



UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**JÓVENES Y ADOLESCENTES EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD, SU VÍNCULO
CON LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS.
DERRIBANDO HEGEMONÍAS, APOSTANDO AL REFORZAMIENTO DE LOS VÍNCULOS
TRANSFORMADORES**

TRABAJO FINAL DE GRADO

MONOGRAFÍA

TUTOR: Prof. Adj. Dr. Rodrigo Vaccotti Martins

REVISOR: Asist. Mag. Diego Cuevasanta

ESTUDIANTE: Katherin Gómez De Maria

Montevideo, Uruguay

Fecha propuesta para lectura pública: Diciembre 2024

Agradecimientos

Mi grito se transforma en lucha y cuando me escuchan me dejo caer.
Yo sé que vivir tiene eso, que a veces lo bueno nos puede doler.
Me queda tatuada tu frase que dice, que te ama quien te hace crecer.

Mocchi, 2020. "Mi Grito"

En primera instancia quiero agradecer a mi familia, mi pilar fundamental en este camino y en todos los que he recorrido en mi vida.

A mi madre, Alicia De Maria, mi gran ejemplo de responsabilidad, perseverancia y trabajo. El estudio la acompañó toda su vida, su vocación y preocupación por los pacientes fueron una gran inspiración para mí.

A mi compañero incondicional, Daniel Cubón, por su apoyo y cuidado. Veinticinco años a mi lado, siempre incentivando a mi crecimiento, con libertad y amor

A mis hijos Joaquín y Belén gracias por ayudarme, enseñarme y acompañarme en este camino de aprendizaje personal, pero también en todos los momentos de mi vida. Lo mismo para Tomás, gracias por nuestras charlas de intercambio y reflexión.

A mi hermana, Karina Gómez, mi primera compañera, siempre a mi lado, apoyando y emocionándose con todo lo que decido hacer.

Verónica Marichal(Ami), gracias por estar a mi lado, esta carrera nos unió para siempre, aprendimos, nos frustramos, nos emocionamos, pero por sobre todas las cosas nos hicimos amigas incondicionales, nada hubiera sido igual sin vos.

A todas mis amigas y amigos, que caminan a mi lado siempre, que se alegran con mi felicidad y se entristecen con mis frustraciones. Gracias por todas esas palabras de aliento y apoyo.

Tuve grandes compañeros en la facultad, que fueron un gran apoyo para mí. Gracias por estar siempre que los necesite, por los consejos, el apoyo y todas las risas sanadoras.

Agradezco profundamente a todos los docentes que no solo me transmitieron conocimiento, sino que me escucharon y me dieron confianza, por eso quiero hacer un agradecimiento especial a tres docentes que la vida me puso al final de la carrera y me enseñaron con los actos el verdadero intercambio de saberes, el respeto, y la dedicación.

Kyria Querves, te doy gracias por tu amorosidad y cuidado, no solo me guiaste, tu apoyo fue incondicional.

Diego Cuevasanta gracias por tu incansable dedicación, por tu respeto y cuidado al estudiante. Un gran ejemplo a seguir.

Rodrigo Vaccotti, gracias por esa mano que tuvo más valor que la palabra, por acompañarme en todo este proceso tan importante para mí, por tu compromiso y el amor que le pones a tu trabajo.

Papá tus ojos son mis ojos y mi alma está llena de vos.

ÍNDICE

Resumen.....	3
1.Contextualización.....	4
1. Introducción.....	6
2. Fundamentación.....	9
3. Construcción Social de Juventud: Representaciones Sociales y Estereotipos sobre la Juventud	11
4. Los adolescentes y jóvenes en la educación media, su relación con las Instituciones y el rol de estas en la socialización y formación de identidades juveniles.....	18
5. Jóvenes y adolescentes en situación de vulnerabilidad: múltiples dimensiones que inciden en el acceso y permanencia educativa.....	26
6. Discusión: Articulación conceptual a partir de las principales tensiones.....	36
7. Consideraciones finales.....	40
Referencias.....	42

Resumen

El presente trabajo se enfoca en la construcción sociocultural de los jóvenes y su relación con el sistema educativo en situación de vulnerabilidad.

Durante esta monografía, se pueden observar las diferentes tensiones que emergen entre los jóvenes y las instituciones educativas, haciendo hincapié en las desigualdades que afectan el acceso y permanencia de los estudiantes en el sistema educativo

En el análisis se puede observar las influencias de los estereotipos y las representaciones sociales que remarca la manera en que los jóvenes son mirados o percibidos por la sociedad, destacando como estas miradas impactan en su desarrollo y posibilidades.

Se marca la importancia de tomar en cuenta la necesidad de reconocer la diversidad juvenil, más allá de los enfoques hegemónicos que consideran a la juventud como una etapa de transición hacia la adultez, destacando cómo las experiencias juveniles van cambiando según factores como los socioeconómicos, históricos y culturales.

También se intenta hacer un análisis sobre cómo la vulnerabilidad social crea barreras que intensifican la desigualdad en la educación, incidiendo principalmente en los adolescentes en situación de mayor fragilidad económica o social.

Se reflexiona sobre cómo las lógicas de competitividad y autoexplotación condicionan a los jóvenes en el ámbito educativo en la actualidad donde la presión por el rendimiento, el éxito individual y la constante necesidad de estar a la altura contribuyen a una forma de autoexigencia que agrava las desigualdades preexistentes.

Los jóvenes en situación de vulnerabilidad, se ven aprisionados entre expectativas sociales que no pueden alcanzar y una precariedad que limita sus oportunidades. Así el sistema educativo muchas veces refuerza estas lógicas, exigiendo a los estudiantes un esfuerzo que no siempre se corresponde con las condiciones en las que viven generando frustración y desmotivación. El trabajo reflexiona sobre la importancia de generar políticas y enfoques educativos que consideren estas desigualdades, promoviendo una mayor inclusión y entendimiento de las realidades diversas de los jóvenes en situación de vulnerabilidad.

Palabras clave: Juventud, Vulnerabilidad Social, Institución Educativa, Desigualdad.

1. Contextualización y elección de la temática

Caotizar el aula y hacer pública su performance, lo que hace es exponer la caricatura de una creencia que aún insiste en sostener el costado romántico, ideal, grandilocuente, reverente. Lo que se parodia no es una escuela, un territorio de aprendizaje que podemos seguir llamando escuela, lo que se parodia son sus espectros fundacionales a la luz de sus habitantes contemporáneos.

Silvia Duschatzky & Elina Aguirre. Des-Armando Escuelas.

El presente trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre las diferentes tensiones que se despliegan en torno a las trayectorias educativas de jóvenes y adolescentes en situación de vulnerabilidad.

La elección de la temática a partir de la cual versa el mismo, surge del interés que se generó luego de participar de dos instancias formativas correspondientes al módulo de prácticas y proyectos.

La primera de ellas, “Intervención en Liceo Nocturno”, ubicada dentro del itinerario en el ciclo de formación integral, tuvo lugar en el liceo nocturno N°11 Bruno Mauricio de Zabala, situado en la Villa del Cerro. Los diferentes espacios de los que participé en dicho contexto fueron extremadamente significativos para mí, en clave de experiencia y de formación. Si bien la población es muy variada y las problemáticas que allí se desplegaron fueron múltiples, captaron mucho mi atención y preocupación las situaciones de los jóvenes que de alguna manera intentaban una y otra vez volver a la institución, encontrando un espacio donde *poder ser*, a pesar de las problemáticas que invadían su cotidianeidad.

La segunda de ellas, ubicada en el ciclo de graduación, denominada “Género, Salud y Comunidad” fue realizada en La Pascua, una asociación civil ubicada en el barrio La Cruz de Carrasco. En este caso la intervención se desarrolló en un centro juvenil, cuyos participantes son personas jóvenes de entre 12 y 18 años.

Si bien la práctica no tuvo lugar en una institución educativa formal, se encuentra estrechamente vinculada a las trayectorias educativas de los jóvenes, con el propósito de generar permanencia en los estudios. El acompañamiento se brinda mediante el diálogo, la escucha activa, el juego y diferentes propuestas diseñadas para captar su interés. “Acompañar es entonces; caminar con, conversando. Es también tocar un instrumento a la

par de una voz, y sostenerla para que se escuche mejor, es permitir la escucha del diálogo musical” (Cornu, 2017, p.102).

El trabajo en red con otras instituciones, como la policlínica, centros educativos, INAU, así como la participación de diferentes profesionales tales como la asistente social, psicólogo, educadores, talleristas, fue una parte fundamental del proceso. No obstante, los tiempos del sistema en general no se acompañaban a los procesos y su temporalidad, lo que representaba un desafío para el avance de las intervenciones.

Muchos de estos jóvenes estaban profundamente afectados por problemáticas familiares y socioeconómicas. Es como si estuvieran “quebrados por dentro”, sin esperanzas de reparación. Estas dificultades se manifiestan a menudo a través de diferentes expresiones, tanto verbales como corporales. Resulta impactante la naturalidad con la que a menudo describen situaciones de violencia. Una de las expresiones que refleja la profunda desesperanza de los jóvenes en La Pascua, fue la siguiente: “solo le pido a Dios que, si mi futuro es arruinarme, no me lo cumpla”. Expresiones como esta dan cuenta del grado de vulnerabilidad y desolación que algunos de ellos enfrentan en su día a día.

En ambas experiencias se puede ver problemáticas similares y desafíos en torno al establecimiento de vínculos, así como a la creación de estrategias con jóvenes en situación de vulnerabilidad. Esto invita a reflexionar sobre cómo generar un espacio adecuado para construir relaciones basadas en la confianza, intentando fomentar su autonomía.

A lo largo de mi formación como estudiante de psicología he atravesado diversas experiencias que han sido fundamentales para mi desarrollo personal y educativo. Este proceso formativo no solo ha consistido en la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos, sino que también viene generando una transformación profunda en mi manera de percibir y actuar en el entorno social y educativo.

La formación, en este sentido, ha implicado un ejercicio constante de reflexión. Tomando el enfoque de Ferry (1993) en su análisis sobre el concepto de formación, donde nos muestra que no es un proceso estático, ni un programa que se recibe de forma pasiva sino que implica un trabajo reflexivo sobre uno mismo. Esta visión, que se presenta como un desarrollo continuo, va de la mano con lo que experimenté, donde la intervención no solo consistió en implementar técnicas o programas, sino en buscar constantemente estrategias reflexivas que posibiliten generar vínculos significativos con los jóvenes.

Siguiendo esa perspectiva, Ferry (1993) menciona que a lo largo del proceso formativo no estamos completamente solos, La formación se realiza por uno mismo, pero es mediada por

otros, profesores, colegas y libros que sirven como catalizadores que aportan al desarrollo personal. Estas interconexiones son esenciales, pero también es muy importante que cada individuo pueda apropiarse de estas experiencias y hacerlas significativas en su propio trayecto de crecimiento y aprendizaje.

En este contexto pude observar como la conjunción de los distintos actores, las responsabilidades de las instituciones, mi participación como estudiante de psicología y la situación de los jóvenes que reciben apoyo en un momento de riesgo para su integridad, se entrelazan en un impacto directo de las lógicas predominantes.

Este es un sistema *desgastado* y fragmentado, que en muchos momentos carece de soluciones efectivas para los problemas estructurales. No logran ofrecer el respaldo necesario para encontrar enfoques que proporcionen apoyo, y que trabajen sobre la motivación para la permanencia en la institución educativa.

En sus investigaciones sobre el rendimiento académico y segmentación educativa, Cardozo (2016) nos muestra cómo se han identificado importantes desafíos en la transición a la educación media, particularmente en relación con las tasas de promoción y el abandono escolar. Estos fenómenos afectan de manera significativa al sector público, donde las trayectorias educativas se ven marcadas por distintas formas de desvinculación del sistema educativo.

Estas situaciones complejas suelen desarrollarse en un tiempo indeterminado, donde la espera por soluciones efectivas parece interminable. Cada vez que surge un emergente preocupante, se pueden ver las carencias del sistema, marcando un punto de inflexión que, sin embargo, tiende a repetirse cíclicamente.

Para analizar y reflexionar sobre esta temática es necesario adentrarnos en las diferentes miradas y significaciones que hay sobre los jóvenes, y en eso consiste el espíritu del presente trabajo.

2. Introducción y organización del trabajo

A lo largo de esta monografía a través del análisis conceptual se indagará en las diferentes miradas sociales y estereotipos que condicionan la comprensión de la juventud. También se abordarán las dinámicas que los jóvenes enfrentan en su “pelea” por no desvincularse del sistema educativo. Con esta finalidad el trabajo estará enfocado en tres temáticas principales.

La construcción social de juventud, los diferentes discursos, así como también las representaciones sociales y estereotipos que existen sobre las personas jóvenes, son enfoques que reflejan cómo la sociedad va influenciando y moldeando su subjetividad. La juventud está muy lejos de ser una realidad estática. Por esta razón intentaré reflexionar a través de diferentes autores sobre la juventud como una construcción dinámica, que varía según su contexto histórico, social y cultural, que se encuentra influenciado por discursos y relaciones de poder que no solo crean estereotipos, sino que también generan expectativas y roles específicos para los jóvenes.

Haciendo un recorrido histórico se puede ver cómo la juventud ha sido mirada de diversos modos (Dávila León, 2004). Desde una perspectiva romántica, se la ha asociado con la rebeldía, la vitalidad y el potencial de cambio. Sin embargo, también existen miradas adultocéntricas que estigmatizan a la juventud como una etapa conflictiva e incompleta. Estas representaciones y discursos no solo afectan la forma en que los adultos ven a los jóvenes, sino como también los propios jóvenes se perciben a sí mismos y construyen sus identidades.

La aparición de la juventud es el resultado de diferentes factores, como el aumento de la esperanza de vida, la expansión de la educación y la transición hacia sociedades industrializadas, donde los jóvenes comenzaron a ser vistos como sujetos de derechos. A su vez el capitalismo y la cultura de consumo han jugado un papel clave en esta construcción vinculando a la juventud y sus comportamientos con la lógica de mercado (Reguillo, 2012).

Siguiendo esta línea, autores como Rossana Reguillo (2012) y Oscar Dávila León (2004) nos muestran cómo la juventud es una construcción sociocultural que responde a dinámicas específicas de cada época. No es una entidad homogénea, sino que existen múltiples juventudes influenciadas por variables tales como el género, clase social, etnia y el contexto histórico.

En un segundo momento se reflexionará sobre cómo las instituciones educativas juegan un papel crucial en la formación de las identidades juveniles, pero como también estas pueden reproducir estereotipos y limitaciones relegando a los jóvenes a roles pasivos o problemáticos dentro de la sociedad. Siguiendo la mirada de Mariana Chaves (2005), veremos como la juventud es vista como incompleta o imperfecta en comparación con la adultez, lo que refuerza visiones estigmatizadas y despoja a los jóvenes de su capacidad de acción.

Para responder a estas visiones recurrimos a las conceptualizaciones de Rodrigo Vaccotti (2021), quien nos invita a repensar a la juventud desde una perspectiva crítica, reconociendo su diversidad en el panorama sociopolítico actual.

Luego de reflexionar sobre el surgimiento de la juventud como categoría y construcción sociocultural, resulta pertinente el análisis de estos en la educación media, su relación con las instituciones educativas y el rol de estas en la socialización y formación de identidades juveniles.

Se analizará cómo el sistema educativo formal contribuye a la construcción subjetiva y social de los estudiantes poniendo énfasis en las implicaciones que surgen cuando los jóvenes no logran desnaturalizar los atravesamientos institucionales, así como las dinámicas que llevan a la afiliación o desafiliación de los jóvenes en dicho sistema.

También se incorporan las reflexiones de autores como Freire & Mellado (1971), quienes nos ofrecen un marco teórico para poder entender la educación como un proceso social profundamente influenciado por las relaciones de poder y las luchas simbólicas que ocurren dentro de las instituciones, nos proporciona una visión crítica de la educación como herramienta de transformación social destacando la importancia del diálogo y la alfabetización crítica para el desarrollo de la conciencia de los jóvenes.

Como tercer punto, se hará un análisis sobre cómo la *vulnerabilidad social* incide en los jóvenes y adolescentes para el acceso y su permanencia en la educación.

La vulnerabilidad social tiene un impacto significativo en las trayectorias educativas de los jóvenes y adolescentes, especialmente en contextos donde las desigualdades socioeconómicas agravan su probabilidad de continuidad dentro del sistema educativo. A partir de las reflexiones de autores como De Armas y Retamoso (2010), Dubet y Martuccelli (1998), y Duschatzky y Corea (2002), se examinará cómo la educación, en su afán de acortar desigualdades, en muchas ocasiones, reproduce las mismas.

El análisis comienza con la obligatoriedad de la educación y sus efectos sobre la masificación de las instituciones educativas, un fenómeno estudiado en detalle por Dubet y Martuccelli (1998). Se exploran los desafíos que enfrentan los adolescentes en situación de vulnerabilidad para acceder y permanecer en la escuela secundaria, a la luz de los estudios de Fernández (2010) y Cardozo (2016), quienes destacan la brecha entre lo establecido por la ley educativa y la realidad de estos jóvenes.

En este sentido, se profundiza en la desvinculación educativa, una problemática central en Uruguay, según Fernández (2010), y se analiza cómo las condiciones socioeconómicas y culturales influyen en la capacidad de los jóvenes para completar sus estudios. Las investigaciones del Instituto Nacional de Evaluación Educativa INEEEd (2022) muestran las disparidades según el nivel socioeconómico, revelando que la educación, en lugar de nivelar oportunidades, perpetúa las diferencias.

El trabajo también explora las dinámicas sociales que afectan a estos jóvenes. A partir de las contribuciones de Nora Gluz (2013) y Gabriel Kessler (2014), se considera cómo las desigualdades tienden a acumularse y multiplicarse en diversos ámbitos, lo que puede contribuir a crear barreras adicionales para el éxito educativo de los sectores más vulnerables. Se aborda también el impacto del neoliberalismo -tal como lo analiza Bauman (2003) en la construcción de subjetividades basadas en el consumo y cómo esto afecta las expectativas y posibilidades de los jóvenes.

Finalmente, se incluye una reflexión sobre la subjetivación de estos adolescentes en un contexto de expulsión social, tal como lo describen Duschatzky y Corea (2002), quienes analizan cómo estos jóvenes son marginados no solo del sistema educativo, sino también de la sociedad en su conjunto.

Siguiendo este recorrido se analiza cómo las lógicas de la sociedad del cansancio de Byung- Chul Han (2012) deja lo disciplinar y lo productivo para lograr en el sistema capitalista un rendimiento óptimo basado en la autoexigencia, algo que se puede ver como impacta en la subjetividad de los jóvenes en la educación contemporánea.

3. Fundamentación

El siguiente trabajo se presenta como una oportunidad para poder profundizar y analizar cómo los jóvenes y adolescentes en situación de vulnerabilidad son afectados de manera desigual en el acceso y permanencia dentro del sistema educativo.

Basándonos en estudios como los de Fernández, Cardozo, y Pereda (2010), De Armas y Retamoso (2010) y Duschatzky y Corea (2002), entre otros, se puede visualizar como la educación, a pesar de ser proclamada como un derecho universal, continúa siendo inaccesible para muchos jóvenes y adolescentes que, por sus condiciones de vida no pueden sostener las exigencias que el sistema les impone.

Podemos ver la importancia de cuestionar y reflexionar sobre las barreras que estos jóvenes enfrentan en un contexto donde las políticas educativas prometen igualdad pero muchas veces producen expulsión como nos expresan (Duschatzky y Corea, 2002).

Apoyándonos en las diferentes conceptualizaciones se intenta analizar esta temática desde una perspectiva que entrecruza tres dimensiones fundamentales, la institucional, la socioeconómica y la subjetiva.

La dimensión subjetiva aborda la manera en que estos jóvenes y adolescentes muchas veces excluidos y estigmatizados construyen su identidad y relación con el entorno educativo y social tomando los aportes teóricos de Chaves (2005), Dávila León (2004) y Di Leo (2009). La dimensión institucional explora cómo las políticas y estructuras educativas afectan el acceso y la permanencia en el sistema educativo, situación que podemos ver a través de las investigaciones de Dubet y Martuccelli (1998) y los aportes de Acosta (2014).

Por último, la dimensión socioeconómica profundiza en cómo la situación de vulnerabilidad de estos jóvenes marcada por la pobreza, la precariedad laboral y la inestabilidad familiar, incide en su desarrollo académico algo que se puede ver notoriamente en los informes de INEEd (2022). Estas tres dimensiones no pueden separarse, ya que forman un entramado complejo de causas y efectos que se retroalimentan mutuamente ampliando las desigualdades. Parece necesario tomar en cuenta todas las dimensiones, ya que por sí solas ninguna de ellas, logra explicar la complejidad de esta realidad.

Abordar estas dimensiones de manera entrelazada permite entender la educación no solo como un espacio de aprendizaje, sino como un campo de disputas sociales, culturales y económicas. Me interesa destacar que las experiencias educativas de los jóvenes en situación de vulnerabilidad no pueden analizarse de forma aislada sino que deben ser comprendidas dentro del entramado más amplio de las desigualdades que afectan sus vidas cotidianas.

Al escribir de esta manera pretendo construir un análisis más integral que abarque tanto las limitaciones externas impuestas por el sistema, como las respuestas subjetivas de los propios jóvenes ante estas condiciones.

A lo largo de este trabajo, me planteo algunas preguntas orientadoras que guiarán el análisis en cada capítulo:

- ¿Cuáles son las miradas sobre los jóvenes con las que nos encontramos?

- ¿Cómo crear un espacio donde se promueva tanto la confianza como la autonomía?
- ¿Cómo se construye el otro en condición de vulnerabilidad?
- ¿Cómo se constituye un sujeto en sujeto de derecho?
- ¿Cómo afectan estas tensiones en las trayectorias educativas de las personas jóvenes?
- ¿Qué estrategias pueden implementarse desde el sistema educativo para garantizar la igualdad de oportunidades para los jóvenes en situación de vulnerabilidad?

Estas interrogantes se retomarán a lo largo del trabajo, estructurándolo, con la finalidad de brindar un análisis profundo y una reflexión crítica sobre el papel que desempeña la educación en la constitución de una sociedad más equitativa.

4. La construcción Social de la Juventud: Representaciones Sociales y Estereotipos

Se trata sin duda de un esfuerzo, por dejar de lado el telescopio, aquel instrumento que permite imágenes fijas y desde la lejanía, para comenzar a usar el caleidoscopio, aquel juguete que nos permite miradas múltiples, diversas, ricas en colores y formas a cada giro de contraluz que efectuamos.

Klaudio Duarte Quapper, 2017.

Cuando pensamos en la juventud, solemos atribuirle significados, sensaciones, nostalgia y expectativas. Esta etapa, percibida como un preciado tesoro de la vida, es anhelada tanto por el niño como por el adulto, quienes la ven como un período de florecimiento y renovación, lleno de vitalidad y con el potencial de cambiar el mundo, desafiar normas establecidas y explorar nuevos horizontes a menudo desde una perspectiva idealizada e influenciada por pautas culturales.

La noción de juventud ha ido cambiando rápidamente, desafiando concepciones estáticas y reconociendo la diversidad de experiencias y realidades que la conforman. Influenciada por factores como el aumento de la esperanza de vida y la expansión de la educación, la juventud se ha individualizado y biologizado en el contexto moderno, reflejando transformaciones sociales significativas, como la transición hacia un mundo industrializado y la consolidación de las instituciones educativas, lo que ha llevado a reducir su comprensión a meros estereotipos.

Esto está vinculado con la experiencia de ser estudiantes, sujetos en proceso de formación ya que son reunidos por la institución educativa para promover la formación de identidades modernas con el objetivo de consolidar los estados-nación.

Durante los sistemas de producción y las sociedades burguesas la institución educativa inicialmente reservada para unos pocos se convirtió en un instrumento clave en la formación de identidades juveniles, ligando estrechamente la condición juvenil con la condición de estudiante y enfrentando desafíos que trascienden sus paredes, Reguillo (2012) señala que la noción de juventud es un constructo que emerge tras la posguerra, coincidiendo con el auge de la industria cultural dirigida hacia este grupo demográfico. En este contexto occidental moderno, los jóvenes son reconocidos tanto como sujetos con derechos como consumidores potenciales es decir que la juventud se define en gran medida por sus comportamientos y la lógica de consumo.

Dávila León (2004) sostiene que el capitalismo proporciona el entorno simbólico necesario para la aparición de la juventud. Este fenómeno está estrechamente ligado al consumo, la condición de estudiante y el discurso legal, lo que ha llevado a un aumento significativo de la visibilidad de la población joven.

El autor nos expresa que si miramos la juventud y adolescencia como una categoría podemos ver que es una construcción sociohistórica, cultural y relacional, que varía según el contexto y las relaciones de poder en una sociedad. No hay una definición única de juventud, sino que existen múltiples formas de ser joven según diferentes variables, por eso es de suma importancia ver cuál es el escenario, el clima de la época que se tiene sobre los jóvenes, la construcción cultural sobre ellos y cuáles son sus condiciones de vida.

Siempre que hablemos de adolescentes y jóvenes, debemos tener en cuenta el contexto histórico y situacional específico para comprenderlo plenamente. A menudo nos enfrentamos a definiciones universales que establecen por ejemplo rangos de edad como si todos fueran homogéneos, lo cual limita nuestra comprensión y visión del tema. Por esta razón es imprescindible según lo expresado por Duarte Quapper (2000), tener en cuenta la "pluralidad y diversidad en los distintos espacios sociales"(p.71).

En lugar de hablar de juventud como una entidad homogénea, es crucial comprender las múltiples facetas que constituyen las "juventudes" (Duarte Quapper, 2000, p.60). Detrás de la aparente uniformidad de la juventud se esconde una complejidad de cambios biológicos y sociales que trascienden la adolescencia.

Históricamente, se ha tendido a estigmatizar y patologizar los intensos cambios asociados con la juventud, considerándolos exclusivos de la adolescencia. Sin embargo, esta visión simplista parecería no tomar en cuenta que dichos cambios ocurren a lo largo de toda la vida.

El texto de Vaccotti (2021) ofrece valiosos aportes para comprender las dinámicas y construcciones sociales en torno a la juventud. Uno de los puntos centrales es la reflexión sobre cómo se conceptualiza y se entiende la juventud en la sociedad actual.

En este sentido, destaca la necesidad de analizar las múltiples facetas que conforman esta categoría, evitando caer en simplificaciones o reduccionismos.

Si entonces comenzamos a mirar a la juventud como una construcción, una categoría social moldeada por variables políticas, culturales y sociales es preciso pensarla como nos invita Vaccotti (2021) como un punto de llegada. Esta perspectiva nos lleva a cuestionar los discursos simplistas que a menudo dominan estas construcciones. La juventud es un concepto que trasciende la mera descripción de una etapa de la vida y se convierte en un destino hacia el cual nos dirigimos en constante transformación. Un resultado de procesos sociales y culturales que generan categorías situacionales.

En un mundo donde las trayectorias vitales son cada vez más diversas y las posibilidades de desarrollo personal son múltiples, la noción tradicional de la juventud como una transición lineal hacia la adultez ha perdido su utilidad.

Cuando consideramos la juventud y la adolescencia desde una perspectiva cultural, es esencial prestar atención a los aspectos culturales. La cultura, entendida como el conjunto de creencias, conocimientos, costumbres y estilos de vida propios de un contexto, es lo que determina la manera en que se construyen estos conceptos. La juventud adquiere su significado a través de las relaciones sociales, siempre está condicionada por la comparación con otros grupos etarios. No hay características inherentes que definan la juventud por sí misma, en cambio, son las interacciones sociales las que establecen estas distinciones. Generalmente esperamos diferentes cosas de un niño, un joven, un adulto o un viejo, incluso dentro del propio grupo de jóvenes, las relaciones entre ellos mismos cambian y moldean su experiencia de juventud.

La antropóloga argentina Mariana Chaves (2005) nos muestra cómo, se identifican diversas representaciones de la juventud que estigmatizan. Estas representaciones reflejan cómo la juventud es percibida y construida en la sociedad, a través de discursos que abordan aspectos como la inseguridad algo que surge de la comparación con el adulto, quienes se

consideran seguros y con la potestad de marcarles el camino, mirada adultocéntrica sobre los jóvenes a quienes se les depositan todos los males sociales.

A menudo se percibe al joven como una persona que destina su tiempo a la inactividad, considerado improductivo en comparación con el adulto. Frecuentemente se les señala de desinteresados o carentes de deseo, una representación que probablemente surge porque lo que se les ofrece no coincide con sus intereses. Sus deseos apuntan a otras direcciones.

Se disputan distintos tipos de capital, como el económico y el conocimiento, en un contexto de relaciones de poder asimétricas, donde el adulto es considerado como el modelo completo mientras que el joven es visto como imperfecto e inacabado, pero en proceso de alcanzar esa plenitud.

Con esta mirada como nos expresa Chaves, M. (2005) “negativizada” (p. 26) el joven se anula no va a responder a los estímulos dados quedando en una posición de enfrentamiento, es por esto entonces que se los ve como rebeldes y desviados sin objetivos claros. Son miradas que obturan donde se les atribuye un deber ser revolucionarios, transgredir, ir en contra de las normas, si no cumplen ese papel histórico quedan en un lugar mal visto a través de esas miradas fragmentadas.

Spinoza filósofo del siglo XVII, nos invita a reconsiderar la capacidad del cuerpo humano “las ideas que tenemos de los cuerpos exteriores, indican más la constitución de nuestro cuerpo que la naturaleza de los cuerpos exteriores” (Spinoza, 2000, p,93), con esta reflexión el autor refuerza la idea de que nuestras percepciones sobre las personas, al igual que sobre los cuerpos exteriores, están filtradas por nuestra propia constitución y experiencia. Al aplicar esto a la afirmación de no clasificar o etiquetar a los jóvenes, queda claro que nuestras impresiones iniciales son limitadas. Debemos mantener una actitud abierta para ver la verdadera naturaleza de cada individuo. Esto nos insta a no encasillar a esos adolescentes y jóvenes teniendo una apertura para reconocer que hay mucho más por descubrir de lo que a simple vista puede parecer.

Desde esta perspectiva, podemos relacionar la idea del autor con el enfoque propuesto por Duschatzky & Aguirre (2020). Estas autoras nos advierten sobre el peligro de interpretar las diferencias como déficits, es decir, como carencias o problemas que necesitan ser corregidos. En lugar de ello, nos invitan a reconocer que la diversidad es una parte natural y valiosa de la condición humana. Al aceptar y valorar esta diversidad, podemos abrirnos a un diálogo genuino y enriquecedor con los jóvenes, las autoras enfatizan en la importancia de plantear los problemas de manera adecuada. En lugar de buscar soluciones rápidas o

superficiales, proponen abordar los desafíos con una estrategia reflexiva y profunda. Esto implica no solo resolver los problemas de manera puntual, sino también comprender su origen y sus implicaciones a largo plazo. De esta manera, los problemas se convierten en oportunidades para el crecimiento y el aprendizaje, en lugar de ser obstáculos que deben ser evitados o superados.

Tanto Spinoza (2000) como Duschatzky & Aguirre (2020) nos invitan a adoptar una actitud de apertura y curiosidad hacia las diferencias individuales, reconociendo que son estas diferencias las que nos enriquecen y nos desafían a crecer. Al enfrentarnos a los problemas con una mentalidad abierta y reflexiva, podemos encontrar soluciones más efectivas y significativas, y cultivar un diálogo auténtico y enriquecedor con los demás.

Todas las representaciones mencionadas anteriormente por Chaves, M. (2005) se fundamentan a través de los diferentes discursos, como el naturalista, el psicologista, culturalistas y sociologicistas entre otros.

Desde esta perspectiva la filósofa norteamericana Judith Butler (2010) con su teoría de la performatividad inspirada en autores como Foucault, M. (1993) y Derrida, J. (1974) entre otros, ofrece una herramienta valiosa para analizar la juventud como construcción cultural. En base a este análisis, la juventud es el resultado de una serie de prácticas culturales y discursos que a través de la repetición, producen y reproducen lo que es ser joven en un contexto determinado, esa repetición logra como efecto la naturalización de las expectativas relacionadas directamente con las estructuras de poder en torno a los roles de los jóvenes.

Es una categoría que puede ser deconstruida y reformulada a medida que cambian las normas y expectativas sociales, este enfoque nos permite no solo entender la juventud como una construcción sociocultural sino también abrir espacios para cuestionar y transformar las normas que la definen, ya que como destaca Chaves, M. (2005) hay una persistencia de estos discursos que invisibilizan o estigmatizan a la juventud, miradas que son influenciadas por modelos jurídicos y represivos de poder. Desde una perspectiva Foucaultiana, la juventud es vista como un "gran NO" (Chaves, M. 2005 p.26), siendo negada en su existencia como sujeto completo o negativizada en sus prácticas y comportamientos.

En muchas ocasiones vemos a los jóvenes desde esa mirada prejuiciosa, sin ver desde el lugar de lo que pueden hacer, estigmatizando y reprimiendo.

Un punto clave que destaca Vaccotti (2021) es la idea de que las instituciones tradicionales ya no son capaces de dar respuestas adecuadas a las necesidades y demandas de las

personas jóvenes en la actualidad. Este cambio de paradigma lleva a una reconfiguración de las identidades juveniles y a la emergencia de nuevas formas de participación política y social, este tipo de acciones evidencian la capacidad de las personas jóvenes para desafiar las estructuras establecidas y reivindicar sus derechos, desde esta mirada nos invita a repensar las juventudes desde una perspectiva crítica y contextualizada, reconociendo su diversidad y complejidad en el actual panorama sociopolítico.

En la misma línea Di Leo (2009) enfatiza que la educación no debe limitarse únicamente a la transmisión de conocimientos académicos; en cambio debe enfocarse en la formación integral de los jóvenes, proporcionando oportunidades para el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y de autonomía. Vaccotti (2021) expresa que la juventud como concepto resulta útil para analizar las dinámicas de poder presentes en la sociedad. A través de esta lente, podemos identificar una serie de relaciones de poder que a menudo pasan desapercibidas en diversos ámbitos de la vida cotidiana. En este contexto, al resaltar la naturaleza relacional de la categoría, reflexionar sobre la posición de los jóvenes en la sociedad en relación con los demás implica necesariamente examinar diversos tipos de dinámicas de poder. Las interacciones que influyen en la construcción de una categoría como la juventud son predominantemente discursivas, como señala Foucault (2010, citado en Vaccotti, 2021, p.55)

Existen múltiples perspectivas para entender la juventud, las cuales son construcciones culturales y no verdades absolutas ni universales.

Al considerar la dimensión relacional y cómo se forma la identidad desde la percepción externa hacia el individuo, surge una tensión entre el sujeto y la estructura social. Lo expresado por Chaves (2005) anteriormente adquiere relevancia, al desplazar el foco del análisis hacia los jóvenes como actores sociales completos, inmersos en una red compleja de relaciones de clase, edad, género y etnia. La autora nos invita a abordar la comprensión de la juventud desde una triple complejidad, contextual, relacional y heterogénea. Desde esta perspectiva, se reconoce que los jóvenes no son entidades homogéneas, sino que sus experiencias están profundamente influenciadas por el contexto social, histórico y espacial en el que se desenvuelven. Además, se destacan las tensiones entre estructura y agencia, entre las fuerzas sociales que moldean las oportunidades y los desafíos que enfrentan los jóvenes, y su capacidad para actuar y transformar su realidad.

Nos propone pensar positivamente desde lo bueno. Es decir, mirar lo que desean, sus capacidades, lo que pueden hacer, pensarlos como potencialidad, con capacidad de hacer.

La filósofa Donna Haraway en su texto "Ciencia Cyborgs y mujeres" (1995) nos muestra la figura del "coyote" (p.40) un ser escurridizo y resistente, utiliza esta metáfora para hablar de una naturaleza que está viva, conectada y llena de potencialidades en lugar de ser un simple trasfondo pasivo de la acción humana, los jóvenes pueden verse como esos objetos "resbaladizos" (p.40) difíciles de encajar en las categorías fijas que propone el sistema, su experiencias de vida, su resistencia a ser clasificados de acuerdo a las normativas puede verse como una forma de agencia y creatividad.

Se resisten a ser controlados por un sistema que intenta encasillarlos en categorías que no se corresponden con ellos ni sus vivencias. Los jóvenes al igual que el "coyote" se escapan de las clasificaciones y generan sus propias formas de conocimiento, por lo tanto esta metáfora nos invita a tener una mirada hacia los jóvenes en este caso como sujetos activos que intentan encontrar otras formas de aprendizaje que respondan mejor a sus contextos y experiencias.

En base a todo lo analizado se puede ver cómo la juventud y la adolescencia presentan un desafío para su estudio y comprensión

La heterogeneidad de enfoques teóricos así como la existencia de estereotipos y prejuicios mencionados por Duarte Quapper (2000), presentan para el análisis de la juventud grandes desafíos. La diversidad de las sociedades actuales hace que sea imposible la generalización de las experiencias juveniles, por esta razón los discursos sobre la juventud que menciona Chaves (2005) hacen que no se puedan aplicar a todos los jóvenes. Esta multiplicidad de enfoques y la prevalencia de estereotipos pueden dificultar la comprensión de la juventud en su totalidad y sus desafíos, lo que a su vez puede afectar la efectividad de las políticas públicas y programas pensados para esta población.

El estudio de la juventud se enfrenta a una serie de desafíos, y uno de los más difíciles es la complejidad inherente a la construcción social del mismo. Autores como Dávila León (2004) y Reguillo (2012) nos indican cómo la juventud es un constructo social que refleja las dinámicas culturales y sociales de cada época. Esta perspectiva considera que la juventud no es una entidad estática, sino más bien una categoría dinámica que varía según el contexto sociohistórico y cultural en el que se inscribe.

La complejidad de la juventud mencionada también se puede ver en su relación con las instituciones educativas, como resaltan Di Leo (2009) y Frigerio, et. al (2017), las instituciones son una parte fundamental en la socialización y formación de identidades juveniles, a pesar de ello su rigidez y falta de reconocimiento a la singularidad de cada joven

plantean desafíos significativos. La relación entre estudiantes con los diferentes actores de la institución educativa se ve influenciada por modelos educativos tradicionales, a menudo limita la participación activa de los jóvenes en su propio proceso educativo.

Además, los estereotipos y representaciones sociales sobre la juventud, como los mencionados por Chaves (2005), pueden obstaculizar aún más la comprensión completa de esta etapa de la vida. La tendencia a clasificar a los jóvenes como inseguros, incompletos o desviados refleja una mirada adultocéntrica que no reconoce la capacidad y potencialidad de los jóvenes para contribuir positivamente a la sociedad.

En resumen, el estudio de la juventud se enfrenta a desafíos multifacéticos que van desde la construcción social de esta etapa de la vida hasta su relación con las instituciones y la persistencia de estereotipos y representaciones sociales negativas.

Abordar estos desafíos requiere un enfoque crítico y contextualizado que reconozca la diversidad y complejidad de las experiencias juveniles en el mundo contemporáneo. Al hacerlo podemos comenzar a repensar la juventud desde una perspectiva que valore su riqueza y potencial, abriendo espacios para un diálogo significativo y constructivo.

5. Los adolescentes y jóvenes en la educación media. Su relación con las Instituciones y el rol de estas en la socialización y formación de identidades juveniles.

La educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo.

Paulo Freire.1997.

Analizando las complejidades en las que converge el escenario educativo, me parece adecuado comenzar por la visualización de las prácticas que se generan en él, así como también poder ver cómo se reflejan en ello los diversos sentidos que dan los sujetos a su propia experiencia y al contexto social que los encausa o condiciona.

Para adentrarnos al análisis institucional es necesario referirnos al texto de Poggi, Frigerio & Tiramonti (1992), las autoras parten de realizar un análisis de las instituciones educativas, considerandolas como construcciones que surgen del parcelamiento del terreno social, este

recorte responde a determinadas demandas con necesidades que en este contexto son percibidas en la sociedad como necesarias de ser atendidas.

Por lo tanto las instituciones para estas autoras tienen un carácter dinámico y heterogéneo ya que sus funciones y roles se amplían con el tiempo como resultado de su relación con el contexto. Por lo tanto, al pensar en las instituciones, debemos considerarlas dentro de su entramado social, histórico y cultural, que es lo que constituye su identidad.

Por esta razón las autoras introducen la categoría del “contrato fundacional” (P.20) que refiere a que cada institución se construye a partir de un primer contrato que le asigna una cuota de sentido a la institución. Este contrato sería entre la sociedad y la institución educativa quedando sujeta a un mandato social con la responsabilidad de generar recursos y movimientos de estos para que se lleven adelante, con la característica que no es un contrato perpetuo sino que va mutando y va adquiriendo diferentes características a lo largo del tiempo sujeto a las modificaciones sociales, políticas y económicas.

Aquí el Estado tiene un papel fundamental ya que debe verificar el cumplimiento de dicho mandato.

Las autoras también enfatizan que no hay un único contrato sino que son múltiples ya que adquieren significatividad en la singularidad de cada institución, siguiendo esta lógica nos hablan de dos categorías que son las de “cultura institucional” (P.35) e “imaginario” (P.36), intentan mostrar cómo se van construyendo las dinámicas institucionales y que elementos intervienen a la hora de construir estas dinámicas y relaciones dentro de las instituciones.

El imaginario al que refieren las autoras Poggi, Frigerio & Tiramonti (1992), es algo que todos tenemos, alude a un conjunto de normas, creencias, objetivos, imágenes y representaciones que se van construyendo por los discursos, las prácticas sistemáticas y cotidianas que tiñen la manera en que nos vinculamos con las instituciones o con los actores que forman parte de ellas, ese imaginario se va construyendo a lo largo de las experiencias vividas, y muchas veces van a influenciar en la mirada que tenemos de la institución, incluso en sus prácticas, es muy frecuente que en los liceos los docentes intenten enseñar a todos los mismo, este es un modo de entender que la igualdad es pedirles a todos que piensen y aprendan igual en el mismo tiempo, entonces esos imaginarios se van conformando en el día a día atravesados por esos discursos que escuchamos a lo largo de nuestra vida.

La institución es un amplio campo que carga con valores, normas, costumbres, que nos van atravesando de manera múltiple en el tiempo y en el espacio en donde se va constituyendo

nuestra subjetividad como sujetos sociales. Vamos aprendiendo como una institución es parte de una sociedad, como debe funcionar y que debo esperar de ella.

A través de los procesos de socialización y de los modos en los que se van aprendiendo los roles y los vínculos que se van dando dentro de las instituciones se naturalizan y comienza a constituir el modo de ver el mundo, esto muchas veces nos condiciona en todos los ámbitos de la vida ya que cuando el sujeto no logra detectar algunas situaciones, valores o modos vinculares queda sumergido en la "implicación" (párr. 7) concepto Lourauniano citado por Acevedo (2002), es esa relación que tenemos con las instituciones a partir del modo en que ellas nos atraviesan en nuestra constitución como sujetos, si hay una imposibilidad de poder desnaturalizar sin dar lugar al cambio a la transformación se da una "sobreimplicación" (párr. 7), muchas veces en el interior de las instituciones educativas los sujetos se mueven a partir de la manera en que aprendieron convirtiéndose en sujetos organizacionales pasivos y repetidores de instancias naturalizadas.

Cuando se comienza a reflexionar, a tener una mirada crítica y el sujeto deja de repetir patrones institucionales, empieza a recrear, a intentar hacer las cosas de otro modo y entonces aquello "instituido" (Castoriadis, 1992, p.25) que se tiene como verdades absolutas que todos comparten con una validez social, construidos en un momento histórico y en un lugar, comienza un proceso "instituyente" (Castoriadis, 1992, p.25) que se va gestando en la medida en que los sujetos entendemos la posibilidad de desnaturalizar, de generar otros movimiento, la posibilidad de crear nuevos modos y patrones vinculares.

Esta capacidad transformadora que tenemos los seres humanos hace que a pesar de estar atravesados por todas estas instituciones como la familia, el estado y la educación, hace que en algunos casos podamos reconstruir nuestra subjetividad y salir de situaciones sociales y muchas veces opresoras que no nos dejan avanzar, sin embargo esto no ocurre siempre ya que está condicionada por diferentes factores.

Paulo Freire (1971), pedagogo brasileño, defensor de la pedagogía crítica, en su texto clásico "Pedagogía del oprimido", hace una descripción detallada a partir de su óptica como educador pero también como hombre y ciudadano. Sitúa a la educación como parte del devenir humano en base a lo que ocurría en Brasil su país a mediados de los años 60 donde predominaba una sociedad cerrada y poco democrática, por este motivo el profesor descalifica cualquier intento del oprimido existiendo una dinámica en la cual esta elite se asume como poseedora de la verdad y la mayoría es considerada como ignorante.

Haciendo una analogía con el ámbito académico, partiendo de la base que es fundamental entender la situación de cada alumno, el autor refiere a los sujetos que no siempre han sido tales, sino que han sido subjetivados y lo argumenta expresando que a las personas se les ha hecho creer que tienen un rol pasivo, sin capacidad de opinar, proponer y de tener derechos, problematizando este hecho sobre esa situación social que vivía su país, el sujeto se convirtió en objeto de las circunstancias y de los intereses ajenos a ellos, siendo que estos individuos tienen características histórico culturales, y han sido domesticados y no educados (Freire & Mellado, 1971, p.14).

A partir de esta contextualización y problematización que hace el autor y que resulta sorprendentemente actual se vincula con la educación como un hecho social. Con su teoría de la "alfabetización" (p.16) el autor entiende que la educación se realiza en otros lugares además de la escuela, los lugares públicos amplificados de educación son espacios fundamentales para trabajar la concientización ciudadana su teoría pedagógica está centrada en la comunicación y el diálogo horizontal con alguien o sobre algo en un momento determinado. La alfabetización freiriana que tiene como efecto desarrollar la capacidad crítica y reflexiva del hombre en un proceso educativo, que dura toda la vida del sujeto, lo ayuda a liberarse de la manipulación reinventando su propia práctica

Nos expresa que la educación es un instrumento que puede ayudar a los cambios sociales, pero también reconoce que no puede hacerlo sola, que es un instrumento que en colaboración con otras fuerzas puede hacer posible este cambio social ya que la educación contribuye a cumplir una función vital que es la humanización de las personas posibilitando el descubrimiento de sí mismas al saberse poseedores de culturas.

Educadores y educandos, liderazgo y masas, co-intencionados hacia la realidad, se encuentran en una tarea en que ambos son sujetos en el acto, no sólo de descubrirla y así conocerla críticamente, sino también en el acto de recrear este conocimiento. Al alcanzar este conocimiento de la realidad, a través de la acción y reflexión en común, se descubren siendo sus verdaderos creadores y re-creadores. (Freire & Mellado, 1971, p. 33)

La escuela tradicional está basada en un modelo rígido y unidimensional como lo expresa Follari (1996), enfrenta una crisis debido a la transformación de la sociedad y las nuevas demandas educativas. Ofrece una visión crítica sobre el papel histórico de la escuela en la modernidad, destacando sus contradicciones.

La educación, desde el siglo XIX, fue vista como un mecanismo para dar luz y civilizar, contrastando la ignorancia con el progreso. Sin embargo, también impuso un modelo disciplinante, autoritario y centralizado que tendía a excluir las culturas populares y no ilustradas, reforzando la división entre civilización y barbarie.

El autor nos menciona la existencia de una tensión inherente en la modernidad que se da entre la racionalidad ordenada y disciplinada que impone la norma social y el control burocrático, frente a la necesidad humana de expresividad, libertad y deseo. Este dualismo se ha visto tanto en el ámbito pedagógico como en la sociedad en general, donde se promueve una educación que se basa en la producción y el orden pero que muchas veces ignora aspectos vitales de la experiencia humana como la creatividad, la emocionalidad y la subjetividad. Esta crisis se manifiesta en la dificultad de las instituciones educativas para adaptarse a las realidades sociales cambiantes y a las necesidades diversificadas de los estudiantes. (Follari, 1996)

El autor sostiene que hay desajuste entre los contenidos que se enseñan y los contextos socioculturales de los estudiantes, por esta razón destaca la importancia y la necesidad de reconocer y valorar la multiplicidad de saberes y experiencias que los estudiantes traen a la institución, en lugar de imponer un único modelo de conocimiento propone una educación que se adapte y responda a las experiencias diversas de los jóvenes. La reacción a esta falta de integración, llevó al surgimiento del posmodernismo donde los valores rígidos del pasado ya no tienen lugar.

Desde su perspectiva Donna Haraway (1995), nos plantea su teoría de “conocimiento situado” (p.39) donde hace una profunda crítica a la objetividad universal en la producción de conocimiento, para la autora todo conocimiento es producido desde una ubicación específica desde un contexto que inevitablemente influye en la forma en que se comprende y se representa la realidad. Esta idea tiene implicaciones significativas para el campo educativo. Las instituciones educativas tradicionalmente vistas como espacio de transmisión de un conocimiento neutral y universal deben considerarse bajo esta óptica reconocer que tanto los estudiantes como los educadores son productores de conocimiento situado en un contexto que nunca es homogéneo, por esta razón es esencial considerar la riqueza que trae cada individuo desde su contexto.

La autora nos expresa que no hay una “visión inocente” (p.39) ya que la producción de conocimiento es un acto profundamente marcado por el posicionamiento de los sujetos dentro de las jerarquías sociales, este conflicto de posicionamiento es evidente en la

educación, donde los estudiantes están en muchos casos en una posición de subordinación con respecto a las estructuras educativas.

Aunque existe la intención de generar un cambio, los esfuerzos realizados hasta el momento aún no son suficientes. En el marco del estudio PISA-L 2009-2014 podemos ver como

La segmentación de las trayectorias educativas continúa operando, en tercer lugar, durante la transición a la enseñanza media, nivel en el que las tasas de no promoción muestran picos abruptos (de entre el 30% y el 40% en el sector público) y en el que comienzan a registrarse las primeras señales claras de abandono de cursos, formas intermitentes o de “baja intensidad” de vinculación con el sistema educativo, y episodios de desvinculación más o menos definitivos. (Cardozo, 2016, p.32)

En Uruguay, la ley de Educación N°18.437, promulgada en 2008 establece como primer punto la educación como derecho humano fundamental, así como también en sus artículos 6° y 7° la universalidad y obligatoriedad respectivamente, extendiéndose la misma a la educación media superior (EMS) que consiste en tres años luego de cursar el ciclo básico.

La obligatoriedad de la educación secundaria ha llevado a que las personas pasen más tiempo en las instituciones educativas. A pesar de ciertas crisis de sentido y desafíos culturales, estas se han convertido, como menciona Pablo Di Leo (2009), en espacios vitales para la juventud, donde las experiencias escolares moldean sus identidades. Las instituciones educativas son agentes socializadores y un escenario de procesos de subjetivación. Transmiten normas y valores sociales, facilitando el desarrollo de valores propios mediante el intercambio con otros. Sin embargo, desde la perspectiva de Follari (1996) se cuestiona la rigidez de los modelos educativos tradicionales, que no tienen en cuenta la singularidad de cada joven ni sus capacidades. Cada individuo lleva consigo una historia que moldea su subjetividad, el vínculo con la institución educativa y entre los propios estudiantes adquiere una importancia significativa.

En su texto de Di Leo (2009) se enfatiza la importancia de la escuela media pública en la vida de los jóvenes, así como los desafíos que enfrentan en su proceso de construcción identitaria y de inserción en la sociedad. Se destaca la necesidad de comprender las experiencias sociales de los jóvenes en el contexto educativo para diseñar políticas que promuevan su desarrollo integral. Podemos observar que la escuela media pública se

presenta como un espacio fundamental en la vida de los jóvenes, donde pasan una cantidad significativa de tiempo diario (p.68).

Este contexto se convierte en un escenario clave para abordar su proceso de construcción identitaria, integración social y formación como ciudadanos. Uno de los aspectos destacados en el texto Di Leo (2009) es la importancia de la confianza en las experiencias escolares de los jóvenes. La confianza se presenta como un elemento fundamental en la construcción de relaciones de amistad y vínculos significativos entre los estudiantes. Estas relaciones no solo se limitan al ámbito educativo, sino que también influyen en otras esferas de la vida de los jóvenes.

Además, el autor resalta la relevancia de las actividades fuera del aula, como los recreos, los encuentros al entrar o salir de la institución, los campamentos o viajes educativos, y las actividades de promoción de la salud, como espacios donde los jóvenes pueden desarrollar relaciones de confianza, expresarse libremente y construir su identidad (Di Leo, 2009, p.75).

Por esta razón es de suma importancia la relación que se da entre el joven y todos los adultos que integran la institución educativa ya que el rol tradicional del docente se ha centrado en la transmisión de conocimientos, lo que a menudo conlleva a establecer una relación de poder en la cual el alumno es visto como receptor pasivo de la información que el profesor proporciona situación que es denominada “educación bancaria” por Freire (1971). Esta dinámica implica que el estudiante solo adquiera el conocimiento que el docente enseña, limitando así su participación en el proceso educativo, un enfoque que no sólo ignora la capacidad de los estudiantes para ser activos en su proceso educativo sino que también refuerza una relación de poder jerárquico entre docentes y jóvenes.

En el texto de Dávila León (2004) se hace referencia al trabajo de Bourdieu (2000), donde se plantea que la juventud y la vejez no son entidades predefinidas, sino que se configuran socialmente a través de la interacción entre jóvenes y adultos. Estas categorías se distinguen principalmente en el contexto de una lucha de poder. En ciertos espacios sociales, los jóvenes y los adultos compiten por ciertos asuntos, y estas interacciones están marcadas por relaciones de poder que suelen ser asimétricas, siempre en el marco de lo relacional (p.99).

La dimensión vincular atraviesa nuestra existencia como seres humanos. Estamos en constante relación y comunicación con los otros, en el contexto educativo los vínculos entre jóvenes y adultos adquieren una relevancia especial influyendo en las experiencias escolares y en la conformación de subjetividades juveniles por esta razón el desempeño de

los adultos es fundamental principalmente en la manera en que se establecen los vínculos y el cuidado ya que ese rol es un “oficio del lazo” (Frigerio, 2017, p. 60). Esto implica acompañar y sostener a los individuos en su desarrollo personal y social. Este enfoque resalta la importancia de establecer relaciones de colaboración y cuidado en el ámbito educativo, donde los profesionales desempeñan roles fundamentales en la formación integral de los estudiantes, destacando la necesidad de considerar la complejidad de las relaciones humanas y los desafíos inherentes a la labor de acompañamiento y cuidado en las instituciones.

El texto "Acompañar: el oficio de hacer humanidad", Frigerio (2017) explora el concepto de acompañamiento desde diversas perspectivas, especialmente en el contexto de la formación y la acción conjunta. Una manera de aportar a la educación de los jóvenes a partir de este texto es resaltar la importancia del acompañamiento como un proceso que va más allá de simplemente brindar ayuda o asistencia. Como mencionan los autores, el acompañamiento implica caminar junto a alguien, conversando y compartiendo experiencias. Es un proceso activo que implica sostener y facilitar el desarrollo de la otra persona, respetando su autonomía y reconociendo su poder hacer.

Desde una perspectiva filosófica, el acompañamiento se convierte en una forma de “hacer humanidad” (p.103), de entrar en compañía con desconocidos y facilitar su integración en una comunidad. Este proceso también implica transmitir valores éticos y desarrollar la confianza mutua, como lo ejemplifica el papel del comandante en la narrativa de Joseph Conrad (2015, citado por Cornu, 2017). Además, el texto resalta la importancia de la vigilancia y la atención constante en el proceso de acompañamiento. Esta vigilancia no se trata de controlar, sino de estar atento a las necesidades y los momentos oportunos para intervenir de manera significativa. Así, el acompañamiento se convierte en un acto de cuidado y responsabilidad compartida.

La intención principal es una invitación a la apertura a cuestionar y reflexionar sobre qué representaciones y percepciones de los jóvenes se construyen como se los mira, se los nombra y cómo se potencia lo que cada uno tiene para ofrecer. Asimismo es imperativo repensar las formas de construir la autoridad.

Las relaciones tanto entre pares como con los adultos, así como las oportunidades de participación influyen directamente en la construcción de significados tanto en la educación como en el sentido de pertenencia, este último crucial para la afiliación y permanencia.

6. Jóvenes y adolescentes en situación de vulnerabilidad: múltiples dimensiones que inciden en el acceso y permanencia educativa

Las conquistas poderosas no son aquellas que transforman lo horrendo en bello, lo malo en bueno, lo incompleto en pleno, sino las que supieron extraer de cada cosa los que aún no ha sido, aquello que pide nuevas formas.

Silvia Duschatzky & Elina Aguirre. Des-armando Escuelas.

Tras reflexionar sobre las diversas perspectivas que existen en torno a las juventudes y su vínculo con las instituciones educativas, me propongo centrar el análisis en adolescentes y jóvenes que se encuentran en situación de vulnerabilidad. El objetivo es profundizar en las múltiples dimensiones que influyen en la afiliación o desafiliación del sistema educativo formal, explorando los factores que condicionan su participación y permanencia.

La educación puede ser utilizada como un gran instrumento para acortar las desigualdades sin embargo en muchas ocasiones termina siendo productora de ellas.

Según lo indicado podemos reflexionar con respecto al análisis que hace Follari (1996) sobre los efectos de las lógicas modernas vinculando el ocaso de la escuela no solo con el agotamiento del sistema educativo sino con la crisis del discurso liberal moderno en general. En Latinoamérica, este fenómeno se agrava por el legado colonial y patriarcal, lo que fortalece la rigidez de las instituciones educativas, el enfoque de la enseñanza inspirado en modelos europeos como el enciclopédico francés en países como Uruguay y Argentina, intensifica esa desconexión con las realidades de los jóvenes en situaciones desfavorables, haciendo que la escuela muchas veces funciones como herramienta de exclusión en lugar de un espacio de equidad y oportunidad para todos.

En este sentido la escuela ha sido históricamente uno de los principales mecanismos de reproducción de valores compartidos necesarios para la cohesión social. Sin embargo, al reflexionar sobre la educación de los jóvenes en situación de vulnerabilidad, se evidencia cómo estos valores no se aplican de manera igualitaria a todos los individuos sino que benefician principalmente a aquellos que pertenecen a sectores dominantes. Follari (1996) argumenta que la escuela aunque diseñada para ser un espacio de igualdad y de trasmisión de la cultura, en muchas ocasiones refuerza la desigualdad. En la educación formal todos pasan por las mismas instancias, adquiriendo los saberes necesarios para integrarse a un mundo capitalista que demanda habilidades específicas. Sin embargo, este proceso de igualación no da los resultados esperados, ya que la igualdad que la escuela pretende

crear no es real, las condiciones sociales y económicas de los estudiantes son profundamente desiguales.

Según lo indicado por De Armas y Retamoso (2010), a pesar de la distinción conceptual entre obligatoriedad y universalización, se comprende que declarar un nivel educativo como obligatorio conlleva el objetivo de garantizar que todas las personas tengan la oportunidad de acceder, permanecer y completar dicho nivel recibiendo una educación de calidad. Aunque la discusión sobre la democratización de la educación, en particular la educación secundaria, comenzó en el siglo pasado y se han logrado avances a través de la legislación actual que establece y defiende la educación como un derecho humano fundamental, aún enfrentan varios desafíos.

La obligatoriedad de la educación mencionada anteriormente ha llevado, como nos expresan Dubet y Martuccelli (1998) a una “masificación” (p. 46) de las instituciones, cuestión que desde sus perspectivas ha sido uno de los motivos por los cuales a cambiado el sistema educativo, ya que antes los jóvenes no ingresaban a secundaria, ni a la universidad. Esto trae como consecuencia algo que no era una preocupación para las instituciones, la desigualdad estaba afuera. El cambio comienza, cuando jóvenes que estaban excluidos de los niveles educativos ingresan y generan un pensar, nuevas estrategias y movimientos para esas desigualdades que muchas veces no se logran revertir, “La gran estratificación ya no opone a quienes acceden a los estudios secundarios y quienes no se benefician con ellos, sino a los que logran su recorrido y aquellos que fracasan y son orientados hacia vías de relegación relativa” (Dubet y Martuccelli, 1998, p.48).

Si nos ponemos a analizar diferentes investigaciones como la de Fernandez (2010), Cardozo (2016), así como la del INEEd (2022), se puede ver cómo en estos tiempos donde aparecen los procesos de democratización en el acceso a la educación secundaria aparece una contrariedad, ya que si hablamos de accesibilidad y permanencia de estos jóvenes y adolescentes en situación de vulnerabilidad social no ocurre lo expresado en la ley general de educación vigente N°18437 promulgada en 2008 ya mencionada donde no solo se expresa a la educación como un derecho humano fundamental garantizado por el Estado sino que hay una intención “(...) por asegurar la calidad y continuidad del proceso educativo de todos los habitantes de la República, “a lo largo de toda la vida”. (INEEd, 2014, p. 43).

Una de las problemáticas que se presentan en Uruguay es la desvinculación de las instituciones de educación formal. Fernández (2010) hace una distinción entre abandono y desvinculación, ya que el abandono refiere a la no concurrencia a la institución educativa o

a la reprobación durante el año lectivo, mientras que la desvinculación es el truncamiento de sus trayectorias terminando no solo con su vinculación en el centro educativo donde debería asistir, sino que en todo el sistema educativo en general. Por esta razón es necesario reflexionar cómo las instituciones, la situación económica, social, histórica y cultural influyen en el truncamiento de las trayectorias educativas. “La tasa de abandono de la educación obligatoria según clase social, género y región geográfica, es un indicador del grado de segmentación que devela la desigualdad con que están distribuidas las oportunidades educativas en una sociedad” (Fernández et al, 2010, p. 13).

De acuerdo con lo establecido en el informe del INNEd (2022):

Los datos muestran el gran desafío que enfrenta el sistema educativo para revertir la importante inequidad según el nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes. La brecha entre los niños y adolescentes de hogares de nivel socioeconómico muy desfavorable y muy favorable se ha ido reduciendo. Esto sucedió principalmente por el aumento de la cobertura entre los alumnos del nivel muy desfavorable. Avanzar en reducir las brechas entre niños y adolescentes de distintos contextos será necesario para incrementar los niveles de egreso de la educación obligatoria en Uruguay, que ostenta niveles muy por debajo de lo esperado y estipulado por ley. (p.47)

Siempre de alguna manera u otra nos encontramos con procesos de diferenciación que hacen que determinados sectores sociales queden excluidos ya que no pueden sostener determinadas pautas o reglamentaciones que las instituciones les piden.

Este proceso de desigualdades va creando condiciones por las cuales el entorno de los estudiantes que vienen de condiciones sociales sumamente desiguales, que se encuentran en situación de vulnerabilidad se enfrenten a un sistema educativo también desigual.

A través del relato de los jóvenes de La Pascua, práctica de la que forme parte mencionada anteriormente, pude saber cómo estos jóvenes, en situación muchas veces crítica, se enfrentan a la intolerancia el desprecio y al temor basado en lo desconocido, son juzgados por sus vestimentas, la música que escuchan, hay como ya he mencionado muchas veces una estigmatización, son los que te roban, se drogan, los que no van a llegar a nada.

En el marco de la práctica “Intervención en liceo nocturno” se identificaron múltiples dimensiones que ponen en evidencia las tensiones y desafíos presentes en la relación educativa y en las dinámicas institucionales. Es frecuente que los actores de la institución participen muchas veces de manera inconsciente en el proceso de estigmatización hacia los

estudiantes. Durante las reuniones de profesores donde se discutían los promedios y se emitían juicios sobre la participación de los alumnos, se observó una tendencia a evaluar desde una mirada totalizante, que reduce al estudiante a su conducta en el aula y fuera de ella. Esta perspectiva tradicional pone énfasis en la reproducción de contenidos y desestima aspectos clave, como los avances individuales, destacando cuánto puede avanzar y lo valioso de sus logros.

Un estudiante del liceo nocturno, cuya conducta ha sido caracterizada por comportamientos llamativos y en ocasiones confusos, se ha convertido en un caso emergente dentro de la institución. Más allá de su proceder, su situación evidencia un proceso de estigmatización que dificulta a los integrantes del liceo crear estrategias adecuadas para abordar su caso. Los conflictos que se generan, a pesar de ser en ocasiones con una conducta delirante o violenta, no parece estar relacionado con problemas personales con ningún integrante de la institución, sin embargo esta percepción no parece clara entre los actores involucrados quienes tienden a atribuirle la responsabilidad completa al alumno.

En los tiempos presentes y en las situaciones analizadas los atributos negativos del "pobre" no son sólo de índole cultural sino que conllevan nuevamente una impugnación moral. Ya no se trata simplemente de la calificación tradicional de "ignorantes", "incultos", "mal hablados", "lentos": el discurso moral se ha actualizado. Ahora se trata de "valores cambiados, autoridad disuelta, familia ausente y despreocupada, agresión, robo, violencia" (Duschatzky y Corea, 2002, P.84).

La violencia que se da en algunas situaciones por parte de los jóvenes en las instituciones educativas no es vivida por ellos como un acto de agresividad, generalmente es su manera de trato habitual y cotidiano, pero para los diferentes actores de la institución esta violencia es identificada como comportamientos no esperados por el alumno que debe obedecer reglas, estar atento a lo que se les indica y ser respetuosos, sin embargo las autoras Duschatzky y Corea (2002) nos remarcan que no siempre la violencia es mirada de la misma forma en otros ámbitos.

Me pregunto si esto que está tan vinculado al desconocimiento no se da también por las distancias que hay entre las clases sociales, limitando a que los jóvenes puedan relacionarse, incluso en las instituciones educativas ya, que hoy en día una de las fragmentaciones es que hay jóvenes que van a instituciones a las que otros no pueden acceder, sin embargo ocurre que a pesar de que tienen otra oferta más amplia de educación y recreación están limitados en la vinculación en un sentido más amplio.

Para los jóvenes de sectores vulnerables la experiencia educativa es acotada porque en relación a su propio universo vital el liceo va perdiendo centralidad ante su experiencia juvenil, muchas veces no tienen claridad de qué es lo que les va a permitir el liceo, entonces en la institución se van generando incertidumbres porque sus experiencias a nivel educativo han sido intermitentes e incluso no tienen integrantes de su familia que hayan estudiado, esto es muy importante para el apoyo que necesitan en sus procesos educativos, no solo que haya al menos un adulto con educación obligatoria completa sino la cantidad de adultos por niños y adolescentes que viven en el hogar, se puede ver que la diferencia se acentúa

entre hogares de los niveles socioeconómicos extremos (con presencia de niños o adolescentes) respecto a la existencia de adultos que hayan finalizado al menos la educación media. Mientras que en 2019 casi todos los niños y adolescentes que integran hogares de ingresos altos conviven con al menos un adulto con esa condición, esto se daba en menos del 14% de quienes integran hogares de bajos ingresos. Se trata de una distancia muy importante, que se mantiene durante todo el período considerado y que no puede ser modificada, en el corto plazo por el sistema educativo (INEEd, 2022, p.27).

Tampoco tienen mucha certeza si van a poder culminar sus estudios ya que su situación crítica siempre los condiciona, no cuentan con las posibilidades de lo que se denomina la moratoria juvenil por el contrario en muchos casos tienen que trabajar, cuidar a sus hermanos o a sus familiares mayores, hacer tareas de la casa, la experiencia se va acotando temporalmente por lo que les ofrece la institución, pero también por esa rivalidad entre lo que sucede afuera y en el liceo.

Otro de los elementos claves para poder acompañar a estos adolescentes tiene que ver con la situación económica de esos adultos que los apoyan ya que si están desempleados no solo afecta al adulto en sus condiciones para los ingresos sino que también afecta en la calidad del tiempo destinado a ese apoyo fundamental para los jóvenes en sus trayectorias “En este sentido, el desempleo se ha incrementado en los últimos años, pasando de 6,6% en 2014 a 8,9% en 2019. Con el inicio de la pandemia, el año 2020 alcanzó el valor de 10,4%, con un importante crecimiento” (INNEEd, 2022, p. 29).

En sus vidas hay múltiples procesos sociales complejos, en su cotidianeidad cualquier hecho que acontezca puede traer una problemática difícil de afrontar por sus condiciones. Esto los va situando en una experiencia en donde las desigualdades se van acumulando y se generan desventajas.

De acuerdo a estas situaciones desfavorables Gluz (2013), nos dice que las desigualdades se dan en múltiples esferas y esas esferas tienden a converger en algunos lugares que mucha veces tienden a sumar una desventaja tras otra, nos remarca la importancia poder observar, que no es una desventaja sino una acumulación y multiplicidad de desventajas que colocan a ciertos sectores sociales en situación de vulnerabilidad.

También Kessler (2014) nos expresa que la desigualdad se manifiesta en diversas esferas, como la distribución del ingreso, la educación, la salud, la vivienda, entre otras, por lo tanto es importante explorar las causas de esta desigualdad, que pueden estar relacionadas con mecanismos de apropiación y exclusión, así como con la configuración de pares categoriales con diferencias jerárquicas.

Es fundamental tener en cuenta tanto las causas del aumento o persistencia de la desigualdad como los factores que pueden llevar a su disminución.

En el proceso de transición a la democracia había una mirada ante las desigualdades, una era la preocupación por la democratización educativa, abrir las puertas, el acceso de los grupos que habían sido expulsados, pero en los 90 nos dice Gluz (2013) la mirada fue economicista la desigualdad educativa se basaba solo en la situación económica. Esto lleva a preguntarse ¿cómo y cuánto se mira a los otros?

Mientras la escuela dice estar diseñada para todos, los saberes que se imparten y el tipo de ciudadano que se espera formar responden a los valores y necesidades de las clases hegemónicas. Esto significa que quienes provienen de sectores más pobres o con menos acceso a recursos culturales no encajan en ese molde.

En este sentido podemos ver como nos menciona Haraway (1995) los “cuerpos marcados” son aquellas personas que no pertenecen a las categorías privilegiadas y están bajo constante escrutinio, expuestos, definidos y observados por los que tienen el poder de definir lo que es objetivo, neutral o verdadero. Este es un proceso de invisibilización de los privilegios y de naturalización de una perspectiva dominante que se presenta como “neutra” y “universal” cuando en realidad está situada en una posición de poder (p.324).

La “violencia simbólica” propuesta por Bourdieu (1970, citado por Follari, 1996, p.22) se manifiesta cuando estos jóvenes son etiquetados como inadecuados o rebeldes simplemente porque no cumplen con las expectativas de comportamiento y conocimiento que se asumen como universales pero que en realidad son particulares de las clases medias. Se puede ver como la institución educativa en lugar de ser un espacio de inclusión, reproduce un sistema que los margina al no reconocer ni valorar sus experiencias y sus

formas de ser. Al imponer un clima cultural ajeno se los coloca en una posición de exclusión, haciéndolos sentir que no pertenecen este mecanismo de exclusión no es menos violento por ser simbólico ya que afecta directamente la percepción del valor que se le da a la diversidad cultural y social.

Hay una mirada sobre la pobreza desde la carencia, Martinis (2006) nos habla de la brecha educativa y de la necesidad de una educación inclusiva abordando la importancia de superar las disparidades socioeconómicas en el sistema educativo apostando a un enfoque que trascienda las limitaciones impuestas socialmente, por eso propone una educación que promueva la equidad reconociendo el potencial de cada individuo independientemente de su contexto como también nos menciona Acosta (2014). brindar un abanico de posibilidades viendo la educación como un derecho más allá de las instituciones, intentando terminar con esos contenidos transmitidos por la cultura, tomando en cuenta la trayectoria vital de cada individuo logrando dejar de ver al individuo como “sujeto carente” (Martinis, 2006, p.11) anulando al alumno, destinado al fracaso, por lo tanto sería importante un cambio de paradigma

Las asistencias intermitentes que muchas veces los lleva a la desafiliación en ocasiones tiene que ver con sus condiciones de vida, la acumulación de desventajas que viven esos chicos con sus familias acortan sus posibilidades sociales, afectando la posibilidad de asistir al liceo, pero también enfrentan grandes desafíos quienes tienen la oportunidad de observar e intentar comprender estos acontecimientos, para construir una experiencia más significativa y cambiar la mirada, por eso es fundamental que al reconocer estas situaciones, puedan ver a los demás como iguales desde su condición humana.

Según Duschatzky y Corea (2002) la educación no debe ser entendida como proceso de crear individuos idénticos entre sí ni como la producción de seres perfectos conforme a algún ideal, proponen una educación igualadora como acción que facilite la subjetivación, emprendiendo un camino muchas veces impredecible y complejo que logre llevar e introducir a los jóvenes en un nuevo universo de significaciones ayudándoles así a construir su propia identidad.

La esencia de la educación radica en analizar una situación con sus limitaciones y trabajar con todos los recursos y herramientas para transformarla, como mencionan Masschelein y Simons (2014)

Lo que entra en clase es una cebolla: unas capas de pesadumbre, de miedo, de inquietud, de rencor, de cólera, de deseos insatisfechos, de furiosas renunciaciones

acumuladas sobre un fondo de vergonzoso pasado, de presente amenazador, de futuro condenado. Miradlos, aquí llegan, con el cuerpo a medio hacer y su familia a cuestas en la mochila. En realidad, la clase solo puede empezar cuando dejan el fardo en el suelo y la cebolla ha sido pelada. Es difícil de explicar, pero a menudo solo basta una mirada, una palabra amable, una frase de un adulto confiado, claro y estable, para disolver esos pesares, aliviar esos espíritus, instarlos en un presente rigurosamente indicativo (p. 15).

En este marco donde se pueden ver las desigualdades en el sistema educativo podemos recurrir a los aportes de Terigi (2009) la cual nos menciona la necesidad de un cambio de modelo desde una perspectiva deficitaria, donde se coloca la responsabilidad del fracaso educativo en el estudiante hacia un enfoque contextualista promoviendo la inclusión educativa. La autora nos señala que las diferencias en el aprendizaje deben comprenderse como una producción de las dinámicas escolares y no como carencias inherentes al sujeto, "las caracterizaciones de poblaciones en riesgo son siempre transitorias, pues en la medida en que mejora nuestra capacidad de enseñar, lo que genera riesgo de producirlo" (Terigi, 2009, p.37) Con esta perspectiva nos invita a reflexionar haciéndonos interrogantes sobre la naturalización de los discursos que depositan el fracaso escolar a déficits individuales.

En la misma línea, Baquero (2000) nos invita a problematizar de una manera crítica lo que él denomina "la falacia de abstracción de la situación" (p.11), un enfoque que divide apartando al sujeto de su contexto, naturalizando el fracaso escolar como una consecuencia de atributos individuales. Bajo esta mirada el autor sostiene que las situaciones educativas son percibidas como "naturales" de aprendizaje lo que implica que si "un sujeto fracasa en sus aprendizajes en el contexto natural para hacerlo, algo ha de estar alterado en su naturaleza de aprendiz, es decir, en su capacidad de aprender, en su posibilidad de ser educado, al fin en su educabilidad" (Baquero, 2000, p.11). Este enfoque contribuye a una lectura homogénea del aprendizaje que ignora las particularidades del contexto educativo y perpetúa las desigualdades.

A través de una investigación realizada por Silvia Duschatzky y Cristina Corea (2002), sobre experiencias subjetivas de adolescentes, que transcurren en instituciones en declive, podemos reflexionar sobre la constitución de un nuevo orden social a partir de una situación de expulsión.

La expulsión social produce un desexistente, un "desaparecido" de los escenarios públicos y de intercambio. El expulsado perdió visibilidad, nombre, palabra, es una "nuda vida", porque se trata de sujetos que han perdido su visibilidad en la vida

pública, porque han entrado en el universo de la indiferencia, porque transitan por una sociedad que parece no esperar nada de ellos (Duschatzky y Corea, 2002, p. 18).

Las autoras prefieren utilizar el término de expulsados y no de excluidos o pobres ya que la pobreza es la falta de bienes económicos e incluso culturales.

Sin embargo no es un determinante para la afiliación ni para un sentido de pertenencia, utilizan para los expulsados el término “nuda vida” (p.19) es una vida de permanente acto no hay proyección futura ni posible, ni el Estado, ni su familia proyectan para ellos viven el día a día.

El ser humano es un ser en potencia toda su vida proyecta que quiere ser o hacer, la pregunta que se hacen en este sentido es como se subjetivizan estos seres humanos que les toca esta realidad, que sucede ahora que se ha agotado el Estado nación, el estado de la educación universal que apunta a la formación del ciudadano que pasa con el liceo, la familia tradicional burguesa, subjetividades que se forjaban en estas instituciones durante la modernidad deja su lugar al mercado ya que la política de mercado es el goce singular. Cambia el Estado por el mercado, y entonces ya no son ciudadanos sino consumidores. Hay una subjetividad que se genera en un aquí y ahora permanente, una subjetividad en situación.

El filósofo y sociólogo Zygmunt Bauman (2003) hace un análisis sobre el auge del consumismo y la invasión del bombardeo publicitario que han configurado una nueva subjetividad en la posmodernidad. La capacidad de consumir se ha convertido en un indicador predominante de estatus social, relegando a un segundo plano los medios y procesos necesarios para alcanzar ese consumo. En este contexto la importancia se centra en el resultado final más que en el mecanismo utilizado para conseguirlo, esto ha generado una subjetividad centrada en el aquí y ahora, caracterizada por la búsqueda del goce singular y en una identidad construida en base al consumo.

El paradigma neoliberal que emergió a finales del siglo XX, ha reformulado profundamente las relaciones sociales y la valoración individual y colectiva, en esta era la responsabilidad del éxito o el fracaso recae exclusivamente en el individuo desestimando cualquier carga que pueda ser colectiva o del sistema con un discurso basado en la libertad de mercado y la autonomía personal.

Por esta razón es que en muchas ocasiones se espera que los jóvenes y adolescentes en situación de vulnerabilidad superen sus obstáculos individuales sin una intervención

significativa del sistema, recayendo toda la responsabilidad de su éxito sobre ellos ignorando las limitaciones y carencias que enfrentan. Estos factores contribuyen a una realidad en la que las barreras sociales, culturales y económicas limitan a estos jóvenes a acceder a una educación que les permita proyectarse hacia un futuro mejor, sosteniendo así un ciclo de desigualdad.

La obra de Follari (1996) enfatiza en la profunda transformación cultural y educativa que ha ocurrido bajo el influjo de la posmodernidad cultura caracterizada por la individualización y la fragmentación este es un elemento que agrava la situación de los jóvenes en contexto crítico, el autor señala que los valores tradicionales como la solidaridad y el compromiso han sido reemplazados por el narcisismo y el sinsentido que predominan en la sociedad contemporánea, en este contexto los jóvenes que enfrentan grandes desventajas experimentan una doble vulnerabilidad, por un lado están excluidos de los recursos necesarios para prosperar y por otro están inmersos en un entorno que fomenta la apatía y la desconexión lo que dificulta su integración en el ámbito educativo.

En la actualidad el filósofo surcoreano Byung Chul Han (2012) explora cómo las dinámicas del capitalismo tardío y la autoexplotación han transformado radicalmente las formas de vivir y trabajar en las sociedades contemporáneas.

Según el autor ya no vivimos en una sociedad disciplinaria en donde el poder se ejerce de manera externa mediante la represión, sino en una sociedad de rendimiento donde los individuos se *autoexplotan* en busca de éxito y realización personal hasta el agotamiento. Esta lógica ha penetrado todos los aspectos de la vida, incluida la educación afectando de manera particular a los jóvenes.

Para los jóvenes en contextos vulnerables, esta presión para rendir se intensifica debido a las condiciones socioeconómicas adversas en las que se encuentran, en un sistema que valora el éxito individual, estos jóvenes enfrentan una doble carga: por un lado las exigencias del sistema educativo que les demanda un rendimiento constante, y por otro las barreras estructurales que limitan sus oportunidades. La educación en lugar de ser una herramienta de movilidad social se convierte en una fuente de autoexigencia.

El autor señala “el sujeto de rendimiento se explota a sí mismo, voluntariamente, hasta el colapso” (Han, 2012, p. 20). Para los jóvenes en situación de vulnerabilidad esta autoexplotación se agrava por la falta de recursos, apoyo institucional y oportunidades para acceder a una educación de calidad. El “exceso de positividad” es decir la necesidad de

mantenerse siempre activos, productivos y en busca de logros, anula la capacidad de estos jóvenes para detenerse y pensar críticamente sobre las estructuras que perpetúan su exclusión Han (2012).

En lugar de desarrollar una conciencia crítica sobre las dinámicas de poder que los oprimen, estos jóvenes se ven atrapados en un ciclo de cansancio y agotamiento, sin tiempo ni energía para cuestionar su realidad y buscar alternativas.

En este contexto la educación debería actuar como un espacio que rompa con las lógicas neoliberales del rendimiento y ofrezca oportunidades para la transformación social.

7. Discusión: Articulación conceptual a partir de las principales tensiones

Al integrar los tres apartados teóricos sobre juventud, la relación de los jóvenes y adolescentes con las instituciones educativas, y la cuestión de la vulnerabilidad social, emergen y se vuelven visibles una serie de tensiones que no solo reflejan conceptos abstractos, sino que dan cuenta de realidades concretas, vividas por los jóvenes..

Estas tensiones reflejan las contradicciones internas entre la promesa de la educación como derecho universal y las relaciones socioeconómicas que limitan su cumplimiento.

Resulta difícil no cuestionar hasta qué punto el sistema educativo logra cumplir con su promesa de ser un espacio de igualdad. Si bien se presenta como el principal mecanismo de movilidad social, en la práctica, para muchos jóvenes en contexto de vulnerabilidad, esta promesa se convierte en una fuente de frustración. Por momentos, parecen atrapados incluso, en un entramado de expectativas y exigencias que rara vez considera sus circunstancias, a la vez que su singularidad.

Un punto de tensión surge entre las características de la juventud en tanto construcción sociocultural, y las expectativas que las instituciones depositan sobre ellos. El análisis de autores como Reguillo (2012) y Dávila León (2004) subraya que la juventud es un constructo que surge en contextos históricos y culturales específicos. Los jóvenes son etiquetados rápidamente como problemáticos e inadaptados, en lugar de reconocerlos en su pluralidad. El sistema tiende a homogeneizarlos, siempre desde una mirada adultocéntrica. Esta visión se filtra en sus prácticas diarias, creando barreras que les impiden desplegar su capacidad de agencia. Los estereotipos y las representaciones sociales que patologizan a los jóvenes como sujetos incompletos, refuerzan esta tensión, limitando la posibilidad de una educación inclusiva que les permita desarrollar su potencial.

Una tensión fundamental se genera entre la promesa de generar una movilidad social a través de la educación y las restricciones estructurales que enfrentan los jóvenes, para quienes esta promesa parece estar fuera de su alcance.

Mientras que el sistema exige que se esfuercen y rindan al máximo, estos deben enfrentarse a barreras que exceden lo que ocurre dentro de las aulas, tales como la pobreza, la falta de recursos, o las responsabilidades familiares.

A menudo me pregunto cómo se espera que alcancen los objetivos cuando el sistema parece ignorar sus posibilidades. Esta disparidad entre lo que se les promete y lo que realmente pueden lograr, puede funcionar como una fuente constante de frustración.

En el espacio institucional, tal como se ha trabajado históricamente desde la Psicología Social, se despliega la tensión entre *lo instituido* y *lo instituyente*. El escenario educativo en la educación media se presenta como un espacio de tensiones y complejidades que afectan profundamente la relación de los adolescentes y jóvenes con las instituciones y el rol que estas desempeñan en la socialización y formación de identidades juveniles.

Recuerdo claramente la expresión de un estudiante de secundaria que comentó lo siguiente: “las reglas del liceo están hechas para meter a todos en la misma caja”. En esta frase se despliega una tensión profunda, que da cuenta del rol disciplinario de las instituciones educativas, así como de la necesidad de los jóvenes de ser reconocidos en su singularidad con sus trayectorias únicas. En particular, los jóvenes en situación de vulnerabilidad son empujados a ajustarse a normas rígidas que no contemplan sus historias ni sus circunstancias. Sin embargo, frente a esta imposición, por momentos se dan movimientos instituyentes, donde los estudiantes, lejos de ser pasivos, buscan formas de salirse de ese marco que intenta encasillarlos.

Esta lucha entre la individualidad y la homogeneización es una de las tensiones más visibles en el día a día dentro de las instituciones. Los estudiantes no solo reaccionan frente a lo instituido, sino que en ese mismo proceso, crean nuevas formas de vincularse, nuevos sentidos.

La vulnerabilidad social añade una dimensión adicional, confrontando a los jóvenes con la expectativa de cumplir con el sistema educativo frente a las barreras del sistema que dificultan este cumplimiento. Con frecuencia las inasistencias intermitentes dan lugar a que los diferentes actores de la institución juzguen al joven, expresando que faltan porque “no quieren ir”. Sin embargo, en muchas ocasiones, es porque no pueden.

Estos discursos encapsulan la cruda realidad de muchos jóvenes para quienes el acceso a la educación no es una cuestión de voluntad, sino de imposibilidad estructural. Las desigualdades económicas y sociales que viven fuera de las aulas determinan quién puede continuar su trayectoria educativa y quién se ve obligado a abandonarla. Este choque entre los ideales educativos y las realidades de exclusión crea una tensión irresoluble en la vida de estos jóvenes.

Existe una fuerte tensión entre el fracaso y el éxito dentro de un sistema que promueve la autoexigencia. En la sociedad de rendimiento descrita por Byun Chul Han(2012), los jóvenes no solo enfrentan la presión de cumplir con las expectativas externas, sino que también interiorizan una culpa profunda cuando no logran alcanzar los estándares de éxito impuestos por la sociedad *neoliberal*. Los jóvenes comienzan a creer que el fracaso es personal, una señal de que no se esforzaron lo suficiente, cuando en realidad es el sistema el que les ha fallado. Este ciclo de autoexigencia y culpa crea una trampa disfrazada de libertad, en la que los jóvenes son empujados a exigirse cada vez más, sin que el sistema reconozca o mitigue las barreras que enfrentan.

En este contexto aparece una contradicción entre la autoexplotación y la falta de recursos, ya que generalmente estos chicos en situación de vulnerabilidad no tiene acceso a lo más básico, alimentación adecuada, espacios tranquilos para estudiar o materiales. Se les pide que den todo, pero el sistema no les da lo suficiente a cambio.

No solo carecen de los recursos materiales, sino también del tiempo y la energía para desarrollar una conciencia crítica sobre su situación. No tienen un espacio ni las condiciones para detenerse y pensar en las dinámicas de poder que los oprimen, en cambio se ven atrapados en un ciclo de agotamiento que refuerza su subordinación.

En síntesis la construcción sociocultural de la juventud, la relación con las instituciones educativas y la vulnerabilidad social forman un entramado de tensiones que evidencian desafíos cruciales para repensar el sistema educativo. Por un lado, la juventud es muchas veces reducida a estereotipos que invisibilizan su diversidad y capacidad de agencia. Sin embargo, los jóvenes y adolescentes deben ser vistos como sujetos activos capaces de transformar las normas sociales impuestas y generar cambios en sus propios entornos.

En este contexto, las instituciones educativas, especialmente en la educación media, juegan un rol fundamental en la socialización y formación de las identidades juveniles. No obstante, dichas instituciones están mediadas por tensiones derivadas de prácticas instituidas y expectativas sociales que no siempre reconocen la pluralidad y la subjetividad.

La tensión entre vulnerabilidad social y educación refleja la contradicción inherente de un sistema que, aunque pretende ser un espacio de igualdad, reproduce desigualdades preexistentes. Los jóvenes en situación de vulnerabilidad enfrentan barreras económicas, sociales y simbólicas que dificultan su pleno acceso a la educación. Por ello es necesario repensar las estructuras educativas, promoviendo un enfoque más inclusivo y equitativo que garantice la permanencia para todos sin dejar a nadie atrás.

Finalizando este análisis, y considerando los aportes conceptuales mencionados, se puede ver cómo las diferentes miradas en el contexto educativo y social son multidimensionales y diversas. No son miradas homogéneas y tienen una fuerte carga de tensiones que surgen tanto de la sociedad como de las instituciones educativas.

- **Mirada adultocéntrica**, dentro de las instituciones educativas incluso a nivel cultural e histórico son las miradas que predominan, donde los jóvenes son vistos como seres en formación e incompletos. Con frecuencia se relaciona con la idea de que los adultos tienen el deber de moldear a los jóvenes según normas sociales preestablecidas. Este enfoque es muchas veces reproducido por las instituciones educativas al evaluar a los jóvenes según su desempeño en relación con los estándares impuestos por el mundo adulto.

- **Mirada estigmatizante y patologizante**, la estigmatización puede darse en todo los jóvenes pero si nos detenemos en aquellos que se encuentran en situación de vulnerabilidad social es frecuentemente que sean etiquetados como “peligrosos”, “problemáticos” o “incapaces”. En particular estas miradas son las que refuerzan estereotipos negativos que dificulta su total integración en las instituciones y por lo tanto, perpetúa la exclusión social y educativa. Autores como Reguillo (2012) y Vaccotti (2021) nos muestran cómo los medios de comunicación y los discursos sociales a menudo criminalizan a los jóvenes atribuyéndose el peso de las crisis sociales, como la violencia, o el fracaso escolar.

- **Mirada productivista y de rendimiento**, como nos expresa Han (2012), a través de su perspectiva de la sociedad del rendimiento, se observa a los jóvenes como futuros productores y consumidores en una economía de mercado. Esta mirada mide su valor en función de su capacidad para ser eficientes, competitivos y productivos, lo que genera una autoexplotación temprana. De la misma manera en el contexto educativo podemos ver una fijación por los resultados académicos, dejando de lado la importancia de fomentar a los jóvenes como sujetos creativos, reflexivos y críticos.

- **Mirada crítica y de agencia juvenil**. A diferencia de las miradas anteriores existe una perspectiva que reconoce a los jóvenes como actores sociales con capacidad de hacer, de

transformar, resistir y crear nuevas formas de ser y estar en el mundo, esta mirada está influenciada por autores como Freire (1971), quien plantea que los jóvenes no deben ser vistos como sujetos pasivos de la educación sino como sujetos críticos capaces de cambiar su realidad.

- **Mirada de la diversidad juvenil.** Finalmente se puede observar una mirada que enfatiza la pluralidad a la que se refiere Duarte Quapper (2000), en contraposición a las generalizaciones y los estereotipos simplificadores. Esta perspectiva destaca que no hay una única manera de ser joven sino que la juventud está atravesada por diferencias de género, clase, cultura, etnicidad.

En síntesis podemos ver como esas miradas dominantes como la adultocéntrica, estigmatizante y productivista entre otras, tienden a invisibilizar la diversidad juvenil y a generar muchas veces las condiciones de vulnerabilidad, a pesar de ello existen la mirada crítica que apuntan a la capacidad de acción juvenil y ven la diversidad logrando desafiar esas limitaciones, invitando a tener una mejor comprensión de los jóvenes tanto en las instituciones como en la sociedad.

8. Consideraciones finales

La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. ¿Entonces para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar.

Eduardo Galeano. El libro de los abrazos.

Esta monografía pretende dejar en claro que la educación es vista como un fuerte vehículo de transformación social, con capacidad para crear caminos hacia la equidad y la justicia. Al abordar la situación de los jóvenes en condiciones de vulnerabilidad, puede apreciarse que es necesario escuchar sus voces, tener en cuenta sus experiencias. Se rescata, como mensaje, que sus aspiraciones deben ocupar un lugar central en el proceso educativo.

Durante el trabajo se intentó explorar sobre las múltiples dimensiones de la vulnerabilidad, analizando los diferentes discursos que la enmarcan, tomando diferentes enfoques que reconozcan a estos jóvenes como sujetos de derecho, con una riqueza cultural que les es propia y una capacidad de agencia que debe ser valorada.

Varios autores mencionan la importancia de espacios que promuevan tanto la confianza, como la autonomía. Por esta razón se puede ver a las instituciones educativas como un lugar donde cada joven tiene la posibilidad de sentirse valorado, a la vez que empoderado. Incentivar un entorno que sea inclusivo, donde se respeten y se celebren las diferencias, no solo ayuda a la formación integral de los estudiantes, sino que también enriquece la educación en su conjunto.

La existencia de educadores comprometidos, así como la creación de políticas que garanticen la igualdad de oportunidades, son pasos fundamentales para avanzar a una educación verdaderamente inclusiva. Este camino, sin dudas, está lleno de desafíos. Las dinámicas de exclusión, y las desigualdades estructurales son obstáculos que necesitan un esfuerzo conjunto y sostenido.

Es importante seguir reflexionando y accionando en busca de una educación que considere a todos los jóvenes y adolescentes. En este camino hacia la equidad, cada paso cuenta, cada voz es importante, para que se pueda crear un futuro donde todos los jóvenes encuentren su lugar y sus oportunidades sean tan diversas como sus sueños.

Durante todo el trabajo se ha podido observar la importancia de los vínculos en la vida de los jóvenes y cómo estos pueden llegar a ser una fuerza transformadora. Tanto en el ámbito educativo como en el personal, los vínculos tienen la capacidad de reforzar nuestra existencia, de acompañarnos en nuestras decisiones y sobre todo, nos da la posibilidad de cambiar en el encuentro con el otro. Como seres sociales, nuestra construcción como sujeto depende de los lazos que se van dando con los demás.

Si observamos la especificidad de los contextos vulnerables, podemos apreciar que los vínculos se vuelven aún más necesarios. Brindar un espacio de contención, de aprendizaje recíproco y de desarrollo de la autonomía es “a partir de los vínculos interpersonales y de las redes de relaciones entre ellas cómo podemos acceder a reconstruir la dinámica de una comunidad” (Arango Cálad, 2003, p.74).

Para estos jóvenes los vínculos no solo representan apoyo, sino una vía para transformar su realidad, a través de estos lazos encuentran un sentido de pertenencia y con ello una posibilidad de resistir, crear y repensar su trayectoria en un sistema que muchas veces no logra adaptarse a su diversidad. Los vínculos van más allá del ámbito juvenil, es inherente a todos los seres humanos, recordándonos que en el encuentro con el otro aparece una oportunidad para el crecimiento y la transformación.

Referencias bibliográficas

Acevedo, M. J. (2002). *La implicación. Luces y sombras del concepto lourauniano. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Equipo de Cátedras del Prof. Ferrarós, 2002.*

Acosta, S. V. (2014). *Ampliación del sistema educativo: entre lo escolar y lo extraescolar*
Extension of the educational system: between the school and the extracurricular. Políticas Educativas–PolEd.

Arango Cálad, C. (2003). Los vínculos afectivos y la estructura social. Una reflexión sobre la convivencia desde la red de promoción del buen trato. *Investigación & Desarrollo*, 11(1), 70-103

Baquero, R. (2000). Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual. Avendaño y Boggino (comps) *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*, Rosario: Homo Sapiens.

Cardozo, S. (2016). Trayectorias educativas en la educación media PISA-L 2009-2014. *INEEd-Grupo de estudios sobre Transiciones Educación-Trabajo (TET).*

Castoriadis, C. (1992). *Poder, política, autonomía*. Fundació Rafael Campalans

Chaves, M. (2005). *Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea*. Última década, 13(23), 09-32.

Dávila León, O. (2004). *Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes*. Última década, 12(21), 83-104.

De Armas, G. y Retamoso, A. (2010). *La universalización de la educación media en Uruguay. Tendencias, asignaturas pendientes y retos a futuro*. UNICEF.

Di Leo, P. F. (2009). Experiencias juveniles de confianza, reconocimiento y transformación en escuelas medias. *Tramas. Subjetividad y procesos sociales*, (31), 67-100.

Duarte Quapper, K. (2000). *¿Juventud o Juventudes? : Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente*. Última década, 8(13), 59-77.

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada.

Duque Acosta, C., & Butler, J. (2010). Performatividad de género y política democrática radical.

Recuperado de <http://manzanadiscordia.univalle.edu.co/volumenes/articulos/Vol5N1/art2.pdf>.

Duschatzky, S., & Aguirre, E. (2020). *Des-armando escuelas*. Noveduc.

Duschatzky, S., & Corea, C. (2002) *Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós.

Fernández, T., Cardozo, S., y Pereda, C. (2010). Desafiliación educativa y desprotección social. En T, Fernández. (Ed.) *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas*. Udelar.

Ferry, G. (1993). *Pedagogía de la formación*. Eds. FFL-UBA. Novedades Educativas. Capítulo,1.

Follari, R. (1996). *¿Ocaso de la escuela?*. Magisterio del Río de la Plata.

Freire, P., & Mellado, J. (1971). *Pedagogía del oprimido*.

https://mail.abertzalekomunista.net/images/Liburu_PDF/Internacionales/Freire_Paulo/Pedagogia_del_oprimido-Paulo_Freire-K.pdf

Frigerio, G., Korinfeld, D., & Rodríguez, C. (Eds.). (2017). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Noveduc.

Gluz, N. (2013). *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales*. Clacso.

Han, B.-C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.

Haraway, D. J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza* (Vol. 28). Universidad de València.

INEEd (2022). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020*. Tomo 1 (edición revisada).

Recuperado de:

<https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2019-2020/Informe-estado-educacion-2019-2020-Tomo1.pdf>

Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad: 2003-2013*. Fondo de cultura económica.

Martinis, P. (2006). *Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación”*. P. Redondo, y P. Martinis (Comps.), *Igualdad y educación: escrituras entre (dos) orillas*, 13.

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

Poggi, M., Frigerio, G., & Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Documento de cátedra Comunicación y.

Reguillo Cruz, R. (2012). *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*. Avellaneda, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.

Rocca, A. V. (2008). Zygmunt Bauman: *modernidad líquida y fragilidad humana*. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 19(3).

Spinoza, B. (2020). *Ética demostrada según el orden geométrico*: Atilano Dominguez

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación.

Vaccotti, R. (2021). *Hacia una repolitización de lo cotidiano: escenas de lo político en jóvenes estudiantes de secundaria*. Universidad de la República.