pensar tan a futuro es como tan incierto que (...) que no se me ocurren, no se me ocurre una idea de algo” (Fede varón 16 años, entrevista, 8 de abril 2023). Expresa no poder pensar en un ejemplo concreto y ofrece la idea de un futuro incierto como una expresión poco personalizada. Fede no se refiere a cómo se siente él sino a un hecho frío y lejano de cómo el futuro es tan incierto, expresado como un hecho irrefutable alejándose así de qué lo hace sentir o qué significa esa incertidumbre para su propio futuro.

Ambos participantes, hablaron durante 40 minutos, ambos pertenecen a una clase socioeconómica media-alta, ambos se encuentran en sus últimos años de liceo. Sin embargo, en el discurso de la mujer adolescente se ve una apertura al momento de hablar de sus sentimientos y una autorreflexión sobre lo que significó ser mujer en tiempos de pandemia, y cómo esto alteró su experiencia. También se podría decir que esto es particular a los dos adolescentes siendo entrevistados, pero, acudiendo a Van Dijk (2001) se entiende que el análisis crítico del discurso apela a poder ser una contra voz a estas desigualdades sociales, identificando su existencia en el discurso.

Al detenerse a ver quién habla, qué palabras se usan y ahondando en el contexto de cuándo y cómo se exploya el adolescente se devela la estructura patriarcal del género y su peso en los discursos adolescentes. Cabe destacar que, la entrevistadora, es mujer y mayor a las edades de los y las entrevistadas por lo que hay diferencias de poder que pueden permitir y habilitar un espacio diferente de escucha según el o la participante. Por lo tanto, surge la duda de, ¿Cómo hubieran respondido los participantes varones si el que hizo la entrevista hubiera sido un hombre joven?

Se puede identificar un patrón en las entrevistas de las mujeres utilizando una mayor cantidad de adjetivos y verbos para describirse a sí mismas, sus sentimientos y experiencias, a diferencia de los varones, que se expresan con palabras escuetas y poco personalizadas a sus sentires. Al incorporar la variable de clase social estas diferencias no parecen remitir solo al género, sino que la clase socioeconómica parece trazar una diferencia marcada. Es a partir de esta diferencia de clase que se ve cómo hay diferencias particulares del género. El tema que parece funcionar con más peso es la capacidad de verbalizar sentimientos y asociar experiencias personales lo cual responde al tipo de lenguaje que se implementa, sus herramientas discursivas, lo cual, según Bernstein (2010), es determinado por grupo o clase social. Por un lado, el grupo de discusión realizado con adolescentes de 15-17 años en un centro educativo en Flor de Maroñas, permite ver cómo la clase socioeconómica atraviesa todas las partes del discurso, se ve en frases como “la plata es todo” (Santiago 16 años, grupo de discusión, 14 de octubre 2023). A partir de una misma consigna que se dió en ambos grupos, el grupo de discusión llevado a cabo en un centro educativo en Flor de Maroñas aparecen los mismos temas tratados en el grupo realizado en un colegio en Punta Carretas, pero transversalizados por lo socioeconómico. Por ejemplo, en el grupo de discusión de adolescentes de un colegio privado de Punta Carretas surge la educación como el eje de la conversación y la relación con la educación manchada por palabras positivas y esperanzas de cómo les iría; la discusión es sobre qué estudiarán y dónde, no si estudiarán o no.

En el grupo de discusión de los y las adolescentes del centro educativo en Flor de Maroñas, la educación surge como un punto de conflicto en el cual surgen ideas como “odio, la UTU, la dejaría a la mierda” (Paula 17 años, grupo de discusión 14 de octubre 2023). La motivación de continuar dentro del sistema educativo es la posibilidad de una vida mejor y la plata ya que lo es todo. A diferencia de los y las adolescentes del grupo de discusión en Punta Carretas quienes todos contemplaron los estudios terciarios como una opción y hacían referencia a las carreras de sus padres. “Por ejemplo, no sé, más allá de eso mi madre estudió para terminar la carrera y no sé qué, pero mi padre, por ejemplo, es chef” (Pedro 15 años, grupo de discusión, 7 de agosto 2023). Mientras que en un grupo la educación secundaria ofrece una salida a una vida mejor y abre las puertas, incluso la de poder superar a sus propios padres y familiares, y convertirse ellos en un ejemplo. En el otro grupo, la educación secundaria es un medio para llegar al objetivo de la carrera. Esto no implica que las dificultades mencionadas en el capítulo anterior sobre las presiones de la educación secundaria en los y las adolescentes no se mantengan

en ambos grupos, sino que se manifiestan de forma distinta según la clase socioeconómica a la que pertenezca el adolescente y el contexto del cual proviene.

En el grupo de discusión de los y las adolescentes de clase socioeconómica cultural media a baja surge una discusión que no surgió en ninguna otra instancia sobre las ganas de irse del barrio. Reconocen que “sí, pero zona roja está más difícil” (Valentín 16 años, grupo de discusión, 14 de octubre 2023). Dando cuenta de la inseguridad del barrio es lo que describen como la mayor motivación para salir de él y seguir o retomar en los estudios. “La Teja es peor. La Teja si me deja helado” (Santiago 17 años, grupo de discusión, 14 de octubre 2023). Se discutió sobre cómo puede ser que lo podrían tener peor, pero de todas formas se dan cuenta del ambiente violento y poco estable dentro del cual viven y cómo la plata es un instrumento esencial en su poder salir de este ambiente. El grupo de adolescentes de Punta Carretas reconoce que hay otros que la pueden ‘tener peor’ pero al surgir una discusión sobre dinero, esta gira en torno a la suerte que tienen de poder enfocarse en lo que realmente les gusta o interesa. El dinero aparece en los discursos de una manera muy polarizada cuando se contrastan las clases socioeconómicas.

En el grupo de discusión de adolescentes de clase media a alta surge una discusión sobre la presión asociada al ámbito educativo y el status quo, “yo sí siento una presión como decía [nombre de compañera] hace rato de llegar a la excelencia, porque es como que se espera más” (Lucía 15 años, grupo de discusión, 7 de agosto 2023). Los y las compañeras están de acuerdo en que esta presión para llegar a la excelencia la sienten todos, pero entre las mujeres y los hombres se distingue una presión diferencial. “L: que yo me saque un 10 igual que un hombre, no es lo mismo por que no lo tratan como lo mismo S: no es lo mismo” (Sofía y Lucía 15 y 16 años, 7 de agosto 2023). Discuten y concuerdan que ellas sienten que deben compensar por ser mujeres para poder llegar al mismo reconocimiento que un hombre en su misma clase. La reiteración entre pares permite esta identificación entre grupos sociales de la cual habla Bernstein (2010), para no solo diferenciarse entre ellas de los demás participantes del grupo, sino que también permite identificarse entre ellas como pares e iguales, parte de un mismo grupo social, el ser mujer.

El discurso se construye a partir de tener un sentido compartido de palabras hiladas en frases para poder sostener una comunicación, la comunicación adolescente parece ser un mundo aparte y más todavía cuando este es transversalizado por clase social y género. Se ven patrones

que hacen posible que los y las adolescentes se identifiquen con distintos grupos, o que se los distinga para con otros como participantes de tales subgrupos sociales.

Explorar cómo se incorpora la cultura de crisis en sus descripciones:

Una temática que surgió en las entrevistas tanto como en los grupos de discusión, y que responde al segundo objetivo específico planteado para el presente capítulo es explorar cómo se incorpora la cultura de crisis a través del estado post-pandémico e hiper-modernización en sus descripciones. La hiper modernización y el rol de la tecnología provoca una respuesta conflictiva por parte de los participantes. Parece haber un consenso implícito entre ellos de que la tecnología tiene un doble uso, y “que no es porque la tecnología en sí sea mala, sino también cómo la persona le da el propio uso” (Josefina 19 años, entrevista, 25 de junio 2023). Cuando fue mencionado el rol de la tecnología particularmente durante la pandemia hubo un consenso que para los fines educativos fue positivo y que “en la pandemia sin la tecnología habría sido un desastre” (Bruno 16 años, entrevista, 3 de agosto 2023). Pero a su vez, hay un reconocimiento que, al estar tanto tiempo encerrados, “la tecnología me generó mucha dependencia como que al estar todo el día conectada, como quedó eso hoy en día, yo no puedo soltar el celular. Estoy todo el día enchufada” (Nadia mujer, 18 años, 31 de Julio 2023).

Este doble uso de la tecnología da lugar a la conexión con el concepto de Arocena y Sansone (2020) donde los autores explican cómo la tecnología y la hiper modernización lleva a que cada vez se tenga que hacer más para quedarse en el mismo lugar, mantenerse a flote. Los autores desarrollan cómo esta aceleración tecnológica implica cambios en nuestras prácticas sociales, y también se entrelaza con la idea de sociedad de riesgo de Beck (1996). Este riesgo que describe Beck (1996) busca prevenir y controlar las consecuencias de nuestras acciones a futuro. Esta idea del control y la prevención y los cambios en las prácticas sociales se ven en los discursos adolescentes respecto a su relación con la tecnología, y cómo esta ha servido como una distracción de la realidad, una forma de prevenir o controlar. “No me gusta mi realidad es cómo siento que en la serie si películas (...) pasan cosas que en la realidad son complicadas y en las series y películas se resuelve más fácil” (Ignacio varón 16 años, entrevista, 22 de abril 2023).

En las entrevistas, los y las adolescentes mencionaron la sobre información a través de este uso masivo de la tecnología lo cual, particularmente contextualizado por la pandemia, llevó a replanteos y reflexiones acerca de sus propios futuros. “pero también me dio mucho a indagar, qué me gusta, qué no me gusta y a la vez puedo reflexionar la verdad, porque eso me ayudó

mucho y yo creo que es en parte por como soy ahora” (Fede varón 16 años, entrevista, 8 de abril 2023). La respuesta se dio a una pregunta acerca de si sintió que la pandemia había afectado o no a cómo él se veía a futuro. El adolescente desarrolló cómo a través de poder implementar a la tecnología como una herramienta durante la pandemia, pudo investigar y reflexionar acerca de distintas temáticas lo cual lo ayudó a tomar una decisión acerca de qué quería hacer y cuáles eran sus intereses personales. La idea de la pandemia como un período de reflexión relacionada al futuro se mencionó 14 veces en las 22 entrevistas, lo cual permite observar cómo la pandemia pudo ser una herramienta de algunos en momentos de crisis.

Rol de la crisis climática:

En las entrevistas surge la contracara de la pandemia que al ser un período extenso de reflexión permite una sobrecarga de información lo cual puede resultar intimidante. Esta sobrecarga se relaciona reiteradas veces en las entrevistas con la crisis climática “es como que cierro los ojos, y no me gusta estar al tanto de algunas cosas que pasan a nivel de sociedad por esto de mi ansiedad. Todo lo que es catastrófico, me da mucho miedo, me da muchísimo miedo” (Anita 19 años, entrevista, 5 de agosto 2023). Esta ‘ansiedad climática’¹² que aparece en el discurso de la adolescente permite relacionar la crisis climática y sus efectos y los sentimientos que predominan en los discursos adolescentes respecto a sus futuros. La dependencia con la tecnología que se observa presente en las nuevas y más recientes generaciones ha, a su vez, invitado a un bombardeo constante de información, y cuando esta es tan catastrófica como la mencionada por la entrevistada resulta en un efecto opuesto. Holland (2001) desarrolla cómo busca indagar acerca de la relación en el proceso de construcción de identidades y cómo estas se vinculan con distintas crisis personales y a nivel local, y cómo remiten a estructuras más grandes. Holland (2001) dice; “nuestro planteamiento ha consistido en partir de las crisis locales, es decir, de las luchas en épocas y lugares concretos, y rastrear las prácticas de identificación, la relación de estas prácticas con fuerzas estructurales más amplias” (Holland pg. 9, 2001). El concepto de Holland de cultura de crisis permite dar cuenta de estas crisis que son particulares del momento histórico.

La cultura de crisis que describe Holland (2001) se ve presente en el discurso de los y las adolescentes entrevistados. Sus discursos reflejan los distintos procesos sociales los cuales

¹² Referenciando al Global survey of youth and climate change 2021

atraviesan personalmente, pero a su vez se identifica el peso de fenómenos por los que se encuentra atravesando la sociedad, como la crisis climática. Retomando la idea de discurso de Fairclough “Yo veo a los discursos cómo formas de representar aspectos del mundo: los procesos, las relaciones y las estructuras del mundo material.” (Fairclough, 2003, p. 124). Es decir, a través de lo enunciado por los participantes sobre sus sensaciones de miedo e incertidumbre a momento de ver el futuro “lo tengo re aceptado que capaz que llego a los 80 capaz llegó a los 25” (Nico 16 años, grupo de discusión, 7 de agosto 2023), se observa la incertidumbre de sus futuros. Hay una naturalización en el discurso de que a causa de la crisis climática, la aceleración tecnológica etc. que el futuro es completamente incierto. A través del discurso adolescente respecto a sus proyecciones a futuro, se ve al factor del cambio climático como uno determinante, directamente en si tienen un futuro o no.

Se encuentra una mención, destacada en ambos grupos de discusión, sobre una responsabilidad puesta sobre los y las adolescentes respecto a la crisis climática. “Desde chiquita nos vienen taladrando la cabeza con que íbamos a venir a salvar el mundo y ahora que está tan hecho una mierda por las generaciones anteriores yo siento peso” (Sabrina, 15 años, grupo de discusión, 7 de agosto 2023). En los grupos de discusión hubo un consenso entre los participantes que ellos fueron nombrados por las generaciones anteriores como una ‘generación de oro’ y que las problemáticas que tanta incertidumbre les generan, también son responsables de solucionarlas. Se expresa una frustración estando el mundo tan ‘hecho mierda’, que el peso que genera la crisis climática en su propio futuro ahora se ha hecho también su responsabilidad.

Incorporando a Bourdieu (1990) en su conceptualización de las dinámicas de poder entre los rangos etarios vemos cómo “Las clasificaciones por edad y (también por sexo, o, claro, por clase) vienen a ser siempre una forma de imponer límites, de producir un orden en el cual cada quien debe mantenerse, donde cada quien debe ocupar su lugar.” (Bourdieu 1990, p. 164). El lugar que ocupan los y las adolescentes en este caso es cargar con la responsabilidad generacional y hacerse cargo de los errores, o los restos dejados atrás por generaciones anteriores, respecto a los efectos de la crisis climática. A la vez que esta crisis pesa sobre sus posibilidades de un futuro tangible en esta tierra, se los responsabiliza a través de esta relación entre los rangos etarios (Bourdieu, 1990), que es su generación la que ha venido a ser la salvación. Deben ocupar este lugar de superhéroe salvador mientras cargan con el peso emocional y sentimental que implica enfrentarse a un futuro en el cual no saben si llegarán a los

25 o a los 80 años. Se puede inferir (Fairclough, 2003) una gran frustración por parte del enunciante. “Si vos no, no te rescatas, no te rescata nadie” (Julia 18 años, entrevista, 3 de mayo).

La idea de crisis se ve fuertemente asociada a la crisis climática y esta aparece como una preocupación personal y generacional. Para recalcar esta importancia generacional se retoma la investigación de Ariza y Gazzando (2018), donde abordan la importancia que tiene la crisis climática para los y las adolescentes y cómo ésta aporta a la sensación de inseguridad e incertidumbre presente en los discursos adolescentes. Aparece la crisis climática como algo inevitable que se cierne sobre sus cabezas, y al momento de pensarse a futuro implica un límite inevitable sobre lo que puedan llegar a hacer, o ser. Sumando a esto, un adolescente en describió a la crisis climática como algo que no discrimina, afecta a todos sin importar quien sos; y por lo tanto debería ser una preocupación latente para todos. “un problema que nos afecta a todos y no zafa nadie, ni, aunque seas rico lo que sea tipo, nos afecta a todos y eso es lo que para mí define, o diferencia, a una crisis de otros problemas” (Manuel 17 años, entrevista, 25 de mayo 2023). La idea de que no escapa nadie da cuenta de la gravedad del asunto y el lugar que ocupa en el discurso del adolescente. A pesar de que en otras instancias puede que la plata haya sido un instrumento para evitar las consecuencias de ciertos fenómenos, en el caso de la crisis climática no ve que sea una forma de salvarse y evitar los efectos de esta. En esto entran las distintas sensaciones y sentimientos que los y las adolescentes asocian con estos fenómenos sociales que reconocen como pesos sobre sus propios futuros, y más sobre sus propias realidades, ya sean actuales o futuras.

Capítulo 3: Los miedos y las ansiedades a futuro

Con el fin de converger los primeros dos capítulos de análisis, en esta sección se busca poder identificar palabras y/o frases que predominan y caracterizan las descripciones y sentimientos de los y las adolescentes sobre sus futuros; y otros temas que surgen en las entrevistas como lo son la crisis, por ejemplo. Las descripciones de sus proyecciones a futuro, engloban todo fenómeno social y sentimiento que tenga un peso o hayan manifestado que afecta su forma de percibir tanto *el* futuro como *su* futuro personal.

Al tomar las palabras que utilizan los y las adolescentes para describir los efectos de la pandemia y la crisis climática, predominan; la ansiedad (o menciones de la crisis y el futuro con sentimientos de ansiedad), una preferencia a evitar ver la crisis, sentir a la crisis climática como

ocasionado de incertidumbre, pandemia con ansiedad y pandemia como un momento de cambios importantes. Estas menciones sobre ansiedades, incógnitas y cambios a futuro aparecen presentes en las entrevistas como respuesta a una pregunta sobre su experiencia con la pandemia y cómo percibían la crisis climática. Estos sentimientos se alinean con la idea del futuro como una niebla ya que la pandemia fue descrita como un momento de reflexión hacia el futuro por parte de los adolescentes a la vez que la crisis climática implica consecuencias a futuro para ellos. Al mirar hacia el futuro los y las adolescentes describieron enfrentarse hacia una incertidumbre avasallante, intentando descifrar que los podría esperar “pero no ves muy bien, qué es lo que está ahí” (Fede varón 16 años, entrevista, 8 de Abril 2023).

Al ahondar en la temática sobre la crisis climática, a través del concepto de subtexto de Fairclough (2003), se ve cómo surge la ansiedad e incertidumbre en el discurso adolescente; “qué pasa si llega un momento que tenga a mis propios seres queridos, y ya no van a estar conmigo y tipo me afecta eso y no me deja dormir” (Gianna 15 años, entrevista, 20 de marzo 2023). Al reflexionar acerca de los efectos de la crisis climática sobre su futuro la adolescente expresa un miedo que no la deja dormir ya que se cierne sobre ella, hay una incertidumbre sobre la sobrevivencia a estos sucesos. Inevitablemente, los discursos de los y las adolescentes demuestran un miedo acerca de la crisis climática y sus efectos inevitables. “En realidad me pesa en cuanto a todo, en cuanto a mi futuro y en cuanto a todo lo demás porque, o sea, sin un mundo, no, no hacemos nada” (Nadia mujer, 18 años, 31 de julio 2023). En sus discursos hay una repetición (Fairclough, 2003), de la idea de carecer de un espacio donde desarrollar sus futuros a los que tanto se proyectan. Con esto último surge la duda, presente en los discursos adolescentes sobre ¿qué será de sus futuros si no tienen un mundo en el cual desarrollarlos?

De este miedo creciente tanto en sus discursos como en el mundo, se refleja también una preocupación que ocupa las agendas políticas a nivel mundial. Recordando lo dicho por Van Dijk que el análisis del discurso es el “estudio del uso real del lenguaje por los autores reales en situaciones reales” (Van Dijk, 1985. p. 1-2). Siendo así el lenguaje un sistema para acceder a la realidad, a través de los discursos de los y las adolescentes, que muchas veces son descartados y desacreditados, se observa cómo sus discursos permiten acceder a cómo le dan sentido a la realidad las nuevas generaciones. ¿Qué pasará con ellos? ¿Qué espacio hay para ellos? ¿Cómo se sienten?

Incorporando a la conceptualización de futuro de Valdés (2006), esta ansiedad y el miedo que se ve asociado al futuro a través de los discursos tiene nombre, “futuro fobia (miedo al futuro) por las amenazas y peligros que pudiera desencadenar” (Valdés, 2006, pg. 112). A pesar de que el autor hace referencia a este miedo respecto a la Guerra Fría, se puede hacer un paralelo con el miedo a las amenazas y los peligros mencionados por los y las adolescentes en sus discursos respecto a cómo ven y sienten el futuro como un provocador de ansiedad. El discurso permite acceder a la realidad a partir de un punto de entrada que no es la observación (Van Dijk, 2001), también refleja esta realidad mental que permite acceder a sentimientos y vivencias (Fairclough, 2003). De esta manera, el discurso adolescente es un punto de entrada no solo para observar que, en 22 entrevistas y 2 grupos de discusión incluidos en el presente estudio, se menciona, o alude a través de lo dicho y lo no dicho, a la ansiedad 70 veces. La mención de la ansiedad sobre cualquier otro sentimiento o emoción en relación a su futuro, interpelado por la pandemia y la crisis climática, momentos donde estos sentimientos se vieron agudizados, llama la atención. Ya que los y las adolescentes abren las puertas a esta realidad incierta en la se debe desarrollar una proyección a futuro que requiere de herramientas para poder pensarse a sí mismos de una manera más concreta y aceptar la realidad de que “capaz que llego a los 80 capaz llegó a los 25” (Nico 16 años, grupo de discusión, 7 de agosto 2023).

Las reiteradas menciones a la ansiedad, el sentimiento predominante a lo largo del trabajo de campo nombrado por parte de los y las adolescentes, da una posible explicación hacia cómo y por qué los mismos adolescentes desarrollan sus futuros arraigados al sistema educativo. En línea con la alta mención de la ansiedad, el sistema educativo se mencionado reiteradas veces, 28 veces vinculado directamente con sus futuros, en la misma proyección a futuro de los y las adolescentes en respuesta a una pregunta sobre cómo veían su propio futuro. Aparece la educación, o el sistema educativo, como una herramienta de orientación, “es una razón por la cual tener algo como por lo que mirar hacia adelante, ¿me explico?” (Julia, 18 años, entrevista, 3 de mayo). Se ve como el sistema educativo es implementado como un diseñador del camino a seguir hacia adelante.

Otra herramienta que surgió para apaciguar las inquietudes en esta cultura de crisis (Holland, 2001), fue el uso de la tecnología como una distracción de la realidad. En relación con la tecnología como algo que ayuda a distraer de la realidad o como una distracción se ven 20 menciones por parte de los y las adolescentes, principalmente en las entrevistas individuales.

Esta idea de la tecnología como una herramienta de distracción o algo que ha abierto las puertas a sentir que uno puede frenar o quedarse en el tiempo surge también en el libro de Moruno (2018) sobre la falta de tiempo y en Arocena y Sansone (2020). En las entrevistas individuales, al tocar el tema de la tecnología y si la entendían como una herramienta, o no, había una nota de vergüenza al momento de hablar del tema. “tenía como 10 horas en el celular, incluso más que me da hasta un poco de vergüenza porque es un montón” (Anita 19 años, entrevista, 5 de agosto 2023). A su vez la tecnología, y en particular los celulares y las redes sociales, surgen como una fuente de escape de la realidad a la cual se enfrentan y genera tanta ansiedad. Particularmente en las entrevistas surge una idea de poder escapar de la realidad a través del uso de la tecnología; mirando series, utilizando redes sociales.

Esta realidad a la cual se enfrentan plagada de luchas y crisis, Holland (2001), inspira un estado de crisis en los adolescentes para con ellos mismos. Tanta es la ansiedad y la incertidumbre de sus propios futuros, tanta es la crisis que les genera internamente con ellos y con sus futuros, que se debe mirar para otro lado. Cada grupo social (Bernstein, 2010) manifiesta este peso a través de recursos discursivos, ya sea explícitamente mencionando una ansiedad que sienten o dando por sentado que no llegarán a los 80 años. Al reiterar en un grupo de pares que “lo tengo re aceptado que capaz que llego a los 80 capaz llegó a los 25” (Nico 16 años, grupo de discusión, 7 de agosto 2023) y que “yo tengo re interiorizado que capaz no llegamos” (Santiago 17 años, grupo de discusión, 14 de octubre). Se convencen tanto a sí mismos como a sus compañeros de aceptarlo. Dada la reiterada mención de la ansiedad es necesario problematizar qué podría pasar si estas ideas de que ‘no llegamos’ ocurren, es esto lo que invita a una incertidumbre que arrasa con toda estabilidad que tienen los y las adolescentes.

En línea con lo previamente dicho sobre la búsqueda en el discurso adolescente de naturalizar los inevitables efectos de la crisis climática, surge con él la mención del miedo tanto en las entrevistas como en las instancias de grupos de discusión. El miedo fue mencionado un total de 51 veces en relación con el futuro y a la idea de crisis. El miedo surge como el segundo sentimiento más mencionado en las entrevistas y los grupos de discusión, lo cual llama la atención. ¿Miedo a qué? ¿A quién? ¿Cuándo surge este miedo? Surge el miedo en relación con el no saber qué va a pasar, y es esa incertidumbre que hace surgir el sentimiento de miedo “y medio que ya estaba el miedo al futuro de lo que pueda pasar, incierto porque no se le va a pasar, inseguridad más de lo mismo como no sé cómo me va a salir” (Pedro 15 años, grupo de

discusión, 7 de agosto 2023). Sumado a esto, el miedo se ve atravesado por el género. A través del discurso se ve cómo para las mujeres adolescentes el miedo tiene una particularidad que en el discurso de los varones se encuentra ausente, no solo el miedo a su futuro sino lo que implica ser mujer a futuro. El miedo surge de la incertidumbre, por parte de las mujeres hay una mención sobre cómo el miedo está relacionado particularmente al miedo a ser una mujer adolescente intentando participar de los mismos espacios y actividades que sus pares varones, y una falta de reconocimiento de esta diferencia permite agravar este miedo por género.

El discurso del miedo por género surge en los grupos de discusión justamente cuándo y dónde se discuten las diferencias en las experiencias de los adolescentes por género. Las participantes mujeres hacen saber a sus compañeros que ellas deben tener en cuenta otros componentes del miedo como el miedo a la violencia de género que, al momento de pensarse a futuro, ocupa un gran espacio en su cotidianidad. Lo manifestado por las participantes mujeres va en línea con la corriente de pensamiento de Eckert (2000) sobre cómo el género es “Como en el resto del mundo, el género es fundamental para cualquier sistema de categorización social.” (Eckert, 2000 p. 55). En cualquier categorización social que se hace, en este caso la categorización e identificación del miedo en el discurso adolescente respecto a las proyecciones a futuro, el género inevitablemente surge como un parteaguas del discurso. Por ende, se ve este miedo por género presente en el discurso de las mujeres adolescentes. “se quedan entre todos a mí me embola me da miedo y no me gusta. Yo quiero ir a un lugar donde me sienta segura, donde me sienta cómoda” (Sabrina, 15 años, grupo de discusión, 7 de agosto 20).

Al estar discutiendo la presencia o no de este miedo entre pares, se repite (Fairclough, 2003) el no sentirse segura;

“L: El miedo está y lo entiendo a un secuestro, pero el nuestro pasa todos los días, entonces no conozco a ninguna mujer, pero te lo juro, eh, Y te lo juro que no lo haya pasado mínimo en una situación M: Y es a todas” (Lucía y Maite, 15 años, grupo de discusión 7 de agosto).

Ambas participantes mujeres del grupo de discusión reafirman entre ellas lo dicho sobre un miedo diario que tienen a raíz de ellas ser mujeres. Es un miedo que sienten ellas y sus compañeras, y al ser un miedo diario al cual se enfrentan es inevitable tener en cuenta su peso a futuro. Se enfrentan a la idea inescapable de que “yo siempre voy a ser mujer, sacas?” (Lucía 15 años, grupo de discusión, 7 de agosto 2023). De la misma manera que los y las adolescentes

practican un discurso de naturalización a través de la reiteración para apaciguar el peso de los efectos de la crisis climática sobre sus vidas, lo mismo ocurre con el miedo por el género. Las mujeres participantes de los grupos de discusión, entre ellas, a través de la misma herramienta léxica que implementaron para lidiar con la crisis climática y no llegar a sus propios futuros, las mujeres de los grupos naturalizan el enfrentamiento al miedo sesgado por género en sus futuros.

Este miedo se entrelaza con un tema emergente que surgió en el transcurso del campo relacionado a un caso de suicidio adolescente que fue una historia titular en los medios y debido a la edad del adolescente muchos de los entrevistados, que se encuentran en el mismo rango etario (Filardo, 2008) lo sintieron de forma personal. La salud mental, y más específicamente sus efectos surgieron en las entrevistas en respuesta a preguntas acerca de cómo entendían que era una crisis y cómo veían la relación entre esta y sus futuros. Una entrevistada reconoce el impacto y la importancia de que se priorice la salud mental de los y las adolescentes diciendo: “el país está en una crisis de alta tasa de mortalidad por suicidio y bueno como joven y como persona que está en la educación y tuve que ver como en primera persona, cómo se maneja esta situación también me preocupa” (Emilia 16 años entrevista, 12 de Abril 2023). Habiendo vivenciado el hecho de forma cercana la adolescente manifiesta el miedo acerca del manejo de las temáticas de salud mental en el país y expresa que hay una falla en cómo se maneja el tema entre y con los jóvenes.

Volviendo a referenciar la entrevista hecha a Pablo Hein en el 2021, se entiende que en nuestro país se vive un fenómeno especial por la alta tasa de mortalidad por suicidio. La importancia de detenerse a observar cuáles son los miedos y las ansiedades que identifican en los discursos adolescentes, y poder atender a lo que ellos mismos traen a la mesa para evitar estas consecuencias irreversibles. La salud mental surgió como un tema emergente en los discursos adolescentes, apareciendo en algunas, y no todas, las entrevistas y grupos, surgiendo sin preguntas que fuesen orientadas a la temática, ellas mismas lo trajeron al primer plano de sus discursos. El objetivo general de la presente investigación es poder dar cuenta de cómo los y las adolescentes desarrollan sus proyecciones a futuro, dónde y cómo surgen distintas estructuras y fenómenos sociales en su discurso acerca del futuro. La salud mental va en línea con el antecedente de Upreti (2017) presentado anteriormente, donde el autor acentúa cómo esta cultura de hipermodernidad afecta la capacidad, o falta de, de los y las adolescentes de poder desarrollar proyecciones a futuro, ya que esta cultura los sofoca y activamente les niega un espacio. Esto

último de Upreti (2017) se asemeja a la idea del futuro para los y las adolescentes como una niebla, propuesto por un entrevistado. A su vez, lo dicho por Upreti (2017) armoniza con los planteos de Hein (2021) acerca de las implicancias de la salud mental en los jóvenes uruguayos.

Partiendo del discurso de Fairclough (2003) y Van Dijk (2001), es acentuada la importancia de poder ir más allá de lo dicho y que el discurso presenta un espejo a la realidad mental del enunciador. El discurso adolescente se ve fuertemente marcado por la clase socioeconómica de la cual provienen los mismos, “potencialmente sangra los efectos del estatus socioeconómico de los padres en el lenguaje de los y las adolescentes.” (Eckert 2000, pg. 108), e inevitablemente es manchado por las diferencias discursivas remitidas al género (Eckert, 2000). Dicho esto, al analizar y observar el discurso adolescente hay palabras y frases que han trascendido estas diferencias de clase y género y aun así todos los entrevistados presentaron una ansiedad y un miedo respecto a sus futuros. El miedo y la ansiedad que se ven reiterados en las entrevistas de los y las adolescentes permiten ver, a nivel general de esta investigación, qué genera el futuro en los y las adolescentes y cómo es una temática de importancia para estos, pero a su vez presenta una relación antagónica con las adolescencias. Hay un reconocimiento por parte de los y las adolescentes sobre la importancia del futuro, las emociones que reiteran que les genera aparecen asociadas al peso que sienten respecto a la importancia de su futuro neblinoso.

La ansiedad que la acompaña sus discursos marca un claro vínculo con el factor del futuro impredecible e inseguro que mencionan Borrás y Filardo (2014) respecto a la importancia de la salud mental en los y las adolescentes y qué factores demuestran tener un efecto sobre él. Es en este discurso ansioso respecto a sus futuros aparecen relacionadas las temáticas como lo son los efectos de la pandemia como un momento de reflexión a futuro y el aumento del uso de la tecnología también de ansiedad. La crisis climática surge impregnada de ansiedad y miedos, parecido a cómo describen sus propios futuros, donde optan por mirar hacia otro lado para evitar esta sensación avasallante que inspira la crisis climática “yo no lo pienso porque me pongo a llorar porque ya me da pánico, porque me da miedo” (Lucía 15 años, grupo de discusión, 14 de octubre 2023). Esta presencia de la crisis climática, y la conceptualización de crisis en los discursos adolescentes va acompañada con una responsabilidad generacional que genera un peso sobre sus hombros. Surge la dependencia a la tecnología acompañada de una vergüenza, la cual surge del tiempo que le dedican al uso del celular por día. La temática emergente de la salud mental va acompañada de argumentos motivados por miedo sobre cómo las personas encargadas

de manejar dichas situaciones, su desmanejo inspira un miedo en los y las adolescentes que se enfrentan a sus consecuencias. Dicho esto, las palabras y/o frases que caracterizan la descripción de los futuros de los y las adolescentes dejan claro la relación antagónica que se presenta entre el adolescente y su proyección a futuro. Al haber una reiteración por parte de todos los participantes de la investigación sobre sus miedos y la ansiedad que les genera enfrentamiento con ellos mismos que es el futuro.

Al analizar las palabras y frases más prevalentes en los discursos de los y las adolescentes, es necesario retomar a Holland en su definición de identidad; “un sentido de uno mismo como participante en los roles y posiciones sociales” (Holland 2007, p. 3). La autora deja en claro la necesidad del individuo de poder construir el sentido de uno mismo para poder participar de la sociedad. Al combinar la identidad de Holland (2001) con el momento de conciliación de quienes han sido con quienes quieren ser, característico de la etapa adolescente, se ve cómo estas palabras y frases repetidas pueden pesar en la identidad. El enfrentamiento con uno mismo que ocurre en la etapa adolescente (Rivero, 2019), el momento de pensar y proyectarse a futuro, inspira las sensaciones de miedo y ansiedad en los y las adolescentes entrevistados. Es esencial para el ser humano poder crear y tener una identidad propia, la cual depende de esta estructura estructurante (Bourdieu, 2004), pero a su vez es en la etapa de adolescencia donde se comienza a tener una agencia para crear esta identidad propia. Por lo tanto, es necesario detenerse en los discursos de los y las adolescentes acerca de sus proyecciones a futuro ya que estos permiten ver qué sentimientos e ideas asocian tanto con el proceso de pensar a futuro como con ellos mismos. El análisis del discurso es una herramienta que permite ver más allá de lo dicho por los y las adolescentes que al transcurrir la etapa de entrada a la autonomía, y en pos de crear una identidad, se ve en sus discursos el peso que tiene la cultura de crisis de Holland (2001). A su vez, se observa en sus discursos cómo la cultura de crisis afecta el proceso de proyección a futuro y creación de una identidad a través de los sentimientos que mencionan reiteradas veces con relación a sus futuros. Estos miedos y ansiedades, contextualizados por la cultura de crisis, han afectado particularmente a los y las adolescentes montevideanos de 15 a 19 años participantes de este estudio.

Queda claro a través del discurso adolescente recogido en esta investigación que el inevitable enfrentamiento con el futuro caracteriza la etapa adolescente, en las emociones personales y experiencias individuales y colectivas, un hecho que caracteriza la etapa de la

adolescencia como grupo etario (Filardo, 2007). Su futuro presenta una incertidumbre la cual genera ansiedades, miedos y una crisis de los adolescentes para con su futuro. Dicho por una adolescente entrevistada, “si vos no querés tener un futuro, no querés tener un presente” (Julia 18 años, entrevista, 3 de mayo).

Reflexiones finales:

A modo de dar respuesta a la pregunta que guió la investigación: ¿Cómo desarrollan los y las jóvenes adolescentes en Montevideo, de 15 a 19 años cumplidos, sus proyecciones a futuro en un contexto de cultura de crisis? Se puede concluir que la proyección a futuro de los y las adolescentes está fuertemente condicionada por la cultura de crisis (Holland, 2001). Los y las adolescentes montevideanos entrevistados y participantes de la presente investigación, muestran discursos plagados de sentimientos de ansiedad y miedo en relación con su capacidad y experiencia de pensamiento del futuro. Sumado a esto, se vio cómo elementos como la pandemia, la estructura educativa, la crisis climática y la dependencia a la tecnología aparecen vinculados a este futuro en el cual se veían proyectados los y las adolescentes.

Están presentes los sentimientos de ansiedad y miedo a través de los discursos, en las percepciones del futuro y en la capacidad de los y las adolescentes de desarrollar una idea del futuro. A través de un análisis del discurso y temas de las entrevistas y los grupos de discusión de los y las adolescentes, las palabras y los sentimientos que aparecen en sus discursos respecto a la crisis son las mismas que aparecen al momento de describir sus propios futuros. El miedo y la ansiedad atraviesan el discurso adolescente como una constante, sin discriminar por género ni clase socioeconómica cultural. La capacidad de poder desarrollar una proyección a futuro se ve impactada por la clase socioeconómica cultural de los participantes quienes, en sus discursos, presentan distintas dificultades a las cuales se enfrentan al carecer de determinados recursos como lo son el dinero, integrar el sistema educativo y poseer distintas herramientas socioemocionales para abordar estos sentimientos de ansiedad y miedo. Es decir, la variable de clase socioeconómica cultural de los y las adolescentes aparece como un factor determinante respecto al *tipo* de futuro al cual buscan proyectarse. Hay una sensación de urgencia y necesidad respecto a poder salir de su contexto presente en el discurso de los y las adolescentes que pertenecen a una clase socioeconómica media a baja, que no aparece en otros grupos sociales más económicamente privilegiados. Esta urgencia muchas veces absorbe la posibilidad de

desarrollar una proyección a futuro a largo plazo. Al comparar lo propuesto y los elementos surgidos en los distintos participantes de distintos grupos sociales se ve cómo hay preocupaciones, como el dinero y tener que salir del barrio, que se deben priorizar ante otros.

La clase social aparece como un factor divisivo en las proyecciones a futuro y es en conjunto con esta división que se observan diferencias por género en los discursos adolescentes. Sobre la base de Eckert (2000), se entiende que el género trasciende las categorizaciones sociales surgiendo como un parteaguas en el análisis del discurso de los y las adolescentes. Se aprecia una clara diferencia en la capacidad de desarrollar una proyección a futuro en los y las adolescentes a partir de las herramientas discursivas que estos tienen para expresarse a sí mismos y a sus deseos. A través de Bernstein (2010) y su diferenciación del lenguaje público y el formal, se pudo describir cómo esta distinción de clase aparece en los discursos adolescentes como la diferencia más grande en la capacidad de expresar y desarrollar una proyección a futuro. Un ejemplo de esto se observó a partir de que las participantes mujeres utilizaban ejemplos personales y relacionados a sus sentimientos, siendo ellas en la mayoría de los casos quienes iniciaban la conversación con sus compañeros respecto a qué sentían a futuro. Es a partir de intervenciones por parte de las participantes mujeres dónde se abre la discusión sobre los miedos y las ansiedades que el futuro provoca. En estas expresiones diferenciados por género se observa también una diferenciación en cómo fueron expresadas, ya fuese a través de un lenguaje formal con una estructura más compleja o un lenguaje público, con una estructura más cruda (Bernstein, 2010).

A pesar de las diferencias por clase y género que surgen en los relatos adolescentes, hay un factor en común en sus discursos acerca de un sentimiento general de crisis respecto a sus futuros. Los futuros de los y las adolescentes están en crisis, y los mismos entrevistados parecen estar ellos mismos también en crisis. Esto se observa en la ansiedad generada por la incertidumbre de la crisis climática ya que inspira un tono de miedo en sus discursos y acota significativamente el lugar que tienen los y las adolescentes para pensarse a futuro. Se torna complejo pensar un futuro o plantearse metas y objetivos a realizar cuando no existe una garantía de que estos ocurran dada la incertidumbre que inunda el futuro a nivel global. Por ello, los y las adolescentes no manifiestan en sus discursos tener un espacio donde proyectarse a futuro.

Mientras que las proyecciones a futuro de los y las adolescentes estén en crisis, su posibilidad de proyectarse se encuentra íntimamente ligada a la estructura educativa. En los

discursos adolescentes aparecen las instituciones educativas como guías y herramientas de orientación, cómo una brújula (Valdés, 2011). La estructura educativa permite auxiliar esta crisis que está presente, desarrollar un plan, y pasos a seguir donde hay menos lugar a ser interceptada/o por la incertidumbre. Eckert (2000) evidencia la importancia que tiene la estructura educativa para la etapa adolescente y cómo esta misma cumple con su rol de estructurar este paso a paso hacia sus futuros. De manera similar, en los discursos adolescentes, aparece una fuerte dependencia a la estructura educativa por parte de los participantes que asistían a una institución educativa. Para los participantes que no asistían a un centro educativo, se observa como de todas formas se utiliza a la estructura educativa como eje en sus proyecciones a futuro, está presente en sus percepciones del futuro la necesidad de haber terminado los estudios ya que se los percibe como un agente legitimador.

A través de los discursos adolescentes queda en claro el rol de ordenador que tiene el sistema educativo como avenida para salir de un determinado contexto o una vía hacia un futuro también acompañado de esta estructura para saldar la ansiedad e incertidumbre presente en sus conceptualizaciones del futuro. El sistema educativo aparece como un amparo para este estado de crisis en el que se encuentran los y las adolescentes al momento de enfrentar a sus futuros. Al remover esta estructura de las proyecciones a futuro se ve enfatizada esta ansiedad y el miedo que presentan las adolescentes en sus discursos, ya sea de forma explícita o implícita, quedan sin amparo alguno. El sistema educativo permite un auxilio y algo estable sobre lo cual los adolescentes se pueden proyectar con cierta seguridad de que hay hacia donde proyectarse. Removida esta estructura, aparece una niebla, donde el porvenir es incierto e invita a estas reflexiones avasallantes, presentadas previamente, acerca de la aceptación por parte de los y las adolescentes de que no hay una garantía de que tengan un futuro al cual proyectarse. Sumado a esto, la crisis climática y sus efectos aparecen como una experiencia compartida más allá de la clase, género y lugar de residencia ya que afecta a las posibilidades de existencia misma.

Se puede concluir afirmando que la cultura de crisis planteada en esta investigación aparece fuertemente presente en los discursos adolescentes recabados y parece moldear su capacidad de desarrollar una proyección a futuro. La cultura de crisis aparece como un fenómeno multidimensional que engloba a la hiper modernización, evidenciado en la dependencia de los y las adolescentes participantes a la tecnología. Aparece también en el impacto de la crisis climática como un evento que, para los y las adolescentes participantes, carga con importancia y

aparece como *el* limitante de sus futuros. Por último, aparece esta crisis en las herramientas que diferencian a los y las adolescentes por clase social y por género al momento de pensarse a futuro y poder expresar los sentimientos que los acompañan en este proceso. Poder dar voz a estas percepciones y la capacidad que los y las adolescentes tienen para desarrollarse a futuro permite repensar el acercamiento a los mismos, y la necesidad de poder brindar herramientas de forma equitativa para que puedan enfrentarse a este futuro en estado de crisis.

Bibliografía Utilizada:

Ariza, J. A., & Gazzano, M. I. (2018). LUCHA DE JÓVENES POR TIERRA EN URUGUAY: DE LO MICROSOCIAL A LA CONSTITUCIÓN DE SUJETOS/Luta de jóvenes pela terra no Uruguai: do microssocial à constituição de sujeitos. *REVISTA NERA*, (43), 127–152. <https://doi.org/10.47946/rnera.v0i43.5412>

Arocena, F. (2017.). *Dossier: Cultura y desarrollo en el Uruguay del siglo XXI*. EN: Revista de Ciencias Sociales, n. 41, pp. 9-13.

Arocena, F. (2012, junio). La mayoría de las personas son otras personas (1.a ed.). Estuario Editora.

Arocena, F., & Sansone, S. (2020). ¿Hamsters en la rueda? Aceleración y cuarta revolución industrial. *Civitas: Revista De Ciências Sociais*, 20(2), 221-233.

Beck, U. (1996). La individualización: El individuo como proceso y producto de la sociedad. En R. Orozco (Ed.), *La Sociedad del riesgo global* (pp. 21-56). Siglo XXI Editores.

Berger P. y T. Luckmann (1986): La construcción social de la realidad (Cap. III). Buenos Aires: Amorrortu

Bernstein, Basil. (2010). A Public Language: Some Sociological Implications of a Linguistic Form. *The British journal of sociology*. 61 Suppl 1. (53-69). 10.1111/j.1468-4446.2009.01240.x.

Boado, M., & Fernández, T. (2010). *Trayectorias Académicas y Laborales de los jóvenes en Uruguay: El Panel PISA 2003-2007* (De Udelar & FCS; 1.a ed.).

Bourdieu, P. (2004). *El baile de los solteros: la crisis de la sociedad campesina en el Bearne*.

Bourdieu, P. (1990). La "Juventud" no es más que una palabra. En *Sociología y cultura* (pp. 163-173). Grialbo/CONACULTA.

Carro Zanella, L. (2009.). *Nosotros, ellos y los otros : múltiples culturas ¿una misma identidad?*. Tesis de grado. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Ciencias Sociales.

Chang, L. Zhu, N., Jiaqing, J. & Jing Lu, H. (2020, 17 julio). Debate: Facing uncertainty with(out) a sense of control – cultural influence on adolescents’ response to the COVID-19 pandemic. The Association for Child and Adolescent Mental Health.

Charaudeau P. y Maingueneau D. (2005) Diccionario de Análisis del Discurso, Buenos Aires, Amorrortu editores.

Eckert, P. (2000a). The Social Order of Belten High. En Stanford University, *Linguistic Variation as Social Practice, The Linguistic Construction of Identity in Belton High* (pp. 46-138). Blackwell Publishers.

Fairclough, N. (2003). *Analyzing discourse: Textual Analysis for Social Research*. Psychology Press.

Filardo, V. Gabriel Chouhy. y Laura Noboa. (2009). ¿Qué marca ser joven en Uruguay?. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.

Filardo, V & Borrás, V. (2011). Conductas suicidas y salud mental en adolescentes y jóvenes del Uruguay. *Comprensión y prevención de conducta suicida*.
http://suicidioprevencion.cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2015/09/Filardo_Borr%C3%A1s_Suicidio_Adolescente.pdf

Filardo, V. (2018). Juventud, juventudes, jóvenes: esas palabras. Última década, 26(50), 109-123.
<https://doi.org/10.4067/s0718-22362018000300109>

Filardo, V. (2009). Juventud como objeto, jóvenes como sujeto. EN: Revista de Ciencias Sociales, v.22, n 25, pp 6-9.

FILARDO, V., coord. (2007). Subculturas juveniles. Montevideo : Udelar-FCS.

Foucault, M. (1969/1991): La arqueología del saber. Siglo XXI, México. (Conclusión)

Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge University Press.

Hein, P. (2021). Un tema que nos duele a todos. *Portal de la Universidad de la República*.

Hickman, C., Marks, E., Pihkala, P., Clayton, S., Lewandowski, E., Mayall, E. E., Way, B., Meller, C., & Van Susteren, L. (2021). Climate anxiety in children and young people and their beliefs about government responses to climate change: A global survey. *The Lancet Planet Health*, 5(12), 863-873. [https://doi.org/10.1016/S2542-5196\(21\)00278-3](https://doi.org/10.1016/S2542-5196(21)00278-3)

Holland, D., & Lave, J. (2001). An introduction. En *History in Person: Enduring Struggles, Contentious Practice, Intimate Identities*. (1.a ed.). SAS Press

Holland, D., & Lachicotte, W. (2007). *Vygotsky, Mead and The new sociocultural studies of identity*. In H. Daniels, M. Cole, & J. Wertsch (Eds.), *The Cambridge companion to Vygotsky*. Cambridge: Cambridge University Press

Holland, D. & Lave, L. (2009). Social Practice Theory and the Historical Production of Persons. En *An International Journal of Human Activity Theory*, 2, 1-15.

Ibáñez, J. (1996): El análisis de la realidad social. Alianza, Madrid. Págs. 577-581.

Instituto Nacional de Estadística (2018) *Encuesta Continua de Hogares Año 2018* (URY-INE-ECH-2018-v01) [DConjunto de datos]. Instituto Nacional de Estadística, URY

Llambí C., Piñeyro, L. (2012, marzo) Índice de Nivel socioeconómico (INSE). CINVE

Moruno, J. (2018, 12 marzo). No tengo tiempo: Geografías de la precariedad (1.a ed.). Ediciones Akal.

Rivero, P. (2019). La necesidad de conflicto generacional en la construcción de la identidad adolescente en el contexto de la hipermodernidad: el lugar de los padres y el rol del psicólogo [Tesis de Grado]. Universidad de la República, Facultad de Psicología.

Silva, D. (2017.). El habitus plancha: indicios de una dialéctica material y simbólica en jóvenes de la periferia montevideana. Tesis de grado. Universidad de la República (Uruguay). FCS.

[Sky News]. (2024, February 26). Yuval Noah Harari: 'There is a battle for the soul of the Israeli nation' [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=BxBqNd-2_1A&t=1s

Tonon de Toscano, G., Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Lucero, P. I., Botero Gomez, P., Carmona, M. T. L., Fabris, F. A. (2013). *REFLEXIONES LATINOAMERICANAS SOBRE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA*. UNLAM.

UPRETI, R. (2017). Identity Construction: An Important Issue Among Adolescents. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 22(06), 54–57.

Valdés, A. (2006). Las ciencias del futuro: ¿un problema sociológico? *Polis: Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial*, 2(1), 105-139.

Valdes, A. (2011). *Hacia la Sociología de los Futuros*. Naucalpan de Juárez, México: Pearson Educación de México.

Van Dijk, T. (2001/2002). Discurso y racismo. *Persona y Sociedad*, XVI (3), 191-205.

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

Wagner, C. J., & Gonzalez-Howard, M. (2018). Studying Discourse as social Interaction: The potential of social Network Analysis for Discourse studies. *Educational Researcher*, 375-383.

Zelko, B. (2024, March 17). Gráfico de la semana: ¿Cómo se insertan los jóvenes en el mercado laboral uruguayo? *La Diaria*.
<https://ladiaria.com.uy/economia/articulo/2024/3/grafico-de-la-semana-como-se-insertan-los-jovenes-en-el-mercado-laboral-uruguayo/>