

Juventudes y constitución subjetiva

Las experiencias emocionales en la escuela secundaria



Ezequiel Szapu

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas/ Universidad de Buenos Aires/
Universidad Nacional de Hurlingham.

Fecha de recepción: 19 de agosto de 2022

Fecha de aceptación: 29 de septiembre de 2022

Resumen

En el presente artículo se expone parte de los resultados de una investigación socioeducativa en torno a las experiencias emocionales de estudiantes secundarios de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. Mediante entrevistas en profundidad y grupos focales se recupera la voz de las/os jóvenes con el objetivo de comprender las relaciones de significado entre los lazos afectivos que se establecen en la escuela y la constitución de subjetividad. Las juventudes, atravesadas por condiciones materiales y simbólicas en una trama de desigualdades, se encuentran en un período de construcción identitaria. La obtención de reconocimiento se torna imprescindible para tramitar el dolor social y avanzar en la búsqueda de sentido vital que caracteriza a este grupo. La intención de este escrito es poner sobre la mesa el modo en que la institución escolar, como espacio de socialización por excelencia, puede colaborar en la reparación simbólica de las heridas sociales mediante el establecimiento de lazos que operen como soportes en las trayectorias vitales de sus estudiantes.

Palabras clave: juventudes; constitución subjetiva; escuela; emociones, lazo social.

Youth and subjective constitution Emotional experiences in high school

Abstract

This article presents part of the results of a socio-educational research on the emotional experiences of high school students in the Province of Buenos Aires, Argentina. Through in-depth interviews and focus groups, the voice of young people is recovered with the aim of understanding the relationships of meaning between the affective ties established at school and the constitution of subjectivity.

The youth, crossed by material and symbolic conditions in a network of inequalities, are in a period of identity construction. Obtaining recognition becomes essential to process social pain and advance in the search for vital meaning that characterizes this group.

The intention of this writing is to put on the table the way in which the school institution, as a socialization space par excellence, can collaborate in the symbolic repair of social wounds through the establishment of ties that operate as supports in the vital trajectories of its students.

Keywords: youth; subjective constitution; school; emotions; social bond.

El proceso de constitución identitaria es relacional en la medida en que adquiere su sentido profundo en el entramado de vínculos intersubjetivos. Es en el tejido social y en la memoria histórica de los humanos que se construye el carácter personal. En este artículo se formula una serie de reflexiones que surgen del extenso trabajo de investigación¹ que venimos desarrollando en escuelas secundarias de zonas urbano-periféricas de la Provincia de Buenos Aires, donde hemos encontrado que los lazos sociales que establecen las/os jóvenes resultan un elemento fundamental en la búsqueda identitaria característica de ese grupo. Este recorrido implicó la recolección de datos mediante entrevistas en profundidad, grupos focales y encuestas (realizadas durante la pandemia) a los fines de recuperar la voz de las/os jóvenes.

Tomando como premisa que los procesos de socialización en la institución escolar tienen un alto valor simbólico, afirmamos que, para un abordaje respecto de la constitución subjetiva de las/os jóvenes es necesario tener en cuenta su condición. La misma toma cuerpo a partir de las posiciones estructurales y las disposiciones subjetivas que atraviesan a los/as sujetos/as. Por este motivo, resulta imposible su análisis independientemente del contexto sociohistórico, cultural e institucional en que se desarrollan las trayectorias (Bracchi y Gabbai, 2009).

En Latinoamérica, el sistema educativo presenta una tendencia de expansión histórica. Particularmente en la Argentina, la democratización de la educación secundaria vivió un renovado impulso a partir de 2006 con la implementación de su obligatoriedad a través de la Ley 26.206 de Educación Nacional² (Kaplan y Piovani, 2018). Esta normativa representa una ruptura respecto a una matriz selectiva y excluyente que reducía el papel de este nivel para la formación de las elites gobernantes y/o para los grupos que continuarían estudios en la universidad (Filmus y Kaplan, 2012).

¹ Los datos presentados en este artículo son parte de los resultados obtenidos mediante el trabajo realizado en distintos proyectos de investigación enmarcados en el Programa de Investigación sobre "Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos" dirigido por la Dra. Kaplan, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Actualmente se encuentran en desarrollo: Proyecto PIP CONICET 2021-2023 "Las transformaciones sociohistóricas en la sensibilidad y la construcción de experiencias emocionales de jóvenes estudiantes. Un estudio en escuelas secundarias urbano periféricas de la provincia de Buenos Aires" y Proyecto UBACyT 2018 "Violencias, estigmatización y condición estudiantil. Una sociología de la educación sobre las emociones y los cuerpos", ambos dirigidos por Carina V. Kaplan con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires; y Proyecto Bional I+D 2022/2023 "Experiencias emocionales, condición estudiantil y estigmatización. Un estudio con jóvenes en escuelas secundarias urbano periféricas de la provincia de Buenos Aires", dirigido por Claudia Bracchi y codirigido por María Inés Gabbai con sede en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Asimismo, dentro del mismo programa se enmarca la tesis para el título de Doctor en Educación titulada "Violencias, cuerpos y emociones en los procesos de estigmatización. Un estudio socioeducativo desde la perspectiva de jóvenes en escuelas secundarias" (Szapu, 2019) de la cual se desprende gran parte de los testimonios aquí utilizados.

² En 1993, la Ley Federal de Educación N° 24.195 había extendido la obligatoriedad educativa hasta los 10 años, aunque cambió el esquema de niveles vigentes hasta entonces. Aparte del año obligatorio de preescolar, la obligatoriedad abarcaba el ciclo completo de EGB, de nueve años, que reemplazó a la tradicional escuela primaria de siete años. En 2006, a partir de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la obligatoriedad se extendió hasta el final de la secundaria alcanzando los 13 años. A ello se le suma que en 2014 se dictó la Ley N° 27.045/14 que modificó los artículos N° 16, 18 y 19 de la LEN sancionada en 2006, disponiendo la obligatoriedad de la sala de 4 años. Se completa así un total de catorce años de obligatoriedad escolar en todo el país.

Las reformas y extensión de la obligatoriedad de la educación durante el último tiempo han posibilitado la inserción de jóvenes provenientes de sectores tradicionalmente excluidos. Sin embargo, los procesos de inclusión, producto del crecimiento y la ampliación de la matrícula, se desarrollaron en ciertos establecimientos y contextos sin prestar una debida atención a la conformación de bases institucionales y culturales que promuevan una realización efectiva de los derechos y permitan el afianzamiento de relaciones igualitarias en el acceso y permanencia en el sistema educativo (Kaplan y García, 2006; Gentili, 2011; Kessler, 2014).

Un indicador de dicha expansión de la escuela secundaria en la Argentina señala que, para mediados de la primera década del siglo XXI, el 39,4% de las/os estudiantes constituía la primera generación en sus hogares que accedía a este nivel (Rivas, 2010). Pero esta mejora de las tasas de escolarización coexiste con múltiples brechas socioeconómicas y socioculturales. Tal como señala Tuñón:

Los recursos con que cuentan los hogares en situación de pobreza, en términos (...) materiales como el acceso a la alimentación, el abrigo, la atención de la salud, el acceso a útiles escolares y libros, apoyos educativos no formales así como la disponibilidad de tiempo y capital educativo para acompañar en este proceso, en muchos casos suelen ser insuficientes para que los niños, niñas y adolescentes puedan apropiarse de las estructuras de oportunidades que desde el sistema educativo se construyen. (2011: 3)

Esta debilidad que presenta la red escolar en contextos de profunda desigualdad social se vio agravada en tiempos de pandemia. Las diferencias en las condiciones materiales y simbólicas preexistentes se profundizaron, ampliando la distancia entre aquellos sectores que más facilidades tienen y quienes vienen luchando día a día para mantener a sus niños/as dentro de la escuela. Los contrastes en relación al acceso a los medios necesarios (dispositivos, conexión a internet, espacio físico adecuado, entre otros) para sostener la enseñanza durante el aislamiento social preventivo y obligatorio, han puesto bajo la lupa las profundas desigualdades que pesan sobre las trayectorias educativas.

Más allá de los esfuerzos realizados por el Estado, las escuelas y las/os docentes (mediante la entrega de materiales impresos, la generación de actividades, espacios y contenido digital, e inclusive creando un espacio masivo de difusión de contenidos educativos en la televisión pública), las distancias no solo se agudizaron, sino que además se hicieron cada vez más notorias.

Las expresiones de la desigualdad requieren de una mirada relacional en la medida en que se ven afectadas tanto por las condiciones materiales objetivas como por las constricciones simbólico-subjetivas de producción de las existencias individuales y colectivas (Kaplan y Piovani, 2018). Estas diferencias inciden en las trayectorias educativas mediante la vivencia de emociones como el rechazo, la falta de reconocimiento, la soledad, el miedo entre otras. Las experiencias emocionales constituyen las bases de un dolor social estrechamente vinculado a situaciones de violencia, ya sean estas ejercidas hacia otro/a o contra el propio cuerpo (Kaplan y Szapu, 2020).

Ante este sufrimiento, los lazos sociales que se establecen en la institución escolar pueden operar como soportes, brindando espacios de reparación simbólica. Es por ello que vale la pena preguntarse por el lugar y la importancia de la escuela, a los fines de revalorizar su papel en la construcción subjetiva de aquellas/os para quienes representa un espacio único de reconocimiento.

Juventud(es), constitución subjetiva y escuela secundaria

Hablar de las/os jóvenes de hoy requiere de una revisión respecto al origen de dicho grupo social. Desde una perspectiva sociohistórica, pueden rastrearse diversas formas de ser joven que se corresponden con los cambios de época. En una misma sociedad conviven modos de transitar la juventud que se distinguen por sus experiencias cotidianas, formas de sociabilidad, procesos de identificación, estilos de vida, prácticas y códigos compartidos. De allí que, desde nuestro enfoque, la categoría de *juventud* en singular queda incompleta, por lo que preferimos hablar de *juventudes* en plural.

Yendo un poco más lejos sostenemos que, para comprender los límites y alcances de las juventudes es necesario pensar en factores que van más allá de la edad cronológica. Retomando las ideas de Bourdieu, es posible afirmar que “las clasificaciones por edad (...) vienen a ser una forma de imponer límites, de producir un orden en el cual cada quien debe mantenerse, donde cada quien debe ocupar un lugar” (1990: 119). Consideramos que hablar de juventud en singular y reducirlo a una franja etaria implica una mirada reduccionista de las problemáticas que atraviesan los múltiples grupos de jóvenes:

El hecho de hablar de los jóvenes como de una unidad social, de un grupo constituido, que posee intereses comunes, y de referir estos intereses a una edad definida biológicamente, constituye en sí una manipulación evidente. Al menos habría que analizar las diferencias entre las juventudes. (Bourdieu, 1990: 120)

Al definir esta etapa exclusivamente a partir de la edad, se está incurriendo en un reduccionismo que invisibiliza otros factores que hacen a la constitución identitaria de las juventudes. Al mismo tiempo, podemos afirmar que la edad no representa lo mismo en diferentes sociedades e, inclusive, en una misma sociedad respecto de distintos sectores sociales y períodos históricos.

La noción de edad alcanza una densidad que no se agota en el referente biológico, pues adquiere distintas valoraciones entre diferentes sociedades y también en el seno de una misma sociedad. En este sentido, la edad, aunque referente importante, no es una categoría cerrada y transparente: queda relativizada cuando se establecen distinciones principalmente en función de los lugares sociales que ocupan los jóvenes. (Reguillo Cruz, 2013: 23)

Al poner el foco en las juventudes es preciso tener en cuenta su carácter social, dejando de lado las explicaciones que interpretan sus comportamientos y percepciones según naturalismos o biologicismos.

La juventud (o juventudes en nuestro caso) es una categoría en permanente construcción, influenciada por relaciones de interdependencia entre individuo y sociedad. No puede establecerse de manera acabada o como algo dado, como un período de incompletitud o de pasaje únicamente, sino que es preciso entenderla en su singularidad y complejidad.

A los fines de significar esta construcción permanente de una categoría que represente a las/os “jóvenes”, es necesario rastrear la génesis de la noción de juventud. Una de las investigaciones que sostiene su carácter social data de mediados de los años 1960 y se enmarca en la Escuela de Birmingham. En su trabajo, *Youth and the social order* (2008), Musgrove reflexiona en torno a la educación ubicando al *adolescente* (terminología utilizada por el autor) como sujeto/a central de la relación educativa. A partir de una indagación histórica sobre la disputa original que se establece entre la familia y la escuela por la educación de quienes no eran niños/as ni adultos/as entre los siglos XVIII y XIX, ubica el reconocimiento de este nuevo grupo social.

En coincidencia con este planteo, Reguillo Cruz (2013), a partir de su trabajo de investigación plasmado en el libro *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*, sostiene que:

La juventud, tal como hoy la conocemos, es propiamente una “invención” de la posguerra. En efecto, finalizado el conflicto bélico, quedó conformado un nuevo orden internacional que trazó una geografía política según la cual los vencedores accedían a inéditos estándares de vida e imponían sus estilos y valores. La sociedad reivindicó la condición de los niños y los jóvenes como sujetos de derecho y, sobre todo en el caso de estos últimos, como sujetos de consumo. (2013: 21-22)

En función de estos y otros desarrollos podemos identificar distintas formas de nombrar, entender y ubicar el origen de este grupo social. Pero más allá de estas diferencias, lo que es posible afirmar es que la juventud es una construcción de raigambre social, que depende de un determinado contexto temporal y espacial, siendo imposible reducirla exclusivamente a factores biológicos o naturales.

Chaves, en su artículo “Juventud negada y negativizada” (2005), en el cual expone parte de los resultados de su investigación doctoral, muestra cómo las formas de representación de la juventud se ejercen desde discursos adultocéntricos. Estas concepciones o lecturas se sostienen en la comparación entre grupos, marcando las diferencias y, por ende, los déficits o ausencias de una franja etaria en relación con la siguiente. El ser joven implica, entonces, una cierta incompletitud o peligrosidad, rasgos que son vistos como naturales. “Esta perspectiva conduce a perder de vista la condición juvenil como construcción social, quedando oculto bajo el manto de la naturalidad del fenómeno que estas concepciones son discursos altamente ideologizados y con perspectiva gravemente discriminadora” (Chaves, 2005: 14).

Para comprender el origen de este tipo de discursos, se torna necesario indagar en cómo este período vital ha sido asociado históricamente a otras categorías sociales como las de incompletitud, transición e, inclusive, violencia o crimen. Desde una perspectiva de largo plazo, en la historia moderna de Occidente puede rastrearse el modo en que se ha relacionado a la juventud con la peligrosidad social, teniendo como consecuencia el desarrollo de diversos instrumentos de contención de esas fuerzas rebeldes. Muchembled (2010), en su historia de la violencia, analiza el comportamiento agresivo en la Europa occidental desde el siglo XIII hasta la actualidad reparando en el lugar de las/os jóvenes en este proceso. En su trabajo describe la forma en que las mutaciones sociales, económicas y culturales de dicha región transformaron la visión que pesaba sobre las juventudes. Se muta de una concepción dualista que englobaba miradas que la entendían como un tiempo de “grandes promesas” y otra que la veía como una edad “negra y licenciosa”, hacia una mirada criminalizante. De este modo, se va construyendo en Occidente una imagen sobre la juventud que la refleja como un tiempo de turbulencias y sobre la cual es necesario tomar precauciones. A mediados del siglo XIX, en el intento de las autoridades de encauzar a las “clases peligrosas” a través del poder judicial, aflora el concepto de *delincuencia juvenil*, que va ganando relevancia como problema social (Muchembled, 2010).

La construcción dóxica sobre la delincuencia juvenil se encarga de reproducir las diferencias sociales que avanzan a la par del modelo capitalista imperante. Se instala como un separador jurídico y social que permite diferenciar a unos de otros: por un lado, existe la *juventud dorada*, que transita dócilmente por la pubertad y, por el otro, están las/os jóvenes de sectores subalternos que continúan peleándose con navajas y serán calificadas/os como salvajes, vulgares y violentas/os (Kaplan, 2012).

En Latinoamérica, autores como Kaplan (2006), Cerbino (2012) y Reguillo Cruz (2013) sostienen que, a principios de la década de 1990, se produjo una operación semántica a través de la cual las/os jóvenes fueron percibidos como delincuentes y violentas/os. Se ha instalado un sentido común, en gran medida alimentado por los medios de comunicación (Reguillo Cruz, 2013; Saez, Adduci y Urquiza, 2013; Kaplan y Saez, 2019), que ha tendido a asociar a este grupo con conceptos tales como los de violencia o delito, amparado en sentimientos de miedo.

Esta operación de criminalización de ciertos grupos ha calado con mayor profundidad en determinados sectores, mediante la asociación de etiquetas. Adjetivaciones como las de violenta/o, delincuente o peligrosa/o son emparentadas no solo con la categoría de joven, sino también con la de pobre:

Existe un mecanismo de dominación simbólica que establece una doxa penalizante que se traduce en prácticas de intolerancia y estigmatización de los jóvenes y que tiene una de sus expresiones más brutales en el par taxonómico violento-pobre. (Kaplan, 2011: 97)

Dichas visiones respecto a las/os jóvenes tienen un correlato directo en su constitución subjetiva. Las expectativas depositadas en ellas/os se traducen en otras propias atravesadas por experiencias emocionales cargadas de dolor social.

Tenti Fanfani (1999) sostiene que los contextos de fragmentación y exclusión social dan lugar a la conformación de habitus psíquicos y comportamientos inciviles que dificultan los mecanismos de integración en la sociedad. En nuestras investigaciones, hemos podido constatar que en estos procesos se produce una separación dicotómica entre quienes se sienten excluidas/os y quienes se perciben como incluidas/os. Aparece en los discursos de las/os propias/os jóvenes una diferenciación entre un ellos y un nosotros en los que unas/os se sienten superiores y otras/os inferiores.

Podemos citar como referente teórico-empírico para ilustrar lo anterior, la clásica investigación de Elias y Scotson (2016) sobre las relaciones entre establecidos y marginados. Los autores aportan elementos suficientes para situar a las violencias en un microcosmos social en el que puede observarse la capacidad de un grupo de apuntalar la inferioridad humana del otro. La discriminación hacia ciertos sectores de la sociedad (ya sea por su origen étnico, de clase, de género) no se puede confundir con “prejuicios” más o menos personales ni se puede estudiar únicamente en la psicología individual de las/os estigmatizadores. “Un grupo solo puede estigmatizar efectivamente a otro en la medida en que se encuentre bien instalado en posiciones de poder a las que el otro grupo ve negado el acceso” (Elias y Scotson, 2016: 224). El racismo de los establecidos/as (incluidos/as, con creencias de superioridad) hacia los/as marginados/as (excluidos/as, con creencias de inferioridad) denota un profundo desequilibrio de poder: el darles un valor inferior es un instrumento para mantener su “superioridad social”.

Pensando en el análisis propuesto para el presente artículo, uno de los elementos más interesantes del trabajo de Elias y Scotson (2016), estriba en el modo en que describen cómo ciertos grupos se van apropiando de los discursos de los otros, a tal punto de hacerlos propios. Según sostienen los autores, cuando el diferencial de poder es muy grande, los grupos que se encuentran en una posición marginal se miden con la regla de sus opresores. La fuerza de los discursos autoresponsabilizantes sobre la producción de la desigualdad reside en que impactan sobre las formas de pensar, actuar y sentir de los/as sujetos/as (Kaplan, 2012). Así los individuos y grupos se autoexcluyen de aquello de lo que ya han sido excluidos objetivamente.

En esta misma línea, un aspecto que hemos podido observar a partir de nuestras investigaciones es que, en determinados casos, las/os jóvenes se reconocen a sí mismas/os

como seres de menor valor social. Esto se pone de manifiesto en frases como “no me gusta ser negro, pero es lo que me tocó”, “siempre va a haber alguien que te discrimina por el color de piel, por cómo hablás o porque sos de otro país”. En la actualidad nuestro yo está constantemente expuesto al juicio y evaluación de parte de las/os otras/os, proceso que nos coloca en un lugar frágil para construir nuestra valía social (Sennett, 2003; Illouz, 2014). Los procesos de estructuración sociopsíquica se constituyen por las relaciones de interdependencia propias de cada configuración social.

Para establecerse como tal, el/la sujeto/a precisa de la mirada del/de la otro/a, no puede constituirse si no es a través del reconocimiento de los/as demás. En otras palabras, “El sujeto se constituye en la relación interpersonal entre dos sujetos y también en la relación intercultural, social” (Wieviorka, 2006: 241). Honneth (1997) plantea que, en los procesos de construcción identitaria, los/as sujetos/as requieren permanentemente del *reconocimiento* de las/os otras/os, por lo que su negación los moviliza a la lucha en distintas esferas de sus vidas. Este es un aspecto fundamental a la hora de intentar comprender las experiencias vividas por las/os jóvenes.

Pasando al plano de lo escolar, “los estudiantes marcados en sus trayectorias vitales por procesos de exclusión de diversos tipos, tienden a percibirse a sí mismos como causa última de su propio fracaso; se desacreditan como producto del descrédito del que han sido objeto” (Kaplan y García, 2006: 9). De este modo, un determinado valor social asignado por quienes se encuentran en una posición de poder termina resultando para las/os excluidas/os en un modo de construir su autoestima, en su autovalía social.

En ese tránsito por las instituciones nos fabricamos una imagen acerca de cuánto valemos; en líneas generales ello está en estrecha relación con cómo percibimos que nos reconocen. Estas valoraciones y autovaloraciones difieren entre los diversos individuos y grupos. Las auto-percepciones, las ideas que vamos delineando acerca de nosotros mismos hacen que nos adjudiquemos un valor y, si somos excluidos, tendemos a valorarnos menos. (Kaplan y García, 2006: 9-10)

Cabe entonces preguntarse por el lugar que ocupa la institución escolar en función de aquellas trayectorias que se ven signadas por la exclusión y la falta de reconocimiento. ¿Cómo construye subjetividad aquel/la joven que no es mirado/a, aceptado/a, reconocido/a? ¿Cuál es el papel de la escuela secundaria en la constitución subjetiva de sus estudiantes?

Una noción que puede servir para esbozar una respuesta a estos interrogantes es la de *soporte*. Dicha categoría se define a partir de conjuntos heterogéneos de elementos, reales o imaginarios, que se despliegan a través de un entramado de vínculos en virtud de los cuales los/as individuos/as se sostienen (Martuccelli, 2007). En términos operacionales, los soportes de un/a individuo/a se estudian a partir de su sociabilidad, esto es, de las redes formales e informales que lo/a constituyen. La red relacional de los/as individuos/as ofrece una imagen de los sostenes que les permiten existir como tales, pero además existen otros, de naturaleza simbólica o imaginaria, cuya identificación resulta más difícil de establecer.

Pocas cosas son más frágiles e inestables que el individuo que requiere, para existir y sostenerse, de un gran número de soportes externos e internos, materiales y simbólicos. (Martuccelli, 2007: 72)

Es fácilmente discernible en los trabajos del autor la trascendencia que le otorga a los soportes para el sostenimiento de los individuos, en contraposición con la falacia que genera la sociedad moderna, donde se plantea un tipo de individuo/a sostenido/a desde su interioridad.

Podemos entonces preguntarnos: ¿de qué modo las/os jóvenes se sostienen a lo largo de sus trayectorias educativas? ¿Cuál es el rol de la escuela en el establecimiento de soportes? Surgen así nuevos interrogantes los cuales pretendemos abordar en este escrito partiendo de retomar la voz de las/os estudiantes.

Un análisis desde la voz de las/os estudiantes

Las narrativas de las/os estudiantes entrevistadas/os nos permiten acercarnos a una comprensión respecto a la relación entre su constitución subjetiva y sus experiencias emocionales en la escuela. En primer lugar, cabe resaltar que las trayectorias juveniles se ven atravesadas por las vivencias y lazos que se tejen en su paso por la secundaria. La sociabilidad con pares y adultos fuera del seno familiar abre un abanico de posibilidades entre las que pueden producirse experiencias de reconocimiento o emociones de dolor social.

El sentimiento de malestar, en tanto expresión de un sufrimiento sociopsíquico, se pone de manifiesto en los testimonios recogidos en nuestro estudio a partir de su vinculación con diversas circunstancias que los afectan. Experiencias vividas tanto dentro como fuera de la escuela producen una angustia que, si bien es interna y personal, está íntimamente relacionada con las condiciones materiales y simbólicas de existencia.

Una de las circunstancias extraescolares que aparece en los relatos apela a los lazos intergeneracionales, poniendo en un primer plano a la madre y/o al padre. El modo en que se desarrollan las relaciones con los adultos referentes del hogar influye en las formas de sentir y actuar de las/os entrevistadas/os.

Porque en sí mi mamá es de prohibirme todo. No es por la etapa de la adolescencia, yo siempre lo dije, porque desde chica mi vieja me jode [molesta]; entonces es un problema conmigo, creo, porque a mi hermana más grande la idolatra. A mi otro hermano también. Porque mi hermana creo que terminó la secundaria a los quince y ya era profesora de inglés. Y mi vieja quiere que yo me parezca a ella. Y, por ejemplo, lo que yo quiero estudiar no me lo deja estudiar. (Estudiante mujer de 2º año)

El sufrimiento, alimentado por una relación conflictiva con los/as adultos/as que suele percibirse como una falta de reconocimiento, sensación de invisibilidad o inferioridad, reiteración de ataques verbales o irrupción de la violencia física, cuando no encuentra espacio donde ser abordado y puesto en palabras, puede devenir en situaciones de violencia contra otra/o o contra el propio cuerpo. Así lo relata el siguiente joven, quien plantea el modo en que una discusión con su padre que derivó en agresiones físicas le hizo sentir tal impotencia que lo condujo a autolesionarse.

Yo un día me corté por impotencia, porque no sabía a qué pegarle ya, no sabía qué hacer. Discutí con mi papá, me pegó, me sangró todo. Llego al baño de mi casa y quería hasta apuñalar a mi papá, llegué a ese momento. Y mi papá me desafiaba. Entré al baño, agarré un cuchillo serrucho, ¿viste esos con los que cortás la milanesa? Y empecé a darme así acá, (se señala el brazo) cortándome, con toda la bronca. Pero así, me cortaba así... Como que me cortaba como una milanesa. Y después me arrepentí. Después tenía una cicatriz. (Estudiante varón 2º año)

Si bien el anterior es un caso extremo, la reiteración de situaciones dañinas, aunque menos violentas, también genera una sensación de dolor frente a la que muchas veces las/os jóvenes manifiestan no encontrar salida.

Este tipo de vivencias que se producen en el ámbito familiar, se repiten en algunos testimonios teniendo como protagonistas a referentes de la institución escolar, como se ejemplifica en el siguiente fragmento de entrevista.

Entrevistado: Yo también he tenido roces con profesores en el que estaban enojados y me han levantado la voz y los hice callar. Es de calentón pero... Para no hacerles tener la razón, porque a veces no tienen la razón y... Son mayores, hay que tenerles respeto, pero respetame vos también si querés respeto. Es mutuo.

Entrevistador: ¿Sentiste que no te escuchan?

Entrevistado: Si, no te escuchan. Están hablando con ellos mismos parece, porque están en la nada misma. Igual no es con todos los profesores, es con algunos nomás. (Estudiante varón de 5º año)

En ciertas ocasiones, las agresiones o faltas de respeto por parte de las/os jóvenes no están vinculadas a violencias físicas o explícitas, sino que tienen como base el hecho de no sentirse escuchadas/os, valoradas/os, comprendidas/os, miradas/os o respetadas/os por los adultos. De este modo, la falta de reconocimiento que vivencian se traduce en una actitud defensiva. La rebeldía y el llevar la contra a las indicaciones de las/os adultas/os aparecen como estrategias para ser vistas/os, para sentirse reconocidas/os y comprendidas/os.

Somos incomprendidos a veces, porque nosotros tenemos un punto de vista distinto al que tienen los grandes. Los grandes nos ponen límites, nos dicen: "Esto no lo hagas", y nosotros, como somos jóvenes, eso lo vamos a hacer. "Acá no te metas que es re peligroso, vas a tener problemas", ¿y qué?, vamos y nos metemos ahí. Porque es todo para meterles la contra. Porque hay veces que no nos prestan atención, no nos escuchan como tiene que ser. Nos dicen: "Tenés que hacer esto, tenés que hacer aquello" y nunca nos preguntan bien lo que queremos hacer nosotros, qué es lo que nos gusta hacer a nosotros. (Estudiante varón de 5º año)

Así como expresan en relación a los lazos afectivos con familiares, en el marco de los vínculos intergeneracionales, en algunos casos las/os profesionales de la institución escolar son emparentadas/os al malestar debido a su falta de atención. Se mantiene constante la expresión de las/os jóvenes respecto a su necesidad de sentirse escuchadas/os por parte de las/os adultas/os, demanda que refiere tanto a la cantidad de espacios de escucha, como a la calidad de los mismos.

Como veníamos sosteniendo, este tipo de conflictos puede derivar en distintas acciones como pueden ser una agresión, hacer lo contrario a lo que se les está pidiendo o, en otros casos, a reaccionar de manera evasiva como cuando deciden abandonar la escuela o cambiarse a otra.

Entrevistador: ¿Y por qué te cambiaste?

Entrevistado: Como tuve un par de problemas ahí mis papás me cambiaron.

Entrevistador: ¿Problemas de qué?

Entrevistado: Sí, escolares. Tuve problemas con un profesor y no fui más a esa materia, y bueno, ahí mis papás decidieron cambiarme. Porque lo iba a tener en 5º, 6º y 7º. (Estudiante varón de 5º año)

Ahora bien, tanto el dolor social signado por el destrato y la falta de reconocimiento por parte de las/os adultas/os como las estrategias que las/os estudiantes despliegan en torno a aquel, se reiteran en los testimonios al hacer referencia a pares generacionales. En el siguiente fragmento, se observa cómo la posibilidad de un cambio de escuela se hace presente ante las agresiones entre compañeras/os.

Entrevistado: En la otra escuela me molestaban un poco, por eso me cambié...

Entrevistador: ¿Por qué te molestaban?

Entrevistado: Me molestaban... porque me decían tonto y esas cosas. Pero yo nunca respondía. Porque yo nunca alentaba a pelar y esas cosas. Me decían tonto. (Estudiante varón de 2º año)

Para el caso de los pares, el dolor social padecido es identificado a partir de la falta de reconocimiento fundada principalmente en situaciones de burlas, insultos, apodos y otros tipos de violencia verbal. Tal es la magnitud de este sufrimiento que, como en el caso de la siguiente estudiante, puede producir un deseo de faltar al colegio.

Entrevistador: ¿Te gusta venir a la escuela?

Entrevistada: Sí. Más o menos. El único momento que no me gusta es cuando me cargan.

Entrevistador: ¿Te cargan?

Entrevistada: Por el peso. Eso sí me molesta. A veces no vengo porque me siento mal por lo que me dicen. Pero sí me gusta venir al colegio. (Estudiante mujer de 2º año)

El descontento y desgano frente a determinados vínculos son vivenciados como sensaciones de las que no se puede escapar. El racismo y la discriminación, ligados a mecanismos de exclusión y falta de reconocimiento, son percibidos como algo que perdura en el tiempo y el espacio, como algo que sucede de manera constante sin importar cuál sea el lugar que se habite.

Pero siempre eso en todas las escuelas. No te digo en todas, pero en casi todas hay, siempre va a haber racismo, siempre va a haber alguien que discrimina a otra persona por su tono piel, o por cómo habla o porque sos de otro país. Siempre van a estar esas personas que te van a joder con todo. Si sos bolita, porque sos bolita. Y si sos argentino porque sos argentino. (Estudiante mujer de 2º año)

En contraposición a esta narrativa, lo que aporta un matiz de complejidad al análisis estriba en que, ante la pregunta “¿Te gusta venir a la escuela?”, las/os estudiantes casi en su totalidad responden que sí. Este hecho deja entrever, por un lado, las contradicciones que carga cada sujeto/a, pero además, permite pensar en la institución escolar más allá de un espacio donde se reproducen ciertas lógicas de dominación simbólica, como un lugar en el cual sea posible reparar las heridas sociales.

Entrevistador: ¿Y te gusta venir a la escuela?

Entrevistada: Sí, me gusta.

Entrevistador: ¿Por qué? ¿Qué es lo que te gusta de la escuela?

Entrevistada: Me gusta cómo enseñan los profesores y mis amigos. Me gusta venir acá... Los profesores de ahora, de 5º cuarta son muy divertidos, me gusta. Aprendo mucho.

Antes no sabía matemática y ahora con la profesora que tengo me ayudó mucho y...

Entrevistador: Y aprobaste.

Entrevistada: ¡Y aprobé! [risas]. Me tienen paciencia. (Estudiante mujer 5º año)

Entre los argumentos que esgrimen las/os entrevistadas/os al referirse al deseo de ser estudiantes, pueden identificarse las ganas de encontrarse con los/as amigos/as, para aprender, para “escapar” del aburrimiento, para estar lejos de los problemas familiares, para “devolverle” a la familia (principalmente a madre, padre o adulto referente del hogar) todo lo que les brindó, para conseguir trabajo, entre otros menos frecuentes. La secundaria es representada como un espacio en el cual prefieren estar por sobre otros como el hogar o la calle.

Vale la pena en este punto explicitar algunos interrogantes para seguir pensando: ¿Por qué prefieren estar en la escuela antes que en otros lugares? ¿Qué es lo que obtienen allí que no pueden encontrar en otros espacios? En este punto, la noción de soporte puede ser de utilidad para esbozar algún tipo de anticipación de sentido a estas preguntas.

En el siguiente caso, por ejemplo, la estudiante relata el modo en que la escuela (y sus distintos actores) la ayudaron a atravesar la angustia causada por un problema de salud.

Entrevistados: ¿Quién más tuvo momentos de tristeza en la escuela?

Entrevistada: Yo cuando empecé a tener problemas de salud, tengo una patología, un quiste, un soplo en el corazón, y era todos los días llorar. Estaba con ella y otra compañera más que eran las que me acompañaban siempre, pero eran todos los días bajón.

Entrevistador: Y con esa tristeza, ¿cómo te ayudó la escuela? ¿Te acompañaba la escuela en esos momentos de tristeza?

Entrevistada: Sí, los profes y las chicas y la preceptora que era la que estuvo siempre.

Entrevistador: Sí. ¿Te sentiste contenida por la escuela?

Entrevistada: Sí. (Entrevista grupal, 2º año)

La escuela como espacio de socialización brinda a las/os jóvenes la posibilidad de encuentro con otras/os, ya sean pares o adultas/os. El establecimiento de lazos sociales permite obtener apoyo, sostén, reconocimiento y alejamiento de sentimientos de exclusión, miedo o soledad. Otro estudiante relata cómo se sentía acompañado ante el fallecimiento de un ser querido por su preceptora, con quién se sentía identificado.

Yo me sentía más cómodo hablando con mi preceptora que con ellas (el personal del gabinete de orientación), porque decían: “nosotros convivimos con la muerte”, que esto, que aquello [risas]. “La muerte es pasajera”, que esto, que aquello. Porque yo me sentía mal, por el fallecimiento, bueno, estaba de luto, y mi preceptora me entiende porque ella perdió a su papá, y con ella me sentía más cómodo hablando. Me decía: “Vos te tenés que darte tu tiempo”. (Estudiante varón de 5º año)

Ante distintas situaciones de sufrimiento, las/os jóvenes encuentran en la escuela un refugio, un espacio en el cual tramitar el dolor social a partir de sentirse comprendidas/os por las/os demás. Esta/e otra/o, ya sea un referente adulto o un par generacional, opera como soporte mediante la contención y la escucha. El diálogo aparece de manera

recurrente en los discursos como un elemento fundamental para procesar el malestar social.

Entrevistada: A veces hay chicos que también tienen problemas familiares y se sienten remal. No tienen con quién hablar para desahogarse y decir todo.

Entrevistador: ¿A vos te pasa eso? ¿Sentís que no tenés con quién hablar tus problemas?

Entrevistada: No. Mayormente sí, tengo. Con mi mejor amiga. Pero con mis familiares no, nunca. (Estudiante mujer de 2º año)

La escuela es el lugar en donde las/os jóvenes pueden tramitar el sufrimiento generado a causa de un problema de salud, una dificultad de comprensión de una materia, conflictos con las/os compañeras/os o situaciones de violencia familiar, entre otros. Mediante el establecimiento de soportes que facilitan la experiencia escolar, sus estudiantes logran hacer pie y atravesar las pruebas que se van presentando en sus trayectorias vitales.

Estos soportes pueden estar representados por una persona en particular, por un grupo, o por la institución en su conjunto. Asimismo, puede ser un/a mismo/a actor/a quien encarna el rol de soporte en la consideración de más de un/a sujeto/a como en el caso de la directora de una de las escuelas, quien es mencionada por jóvenes tanto de 2º como de 5º año.

Entrevistada: Un problema familiar que tenía que mi papá le levantaba la mano a mi mamá. Y gracias a la directora yo pude seguir adelante porque no daba más con eso, o sea me sentía remal siempre.

Entrevistador: ¿Estabas triste?

Entrevistada: Sí.

Entrevistador: O sea que venías triste a la escuela por ese tema. ¿Y la escuela te ayudó a resolverlo o a sentirte mejor?

Entrevistada: No, las dos cosas. Más que nada la directora me ayudó, habló con mi mamá, con mis hermanos, todo. Me ayudó a mí en banda de cosas. (Entrevista grupal, 2º año)

La figura de esta profesional de la escuela es recuperada en distintas entrevistas y se le reconoce el hecho de involucrarse y preocuparse por el bienestar de sus estudiantes, por su estado de ánimo. Tal es el reconocimiento de esta directora que se valoran inclusive aquellas acciones que sobrepasan su rol, como el hecho de ir a buscarlas/os a sus hogares cuando lo considera necesario.

Entrevistada 1: En este colegio, yo me siento cómoda, por el trato que tiene la directora con nosotros.

Entrevistador: ¿Por la directora básicamente?

Entrevistada 1: Sí.

Entrevistador: Y ese trato, como decís... ¿En qué se evidencia ese buen trato? ¿Objetivamente con qué cosas decís que te hace sentir cómoda?

Entrevistada 1: De que si te ve mal o algo... ponele, yo me pasé un año así en otro colegio, y no eran así los directivos. Vos por ahí entrabas mal o algo y eras como uno más ahí. Acá ella te ve mal, y va y te pregunta, como que se involucra con tus cosas, o si faltas acá, enseguida te llama para ver si te pasa algo, si necesitas algo.

Entrevistada 2: Te va a buscar a tu casa y todo.

Entrevistada 1: Te va a buscar a tu casa, es verdad. (Entrevista grupal, 5º año)

En resumen, es posible afirmar que el sentirse escuchadas/os, respetadas/os, valoradas/os, reconocidas/os, miradas/os ya sea por un/a profesional de la institución, por un/a compañero/a, por un grupo de pares, o en la escuela en general, se constituye en un soporte que les permite a las/os estudiantes tramitar el dolor social. La escuela se erige, de este modo, en un espacio social central para el sostenimiento de las trayectorias juveniles a partir de una reparación de las heridas sociales.

A modo de cierre

La escuela constituye un espacio de socialización entre pares y con adultas/os, es un lugar en el cual se forjan vínculos significativos y que muchas/os estudiantes y sus familias toman como referente para la organización de la vida cotidiana.

Al pensar la juventud como una construcción social que va sufriendo modificaciones a lo largo del tiempo, Dubet y Martuccelli resaltan el papel de la institucionalización en este proceso.

La juventud era un episodio de la vida burguesa, era breve y forzada para la mayoría de los individuos que trabajaban de manera precoz. La juventud se ha impuesto ahora como una experiencia de masas, a medida que los estudios se han alargado, a medida que la adquisición de estatutos adultos se ha hecho por la mediación de las calificaciones escolares. (1998: 330)

La institución escolar cumple con funciones sociales de suma relevancia entre las que podemos mencionar la de brindar una mirada de reconocimiento sobre las/os jóvenes. El fortalecimiento de los lazos sociales posibilita la anticipación, detección e intervención en situaciones que afectan a las/os estudiantes. Se trata de un espacio de reparación simbólica que opera en las trayectorias vitales como un sostén para las/os estudiantes.

Tal como lo afirma Kaplan (2017), las vidas estudiantiles expresan la fragilidad de la existencia contemporánea, y es la escuela el ámbito público por excelencia donde se construyen narrativas y sentimientos acerca de la posibilidad de ser o no ser (Kaplan y Krotsch, 2018).

La fuerza de los discursos autorresponsabilizadores sobre la producción de la desigualdad reside en que impactan en el habitus y las *hexis corporales*, en otras palabras, sobre las formas de pensar, actuar y sentir de los sujetos (Kaplan, 2012). Estos sentimientos de exclusión y falta de reconocimiento, como formas de violencia simbólica, producen un sufrimiento que es gestionado de diversas maneras. En algunos casos, las/os jóvenes tramitan la emoción de dolor social mediante el ejercicio de la violencia, ya sea hacia otra/o o hacia el propio cuerpo.

Lo que no puede ocultarse es que gran parte de las relaciones que establecen las/os jóvenes se desarrollan en la institución escolar, como espacio de sociabilidad de alta significatividad.

La trama vincular en la escuela constituye un territorio simbólico sobre el que pueden tejerse lazos de solidaridad y reconocimiento o respeto mutuo. La institución educativa participa reforzando o bien contrarrestando los muros simbólicos que nos dividen, nos separan, nos segregan y nos excluyen. (Kaplan, 2017: 14)

Es por ello que se torna imprescindible que la escuela sea un espacio en el cual puedan canalizarse estas emociones de dolor mediante el fortalecimiento de lazos sociales. Es tarea de las/os adultos brindar espacios donde las/os jóvenes se sientan escuchadas/os y logren encontrar otras vías para tramitar el daño emocional padecido. Tomar registro de las experiencias que atraviesan las/os estudiantes permite comprender las conflictividades que se viven a diario en las escuelas y poder, a partir de allí, adentrarse en el abordaje pedagógico de las mismas.

Referencias bibliográficas

- » Bourdieu, P. (1990). La “juventud” no es más que una palabra. En *Sociología y cultura*, pp. 119-127. México, Grijalbo.
- » Bracchi, C. y Gabbai, I. (2009). Estudiantes secundarios: un análisis de las trayectorias sociales y escolares en relación con dimensiones de las violencias. En Kaplan, C. V. (dir.). *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- » Cerbino, M. (2012). *El lugar de la violencia. Perspectivas críticas sobre pandillerismo juvenil*. Quito, Taurus.
- » Chaves, M. (2005). Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Ultima década* (23): 9-32.
- » Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Losada.
- » Elias, N. y Scotson, J. L. (2016). *Establecidos y marginados. Una investigación sociológica sobre problemas comunitarios*. México, Fondo de Cultura Económica.
- » Filmus, D. y Kaplan, C. V. (2012). *Educación para una sociedad más justa: Debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional*. Buenos Aires, Aguilar.
- » Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad: Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires, Siglo XXI/Clacso.
- » Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona, Grijalbo.
- » Illouz, E. (2014). *Por qué duele el amor. Una explicación sociológica*. Buenos Aires, Katz.
- » Kaplan, C. V. (dir.) (2006). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- » _____. (2011). Jóvenes en turbulencia. Miradas críticas contra la criminalización de los estudiantes. *Propuesta Educativa* (35): 95-103.
- » _____. (2012). Mirada social, exclusión simbólica y auto-estigmatización. En Kaplan, C. V.; Krotsch, L. y Orce, V. *Con ojos de joven. Relaciones entre desigualdad, violencia y condición juvenil*, pp. 15-78. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de FFyL-UBA. Disponible en: http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Con%20ojos%20de%20joven_interactivo_o.pdf
- » _____. (2017). *La vida en las escuelas. Esperanza y desencantos de la convivencia escolar*. Rosario, Homo Sapiens.
- » Kaplan, C. V. y García, S. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005386.pdf>
- » Kaplan, C. V. y Krotsch, L. (2018). La educación de las emociones: Una perspectiva desde Norbert Elias. *Revista Latinoamericana de Investigación Crítica*, 5(8): 119-134.
- » Kaplan, C. V. y Piovani, J. I. (2018). Trayectorias y capitales socioeducativos. En Piovani, J. I. y Salvia, A. *La Argentina en el siglo XXI. Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual*. Buenos Aires, Siglo XXI.

- » Kaplan, C. V. y Saez, V. (2019). *Estigmatización, racismo y violencia en el territorio escolar. Deconstruyendo las miradas de los medios de comunicación*. Rosario, Homo Sapiens.
- » Kaplan, C. V. y Szapu, E. (2020). *Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo*. CLACSO, Voces de la Educación, ENSV y Nosótrica Ediciones. Disponible en: http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_1804.pdf
- » Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- » Le Breton, D. (2011). *Conductas de riesgo. De los juegos de la muerte a los juegos del vivir*. Buenos Aires, Topía.
- » Martuccelli, D. (2007) *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. Santiago de Chile, LOM.
- » Muchembled, R. (2010). *Una historia violenta. Del final de la Edad Media a la actualidad*. Buenos Aires, Paidós.
- » Musgrove, F. (2008 [1964]). La invención del adolescente. En Perez Islas, J. A.; Valdez, M. y Suárez, M. (coords.). *Teorías de la juventud. Las miradas de los clásicos*. Musgrove, F. (trad.) de Youth and the social order, Bloomington, Indiana University Press. México D. F., Porrúa.
- » Reguillo Cruz, R. (2013). *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- » Rivas, A. (2010). *Radiografía de la educación argentina*. Buenos Aires, Cippec/Fundación Arcor/Fundación Norberto Noble.
- » Saez, V.; Adduci, N. y Urquiza, S. (2013). Cuando la escuela es noticia en los diarios. La criminalización mediática. En Kaplan, C. V. (dir.). *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- » Sennett, R. (2003). *El respeto. Sobre la desigualdad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona, Anagrama.
- » Tenti Fanfani, E. (1999). Civilización y descivilización. Norbert Elias y Pierre Bourdieu intérpretes de la cuestión social contemporánea. *Revista Sociedad*, (14): 7-28.
- » Therborn, G. (2015). *Los campos de exterminio de la desigualdad*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- » Tuñón, I. (2011). *Las oportunidades educativas frente al bicentenario*. Buenos Aires, Universidad Católica Argentina.
- » Wieviorka, M. (2006). La violencia: destrucción y constitución del sujeto. *Espacio Abierto*, 15 (1-2): 39-248.

Ezequiel Szapu

Doctor en Educación, Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Becario posdoctoral, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad de Buenos Aires. Argentina. Profesor Adjunto, Universidad Nacional de Hurlingham.

 <https://orcid.org/0000-0001-6136-9352>

Correo electrónico: soysapu@gmail.com