



UNIVERSIDAD  
DE CHILE

**UNIVERSIDAD DE CHILE**  
Facultad de Ciencias Sociales  
Departamento de Sociología  
Escuela de Sociología  
Profesor guía: Claudio Duarte Quapper

A propósito de salir de cuarto medio en el Chile neoliberal: una lectura desde la observación de aspiraciones juveniles y las expectativas adultas en colegios particular privados.

DIEGO ANIÑIR MANRÍQUEZ

## Tabla de contenido

CAPITULO I. Introducciones .....	2
Motivaciones.....	2
El Asunto .....	4
Los enfoques .....	5
Un enmarque .....	6
Sobre lo teórico.....	8
Sobre la metodología .....	16
La estructura .....	20
CAPITULO II Materiales para observar juventudes en cautiverio escolar .....	22
Aspiraciones.....	22
acciones .....	22
objetivos .....	27
Ayudantes y Oponentes.....	31
Máximas .....	34
CAPITULO III Materiales para indagar en construcciones de adultez.....	43
Expectativas .....	43
Acciones .....	43
Objetivos .....	45
Ayudantes y Oponentes.....	46
Máximas .....	48
CAPITULO IV La composición de las estructuras.....	51
CONCLUSIONES. Plexo neoliberal y las relaciones entre generaciones.....	58
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	64

## CAPITULO I. Introducciones

*“Te enseñan en la escuela el camino mejor.  
Debemos prepararnos para trabajar,  
llegar a ser un ciudadano anormal”  
-Caos, 1989, Ultimatum cover*

### Motivaciones

La presente tesis, su preparación y producción, es un correlato de los procesos formativos en instituciones de educación formal. Fijo atención en mi paso por la educación secundaria de administración particular subvencionada (2007-2010) en un centro educativo de modalidad técnico-profesional, del cual aprehendí funciones y aplicaciones básicas de electrónica y electricidad. Influenciado por esa instancia, intuí y desarrollé un interés que se materializó en prepararme académicamente para acceder a un programa universitario en el campo de las ciencias sociales y/o la historia, vía PSU. Tenía poco interés por entrar al mundo laboral – ¿tripalium? –, que era una de las rutas a continuar que no pocos pares y compañeros de aula desecharon para obtener algunos bienes y servicios que para ese entonces demandaban. La otra salida bastante aplaudida era continuar estudios superiores en institutos o universidades, potenciando la técnica aprendida en la especialización. Sin embargo, esa ruta la observaba nebulosa. Las aspiraciones de trabajo y dinero “fácil y rápido”, no sin antes sacrificar tiempo y vida social, que alentaban los profesores más “buena onda” se difuminaban entre otras cosas, en esas preguntas existenciales por-la-vida misma –“¿y si no estudio? ¿si me dedico a alguna actividad?”–; en ese sentido, estudiar dos, cuatro o cinco años era viable y de mi interés, siendo joven escolarizado, en la medida que aportara a mis derivas políticas, lúdicas y de ocios varios.

En contrapartida, el campo de las ingenierías lo comprendía muchas veces ajeno, rígido y poco interesante en mis reflexiones. Asumí sin más que lo aprendido en el campo de la física, en clave escolar y técnica, era suficiente. Por otro lado, pero no en paralelo, mi interés por continuar estudios superiores aumentaba a partir de lecturas y reflexiones, entre otros idearios, ácratas, que potenciaban mis inquietudes socio-políticas tempranas. Robusteciendo esa reflexión, mi experiencia de militancia y participación en el entonces Centro Social Biblioteca Aeropuerto de la población Robert Kennedy, donde cultivé –y cultivamos– prácticas y discursos de resistencia tanto a la cultura neoliberal como al mismo sistema escolar, motivaban la idea que puede haber una entrada al mundo adulto y del trabajo no tan rígida en sus límites o tan plana o monótona en sus hábitos.

A esas experiencias también se agrega mi paso e instancia de cultivo por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. En esta pasada pude reconocer y profundizar mi insistente y ácida crítica que se venía gestando, aún fragmentada, desde mi educación básica hacia el disciplinamiento social experimentado en trece años sociabilidad escolar; un *paso* amistoso y expectante, muchas veces experimentado como un *claustro* aburrido y finito, y un *encierro* agobiante planteado y prescrito como “obligatorio” en el sistema escolar chileno. Aquel genuino malestar devino, dada una batería de maduración de ideas, cajas de herramientas teóricas y discusiones/debates con distintas personas, en una interrogante y cuestionamiento político y sociológico a la institución escolar, sus quehaceres, procedimientos, prácticas y costumbres.

A partir de esta problematización de experiencias y reflexiones, hubieron intentos de desplegarlas en el plano de las ciencias sociales; aquellas se materializaron en diversas investigaciones formativas enfocadas en los distintos fenómenos corporeizados y presentes en el interior de este espacio de “el colegio/escuela/liceo”; entre ellas se encuentran producciones colectivas en que estudiamos el fenómeno de la *cimarra* como práctica de resistencia, instancias grupales teórico-prácticas de educación popular y libertaria, revisiones teóricas de los nuevos modos de dominio a partir del dispositivo educativo, entre otras. En esta travesía universitaria fui encontrando afinidad con distintas materias y dimensiones constitutivas de la institución escolar que nutrieron mis cuestionamientos y reflexiones; los argumentos posestructuralistas en torno a las «relaciones de poder» –también elemento inexorable en la tradición y problematización libertaria– enmarcados en los estudios en gubernamentalidad y biopolítica, agudizaron mi observación en torno a las relaciones sociales presentes en las aulas; las investigaciones en juventudes y la incipiente entrada «generacional» como lente de análisis, complementaron mi entrada caleidoscópica o rizomática en el dispositivo escolar y su íntima imbricación con otras instituciones sociales. Ambas propuestas teóricas estarán presentes a lo largo de este estudio en un intento de complementarlas.

Ya cerrando mi instancia en la universidad y cercando el rol de estudiante, me dispuse a realizar la práctica profesional en el Proyecto Anillo «JUVENTUDES. Transformaciones socioeconómicas, sociopolíticas y socioculturales de las y los jóvenes en el Chile contemporáneo» (SOC 1108), instancia cabecera y convergente de distintas universidades y centros de investigación, insertos y dedicados en el campo académico de investigación en juventud a lo largo del país interesados por comprender las transformaciones de las juventudes

chilenas en los últimos veinte años. En este sentido, este es el hito que despliega la edificación de mi tesis de pregrado.

### **El Asunto**

Durante el año 2014 a nivel nacional, a través de una técnica mixta entre grupos de discusión y focus group, se provocó la expresión de las hablas y experiencias juveniles. El gatillador de la conversación fue la interrogante “¿cómo están viviendo su experiencia de salir de cuarto medio?” En la investigación que informo en esta tesis, me posiciono analíticamente en el «momento de paso» que las y los jóvenes estudiantes de enseñanza media experimentan al terminar este nivel educativo. En ese plano, mi investigación sitúa su análisis en estudiantes de instituciones Particular Privadas o colegios particular pagados, que seleccionó el muestreo del proyecto Anillos.

Posicionados en este estrato del cuerpo social, no se presentará la investigación sobre liceos empobrecidos o colegios subvencionados pues se trata, en general, de colegios que en su composición albergan dos dinámicas que se imbrican en una particular modalidad educativa: por un lado, se encuentran ubicados en el seno de la “libertad de enseñanza” amparada en la actual Ley de educación, práctica jurídica de larga data en la historia social de este país. En paralelo, se trata de instituciones que se establecen en el intersticio que posibilita la entrada de una lógica de mercado en la cual agentes privados –administrativos, sostenedores, socios, familias– gestionan para sí un proceso formativo. Ambos fenómenos tienen un efecto bastante concreto y observable: una variedad de costos monetarios asociados a la gestión educativa privada perfilan el sello o la especificidad de la experiencia formativa. Dada las combinaciones de ambas dinámicas, se invoca una pluriformidad de modalidades que condicionan a estos Colegios Particular Privados/Pagados.

En ese sentido, lo identificado como «momento de paso» es una comprensión que no sólo involucra un tiempo y espacio definidos, sino que alude a una doble composición que se abre en ese umbral tanto de salida –del colegio–, así también de entrada –a lo imaginado o deseado. Será en torno a lo anterior que indago en cómo estas hablas juveniles reflexionan su salida del Liceo en función de sus aspiraciones y, en el mismo movimiento, cómo desde aquellas narraciones se van desprendiendo y emergen las expectativas que se tienen de ellos y ellas; en definitiva, lo que se releva es la observación de determinadas relaciones generacionales que están presentes en aquel momento de salida de enseñanza media.

## Los enfoques

“el hombre controla la mujer  
los dos controlan al hijo  
él a su hermano  
y siguen en esos pasos  
se pisan uno al otro”  
Los Crudos, 1994

Es una necesidad en la investigación social contemporánea pensar nuestros quehaceres investigativos, generar visiones finas e íntimas que comprendan desde el propio plexo societal evitando generalidades maximalistas y abstracciones totalizantes. Las investigaciones y sus materializaciones, como cualquier otra producción social o artefacto cultural, también conlleva *líneas de fuga* que le son inmanentes; dimensiones que se escapan a nuestras miradas y observaciones –cristalización de un momento específico– tanto en los diseños de proyectos, la construcción de nuestro objeto, como en los lentes que porta el o la investigador/a. En este caso, mi observación y lectura se basó en un trabajo de «archivo» o análisis de documentos de segunda fuente. Esto tiene limitantes y bondades; ante la imposibilidad espacio-temporal de haber producido yo mismo la información, la planificación y ejecución de los grupos de discusión, se limita mi involucramiento *in situ* en la realidad social y la consecutiva información construida a partir de esta, por tanto se coarta la posibilidad de una observación/compreensión sentida y pensada desde aquella fauna o entramado social. Sin embargo, ante aquella constatación se agencia otra gran posibilidad; imaginar y reflexionar con apoyo de otras fuentes, aquel entramado. En este sentido, activé mis prejuicios y experiencias educativas, dialogué por mis redes y grupos de afinidad ligados al mundo educativo – profesores y estudiantes– para así observar con más ahínco aquellas esferas en que se desenvuelve la vida cotidiana en aquella experiencia de salir de cuarto medio, saturarme de otras segundas fuentes de información.

En esta lógica, también nutro la construcción de esta tesis con mis propias herramientas teóricas, filosóficas y políticas, intentando generar sociología situada en la construcción de mi objeto, teniendo a la mano que mi escritura es un potencial artefacto, es producción emergida en un plexo y anclada en una proyección e imaginario subjetivado y subjetivante; mi ética y experiencia política es transversal a este trabajo. Antes que intentar realizar una filosofía empírica produzco una herramienta para pensar e imaginar nuestros entramados sociales, en cualquier posición del cuerpo en que el/la lector/a esté posicionado, evitando fijar o encasillar

nociones para más bien deslindar desde las herramientas narrativas posibles nuevas reflexiones e intenciones investigativas.

Deseo que la presente entrega fuese recorrida leyendo e imaginando un diálogo o situacionismo entre los cuerpos-sujetos a los que refiero, investirlos de potencia de vida en su desenvolvimiento cotidiano y, la vez, evitando olvidar, de igual modo, a las distintas instituciones a las que se pliegan dichos sujetos jóvenes. Pues comprendo la existencia de tres realidades que se conjugan y abren posibilidad a un esquema rizomático (Deleuze y Guattari, 2010) de comprensión de los mundos investigados: la visualización de sus hilos y la contemplación del telar –lo *molecular* imagina y posibilita lo *molar*, las formaciones sociales; mis propias máquinas –de escritura, experiencia y lentes– cuajan en determinados énfasis que materializo en esta investigación; las composiciones maquínicas que nos producen, es decir, a las extensas sedimentaciones que atañemos, reproducimos y agenciamos, tanto en práctica como discursivamente, y que en un mismo movimiento aparentemente reproductivo, nos entrega líneas de fugas y posibles salidas. En suma, quisiera que no se leyera lo expuesto en paralelos argumentativos, lo escrito no quiere hablar eso. En términos prácticos –y algo brutos– si mi construcción atraviesa una perspectiva generacional anclada en la dinámica de las relaciones de poder, se intenta una comprensión y desarrollo de igual modo relacional, estableciendo la inteligibilidad de los hilos que construyen aquel vínculo, sus gamas de colores, lo liso o estriado de sus texturas, quiénes montan los símbolos de poder del telar. En la realidad analítica está el sujeto y las cosas, en el plexo del caosmos somos una y toda cosa, ni más ni menos.

## **Un enmarque**

*“Te inyectaron donde trabajar, como vestir, como consumir  
pero nunca cómo vivir.  
Te inyectaron dónde y qué estudiar, en quien creer y alabar,  
cómo amar y cómo sufrir pero nunca como vivir”*  
La Miseria de tu Rostro, 2009

La investigación social en campo educativo indica la presencia de grandes presiones y dificultades que porta la institución pública escolar contemporánea en Latinoamérica y en Chile, en la gestión tanto de las relaciones entre sus actores (estudiantes-docentes-funcionarios) como también en la concreción de coberturas, planes y programas (Soto & Gil, 2008; Observatorio Chileno de Políticas Educativas OPECH, 2009; Grinberg, 2011; López-Moreno & Alvarado, 2011; Miranda 2012), denotando tensiones que cuestionan su capacidad de

inclusión en los proyectos nacionales y la posibilidad de ser un dispositivo que dote de sentidos armónicos compartidos la experiencia educativa.

Bajo este panorama, uno de los logros del sistema educativo chileno de la post dictadura ha sido expandir de manera considerable su cobertura: según las mediciones del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2014) alrededor del 92% de las y los jóvenes entre 15 y 19 años se encuentra matriculado en alguna modalidad educativa. En este sentido, siguiendo a Molina (2015), el sistema escolar juega un rol clave en el estudiantado, tanto en la configuración de subjetividad como en la estructuración de sus trayectorias sociales, siendo esta institución condicionante en la encarnación de determinados *habitus* y *capitales*. Así el Liceo se ha consolidado como una institución central, tanto de las experiencias como de los sentidos asociados por parte de estos actores juveniles, con alta diferenciación según las posiciones que tienen en la estructura social, lo que, como evidenciaremos, está en directa relación con el tipo de establecimiento educacional<sup>1</sup> (Salazar & Pinto, 2002; Bellei y Gonzales, 2003; OPECH, 2009).

Respecto de las y los estudiantes jóvenes, se afirma que la *heterogeneidad* que presenta la juventud chilena es una característica relevante, en tanto materia de análisis en la investigación social, posicionando de este modo el concepto de «juventudes» como lente de inteligibilidad de este cuerpo social para la comprensión tanto de su construcción sociohistórica –posición en la estructura temporal y espacial– como de sus modos de vida –materializados en hábitos, prácticas, expresiones– (Duarte, 2015). Así, en este informe presento a una distinguible construcción juvenil –eje *molar*, *abstracto* de análisis– comprendida a partir de la modalidad educativa en la cual se inserta y circula su vida temprana: jóvenes escolarizados en la modalidad de enseñanza particular privada, caracterizados por circular en mundos más bien cerrados, híbridamente vinculados a congregaciones religiosas y/o a corrientes de pensamiento liberal, imbricaciones cosmopolitas y moralismos cristianos (Astudillo, 2015; Madrid, 2016). Por lo que se expondrá más adelante, asumo que estas hablas tienen accesos a bienes y servicios de distinción poco accesibles, dado su costo monetario para el resto de la población. Siendo

---

<sup>1</sup> El sistema educacional secundario en Chile se estructura en tres tipos de establecimientos, con distintas coberturas: la educación Municipal (de carácter gratuito) con 37%; la educación particular subvencionada (con co-pago o financiamiento compartido entre familias y el Estado) con 53%; y la educación particular pagada (con cargo total a las familias) con 10% (MINEDUC, 2014). Habría que agregar, siguiendo a Madrid (2016), la gran mayoría de los establecimientos particular pagados (el 83%) son colegios “completos”, es decir, desde pre-kinder hasta cuarto medio. Esto no es común en Chile; solo el 3% de los colegios públicos en Chile son “completos”. Según el autor, esto haría que los estudiantes de colegios privados de elite prácticamente no hagan, en su vida escolar, transiciones de una institución a otra (p. 382)

así, caracterizo a esta habla como una juventud *urbana adinerada de clase media-alta y alta*. Esta juventud tiene posibilidades de acceso al campo de las credenciales educativas (por la amplia oferta del mercado de la educación superior) como también al campo del consumo cultural (ampliado y diversificado por la apertura neoliberal que experimentó el país) (INJUV, 2012). Estos/as jóvenes, además se caracterizan por circular en micro-mundos/culturas juveniles o adultas, adscribiéndose a determinadas estéticas, denotándose la pluriformidad de estilos, consumos e ideas a los que pueden adscribirse (Zarzuri y Ganter, 2005). Estas cuestiones inciden en los modos en que elaboran los sentidos asociados a sus experiencias educativas (Molina, 2015).

Si bien hago un uso tangencial de estas investigaciones, es decir, ubico su utilidad para potenciar las ideas y reflexiones de mi presentación, como adelantaba más arriba, mi intento se despliega en perspectiva específica: situar a los actores en su juego mismo, imaginando sus desplazamientos y efectos, asociando los dos lentes nombrados, analizar desde los vínculos y relaciones intergeneracionales, con sus singularidades, tensiones y encuentros, cruzando a su vez, el lente “poder” enfocado en la perspectiva y matriz adultocéntrica. En resumidas cuentas, no tanto desde un sujeto social, sino desde los efectos que se captan analizando vínculos entre sujetos, entre dos macro-generaciones. Un panorama de las potencias moleculares.

Sumada a esta consideración, se observará que el énfasis por investigar en instituciones educativas privadas es una razón sociológica y política; en la literatura consultada no existe una considerable producción sobre aquel estrato, por tanto, es una razón sociológica ahondar este cuerpo social<sup>2</sup>. En contrapartida, literatura que estudia a los y las empobrecidos/as abunda, de modo tal que se suman a mis intereses los deseos de contribuir al estudio, en este caso, de las elites, sus singularidades y sus privilegios para con el resto de la población.

### **Sobre lo teórico**

La gestión social y cultural del manejo del *poder* y la constitución social de estructuras estables devenidas naturales o asimilables, es decir, de *dominios*, con la capacidad/posibilidad de encontrar obediencia –pasiva/activa– o afectación directa/indirecta, pueden ser estudiadas de diverso modo; a mi entender nuestra realidad societal puede ser leída sociológicamente como un conjunto de *pluridominios* (Duarte, 2012). Las corrientes occidentales y modernas, con

---

<sup>2</sup> Desde los estudios de género y masculinidades destaco los trabajos de Astudillo (2015) y Madrid (2016), quienes definiendo como muestra a estudiantes y ex estudiantes de colegios pagados o de élite, indagan en las maneras en que se construyen distintas versiones de masculinidades.

horizontes emancipatorios, hacen un hincapié en los modos de dominación *político-económico* en que incurren determinados grupos humanos para sustraer de otros grupos determinadas ganancias, limitar el acceso a la producción social, en clave de propiedad privada, y restarles participación en la construcción de la dinámica social. Lo anterior, en modo general, nos remite al modo de producción capitalista industrial o extractivista en su versión latinoamericana, que se traduce en un dominio de una clase sobre otra por el sustento material de la existencia. A contracara, podemos ubicar el dominio (neo) colonial que afecta a nuestras regiones del Abya-Yala –actual continente de América– desde hace más de cinco siglos, la que se tematiza como un dominio a partir de una comparación *racializada* de prácticas y saberes entre conquistados y conquistadores, posibilitando la deslegitimación de las formaciones sociales y los cuerpos diversos presentes antes de la conquista europea. Aquella plataforma de traspasos desiguales o colonialidad del poder (Quijano, 2000) permite el anclaje y complemento de otras formas de dominio, redundando en violencias de diversas índoles (racial, ecológica, económica-política, entronque patriarcal, etc.)

Entramada a la anterior, se ubica el dominio a partir de la diferencia que significa habitar diversos territorios, en la que ciertos ambientes se ponderan como potentes, mientras otros se les consideran de menor importancia. Aquella la traduzco como el proceso de sometimiento económico y político de la *tierra y sus diversidades* por el *hombre universal y racionalista* –constructo molar del occidente dominante–. Esta matriz existencial y ontológica ubica aquel constructo molar por sobre el conjunto de las *sustancias, materias y energías* vivientes en sus respectivos territorios existenciales. Dicho imaginario supremacista acusa capacidad de intromisión y captura, obviando/desechando unas historias y el profundo respeto relacional existente entre el habitar cada ente diverso (Ñanculef, 2016). En esta línea, los fundamentos presentados son también el sustento de los argumentos de movimientos ecologistas y por la liberación de las especies animales no humanas.

Un importante conjunto de reflexiones y análisis sostienen la enraizada asimilación del dominio patriarcal en nuestras sociedades coloniales-occidentalizadas, esta se traduce en una subordinación corporal/existencial en el campo *doméstico, sexual y afectivo* a partir de una división simbólica y fáctica del mundo en el constructo *hombre-mujer* que ubica lo femenino, en identificaciones y ponderaciones, como una categoría ontológica inferior (Herrera, 2012). Dicha asimilación puede ser observada a partir del modelo de entronque patriarcal, en la cual, prácticas presentes en los grupos humanos de Abya Yala que se erigen sobre las fuerzas que entrega un patriarcado ancestral se potencian, en complicidad, con el advenimiento del

colonialismo (Paredes, 2008) y sus respectivos modos de dominio. Ambas matrices reforzarían el dominio por sobre lo no-masculino.

Íntimamente vinculada como proceso y estructura al dominio patriarcal, ubico mis «lentes» de análisis en lo que se refiere a un dominio a partir de un ordenamiento lineal y segmentado del ciclo vital, del que emergen grupos de edad (Feixa, s/f) específicos y diferenciados que en torno al deber-ser ejecutan distintos roles culturales esperados y asimilados. En esta estructura y matriz cultural la niñez, juventud, adultez, vejez son categorías que ordenan el ciclo y dotan de potencia y legitimidad a algunas categorías por sobre otras. Dicha distribución, según las distintas posiciones desprendidas de una determinada edad social (Duarte, 2016), constituye y sostiene una diferencia desigual entre quiénes son considerados «menores» y quienes son culturalmente considerados «mayores», en este sentido, hay una preponderancia de la «mayoridad» por sobre la minoridad ubicando en su pináculo ideal la afirmación de «la adultez», considerada en producción, experiencia, normatividad y prácticas como el momento espectacular, de control, y potente del ciclo vital; en otras palabras me refiero al dominio *adultocéntrico* que atraviesa nuestro plexo societal desde tiempos ancestrales o no modernos (Duarte, 2012; 2016).

En este sentido, un modo de tematizar y analizar la impronta de este dominio adultocéntrico, exponerlo a la luz de la búsqueda de nuevos horizontes y afueras emancipatorios, y en un intento de diálogo y complemento con las otras tramas y diagramas de poder, es que hago uso de un enfoque *generacional*. Una clave puede ser ubicada en un clásico ensayo del húngaro-alemán Karl Mannheim publicado en 1928, quien dotando de sociología el “problema de las generaciones” elude tanto una explicación positivista o naturista de las generaciones como una anclada en el acervo histórico-romántico de las “ciencias del espíritu”. De acuerdo con la primera aproximación, los positivistas definen en intervalos precisos y medibles las generaciones, demarcando la vida desde su inicio en el nacimiento hasta su respectivo término en la muerte. En esta versión, una generación tendría una duración de 30 años –algunos planteamientos precisan 15 años–, siendo correlato de nuestro organismo biológico y, a su vez, sería el intervalo de vida en que el individuo se torna creativo; antes de los 30 años es de formación de sujeto y cuando se llega a los 60 años el individuo deja la vida pública. Según Mannheim, el afán de los positivistas yacía en encontrar una ley general del ritmo de la historia; una clara dedicación en la búsqueda de un progreso rectilíneo de los grupos sociales en base a la ley biológica de la limitada duración de la vida humana, del hecho de su edad y sus etapas. Se parte del sustrato vital-biológico para ubicar por fuera de él los intervalos que definirían no

solo las cohortes de una generación con respecto de otra, sino que prescriben sus comportamientos y sentidos. La explicación romántica de las generaciones también tiene su contraargumento; en ella se expresa la intuición de que las generaciones no necesariamente se comprenden en la búsqueda de la linealidad histórica, por tanto, la fórmula de las generaciones es ubicar una delimitación desde su interior abogando por una identidad compartida entre individuos a partir de una experiencia cualitativamente significativa y, sobre esta, se comprende que los individuos son influenciados espiritualmente y colectivamente por la misma situación política-social. Este historicismo se interesa de sobremanera por la experiencia fenomenológica individual hasta el punto de que, en algunos análisis, la vivencia temporal se singulariza de modo radical en cada sujeto, excluyendo la posibilidad de una ubicación de regularidades en las experiencias de los individuos concretos ubicados en la misma unidad histórica. En otras palabras; se omite en el análisis las producciones sociales condicionadas por los entramados de poder/saber.

A partir de los planteamientos de Mannheim (1993[1928]) es posible rastrear distintos usos y rendimientos de la categoría «generación» en la investigación social (Ghiardo, 2004; Margulis y Urresti, 2008; Leccardi y Feixa, 2011; Duarte, 2013; Álvarez y Garcés, 2017), en ellas verifico que una de las trazas que se tematiza en las narrativas sobre cómo entender a las relaciones entre generaciones es la noción que nombro como «dis/continuidad»: cada nueva generación de materias vivas –o nuevas generaciones– tienen en común lo que Mannheim denomina “posición generacional”; tal definición apunta no solamente al sustento de una generación en un año próximo de nacimiento (contemporaneidad biológica) sino también alude a los procesos socio-culturales y económicos específicos que comparten los individuos; o en otros términos, cada sujeto generacional valga la redundancia se inicia en específicos procesos de subjetivación (Foucault, 1992; 1999) ubicados en determinada posición de la trama histórica, con su consecutiva composición de relaciones de poder, imaginarios, prácticas y discursos, es decir, comienzan su socialización incorporando una particular estructura de *habitus* (Bourdieu, 1995; 1999) de manera tal que con respecto y en relación a sus predecesores, se encuentran en un “desfase” histórico. Dicha generación de nuevos actantes se socializa de manera distinta a sus antiguos; el entorno y umbrales en que se producen estos sujetos enfrenta los nuevos problemas que le aquejan, mira con otros ojos lo que para otros está asimilado, sitúa a la luz clara lo que para las otras generaciones está en las sombras. Es un constante dis/continuo en tanto las grandes fuerzas sociales, ya instituidas y funcionando silentes (familia, escuela), que envisten a las nuevas generaciones o materialidades sociales (extensión

corporal biológico-plástica), afectándolas, son activamente resistidas, asimiladas suavemente o criticadas por estas últimas; hablamos de una relación fomentada no tanto por la potencia de novedad que se pueda desplegar en ese juego de afecciones, sino que procede y actúa la generación antigua con unas series de estratificaciones, surcos y cortes que la habitan, desde un específico énfasis histórico que se desea transmitir –enseñar, criar–. En otras palabras, las juventudes se socializan en potencia con un pie en la invención y la creatividad que tienen a la mano y con otro pie en los amarres y afectos de las viejas usanzas. Este *tire y afloja* es el interés por la inmersión en las relaciones generacionales. La reproducción y el cambio social en buena medida dependen de la armonía entre estas dos fuerzas, por el contrario, traspasar el umbral implican tensión o desgaste de los sujetos en cuestión en las situaciones e instituciones.

Sin embargo, vivir los procesos históricos en una misma etapa del “ciclo vital”, no implica una homogeneidad en las disposiciones y subjetivaciones, cada cuerpo siente/actúa en función de su posición en las estructuras y su plegamiento a las instituciones. Así, en una misma generación –de múltiples edades sociales–, que comparten la misma situación histórica o generacional, un microcosmos, habitan en su seno una heterogeneidad de diferencias; la relación con cada cosa del plexo societal conlleva una propia toma de posición, y así se van desarrollando cuerpos específicos dentro de este rótulo de “generación”. Se trata de las especificidades intra-generacionales –hábitos, creencias, valores, prácticas–; en mi caso, que tipificaré más adelante, se trata de una misma juventud –la chilena– que nomina a un modo de socialización de juventudes de la pos-dictadura. Según Mannheim, si los actores de igual posición generacional aúnan en un destino colectivo y común, haciéndose cargo de aquella problemática de su época, nos encontraríamos en presencia de lo denominado como «conexión generacional». En ese sentido, sobre una problemática pueden existir diversas entradas u observaciones, de manera tal que de una posición generacional pueden proliferar diversas “conexiones generacionales”.

Ahora bien, la generación –en abstracto y concreto, lo molar–, con sus diferencias y aproximaciones intrageneracionales, en lo virtual y en lo real, irremediamente se vincula y relaciona con otras generaciones precedentes, por ende “más viejas” en edad; comparten roles o funciones determinados según el estrato o forma social que se analice, así y a modo de ejemplo, en la institución escolar las nuevas generaciones serán objeto-sujeto de educación/cuidado por parte de las generaciones adultas. En lo que respecta a mi investigación, la especificidad de estas relaciones se observa al hilo de un vínculo que se entabla en un periodo histórico de posdictadura empresario-cívico-militar, en la cual si bien existen las instituciones

de encierro modernas (liceo/escuela/academias de todo tipo), la relación de poder en que se inmiscuye esta juventud es con una adultez que faenó sus prácticas y discursos en un periodo de régimen autoritario. Esta adultez, que compartió una específica posición generacional –dictadura–, de igual modo tiene sus vínculos situados y sus conflictos con generaciones antiguas. En esta lógica, el conflicto inter-generacional surge cuando una forma de vida se extiende temporalmente a ritmos que para las nuevas generaciones y sus fuerzas les impiden espacios y canales de despliegue y formalización (Leccardi y Feixa, 2011). En términos concreto, en el análisis generacional en clave de relaciones de poder se observa el modo en que nuevos miembros van asimilando y también resistiendo los roles y cuerpos que heredan, sugieren u obligan de sus antecesores, reproduciendo o trastocando de diversos modos las estructuras e instituciones sociales; se trata de la problemática de cómo, en la trama de poderes y deseos, los “menores” devienen “mayores” (Ghiardo, 2004), con sus especificidades, novedades, encuentros y desencuentros.

Concretizando y detallando lo anterior, las cesiones de saberes y prácticas entre los/as antiguos/as y los/as nuevos/as que se pliegan y despliegan al interior de la institución familiar, como sostén de la reproducción social, no las entiendo de forma lineal –pasado hacia un futuro de trasfondo–, por el contrario, los intercambios de materias o funciones maquinan de modo reticular, a modo de relaciones *transfamiliares*. Entiendo esta nominación abierta a la inferencia no sólo de las descripciones de una heterogeneidad de formas que puede adquirir la familia –como despliegue histórico de una institución– en las formas culturales y sociedades latinoamericanas (Jelin, 2010) u occidentales tardías (Lipovsky 2007), sino que fijo énfasis en cómo a pesar de los desplazamientos y superposiciones de las estructuras familiares antiguas sobre las nuevas y viceversa, en simbiosis con las otras esferas y dinámicas societales, existen saberes y prácticas antiquísimas que siguen permeando y se agencian como transversales a las nuevas formaciones de familia que albergan las relaciones entre generaciones, y en el mismo movimiento otras fuerzas van perdiendo su peso subjetivante e histórico al interior de la unidad familiar. En este sentido, abogo a pensar las *herencias* generacionales en términos *genealógicos* (Leccardi y Feixa, 2011), es decir cuerpos habituados, en que familias de composiciones generacionales con intenciones *conservadoras* aún subjetivan y reproducen imaginarios, símbolos y objetivos a familias de nuevas generaciones que se representan como «abiertas o liberales». En ese sentido, son las juventudes quienes se entraman en las estrías que cotidianamente demarcan, clausuran o posibilitan el legado de sus antiguos, y de la cual se pliegan o se desvinculan, resistiendo: las relaciones generacionales en la institución familiar se

comprenderán en sus vínculos específicos, reconstituyendo los vínculos locales y materiales, describiendo los elementos heterogéneos y contingentes que dan sustento a estos entramados generacionales.

En otro hilo necesario de comentar, entenderé al sistema escolar chileno en su conjunto en clave de estrategias y tácticas, una región específica del ejercicio de poder en términos positivos (Foucault, 1992), productora de subjetividad. Si bien comenté que nuestras sociedades pueden ser caracterizadas en su composición de pluridominios, estas expansiones y procesos de acumulación de intercambios y relaciones desiguales tienen su asentamiento y en específicos regímenes de poder. En ese sentido, entiendo que dicho fenómeno social no incurre necesariamente en un poder que oprime, castiga o en un último término aniquila en su búsqueda por la adhesión, cohesión y reproducción. Por el contrario, los regímenes se sustentan en el tiempo y espacio en la medida que existe una producción de sujetos dispuestos a participar en las reglas de este juego y entramado social; se trata de la asimilación de una doxa que es también efecto de determinadas configuraciones, correlaciones e intensidades en las relaciones de poder. Considerando el *poder* en su productividad, preciso que las organizaciones de poder social en que convergen reposan y se refuerzan los pluridominios, tienen como objeto principal tanto el cuerpo individual (individuo) como el cuerpo social (poblaciones), siendo aquellos blancos materiales el objeto de sus tácticas, la sustancia de sus maquinaciones. De este modo, el sistema escolar puede ser observado como una particular configuración de dos regímenes de poder que sustentan distintos modos de dominio. En un primer juego de fuerzas, en la institución escolar se perfila la distribución de una particular figura disciplinaria, distinguida por obrar aislando un territorio, determinando parcelaciones (fraccionar) y regularizando lugares de movimiento (limitar). En ella, el modelo de disciplina concentra, encierra y centra; sus gestos radican en circunscribir un espacio dentro del cual su poder y los mecanismos de este actuaran a pleno y sin límites (Foucault, 2006, p.66). Imbricada en su especificidad, se encuentra en cometido las prácticas de gobierno en espacios abiertos; siguiendo camino distinto, el poder gubernamental no se fundamenta en la afirmación sostenida de una norma, conjurando así la diferencia y moldeando las disposiciones en un intento por sintonizar –o al menos acercarse– con un modelo previo de entendimiento, ya proyectado. Por el contrario, se trata de un particular régimen de libertad en la cual el ejercicio del poder *deja vivir*. De ese modo, en este ejercicio el poder gestiona a un número cuantificable y cualificable de poblaciones –jóvenes, por ejemplo– a través de cálculos/tácticas específicas que posibiliten las proyecciones de aquellos sujetos. En ese mismo plano se erigen los dispositivos de seguridad

que permiten controlar las circulaciones de toda índole, disminuyendo riesgos y previniendo las adversidades. A modo de retrato, si el régimen disciplinario cuadra los flujos, y solo aquellos que son necesarios y precisos, por el contrario, las prácticas de gobierno encuadran todos los flujos posibles, mediando entre los sujetos y las cosas. A esta constitución de dos regímenes de poder (y su específicas iteraciones de obrar) no coadyuva una comprensión escindida que sólo ubique paralelos de ejecución, por el contrario, invito a entender que no se pasa de una estrategia de poder suprimiendo o descartando el arrastre de la otra; muy encontrada con esta figuración, propongo que en mi análisis se complementen ambas racionalidades, las cuales y siempre en su despliegue, se superponen, coexisten y se reformulan (Salinas, 2014). Por tanto, la producción de subjetividad como efecto de poder y circulación del saber sobre los cuerpos individuales y sociales, conlleva la clarificación de un objetivo a conseguir.

La “escuela” siendo un fenómeno reciente, compuesta en modo general por dos tipos de racionalidades de poder, en su versión moderna funciona como un *dispositivo* (Agamben, 2011), es decir como un diagrama político o entramado de máquinas subjetivantes compuesto de una heterogeneidad de elementos: prescripciones filosóficas y morales, proscripciones legales y arquitectónicas, procedimientos humanos y discursos científicos, reglamentos y medidas administrativas. Aquellos compuestos se anudan en las relaciones generacionales, y en específico, se imbrican en función del *cuerpo-máquina* “joven” como la superficie material de interés de gobierno, en unos esfuerzos comunes por la “buena” conducción y/o gestión de los vivientes considerados socialmente “menores”. Se trata de la proyección del sujeto hacia un determinado punto del “ciclo vital” sobre la que se erige la etiqueta social de la adultez como comento constitutivo de legitimidad social. Un modo de abordar aquella proyección y comprensión específica del ciclo vital es a partir de la observación de las aspiraciones y expectativas de los sujetos en juego. Tal observación es la que detallaremos a continuación.

Por tanto, la interrogante que guía esta tesis es *cómo es la relación intergeneracional en el momento de salir de cuarto medio en el Chile neoliberal entre jóvenes escolarizados de liceos Particular Privados y sus padres/madres/familiares*. Siendo su objetivo principal describir la relación intergeneracional en el momento de salir de cuarto medio en el Chile contemporáneo *entre jóvenes escolarizados de liceos Particular Privados y sus padres/madres/familiares*. Sus específicos versan:

- a. Describir las *Aspiraciones* de los y las jóvenes escolarizados que cursan cuarto medio en establecimientos particular pagados.
- b. Indagar en las *Expectativas* que poseen los mundos adultos sobre aquellos jóvenes escolarizados.
- c. Caracterizar las relaciones entre generaciones presentes en esta modalidad educativa imbricadas al plexo del neoliberalismo

### Sobre la metodología

La estrategia metodológica de esta investigación se sostuvo en la perspectiva cualitativa, en tanto interesó conocer la estructuración de discursos-ideas fuerza en las hablas juveniles, sobre sus valoraciones y aspiraciones en la situación de término de la enseñanza media; se trató de conversaciones en el ámbito de las lecturas ideológicas y sobre las imágenes cristalizadas que hacen de sus experiencias.

Tal habla juvenil tiene su especial sustrato. La muestra que el proyecto Anillo Juventudes escogió en su estudio global fue heterogénea, multiterritorial y según nivel socioeconómico, definiéndose como estructural (Canales, 2006) en interés por representar el total del cuerpo social. La siguiente síntesis detalla el nombre de la institución educacional; su dependencia o administración principal y la ubicación territorial.

	<b>Nombre Institución Educativa</b>	<b>Dependencia y ciudad</b>
1	Confederación Suiza	Liceo Municipal, Santiago, Región Metropolitana.
2	Villa Macul	Liceo Municipal, Santiago, Región Metropolitana.
3	Comercial Sergio Moraga	Liceo Municipal técnico-profesional, Concepción, Región del Bío-Bío.
4	Diversos Liceos Municipales	Liceo Municipal, Concepción, Región del Bío-Bío.
5	Eduardo de la Barra	Liceo Municipal emblemático, Valparaíso, Región de Valparaíso
6	Instituto Nacional	Liceo Municipal emblemático, Santiago, Región Metropolitana.
7	Instituto Inglés de Curicó	Liceo Municipal técnico-profesional, Curicó, Región del Maule.
8	San Francisco de Asís	Colegio Particular Subvencionado, Talca, Región del Maule
9	Adventista	Colegio Particular Subvencionado, Punta Arenas, Región de Magallanes.
10	British College	Colegio Particular Subvencionado, San Fernando, Región de Coquimbo.
11	<i>Liceo Experimental Manuel de Salas</i>	Colegio Privado, Santiago, Región Metropolitana.
12	<i>San Juan Evangelista</i>	Colegio Privado, Santiago, Región Metropolitana.
13	<i>San Ignacio</i>	Colegio Privado, Santiago, Región Metropolitana.

Fuente: Proyecto «JUVENTUDES. Transformaciones socioeconómicas, sociopolíticas y socioculturales de las y los jóvenes en el Chile contemporáneo» (SOC 1108).

La tabla anterior presenta una visión general de los principales trazados político-económicos (de gestión) y delimitaciones administrativas (modalidad, de territorio) de eso que en términos comunes denominados el sistema escolar chileno. En específico, se entendió a los liceos Municipales (1, 2, 3, 4 y 7) como escuelas secundarias de dependencia y gestión estatal, sin costo monetario asociado, con baja valoración social. Los liceos Municipal ‘Emblemático’ (5 y 6), escuelas secundarias, de dependencia y gestión estatal, sin costo monetario asociado, aunque requiere examen de admisión, con alta valoración social. Los Colegios Particular Subvencionado (8, 9 y 10), son escuelas secundarias de propiedad y ánimo privado, pero se alimentan de financiamiento estatal y, generalmente, de un costo compartido con la familia, su diversidad conlleva una valoración social fluctuante entre los establecimientos de este tipo. Por último, los Colegios Privados (11, 12 y 13) o particular pagados, se entienden como escuelas secundarias de propiedad y ánimo privado, financiamiento particular (capacidad monetaria de las familias), examen de admisión, de alta valoración social.

Para el caso de esta investigación y tesis, trabajé directamente sobre la producción realizada en establecimientos educacionales etiquetados como “Colegios Privados”, de sectores sociales altos, metropolitanos. Se leyeron y examinaron 3 grupos de establecimientos secundarios de una región del país, la Metropolitana, con estudiantes de cuarto año medio pertenecientes a los siguientes establecimientos educacionales: *Liceo Experimental Manuel de Salas*<sup>3</sup> (11) *San Juan Evangelista*<sup>4</sup> (12), *San Ignacio*<sup>5</sup> (13). Cada submuestra incluyó una participación de 10 estudiantes, con cuota equivalente de género (5 varones - 5 mujeres) excepto el colegio San Ignacio en que sólo participaron varones. A partir de esa dinámica se constituyeron los grupos, que en una conversación que se extendió por más de una hora se establecieron múltiples relatos animados por la pregunta relativa al sentimiento, la idea, la disposición, lo que pasaba, en el momento de salir de la educación secundaria. En tanto consiguió establecer un habla independiente de quien animaba el dispositivo, se logró una alta calidad en la información producida (Canales, 2006).

La información producida fue leída y destacada a partir de la técnica de análisis de contenido (Andréu, 2001), con la cual ubiqué los principales tópicos y nodos de conversación; lo dicho, lo no dicho, lo que se hace y no hace en su contexto de producción. Destacando los principales elementos que emergen en los relatos suscitados es que comprendo que aquel discurso es

---

<sup>3</sup> Institución que se define Laica y Pluralista ligada a la Universidad de Chile.

<sup>4</sup> Institución de credo católico dependiente de la Congregación de Sacerdotes del Sagrado Corazón de Jesús.

<sup>5</sup> Institución de credo católico dependiente de la Compañía de Jesús.

presentado –hablado– en virtud de un particular juego y despliegue de sus signos. Esta es tributaria, a su vez, de unos efectos concretos que tienen las relaciones sociales en la cual los y las jóvenes se encuentran expuestos y arrojados. En ese sentido, y siempre teniendo en vista que el discurso/enunciación es la manifestación de una determinada configuración de relaciones de poder que la sustentan (Van Dijk, 1999), indagué sobre aquellos elementos que dibujan y dan vida al entramado generacional; es heurístico el discurso en la medida que ilumina las trazas en el texto hablado, aclarando así las disposiciones de un respectivo hábito juvenil en relación con otro hábito de generación adulta.

Un modo de lograr inteligible un determinado pliegue de elementos constitutivos del *habitus* es a partir del Análisis Estructural del Discurso –en adelante AED– (Martinic, 1992, 2006). Desde el punto de vista del análisis estructural la circunstancia del discurso, cualquiera que ella sea, es una ocasión de la puesta en práctica de una distribución implícita que enmarca a la propia enunciación. Por ello el análisis estructural se dirige a comprender la estructura simbólica y material de aquella distribución. El lugar y lo que tiene lugar en esa faena que produce sujeto. En efecto, para este enfoque, se trata de estudiar cómo el sujeto que habla es, a la vez, hablado por principios simbólicos que organizan su enunciación (1992, p.6). Entiendo de este modo que tanto los principios simbólicos como las implicancias materiales, cristalizadas en signos y contexto, no son otra cosa que el orden social encarnado en cada hablante; es decir, incorporación en el lenguaje y corporeizado a través del acto.

Luego de identificar los principales cometidos, elementos, ideas, definiciones y proposiciones de los tres grupos de discusión, trazas de relatos, utilizo el AED para reconstituir un hipotetizado esquema de hábito –disposiciones reales o virtuales– del sujeto en aquel espacio/tiempo. En términos concretos se procedió en construir y describir las unidades elementales que organizan los significados de la conversación, para comprender sus relaciones y dinámicas en una situación de interacción comunicativa. Así, el habla de los y las jóvenes se posiciona en la estructura social a partir de la combinación de pares de oposición y la constitución de cuatro elementos o actantes<sup>6</sup> (Figura 1) que podrán a la luz aquella distribución y faena implícita que emerge del juego comunicativo:

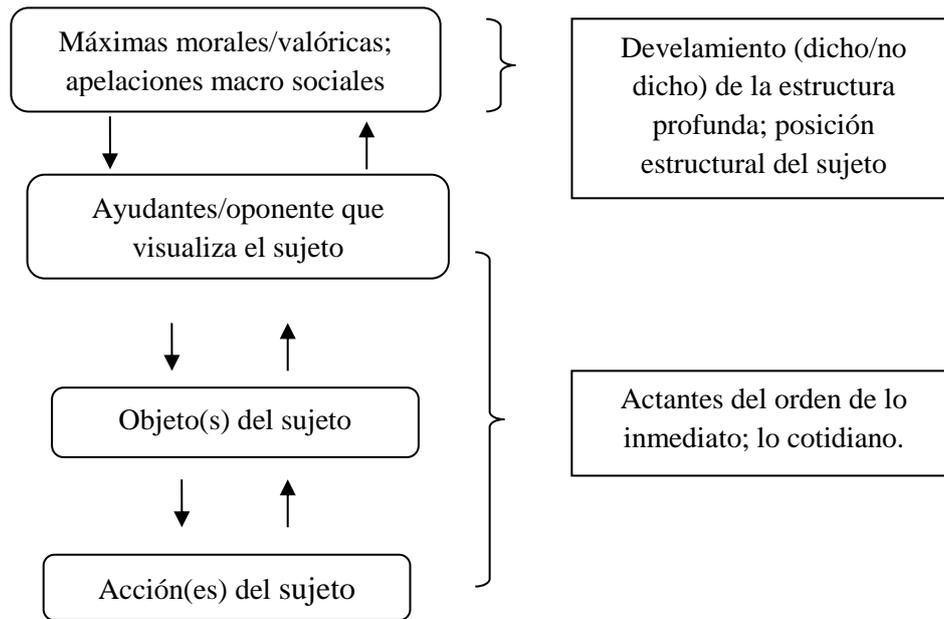
---

<sup>6</sup> En la construcción de este modelo, “*la noción de actor es reemplazada por la de actante, ya que un actor puede jugar distintos roles actanciales y, a la inversa, un mismo status actancial puede ser ocupado por uno o varios actores. Los roles actanciales pueden ser jugados tanto por hombres como por objetos o por entidades éticas o morales (por ejemplo la razón, la regla moral, normas, etc.)*”. (Rugoy, 1990; 103 en Martinic, 1995; 330).

- i. La búsqueda enunciativa de sus *objetos* (meta u objetivos sociales a alcanzar), como primer actante desprendido luego de la identificación del sujeto hablante. En ese sentido, subrayo el lugar que tiene el contexto; la conversación es sobre un umbral de paso, dinamismo y proyección.
- ii. Para lo anterior, existe una determinada *acción* dicha y enmarcada en ese contexto que busca elpreciado fin o meta social (el sujeto está sujetado tanto a su acción como a su habla).
- iii. En esta triada sujeto-acción-objeto, se intenta develar o evidenciar a sus *ayudantes/oponentes* que orientan su momento; es decir, aquellos pasajes que en su relato hablan de lo que dificulta o facilita su posibilidades reales o virtuales de acción en el espacio social inmediato (en específico para esta reflexión, lo que acontece en su cotidianidad como sujetos escolarizados).
- iv. De este sujeto actante también se deben reconocer enunciados que funcionan como *máximas morales/valóricas o referencias macro sociales* (desprendidas de la estructura social), que sirven de marcos de referencia en el tiempo y devenir, dotando de profundidad e historia este habla joven; de este modo las conductas observables se pueden predecir porque se conocen los principios culturales o las estructuras simbólicas que las generan (Martinic, 2006).

El siguiente esquema visualiza aquella constitución de actantes que propone el análisis estructural del discurso. Aquel ramillete compuesto por máximas, elementos de ayuda/dificultad, acciones y objetivos sería la matriz que permitiría un acercamiento sociológico a las principales cristalizaciones y elementos constituyentes que dan forma y contenido a los modos de ser, actuar y sentir.

Figura 1



## La estructura

En las páginas previas de esta tesis observaste que hago uso del término “introducciones” para indicar una serie de proposiciones teóricas, analíticas y metodológicas, lugares sociales y mi propio lugar de investigación con el fin de facilitar un marco de referencia desde el cual presentar los principales resultados.

De aquí en adelante, la presentación de esta tesis está ordenada en cuatro momentos. En una primera parte, y segundo capítulo, esbozo los principales lineamientos sobre las aspiraciones que tiene de sí mismos este grupo de jóvenes. Aquel entramado –composición de la estructura– estará ordenado por las principales acciones, sus principales objetivos a conseguir, aquellos ayudantes u oponentes que se presentan en lo inmediato y, por último, aquellas tramas gruesas que componen tanto sus procesos reflexivos como los núcleos duros de sus hábitos.

El tercer capítulo, y segundo momento, correspondiente a las expectativas sociales adultas, está ordenando de igual manera que el capítulo anterior –acciones, objetivos, ayudantes/opponentes y máximas sociales–, presentando así un panorama general de aquellas hablas adultas suscitadas en las conversaciones juveniles. En ambos capítulos notarás que hago uso de investigaciones sociales en el campo de las juventudes y educación, refuerzos filosóficos y recursos teóricos de las ciencias sociales que alimentan y sustentan la argumentación.

El cuarto capítulo estará centrado en la descripción gruesa y detallada del vínculo intergeneracional presente en este cuerpo social. Será una entrada para observar tanto las relaciones sociales de poder y dominación al interior de la institución familiar como del Liceo Privado. También será el momento para profundizar en sus especificidades, diferencias y divergencias.

La última parte de esta presentación de resultados la dedico a las ideas de salida o conclusiones, en la cual informo reflexiones en torno al estado actual de las juventudes chilenas en un contexto neoliberal, su despliegue en función de la institución educativa, la familiar y su vínculo con las generaciones precedentes intentando generar coordenadas de inteligibilidad para entender su paso a una posible generación adulta o su lugar en el mundo en su posterior entrada en la educación terciaria.

## CAPITULO II. Materiales para observar juventudes en cautiverio escolar

### Aspiraciones

Una de las cuestiones que caracteriza la condición de persona joven en nuestra sociedad es que poseen ciertas aspiraciones. Desde esta investigación, no interesa tanto comprenderlas y describirlas desde un sujeto de enunciación que, desprovisto de la impronta de *lo* social, se entiendan como los deseos de jóvenes sin biografía y circulando entre exaltados vínculos situacionales. Por el contrario, atiendo al interés por explorar aquellas aspiraciones construidas *desde y con* la potencia de unas relaciones sociales específicas en tiempo y espacio que, siendo constituyentes de subjetividad, anticipan, alientan y demarcan las proyecciones de estas personas jóvenes. En este sentido, resulta necesario exponer aquellas aspiraciones al hilo de su anclaje tanto en la institución escolar como en una familiar; dicha formación, implicando una inestable red simbólica, socialmente sancionada, donde se entrelazan componentes funcionales e imaginarios (Castoriadis, 2010), dota de sentido el proceso de construcción de sujetos. En ese sentido, entiendo estas *aspiraciones como las metas u objetivos sociales que portan los y las jóvenes, a modo de realización personal, conjugadas con las reales posibilidades que visualizan en su futuro. En este caso: lo que se proponen para luego de salir del Liceo.*

### acciones

Al momento de salir de la educación secundaria de administración y financiamiento privado advierto múltiples posibilidades de acción. Éstas las agrupo en cuatro trayectorias o posibles despliegues. *a)* En una primera trama los y las jóvenes expresan ideas sobre decidir, en momento próximo, qué y dónde estudiar luego de salir de cuarto medio; la elección de un determinado programa de estudio de educación superior no está exento de incertidumbres, fantasmas o miedos;

*llegamos más temprano a la casa y empezai como a pensar más lo que hacer ya una Prueba que me va a definir lo que voy a estudiar, todas esas cosas tener que decidir este último año, todas esas cosas* (varón, Santiago).

*A mí me pasa algo, llegue a ese punto que no tenía ni idea que hacer y me relaje caleta, ya que dije ya es demasiado probable que no entre a estudiar nada, entonces como que igual quería dar la PSU* (mujer, Santiago)

Desprendida de ambas citas advierto la relevancia de la Prueba de Selección Universitaria (PSU) que, siendo un examen que sintomatiza incertidumbre, no solamente es un hito final de

enseñanza secundaria ya que, en su mismo despliegue, es decir cuando esta juventud rinde dicho examen inmediatamente se está en el umbral del proceso educativo; en efecto, es ahí donde la PSU se constituye en un enlace de entrada a la siguiente modalidad educativa: la enseñanza superior. La PSU es un mecanismo de filtro de cualidades académicas y por ende funciona como regulador de la población estudiantil secundaria con derecho a postular a alguno de los programas de estudios de determinadas universidades adscritas al proceso. No toda la población que rinde la prueba asegura su cupo de ingreso.

En contrapartida a esa indeterminación que provoca la pregunta por qué y dónde estudiar, en otros jóvenes hay acciones ya clarificadas, como el estudiar determinados programas, principalmente de orden científico y matemático de determinadas casas de estudio;

*“O sea no hay otra opción de universidad, o la Chile o la Católica o... o sea nunca estudiaría en una privada o si no puedo este año será el otro o el otro. Pero no estoy dispuesta a estudiar en una privada” (mujer, Santiago)*

Se desprende de esta lógica que una acción de carácter péfido sería estudiar en una casa de estudios de administración privada o pública de otro orden que no sea las citadas, y agrego: si se imagina como posibilidad ingresar a una universidad de bajo arancel (precio total de una carrera) o calidad (entrega y aprehensión de habilidades y saberes), mayor la falta o torpeza de la acción en relación con sus semejantes. Sumado a lo anterior, destaco la observación que en ningún caso se expresa la idea y posibilidad de ingresar alguna de las otras modalidades de educación terciaria: estudiar en un instituto profesional o en un instituto profesional no está en los planes.

Pasando a otra trama. Sin una aparente relación con las acciones anteriores, una segunda constelación de acciones que emergen en ese instante de momento de estar ad portas del término de la educación secundaria las nombro el b) disfrute de la *juventud*:

*“disfrute de mi juventud [...] y yo no sé si lo he aprovechado mucho pero... como que es igual una idea que tengo presente, [...] yo creo que... que la juventud... es como... no sé, y creo que en el fondo es como pasarla bien, uno está aprendiendo, uno se está formando, em... estoy como creando... creando a tu persona para el futuro entonces... y creo que acá es como que se forma todo, es una etapa muy importante y una etapa muy bonita que... que se va a acabar en algún momento” (varón, Santiago)*

A partir de los énfasis de la declaración anterior, desprendida de unas acciones destinadas a disfrutar la vivencia de ser joven, emerge una particular concepción de lo que es la juventud. En esa línea, se advierte la juventud de estos estudiantes como un proceso formativo, proveedor de moratoria social y vital (Margulis & Urresti, 2008), entendiéndola como un exceso de tiempo social para probar y reprobar en acciones riesgosas o socialmente sancionadas. A su vez, es comprendida y vivenciada como una extensión en las posibilidades de ocio, pues el ‘crear’ implica errar y volver a empezar en actividades que necesariamente no se ligan con lo escolar y académico, en tanto prácticas normativas. En dicha enunciación, como subrayé, la juventud tiene un límite y se termina con la formación de la persona que se desea; en aquel sentido de la trama, para los mundos no juveniles, se es incomprensible los instantes de ocio y, por extensión, una (de)construcción de la persona formada.

Otra trama de acción es la idea de querer *salir del colegio*, a modo de *c)* salir de la burbuja, es decir, salir de la red de relaciones sociales escolarizantes/escolarizadas. E imbricada a esta, se despliega la idea del querer viajar, salir de la ciudad de habitación por algún tiempo indeterminado.

*“Siento que voy a empezar a conocer... lo que es en verdad el mundo porque acá siento que en el Manuel de Salas con todos los que me llevo son muy parecidos a mí. En social o sea económicamente”* (mujer, Santiago)

Comprendiendo que un periodo de vida escolar transcurrida dentro de una institución le son inmanentes las instancias de socialización entre semejantes, es decir la gestación, en potencia, de vínculos afectivos intrageneracionales, la proximidad de salida desde la educación secundaria tampoco está exenta de contradicciones:

*“sabís que eso implica muchos sentimientos, como que, ponte tú, yo llevo como 14 años en el colegio, y sé que va hacer como horrible cuando salga ,o sea a mí me va a dar pena, pero a muchas da mis compañeras van a decir, ‘oye estoy chato, solo quiero salir’, y yo lo paso bien en el colegio, pero a la vez solo quiero que se acabe pero a la vez no quiero salir del colegio”* (mujer, Santiago)

En este sentido, los afectos nombrados como pena o la sensación de algo “horrible” producto de esta inminente acción son características presentes y contradictorias de este cierre académico. Por otro lado, resulta relevante considerar la cita al hilo de las tramas anteriormente expuestas, pues caracteriza de manera clara los modos de sociabilidad que desarrollan las instituciones privadas: de carácter cerrado al implicar dinero como modo de acceso y sustento

en el tiempo, y homogéneo/homogeneizante pues se gestiona a los y las jóvenes sobre determinadas distinciones en los hábitos, generalmente culturales y de ocio, con los efectos de mantener sobre sí mismo y cercado el grupo, o lo que es lo mismo, sin muchas chances de desplegar relaciones por fuera de la institución, con otros sectores de los mundos juveniles.

Es aquí donde la idea de viajar se visualiza como una acción concreta, pues deviene una vacuola –potente, dada su legitimidad en el mundo adulto–, un *escape* de esa *burbuja* con que se etiqueta y metaforiza el ambiente escolar:

“yo soy de la idea de viajar de también, pero de viajar joven de viajar, de viajar antes de ponerme a trabajar” (varón, Santiago)

Ante esta acción, considero importante denotar que, sin la legitimidad del mundo adulto, es poco probable que los y las jóvenes de este estrato visualicen como acción el viaje fuera del lugar de habitación. En este sentido, el *viaje* deviene un acontecimiento a considerar pues no sólo es momento de descanso y relajo tras más de doce años de escolaridad, es también la instancia por la pregunta, diría, por el *ser*; es decir un momento introspectivo para *descubrir* qué hacer (qué estudiar para luego en qué trabajar).

Por último, la cuarta trama de acciones que identifico la denomino *d)* “autonomía como acción”. Desde el interior de este segmento de jóvenes emerge con gran despliegue en el habla la noción de autonomía, que si bien no me enfocaré en discutirlo en su rigurosidad<sup>7</sup>, si lo emplearé en sentido nominal para referirme a los esfuerzos de los y las jóvenes por ir desprendiéndose de las sujeciones tanto familiares como académicas, o en otras palabras, soltarse de las obligaciones desde determinados sectores de los mundos adultos, y sobre ese mismo movimiento, encontrar salidas, a modo de acciones a realizar que se suponen libres de coerción;

---

<sup>7</sup>La noción de autonomía es de larga data desde el mundo occidental, no pretendo discutirla a cabalidad pues es un concepto en disputa, abierto a las contingencias políticas (y por ende modernas): se activa en relación y frente a un/unos otro/s actante/s que se entienden como coercitivo/s. En esa línea, la comprendo no sólo en su carácter individual –que infiero en esta tesis– sino que también desde las disputas políticas colectivas (ver Malatesta, E. 1975; Mariman, Caniuqueo, Millalen & Levil, 2006). De manera concisa la podemos definir como realizar la propia voluntad sin intermediarios, como posibilidad de despliegues orientados y ejecutados según las propias convicciones (Corominas, 1987). Más adelante podrás fijarte que el concepto lo empleo no sólo como acción sino que también como fin, ayudante/oponente y por último, como un importante valor dentro de este grupo y entramado juvenil.

*“Yo creo que la autonomía muchas veces es como separarse de la familia, como estar más distante con tu tiempo, pero de repente ese mismo estar más distante y hacer las cosas solo da más valor al poco tiempo”* (varón, Santiago).

*“o sea si antes se estaba todo el día con los papás y todo se tenía que hacer con los papás, no se le tomaba mucho aprecio a esa acción en sí, pero ahora como uno es más autónomo como que ve a los papás y a sus hermanos y es como no ha, eh, o sea es importante”* (varón, Santiago).

En este sentido, la autonomía que se agencia se diferencia del *emancipar*, en el hecho de que no se busca de fondo la des-sujeción de la potestad del soberano, en este caso del *padre* (o el dominio del páter), a modo de migrar del hogar, autofinanciarse; pasar el umbral de la “juventud”. Más bien, la afirmación de la voluntad orientada por la autonomía apunta a la posibilidad de realización sin o disminuyendo las *persuaciones* adultas familiares y su impronta coercitiva. Es así como se asiste a un ordenamiento de la institución familiar, un ajuste de los roles, funciones y deberes. La siguiente cita caracteriza en ese sentido la desconexión de ejecutar un acto de corte autonomista:

*“en mi caso la autonomía ha sido desconectarme de las otras cosas, viajar, mucho, eh, [...] pa’ mí la oportunidad ha sido como el que soluciona los problemas que han salido en estos viajes como aprender a vivir solo porque de repente nos quedamos solos en una casa y aprender a convivir con otras personas, es difícil cuando no son tu familia”* [joven refiriéndose a viajes con su equipo de baloncesto] (varón, Santiago)

Para el propósito de esta reflexión resulta inviable analizar –hablar, comentar– la noción empleada de autonomía de manera independiente, abstracta, sin referirnos a la relación que mantiene con respecto a otros sujetos o grupos sociales –lugar en que necesariamente emerge la noción–, y en estos discursos surge con mayor claridad el carácter agencialista de la nominación apuntando a un estado de independencia en la toma de acciones de carácter individual;

*“O sea es como una búsqueda personal porque igual como que si una persona no quisiera tener autonomía no la tendría, o sea es algo que obviamente se ha dado así porque en el caso de que alguien no le gustara estar como solo o hacer las cosas solo o por sí mismo eh no la buscaría”* (varón, Santiago).

## objetivos

A partir del análisis anterior, describiremos los objetivos o metas en la sociedad que visualizan los y las jóvenes a la salida de cuarto medio. Se comprenderá que las acciones están en íntima imbricación con los fines sociales de estos y estas estudiantes. Observo que las principales aspiraciones se encuentran enredadas, y en algunos relatos están sobrepuestas entre sí. De igual modo pude despejar tres objetivos. En una primera trama se encuentra el *a)* satisfacer los hábitos académicos gestados en torno a su proceso de escolarización. En efecto, aquí se encuentra una importante influencia de la familia de procedencia; en este sentido, en una primera idea de esta trama se encuentra querer estudiar carreras de determinados campos académicos –como puntalicé más arriba– de carácter científico/matemático,

*“Yo tengo, personalmente tengo súper claro lo que quiero hacer, quiero estudiar ingeniería en una universidad emblemática en ingeniería”* (varón, Santiago)

En determinadas casas de estudio,

*“entonces voy a entrar al Plan Común [de ingeniería] y la idea es entrar a la [Universidad de] Chile, sino es la Chile a la Cato[lica], y si no es la Cato, al Collegue de la Cato, o quizás me dé un año y lo intente de nuevo, ese es como el plan que a uno le termina quedando”* (varón, Santiago),

y sumado a ellos, la elección de carreras *tradicionales* con prestigio social;

*“yo quiero estudiar Derecho, ojalá en la Chile y en verdad no, yo desde chico siempre me dijeron, mi mamá siempre decía ‘tú vai a ser buen abogado porque alegaba por todo’ y como desde chico fue como ya voy a ser abogado, lo tuve claro, nunca más me lo cuestioné, hasta como este año en verdad y dije ya bueno será eso”* (varón, Santiago).

En estas aspiraciones adquiere relevancia que no solo se contemplan casas de estudio nacionales, sino que también universidades extranjeras:

*“En biorobótica, que es un campo en Chile que no está desarrollado, eh, estoy muy seguro que quiero irme a estudiar al extranjero y que voy a tener que hacer un esfuerzo muy grande pa’ hacerlo, también que tengo las herramientas pa’ hacerlo y no me da miedo irme solo”* (varón, Santiago).

Si me detengo en lo subrayado puedo dilucidar que dicho objetivo se entrecruza necesariamente con la afirmación de una autonomía personal con respecto a la familia de origen. En ese sentido, la agencia de estos deseos no se explica de manera clara y material sino es corroborando el

acumulativo de capital económico y cultural (Bourdieu, 2011) que hereda desde el mundo adulto este mundo juvenil:

*“Eh tenía pensando irme a estudiar a Europa, Estados Unidos o Japón, cualquiera de los 3 lugares, idealmente Japón porque es como el que tiene más desarrollado el ámbito académico en ese sector y tampoco me asusta el choque cultural aunque mucha gente pregunta qué cómo Japón por qué y eso”* (varón, Santiago).

El estudio o hábito académico, en este sentido, no tiene un término aparente pues no finaliza con la adquisición de credenciales educativas, por el contrario, observo que estas intenciones emergen no sólo durante el transcurso del entramado juvenil, sino que se proyectan más allá de esa categoría generacional en virtud de un *interés* denotado (*o un deseo que quiere lo que afirma*<sup>8</sup>), es decir, la puesta en juego de potencias desplegadas. Los y las estudiantes de este cuerpo social, gestan o pulen en su historia biográfica su deseo por el “saber”;

*“y no quiero llegar a ese momento de la adultez como que estoy como “Ya hasta aquí llegue, voy a estar estable, voy a hacer lo mismo siempre”, no quiero llegar a eso o... pa mi lo más importante ahora es solamente aprender, aprender, así hasta que... hasta que no sé, hasta que me muera, así”* (mujer, Santiago).

Sin embargo, esta potencia por el aprendizaje no se limita al ámbito universitario academicista, sino que también a otras aristas del saber y las prácticas humanas pues se entiende que en este *momento de paso* las posibilidades de acción y, por consiguiente, sus intereses, se ensanchan y no se limitan al espectro de posibilidades de lo normal: del *“estudiar para ser alguien”*. En este sentido, sus acciones, las entiendo permeadas de lógicas de libertad<sup>9</sup> de acción, en la que cualquier actividad no relacionada a la educación terciaria es bien recibida, aceptada y reafirmada en el círculo juvenil:

*“No voy a hacer ni un preu nada solo voy a tomar unas clases de piano, así un poco más brigitado y a lo mejor de canto, y... entonces quiero que llegue ya ese momento, de poder decir al fin “Yo quiero estudiar esto, quiero hacer esto durante mis días””* (varón, Santiago)

---

<sup>8</sup> Hago un guiño a la vertiente esquizoanalítica inaugurada con Deleuze y Guattari en el *Anti-Edipo* (1973) desplegada en Repossi (2011): “Esto es lo primero que anuncia *El Anti-Edipo: Ello funciona en todas partes, bien sin parar, bien discontinuo*. Fórmula inaugural que sintetiza todo el libro. Por un lado, *Ello funciona en todas partes* significa que el deseo está siempre dispuesto [*agencé*] y sólo hay disposiciones [*agencements*] de deseo”.

<sup>9</sup> En un sentido liberal, libertad de elección. En un cuerpo social donde se dispone el deseo de “autonomía” del individuo, los intereses convergerán en reafirmar la voluntad individual.

Como adelantaba más arriba, la cuestión de la *autonomía* no es algo dejado al azar del momento, por el contrario, existen múltiples discursos que se entroncan con la significación, adhiriendo un tipo de valor a esta nominación. Es así como existe en los discursos una afirmación de lo que podría llamar *b*) “alcanzar la autonomía”, que curiosamente necesita de acciones también de carácter autonomista.

*“el efecto que más va a cambiar en mi vida con esto es pasar de Cuarto Medio va a ser claramente en lo personal, lo, como quién soy yo, ser más autónomo, más independiente, hacer las cosas que me gustan...”* (varón, Santiago).

Devenir autónomo se configura en un proceso de adscribir las prácticas y las subjetividades en una trama de acciones que se consideran, dada su novedad, como “independientes” de las tradicionales coerciones familiares, y que tienen que ver con reafirmar lo deseado: la siguiente cita me parece ejemplificadora de lo expuesto, ni capricho ni flojera, sólo disposiciones:

*“comprendí que al final eso era lo que era más natural en mí [...] o se puede interpretar como flojera, pero pa’ mí significa otra cosa, pero al final forzarme en cosas que no me significaban mucho y que de hecho me, como que me extirpaban la libertad, eh no, no iba a terminar en ni una parte, entonces preferí fortalecerme en cosas que de verdad eran significativas pa’ mí”* (varón, Santiago).

Subrayo nuevamente la transversalidad de una autonomía personal pues posibilitaría lo requerido para desenvolverse en una futura y nueva etapa de educación (por ejemplo, la universitaria), distanciándose de ese modo a aceptar las obligaciones de una rutina en detrimento, marcada en la experiencia como escolarizante,

*“yo pienso en lo que se viene en mi vida que es tener como, estar como mucho más, tener que ser mucho más autónomo en todo lo que respecta a, a mi vida en general o sea llegar a mi casa tener que ver las cosas que tengo que hacer pa’ la Universidad”* (varón, Santiago)

*“este año me he dedicado más a explorar otros ámbitos que antes no había apreciado como el Arte, Música, Deportes, también tener distintas reflexiones éticas, para ir esculpiendo mi persona antes de, de esta nueva etapa”* (varón, Santiago)

En recuento de lo anterior, la autonomía como realización evita encasillarse solo en el plano relativo a lo académico, no agotándose en ello se extrapola a otras aristas del qué-hacer. Y en íntima relación con esto, si consideramos aquella –la autonomía– como una de las grandes tramas de deseos, su antítesis es la afirmación de unos fines guiada más que por los intereses

familiares<sup>10</sup> o por una impronta de la sociedad misma, o lo que es lo mismo: hacer lo que todos hacen;

*“Voy hacer un poco más lo que yo quiera y no lo que me dicen, porque uno se deja llevar por las masas, por todo y creo que voy a empezar a tomar quizás autenticidad, quizás más independencia...”* (Mujer, Santiago)

Por último, considero un hilo importante a identificar, dentro de esta trama de objetivos descritos, la impronta estructural/estructurante del cuerpo social en que se producen estos procesos de subjetivación juveniles que, como se anticipó, no se reducen solamente a la práctica pedagógica de un/a educando/a; que los y las jóvenes de este estrato no tengan mayores consideraciones o angustias relevadas sobre lo que acontece en el conjunto de la sociedad, en general, en la cual habitan y sobre la cual se desplegarán en un tiempo próximo, o dicho de otro modo, que no se observe una interrogante por la configuración estructural histórica económica/política de la sociedad chilena, salvo las ansias de “conocerla”, *salir de la burbuja* o como una joven narra:

*“...en el fondo te enfrentarai al mundo, ahora como que estai en una burbuja donde todos protegen, pero allá te desarrollás sola”* (mujer, Santiago),

Lo anterior no implica que se anulen o cesen los c) esfuerzos por proseguir, mantener o potenciar los capitales culturales y económicos heredados y compartidos desde sus familias y entornos inmediatos en los que se circula;

*“Además yo siento que nosotros por el lugar socioeconómico en que estamos, tenemos más una presión en el sentido, que es más difícil, porque nuestros papás capaz que sean como decirlo ‘new rich’, por decirlo de una forma, entonces nosotros como que es más difícil superar a nuestros padres o mantenernos, entonces es más fácil bajar el nivel o la meta”* (varón, Santiago).

Si bien no se narran acciones directas (básicamente porque no existe una determinada acción que, de modo mecanisista, efectuara la reproducción de la herencia), el conjunto de distintas acciones y esfuerzos realizados por los y las jóvenes en su momento de paso y su posterior umbral, ya sea en el campo educativo de la universidad o en el campo del ocio (meditando sobre su qué-hacer futuro), tendrían que conllevar como efecto deseado la producción y

---

<sup>10</sup> No descuido que la familia sigue siendo pilar de orden interno y de bienestar económico y subjetivo. Ver Baeza, J. (2013).

reproducción de su posición y privilegio en la estructura social. Se trata del despliegue de lo aprehendido, la afirmación de las disposiciones entregadas por la familia y la escuela.

### **Ayudantes y Oponentes**

Ahora bien, tanto las acciones a emplear como los fines o metas sociales visualizados sujetan y se sujetan a una serie de tramas que involucran los respectivos ayudantes/opponentes, entendidas como composiciones dispuestas en el plexo social que aúnan o dificultan las aspiraciones, a su vez me referiré a las máximas que orientan los procesos de subjetivación de los y las jóvenes en este momento de paso.

Al interior de las hablas juveniles se observó que una de las grandes inflexiones se originaba ante la expectativa por terminar la enseñanza media y tener que rendir la Prueba de Selección Universitaria (PSU). Ante este hito, existen variadas estrategias para sobrellevar esta presión y angustia, y que –observo– también puede significar algo radicalmente opuesto: serenidad o alivio. En este sentido, un ayudante importante es aprovechar la instancia pagada de un preuniversitario<sup>11</sup>;

*“como la posibilidad que no todos tienen, Preuniversitario y es una forma de preparar la PSU que al fin y al cabo como que nos guste o no es el medio de por el cual nosotros como que depende nuestro futuro un poco”* (hombre, Santiago).

Bajo esta lógica, un oponente sería no optar por asistir a un preuniversitario ya que por consecuencia significaría farrear la oportunidad de entrar a la educación superior, sin embargo, las narraciones muestran que, al hilo de lo expuesto más arriba, omitir la preparación, estudio sistemático de la PSU es una opción válida para estos jóvenes, pues la suspensión ayuda en despojarse de cargas académicas indeseadas;

*“me paso que yo decidí por mi cuenta y como con el apoyo de mis papás que no iba a preparar la PSU, que me iba a enfocar en el colegio, y disfrutar este año como para no estresarme y no estar, como ellos que están demasiado mal y yo en verdad yo tengo una visión muy positiva como de este año y de lo que queda”* (mujer, Santiago)

---

<sup>11</sup> Los preuniversitarios son instancias *para-escolares*, al alero de la educación formal reconocida por la constitución chilena pero, a su vez, autónomas de éstas –no así de determinados establecimiento que cuentan con la gestión de un propio preuniversitario-. Dichas entidades cumplen la función de preparar tanto académica como psicológicamente a sus estudiantes para rendir, en potencia, una óptima PSU y en consecuencia obtener el puntaje deseado. La mayoría de estas iniciativas son privadas y tienen altos costos asociados, otras pueden ser instancias solidarias o impartidas por algunos establecimientos de educación superior.

Por otro lado, pero cercano a lo anterior, se agencia como ayudante el provecho suscitado por el tránsito pedagógico en el sistema educacional privado en su labor de preparación académica para rendir una satisfactoria prueba;

*“La PSU como que no... no, no sé, como que no me da miedo, como que a pesar de que tengo una... no sé si presión pero quiero que me vaya bien. Como que siento que me va a ir bien. Como que se que si quiero que me vaya bien y si me esfuerzo, o sea como que me va a ir bien igual”* (mujer, Santiago)

Otro ayudante del que me percato es el empleo de las habilidades y experiencias sociales apprehendidas en la enseñanza media, y que muchas veces son propiciadas por el mismo establecimiento educativo;

*“[el] colegio igual te lleva a situaciones como de ir a ayudar a los abuelitos, de ayudar a la gente más pobre, todas esas cuestiones que en verdad te ayudan como para estar un poco mejor preparada para relacionarte mejor como con gente de otros lados”* (mujer, Santiago)

El enunciado “con gente de otros lados” es crucial, pues como se podrá entender con lo expuesto más arriba, no se puede *salir de la burbuja* sólo con el conocimiento prejuicioso o el imaginario de un mundo supuestamente sabido, pues resultaría una dificultad a la hora de desenvolverse por fuera de la burbuja. Por el contrario, a partir de la narración se debe tener esa experiencia de lo que *es* aquel mundo del afuera y, en este sentido, las actividades pauteadas de la escuela ayudan a generar o torcer los imaginarios con los que las y los jóvenes salen a ese mundo “nuevo”.

En otra trama, las estrategias del momento se configuran en gran medida a partir del escenario que se genera por la imbricación PSU-familia, por tanto, un ayudante importante a destacar es que las familias no presionen a sus descendientes en función de rendir, por obligación, una excelente prueba;

*“estoy súper presionado más que nada por mi familia, porque o sea teóricamente estoy en el punto en el que uno llega en el que estuvo 17 años esperando este momento pa después dar la PSU y finalmente definir el futuro que va a tener uno después”* (varón, Santiago),

*“Además está la presión de que siempre nos han dicho que tenemos todas las oportunidades y que tenemos que aprovecharlas, ese discurso igual está orientado a que estudiemos como ciertas carreras”* (mujer, Santiago)

Como es posible leer, los y las jóvenes intentan sortear esta presión familiar que se presenta como un oponente directo a sus propias aspiraciones. En íntima relación con eso, emerge también como un oponente que las familias presionen a sus jóvenes no sólo con dar una óptima prueba, sino que con definir unidireccionalmente el futuro académico para sus descendientes:

*“Pero... también está la otra presión familiar que... en verdad somos como él, por parte de mi papá somos los últimos nietos entonces los otros primos ya estudian como medicina y hueas así y en verdad como que mi abuela me dice: “no tú no puedes estudiar algo menos” así como... “Tienes que estudiar leyes” o hueas así y yo no, no voy a estudiar eso y me dicen: ¡Pero por qué! ¿Después de que vai a vivir, que vai a comer, tu hijos y la huea? Y yo le digo: “no sé ahí veo”” (varón, Santiago)*

En contrapartida, la presión familiar enunciada como mandato a estudiar determinadas carreras, puede ser comprendida en su inverso como ayudante; de este modo, facilita y aliviana cargas académicas y psíquicas no presionar a los y las jóvenes por estudiar determinadas carreras.

Nuevamente destaco un enunciado que me parece crucial. Aquel mandato que subrayo, del cual se impone la visión adulta de lo correcto/incorrecto para estudiar, lo comprendo coadyubando la línea argumental desarrollada más arriba en el entramado de objetivos que identifiqué como aquellos esfuerzos interesados en la reproducción de la herencia. En efecto, se trata de las persuasiones adultas que delimitan qué inversión de capital es la apropiada en la reproducción familiar.

Si bien expuse oponentes/ayudantes que se presentan en la estrategia a corto plazo (umbral desatado por la composición PSU-familia). Hay otros que se enuncian de largo aliento, o que serán de gran utilidad para la vida en general como lo son “habilidades sociales”. En ese sentido no dejo a la deriva la función reproductiva de la institución educativa:

*“yo creo que el colegio en sí nos prepara mucho para la vida, porque a fin de cuentas [es] lo que nos prepara a la realidad” (hombre, Santiago)*

También hay un grupo de ayudantes que se visualizan en un futuro. En ese sentido, si se llegase a estudiar una carrera universitaria, ayuda el hecho de dar una continuidad a los estudios superiores:

*“y para ser mejor todavía tenis que tener magister o post grado” (hombre, Santiago)*

Pues se reconoce que los mercados laborales y el de credenciales educativas se encuentran en una tendencia al aumento, y es así como nuevamente emerge un ayudante delineando la posibilidad de continuar estudios en determinadas instituciones:

*“Y es verdad por ejemplo cuando quieres estudiar carreras que tienen el campo muy copado, sino eres de la Chile o la católica es terrible porque tú lo hacís por vocación, pero no tenis como desempeñarte, porque no tenis trabajo, cachai”* (mujer, Santiago).

Por último, en otro grupo de ayudantes aparece nuevamente la noción de autonomía, esta vez la hago comprensible como una herramienta intangible en la institución familiar; la relación con el mundo adulto se vuelve menos intensa en sus presiones,

*“es lo que hacen en mi casa por lo menos te dejan a ti, te dejan de presionar, te dejan de decir que estudies, se vuelven como más exteriores te dan como más, más autonomía (se ríe) valga la redundancia”* (hombre, Santiago).

Resulta importante destacar que la noción de autonomía, entendida como un ayudante, se presenta como relación de un tira y afloja; generaría una apertura o un atisbo de flexibilidad en los mandatos por parte de las familias hacia sus jóvenes. Esta levedad afectaría positivamente en los/as jóvenes en la medida que se les permite sortear el momento de paso a partir de sus propias iniciativas. En esta disputa emergería una moneda de cambio para llevar adelante la autonomía personal por parte de este entramado juvenil, y sería la conquista de una fructífera bonanza académica: autonomía ganada, autonomía que se adeuda:

*“Que tengo que estudiar, que tengo que subir mis notas y cosas por el estilo porque me usan como pretexto los promedios y las hazañas de mis hermanos mayores porque adonde soy el menor de cuatro y como que te empiezan a presionar que me tiene que ir igual de bien y cosas por el estilo”* (hombre, Santiago)

### **Máximas**

Finalmente, las máximas sociales que funcionan como motores de los enunciados, las puedo ordenar de tres modos; las primeras *a*) entroncadas a los distintos sistemas que constituyen el plexo societal (educativo, económico, laboral); el entramado escolar, a su vez, tiene una bifurcación en las hablas, pues es en sí un objeto de disputa o controversias. En otras, están las máximas desprendidas de *b*) la familia de origen, a su genealogía interna de carácter histórica; hábitos y creencias. Por último, están las máximas que reivindicán la figura del *c*) sujeto sin *historia* o el imaginario aumentado de la libertad ofrecida por el neoliberalismo.

a) En una primera trama, el sistema educativo es una máxima estructural importantísima en su carácter de composición *estriada*; rindiendo de múltiples modos: con relativa armonía de sus elementos, acomodando las estridencias de las diferencias, como también (re)produce a regañadientes, con saturación de sus componentes. Es así que aquella, la institución privada, dada su impronta en este orden histórico, potencia relaciones de armonía entre sus actores y sus diferencias, en cuanto tiene la facultad de ordenarse a sí misma (sin restricción y control legal desde fuera) en medidas y reglas, en por ejemplo, uso de uniformes, los horarios flexibles;

*“encuentro que he estado mucho más cómodo que en años pasados porque tengo mucho más tiempo, el colegio reduce horas por el tema de los preuniversitarios, pero yo no estoy en Preu entonces lo dedico a cosas que me interesan a mí”* (varón, Santiago).

La gestión institucional del tiempo prescribe una sutil diferencia a la regla; aplicándose sólo en el segmento de cuarto medio, no así a los otros niveles, se mecaniza una administración de libertad que permite a los y las jóvenes elegir entre usar el tiempo para ocio y la distensión o *invertir* este en actividades académicas. Este uso racional del tiempo, siguiendo a Foucault (2002), componente formal de los lugares de encierro occidentales, se logra inteligible en la medida que se rastrean estas sutiles reglas de funcionamiento, permitiendo estabilidad en su despliegue. En esa línea, es posible ubicar otras distinciones de este modelo disciplinar de la función escolar, por ejemplo, variaciones de asignaturas y espacios.

La institución también se enfrenta y gestiona algunas disfuncionalidades; en los relatos trabajados el espacio escolar se entiende como un lugar de sin-razón en relación a los saberes educativos que imparte, permeando así los imaginarios que se tienen de la misma;

*“yo creo que acá en el colegio igual siento que estoy perdiendo el tiempo, creo que afuera del colegio podría hacer cosas mucho más productivas que... no sé, aprender química que no me sirve mucho que, que el profe llegue el primer día y que te diga no esto no te sirve pa' na' a menos que quieras estudiar química farmacéutica”* (varón, Santiago).

En esa misma línea, el malestar que se narra alude a las resonancias de una institución cercada socialmente, que genera y reafirma un espacio para semejantes:

*“Es que igual estai muy condicionado tu ambiente de colegio, estai muy acostumbrado a cómo vivir, que tu colegio es de una cierta manera, y vai a ir a toparte con gente como más distinta”* (varón, Santiago)

Sumado a lo anterior, la crítica no se reduce al sistema secundario, también incluye la estructuración en que devino el sistema terciario de educación. Dada su expansión en los últimos 30 años (Bernasconi y Rojas, 2004; Ramírez, 2013), una sobre-valoración por transitar en esta instancia afecta directamente en el aumento de agentes competentes y, en el mismo movimiento, genera devaluación/desinterés en la utilidad y estatus de los títulos.

*“entonces tenis que entrar a la universidad si o si, y para ser mejor todavía tenis que tener magister o post grado, entonces se da esa presión, de cómo ya todos entran a la universidad y tenis que ser mejor, entonces se genera la competencia, ya no es como la misma selección que existía antes”* (hombre, Santiago)

Alguna “carrera” anhelada tiende a saturarse por la demanda, perdiendo valor en el mercado. Una consecuencia imaginada que observo es la presión por “ser mejor”, posibilitar estudios que generen positivas rentabilidades y, por consiguiente, mayor espacio de maniobra en el despliegue de capitales. Lo anterior tiene un correlato en la necesidad de seguir estudiando para alcanzar la bonanza esperada.

Configurando la trama, pero en un sentido crítico, existe un juicio negativo al poderoso valor que adquiere el «dinero» en nuestras sociedades, en especial la chilena de corte neoliberal, que entre otras cosas precariza y atomiza las relaciones sociales;

*“También pasa mucho que la sociedad también habla, o sea, todo, en Chile se habla mucho de plata, como que para la gente es todo plata, entonces eso igual hace como que des evolucione mucho el país y también como que es una sociedad muy tradicional, como que, hay como ciertos pasos a seguir”* (mujer, Santiago).

Destaco la presencia de un imaginario totalmente estructurado en relación con cómo guiarse la vida. Siguiendo los aportes de Deleuze y sus análisis sobre las sociedades de control (2005), se podría hablar de una mixtura control-disciplina: en el ámbito educativo se asiste a lo que se entiende con formación permanente; necesidad de estudios continuos pues no basta con un solo título. Inclusive, se mezclan saberes en esta formación permanente (deportes, música, etc.). Por otro lado, el ciclo vital aparece totalmente permeado de una lógica disciplinar; necesidad de quemar etapas para entrar a otras. El cuerpo social mismo requiere que se cumplan ciertos objetivos de antemano trazados para mecanizar una integración, entre ellos ganarse la vida por y con dinero.

Por último, el sistema laboral (por ende, político-económico) activa no tanto un malestar individual como el despliegue de estrategias que tienen como fin el saber amoldarse o acomodarse dentro de este juego o circuito del que, al parecer, no es posible emanciparse;

*“porque si lo pensai bien, dos semanas de vacaciones para uno que trabaja todo el año de 7 a 9 de la noche , es nada, y todo el mundo trabaja así, no solamente el que se esfuerza más, sino que todos, los obreros de la construcción, el ingeniero, el gerente, todos trabajan así, de 7 a 9 (pm), entonces yo siento que vamos a entrar a eso, que es un círculo que no vay a poder parar”*  
(mujer, Santiago)

En este sentido, la constatación de aquella vorágine de la cual resulta imposible escapar es un fenómeno transversal, en sus variantes socioeconómicas y culturales, a todos los estratos sociales, y, en su calidad de afecto negativo, deviene un artefacto de reflexión para este entramado juvenil; es un momento en que se debe disipar la pregunta a veces angustiada de *qué estudiar*, y en el mismo movimiento, visualizar su futuro en algún campo laboral que promueva y conlleve bienestar económico y la sensación de felicidad. Será aquella reflexión el lugar donde se muestra con nitidez la idea de planificar los pasos a seguir.

b) Ahora, en una segunda trama puedo observar que las máximas se desprenden de la acumulación de prácticas y creencias en el orden de los vínculos y filiaciones familiares (y también inter-familiares) y que su gestación se traduce en la presencia de determinados hilos conductores o motores sociales. Con esto no quiero hacer entender que existe –solo– una simple reproducción del mandato familiar, sino que intento hilar más fino para comprender la presencia de valores de vieja usanza –y no por eso menos actuales–, vehiculizados, disfrazados de “espontaneidad”, sin embargo, con un invaluable peso histórico, a modo de un *infra-poder* instituyente pero ejercido por esta sociedad instituida (Castoriadis, 2005); por ende, los entiendo como motores de carácter transgeneracionales. Es así que en esta trama comprendo la vinculación de tres hilos nominativos: *La felicidad*, el relato familiar, la religiosidad. Éstos, a su vez, se deben leer evitando la comprensión paralela o por separado, por el contrario, aquellos van apoyándose e imbricándose unos con otras; la maquinación de un telar de fondo.

La observación del cuerpo/emociones como encarnación material y simbólica de lo social (Le Bretón, 2002; Bourdieu, 1999; Foucault, 1992) permite, para mi investigación, señalar algunos despliegues de situaciones que surcan –formalizando y dando consistencia– las “materias vivas” en su relación íntima con un afuera y del cual se desprenden marcas o dejan huellas (una foto, un relato); su poder de afectar y su poder de ser afectado. En esa línea, Scribano (2012):

101) sostiene que “lo que sabemos del mundo lo sabemos por y a través de nuestros cuerpos” [...] en ese “ahí-ahora” se instalan los dispositivos de regulación de las sensaciones, mediante los cuales el mundo social es aprehendido”. Es interesante destacar como determinadas emociones emergen de las relaciones en situaciones muy particulares:

*“cuando mis papás era más jóvenes [...] mi papá tenía, estaba con dos pegas, mi papá era ingeniero en lo que está ahora, pero también por otro lado era paracaidista, entonces yo veo las fotos de antes y lo veo sonriente, veo videos que está alegre total y yo como que no lo reconozco, porque paso que cuando yo tenía dos años más o menos, a mis abuelos les quitaron la casa por el banco, entonces se tuvo que poner a pagar dos hipotecas la de nosotros y la de mi abuelo para que pudieran seguir viviendo, se tuvo que salir de la pega de paracaidista que lo hacía feliz y se tuvo que meter a la pega concreta que tiene ahora, para ganar más plata para poder pagar las dos casas, desde ese momento a mi papá casi no lo veo en la semana...”*  
(varón, Santiago).

Las sensaciones de felicidad se enarbolan en un relato familiar a tal punto que su ausencia es y produce un quiebre en el mismo; hay un traslado desde un cuerpo feliz/realizado hacia otro nuevo y actual, “sin” emoción y ausente. El motivo del quiebre se describe de modo claro haciendo inteligible la indisoluble relación de afectación entre cuerpo y sociedad. En este sentido, (re)conocer la historia familiar posibilita la comprensión de esta batalla en la que las adversidades son reales y posibles, de ahí la visualización de estrategias de disminución de aquellas. Continúa la narración:

*“entonces es el mismo tema, yo no quiero terminar así tampoco porque sé que puede llegar a pasar y bueno también se da el tema de que como puede que me pase lo mismo que mi papá y me pase lo mismo con mis hijos, porque entonces por ahí va el tema porque dentro de las oportunidades que se me den a mí, tengo que ver qué me hace feliz a mí prefiero trabajar bien en eso, pero prefiero seguir siendo feliz y trabajar en eso”* (varón, Santiago)

Dada la narración, observo el interés por desplegar acciones que posibiliten afectos felices, identificándolas como un trofeo o conquista de carácter invaluable. De este modo, en el seno de esta juventud, su empresa es una lucha de largo aliento. Su consecución no está asegurada de antemano, tampoco su estabilidad, sino que es la acumulación de finalizaciones exitosas de determinados procesos la que condiciona su presencia o no.

Imbricado a lo anterior, el *relato familiar* es un motor social que entrega no sólo coordenadas de acción (a modo de experiencias de vida que se aprehenden) sino que alimenta las fuerzas y motivaciones para adentrarse en la siguiente etapa, la educación terciaria:

*“[a mi] papá también le fue súper bien y ellos como que con el esfuerzo de mis abuelos con lo que podían y ellos como también teniendo que aprovechar al máximo cada, cada oportunidad que tenían, les fue yendo súper bien y ahora viven súper bien y a veces como que pienso yo que soy chico tengo como todas las facilidades que uno puede tener pa’, pa’ estudiar tranquilo, pa’ no tener que preocuparse por nada más que, que estudiar y ese tipo de cosas”* (varón, Santiago).

El relato que se presenta describe una particular experiencia familiar, en ella destaco posibles indicios de las máximas que guiaron la trama familiar, ideas como esfuerzo de sus abuelos y la objetivación de las “facilidades” que se presentan hoy, las comprendo en sentido de guías de cómo se debe proceder; huellas de una acción pasada que también es propia y actual. La cotidianidad en el mundo familiar entrega, “espontáneamente” coordenadas de subjetivación de este momento de paso.

El último hilo lo denomino la impronta religiosa<sup>12</sup>. Si bien no se declara en todos los y las jóvenes la pertenecía a algún credo y/o movimiento religioso, sospecho que la potencia de dichas creencias se cruza con las prácticas, discursos e imaginarios de dichos jóvenes, incluso con similar intensidad que en las instancias formales de culto o rito (o cualquier otra actividad propia de una comunidad religiosa) y afecta las subjetividades de los entornos inmediatos: creo que resulta una perogrullada, en esta investigación, realizar un esbozo sobre la importancia de las relaciones religiosas (sobre-sujeción) en las culturas y en las relaciones sociales. Quiero apuntar que el clásico análisis de Max Weber (2011) me entrega luces sobre cómo diferentes esferas sociales (religión y economía/política) se afectan unas con otras, encuentran afinidades. Desde la región argentina, Fuentes (2015) describe algunas conductas de las élites de Buenos Aires, en la cual los y las jóvenes se entraman en procesos de subjetivación y articulan sus prácticas en función de entregar servicios “solidarios” hacia personas *empobrecidas* o necesitadas, instancias promovidas y gestionadas por instituciones religiosas, educativas y sus familias.

*“Estoy dentro de la Iglesia eh, soy catecúmeno, un movimiento español, eh, como con su principal foco en la conservación de la familia y la vida, eh, en el cual también me he sentido*

---

<sup>12</sup> Es sabido, que gran parte de las instituciones privadas se adscriben o existen vínculos con algún credo cristiano.

*muy cómodo porque es un medio muy bueno pa' conocerse a sí mismo y, y fijarte como en tus propios valores*" (Varón, Santiago)

En este caso específico, está denotado que aquel credo entrega coordenadas de acción, un motor normativo para la vida en general que permite la introspección en un doble sentido: la observación de ciertos valores como medio de control de la conducta, y por otro lado, la disposición de conocerse a sí mismo como medida de las posibilidades de acción. Es preciso la agencia de un panóptico interiorizado.

Por último, la siguiente trama de máximas, estructurantes de las capas más sólidas de las subjetividades, las observo en el momento que determinadas narraciones enarbolan c) el valor de la libertad y la autonomía, y el esfuerzo como garante de éxito para el futuro.

Si anteriormente hablé de autonomía en sus distintas dimensiones, esta vez empleo el nominativo para designar la necesidad no sólo de conquistar la "autonomía" en sentido trascendente, exterior y sobre el cuerpo social, también visualizo su agencia en modo transversal, como intensidad que cruza las mentalidades juveniles de este estrato. En este sentido, *autonomía*, deviene motor tanto de acciones como de ayudantes *a-la-mano*.

*"por lo menos hasta este año siempre he tenido a mis papás más encima mío en el sentido de que están [...] como siempre queriendo saber, preguntando cómo, eh, tomándose el tema de las notas y todo eso más también como parte de ellos y yo creo que en la Universidad no sé po' lo que me ha tocado ver en mis hermanos mayores que ya se distancia un poco la cosa y como que le dejan a uno sus peleas, sus temas, uno ya está grande ya..."* (Varón, Santiago)

En esta lógica, el *momento de paso* implica un antes y un después, en que las técnicas de control familiares se vuelven más flexibles, y sobre el mismo movimiento, la trama potente de la autonomía aparece con mayor nitidez, desplegándose en las subjetividades y abriendo nuevas posibilidades de acción como nuevos hábitos,

*"Cuarto Medio significa como un tiempo, como de hacer las cosas como totalmente solo y ya no preguntar qué voy a hacer sino hacer lo que uno considera correcto y es cuando ya uno tiene formada más o menos su personalidad y sus ideales de qué es lo que va como a lograr hacer en un futuro cercano, a dónde uno se quiere proyectar o más o menos eso es lo que me pasa a mí"* (varón, Santiago).

Al hilo de lo anterior, autonomía y libertad adquieren una intimidad crucial. Comprendo que la libertad son las disposiciones materiales, espirituales, sociales, etc. que entrega y posibilita

la familia para la realización y el despliegue de sus descendientes en los espacios en que circulan estos y estas jóvenes,

*“Siempre me han dado el espacio de tener la libertad de yo elegir por ejemplo si sé que estoy mal pa una prueba y no estudió me dan el derecho de elegir, porque al final si me quiero ir a estudiar a algún lado lejos de mi familia, voy a yo tener que elegir todos los pasos que tenga que tomar po”* (mujer, Santiago)

En esta lógica, la autonomía en potencia se vuelve posible de activar cuando, y en el mismo cauce, se despliegan las disposiciones de «libertad» (derecho a elegir) enmarcada en la gestión de los mundos adultos.

Por último, en esta trama se desenvuelve el valor del “esfuerzo”, es decir, el empleo de agentes costosos (desde tiempo, dinero, auto-prohibiciones, etc.) que facilitan la constancia y dedicación absoluta en las tareas que se proponen las y los jóvenes en su futuro. Dicha máxima funciona como la garante de un éxito social, de carácter individual, que tendría como efecto la mantención de su estatus social o el aumento potencial de sus capitales heredados:

*“Entonces tenemos que esforzarnos aún más, porque yo creo que la idea es como superar a nuestros padres o mantener el mismo estilo de vida que llevan, entonces es como más difícil para nosotros en ese sentido, creo”* (hombre, Santiago).

A modo de síntesis. Las aspiraciones presentes en algunos relatos de estas personas jóvenes escolarizadas aparecen bastante claras en sus formulaciones, proyecciones y razonamientos, sin embargo, en otros relatos no existe una evidente claridad tanto en los objetivos como en el sentido que evoca el “momento de paso”, como lugar de autoobservación de su condición juvenil. Si acaso en estos relatos hay indeterminaciones con respecto a qué estudiar o en qué campo *obrar*, no existen mayores dudas respecto a las estrategias de salida que se emplearían desde “la burbuja” hacia otros espacios sociales. Dicho de otro modo, salir de la burbuja implicaría el empleo de las habilidades aprehendidas en la etapa escolar para surcar sin tantas estridencias ese juego social por fuera del Liceo; aquí nociones como autonomía, presión social, disfrute de la juventud resuenan en mentalidades que se entienden a sí mismas en proyección –hacia la educación terciaria, por ejemplo– y en tránsito, hacia la adultez.

La condición juvenil de este estrato nos habla de un imaginario consistente de su realidad que, pensada como adulta, se compondría de esfuerzos y dedicaciones sobre cómo gestionarse así mismo en cuanto a bienestar psíquico y económico. Por otro lado, la condición actual se

presenta abierta a precisas posibilidades: si bien la acción de viajar o dedicarse a alguna otra actividad *sentida* aparecen de modo abstracto, esta se encuentra anudada tanto a la necesidad de conocerse como a la de descanso; en ese sentido, para ambas posibilidades de despliegue de potencias juveniles el horizonte aparece compartido: participar en una educación terciaria para posteriormente entrar a un mundo laboral caracterizado por el esfuerzo, la importancia del dinero en las realizaciones personales y la búsqueda incesante de autonomía individual.

### **CAPITULO III. Materiales para indagar en construcciones de adultez**

#### **Expectativas**

*Ahora bien, con respecto a las **expectativas**, las comprendo en clave de las posibilidades o metas que se visualizan para los y las jóvenes en su devenir fuera de la enseñanza media, como el llamado que se hace desde la misma sociedad a la que pertenecen, en especial desde los discursos y acciones de los mundos adultos de índole familiar ubicados en relaciones estructurales socio-históricas favorecidas y en las capilaridades simbólicas reconocidas por el resto del cuerpo social. En este sentido, de la composición familia-escuela, pondré mi énfasis en la primera pues es una institución pionera en el traspaso no solo de capitales incorporados, sino también de una completa matriz de determinadas sanciones y valoraciones (Jelin, 2010).*

De la selección de tramas discursivas que emanan desde los y las jóvenes de colegios particulares pagados, puedo observar que las expectativas posibles de ubicar se expresan de formas heterogéneas y dispersas en distintas áreas del qué-hacer juvenil; más como narraciones de experiencias familiares interesantes de las cuales conversar y compartir entre semejantes que en forma de enunciaciones directas o contingentes que indiquen la presencia de un mandato claro y específico de parte de sus ascendientes. No es la presencia arbitraria de un agente embestido de autoridad disciplinar o la agencia de una prescripción moral dedicada a definir conductas específicas. En este sentido, asumo que las expectativas son reales, pero de manera latente, insertas delicadamente en las narraciones, y por lo mismo no es un llamado manifiesto, en sentido de una idea determinada y establecida. Por el contrario, las narraciones que presentan mayor presencia del llamado adulto se manifiestan en los afectos que producen en el cuerpo juvenil –presión social más que presión hacia uno-mismo–.

#### **Acciones**

En cuanto a las acciones, ubico dos expectativas generales, una ligada a la inminente salida de la educación media, y la otra vinculada a esferas sociales diferentes a la académica. En términos concretos, circula la idea de que *a)* los y las jóvenes estudien la carrera de interés por la que se han *esforzado* en su etapa de estudiantes secundarios. Entramada a la anterior, ubico la idea de que *b)* los y las jóvenes desplieguen en acción lo a que ellos/as mismos/as les parezca atractivo. A lo último me refiero a que, dada la plataforma de seguridad y bienestar que entrega la familia –la gestión de los capitales–, existe la posibilidad, si hay interés de por medio, que los y las descendientes desplieguen sus potencialidades no necesariamente en la educación terciaria: “*nosotros estamos más libres*”. La cita hace referencia a la siguiente narración;

*“entonces ya eso es como un avance, y además de que vivieron en dictadura y eran como medios comunachos y no lo pasaron muy bien y se genera eso de que como ellos no tuvieron una buena juventud por la represión en su época y que no podían salir de la casa, y después solamente tenían que enfocarse en el estudio, entonces muchos problemas, nosotros estamos como más libres”* (varón, Santiago).

Entiendo que las familias de este estrato ya surcaron el sendero por la “conquista” del bienestar en su vida adulta que, según la narración anterior, fue la opción realizada en el periodo de dictadura militar; siguiendo a Bourdieu (2011), su ubicación diferenciada en el espacio social comporta –con respecto a familias en posiciones menos favorecidas o derechamente empobrecidas– líneas de fuerzas o disposiciones que favorecen una adecuada distribución y estructuración capitales; entiéndase bonanza económica –propiedades, dinero, por ejemplo– y accesos a determinados campos –a colegios privados, por ejemplo–. Este dinamismo permite sumar otra dimensión; dada su impronta existe una posición y disposición por parte de este cuerpo social a agenciar hábitos de distinción; es decir, las familias, en potencia, permiten y proveen herramientas sociales y económicas a sus descendientes para que estos emprendan acciones que no necesariamente tienen que ver con la consecución de determinadas credenciales educacionales de relativas valoraciones sociales; dichos despliegues, y a diferencia de lo que ocurre en otros estratos no favorecidos<sup>13</sup>, se encuentran dotados de legitimidad social en el mundo adulto; no son acciones de antemano erradas o pérfidas, aunque sí despiertan sospechas.

Las familias de este cuerpo social, al poseer estudios valorados socialmente –credenciales educativas terciarias– y trabajos seguros –directivos, profesionales consolidados, etc. –, y su consecutivo bienestar de carácter económico, no demuestran el riesgo que presenta que sus descendientes emprendan otras rutas por fuera de la trazada para el resto de la población escolarizada; de ahí que las familias de colegios privados acepten viajes de sus pupilos/as, estudios artísticos informales o no acreditados, o cualquier otra actividad sentida por el resto del mundo adulto como una “alternativa” válida para los mundos juveniles. Sin embargo, su legitimidad puede quedar suspendida al momento que se agencia, acompañada a las acciones juveniles, la posibilidad de la sospecha familiar, o el temor que se vehiculiza si no se realizan estudios superiores.

---

<sup>13</sup> ver Duarte, Aníñir y Garcés, 2017

Hablo de sospecha pues en ciertos cuerpos familiares la idea de no estudiar puede producir la sensación de fracaso o malestar, la cual afecta a sus descendientes y sus despliegues en este momento de paso:

*“igual es harta presión tanto psicológica como de tu familia. Porque mi mamá por ejemplo está estudiando un doctorado y me pide que saque buen puntaje para becarme y no tener que pagar tanta plata. Y eso significa tanta presión académica, tengo que gastar muchas veces tiempo que no tengo en mi casa estudiando, a veces tengo que evitar compromisos y muchas cosas así, entonces se pierde un poco la vida personal también finalmente si uno solo se enfoca a vivir en el futuro y no tanto vivir el presente”* (varón, Santiago).

De la cita referida destaco la presencia de un mandato directo que alude a la obligación del joven de trazar la ruta de la educación terciaria. No si antes invertir *esfuerzos* para lograr dicho objetivo.

### **Objetivos**

Los objetivos o fines sociales que imagina el mundo adulto para sus hijos e hijas los hago inteligibles en una trama compuesta por los cruces de dos líneas de interés. Por una está la idea de que *a)* los y las jóvenes sean “felices”; es decir, soporten el hábito de afectarse de modo continuo y acumulativo, en su posterior desenvolvimiento corpóreo/emotivo, de unas sensaciones positivas que faciliten y demuestren un específico entendimiento de bienestar y dicha.

Garantizando un momento de plenitud en vida adulta, se vehiculiza la “felicidad” como un horizonte de sentido fijo que, anclado en un imaginario de “conquista/promesa” que realiza la misma sociedad y transitando de modo transversal a los campos y tramas en que se desplegarían las herramientas y capacidades de lo apilado en el momento biográfico de lo juvenil, permitiría corroborar el legítimo éxito ante la sociedad. En ese sentido, advierto que se asiste y enuncia el derecho social a «ser felices», conquistando y gestionando individualmente dicha emoción (Pincheira, 2013; De La Fabián y Stecher, 2013).

Anudada a la reflexión sobre objetivo social anterior, está la idea del *b)* “éxito social” a modo de una valorable percepción monetaria y un trabajo con prestigio en el campo en el cual se inserte el/la descendiente; es decir, el objetivo a conseguir por parte de las familias sería que se logre “lo mejor para mis hijos”:

*“Más que nada la presión de no desilusionar, porque hay todo un esquema, porque tus papas quieren algo para ti, quieren lo mejor para ti, supongo que todos los papas quieren eso,”*

*entonces como que quieren que les vaya bien que sean exitosos, entonces eso ya te está restringiendo un área y uno ya está con la presión de, no puedo desilusionar, tengo que hacer esto, tengo que hacer lo otro” (varón, Santiago).*

*“Aunque de repente te igual te digan yo te voy a apoyar en todo lo que estudies, igual yo sé que a mis papas les daría lata que yo me fuera por una profesión que ellos saben que me va hacer un poco difícil las cosas” (mujer, Santiago)*

Nuevamente destaco dos improntas. En una, se entiende por parte del sujeto la existencia de una ruta, un “esquema” reconocido que permitiría la consecución de la vida adulta de éxitos. Esta idea la hago legible al hilo de otra gran impronta que son las herencias culturales y simbólicas que en virtud de su reconocimiento por parte no solo de los y las jóvenes, sino que también de otros estratos sociales, bosqueja de antemano esta forma de vida adulta que se anticipe a riesgos y fracasos. Dichas improntas se gestionarían por parte del sujeto joven de modo individual, nuevamente esforzándose por no desilusionar o contrariar esta forma de institución familiar.

### **Ayudantes y Oponentes**

Aquí nuevamente me encuentro con la variable *a*) “presión”, sin embargo, la entiendo como actante que posibilita y ayuda a los mundos adultos. Puedo observar que dicha fuerza y herramienta de control se ejerce de modo heterogéneo, transitando en sus intensidades; unas veces fluyen presiones sutiles desde los intereses adultos, en otras se presenta una presión que constriñe, generando queja en los y las jóvenes.

Este preciso ayudante se materializa en dos dimensiones que se encuentran imbricadas a lo expuesto más arriba; la PSU es un hito que aqueja a este cuerpo juvenil en la medida que la obtención de un inapropiado puntaje, según la aspiración subjetiva que realiza cada estudiante en educarse en alguna carrera de su interés, implicaría postergar en el corto plazo la entrada a alguna casa de estudio tradicional y de prestigio social:

*“igual tengo cierta presión de mi familia porque a mi mamá, a mi mamá le va la raja en el colegio, tiene como tres magister, hace muchas cosas, muchas cosas. Mi papá tiene un doctorado en geología, entonces como que en mi familia lo académico siempre ha sido importante” (varón, Santiago)*

A partir la cita subrayada, acuso que la presión, como un ayudante adulto a-la-mano, resuena en las mentalidades juveniles a la hora de conseguir su objetivo de asegurar los traspasos

efectivos y sistemáticos de la herencia en capitales culturales –educativos, a modo de inscripciones académicas–; aquellas se deben potenciar, no disminuir. Este ayudante, maquina a su vez, el poder del *interés* en reconocimientos sociales; por ejemplo, concentra una visión de conquista sobre las distinciones culturales legitimadas y valoradas positivamente en la red de apreciaciones/sanciones simbólicas. En este estrato sociohistórico: éxito en el campo académico.

Las prácticas de control se vienen activando en virtud del proceso de enseñanza, en alianza con el sistema escolar, a través de la observación sobre el estudio, comprobación de calificaciones optimas, y en esta narración, a partir de un mandato disciplinar de lo adulto que impone una voluntad, un objetivo, sobre la minoridad:

*“Que tengo que estudiar, que tengo que subir mis notas y cosas por el estilo porque me usan como pretexto los promedios y las hazañas de mis hermanos mayores porque adonde soy el menor de cuatro y como que te empiezan a presionar que me tiene que ir igual de bien y cosas por el estilo”* (varón, Santiago)

No acontecería esa presión del mundo adulto hacia el mundo de lo juvenil si no existiera un interés, por parte de los primeros, por sus descendientes para que continúen la construcción societal que se ha realizado para sus vidas, en este sentido, ayuda que los y las jóvenes sientan y muestren el interés, reconocido como una “presión”, por mantener aquella herencia socio-económica.

Ahora bien, siguiendo el método planteado del AED, los ayudantes a-la-mano funcionarían imbricados a su binario opuesto “oponente”; en dicho eje analítico puedo observar una incapacidad por ubicar en alguna de las narraciones, de modo manifiesto, actantes de carácter antagonista; dicho de otra manera, a través de la nominación hablada más arriba como “presión familiar” y su aplicada impronta en las sujeciones de las aspiraciones juveniles, puedo hallar rastros, afirmaciones latentes, que me entregan pistas sobre algunos actantes que tendrían como función, al interior de la trama “momento de paso”, generar barreras e impedimentos sobre las expectativas de las familias.

En ese sentido, y apostando por las sugerencias de la matriz del AED, abordo de modo imaginario posibles trazos y descripciones sobre los actantes que devienen, por oposición, Oponentes. Algunos sugeridos por el mundo adulto serían: a) que sus hijos e hijas impongan su voluntad, actuando de manera distinta a lo planteado por sus pares generacionales o

interesándose por objetivos distintos a los pre delimitados por la familia; es decir, situaciones como desertar de la institución escolar, devenir polo de conflictos intra-familiares (problemas legales no deseados, consumos potencialmente peligrosos, creencias políticas/religiosas no compartidas). Dicha “desviación” de la huella familiar maquinizaría no sólo una posible sanción sino también se ejecutaría una obiedad en proceso de embelesamiento que realiza la adultez familiar suspendiendo su efectividad. En esa línea, tendría el efecto consecutivo de que esa juventud se restase del juego social por la conquista de alguna credencial o tributaría por un desapego de las sensaciones de felicidad. Imbricada a la anterior, otro oponente imaginado sería b) que las juventudes sean inmunes a las incitaciones desplegadas desde los mundos adultos a cerca de la importancia de elegir una buena carrera o actividad para su vida posterior a la salida de la secundaria. En ese sentido, la potencial realización de actividades profundamente desviadas de las ejecutadas por las tradiciones transfamiliares, o catalogadas simbólicamente inferiores (no adecuarse al canon académico, por ejemplo) tributaría en virtud de una desfavorable herencia de capital social o cultural. Desde ahí entiendo la legitimidad que posee para el mundo adulto la posibilidad de un viaje o las instancias introspectivas, en especial referido a la necesidad de los y las jóvenes de “conocerse” para así elegir su futuro.

### **Máximas**

Por último, las voluminosas sociales que alimentan los deseos y voluntades de estos mundos adultos las observo y comprendo en dos momentos. En un primer momento está la a) imbricación entre sistema educativo y el sistema laboral-distributivo: considerando la impronta de un capital que deviene humano, y por ende objeto de cálculo y proyección (Schultz, 1962; Foucault, 2007; Rodríguez, 2012), las familias de este entramado social invierten – comprensiblemente– en los y las descendientes sus capitales acumulados en su historia y biografía; específicamente se inyecta este excedente a modo de capital cultural-educativo para sus hijos/as, invirtiendo directamente su capital social-económico con distintos cálculos y variables. Tales procedimientos de inversión y planificación se podrían condensar en una posible *ecuación* que versaría así: “futuro de los hijos/hijas es igual a la suma de elección de colegios, actividades extra-programáticas, redes y amistades, etcétera”.

En esa línea, se inscriben una serie de procedimientos aplicados en el cuerpo social y en la trayectoria de los y las jóvenes que tiene como objetivo en sí mismo que los padres y madres no sólo aseguren la reproducción social de su estrato, sino también devengan adultos ejemplares, con la idea de preocupación y espíritu de responsabilidad por y para sus hijos/as (Lipovetsky, 2007). Padres y madres posicionadas en una estructura laboral privilegiada en

relación con el resto de la población asalariada disponen de mayor posesión y capacidad de inversión económica en función del bienestar de su propia subjetividad, familia y entorno. En este sentido, la multiplicidad de colegios privados (con especificidades y programas propios, o lo que es lo mismo, una oferta para cada necesidad e interés) configuran, en la mayoría de los casos, un dispositivo que se imbrica con los deseos y voluntades de los padres, en cuanto a calidad educativa, vínculos y redes sociales, prestigio y religiosidad; es decir, por consecuencia lógica estos jóvenes tendrán dos ventajas heredadas: ingresarán a un sistema educativo terciario de mejor bonanza y calidad que a los que pueden acceder jóvenes de otros estratos de menor privilegio, o, como alternativa, estarán mejor posicionados y investidos de mejores capitales sociales, culturales y de herencia –“colchón”– económica, que sus pares generacionales. De aquí se desprende nuevamente la necesidad de las familias por cautivar de manera acertada a sus hijos e hijas en la “elección” de su futuro;

*“Aunque de repente te igual te digan yo te voy a apoyar en todo lo que estudies, igual yo sé que a mis papas les daría lata que yo me fuera por una profesión que ellos saben que me va hacer un poco difícil las cosas” (mujer, Santiago).*

En otra trama, comprendo la *b*) íntima relación entre felicidad y dinero. La máxima de alcanzar la sensación de felicidad es una idea transversal a las generaciones de este estrato social, en este sentido, las familias extienden sus “fichas” (o capitales) en función y con el interés movilizador que sus descendientes tengan las herramientas sociales-económicas necesarias para que, en sus futuras acciones, devengas sujetos felices. En el marco de esta lógica, las posibilidades adquirir esta sensación las descifro como las distintas formas que tendría alcanzar las metas sociales individuales y mantener el estatus y bienestar colectivo –o mejor dicho familiar–; por tanto, lo transversal de esta afirmación, y en esta trama de deseo, es el poder que moviliza el “dinero” para acceder de modo seguro a las gratificaciones y bondades sistema capitalista de corte neoliberal. El sistema económico-monetario que impera en el Chile neoliberal entrega coordenadas de acción para los mundos adultos, el cual se debe (re)conocer para saber proceder en una sociedad de mercado de flujo cambiantes, tanto en inversión de capitales como también la adquisición de bienes y servicios que satisfagan la sensación deseada de felicidad. El siguiente relato me parece ejemplificador;

*“lo comento con mis papás [...] y me dicen compadre termina de estudiar, y después hacís todo lo que querai porque para eso vay a tener plata, y esa es la idea” (varón, Santiago).*

A modo de síntesis. Las expectativas presentes en esta relación generacional de salida de cuarto medio no solo hablan de unos deseos u objetivos familiares adultos bastante claros en su proposición y proyección. También nos hablan de la forma societal y los modos con los cuales los sujetos adultos *transitan, obran o circulan* en ella. En efecto, desenvolverse en la vida adulta descrita ubica al factor «dinero» como elemento gravitante en la consecución de una armoniosa “etapa” adulta; su adquisición, con esfuerzo y dedicación absoluta, releva los límites y estriaje que tolera este cuerpo social, es decir, pareciese que las sensaciones de felicidad solo tienen legitimidad social si son acompañadas con la gestión animosa de dinero.

Por otro lado, será en una clave de búsqueda de *detalles* sociales que se difumina la claridad de la moralidad y “las sanas prácticas por el “bien de los hijos” para proceder a una comprensión material-simbólica de las sombras en el proceso de asimilaciones que afectan a los y las jóvenes de este estrato; dicho de otro modo, en los juegos de incitaciones y permisos que la mayoría ejerce sobre la minoridad se deja entrever, desde los discursos juveniles, la presión social que se ejerce para el encauce del futuro. Las sutilezas fragmentadas nombradas como presión, control rutinario o apertura a la autonomía delimitan previamente lo correcto o incorrecto para aquella minoridad social, y sobre la misma, muestran cuál es el legítimo esquema social a visualizar.

#### **CAPITULO IV. Composición y relación de las estructuras.**

En la primera parte de este trabajo destacué la importancia del dispositivo escolar en tanto permite visibilizar y revelar (observar) las relaciones generacionales entre adultez y juventudes. También destacué una investigación social en el campo educativo y en la incipiente entrada generacional que indica la presencia de grandes problemáticas (límites y dificultades) que porta la institución escolar pública contemporánea en Latinoamérica y en Chile, en la gestión tanto de las relaciones entre sus actores (estudiantes–docentes–funcionarios) como también en la concreción de coberturas, planes y programas (Dussel, 2005; Soto & Gil–Montes, 2008; Observatorio Chileno de Políticas Educativas–Opech, 2009; Grinberg, 2011; López & Alvarado, 2011; Miranda, 2012). Sin embargo, parece que no resulta posible enmarcar estas investigaciones con lo planteado en el recorrido de mi análisis: los materiales presentados y la información producida en esta investigación sugiere que la gestión de la escuela privada/pagada se diferencia de la pública tanto en armonizar las tensiones intergeneracionales como también en potenciar los espacios de saber en los y las jóvenes; posibilitar que estas juventudes se plieguen a procesos sedimentados desde la etapa escolar y ya transitados por generaciones precedentes.

Inmiscuirme en una investigación sobre las relaciones generacionales, y para esta investigación, observarlas en claves de aspiraciones juveniles y expectativas adultas, me ha llevado a la necesaria interrogante sobre tres áreas analíticas: Por las relaciones de poder entre actores (siempre móviles, crispadas, desiguales y sin forma); sobre ese movimiento, también especificué el campo de fuerzas en que se formalizan los saberes que constituirán y visibilizaran la forma de vida imaginada (familia-escuela) y, por último, precisar los procesos de subjetivación, y en específico de sujeción, que se faenan en ese cruce. De este modo, en lo expuesto hasta ahora he intentado presentar las principales coordenadas (o materiales) con el objeto de no solo describir estos vínculos sino para ubicarlos en sus tiempos-espacios, es decir, en su forma sociohistórica irreductible al presente y, en esa línea, en diálogo con lo que alguna vez aconteció y lo que mentadamente podría suceder. En esta búsqueda ubiqué mi observación en los y las jóvenes (y sus aspiraciones en aquel momento de paso) para leer entrelineas las relaciones inmanentes con sus familias y círculos cercanos que ellos y ellas mismas exponen; relaciones sociales mediadas necesariamente por el dispositivo escolar/escolarizante –y su especificidad–. En efecto, la grilla que utilicé para investigar relaciones generacionales fue ubicar y registrar los nodos o puntos de tensión –en que algo ocurre– o alianza –quizá nada y

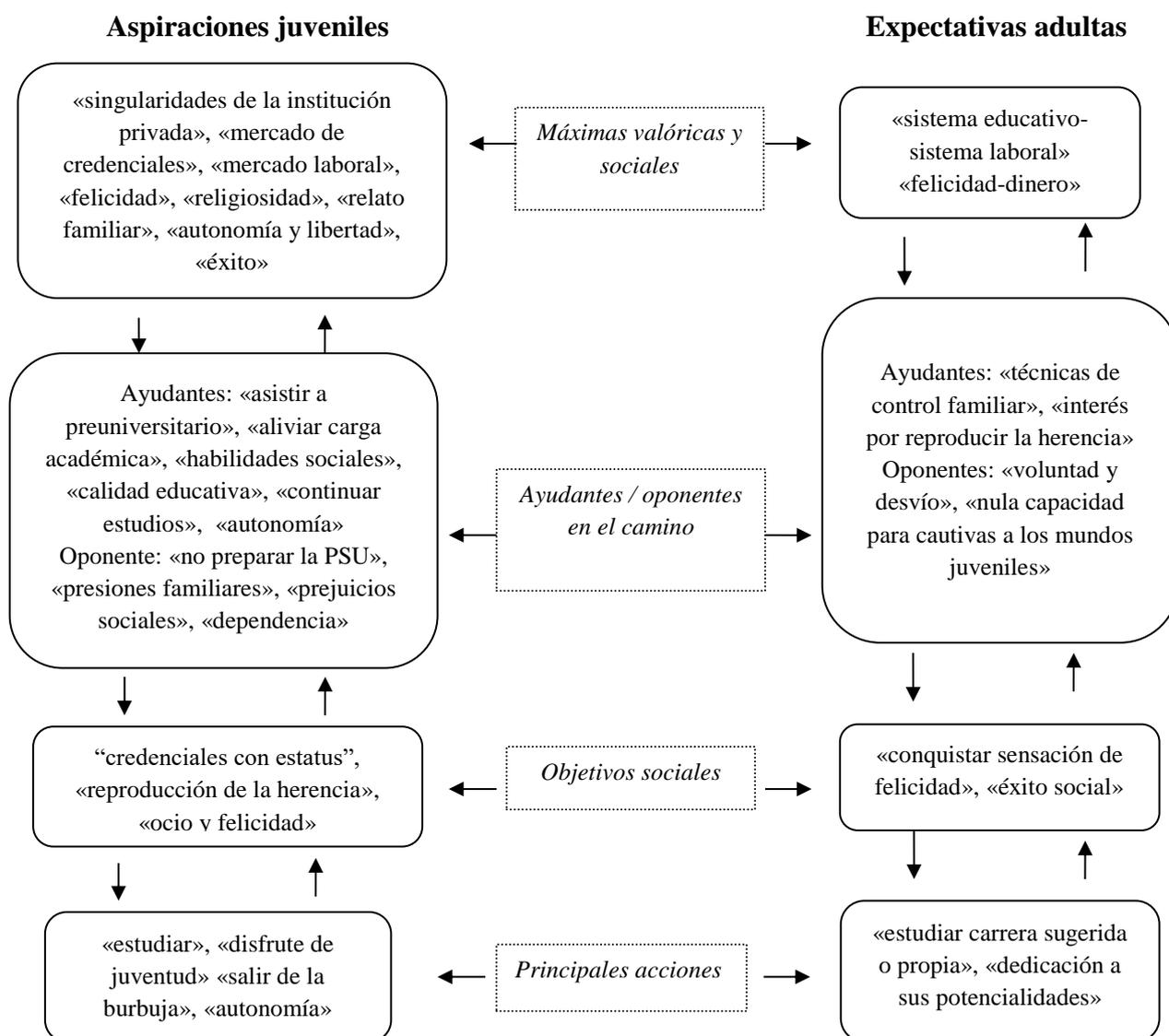
poco ocurre— y las estridencias o saturaciones que acompañan estos procesos sociales, inmotivadamente compartidos, entre los mundos juveniles y los mundos adultos.

Resulta necesario destacar que la presencia de ‘alianza o conflicto’ –resistencia o asimilación a los esfuerzos del poder que movilizan los actores en juego— que ubico como punto de partida para indagar en las relaciones intergeneracionales no se reduce a una problemática coyuntural cuya respuesta o resolución se proyecte a partir de una matriz de pensamiento normativo o de elección racional medios-fines. Por el contrario, indico que, con en el nacimiento de grupos humanos ubicados en similar unidad generacional, cada nueva generación de materias vivas o la irrupción de nuevas generaciones, se encuentra inmiscuida en las problemáticas que se construye así misma y/o, también a partir de los efectos suscitados y mediados por procesos sociales heterogéneos en aquel tiempo/espacio que irremediamente le afectan y en las cuales otras generaciones son agentes directos. Las generaciones se (re)producen en un específico tiempo social, en intermitentes relaciones de alianza y conflicto entre sí; estas a su vez son condicionadas por las relaciones de fuerzas y estabilidad que se construyen históricamente en determinados campos de agencia y reproducción de la vida.

La posibilidad de alianza o conflicto posibilita una visión de las cosas, a veces, epistemológicamente diferente a la asimilada o compartida en determinado proceso (saberes hegemónicos), que no necesariamente corresponde a la visión compartida que porta sobre sí “mayoridad” de ese momento. De este modo, y ubicados sobre esa fisura, la minoridad (etiquetada en juventud) tiene chances de presentar o movilizar su particular punto de visión/entendimiento y que muchas veces no se encuentra en sintonía con la problemática que construye su generación precedente. No intento esencializar ambos vínculos y suponer que las juventudes de por sí son “más liberales o libertarias” y, por el contrario, las mayoridades (adulthood o adulthood mayor) se presentan siempre “conservadoras”. Aquella disputa está abierta a las fuerzas, intereses y hábitos presentes en el plexo social. De ese modo, las quejas y malestares pueden aparecer en modo inter-generacional, intra-generacional o transgeneracionales.

La figura 2 entrega la visualización entre las aspiraciones juveniles y las expectativas adultas de este cuerpo social.

**Figura 2.**



Hago uso de la estructura visual del esquema recién expuesto para deslindar y dar consistencia a la relación intergeneracional de este cuerpo social. Por un lado, es posible observar que los primeros movimientos que realizarían estas juventudes encuentran una interesante sintonía con las expectativas que de ellos y ellas se espera; se trata de activar una juventud, siempre en preparación, que se movilice por sus anhelos a partir de y en el camino delimitado del campo del estudio, de preferencia una casa de estudios universitaria con prestigio; sin embargo, no es a partir de la mera imposición o arbitrariedad generacional. En efecto, la astucia que presenta el mundo adulto la entiendo como esa capacidad de capturar, cautivando, el devenir juvenil a partir de una exigencia –ya verbalizada y reconocida– de mejorar lo ya se tiene o en aumentar

en lo que supuestamente ya se ha avanzado –determinados programas universitarios, prácticas artísticas, etc.

En relación con lo anterior, comprendo que los objetivos sociales de ambas generaciones se corresponden. Aquel vínculo entre jóvenes y adultos potencia dos modos de producción de la vida; por un lado, una búsqueda compartida por la sensación de felicidad, y por otro, la encarnación de la lógica de la reproducción social, económica, es decir, su condición relacional de grupo social productor-consumidor privilegiado. Ésta comporta dos formas de presentarse en la realidad, un discurso juvenil sobre aprovechar la herencia y potenciarla junto a un discurso adulto de alcanza el éxito. En este sentido infiero el «éxito» como el discurso del núcleo familiar y vínculo intergeneracional que se debe desplegar y permear la subjetividad juvenil o, en otras palabras, se espera en los y las jóvenes el éxito mayor o igual que tuvieron sus padres y madres. Ante esto, es importante destacar que ambos objetivos de esta relación intergeneracional se imbrican de manera armoniosa; resulta necesario que alcanzar un éxito no se limite a la reproducción financiero-económica sino a demás a la esfera de las emociones, entendidas desde una interioridad afectada por unos procesos exteriores de obtención de objetos, situaciones o distinciones.

La lógica productiva del vínculo descrito posee a su vez variadas bifurcaciones o matices. En la estructura presentada puedo constatar al menos dos: surcando un espacio, una estructura familiar que pretende de modo más armónico gestionar la autonomía individual de los descendientes, generando roles interiores a la composición familiar de tipo flexibles. Junto a ella, también se verifican posibilidades de despliegues de potencias juveniles por tiempos sociales prolongados; eso que Margulis y Uresti denominan la moratoria social. Imagino el siguiente enunciado, unión silente de un vínculo generacional: “Es mejor que los y las jóvenes viajen y piensen *bien* en qué ser exitosos”. En este sentido, entiendo esta disposición relacional desde el mundo adulto más cercana a las planteadas por Lipovsky (2007) en relación a las nuevas formas de familia occidentalizadas *a la carta* acompañada de una reorientación –trabajo de autorevisión– “posmoralista”; no tanto narcisismo en las relaciones adultas como la necesidad de dar «lo mejor» para los y las descendientes. En esta lógica, emerge un nuevo campo de control social y delimitación de las correctas conductas, pues ellas se realizarían en el estrato de las generaciones mayores, en los vínculos intergeneracionales de los padres y madres. Es entre ellos y ellas, relaciones intrageneracionales adultas, el lugar y espacio en que se *debe* demostrar la capacidad de las familias por no tanto guiar una ruta, sino que cartografiar las rutas más precisas para sus menores; es decir, será en el orden de la mayoría social y sus

vínculos el lugar en que se normaliza lo «buenos» padres y madres que son en virtud del bienestar no sólo financiero-económico, también la dimensión emocional del heredero/a.

Por ende, la autonomía, hilo conductor de las subjetivaciones juveniles de este estrato, se deslinda con más nitidez, no tanto control hacia los y las jóvenes, sino que producciones de adecuadas disposiciones para el despliegue de las potencialidades juveniles. En contrapartida, y surcando otros espacios, si bien el relato es compartido entre jóvenes y adultos, hay composiciones familiares que presentan mayor grado de tensión en torno a la activación temprana de una determinada autonomía, como también en la materialización de aquella como proyecto de vida en las juventudes; dicha tensión se hace presente en forma de «presión y examen» hacia los y las «menores». En este sentido, considero que las familias patriarcales modernas (Jelin, 2010) se caracterizan por estar estriadas por mayores disputas o situaciones de conflicto en la medida que se visibiliza la existencia y exigencia de mayor control intergeneracional; la preocupación y angustia por la reproducción familiar del éxito-felicidad conlleva mayor presión para los y las jóvenes en su paso por la escuela privada, mayor grado de control a la hora de elegir qué estudiar, qué puntaje obtener u otras.

En ambas composiciones observo la presencia de una determinada gestión desigual del poder entre generaciones, o en otras palabras la maquinación de una matriz adultocéntrica que recorre el vínculo intergeneracional, ordenando un ciclo vital lineal, dotando de sentido cada “etapa”, reinscribiendo para cada cual las adecuadas conductas y aspiraciones. En efecto, es la asimilación de un conjunto de normas, mandatos o hábitos que se imponen desde una *mayoridad*, en apariencia investida de bisuterías y adornos –discursos, imaginarios– sociales que hablan sobre el plusvalor de la experiencia, la madurez de las decisiones y el proyecto de “futuro” que, en forma de poder de persuadir, incitar o embelesar por el hecho de poseer una edad socialmente valorada/legitimada, se dirigen pues hacia una *minoridad* relacional –juventud– como receptáculo cultural y casi natural de sus maniobras o tácticas.

Aquellas tácticas presentes en esta relación se evidencian en relatos cargados de intimidad familiar e imbricación escolar; antes bien, las familias observan el peligro que se puede suscitar al no lograr cautivar a sus descendientes para que culminen estudios superiores o se esfuercen en sus intereses personales, pues implicaría la posibilidad del desvío social. En contracara, será una juventud, aquejada por la presión social en aquel momento de salida de la educación secundaria, la encargada de visibilizar de igual modo el proyecto futuro; aquí también postergar

estudios para dedicarse al “autoconocimiento”, viajar o disfrutar la etapa juvenil, puede ser una opción siempre y cuando obtenga el respaldo familiar.

Por otro lado, si acaso se logra maniobrar los flujos y componentes que constituyen los hábitos de aquellas juventudes metropolitanas para que devengan una generación adulta en sintonía con las expectativas de las generaciones precedentes, será antes por la impronta de unas sedimentaciones (saberes) consumadas por unas relaciones sociales estables en el tiempo, es decir las genealogías sociales afectivas (engarzando heterogéneos de enunciados, prácticas y grupos humanos), las encargadas de hacer relevante todo un entramado histórico que constituye el presente, encarnado tanto en cuerpos juveniles como en aquellos cuerpos adultos y su inmotivado vínculo que los cruza. En ese sentido, las situaciones atomizadas individuales y racionalizantes solo tienen valor en esta composición en la medida que funcionan como contingencias activas/pasivas enmarcadas en un proceso societal más complejo. Siguiendo una reflexión de Bourdieu (1999)

*“el habitus no es, de ninguna manera, el sujeto aislado, egoísta y calculador de la tradición utilitarista y los economistas (y, siguiendo sus huellas, los «individualistas metodológicos»). Es sede de las solidaridades duraderas, de las fidelidades incoercibles porque se basan en leyes y vínculos incorporados, las del espíritu de cuerpo (del que el espíritu de familia es un caso particular), adhesión visceral de un cuerpo socializado al cuerpo social que lo ha formado y con el que forma un cuerpo”* (1999, p.191).

Las estructuras familiares presentadas posibilitan la reproducción de sus menores, sin embargo, adhiero que no es solamente la familia la encargada de esta asimilación, lo es también la institución escolar. Éstas, dada su carácter privado, poseen una autonomía con respecto a las normas establecidas –“sugeridas”, en este caso– por el Ministerio de Educación, imprescindible en la enseñanza y en el modelamiento de las conductas juveniles; la singularidad que comporta la educación privada entendida en diferentes dimensiones, es decir, ubicación geográfica, lugar de residencia, entorno territorial, y las singularidades de credo, sus especificidades pedagógicas, entre otras características, se presentan a sí mismas, respecto a las familias, con determinada capacidad de ejercer una gestión adecuada de las minoridades con la correspondiente armonía –relación jóvenes-escuela– e imbricación con los deseos de los y las «mayores» es decir, la propia institución privada en virtud de la reproducción social, dota y provee de condiciones para una formación juvenil-escolarizada para cada singularidad,

habituando los capitales adecuados para ingresar al mundo del ocio/laboral, educativo terciario o simplemente salir de la burbuja.

Dicha gestión educativa privada también puede encontrarse en sintonía con las juventudes, salvo excepciones que aquejan exceso de homogeneidad, pues brindan la posibilidad de despliegue de algunos intereses entre los y las escolarizados/as –deportes, exploradores, artes, PSU, grupos religiosos, de caridad, científicos, etc.–. En este sentido, en este estrato la reproducción se vuelve quirúrgica, no sólo las sutilezas familiares apoyan el devenir de los considerados como una “minoridad” social, además las respectivas instituciones educativas entregan todos los insumos, procedimientos, espacios, modelos pedagógicos para que la reproducción se vuelva «total», es decir, una gestión adulta escolar y escolarizante de los cuerpos y condiciones juveniles, para que su preparación al mundo adulto (habilidades sociales), disciplinas (saberes y conductas) e intereses (campos académicos y laborales) esté en armonía con los deseos transgeneracionales (genealogía familiar y su herencia) e intereses parentales (éxito-felicidad).

## CONCLUSIONES. Plexo neoliberal y las relaciones entre generaciones.

El análisis presentado evidencia dos imágenes; una composición social o estructura observada en clave de un análisis estructural del discurso altamente condensada y consistente, y unas relaciones entre generacionales claras y formadas. Se trató de un modo de abordar desde algunas vidas juveniles en su dimensión relacional-constitutiva de realidad y proyección, las implicaciones afectivas –poder de afectar; cautivar, resonar, embelesar– entre dos grupos sociales tanto en perspectiva macro –jóvenes escolarizados y adultos institucionalizados en la familia– como en el detalle genealógico –micro social, habituado–. De este modo, las observaciones y reflexiones depositadas en los análisis anudan no solo una descripción de la condición juvenil de aquel cuerpo social: entiéndase; dedicación de pulir y aumentar las condiciones para el saber académico; aspiraciones de escapar del cautiverio escolar que se arroja sobre el repliegue del aún vigente disciplinamiento social; circular en el imaginario y en las prácticas de unas formas de devenir joven desde el discurso de la *insuficiencia* y, en consecuencia, proyectados en una espera por alcanzar/conquistar la cima del ciclo biologicista y; activar una autonomía individual que exima unos amarres familiares sobre las conducciones y controles con respecto a cómo se *debe* aprehender en la etapa juvenil para *llegar a ser* adulto.

También he presentado algunas líneas de fuerza que aúnen en el entendimiento de cómo se proyecta, desde la condición juvenil, una entrada al umbral de la mayoría en clave de adultez en el contexto de una sociedad orquestada desde el libre mercado; en ese sentido, los discursos juveniles en tanto relevan la importancia entre una libertad y el desprendimiento de las coacciones familiares, muestran la forma de vida *adulta* que acomoda y simplifica las estridencias –oponentes o desaciertos– sociales de las actuales composiciones del aparato estatal, el mercado y grupos sociales en contextos neoliberales.

Aquí me refiero a un diagrama de relaciones político-sociales constituido a partir no solo de la reconfiguración gubernamental del aparataje estatal, es decir, reformas ocurridas en el periodo dictatorial, entiéndase, una constitución política sin legitimidad democrática; agregados militares en escaños políticos; violencias ético-simbólicas que enaltecen y restan importancia a los crímenes dictatoriales; o lo que la literatura transicional denomina enclaves autoritarios (Garretón, 1989); operación transformista (Moulian, 1997); o la administración concertacionista del modelo neoliberal que retiene la ebullición social (Salazar, 2000), sino también a la emergencia de un poder de afectar de carácter positivo –y no solo represivo– que sostiene el actual diagrama neoliberal, es decir, una específica racionalidad de gobierno que,

en tanto despliegue de estrategias y tácticas (de rendimiento, eficacia, prudencia, innovación, esfuerzo) puestas en el mercado, arguye en la necesidad de gestionar nuestros hábitos y sentires hacia una sociedad de flujos cambiantes, individuales, en la cual, como sujetos, somos invitados/as, estimulados/as, orientados/as a participar del juego económico, con una mayor performance, de manera más efectiva y con mayor recompensa a través del nuevo formato de *homo oeconomicus*, como hombre-empresa (Salinas, 2014, p.78). Se trata de un discurso existista que recorre los vínculos sociales, fomentado por instancias disciplinarias que tanto individualizan como potencian dicha apertura individual de un sujeto cerrado sobre sí mismo. Tal raciocinio que fluye en el plexo neoliberal emergió en trazos en esta investigación, siendo gravitante el denominado “momento de paso” o salida de la enseñanza media como un acontecimiento reflexivo, en que se juegan un conjunto de decisiones que serán de alta relevancia, para los y las sujetos/as en juego, en ese futuro lineal –desprendido de una determinada visión del ciclo vital– que está por venir.

Las juventudes poseen el interés de obtener un bienestar social para ellos y ellas, y también para sus familias –ascendentes y descendientes–, esta lógica se hace patente en el interés por alcanzar el éxito y la reproducción social: la búsqueda de felicidad y seguridad individual. Sin embargo, la promesa de este bienestar no está totalmente asegurada. Esta generación joven que se encuentra anclada en un preciso momento histórico presenta un específico modo de despliegue. Estando esta generación escolarizada en instituciones de carácter privado, se formalizan desde aquel dispositivo unos procesos, encauses y surcos que proyecten un imaginario de ser juventud anclada en las propias convicciones, sus ideas y potencialidades; se trata de una búsqueda por la vocación y la armonía para con su entorno inmediato familiar, de una posibilidad de gestión de la vida y el futuro sin riesgos letales como el fracaso personal, que si bien puede existir, no limitaría la búsqueda por una nueva oportunidad.

Es así como se “quema” una etapa, en este caso la juvenil –en preparación, en insuficiencia– para inmediatamente comenzar otra, sin pausas, pero con estrategias aprehendidas para cautelar y evitar posibles fracasos. Si bien se asiste a una época en que las instituciones –de encierro– escolares son objeto de tensiones y crisis, no es menos válido señalar que aún maquinan cuerpos, prácticas y saberes formalizados en hábitos para, por un lado, la siguiente institución en serie, es decir, el estudio superior, y por otro lado, hacia la apertura que entrega la gestión neoliberal de la libertad individual: distintas y diferenciadas posibilidades de consumo en viajes, consumo de prácticas artísticas, consumo de deportes, consumo de goce.

Al alero de lo anterior, advierto la importancia de la institución educativa moderna, sin dejar de observarla al hilo de las otras esferas del mundo social; los colegios particulares producen cuerpos juveniles con suficientes capitales y herramientas para no sólo enfrentarse a un mundo globalizado de flujos rápidos –desde divisas, imágenes culturales, idiomas, etcétera– del que más temprano que tarde se harán parte, sino que en este «momento de paso» la preparación educativa entrega suficientes coordenadas y saberes para enfrentar y hacer efectiva una rendición de Prueba de Selección Universitaria. La cuota de futuro o un cupo para la Universidad al que tienen acceso la juventud está más resuelta y a-la-mano que para los y las jóvenes de estratos bajos. No es algo nuevo, pero entonces me surge la interrogante: ¿cuál es el sentido de asistir a la educación formal? Aquí nuevamente me encuentro con una importante función de la escuela metropolitana. En este proceso, una primera cuestión de ese orden estructural y que dota de una singularidad al sistema educacional chileno es la función de esta racionalidad neoliberal, y en específico de cómo los enunciados neoliberales han instalado en las mentalidades generacionales –tanto adultos como jóvenes institucionalizados en el entramado familiar– que la matriz educativa garantiza y vehiculiza el interés por la legítima (re)producción social. Este es un elemento importante de conexión entre generaciones.

En efecto, la inclusión a procesos sociales, por medio de la adquisición de altas credenciales educativas y la inserción a una específica plataforma productiva, favorece los modos de reproducción de la vida: mantener el estatus social de bienestar y lograr sensaciones vitales positivas vía acceso al consumo opulento como posibilidad de acceso a un conjunto de servicios y bienes que el mercado promueve (Moulian, 1999); se trata de una educación orientada también para el consumo. Esta constatación, se entiende como la proliferación de servicios de toda índole que incentivan a las personas que pueden acceder realmente –incluyendo la deuda– a ellas, a través de paquetes de viajes, otras alternativas pedagógicas u otras instancias de dispersión, a que sus intereses y anhelos pueden ser materializados en el marco de una sociedad de libres mercados.

Esta matriz es la que se ha venido consolidando en Chile desde hace cuarenta años, con las imposiciones dictatoriales, y que, en comparación a otras realidades latinoamericanas, ha sabido solventar una gran demanda por una cuota de futuro, minimizando riesgos y miedos para dar paso a un mercado tributario de “seguridad” y de goce individual, en la cual se difumina tanto el rol de un imaginado Estado de Derecho y su “capacidad” de asegurar/gestionar una estabilidad colectiva, como también se cancela la posibilidad de

incidencia y gobierno a movimientos sociales que apelan a la autogestión colectiva de la vida en sus distintas dimensiones y que escapan a las tradicionales formas y fondos de la política.

La fuerza de esta imposición y su logro puede evidenciarse en que, según las y los jóvenes metropolitanos, su reproducción se ha vuelto transversal a las generaciones adultas y jóvenes, sociabilizadas *en y posterior* a la dictadura empresarial-militar-civil. Por ello es por lo que podemos concluir la existencia de una tendencia a la homologación de las expectativas adultas y las aspiraciones juveniles. “Triunfar en la vida”, a través de las credenciales educativas, un trabajo estable, las sensaciones “positivas”, como futuro deseado y compartido de manera intergeneracional sería la máxima valórica y moral que organiza este estrato en el actual orden societal chileno.

En el otro carril. La especificidad y singularidad de la institución privada gestiona los elementos pedagógicos necesarios para echar andar procesos subjetivantes que entren en armonía con los de las y los jóvenes. La impronta de una «libertad de enseñanza», recogida por estos conglomerados religiosos, empresariales y civiles amparada en una constitución de Estado se traduce, en el plexo, en la voluntad de generar cuerpos sociales específicos acordes a las demandas y necesidades de las familias de altos ingresos en la reproducción de su herencia. La administración de esta población juvenil escolarizada se hace tal que la red que se teje se vuelve una “institución total”: espacios de ocio, estudio y amistad. Una red completa de gestión de la vida y de las habilidades individuales que requiere, por ende, de una necesaria estructura del mercado, igualmente diversificada y específica para cada “necesidad”.

Existen algunas diferencias o tramas diferenciadas entre los y las jóvenes, pero ellas solo remitirían a cuestiones específicas que no producen fisuras significativas entre estas generaciones pues constituirían solo énfasis que evidencian caminos distintos para llegar al mismo objetivo socialmente trazado. Así, el primer plano nos evidencia la estructura de un Chile neoliberal, profundamente enraizado en las aspiraciones juveniles y en las expectativas adultas contemporáneas en torno a lo que implica la salida de la enseñanza media y ponerse de cara a un futuro que se asoma incierto. Éstas parecen confundirse sin distinguos generacionales.

En otra vertiente, el vínculo intergeneracional, la construcción del vínculo, nos evidencia la configuración de órdenes familiares claramente delimitados. Por un lado, tenemos estructuras familiares altamente “modernizadas”, preocupadas por las tendencias y modas de crianza – imbricada a la elección de colegios–, gestión de sí para devenir “buenos padres”, respetuosos de los tiempos y singularidades de sus descendientes. Al alero de esta encontramos estructuras

más rígidas y aun apegadas al modelamiento autoritario de las conductas y la necesidad de control en la configuración de un orden familiar hacia los descendientes. Aquellas se presentan tensionadas por los propios intereses juveniles, sus redes y por las expectativas de los y las mayores. Sin embargo, observo que en ambas estructuras se agencian en relación con la matriz cultural de carácter adultocéntrico. Si bien la segunda estructura, más rígida y reticente, se pinta como la imagen más clarificadora de estos vínculos patriarcales y autoritarios, no desconozco, dado lo esbozado con anterioridad, que en las estructuras familiares flexibles los deseos de los mayores tienen la intensión primigenia de permear las subjetividades de las minoridades; la presunta inexistencia de un disciplinamiento manifiesto no impide la presencia de una dominación simbólica y quirúrgica que rotula la relación como “flexible” pero que en relación con las metas u objetivos sociales de los y las jóvenes persiste en una lógica que apela al modelamiento subjetivante para un condicionado futuro en el cual el o la joven viviente debería encauzarse. O lo que es lo mismo, asistimos a un conjunto de “prácticas sanas”, es decir, no violentas ni tan tensas, observadas y reconocidas en los mundos adultos (intrageneracional), apoyadas por discursos científicos y pedagógicos, que intentan más un control al aire libre hacia el/la heredero/a que la intensión de generar un cuerpo autónomo colectivo con intensiones emancipatorias que deslinde sus propios *qué-haceres* y devenires a modo de «aventurarse» o abandonar el trazado lineal del ciclo vital.

Si en discursos se agencia el esfuerzo individual y en otros la autonomía, a modo de grandes motores valóricos y morales, ambas se tejen al hilo de ser “sujetos” para este mundo y composición societal, es decir, ser un material generacional en preparación que, en su futuro, ocupará el lugar social y el rol productivo dejado y heredado por su antecesor. En la trama de la juventud adinerada se necesita de esa libertad “entregada” por los mundos adultos, esas ganas de potenciar los capitales que se poseen. De este modo, la maquinación de este telar social está compuesto por tramas familiares de poder/saber bastante arraigadas, enunciados culturales bien asimilados y grupos sociales intergeneracionales lo suficientemente en concordancia para adentrarse en el plexo social como sujetos “naturales” para aquel juego.

La sociedad chilena capitalista de corte neoliberal incluye a la población de los y las «jóvenes» que, subjetivados y posibles de subjetivar, son concedores de su lugar en el mundo, sea en el campo laboral como en el académico. Nuevamente hago un hincapié en la configuración del diagrama de poder, composición disciplinaria y gubernamental, en que los sujetos tanto jóvenes como adultos, están llamados a participar en base a sus intereses individuales y visibilizar los caminos más seguros y poco riesgosos para lograrlos. Entonces, en este denominado momento

de paso, estar «mentalizado» con la idea reproducción en la estructura social diferenciada y, por otra, estar mentalizado en potenciar en unos capitales y junto a ello, conquistar sensaciones de éxito, son dos caras del mismo proceso: los mundos adultos, las relaciones transgeneracionales, reproducen esta lógica, punto de conexión, y proceso subjetivante de las minoridades en la inmersión dentro esos cánones sociales, una arbitrariedad cultural en la cual son convocados tanto personas jóvenes y personas adultos a ser ciudadanos esforzados y directivos/profesionales optimistas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Revista Sociológica*, 26, pp. 249-264.
- Álvarez, C. y Garcés, A. (2017). La construcción de generación en los discursos juveniles del Chile actual. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 15 (2), 991-1004.
- Andréu, J. (2001). Las Técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. Centro Estudios Andaluces.
- Astudillo, P. (2015). Hombres católicos de hoy: educación sexual, colegios católicos y la dificultad para reconocer la alteridad en materia de masculinidad. Ponencia presentada en el V Coloquio de Estudios de Varones y Masculinidades. 14-16 enero 2015, Santiago de Chile.
- Baeza-Correa, J. (2013). “Ellos” y “Nosotros”: La (des)confianza de los jóvenes en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), 273-286.
- Bellei, C. & Gonzales, P. (2003). Educación y competitividad en Chile. En Muñoz, Oscar (Org.) *Hacia un Chile competitivo: Instituciones y política*. Santiago: FLACSO.
- Bernasconi, A. y Rojas, F. (2004). *Informe sobre la educación superior en Chile: 1980-2003*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de reproducción social*. Buenos Aires: Siglo xxi
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama
- Bourdieu, P. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Canales, M; Opazo, A & Camps, J. (2016). «Salir del cuarto». Expectativas juveniles en el Chile de hoy. *Revista Última Década*, 44, pp. 73-108.
- Canales, M. (2006). *Metodología de Investigación Social. Introducción a los Oficios*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Castoriadis, C. (2010). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquest.

Castoriadis, C. (2005). Poder, Política, Autonomía. En Ferrer, Christian (Comp.) *El Lenguaje Libertario. Antología del pensamiento anarquista contemporáneo*. Buenos Aires: Utopía Libertaria.

Deleuze, G y Guattari, F. (2010). *Mil Mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.

Deleuze, Gilles. (2005) Postdata sobre las sociedades de control. En Ferrer, Christian (Comp.) *El Lenguaje Libertario. Antología del pensamiento anarquista contemporáneo*. Buenos Aires: Utopía Libertaria.

De La Fabián, R. y Stecher, A, (2013). Nuevos discursos acerca de la felicidad y gubernamentalidad neoliberal: “Ocúpate de ser feliz y todo lo demás vendrá por añadidura”. *Sociedad Hoy*, 25, pp. 29-46.

Duarte K., Aníñir, D. & Garcés, A. (2017). De encuentros y desencuentros entre jóvenes y personas adultas a propósito de salir de la enseñanza secundaria en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 373-388.

Duarte, C. (2015). Estudios Juveniles en Chile: «devenir de una traslación». En Cottet, Pablo (ed.) *Juventudes. Metáforas del Chile Contemporáneo*. Santiago: RIL.

Duarte, C. & Álvarez, C. (Eds.) (2016). *Juventudes en Chile. Miradas de jóvenes que investigan*. Santiago: Social Ediciones.

Duarte, C. (2013). Acción comunitaria con jóvenes. Desafíos generacionales. *Revista Última Década*, 39, pp. 169-195.

Duarte, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Revista Última Década*, 36.

Dussel, Inés (2005). ¿Se renueva el orden disciplinario escolar? una lectura de los reglamentos de convivencia en la argentina de la post-crisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 10 (27), pp. 1109 – 1121.

Feixa, C. (s/f). Antropología de las edades. Recuperado 15 octubre, 2016, [www.cholonautas.edu.pe / Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales](http://www.cholonautas.edu.pe/BibliotecaVirtualdeCienciasSociales).

Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la Biopolítica*. Buenos Aires: Fondo Cultura Económica.

- Foucault, M. (2006). *Seguridad Territorio Población*. México: Fondo Cultura Económica.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar. El nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1999). *Estética, Ética y Hermenéutica*. Introducción, traducción y edición a cargo de Ángel Gabilondo. Obras esenciales. Vol. III. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Fuentes, S. (2015). La formación moral de los jóvenes de elite en circuitos de educación privada en Buenos Aires. *Pro-Posições*, 2 (77), pp. 75-98.
- Garretón, M. A. (1989). *La posibilidad democrática en Chile*. Santiago de Chile: Flacso.
- Ghiardo, F. (2004). Generaciones y Juventud: una relectura de Mannheim y Ortega y Gasset. *Revista Última Década*, 20, pp. 11-46.
- Grinberg, Silvia (2011) *Gubernamentalidad y educación en tiempos de gerenciamiento. Reflexiones en torno de la experiencia de los dispositivos pedagógicos en contextos de extrema pobreza urbana*. La Plata: CONICET/UNSAMUNPA.
- González, Juan (2009). El Sistema educativo Chileno como un sistema de gubernamentalidad neocolonial. En OPECH (ed.) *De Actores Secundarios a Estudiantes Protagonistas*. Santiago: OPECH
- Herrera, C. (2012). *La revolución patriarcal y el fin de las Diosas*. Recuperado Diciembre 2, 2016, desde <http://haikita.blogspot.com/2010/04/la-revolucion-patriarcal-y-el-fin-de.html>
- Instituto Nacional de la Juventud INJUV (2012). *Séptima Encuesta Nacional de Juventud*. Chile: Ministerio de Desarrollo Social.
- Jelin, E. (2010). *Pan y Afectos: La Transformación de las Familias*. Buenos Aires: Fondo Cultura Económica.
- Le Breton, D. (2002). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Leccardi, C. & Feixa, C. (2011). El concepto de generación en las teorías sobre juventud. *Revista Última Década*, 34, pp.11-32.
- Lipovetsky, G. (2007). *El Crepúsculo del Deber*. Barcelona: Anagrama.

López-Moreno, L. & Alvarado, S. V. (2011). Emergencia de las relaciones intergeneracionales en una escuela pública urbana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (9), pp. 255 – 268.

Madrid, S. (2016). La formación de masculinidades hegemónicas en la clase dominante: el caso de la sexualidad en los colegios privados de elite en Chile. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, (22), 369-398

Mannheim, K. (1993). El problema de las generaciones. *Revista Reis*, 62, pp. 193-242.

Margulis, M &Urresti, M (2008). *La Juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos.

Martinic, S. (1992). Presentación de un método para el estudio de lógicas culturales. Santiago de Chile: CIDE.

Martinic, S. (1995). Principios culturales de la demanda social por educación. Un análisis estructural. Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 16(1), pp. 313-340.

Martinic, S. (2006). Análisis estructural del discurso. En Canales, Manuel (ed.) *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago: Lom Ediciones.

MINEDUC (2014). Educación en una mirada. Informe estadístico del Centro de estudios del MINEDUC. Recuperado de [http://sgdce.mineduc.cl/descargar.php?id\\_doc=201502111632580](http://sgdce.mineduc.cl/descargar.php?id_doc=201502111632580)

Miranda, F. (2012). Los jóvenes contra la escuela. Un desafío para pensar las voces y tiempos para América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*. 3 (3), pp. 71 – 84.

Molina, W. (2015). Juventudes y procesos de escolarización secundaria en el Chile contemporáneo. En Cottet, Pablo (ed.) *Juventudes. Metáforas del Chile Contemporáneo*. Santiago: RIL.

Moulian, T. (1999). *El consumo me consume*. Santiago de Chile: Lom.

Moulian. T. (1997). *Chile: anatomía de un mito*. Santiago de Chile: Lom.

Ñanculef, J. (2016). *Tayin Mapuche Kimün. Epitemología Mapuche Sabiduría y Conocimientos*. Recuperado Noviembre 6, 2016, desde [http://www.uchileindigena.cl/wp-content/uploads/2016/10/Tayin%CC%83-Mapuche-kimun\\_29092016-1.pdf](http://www.uchileindigena.cl/wp-content/uploads/2016/10/Tayin%CC%83-Mapuche-kimun_29092016-1.pdf)

Paredes, J. (2008). *Hilando fino desde el feminismo comunitario*. La Paz: Comunidad de Mujeres Creando y CEDEC.

Pincheira, I. (2013). Entre el marketing empresarial y la política pública estatal: El gobierno de la felicidad en el neoliberalismo chileno. *Revista Latinoamericana de estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 5(11), pp. 7-20.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, Eduardo (Comp) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso.

Ramírez, J. (2013). *Perspectivas de futuro en el espacio social transnacional: expectativas educativas, laborales y migratorias de los jóvenes de Axochiapan, Morelos*. Ciudad de México: Centro de estudios sociológicos.

Reposi, M. (2011). La servidumbre Voluntaria (Tres perspectivas de abordaje a un problema de economía política libidinal). *Revista Transversales*, 1, pp. 85-121.

Rodríguez, Raúl. (2012). Notas sobre la inteligencia precaria (o sobre lo que los neoliberales llaman capital humano). En Rodríguez, Raúl; Tello, Andrés (Eds.) *Descampado. Ensayos sobre las contiendas universitarias*. Santiago: Sangría editores.

Salazar, G. & Pinto, J. (2002). *Historia contemporánea de Chile Tomo V. Niñez y Juventud*. Santiago: LOM Ediciones.

Salazar, M. (2000). “Autoritarismo y democracia en el Chile de la posdictadura: Los enclaves autoritarios y los límites de lo político” en Salazar, M. y Valderrama, M. (Comps), *Dialectos en Transición: Subjetividad y política en el Chile actual*. Santiago de Chile: Lom. Pp. 181-210.

Salinas, A. (2014). *La semántica Biopolítica. Foucault y sus recepciones*. Valparaíso: Cenaltes ediciones.

Schultz, Theodore (1962) *Conferencia sobre educación y desarrollo económico y social en América Latina*. Santiago: Unesco/Cepal/OEA/OIT/FAO.

Scribano, A. (2012) Sociología de los cuerpos/emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*,10, pp. 93-113.

Soto, M. A. & Gil Montes, V. (2008). Educación y escolarización de los jóvenes: ¿pedagogía de la exclusión y la desesperanza?. *El Cotidiano*, 73-78. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32515209>

Observatorio Chileno de Políticas Educativas OPECH (2009) *Juventud y enseñanza media en Chile del Bicentenario: Antecedentes de la revolución Pingüina*. OPECH: Santiago

Van Dijk, T. (1999). Análisis crítico del discurso. *Anthropos*,186, 23-36.

Weber, M. (2007). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Zarzuri, R. y Ganter, R. (2005). *Jóvenes: La diferencia como consigna. Ensayos sobre diversidad cultural juvenil*. Santiago: CESC