



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Sociología
Programa de Magíster en Ciencias Sociales
Mención Sociología de la modernización

**Participación juvenil en estudiantes secundarios: rupturas y
continuidades entre las experiencias en el liceo y los distintos
espacios de activismo y militancia**

**Tesis para optar al grado de Magister en Ciencias Sociales con mención en
Sociología de la Modernización.**

Tesista:
Sebastián Escobar González

Profesor Guía:
Claudio Duarte Quapper

Santiago de Chile
Julio, 2018

A María Cristina y Héctor Tomás...

CONSTANCIA

Esta tesis fue posible gracias al patrocinio de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT), la cual contribuyó a financiar, por medio de su concurso de becas de Magister Nacional (folio 22160702), mis estudios de posgrado durante dos años.

AGRADECIMIENTOS

Ha sido largo el camino para llegar a escribir esto y sin duda hay muchas personas, lugares y situaciones a las cuales agradecer o recordar.

En primer lugar, a Claudio Duarte, guía de este proceso, pero más que eso un acompañante que me brindó toda la autonomía necesaria para ir descubriendo cosas por mí mismo, cuestión valiosa dentro de todo este mundo académico tan encerrado en sí mismo. Gracias por tu humildad y la constante ayuda que siempre estuvo cuando la necesité.

En segundo lugar, a mi familia, quienes empujaron todo este asunto de seguir estudiando y bancaron muchos momentos en los que el tiempo escaseaba para compartir con ellos. Especial mención a mis padres, María Cristina y Héctor Tomás, y a mi hermana María Cecilia, quienes nunca titubearon en apoyarme y regalónearme en los momentos de preocupación e incertidumbre.

A mis amigos y amigas del colegio, generación 2006 y 2009, sin ustedes no habría tenido vida de ocio, ni mucho menos podría haber escapado a los momentos en los que uno quiere hacer el quite al trabajo, a la investigación y a las lecturas. Orgulloso soy de tenerlos a mi lado por tantos años.

A mis compañeros y compañeras del Núcleo Juventudes, que me enseñaron a trabajar de manera colaborativa y que también comentaron y criticaron constructivamente esta tesis, con el fin de profundizar y ver cosas que uno de manera solitaria no logra mirar.

A personas fundamentales que leyeron y comentaron conmigo las ideas que estaban emergiendo cuando todo esto empezó, en especial a Magdalena Hewstone, Ignacio Muñoz, Mario Aravena y Alejandro Valdeavellano, por darse el tiempo de preocuparse y acompañarme en todo este camino recorrido. A ellos se suman varios profesores y profesoras que tuve en el pregrado, y que marcaron todo este devenir con sus clases y amistad.

Finalmente, a las y los jóvenes que tuvieron la generosidad de participar en esta investigación, porque sus palabras sembraron muchas dudas sobre mis prácticas y pensamientos, cuestiones que seguiré cuestionándome de aquí en más. Por supuesto, al fútbol, en especial a mi querido Club Social y Deportivo Colo-Colo que me permite oxigenarme y compartir semana a semana con gente que quiero mucho; a la música por su infinita compañía y a todos los lugares hermosos que fueron fuente de inspiración para lograr lo que de aquí en más se dice.

ÍNDICE GENERAL

1. Introducción	7
1.1 Tema del cual se habla en el texto	7
1.2 Motivaciones que originaron la investigación	7
1.3 Antecedentes de la temática en estudio	8
1.3.1 Modernidad y Modernización.....	12
1.3.2 Jóvenes, relaciones intergeneracionales y de poder.....	14
1.3.3 Desafección y Desconfianza.....	18
1.3.4 Participación.....	21
1.4. Pregunta de investigación	25
1.4.1 Objetivo General.....	25
1.3.2 Objetivos específicos	25
1.5 Estrategia Metodológica	26
1.5.1 ¿Por qué el estudio es Cualitativo?.....	26
1.5.2 Técnicas de producción de información y análisis de esta.....	26
1.5.3 Muestra(s).....	29
1.6 Estructura del texto	31
Capítulo 1: Sobre las Organizaciones Juveniles en estudio.....	32
Capítulo 2: Relaciones generacionales: una mirada desde los discursos juveniles.....	52
Capítulo 3: Sobre la participación juvenil: rupturas y continuidades dentro del liceo.....	76
Capítulo 4: Las relaciones de poder: continuidades y cambios en la participación juvenil dentro y fuera del liceo.....	93
Capítulo 5: Conclusiones y Proyecciones	112
Bibliografía	121

1. Introducción

1.1 Tema del cual se habla en el texto.

La siguiente investigación está centrada en lo que se ha denominado como culturas juveniles, en un eje fundamental dentro de la asociatividad y organización de estos sujetos, como es la participación que despliegan en distintas experiencias sociales, culturales, políticas y territoriales. Así, en el desarrollo de esta indagación se busca develar ciertas cuestiones que tienen que ver con la legitimidad y no-legitimidad que desde la mirada de los y las jóvenes tienen sus procesos “extra-escolares” de participación y organización en el interior de la cultura escolar, dejando ver las continuidades y rupturas que tienen esos procesos con las experiencias en el liceo.

1.2 Motivaciones que originaron la investigación.

Dentro de las motivaciones que originan esta investigación está la necesidad por mostrar el énfasis y ánimo que los jóvenes tienen de construir una *polis* por fuera de lo que se ha denominado como política formal o tradicional, por lo que una cuestión primera es evidenciar cuáles son las formas que estas culturas juveniles tienen de desplegarse, organizarse y relacionarse para cumplir objetivos comunes. Una segunda motivación tiene que ver con el rol de la escuela, dado que como se evidenciará más adelante ha seguido funcionando como una institución con valores que no han sido modificados para contener y desarrollar las distintas posibilidades que el mundo globalizado y neoliberal ha ofrecido a los y las jóvenes. En este sentido, cabe señalar que el presente trabajo de investigación pretende aportar a esta tensión que variados científicos sociales han declarado que existe entre las culturas juveniles y la cultura escolar (Urresti, 1999; Tenti, 2000). Sin embargo, el eje central de la investigación no recae necesariamente en una crítica de la institución escolar, sino que también busca develar cómo los jóvenes se relacionan intergeneracionalmente con otros grupos como los adultos y también cómo llevan a cabo relaciones de poder en cuanto a la toma de decisiones que ejecutan tanto en sus propios espacios de organización como en el espacio escolar.

Un último eje de motivación en la presente investigación apunta a develar y tensionar una crítica contra el discurso hegemónico que el mundo adulto, ya sea por medio de los partidos políticos, los medios de comunicación masivos o la propia investigación han

declarado respecto al “desinterés” que existe por parte de los mundos juveniles respecto a la participación política/social, dado que a la base de este tipo de afirmaciones y discursos solo se toma en cuenta aquello que se ha denominado como política formal (Zarzuri, Aguilera y Contreras, 2007), donde solo existen ciertos mecanismos válidos para visibilizarse y validar opiniones, prácticas e imaginarios.

1.3 Antecedentes de la temática en estudio

Un primer elemento fundamental a considerar en el telón de fondo de esta investigación tiene que ver con la figura del liceo, dado que una corriente teórica lo ha ubicado como espacio de privilegio respecto a la transmisión de valores culturales, morales y sociales que resultan indispensables para la formación del sujeto adulto que se integra a una sociedad ya formada. Así, la escuela se concibe como una institución depositaria de ciertos valores fundamentales de una sociedad (Mollo, 1977). Paralela a esta línea autores como el sociólogo francés Françoise Dubet (2010) han planteado que la escuela ha destacado por su supuesto valor “sagrado”, el cual resulta innegociable respecto a los valores que representa, como por ejemplo el de la razón o el progreso. En este sentido, Dubet (2010) ha sido enfático en decir que la institución escolar ha sido un lugar que ha operado como la iglesia, dado que, en este lugar, mientras dura la misa los creyentes se desprenden de sus orígenes sociales, de sus pasiones y sus intereses, ya que el propio ejercicio de la misa requiere de separar el alma social del cuerpo. Sin embargo, esta analogía que pareciera armónica se lleva al contexto actual, donde el capitalismo tardío ha traído como consecuencia el desempleo, la crisis de la institución familiar, la pobreza y por ende, ha quebrado la alianza que existía entre escuela y sociedad. Esto bajo la mirada de autores como Urresti (1999), ha significado una crisis de sentido para la escuela, dado que comienzan a existir grandes distancias entre lo que la cultura escolar dictamina y espera, y aquello que los jóvenes construyen fuera del espacio escolar con sus pares o en relación con adultos, por lo que se comienza a pensar en que la escuela ha dejado de ser un articulador social central para el funcionamiento de la sociedad.

En esta misma línea se propone que es el liceo el que hará mediante diversos mecanismos y procesos que los y las jóvenes descubran el orden de una sociedad tradicional, jerarquizada y ordenada (Mollo, 1977). Ya en este primer elemento propuesto se comienzan a develar las primeras tensiones que existen entre el pensamiento moderno y lo que la escuela

le propone a este nuevo contexto, donde persiste la mirada de creación sobre un futuro adulto, es decir la escuela como un espacio físico no solo donde habitan relaciones de poder jerárquicas, sino que también un lugar moratorio y de transición a la vida adulta (Muñoz, 2009; Sepúlveda, 2013), donde no está la posibilidad de generar espacios de participación fructíferos en función de las propias experiencias juveniles que los y las estudiantes poseen, lo que claramente depende de la forma de operar que tiene cada institución escolar (Núñez y Litichever, 2016).

En relación a lo anterior emergen preguntas que variados teóricos de la educación se han hecho en función de re-pensar la escuela ¿Cómo decidir el futuro de la escuela si se supone que todos tenemos derecho a decidir su devenir? ¿Por qué no poder decidir el futuro de la escuela si se sostiene el supuesto sociológico de ser un lugar óptimo para la construcción del bien común? Ante este panorama Beltrán (2000) plantea que el funcionamiento histórico de la escuela pretendió consolidarse siguiendo a los sectores dominantes de la sociedad al excluir a otros, “debido a sus carencias de posibilidad de participación en la esfera pública burguesa” (p.27). En este sentido, se debe agregar que las instituciones escolares, históricamente no actúan desde conocimientos ni intenciones neutras, sino que justamente desde espacios de hegemonización, lo que queda en evidencia cuando el Estado prescribe y legitima ciertas categorías de pensamiento que se aplican en el cotidiano de la vida de los sujetos por medio de, por ejemplo, los planes y programas que se mandatan (Bourdieu, 2003; Beltrán, 2000).

Es a partir de lo relatado anteriormente que la escuela ha desplegado un poder que desde el período de la ilustración paradójicamente se ha centrado en el castigo, transformándose en un espacio punitivo donde lo que no se enmarca en la propia cultura escolar, por ende hegemónica de lo social, se restringe, por lo que se convierte en un lugar de normalización. Así, se da paso a un elemento fundamental de esta investigación como es el carácter político de la educación, donde se tensionan los aspectos disciplinares que la escuela y el sistema escolar contienen frente al “desorden creador” y las resistencias que las culturas juveniles han desplegado a lo largo de distintos períodos históricos. Esto dado que la escuela

“Siempre arranca de una situación de desigualdad (o asimétrica, si se prefiere), al menos con relación a edad, jerarquía y conocimiento. Los alumnos tienen que

identificarse a sí mismos en su condición desigual respecto de los adultos o los profesores (...)” (Beltrán, 2000: 114).

En función de esto solo queda reconocer en concordancia con Beltrán (2000) que el futuro pedagógico-educacional es un proyecto evidentemente político, donde debiese existir una lucha permanente por disputar un nuevo orden social, y por ende una nueva forma de relacionarnos. Es a la luz de esta premisa que adquiere importancia para esta investigación el foco en las culturas juveniles, y en particular sus procesos de participación fuera del espacio escolar y de lo que se ha denominado como cultura escolar, para desde allí mirar cómo son los procesos de ruptura y continuidad que operan dentro de las escuelas según la experiencia juvenil y que permiten o no el despliegue de su cultura juvenil (Muñoz, 2009).

La participación como concepto eje de este proceso investigativo apunta etimológicamente a “tomar parte en”, por lo que conlleva de manera directa pensar en una participación que no solamente tiene que ver con ser consultado o informado, sino que también con un proceso deliberativo respecto a diversas tomas de decisiones (Beltrán, 2000). Ya en esta dimensión es posible disputar ciertos supuestos que están a la base de la organización y participación de distintos grupos juveniles, dado que el discurso público-adulto ha apuntado en los últimos años a un supuesto “desinterés” por parte de este segmento de la sociedad hacia lo que varios autores han denominado como política tradicional (Zarzuri, Aguilera y Contreras, 2007; Zarzuri, 2016; Palenzuela, 2016). Esto queda en evidencia en documentos como el “Informe final Comisión Formación Ciudadana” de la propia Comisión Formación Ciudadana (2005), donde se repasa la preocupación por una baja en la participación electoral del 36% en el año 1988 al 13,2% en el año 2001. En esta línea, la encuesta nacional del INJUV (2004) planteaba que el 78% de los jóvenes cree que los políticos tienen poca preocupación por su segmento social, además de mostrar que solo un 8,8% confía en los partidos políticos. Ya en la octava encuesta del INJUV (2017) un 78% de los jóvenes declara no estar nada o poco interesado en la política, sin embargo, se explicita, en este mismo documento que las y los jóvenes han dado paso a nuevas formas de participación no convencionales, dado que confían en las capacidades de la acción colectiva, lo que se evidencia en el 50% de los jóvenes que dentro del último año habían participado en alguna agrupación o colectividad (social, política, cultural, deportiva, entre otras). Esta última información de alguna u otra manera nos devela las diferencias generacionales que

existen respecto a la población juvenil de hace unas décadas atrás y la que habita el Chile actual (Chávez y Poblete, 2006).

Es a partir de este tipo de premisas que se pretende develar cómo los jóvenes han ido organizando y asociándose en otros espacios, fuera de los partidos políticos, de las votaciones electorales y de aquellas formas de participación que el mundo adulto, el Estado y la institución escolar han prescrito para la vida en sociedad y la construcción de la democracia. Por esto, se requiere ampliar la mirada para entender los procesos de cambios y continuidades en la participación juvenil a partir de cuestiones fundamentales como los cambios generacionales y los cambios en los propios procesos políticos, los cuales están permeados por macro procesos, como la precarización de la educación pública, las altas brechas de desigualdad socio-culturales y económicas, entre otras. (Arias y Alvarado, 2015; Fuica y Vergara, 2016).

Junto con lo anterior es relevante destacar el contexto actual sobre algunas iniciativas estatales para promover o instalar prácticas y discursos de participación en el sistema educativo, en particular en lo que ocurre en el interior de los liceos y escuelas del país. En esta línea, un trabajo del Núcleo Investigación Acción en Juventudes (2016) declaraba el funcionamiento de la política de Consejos Escolares (ley 19.979), los cuales son una instancia propia de toda la comunidad educativa, donde hay representación de todos los estamentos y actores educativos (sostenedor, director, docentes, estudiantes y apoderados). Este consejo opera con carácter informativo, consultivo, propositivo y resolutivo para distintos temas, desafíos y problemáticas. Dentro de este trabajo realizado se recalca el nivel primario de participación por parte de profesores y estudiantes, los cuales no se incluyen en una toma de decisiones sistemática en el interior de sus comunidades educativas por medio de la instancia de consejos escolares. A esto, se suma la mantención dentro de los liceos de relaciones verticales y asimétricas, lo que produce que la información no sea socializada por todos los actores educativos, obstaculizando la capacidad de escucha y diálogo entre sujetos. Este contexto deja en evidencia la dificultad para repartir el poder y democratizar los distintos espacios en el interior de la escuela, sobre todo en lo que respecta a la toma de decisiones y liderazgos compartidos.

1.3.1 Modernidad y Modernización

Los procesos de Modernización, tomando en cuenta miradas como la de Habermas (1989), son procesos que van reforzándose mutuamente, donde están presentes la formación del capital, la movilización de los recursos, la implantación de poderes políticos, el desarrollo de las identidades nacionales, la promoción de la participación política y la secularización de ciertos valores y normas, entre otros elementos. En este marco, se comienzan a desplegar procesos de diferenciación, donde encontramos por ejemplo la diferenciación social, que tiene a su base el fenómeno de la movilización, que se relaciona con que las formas de vinculación se modifican, es decir, ahora en el proceso de modernización se depende de ciertas destrezas de carácter individual y no necesariamente de normas u otros aspectos que operan en la sociedad premoderna como lo era el parentesco (Avendaño, 2016).

Al mismo tiempo, comienza a operar una especialización que se da a nivel de los roles, producto de la ampliación de los mercados, también de la intensificación de la competencia política y del aumento en la participación de los sujetos. En la esfera de lo político el proceso de diferenciación se asocia a la conformación de ciertas unidades centrales que coordinan en sociedades complejas, estas unidades son extensas en la idea del Estado-Nación. Así, se comienza a observar la especialización del derecho, dado que es éste el encargado de regular los distintos ámbitos de acción en el que se desenvuelven los individuos, es decir en las sociedades modernas comienza a primar el derecho restitutivo y no penal como en las premodernas. Esto lo señala Solari (1976), quien propone que los rasgos fundamentales de una sociedad industrial moderna apuntan hacia el concepto de secularización que tiene a su base tres elementos fundamentales. En primer lugar, un cambio en la estructura normativa, donde los sujetos comienzan a actuar por un cierto marco regulatorio. En segundo lugar, un cambio respecto a la institucionalización, donde se pasa de la institución tradicional a una de cambio. Finalmente, en la sociedad moderna comienzan a operar unidades económico-ocupacionales en las que se despliega la vida de las personas. Es así, como en la sociedad industrial moderna se encuentran procesos de diversificación de distintos ámbitos, donde coexiste la división del trabajo como también su especialización o la aceptación y valoración al cambio o a la transformación, dándose una importancia también a la maximización de la eficiencia (Solari, 1976).

El proceso de diferenciación también se expresa mediante el desempeño y representación a nivel institucional, donde efectivamente comienza a evidenciarse una mayor participación de los individuos, acompañado esto de una intensificación de la capacidad organizativa de la sociedad, dado que se comienzan a secularizar ciertos elementos dinámicos, que permiten la aparición, desarrollo y despliegue de los partidos políticos, los grupos de interés y los movimientos sociales (Eisenstadt, 1972).

Finalmente, si se intenta dar un paso más a lo que se ha dicho anteriormente respecto a qué implicancias tiene el proceso de diferenciación para la constitución de la sociedad es fundamental revisar la perspectiva que aporta Durkheim (1995). En esta línea, el autor plantea que la sociedad avanza hacia estructuras más complejas y diferenciadas por consecuencia de la propia división del trabajo, por lo que el cambio social respecto a cómo se compone la sociedad se da a partir de la diferenciación que promueve esta propia división.

Es a partir de los diferentes procesos de diferenciación y diversificación señalados anteriormente en distintas esferas de la vida social, que se puede hablar hoy de un contexto neoliberal, el que se caracteriza como una ideología que se constituye en una opción generalizada, lo que tiene como consecuencia un puente roto entre economía y política. En este sentido, el neoliberalismo ha traído consigo una desarticulación del aparato estatal, la liberalización del mercado financiero y de los precios, y también en política social como lo es la previsión de salud y el acceso a jubilaciones dignas, caso de absoluta coyuntura en el Chile de hoy (Garretón, 2014). Es por esto que resulta fundamental decir que el neoliberalismo se afianzó como una ideología predominante a partir de la década del setenta, como una fase del capitalismo que tenía a su base una reflexión sobre el rol del mercado y la economía en el funcionamiento de la sociedad. Junto con esto se “instaló a la desigualdad como una condición necesaria para el mantenimiento de la libertad de los individuos y de la competencia” (Garretón, 2012: 24).

El propio Garretón (2012) señala que el neoliberalismo puede resumirse en siete aspectos. En primer lugar, la presencia de un profundo individualismo, dado que el individuo es el principal responsable de sus actos, donde lo que coexiste con él es la propiedad privada y el consumo (como derechos básicos). En segundo lugar, la emergencia de la libertad, que apunta a que no deben existir elementos que puedan impedir el despliegue del libre desarrollo del mercado. En tercer lugar, el mercado es puesto como un elemento fundamental, donde la

libertad se desarrolla con ayuda de la mano invisible que es el principio regulador del mercado. En cuarto lugar, la desigualdad se naturaliza y es vista como una cuestión inevitable, propia de la vida de los individuos en determinado contexto. En quinto lugar, el modo de producción capitalista, y en particular la sociedad capitalista, se considera como insuperable, por lo que se considera irracional cualquier acción que intente cambiarla. Los últimos dos puntos, apuntan a la visión negativa que se tiene sobre el accionar estatal en el mercado, por lo que además se asume una visión donde la economía es fundamental para el orden social, más allá de la democracia, que es vista con desconfianza.

Finalmente, en el contexto neoliberal globalizado se debe comenzar a entender la relación entre Estado y sociedad bajo un quiebre entre la política clásica de las sociedades modernas y la sociedad civil o ciudadanía. Esta ruptura o distanciamiento apunta derechamente al tema de la desconfianza y del malestar que viven nuestras sociedades. Es a la luz de esto que Garretón (2016) es explícito en evidenciar cómo este sistema ha permeado diversas esferas de la vida social, como lo son el trabajo, la salud, la educación, el medio ambiente o el financiamiento de la política, entre otros.

A partir de este diagnóstico los conceptos de modernidad y modernización se hacen relevantes para la presente investigación dado que son el contexto en el cuál se despliega tanto el objeto de estudio, la problematización en cuestión como también el paradigma neoliberal, el cual también es reforzado por ambos conceptos, brindando condiciones para su despliegue. Por lo tanto, habría que entender entonces que las organizaciones juveniles, las supuestas desafecciones sociales o democráticas y la desconfianza con la institucionalidad podrían ser acciones y sentimientos propios de los procesos de modernización, los cuales abren diversas posibilidades en el despliegue de la vida social, por lo que resulta relevante al estudiar la participación que desarrollan los jóvenes estudiantes del sistema escolar chileno.

1.3.2 Jóvenes, relaciones generacionales y de poder

Un segundo concepto por desarrollar en este trabajo es el concepto de jóvenes, el cual a su vez da espacio para hablar también de la importancia de las relaciones intergeneracionales, intrageneracionales y de poder. Desde el punto de vista histórico han existido de manera separada grupos de adultos y grupos de jóvenes en la medida que se ha afianzado el capitalismo, la división del trabajo y el acceso/masificación a la educación formal (Salazar & Pinto, 2002). En este sentido, son los adultos los que asumen la educación

y formación de los jóvenes, lo que también ha permitido pensar en la existencia histórica de las relaciones de poder, las cuales son ejercidas por el mundo adulto, y reforzadas por la construcción de normativas, discursos y roles que se despliegan en la propia sociedad (Balardini, 2000).

En esta línea resulta fundamental referirse al concepto de generación, el cual según Muñoz (2012), hace una referencia a aspectos de corte sociohistórico que permiten una cierta posición o una localización que brinda similitudes a aquellos que pertenecen a determinada generación. El propio autor declara que la pertenencia a cierta generación no quiere decir ser niño, joven o viejo, o por el hecho de nacer en un determinado tiempo, sino que justamente en un tiempo y espacio que permite experiencias comunes que ayudan a construir pensamientos, conductas y sentimientos comunes. Las generaciones así dan cuenta de las transformaciones en la estructura social, dado que aparecen cuando existen ciertos cambios en las condiciones sociales y materiales, por lo que la reproducción social también se ve modificada (Muñoz, 2012). En este sentido, es fundamental tener en cuenta el telón de fondo propuesto anteriormente con los conceptos de modernidad y modernización, dado que las generaciones se encuentran asociadas al cambio y vertiginosidad propia de las sociedades modernas.

Teniendo en cuenta lo anterior es relevante resaltar que las relaciones de poder desde la visión de Bourdieu (2002a) quedan a la vista al mirar las distinciones entre las generaciones, es allí donde según las tensiones se intensifican y emergen con mayor claridad. Respecto a esto último concepto autores como de la Corte (2000) han analizado que las relaciones asimétricas se producen en el interior del aula escolar, donde el poder se constituye como “una manera de afrontar el conflicto, que se caracteriza por una diferencia de recursos entre las partes implicadas” (p.24). En este caso, una diferencia generacional en que se sitúan adultos y jóvenes.

Las relaciones de poder se pueden ver tanto en la búsqueda de estrategias por parte del mundo adulto para transmitir conductas de obediencia o conformidad a los estudiantes, como también se pueden ver mecanismos más “superficiales” como lo son las de carácter estratégico (Foucault citado en de la Corte, 2000) donde están en juego no cuestiones conductuales, sino que ideas de mundo que guían valores, sentimientos, entre otras. Es por lo anterior que se dirá que en la institución escolar las relaciones de poder han dado espacio

a interacciones coercitivas e instrumentales (donde impera la recompensa), además de las legítimas por parte de una autoridad. Por ende, lo relevante para la presente investigación fue no perder de vista la dinámica de poder que existe entre adultos y jóvenes, y producir información que permitiera dar cuenta de los espacios de decisión y por ende, de participación que los jóvenes despliegan en sus propias experiencias, donde se ponen en juego relaciones de fuerza marginal o de resistencia con aquellas de carácter local o legítimas por el mundo adulto. Esto último relevante para el presente trabajo de investigación, dado que los jóvenes fuera del espacio escolar levantan sus propios espacios de participación y organización, desde los cuales resisten para luego tensionarse intrínsecamente con una cultura escolar que no opera bajo esos marcos (Arias y Alvarado, 2015).

Las relaciones de poder y el foco en la participación dan también parte a otro concepto importante que es el de relaciones generacionales e intergeneracionales, sobre todo en la relación entre adultos y jóvenes que opera en la escuela, dado que lo que se produce son la interacción entre distintas subjetividades que se enmarcan y construyen en contextos y condiciones epocales distintas. En este sentido, autores como Peña, Pérez, Salas y Santos (2016), señalan que hay un primer problema en las relaciones intergeneracionales, dado que en esta pugna un primer conflicto apunta al reconocimiento que conlleva reconocer a otro que tiene su propio imaginario, lenguaje y práctica, lo que muchas veces se reconoce como una simple disputa etaria en esta tesis recibe el nombre de choque o tensión generacional, el cual se da en la relación entre adultos y jóvenes, básicamente por estar en un contexto histórico y cultural diferente.

Es a partir de lo anterior y de la mirada de autores como Duarte (2002) que se habla de juventudes, como ese sector social que representa experiencias de vida heterogéneas, con capacidades y potencialidades distintas, y como un grupo que intenta dar cuenta y realizar tanto sus propios deseos como los que se exigen y esperan desde el mundo adulto. Desde este punto de vista, aquello que llamamos como juvenil se comprende como

“(…) las expresiones sociales y (contra) culturales que el grupo social juventud despliega (con toda su pluralidad), en la vivencia de la tensión por resolver las expectativas que el mundo adulto plantea de integración social y las expectativas propias que se van construyendo y que más de las veces no coinciden con lo ofrecido-impuesto” (Duarte, 2002: 104).

Lo relevante de lo que se intenta explicitar aquí no es una definición que encapsule o cristalice a los jóvenes, sino que dar el espacio para discutir sobre lo que significa ser joven en un contexto de constante modernización, donde la matriz adultocéntrica es la que modela la vida política, la educación y los imaginarios de mundo que se despliegan en la vida cotidiana. El concepto de matriz adultocéntrica refiere según Duarte (2015) a un sistema de relaciones económicas y político institucionales, donde operan imaginarios de dominación, propios de las sociedades capitalistas y patriarcales. En este sentido, el imaginario adultocéntrico “constituye una matriz sociocultural que ordena -naturalizando- lo adulto como lo potente, valioso y con capacidad de control sobre los demás, situando en el mismo movimiento de inferioridad y subordinación a la niñez, juventud y vejez.” (Duarte, 2015: 419).

Paralelamente, autores como Urresti (1999) han sido enfáticos en criticar definiciones de juventud que apuntan a cuestiones de orden más psico-biológico, como si la juventud fuera “un período de mora en el cual cierto segmento de la población llegado a la madurez sexual, a su plena capacidad biológica para reproducirse, no termina de consumarse como adulto y se encuentra a la espera de adquirir los atributos que lo identifiquen como tal. En esa moratoria, ese período de espera estarían los jóvenes” (p. 7).

Sin embargo, autores como Melucci (citado en Sepúlveda, 2013) han podido establecer parámetros o dimensiones para mirar más allá este constructo social, destacando elementos como la construcción de múltiples identidades y el ensanchamiento del horizonte de lo posible en la propia construcción de la identidad, más allá de los cruzamientos de clase o género que pueden existir. Desde esta perspectiva el sociólogo francés Alain Touraine en un estudio sobre juventud y democracia en Chile (1998), declara que existe una mirada dual sobre los jóvenes, donde por un lado son considerados como un instrumento de la modernización y por otro un segmento marginal que puede transformarse en peligroso. Desde este punto de vista nuevamente se devela un desarrollo de una mirada adultocéntrica, dado que los adultos consideran a los jóvenes como un grupo muy cercano o lejano, con continuidades y discontinuidades. Es en este punto donde emerge una condición juvenil que genera automáticamente una condición de subordinación y dominación (Villa, 2011), por lo que queda en evidencia las relaciones de poder que se disputan con el mundo adulto y las

distintas generaciones, dado que los adultos temen que los jóvenes los desplacen de sus distintos espacios de decisión y, por ende, de poder (Alba, citado en Villa, 2011).

En función de lo anterior es que en el presente trabajo no se adopta la mirada tradicional que tiende a difundirse por la mayoría de los espacios, donde lo juvenil o la condición de ser joven se caracteriza por ser una etapa etaria, de desajustes, crisis o conflictos, los cuales tienen que solucionarse para entrar a la adultez (Lozano, 2003). Tampoco se comparte la perspectiva que instala a la juventud como una etapa o tendencia que está desprovista de valor y que no tiene las herramientas o insumos necesarios para aportar a la vida social y en comunidad con niños o adultos, apuntando a que solo son receptores de información que al ser adultos pueden decidir y aportar a la vida pública. Se asume entonces, que para avanzar en el conocimiento de los mundos juveniles es necesario reflexionar y analizarlo como un concepto relacional, que toma relevancia y sentido a la luz de un macro contexto donde coexisten diversos conceptos y categorías como la clase, el género o la etnia, los cuales además tienden a modificarse según la época y contexto que se viva (Lozano, 2003).

Es a partir de la breve descripción de estos conceptos que cobra absoluta relevancia su vinculación con el trabajo investigativo realizado, dado que las categorías de jóvenes, género y poder son fundamentales para la construcción del objeto de estudio de la presente investigación, así como también permiten una vinculación con los objetivos que esta misma tiene a su base. El estudio a partir de lo generacional, las juventudes y las relaciones de poder permitirá dar cuenta de las dinámicas sociales que constituyen a las organizaciones juveniles, así como también facilitará establecer continuidades y rupturas tanto en las relaciones sociales entre jóvenes y adultos, además de la participación que cada agrupación juvenil despliega tanto fuera como en el interior del liceo.

1.3.3 Desafección y Desconfianza

Una tercera cuestión a desarrollar en este apartado de antecedentes teóricos tiene que ver con lo que varios autores (Zarzuri, Aguilera y Contreras, 2007; Palenzuela, 2016) han denominado como desafección, insatisfacción, desconfianza o desilusión con la democracia y con la participación en distintas esferas de la vida social del grupo denominado como jóvenes. En este sentido, desconfianza y desafección se vinculan y operan en la presente investigación como conceptos claves que se vinculan tensionando lo que se denomina como

participación juvenil, dado que variada literatura e investigaciones han apuntado a estos conceptos para explicar los desencuentros entre la cultura adulta y la juvenil.

Así, autores como Vega y Saray (2007); Baeza, Flores y Sandoval (2012) son enfáticos en declarar que los jóvenes no confían en el Estado, desconfían porque sus conexiones directas con la política se relacionan con conceptos como el de egoísmo, corrupción o promesas incumplidas, por lo tanto los mecanismos de participación que existen por parte del Estado está permeados por una noción de poder negativo, lo que ha llevado a los jóvenes a crear sus propias alternativas de participación, donde se trabaja activamente por el bien de la comunidad. Además, a esta concepción que explicitan los jóvenes también se relata el sentir que estos manifiestan respecto al mundo adulto, el cual los oprime y les entrega diversas órdenes que deben ser cumplidas. Así, una primera aproximación a la desafección política es definida por Montero, Gunther & Torcal (1999), como un desapego u hostilidad hacia el sistema político, lo que se relacionaría con una práctica de alejamiento hacia él, donde lo que emerge es un desinterés por la actividad política-tradicional.

En este sentido, Zarzuri, Aguilera y Contreras (2007) se han referido a la desafección política de los jóvenes a partir del discurso común sobre su des-interés por participar en partidos políticos o procesos electorales. Esta desafección política se caracteriza por una apatía y desinterés por la participación tradicional en política (Palenzuela, 2016). La mirada que interesa y que proponen estos autores es una lectura de esta situación que apunta al distanciamiento que existe por parte de los jóvenes con la política tradicional, lo que ha ido avanzando para convertirse en una característica cultural de este grupo social. Sin embargo, ¿podría decirse que los jóvenes han abandonado la política? Zarzuri (2016) responde esta interrogante relatando cómo los secundarios del año 2001 y sobre todo del 2006, además del movimiento social estudiantil del 2011 se organizaron y movilizaron, confirmando que la respuesta a esta pregunta es un rotundo no. Lo que pasa es que la participación de los jóvenes se ha tendido a invisibilizar en los medios de comunicación, donde solo destacan por sus prácticas de violencia y donde además se les enjuicia públicamente por su desinterés por la militancia tradicional o la no adscripción a distintas organizaciones de la política tradicional. Es por esto, que no basta con decir que los jóvenes están bajo el paradigma del “estar ni ahí”, ya que este tipo de juicios ontológicos están basado en miradas tradicionales, olvidando un nuevo contexto donde las distintas formas de organización han tendido al cambio, dado que

la participación de los jóvenes se empieza a develar a partir de experiencias y espacios que están fuera del ámbito tradicional, demostrando una nueva forma de poblar y convivir en la polis (Zarzuri, 2016), lo que también estaría con el telón de fondo de la modernización y sus constantes cambios y procesos de diversificación.

Al parecer en lo expresado anteriormente existe una distinción entre lo que se ha entendido por el traspaso desde *la* política a *lo* político (Palenzuela, 2016; Zarzuri, 2016; Batallán y Campanini, 2008; Chávez y Poblete, 2006). Bajo esta premisa se entiende entonces la esfera de lo político como aquel campo donde se construye la vida en común, con sus sentidos de pertenencia y propia regulación, donde habitan las prácticas y discursos sobre la vida social, lo que produce a su vez distintas nociones sobre el gobierno y las formas de conducir y participar en la vida social, dejando atrás la mirada de la política que refiere al mero ejercicio de una actividad social, como puede ser hoy en día la supremacía que tiene socialmente el participar en procesos electorales por medio del sufragio, por lo que autores como Zarzuri (2016), relegan este traspaso a la pérdida de sentido y vinculación que existe entre la política y la vida cotidiana y común de los jóvenes. Es a partir de esta distinción y del entendimiento de este traspaso respecto a la participación que llevan a cabo los jóvenes que se puede declarar que resulta fundamental instalarse a analizar y reflexionar sobre lo que pasa en el ámbito escolar, donde los protagonistas son niños y jóvenes que ven excluidas, marginadas o censuradas sus prácticas cotidianas en la vida escolar, develando una nula proyección del futuro ciudadano dentro del campo de lo político (Batallán y Campanini, 2008). Con esto, hay autores como De la Maza (2016) que destacan la connotación política que han cobrado los movimientos sociales, ya que estos buscan responder ante la insuficiencia de la acción estatal por medio de la propia reunión y asociatividad de los individuos. En este sentido, lo que representan estos grupos es la propia (re)politización de variados sectores de la sociedad (PNUD, 2015; Fuica y Vergara, 2016), donde lo que comienza a estar en discusión es el propio proyecto del país, los cambios que se deberían o no realizar o derechamente la reflexión sobre quiénes deberían participar de estas decisiones. Así, la politización se define como la pugna entre diversos actores, resultando ser un proceso heterogéneo donde conviven múltiples tensiones, contradicciones y ambivalencias, a un ritmo no constante, es decir, con aceleraciones y desaceleraciones (PNUD, 2015), lo que es

propio de la construcción de lo político y de la polis en su ambivalencia. Bajo este contexto en palabras de Chávez y Poblete (2006)

“Los y las jóvenes tienen sus formas tradicionales y alternativas de participar políticamente, y mediante la manera como se relaciona, de sus gustos y estilos, están expresando un fuerte contenido político que vale la pena considerar en tanto que allí también se están construyendo formas de vincularse con otros, identidades y modos diversos de ejercer ciudadanía” (p. 152).

Es a partir del concepto de politización que se puede ver la importancia e incidencia que han tenido los movimientos sociales en los últimos años, los que han puesto en la discusión pública y política diversos temas centrales, que interesan a distintos grupos de la sociedad, y donde además hay una fuerte participación de diversos grupos juveniles (Zarzuri, 2016; Barozet, 2016; PNUD, 2015). En este punto, el malestar, la desconfianza y las sensaciones de incertidumbre se han puesto al servicio de la sociedad para re-organizarse y buscar respuestas políticas que en muchos casos no se encuentran por parte de la institucionalidad, ya sea el gobierno o los partidos políticos, por lo que se cree que la solución a esta situación es más o menos de largo plazo, donde lo que se debe reconstruir es el espacio para el ejercicio y participación ciudadana, elementos totalmente ausentes en la política de los noventa post dictadura militar (De la Maza, 2016).

1.3.4 Participación

Finalmente, un último concepto a desarrollar en este apartado de antecedentes teóricos apunta al de participación juvenil, entender sus dinámicas y principales características a la luz de distintos autores e investigaciones. En este sentido, una primera afirmación central apunta a que las “políticas de participación en el sistema escolar replican una democracia representativa donde muchos de los dirigentes, consejos escolares o equipos de gestión no se encuentran legitimados por sus pares” (Muñoz Zamora, 2011: 122).

Así, en primer lugar, es necesario evidenciar cómo los jóvenes han diversificado los espacios de participación en los espacios no tradicionales. Esto a la luz de autores como Arias y Alvarado (2015) es bastante claro, dado que existen diferencias en la relación entre los jóvenes y la política formal, fundamentalmente en el eje de participación, dado que los jóvenes ya no conciben esta participación desde la mirada tradicional que supone entre otras cosas la afiliación a partidos o el acto del sufragio.

Con lo anterior, autores como Agudelo, Murillo, Echeverry y Patiño (2013) se han enfocado en la importancia que tiene para las culturas juveniles el participar en problemas medio ambientales a través del reciclaje o del veganismo como una práctica por el respeto de la vida de los animales. Asimismo, destacan la participación de los jóvenes en esferas que tienen que ver más con la estética y la construcción de pertenencia e identidad a partir de esto, como por ejemplo el cabello pintado o el uso de piercings. Los jóvenes entonces buscan su propia identidad a la luz de la experiencia privada y pública, lo que claramente está impactada por la propia experiencia escolar (Dubet y Martuccelli, 1998), siempre tendiendo y valorando estas prácticas en función de una transformación social, la cual reconocen que a ratos tiene más o menos impacto en un nivel macro o en un tiempo mediato. En este sentido, se propone emplazar al pensamiento que trata de instalar la visión y práctica juvenil como aislada del mundo de la vida, donde estas no son valoradas con la misma significatividad que las prácticas adultas, teniendo como premisa central el hecho de que los jóvenes producen sus propios espacios tanto dentro como fuera de lugares físicos como sus casas, los colegios, las calles u otros (Villa, 2011; Touraine 1998; Agudelo, Murillo, Echeverry y Patiño, 2013).

En este punto cabe señalar la importancia del trabajo realizado por sociólogos como Françoise Dubet (2005) quien propone que existirían dos grandes categorías para entender la experiencia de jóvenes estudiantes. La primera sería la condición de estos jóvenes estudiantes en cuanto a su propia experiencia juvenil, donde se hacen transversales las trayectorias de su familia, las condiciones socioeconómicas, de vivienda, entre otras. La segunda, sería la cultura de la propia escuela, la cual permea a la construcción de estos jóvenes estudiantes en cuanto a su propia vida y al desarrollo de su identidad. Así, el trabajo de Dubet y Martuccelli (1998), relata sobre cómo aparte de la propia cultura escolar que viven los jóvenes estos también viven otra cultura cotidiana, que se construye en paralelo, lo que se relaciona directamente con lo que propone Tenti (2000) al decir que los jóvenes son portadores de una experiencia social que está construida a partir de su propia práctica y despliegue en la vida cotidiana, la cual no necesariamente coincide con la cultura escolar, dado que la escuela tiende a rechazar y excluir esta experiencia cotidiana para imponer la que está legitimada a partir del curriculum escolar y desde la mirada adulta.

Por otro lado, Aguilera (2010), intenta dar énfasis en cómo ha comenzado a explicitarse un quiebre generacional en lo que a lo largo de esta investigación se ha

denominado como cultura política tradicional y la propia cultura política que comienzan a construir los jóvenes desde distintos espacios, por lo que los conceptos en disputa son justamente el de participación, ciudadanía y democracia. En este sentido, las pugnas a la base de estos conceptos fundamentales están basados en una realidad social donde los jóvenes buscan ser agentes activos dentro de los procesos de toma de decisiones públicas además de intentar desplegar su opinión sobre las acciones del Estado y de los representantes que gobiernan, lo que se contrasta con el precario mecanismo de participación que apunta al voto electoral cada cuatro años. Lo mismo ocurre con la ciudadanía, dado que esta ha funcionado como otro mecanismo de exclusión dentro del panorama neoliberal que se ha desarrollado en las últimas décadas no solo en Chile, sino que en la región latinoamericana (Aguilera, 2010).

Sin embargo, esto tiene absoluta relevancia en la reflexión desplegada a lo largo de esta tesis, basta recordar la importancia que le da Fierro (2016) al eje de la participación dentro del funcionamiento de la ciudadanía y la democracia para comprender que es absolutamente necesaria la inclusión y visibilización de las culturas juveniles, sin embargo ¿por qué esto sería propio de la vida en democracia y en la vida común con otros y otras? Aguilera (2010) relata esto desde la etimología de la palabra política, la cual tiene dos acepciones, la primera es la de polis, que apunta a la idea de la vida en comunidad y la otra es la de pólemos que desarrolla la idea de conflicto. Pareciera entonces que la democracia que vivimos en la actualidad no ofrece a las culturas juveniles la valoración e importancia que tienen sus propias prácticas cotidianas e ideológicas, por lo que la idea de conflicto y pugna dentro de la política queda absolutamente excluida, privilegiando simplemente la dimensión de polis que apunta a la normatividad que existe en el vivir conjuntamente. Por lo tanto, lo fundamental de esta explicación es avanzar en la visibilización de que somos diferentes, de que coexisten múltiples identidades y sentidos de pertenencia, los cuales no hay que excluir ni invisibilizar, sino que acoger en el sentido de negociar, conversar y establecer formas de vivir juntos, lo que debe evidenciarse no solo en el discurso sino que también en la práctica cotidiana tanto de los sujetos como también del Estado al elaborar políticas públicas, dado que como Lahera (2004) propone: “La riqueza de una sociedad se mide por su discusión pública, así como por su capacidad de transformarse a partir de ella. De allí que la democracia debe educar a sus ciudadanos en su habilidad de plantearse públicamente” (p. 13). Lo relevante de este planteamiento es comprender que la arena social

y política no es un espacio de constantes consensos, sino que al revés, siempre está llena de disensos y discusiones respecto a múltiples temas que son de carácter conflictivo, como por ejemplo definir los distintos mecanismos de participación que tienen los jóvenes o niños en la agenda política y en la realidad social.

Junto con lo anterior Bañez (1999) se refiere al concepto de participación como un elemento fundamental dentro de lo que se podría denominar ciudadanía activa, lo que queda evidenciado en la siguiente cita: “La profundización de la democracia social supone un concepto activo de ciudadanía, en el que la participación es un fin en sí misma y supone la implicación de los ciudadanos en los asuntos que afectan” (p. 106). Así, la participación comienza a verse como otro mecanismo de socialización, de integración social y de un ejercicio de solidaridad y de convivencia con el Estado, respecto a compartir con él la responsabilidad de los asuntos de carácter público, sin embargo ¿podríamos hablar de tal solidaridad y comunicación entre jóvenes y el Estado teniendo en cuenta la exclusión que lleva a cabo la escuela respecto de la experiencia cotidiana de los sujetos que asisten a ella? Claramente no, a la luz de lo que hemos visto con autores como Batallán y Campanini (2008), quienes plantean la exclusión e invisibilización de los jóvenes de los asuntos públicos y políticos.

Intentando responder la pregunta anterior, Botero, Torres y Alvarado (2008) hablan sobre las distintas tensiones y paradojas que tienen los jóvenes en relación a su participación en distintas esferas de la vida social, como lo son la educación o el acceso al empleo. En este sentido, cabe instalarse en el eje de la educación, en particular en la dimensión del currículum escolar, la cual es la dimensión más política de la educación (Cox, 2006). Así se puede recurrir a teóricos del currículum como Jurjo Torres (1993), quien declara que es función y misión del currículum prescrito preparar a los sujetos para ser ciudadanos activos y partícipes de la vida democrática y política. Esto último, coincide con la tesis de la invisibilización de los jóvenes y de sus propias culturas y prácticas, dado que el autor propone a este sector como una de las principales voces ausentes en la selección curricular:

“Otra de las grandes ausencias y ocultamientos a los ojos del propio alumnado son los modos de vida de los colectivos infantiles y juveniles tanto en la actualidad y en el pasado como aquí y en otros lugares de la Tierra (...) El adultocentrismo de nuestra

cultura nos lleva a una ignorancia realmente grande acerca del mundo idiosincrásico de la infancia y juventud” (Torres, 1993: 3).

Finalmente, para terminar el presente esfuerzo teórico es necesario resaltar la nueva mirada que se debe desarrollar para analizar a las culturas juveniles, donde se tenga en cuenta el proceso neoliberal y los constantes procesos de modernización, entendiendo que los jóvenes evidencian una creciente pérdida de interés por las organizaciones tradicionales pero al mismo tiempo aumentan su interés por las de tipo informal, donde las esferas de la política tienden a diversificarse en cuanto a la participación, generando otros caminos posibles a la organización y a las formas de vivir juntos y generar comunidad.

1.4 Pregunta de investigación:

¿Cuáles son los procesos que permiten la continuidad o el quiebre de la participación en los liceos a los jóvenes secundarios a partir de sus experiencias de participación en el espacio cultural, social y político?

1.4.1 Objetivo General:

Analizar los procesos de rupturas y continuidades que vivencian los/as jóvenes en el liceo a partir de sus experiencias de participación en el espacio extra-escolar.

1.4.2 Objetivos Específicos:

1. Identificar y describir las dinámicas sociales que constituyen a las organizaciones juveniles, evidenciando las tendencias actuales que las caracterizan.
2. Establecer continuidades y rupturas entre los modos de organización que establecen los jóvenes en su organización tanto dentro como fuera del liceo.
3. Identificar las relaciones generacionales que se dan entre jóvenes y adultos y entre jóvenes en las distintas experiencias de participación (liceo, organizaciones, barrios, etc).
4. Establecer continuidades y rupturas entre las distintas experiencias de participación juvenil respecto del ejercicio de poder que llevan a cabo tanto en sus espacios de organización como en el interior de la institución escolar.

1.5. Estrategia Metodológica

1.5.1 ¿Por qué el estudio es Cualitativo?

La metodología de esta investigación es de carácter cualitativo, apuntando a realizar un estudio descriptivo-interpretativo, donde efectivamente lo que está en juego, es la subjetividad de los jóvenes, a partir de sus discursos sobre participación. Por lo tanto, en este estudio lo que interesa conocer son estos discursos, para desde allí analizar las rupturas y continuidades existentes en cuanto a las experiencias de participación que se despliegan en el interior de los establecimientos educacionales.

Desde el punto de vista de Porta y Silva (2015), el enfoque interpretativo pone a la ciencia como algo que no es aislado del mundo, sino que cobra relevancia el contexto para explicar la conducta de los sujetos, dado que en él operan y se construyen los pensamientos, sentimientos y acciones. En este sentido, la metodología cualitativa ve al escenario y a las personas desde una perspectiva holística, donde no se agrupa a las personas a partir de variables, sino que considerando un todo, teniendo en cuenta el contexto tanto del pasado como el del presente, además de considerar los propios marcos de referencia que tienen los sujetos (Taylor y Bogdan, 2002). Así, al estudiar a las personas desde una perspectiva cualitativa se pueden llegar a develar el ámbito personal y emocional de los sujetos en su cotidianeidad.

Por lo tanto, al llevar a cabo un análisis de tipo cualitativo, a lo que se adscribe es a comprender la realidad social de los jóvenes en función de sus discursos. Sin embargo, no solo se lleva a cabo un análisis de estos discursos explícitos, sino que también del contexto en el que estos emergen y operan, como también de los distintos marcos teóricos que se refieren a ellos.

1.5.2 Técnicas de producción de información y análisis de esta

Las técnicas de producción de información son propias de lo que Cottet (2013) llama como una dimensión de la construcción de unidades de información. Así, todas las técnicas que se utilizan en el desarrollo de la investigación social capturan información, hacen hablar, por ende “son dispositivos que capturan el habla para recortar en ellas las unidades discretas de información/significación” (Cottet, 2013: 31).

Respecto a las técnicas utilizadas en la presente investigación, se llevó a cabo, en un primer momento grupos focales, para una aproximación a las distintas dimensiones que se plantean en los objetivos específicos de la presente investigación. Luego, en un segundo momento se realizaron entrevistas en profundidad a algunos miembros que participaron en la instancia grupal.

La primera técnica que se utilizó se conoce como grupo focal. Esta se define por ser “una entrevista focalizada pluri-individual” (Canales, 2006: 279), que busca el análisis e interpretación de los diversos sentidos de acción. Así, lo que el grupo focal produce son distintos relatos de experiencias de múltiples sujetos y en varias dimensiones, por lo que cobra absoluta relevancia lo que viven los actores (Canales, 2006). En consecuencia, se enmarca dentro de los enfoques cualitativos, dado que su dinámica se basa en organizar un grupo particular de personas para que relaten experiencias en torno a un tema determinado, el cual constituye el objeto de investigación (Marradi, Archenti y Piovani, 2010).

Los propios Marradi, Archenti y Piovani, (2010) explicitan que lo que permite poner en juego el grupo focal son las actitudes, emociones, creencias, experiencias, evaluaciones, reacciones, consensos y disensos respecto a un objeto de estudio que se instala desde el moderador. En esta línea el grupo focal fue puesto al servicio de esta investigación para conocer la experiencia vivida por parte de jóvenes secundarios del sistema educativo chileno, con el fin de conocer sus distintas instancias de participación, tanto afuera como en el interior de los liceos, teniendo a la base conceptos claves como generación o poder, entre otros.

Una segunda técnica para producir información para el presente trabajo de investigación es lo que se ha conocido como entrevista abierta, la cual es definida por Alonso (1998) como

“un proceso comunicativo por el cual el investigador extrae una información de una persona que se halla contenida en la biografía de ese interlocutor; entendiendo aquí biografía como el conjunto de las representaciones asociadas a los acontecimientos vividos por el entrevistado” (p.67).

En este sentido, una principal característica de la entrevista, y a su vez su propia limitación, apunta a la subjetividad. La entrevista se convierte en un espacio de conversación donde el sujeto entrevistado se transforma en la expresión de un yo que está lejos de una supuesta realidad objetiva, dado que lo que prima ahí es la narrativa de un sujeto que cuenta

historias en las que se incluye su propia historia y experiencia en ciertas esferas o experiencias de la vida social, por lo tanto la información que interesa al investigador ha sido experimentada e interpretada por el entrevistado, dado que forma parte de su propio mundo de la vida (Alonso, 1998; Marradi, Archenti y Piovani 2010).

La entrevista, tiene una dimensión de cobertura fundamentada en el comportamiento que despliegan los sujetos en relación con el objeto de investigación, en este caso, las experiencias de participación que llevan a cabo en distintos ámbitos de la vida social. Sin embargo, la entrevista no solo busca explorar en lo comportamental, sino que también en lo que los sujetos creen ser y hacer. Así en palabras de Alonso (1998) la entrevista en profundidad es “un constructo comunicativo, no un simple registro de discursos que hablan al sujeto. Los discursos no son así preexistentes de una manera absoluta a la operación de toma de datos que sería la entrevista; constituyen un marco social de la situación de la misma” (p.78). Esta premisa del autor es fundamental para comprender que la entrevista es un espacio fructífero para determinar un texto dentro de un contexto, donde lo relevante es que los hechos enunciados se instalan bajo ciertas experiencias.

A la luz de lo anterior, autores como Valles (1997) han sintetizado algunas ventajas y limitaciones del uso de la entrevista en el marco de la investigación social. Respecto a las ventajas que entrega esta técnica está el hecho de producir de manera flexible una información amplia y profunda, que se refleja en el propio discurso de los sujetos, representando así sus distintas experiencias. Asimismo, se destaca la importancia que tiene la entrevista en distintas fases del desarrollo investigativo, pues permite ir nutriendo y ampliando las fronteras de lo que se piensa estudiar y develar, además de la posibilidad de conocer cuestiones que no son directamente observables. Por el lado de las limitaciones, se pone énfasis en el tiempo que se invierte al desarrollar esta técnica, dado que no solamente es entrevistar, sino que también transcribir y analizar esa conversación y discurso del entrevistado. A esto se suma la dificultad de llevar a cabo generalizaciones en los resultados y también el hecho de no conseguir observar directamente el contexto cotidiano en el que se despliegan las cuestiones de interés investigativo.

Finalmente se resalta la importancia del lugar donde se llevan a cabo las distintas entrevistas, dado que los discursos pueden estar condicionados por el lugar donde se desarrolla la conversación. A esto se agrega la importancia del consentimiento informado y

de la grabación de la entrevista y notas de esta para dejar registro de gestos, expresiones y movimientos que sin duda ayudaron en los procesos de análisis (Marradi, Archenti y Piovani, 2010).

En conclusión, y siguiendo la línea de Duarte, Canales y Cottet (2016) es fundamental que el análisis de la información producida apunte a comprender las subjetividades juveniles, para comprenderlas en su contexto histórico social y en los procesos que en él operan. Ante esto no hay que olvidar que para el tratamiento o análisis de las unidades de información en una investigación donde se pone énfasis el discurso es fundamental la construcción de la muestra, dado que esta “determina todas las posibilidades y límites del análisis e interpretación de las unidades de información/significación generadas por entrevistas abiertas semidirectivas o por grupos de discusión” (Cottet, 2013: 40).

1.5.3 Muestra(s)

Respecto al diseño de la muestra lo fundamental es lo que se ha denominado como representatividad, además de las características de qué sujetos son incorporados a esta muestra (Cottet, 2013). En el caso de las estrategias sociales de discurso, que es donde está ubicada la presente investigación, la confección de la muestra está guiada por la representación estructural (Canales y Peinado en Cottet, 2013), dado que lo relevante en estos casos son la representatividad de las distintas opiniones que emergen. Por otro lado, el tamaño de la muestra en este tipo de investigaciones se logra a partir de un ejercicio de “cartografiar las posiciones sociales, culturales, económicas que hacen posible tener un ‘punto de vista’ determinado, según los criterios de homogeneidad y heterogeneidad plausibles (admisibles, atendibles) de combinación” (Cottet, 2013: 34). A la luz de esto, la muestra tanto para jóvenes entrevistados como para asistentes al grupo focal responden a los siguientes criterios: primero, que sean estudiantes del sistema escolar chileno; segundo, que pertenezcan a los niveles de tercero y cuarto medio; tercero, que asistan a escuelas municipales o particular subvencionadas; cuarto, que participen en algún tipo de organización, agrupación o colectivo.

La muestra de este trabajo apunta a desarrollar distintas instancias de conversación con la cantidad más amplia de jóvenes para acceder a experiencias lo más diversificadas posibles en cuanto a la participación que se desarrolla como grupalidad. Esto enmarcado en

distintas agrupaciones de jóvenes que participan y construyen distintos espacios organizados, pero alejados de lo que a lo largo del marco teórico se señaló como espacios tradicionales de participación (Reguillo, 2003; Zarzuri, 2016; Palenzuela, 2016). Estos jóvenes son parte del sistema escolar chileno y cursan los niveles de tercero y cuarto medio, dado que están próximos al ejercicio voluntario del voto, además de convertirse legalmente en ciudadanos, lo que conforma el instrumento más válido para hablar sobre participación política y social dentro del canon tradicional que hoy se despliega en la vida democrática de nuestro país.

Estos jóvenes fueron seleccionados por su colegio de procedencia (Municipal/Particular Subvencionado), y además, por participar en alguna organización no formal, como lo son colectivos de educación no sexista, grupos culturales y estéticos como el hip-hop, organizaciones sociales como los grupos de veganos, ecologistas, entre otros. Fundamental resulta aquí declarar que los sujetos escogidos para este estudio cumplen con ciertas categorías o finalidades de adscripción, las cuales permiten diferenciar objetivos que movilizan a los jóvenes y los convocan a participar (Aguilera, 2016). Estas finalidades son cuatro: en primer lugar aquellos jóvenes que se centran en el trabajo comunitario; luego en segundo término están los jóvenes que se orientan en función del trabajo de voluntariado; en tercer lugar, jóvenes que se adscriben a cuestiones de expresividad sobre todo estética (punk, raperos, entre otros) y finalmente aquellos jóvenes que tienen el centro de sus objetivos fijados en la politización y el cambio social, siendo esta última la que toma protagonismo al momento de la selección y de los atributos de la muestra construida (Aguilera, 2016).

En este sentido, Andréu (2001) apunta a que este tipo de investigaciones la muestra es intencional, donde los sujetos no son elegidos al azar, sino que se hacen de manera intencionada y donde el investigador selecciona a los entrevistados a partir de ciertos criterios. Por lo tanto, resulta fundamental resaltar el criterio de saturación, el cual apunta a que se deben realizar entrevistas “hasta que tanto se alcance la certeza práctica de que nuevos contactos no aportan elementos desconocidos con respecto al tema de investigación, o no emergen aspectos hasta entonces no tratados” (Marradi, Archenti y Piovani, 2010: 199), ya que cuando se llega a un punto de saturación por la información producida, los datos que se comienzan a relevar comienzan a ser repetitivos y dejan de ser novedosos para lo que se busca explicar o decir en la investigación (Andréu, 2001; Martinic, 2006).

Finalmente, la muestra construida en esta investigación se conformó a partir un colectivo sexo-político, una agrupación de jóvenes raperos y un colectivo de educación no sexista, los cuales dieron funcionamiento a las instancias de grupos focales. Además, a esto se sumaron tres instancias de entrevista en profundidad, donde participó una joven mujer secundaria perteneciente a un colectivo sexo-político y de derechos humanos, un joven varón de un colectivo de educación no sexista y un joven varón de un movimiento político característico del movimiento estudiantil chileno, por lo que en total participaron 21 jóvenes secundarios.

1.6 Estructura del texto

A continuación, se presentarán capítulos de hallazgos y análisis, donde en primer lugar se desarrollará un foco en las organizaciones juveniles que participaron de la presente investigación, buscando como objetivo identificar las dinámicas sociales que son propias de estas grupalidades y sus características fundamentales. Luego, un segundo capítulo tendrá como eje el concepto de generación y relaciones inter e intrageneracionales, teniendo en cuenta la importancia socio-histórica de esta construcción y de cómo al interior de la escuela se producen distinciones en las relaciones entre distintos actores. Un tercer capítulo estará centrado en un concepto fundamental para esta investigación, como lo es la participación y junto con ello conocer las distintas experiencias de los jóvenes, evidenciando nuevamente quiebres y continuidades respecto a su participación dentro del liceo. El cuarto capítulo abordará el concepto de poder y las relaciones que se producen, poniendo en juego rupturas y continuidades que existen en el ejercicio del poder desde las organizaciones juveniles en la experiencia escolar en el interior del liceo. Finalmente, un quinto capítulo trabajará conclusiones y proyecciones de esta investigación, dando cuenta sobre los objetivos de investigación, pero también de cuestiones metodológicas y de posibles desafíos futuros.

Capítulo 1

Sobre las Organizaciones Juveniles en estudio

Palabras previas

Este primer capítulo tiene como objetivo identificar y describir las dinámicas sociales que constituyen a las organizaciones juveniles, evidenciando las tendencias actuales que las caracterizan. Con esto, lo que se pretende poner en juego son cuestiones fundamentales respecto a sus organizaciones, como por ejemplo aquello que los motiva a asociarse y movilizarse, como también los medios por los cuales se organizan y se comunican. Junto con esto se trabajará la importancia de la afectividad en el interior de las organizaciones juveniles como también la relevancia que ha tenido la politización de sus propios cuerpos como un medio para expresar las ideas bases que hay en sus militancias, activismo y participación, además de las formas que tienen de organizarse internamente en su orgánica, develando sus puntos de vista sobre las jerarquías y la distribución de roles, tareas y poder.

El ejercicio que se ha de realizar en el presente capítulo permitirá también ir complejizando ciertos conceptos claves presentes a lo largo de todo este trabajo: adultocentrismo, fraternidad o la distinción entre lo político y la política, cuestiones que son de absoluta relevancia para comprender a las distintas organizaciones juveniles de estudiantes secundarios en sus distintos contextos. Así, en un primer momento se desarrollará la relevancia del concepto de politización y las razones por las que los jóvenes deciden asociarse, haciendo énfasis en la relevancia de la transformación social. Luego, en un segundo momento se trabajará sobre la orgánica de las organizaciones juveniles, teniendo como objetivo tanto las formas que tienen de organizarse como también los roles que se asumen los distintos actores en su interior. Un tercer apartado de este capítulo hace referencia a lo que se ha denominado como performance y politización de los cuerpos, dado que dentro de los discursos juveniles emerge como relevante el uso de sus propias corporalidades como un insumo político y de protesta, dentro de otros elementos. Un cuarto apartado desplegará información sobre la relevancia de la amistad y la fraternidad en los colectivos juveniles y de cómo esto pasa a ubicarse en un lugar de relevancia en sus relaciones sociales, así como también en la construcción de espacios seguros para ellos mismos. Finalmente, antes de llegar a una síntesis del capítulo se desarrolla un quinto apartado donde se pone énfasis en el uso

de redes sociales, así como también en los distintos espacios que ocupan los jóvenes secundarios para reunirse y desplegar la participación en los distintos espacios de militancia y activismo.

1. Politización y transformación social en las organizaciones juveniles

En este apartado se abordan las cuestiones referidas a por qué movilizarse, asociarse y por qué participar en las organizaciones respectivas. Además, se han encontrado tópicos y resultados que van en la línea de contra qué buscan ellos rebelarse como colectivos organizados de jóvenes estudiantes secundarios.

Las organizaciones de jóvenes secundarios que se han estudiado en esta investigación nacen al alero de algunas premisas que son fundamentales de rescatar y resaltar, sobre todo porque tensionan lo dicho anteriormente en el apartado de desafección juvenil (Palenzuela, 2016; Zarzuri, Aguilera y Contreras, 2007). Esto, toma relevancia si se tiene en cuenta el aporte de Chávez y Fuentes (2010) quienes explicitan que existe en términos generales dentro de las sociedades occidentales “un canon de participación política asociado a instancias tradicionales de participación (voto, partidos políticos) y a la adhesión de grandes ideales o epopeyas colectivas” (p.82), cuestión que a lo largo de esta investigación se pone en cuestión.

Teniendo en cuenta lo anterior y a modo de mostrar una participación que sale de esa descripción es que, en primer lugar, se cuenta con dos colectivos de jóvenes que centran su participación en lo que se ha denominado como disidencia sexual, género y derechos reproductivos, armando sus propias *movidas* (Aguilera, 2010) y formas de participar e irrumpir en la realidad social. Este concepto apunta a las “acciones colectivas que los jóvenes deciden emprender en conjunto y que muchas veces son productos de una serie de procesos individuales y colectivos que nos hacen mover y nos facilitan los marcos y motivaciones posibles para la acción” (Aguilera, 2010: 82). Sin embargo, estos grupos/colectivos organizados no solo se pueden definir a partir del camino que comienzan a emprender juntos, sino también por el foco que ponen al centrarse en las identidades de género y en las sexualidades, teniendo como intención generalizada el propósito del cambio social y la politización (Aguilera, 2010). Esto queda evidenciado al conversar con estos jóvenes secundarios respecto a contra qué buscan rebelarse:

“Yo creo que nace igual desde el descontento contra el sistema imperante heterosexual y patriarcal... y binario también... y claro, digamos todos esos conceptos

y temáticas crean un lazo muy estrecho y se relacionan mucho con nuestro diario vivir y con lo que vivimos como secundarios dentro de los establecimientos... cómo nos opresionan los profes, el sistema educativo y el mismo curriculum... hasta nuestra misma familia, por eso ocupamos nuestras herramientas para reflexionar y darnos cuenta digamos de las miserias que tenemos como relaciones entre semejantes, digamos... desde ahí nace la desigualdad de género, cierto... la opresión hacia la mujer y las disidencias sexuales también... desde esa reflexión súper política y de la movilización surge la rebelación [rebelión] contra el sistema y que se ve impregnada en los medios de comunicación” (Joven varón secundario, Colectivo Sexo-Político)

“Rebelarse yo creo que siempre es el objetivo pero más que nada es como exigir lo que es justo, porque nosotras no tenemos un trato igual en la sociedad, las diversidades y disidencias sexuales no son consideradas muchas veces como personas... muchas veces se nos quita la condición de humanos, se nos mata, se nos viola o sea no sé, las atrocidades que ocurren constantemente en torno a nuestra comunidad, igual son tristes” (Joven varón secundario, Colectivo Sexo-Político y Derechos Humanos).

En esta línea, las organizaciones juveniles no solo están en el marco de un cambio o de un foco en género, sexualidades o derechos reproductivos, sino que hay intereses más amplios como la pugna con el adultocentrismo que opera en diversas esferas de la vida social.

“Con la Escuela es mi Cuerpa creo que también luchamos contra el adultocentrismo, mucho... porque es muy difícil que siendo joven te tomen en cuenta cuando erís activista, como que sienten que si no estás por el movimiento estudiantil no tenís como cabida en otro tema y yo creo que eso es súper importante porque pasa tanto fuera como dentro de las mismas organizaciones, como que por el hecho de ser joven te tenís que ir abriendo espacio” (Joven mujer secundaria, Colectivo Sexo-Político y Derechos Humanos).

A partir de lo anterior, se despliega el concepto de adultocentrismo, que según Duarte (2016) permite analizar modos de organización social en las que existen relaciones de dominio entre aquel grupo que se ha denominado como adulto y aquellos que son considerados como minoridad que sería el grupo juvenil. Así, en palabras del autor el adultocentrismo “condensa, en tanto categoría, relaciones de poder de quienes portan la mayoría sobre otros/as sin poder” (p.44).

Esta forma de analizar y mirar la realidad social no solo se queda en el despliegue de relaciones de poder, sino que también apunta al desarrollo de distintos procesos económicos y políticos que tienen un carácter institucional y que organizan y permiten la reproducción

social con múltiples mecanismos, dejando entre ver que existen accesos y clausuras para acceder tanto a bienes como también al poder de decisión y adquisición. Sin embargo, el adultocentrismo como categoría de análisis no solo se queda en esto, sino que además “produce unos modos de gestión de las corporalidades y sexualidades de las personas de acuerdo a la posición que se les otorga en las estructuras del ciclo vital” (Duarte, 2016: p.45). Esto emerge también como un resultado de este trabajo de investigación, dado que los discursos juveniles dejan en evidencia la idea de que el lente adultocéntrico permite ver cómo se produce y opera una matriz sociocultural donde lo adulto aparece como una meta a la cual llegar, además de poseer los adjetivos como valioso o potente, en desmedro de la etapa juvenil que apunta a la subordinación y al camino transitorio para llegar a la adultez.

Siguiendo con el análisis de las organizaciones, se agrega un colectivo de jóvenes raperos de la zona sur de Santiago, los que hacen una crítica profunda al actual modelo neoliberal, con todas sus dejaciones desarrolladas precedentemente. Este colectivo reúne múltiples características relatadas en una investigación de Moraga y Solorzano (2005) quienes develan cómo la cultura hip-hop se expande con un espíritu liberador de conciencia y con prácticas propias y conscientes. En este sentido, el hip-hop se despliega como una cultura en la cual se rechaza el contexto actual, además del notorio adultocentrismo que atenta contra su propia estética y finalidad, dado que el hip-hop no solo pone en escena el canto o la lírica consciente, sino que también la estética de un cuerpo politizado y de ramas como el grafiti o el baile que apuntan también a generar resistencias a ese adultocentrismo y a la cultura neoliberal imperante (Moraga y Solorzano, 2005). Fundamental resulta la idea de que dentro del mundo del hip-hop toma fuerza la premisa de que este se convierte en la herramienta de trabajo comunitario que busca recuperar el tejido social que ha sido afectado por diferentes circunstancias políticas que han excluido a muchos sectores de la ciudad:

“Yo creo que finalmente la huea que tratamos de hacer en la música es entregar un mensaje, cambiar de paradigma la conciencia entendiendo que el rap cachai’ aparte de ser música tiene toda una historia por detrás que decanta en que la huea es un mensaje de transformación en contra de la hegemonía cultural culia que hay cachai” (Joven varón secundario, Colectivo Rapero).

“Como apelamos a esa conciencia colectiva tenemos que saber penetrar a través de un mensaje reflexivo contra la cultura que tenemos” (Joven varón secundario, Colectivo Rapero).

El objetivo del cambio o de la transformación social en el discurso de los jóvenes secundarios raperos coincide con lo que propone Moraga y Solorzano (2005), en cuanto a la preocupación que existe por el despliegue de una generación futura, es decir, el cambio también está orientado no solo por las necesidades propias como grupo humano, sino que también pensando en el devenir de los futuros jóvenes que crecerán en un contexto como el actual. La presencia de este discurso no solo se percibe desde el mundo del hip-hop, sino que también aparece en la visión de mundo y de la propia necesidad de organizarse y participar en una agrupación por parte de otros grupos juveniles:

“Ese es el objetivo cachai’ y entregar el mensaje como dice mi compadre, el hiphop es la cultura en contra, es la contra cultura, nosotros tenemos que dar un mensaje bueno cachai a los receptores que siempre más que nada son cabro chicos y ellos te escuchan y se acuerden de ti y recogen cosas” (Joven varón secundario, Colectivo Rapero).

“Varón: Abogar por la libertad de los pendejos igual pos, abogar para que los pendejos puedan ser libres desde pendejo y puedan tomar sus decisiones, poder ser igual...

Mujer: que se sientan seguros siendo quienes son, a pesar de que se escapen de la norma...” (Grupo Focal, Colectivo Sexo-Político).

Otra agrupación juvenil es una organización política de corte más tradicional y que emerge a la luz de los conflictos sociales del año 2011 (Reguillo, 2003; Bonvillani y Roldán, 2017). En este caso, se puede lograr ver un énfasis en el cambio, vinculado directamente con las esferas de poder, las formas de hacer política y la configuración que esta adopta a nivel de partidos y asociatividades políticas de corte más tradicional:

“Si pensamos rebelarnos contra algo, claro... ahí nace como toda la bohemia¹ que ahora podríamos decir pero... rebelarse contra algo parte con la definición de que nosotros encontramos que los derechos sociales hoy en día lamentablemente no están siendo factibles para nuestra sociedad, no son algo concreto, no es algo que se defienda, dentro de las capas de poder no es algo que se defienda y a nosotros nos parece algo bastante... cómo decirlo... bastante fructífero (...)” (Joven varón secundario, Movimiento político tradicional).

¹ El estudiante ocupa esta expresión para referirse a una especie de romanticismo que existe al explicar la revelación de su organización.

“Rebelarse contra el poder sabiendo que los espacios de poder deben ser ocupados en pos del poder del pueblo, el poder de nosotros, el poder comunal, el poder comunitario en realidad” (Joven varón secundario, Movimiento político tradicional).

Lo dicho hasta aquí se relaciona con lo propuesto por Melucci (1994) al resaltar la necesidad de “concebir los movimientos sociales como agencias de significación colectiva, que difunden nuevos significados en la sociedad a través de formas de acción colectiva” (p. 120). A esto se agrega un elemento fundamental que emerge desde lo estudiado por Delgado (2007), quien a la luz de Melucci destaca que la acción de los sujetos “busca romper los límites del orden en que se produce, por lo cual se considera básica la capacidad del movimiento para provocar rupturas en las fronteras del poder en el que se desarrolla su acción política (...)” (p.46).

Con lo anterior resulta importante develar que las voces de los distintos jóvenes secundarios que militan, participan y hacen activismo en distintos espacios y frentes, y que a su vez tienen sus propias formas de desplegarse nos invitan a pensar en que efectivamente hay una emergencia de nuevas formas de acción en el campo político, donde el rol y las prácticas de organizaciones juveniles cobran absoluta relevancia respecto a su relación con la vida colectiva y la construcción de un nosotros (Chávez y Fuentes, 2010).

Los discursos anteriormente develados representan la idea de que existen asociatividades que han desplegado procesos de (re)politización, lo que a su vez ha también ocurrido en variados sectores de la sociedad (PNUD, 2015; Fuica y Vergara, 2016), donde lo que comienza a estar en discusión es el propio proyecto del país, los cambios que se deberían o no realizar, o derechamente la reflexión sobre quiénes deberían participar de estas decisiones. Así, la politización se define como la pugna entre diversos actores, resultando ser un proceso heterogéneo en el que conviven múltiples tensiones, contradicciones y ambivalencias, a un ritmo no constante, es decir, con aceleraciones y desaceleraciones (PNUD, 2015), lo que es propio de la construcción de lo político y de la polis en su ambivalencia. Además, la politización no necesariamente se cristaliza en una sola dimensión de la sociedad, sino que emerge en diversificados mecanismos de lo social, como lo es la conflictividad, la movilización social o el involucramiento ciudadano (PNUD, 2015: 15). En este sentido, el propio PNUD declara que la politización de la sociedad chilena ha puesto en tensión y entredicho distintos tópicos, como lo son las imágenes del propio país, el alcance de demandas de cambio o los principios de legitimidad de la acción política, entre otros. Bajo

este contexto de politización es que toman relevancia las palabras de Chávez y Poblete (2006) para referirse a nuevas y alternativas formas de participar por parte de los jóvenes:

“Los y las jóvenes tienen sus formas tradicionales y alternativas de participar políticamente, y mediante la manera como se relacionan, de sus gustos y estilos, están expresando un fuerte contenido político que vale la pena considerar en tanto que allí también se están construyendo formas de vincularse con otros, identidades y modos diversos de ejercer ciudadanía” (p. 152).

Es a partir del concepto de politización que se puede ver la importancia e incidencia que han tenido los movimientos y colectivos juveniles en los últimos años, los cuales han sabido poner en la discusión pública y política diversos temas centrales que interesan a distintos grupos de la sociedad, y donde además hay una fuerte participación de diversos grupos juveniles (Zarzuri, 2016; Barozet, 2016; PNUD, 2015). En este punto, el malestar, la desconfianza y las sensaciones de incertidumbre se han puesto al servicio de la sociedad, en este caso en los jóvenes, para re-organizarse y buscar respuestas políticas que en muchos casos no se encuentran por parte de la institucionalidad, ya sea el gobierno o los partidos políticos, poniendo en juego señales de politización que buscan correr fronteras de lo establecido en diversos ámbitos como lo son los derechos reproductivos, la educación sexual o la crítica al neoliberalismo.

2. Sobre la orgánica en las organizaciones juvenil

Si hay un elemento que llamó la atención a lo largo de este estudio y sobre todo en la medida que se desarrollaron las distintas instancias conversacionales con jóvenes fue la forma en la que estos han organizado el devenir interno de sus agrupaciones, particularmente en las reparticiones de roles, tomas de decisiones y sobre todo de liderazgos. En este sentido, la politización anteriormente descrita también va de la mano con una resistencia al adultocentrismo en la medida que se intentan transformar las lógicas de poder y de jerarquía en el interior de sus propias organizaciones juveniles.

Las organizaciones juveniles, según Zarzuri (2016), han emprendido en los últimos veinte años una ofensiva donde se han organizado y movilizado por distintas razones que permiten responder negativamente a la pregunta si los jóvenes han abandonado la política, lo que además queda evidenciado en el apartado anterior donde se ven distintos tipos de politización y de búsqueda respecto al cambio y transformación de la sociedad bajo diversos

focos y lentes. Estos nuevos escenarios han permitido ir olvidando un nuevo contexto donde las distintas formas de organización han tendido al cambio, dado que la participación de los jóvenes se empieza a develar a partir de experiencias y espacios que están fuera del ámbito tradicional, demostrando una nueva forma de poblar y convivir en la polis (Zarzuri, 2016).

Al parecer en lo expresado anteriormente existe una distinción entre lo que se ha entendido por el traspaso desde *la* política a *lo* político. Bajo esta premisa se entiende entonces la esfera de lo político como aquel campo donde se construye la vida en común, con sus sentidos de pertenencia y propia regulación, donde habitan las prácticas y discursos sobre la vida social, lo que produce a su vez distintas nociones sobre el gobierno y las formas de conducir y participar en la vida pública. En tanto la política refiere al ejercicio de una actividad social, como puede ser hoy en día la supremacía que tiene socialmente el participar en procesos electorales por medio del sufragio (Palenzuela, 2016; Zarzuri, 2016; Batallán y Campanini, 2008; Chávez y Poblete, 2006).

Este nuevo escenario ha sido fuertemente develado por los discursos de los jóvenes que han explicitado la relevancia que tiene dentro de sus distintos espacios de organización y participación el tema de la jerarquía, la horizontalidad y la toma de decisiones. En este sentido, las palabras de Zibechi (2008) tienen relevancia, dado que destaca la preeminencia de las bases en el interior de las asociatividades:

“Por otro lado, los movimientos actuales rehúyen el tipo de organización taylorista (jerarquizada, con división de tareas entre quienes dirigen y ejecutan), en la que los dirigentes estaban separados de sus bases. Las formas de organización de los actuales movimientos tienden a reproducir la vida cotidiana, familiar y comunitaria, asumiendo a menudo la forma de redes de auto-organización territorial” (p.25).

Es interesante esta preocupación de las organizaciones juveniles pensando que la política tradicional está dominada por los mundos adultos que despliegan todo su poder y hegemonía al momento de tomar decisiones y armar el panorama de su propio devenir. Los jóvenes dan cuenta de este panorama en el contexto chileno actual, y desde allí deciden tomar otros rumbos y sentidos para la organización interna de sus colectivos y asociaciones:

“Mira, lo que pasa es que no hay jerarquía, lo que pasa que todas las decisiones las tomamos en conjunto cachai” (Joven varón secundario, Colectivo rapero).

“Siempre hay una toma de decisiones cachay, si hablamos de líderes un día este hueon, otro día este otro hueon, y otro día yo, siempre es distinto” (Joven varón secundario, Colectivo Rapero).

Esta lógica respecto a la interna de las organizaciones juveniles responde a lo que Westendarp (2016) señala al decir que estos nuevos grupos organizados se caracterizan fundamentalmente por llevar a cabo relaciones de horizontalidad y por la creación de fuertes vínculos asociados a las relaciones comunitarias que buscan la transformación y liberación desde distintos focos al margen de la institucionalidad. Profundizando la reflexión sobre la estructura interna de sus organizaciones y la distribución de poder se plantea:

“El trabajo en equipo, siempre uno llega con una idea, y el otro dice buena hermano te la apoyo y vamos construyendo juntos. Eso sí tenemos cargos cachai, por ejemplo, yo hago las pistas cachai, Patito está encargado del scratch cachai y de los samplers y eso, los cabros están encargados de rapear pulento y escribir cachai, eso serían como los cargos y llegar a la hora y decir juntémonos tal día y hacerlo y nos organizamos” (Joven varón secundario, Colectivo Raperero).

“Si... no hay ningún tipo de jerarquía, funcionamos de acuerdo a si hay un proyecto la gente que quiere participar va a la reunión y en verdad es muy así” (Joven mujer secundaria, Colectivo Sexo-Político).

Lo relevante de esta configuración en la dinámica interna de las relaciones que se establecen dentro de las distintas organizaciones juveniles es que emerge la evidencia sobre el quiebre generacional -con los adultos- que existe en la forma de hacer política y organizarse en conjunto para la construcción de un nosotros, aquello que hemos llamado la vida juntos. Autores como Ortiz (2016), han declarado sobre el conflicto generacional que existe entre la tradición, las costumbres, los significados arraigados y la resistencia por otra parte a las nuevas generaciones para aceptarlas y hacerlas propias. Lo interesante de este nuevo punto es que cuando hablamos de este cambio, giro o quiebre generacional no hablamos necesariamente de viejos/adultos y jóvenes, dado que los estudiantes logran también develar que esta no es una cuestión propiamente de la edad, sino que una construcción propia, que responde a cuestiones más históricas, culturales y de trayectoria de vida:

“Yo conozco gente que a pesar de ser mayor... yo conozco activistas por ejemplo que son de 50 o 60 años y no sé... encuentro que la edad no es un límite para entender las luchas que podemos tener las personas más jóvenes y las propuestas que también tenemos, yo creo que un limitante eso sí es el contexto de cada persona, el que también no sé pos... no se eduque o no se sensibilice en torno a la sexualidad y disidencia sexual...” (Joven varón secundario, Colectivo Educación No Sexista)

La relevancia de lo anterior es ver cómo la crítica al paradigma adultocéntrico también permite tener una clave de lectura para comprender y leer el contexto de nuevos tipos de colectivos y asociatividades, dónde los jóvenes han levantado nuevas lógicas y focos para el despliegue de sus propias organizaciones y acciones. Así, desde lo que ha sido investigado aquí, aquello que para los jóvenes tiene aspecto de política tradicional pareciera también estar ligado automáticamente con la lógica adultocéntrica, la cual no permite la acción y práctica de organizaciones que funcionen desde la horizontalidad, con mayor demanda ética y de fraternidad y, sobre todo, con una distribución del poder equitativo entre los sujetos, sin importar su sexo, raza o edad. Esto último representaría entonces las alternativas que estas agrupaciones juveniles han construido en sus formas de relación y práctica.

3. La performance y la politización de los cuerpos

Cuando comencé el trabajo de tesis nunca estuvo entre mis pretensiones poner un énfasis en los cuerpos y en lo que estos portan simbólicamente en el mundo de hoy en día. Sin embargo, el propio campo y la experiencia conversacional con jóvenes develaron la importancia que hoy en día tiene el cuerpo y su ritualización respecto a la forma de construir política y sobre todo su transformación como un medio donde se evidencian propósitos, resistencias y transformaciones.

Según Bonvillani (2013) el cuerpo se convierte de alguna forma en el *locus* de realización, es decir en el lugar dónde toma vida propia y se proyecta la acción organizada de cierto grupo u organización. Siguiendo en esta línea la autora resalta el concepto de “politización de lo afectivo” donde priman distintos tipos de transformación que implican por ejemplo el despliegue de pasiones alegres, disruptivas o de estrategias de acción colectiva juvenil. La propia Bonvillani (2017) declara que las diversas prácticas artísticas, culturales que despliegan las distintas grupalidades juveniles deben ser consideradas como “un instrumento político de expresión y posicionamiento en el espacio público, caracterizado por poner en primer plano formas grupales y afectivizadas de ejercer la participación política” (p. 20). Esto cobra relevancia si pensamos por ejemplo en la performance que realicen grupos como el Colectivo Rapero o el Colectivo Sexo-Político:

“[La intención de la performance] Es un poco sensibilizar también que en el liceo y que la gente menor de edad si puede tener claro cuál es su identidad, si puede saber

cuál es su orientación, etc.... y un poco visibilizar eso...” (Joven secundaria mujer, Colectivo Sexo-Político).

“Yo si hermano, porque me visto más XL que las otras personas, yo les decía que me gustaba vestirme así porque en el inicio de la huea XL es porque los negros estaban presos y les pasaban la ropa terrible grande y se empezaron a vestir así con los pantalones abajo y la huea, yo le explicaba eso” (Joven secundario varón, Colectivo Rapero).

En este camino también resulta relevante las conclusiones de Bertarelli (2014) y también lo que propone Chaves (2004) quienes señalan que estos cuerpos juveniles se encuentran en una pugna con las normas tradicionales, por ejemplo, del género (además de la lógica adultocéntrica), dado que van en contra de la homogeneización y la normalización de los cuerpos, elementos que operan con total cotidianeidad en las escuelas y liceos:

“[Hacemos] Cosas que rompan lo cotidiano, que produzcan un quiebre o algún interés o extrañeza que rompa con la normalidad que pasa cotidianamente... en este caso posicionar como en mi experiencia dentro de mi liceo cachay... en mi liceo todos ocupamos el mismo uniforme porque se trata de normalizar todo, en este como... sistema muy binario cierto, todos uniformados entonces con esas intervenciones podemos no sé... un compañero que se vista con jumper y maquillado puta dice mucho cachay...” (Joven secundario varón, Colectivo Sexo-Político)

Esto nos da cuenta de cómo la acción colectiva de los jóvenes responde a diversos motivos e intereses, donde según Aguilera (2010) también está en juego la emocionalidad. En este sentido, los jóvenes han corrido la frontera respecto al uso del cuerpo, diversificando su “normalidad” y su estética quieta, dando espacio al uso del cuerpo para expresar lo que piensan sobre el binarismo en todas sus esferas, la heterosexualidad, la marginalidad, entre otros elementos (Chaves, 2004):

“Se juntaban entre ellas [las colas] y ante los inspectores y todo eso, su forma de resistencia fue mediante la performance también, como por ejemplo lo que siempre cuentan es que una vez tiraron condones con manjar a la oficina del inspector, ese tipo de cosas...” (Joven secundario varón, Colectivo Sexo-Político).

“Estudiante varon: [Para qué la performance] Generar resistencia...

Estudiante mujer: Es una resistencia disidente” (Jóvenes secundarios, Colectivo Sexo-Político).

Con lo anterior se puede afirmar que, tal como propone Bonvillani y Roldán (2017) el cuerpo se centra como un dispositivo fundamental en la pugna de disciplinamiento y normalización (Foucault citado en Bonvillani y Roldán, 2017), por lo que el cuerpo comienza a considerarse como un “soporte material de la propia experiencia, base de percepciones, sensaciones, y ejecutor de prácticas” (p. 170). La performance juvenil responde entonces también a una manera hegemónica de ser y participar en el medio social, por ende, a distintas formas de dominación, lo que emerge desde la visión de Feixa (citado en Bonvillani y Roldán, 2017) al ver el traspaso de los cuerpos como pasivos y despolitizados a cuerpos activos y re-politizados, donde se generan espacios de resistencia y pugna con el mundo adulto que dicta las pautas de normalización y formas de operar en la vida social:

“[Sobre las prácticas realizadas] y así la disidencia puedan desarrollarse plenamente, que no estén estigmatizadas como lo están... obviamente una quiere cambios en todos esos sentidos pos y que se pueda vivir de una forma mucho más amena”. (Joven varón secundario, Colectivo Educación No Sexista).

Con lo relatado en este apartado se puede decir que el cuerpo toma una fuerza fundamental dentro de la organización juvenil, no solo por la performance sobre disidencia sexual o en un caso estético respecto a los raperos, sino porque se ubica como un dispositivo para el despliegue de participación juvenil (Reguillo, 2003), donde se llevan a cabo protestas que evidencian un malestar, así como también bienestar. Aquí cabe señalar que el concepto de dispositivo se entiende desde la propuesta de Foucault (1983) quien lo define a partir de tres cuestión fundamentales: una red que se establece entre diversos elementos como discursos, instituciones, medidas administrativas, disposiciones arquitectónicas, entre otras; una segunda cuestión fundamental de este concepto recae en lo que el autor llama discursos, donde por un lado puede aparecer como parte de un programa de institución o en contraste como un mecanismo para justificar y enmascarar cierta práctica; en tercer lugar, el dispositivo se relaciona con una “formación que, en un momento histórico dado, ha tenido como función principal la de responder a una urgencia” (p. 185). Así, desde Foucault (1983) el dispositivo está siempre visitando el juego del poder, por lo que se concibe como “estrategias de relaciones de fuerza soportando unos tipos de saber, y soportadas por ellos” (p. 186). Esto se refuerza por Deleuze (2007), quien declara que el dispositivo es efectivamente una “máquina de hacer ver y de hacer hablar” (p. 305), cuestión que adquiere absoluta relevancia si consideramos que el cuerpo es un medio por el cual se expresan

múltiples cuestiones, como lo son las experiencias y percepciones que cada sujeto joven porta. En este sentido, los jóvenes en sus discursos dejan en claro que la politización de sus cuerpos responde a una dinámica de poder donde ellos saben que el dominio adultocéntrico busca normalizar y disciplinarlos.

Por otro lado, la fugacidad del acto performativo es algo interesante de estudiar respecto al contexto actual donde la inmediatez de la comunicación es parte del día a día en referencia a la forma de relacionarse con otros y otras, así lo relevante desde Bonvillani y Roldán (2017) es develar la división de tareas y la complejidad que hay detrás de estos espacios de irrupción y rapidez, ya que hay toda una logística y configuración para que esta se lleve a cabo:

“Yo creo que la performance como hacer, como lo que sigue del dadaísmo² en ese sentido tiene algo súper especial que es el aquí y el ahora, como de hacer algo y que queda entre eso, pero eso se puede masificar como con lo que se cuenta, eso tiene de especial, es como casi irrumpir, es irrumpir...” (Joven varón secundario, Colectivo Sexo-Político).

Los cuerpos entonces se mueven desde el espacio de sanción, castigo y normalización hacía la frontera de la pugna, la tensión, donde lo hegemónico se cuestiona para así abrir espacio a nuevas formas de participar, reclamar y sentir distintas emociones: “Una y otra vez, el cuerpo es significado como locus de agencia subjetiva: desde ejercitar la libertad para poner el cuerpo (estar) ahí donde no se debería, a permitirse alojar sensaciones y sentidos nuevos (otros) respecto del propio cuerpo” (Bonvillani y Roldán, 2017: 197). Así, la performatividad política que despliegan los jóvenes evidencia que han comenzado a vivir por aquello que luchan, por lo que su performatividad da paso a la posibilidad de entender las distintas situaciones de nuestro propio devenir (Arditi, 2012) y de ser un dispositivo de resistencia contra la lógica adultocéntrica que opera en las distintas esferas de la vida social, ya no solo en la pretensión de lograr un futuro exitoso en cuanto a lo profesional y económico, sino que también en la forma de vivir la sexualidad.

² Con este concepto se refiere a la forma de protesta, en particular en lo que tuvo que ver con un canon de estética predominante y que fue anterior a lo que hoy se conoce como performance.

4. Amistad y fraternidad en las organizaciones juveniles

La caracterización de los grupos juveniles en la presente investigación no enfatiza la centralidad que tiene en la participación y las formas de organización el tema de la afectividad y la forma en que confluyen diversos ideales. Llama la atención que no es solo un asunto de hacerse amigos, ni de hacerse cercanos en la medida que se comparte la vida juntos como se hace por ejemplo con compañeros o compañeras de escuela o liceo, sino que la afectividad y la amistad en este tipo de espacios juveniles de organización emerge también con la necesidad de construir espacios de seguridad y resistencia, donde se hace frente en comunión a las distintas miserias del contexto actual, como el adultocentrismo, el machismo, la homofobia o el racismo.

“Es que como que esto surge del descontento pos, de lo pasada a llevar que nos sentimos todos y del apoyo que buscamos dentro de nuestros iguales... tus compañeros” (Joven secundaria mujer, Colectivo Educación No Sexista).

Lo anterior deja en evidencia lo que Delgado (2011) ha investigado en diversos espacios del contexto colombiano, en función de que este foco en lo emocional también va ligado a un énfasis en el componente de la injusticia, lo que permite la aparición de la indignación moral que da paso a la construcción de una fuerte conciencia política, donde lo emocional es primordial. Esto cobra absoluta relevancia si se considera que las emociones en conjunto con diversos sentimientos brindan fundamentación para las distintas acciones de los jóvenes, alejándose del sentido común que caracteriza a las prácticas desarrolladas por estos como unas que carecen de inteligencia o sentido. De esta manera se evidencia la reflexividad que existe en estos grupos al tomar decisiones respecto a sus acciones, prácticas y formas de desplegar lo que sienten, piensan y perciben de la realidad social (Delgado, 2011).

Dentro de la posibilidad de asociarse, construir un nosotros y de participar en conjunto por distintas motivaciones, la afectividad es una de las categorías que permite explicar esta comunión (Aguilera, 2010). Así, no es solo hacerse amigos, que por cierto termina sucediendo, sino que también la posibilidad de encontrarse en un espacio donde hay pensamientos y valores comunes que permiten el despliegue de diferentes proyectos. En este sentido, también existe una ruptura respecto a la forma tradicional que opera al hacer política, dado que en palabras de Aguilera (2010) las motivaciones que mueven las distintas acciones

están en dimensiones mucho más racionales que las de la amistad y el amor, por lo que el ocio, la fraternidad y la construcción de vínculos a partir de lo cotidiano de estar en una plaza “peluseando” como bien llaman los jóvenes no cabe dentro de la normatividad de participar en la polis.

Es desde este escenario que se pueden desarrollar conceptos que han resultado fundamentales para la comprensión de las distintas organizaciones juveniles como lo son justamente los conceptos de sororidad, solidaridad o fraternidad. Así, según Noguera (2016) la sororidad es un “mecanismo de auto-comprensión e interrelación entre mujeres que actúa como plataforma crítico-subversiva” (p. 51), por lo que vendría a profundizar aquello que llamamos solidaridad y que se entiende como una relación de afecto y apoyo entre los propios seres humanos; distinta también a la fraternidad entendida como aquellas relaciones entre varones que desde el enfoque feminista habría que superar, dado que forma parte de la reproducción patriarcal.

Lo anterior toma aún más fuerza si se diversifican también los contextos de organización, por ejemplo, si se toma en cuenta lo investigado por Paulín (2014), quien destaca la profunda importancia que tiene para los jóvenes construir espacios de relación amistosa y recreativa, donde también hay lugar para el ocio o derechamente para la “joda” (Paulín, 2014). Esto mismo va construyendo los espacios de seguridad que permiten poder contar con otro u otra:

“Ese es el tema hermano básicamente aparte de ser un colectivo somos amigos pos hueon, y no todo queda aquí lo del lunes, o esa puede ser que nos veamos 7 días y no necesariamente tenemos que estar aquí [en la casa produciendo hip-hop]” (Joven varón secundario, Colectivo Rapero).

“Conversamos, nos contamos nuestras hueas y nos cagamos de la risa, hay veces que en vez de rapear tomamos unos copetes, comemos completos, jugamos ping-pon hueas de amigos pos hueon, pelusear” (Joven varón secundario, Colectivo Rapero).

Así como existen los espacios de comunión por ocio, entretenimiento y desde allí también se construye participación, compromiso con el colectivo y la comunidad, también existen espacios que se transforman en experiencias de resguardo colectivo, de resistencia y de proyección de ideales comunes y acciones de tensión debido a la percepción que existe del actual contexto (Arias y Alvarado, 2015). A continuación, se presenta el testimonio de una joven mujer que cuenta cómo su activismo y participación en la organización también se

vincula directamente con las relaciones intra-generación, dado que desde allí justamente se construye lo dicho anteriormente, respecto a la posibilidad de semejanza de pensamientos, problemáticas y formas de enfrentar esto mismo:

“Yo creo que igual... en lo personal... me di cuenta de que no me sentía bien como que no encajas en nada y como que el sistema te da esas dos opciones... es como mmmm basta.... realmente ¿eres tú el error o son ellos los que están mal? ese es el bichito que empiezas a descubrir y a cuestionarte las cosas, como si realmente está bien o mal y en general yo en lo personal encontré aquí el espacio... es como bacán porque te encuentras con personas que piensan lo mismo o muy similar a ti, como que cuando tú estás solo piensas si estarás mal o si en realidad los demás estarán mal...” (Joven mujer secundaria, Colectivo Educación No Sexista)

Así se observa que las motivaciones del cambio, la necesidad de participar en algún colectivo, organización, partido o grupo tiene un componente afectivo, el cual también guía las acciones como las relaciones que se construyen en el interior de ella, contrastándose con lo que pasa en diversas organizaciones que controlan adultos y que no necesariamente tienen un componente como este que guíe el devenir del grupo. Así, el cambio, la transformación de la sociedad según los distintos intereses de los jóvenes se asocian a la posibilidad de unirse con iguales, con aquellos que sienten y perciben la realidad como tú, para desde allí levantar diversificadas formas de acción que pugnan lo hegemónico:

“(...) donde un principio es la fraternidad, la unión que podís tener entre tú mismo pueblo y de tu mismo barrio cachai, en este caso no somos del mismo barrio, pero si tenemos la misma necesidad de generar un cambio en la conciencia colectiva” (Joven varón secundario, Colectivo Rapero).

Finalmente, desde lo propuesto por Delgado (2011) se reconoce la orientación al cambio social como un elemento primordial dentro de las distintas asociatividades que son expresión de fenómenos de acción colectiva. El cambio social es entonces una unidad básica que se busca desplegar a partir de distintas expresiones en los distintos grupos organizados, además de buscar una incidencia a nivel de opinión pública con el juicio de diversificadas situaciones, sensaciones y percepciones de injusticia.

5. Las redes sociales y los lugares que habitan los jóvenes.

La transformación de la realidad social, la politización de los cuerpos, la diversificación en los modos de participar en el medio social y la afectividad como dimensión

central de las asociatividades juveniles va acompañadas directamente también de nuevas prácticas comunicacionales, las que impactan a su vez en la manera de aparecer y de relacionarse con otros y otras (Palenzuela, 2016). En primer lugar, las agrupaciones juveniles ocupan las distintas redes sociales digitales con un propósito de provocar convocatoria a distintas jornadas de protesta y manifestaciones, así como también para la propia relación y comunicación con otros grupos organizados (Poliszuk, 2014). En este sentido las llamadas redes sociales digitales no solo han permitido un envío de información inmediato o la facilitación de esta acción, sino que también se han transformado en nuevos medios donde los jóvenes pueden llevar a cabo toda su performatividad en cuanto a la política que hacen, a sus militancias, activismo y participaciones que despliegan en distintos espacios del medio social (Poliszuk, 2014). Con esto, las redes sociales han permitido no solo una inmediatez respecto a los mensajes emitidos, sino que la posibilidad de continuar con un vínculo sin la necesidad de establecer relaciones cara a cara, con una fugacidad mucho mayor a un llamado telefónico o de un correo electrónico, donde además también pueden desplegar todas sus experiencias subjetivas cotidianas. En palabras de Poliszuk “la comunicación virtual es lo que conecta a estos jóvenes con el presente de lo que está pasando en sus redes de contacto, lo que a su vez hace que lo instantáneo adquiera valor” (2014: 7).

Lo planteado hasta aquí se puede ver en el uso que tienen sobre las redes y su funcionalidad para la organización:

“Tenemos un grupo de Whatsapp... operamos a través de las redes sociales Facebook, Instagram y Whatsapp son las que más usamos... Whatsapp, es como más interno para comunicarnos noticias y cuestiones constantes... Facebook es para difusión como no solamente entre nosotros sino que difusión hacia la gente y Instagram también difusión...” (Joven varón secundario, Colectivo Educación No Sexista).

Llama la atención el desplazamiento que hay dentro de la propia tecnología, ya no basta con el correo electrónico, de hecho, este no es más que un medio para resguardar información o para almacenarla, pero en ningún caso como un medio de comunicación fluido, de utilidad y apropiado por los jóvenes; lo mismo con Facebook, que ya pareciera estar perdiendo terreno versus aplicaciones como el propio Whatsapp o Instagram:

“Putá hermano, eeh Whatsapp y llamada hermano, así de simple” (Joven varón secundario, Colectivo Rapero).

“El correo es para enviarnos material, planificaciones y los ppt y todas las cosas fomes de los talleres” (Joven mujer secundaria, Colectivo Educación No Sexista)

“Tenemos la página de Facebook pero es como para difundir...” (Joven mujer secundaria, Colectivo Sexo-Político).

Así, las redes sociales y el uso de la tecnología han permitido juntas que los jóvenes realicen el camino hacia la apropiación de múltiples espacios públicos, como la convocatoria para jornadas masivas y también íntimas de trabajo en distintos lugares, por ejemplo el Centro Cultural Gabriela Mistral (GAM), la Biblioteca de Santiago, las tomas de liceos, El Metro, entre otros. El uso de las redes sociales también facilita desplegar distintos discursos y prácticas contra-hegemónicas, donde hay una participación masiva, fluida, colectiva y sin estructuras de dominio que permitan marginar (Ávalos, 2016). Con esto nuevamente lo jóvenes logran tensionar la perspectiva adultocéntrica respecto al poder de la palabra y de los discursos que se instalan de manera pública y masiva, teniendo la posibilidad de configurar sus propios espacios de discurso y representación ahora a nivel digital con temas como el machismo, la homofobia, el adultocentrismo, la heteronorma, los derechos humanos y reproductivos, entre otros. Esto queda en evidencia si pensamos en cómo las distintas organizaciones han incidido en el espacio público por medio de acciones como la performance, también respecto a los roles que cada uno tiene dentro de sus organizaciones y al poder que se ejerce en el interior de estas mismas. Algunas de las acciones³ que se han realizado dentro las organizaciones son la confección de un cuadernillo de educación sexual y distintos festivales contra-culturales, donde justamente se trabajan varios temas de los explicitados anteriormente:

³ Ambas imágenes son fuentes recopiladas desde la página de Facebook de una de las organizaciones participantes: <https://www.facebook.com/Escuelaesmicuerpa/> La imagen de la izquierda corresponde a la última actividad organizada durante Abril 2018, mientras que la imagen de la derecha es de noviembre del año 2017.



6. Síntesis del capítulo

Este capítulo ha permitido conocer a grandes rasgos a los jóvenes que han participado de esta investigación, dando a conocer fundamentalmente las razones por las cuáles se movilizan, así como también la importancia sobre la politización de los cuerpos, la relevancia interna en las organizaciones respecto al poder y la distribución de los roles y tareas, así como también la relevancia de la amistad, la solidaridad entre pares, la relevancia de las redes socialismo y el adultocentrismo.

En primer lugar, se pudo evidenciar la relevancia que tiene para los jóvenes secundarios el hecho de poner en la opinión pública distintos temas que son controversiales y que hoy en día los llaman a movilizarse y a desplegar distintas líneas de acción: problemáticas de género, sexualidad, derechos reproductivos, la normalización en distintas esferas sociales, la igualdad, el adultocentrismo, entre otros.

Luego, en segundo lugar, se pudo dar cuenta de las nuevas formas de convivir y de poblar aquello que hemos llamado polis, donde hay un énfasis importante en la jerarquía y la horizontalidad entre los distintos participantes de las organizaciones, cuestiones que se alejan de la forma tradicional de concebir colectivos y asociaciones que tienen fines evidentemente políticos. El segundo apartado respecto a la orgánica de las organizaciones estudiadas permite conocer cómo el trabajo comunitario y en equipo se releva como una cuestión importante en el interior de los distintos grupos.

En un tercer momento se trabajó sobre la politización de los cuerpos con todo un eje performativo de por medio, donde los jóvenes transforman el cuerpo en un dispositivo y lugar para desplegar demandas, y expresar distintas emocionalidades que se relacionan directamente con la militancia y la participación en distintas organizaciones juveniles. Con esto, también se pudo ver cómo el cuerpo se ha transformado en un espacio y lugar para no solo expresar, sino que también para resistir y mostrar aquello que las y los jóvenes sienten como una amenaza desde el mundo adulto: los estereotipos, la estética y las formas de aparecer en la realidad social.

En un cuarto y quinto momento se trabajaron elementos sobre la fraternidad, solidaridad y la amistad, como cuestiones fundamentales en la vinculación de jóvenes y sobre todo como un resultado necesario al participar y desplegar distintas acciones que como colectivo se fundamentan bajo distintos elementos de corte ético-moral. Junto con esto, se develó la importancia que las redes sociales tienen para los jóvenes como espacios propios para difundir, comunicar y convocar a distintas instancias de protesta o información según sus propios proyectos, intereses y demandas.

En conclusión, este capítulo ha explicitado cómo los jóvenes han ido armando sus propias dinámicas sociales, las cuales también poseen ciertas características. Son estas dinámicas relatadas en el capítulo las que permiten que los jóvenes no solo se organicen en sus distintos espacios de participación, militancia o activismo, sino que también puedan tensionar la mirada adultocéntrica con que conviven en el interior de los liceos, lo que no solo opera en términos conductuales, sino que también en el disciplinamiento de sus cuerpos, en el uso y disposición del tiempo o en la forma de vivir la sexualidad.

Capítulo 2

Relaciones generacionales: una mirada desde los discursos juveniles

Introducción

El segundo capítulo de este trabajo de tesis busca desarrollar aquello que se ha denominado como estudios generacionales, donde es fundamental la consideración de una construcción histórica tanto de las sociedades como también de los distintos grupos que las componen, dado que lo que se pone en juego para el análisis de las juventudes es una perspectiva relacional, que conjuga el tiempo histórico con el tiempo biográfico de los sujetos (Álvarez, 2017; Muñoz, 2012).

Lo que se busca como objetivo entonces en este capítulo es establecer ciertos lineamientos que nos permitan distinguir entre continuidades y cambios en las relaciones tanto intergeneracionales, como también en aquellas de un carácter intrageneracional, teniendo en cuenta espacios como la escuela, las familias y, por cierto, las propias organizaciones juveniles con las que se ha desarrollado esta experiencia investigativa.

Con lo anterior, este segundo capítulo se estructura de la siguiente forma: en un primer momento, se da a conocer la mirada que tienen los y las jóvenes respecto a los sujetos adultos de manera general, inspirados tanto en aquellos que conocen y con los que comparten, como también por esas figuras adultas que son conocidas por su ejercicio público (políticos en general). En segundo lugar, se desarrollará un apartado sobre las relaciones que los jóvenes han establecido con los adultos, ya sea dentro de la escuela como fuera de ella (en sus propias organizaciones o en sus familias). En un tercer apartado, se desarrollarán las relaciones que los jóvenes que participaron en esta investigación han establecido, armado y desplegado con sus propios pares, tanto a nivel de organización como también en el espacio escolar. En un cuarto apartado, se desarrollarán las relaciones que se establecen entre adultos, dando un énfasis sobre todo en lo que opera en el interior de la institución escolar a partir de la propia experiencia estudiantil de las y los jóvenes secundarios. Finalmente, en un quinto momento se desarrollará una síntesis del capítulo que permita dar luces de la información producida transversalmente en este capítulo.

1. Mirada(s) juvenil(es) sobre los adultos

La presente investigación contiene elementos que permiten dar cuenta de una visión y opinión más o menos global por parte de los jóvenes respecto a las figuras adultas que han atravesado sus trayectorias de vida y sus propias experiencias en distintos ámbitos. En esta línea, resulta relevante destacar que los investigadores sociales que han estudiado a los grupos juveniles paradójicamente no han dado cuenta específicamente de las percepciones que existen hacia el mundo adulto, salvo algunos estudios que se han enfocado en las visiones sobre los jóvenes respecto a los adultos mayores (Arnold, Thumala, Urquiza & Ojeda, 2007) o algunos informes de organizaciones e instituciones más globales como lo son la Octava Encuesta Nacional de Juventud (INJUV, 2017) o el informe *¿Qué piensan los Jóvenes?* de la UNICEF (2001).

La percepción juvenil en el marco de las relaciones intergeneracionales no puede ser relegada a un lugar común o mínimo, dado que es un punto de partida para comenzar a entender ciertas lógicas de las dinámicas que se dan en la relación entre adultos y jóvenes, no solo en la escuela, sino que también en el interior de las familias, entre otros espacios de convivencia e interacción.

Una primera cuestión fundamental que emerge en los discursos de los jóvenes da cuenta del carácter socio-histórico en el que están enmarcadas las distintas generaciones y por supuesto, sus propias dinámicas de convivencia y relación, dado que existen hechos sociales que de alguna forma nos separan de otros grupos de jóvenes y adultos (Muñoz, 2012; Álvarez, 2017). Esto resulta relevante en la medida que por ejemplo aparecen elementos como la dictadura para describir a los grupos adultos con que los jóvenes se relacionan y conviven, dado que en varios espacios distintos ellos relatan la relevancia de este hito histórico-cultural como una manera de los adultos para leer el contexto y sobre todo desplegar distintas prácticas:

“Y con miedo pos [los adultos], la gente que vivió en la dictadura por ejemplo...obviamente hay caleta de miedo de salir a protestar, de salir a manifestarte, de hablar las cosas...de hablar de política, de hacer política, de militar...todo eso es negativo para ellos” (Joven varón secundario, Colectivo Sexo-Político).

“Hermano y aparte los adultos, todos nuestros taitas⁴ son generación de dictadura po’ hermano y vivieron mucho tiempo de mierda, 17 años en dictadura cagados de miedo

⁴ Forma coloquial de referirse a los padres.

por eso nuestros taitas preguntan ¿dónde estay? preguntan caleta porque tienen la wea inculcada pos hueon. Por ejemplo todos nuestros taitas ven caleta de tele hermano y no sé pos...con un hueon hiphopero adulto no ve tele porque tiene la conciencia de la huea pos, prefiere nutrirse de otra huea pos” (Joven secundario varón, Colectivo Rapero).

Si la mirada se agudiza este apartado podría ser perfectamente leído bajo el hito socio-histórico-cultural de la dictadura cívico-militar chilena, dado que las distintas opiniones que los jóvenes proyectan de alguna u otra forma tienen que ver justamente con cuestiones que se instalaron bajo el proceso de dictadura, como lo son el miedo, la desconfianza en otros y otras, la desinformación, la importancia del éxito y la competencia, así como también la primacía del individualismo por sobre lo colectivo (Moulian, 1997; Lechner, 2002; Larraín, 2001; González, 2000).

Con lo anterior no queda más que pasar a relatar lo que los jóvenes secundarios destacan de los adultos contemporáneos, donde nuevamente aparecen una cuestión que destacan sobre el resto. Esta tiene que ver con aquello que los jóvenes llaman con ser “cerrados de mente”, cuestión que relevan en prácticamente todos los grupos conversacionales para describir a los adultos en la medida que también los relacionan con el hecho de estar altamente desinformados de la realidad social y de distintas temáticas y coyunturas nacionales:

“[los adultos son] Súper estructurados, demasiado cuadrados, siento que hasta la gente progresa es como cuadrada, podís ser gay cachay pero ¿qué es esa huea de ser trans?” (Joven secundaria mujer, Colectivo Educación No Sexista)

“A mi viejo por ejemplo es cerrado de mente y toda la huea y lo puedo criticar porque el hueon me critica a mí, ya tenemos una conciencia de que tenemos que valer nos con nuestro propio culo pos, nuestros papás son cuadrados (...)” (Joven secundario varón, Colectivo Rapero).

Las afirmaciones y visiones que los jóvenes despliegan nuevamente dan cuenta directamente de cómo el adultocentrismo opera en la relación con los jóvenes como una relación de dominio, donde los adultos saben aquello que es lo válido, potente y legítimo, en desmedro de la construcción social de la juventud que se basa en que este grupo social carecería de experiencia o madurez (Duarte, 2012). En esta línea autores como Martínez (2014) y Beltrán (2000) se refieren a cómo el mundo adulto silencia las voces de los jóvenes y oculta la densidad de sus propias prácticas. En este sentido, los jóvenes son capaces de referirse a los adultos directamente con la categoría de adultocentrismo, en la medida que

sienten que ellos se imponen frente a su activismo, militancias y participación en la realidad social.

“Hay mucho adultocentrismo, hay muchas cosas que uno se da cuenta que te quieren decir como que va a venir este pendejo a hablarme de sexualidad es como de qué estamos hablando. Por ejemplo, si uno tiene que muchas veces ir a hacer un taller de sexualidad con adultos ellos ponen su cara de "cómo este pendejo me va a venir a hablar a mí de sexualidad" (Joven secundaria mujer, Colectivo Educación No Sexista).

“Otra cosa que yo he notado es que los adultos están súper desinformados en el sentido de que lo mismo del adultocentrismo, piensan que se las saben todas y no te dejan opinar pos y te dicen "no pos si tú eres chico, no me vas a venir a enseñar"...es denigrante, como que te invalidan, te censuran y se desinforman porque están como cerrados en su mundo, como son individualistas su preocupación es la pega, la casa, la plata...” (Joven secundaria mujer, Colectivo Educación No Sexista).

Los jóvenes no solo se quedan en la poca capacidad de apertura de los adultos, ni tampoco en la desinformación que podría estar presente al momento de emitir juicios o supuestos respecto al funcionamiento de la realidad social o de cómo el mundo funciona, sino que también apuntan a cuestiones que bajo la lógica de la modernización neoliberal (Garretón 2012; 2014; 2016) han sido investigadas respecto a por ejemplo la nueva cultura del éxito y de la desconfianza en otros y otras que comienza a operar bajo la imposición de la dictadura militar. Los jóvenes son explícitos en dar cuenta de cómo el mundo adulto -liceo, familia, y espacios de activismo o militancia-, poseen características de individualización, desconfianza en otras personas, así como también actitudes de protección y ataque entre ellos mismos:

“Son súper desconfiados y eso mismo lo transmiten a nosotros y no sé...no sé cómo explicarlo...son súper desconfiados, cualquier cosa anda cuidado con lo cartera o que siempre piensan que a uno lo quieren cagar...o quizás nosotros somos muy utópicos pos...” (Joven secundaria mujer, Colectivo Educación No sexista).

“Lo que pasa es que es la idea de como que son súper individualistas, como que se piensa en mí piensa en mí y no piensan en el alrededor y siempre es como yo yo yo yo y no se dan cuenta el daño que hacen al rededor y si yo pienso en mí y no me afecta lo que le pasa al lado porque no es mi problema...” (Joven secundario varón, Colectivo Educación No sexista).

Este apartado permite dar cuenta de una construcción generacional del mundo adulto a partir de la mirada de los jóvenes. En ese sentido, se cumpliría lo propuesto por Woodman & Win (citados en Álvarez, 2017) donde se establece que una generación comparte un cierto habitus, donde coexisten emociones, actitudes y prácticas, las cuales operan de manera

naturalizada y que serían disposiciones incorporadas en los cuerpos de los sujetos. El concepto de habitus ha sido definido por Bourdieu (2007) como un sistema de disposiciones incorporadas en los agentes, que son disposiciones estructuradas y estructurantes. ¿Por qué estructuradas? porque son el resultado de la relación entre los agentes y las estructuras sociales en la que estos operan. ¿Por qué estructurantes? porque el habitus opera como sistema de imposiciones que genera y reproduce ciertas prácticas, es decir, el habitus estructura nuestras prácticas, pero al mismo tiempo es estructurado socialmente por disposiciones estructuradas.

Por lo tanto, las diferencias que se comenzarán a develar entre el pensamiento juvenil y las percepciones que existen por parte de estos hacia el mundo adulto podría dar cuenta de cómo el lente generacional permite establecer y referir las distintas transformaciones socio-históricas y culturales que una sociedad va viviendo y que impactan en las trayectorias de vida de los sujetos jóvenes y adultos, en cuanto a la construcción de su propio habitus y devenir, teniendo siempre a la base la siguiente afirmación: “Lo que para una generación no fue problemático sí lo es para la otra” (Mannheim, citado en Álvarez, 2017: 8) lo que deja en claro que el tiempo histórico, aquel donde se entrecruzan distintos tipos de cambios sociales, políticos, entre otros, transforman a viejas y nuevas generaciones (Greco, 2015).

2. Relaciones de jóvenes con adultos

Este apartado busca develar la relación que los jóvenes han establecido con el mundo adulto tanto dentro de la institución escolar como también fuera de ella con sus propias familias en algunos casos y también como parte de la relación con otras organizaciones en donde militan y participan adultos.

Así, en primer lugar, es interesante mirar cómo los jóvenes han vivido las relaciones con adultos desde sus propias militancias y activismo estando fuera de la escuela. Parados desde esta posición los jóvenes son certeros en hacer una distinción importante en la relación con los adultos fuera del espacio escolar y que necesariamente se relaciona nuevamente con la categoría de adultocentrismo en la medida que existe o se brinda el espacio para desplegar el interés ideológico y militante de los jóvenes. Esto queda en claro en la visión del Colectivo Sexo-Político y del Colectivo de Educación No Sexista, quienes dan cuenta de cómo por un lado el mundo adulto pareciera encontrar que la militancia y la participación en distintos espacios de la vida social son un juego en desmedro de otro “tipo” de adultos, que en palabras

de los jóvenes se hace consciente del trabajo militante que ellos realizan, respetando sus visiones de mundo y por sobre todo la forma en que operan. La primera de estas relaciones con adultos, son aquellas donde hay un marco de invisibilización y de sub-valor de aquello que los jóvenes realizan:

“Incluso nuestros papás...mi papá encuentra que lo que hacemos es una estupidez, como que me agarra pal hueveo y ya me dice ya andai’ ya con la huea (tararea música) ... no lo entienden porque son gente antigua, pero uno hermano, como que es mal visto por hacer beatbox en el colegio, si nosotros cuando estábamos en recreo los profes nos miran con cara de ¿qué huea? sentíamos que estar rapendo era malo...” (Joven secundario varón, Colectivo Rapero).

“Hay gente que cree que estamos jugando...como la familia de repente” (Joven secundario varón, Colectivo Sexo-Político).

“No...Todos los adultos en realidad...es algo más bohémico, es lo típico que te dice un viejo cuarentón, cuando te dice tú estás haciendo esto porque eres joven y todavía no entiendes la vida, vive tu juventud...como que en realidad el ser secundario es una juventud tan efervescente que para el adulto en general con cargo o con poder, claro, te ve como un sujeto que cuando tenga 22 va a entender cómo funciona el país pero por mientras reclama, sé joven...te dejamos ser joven...” (Joven varón secundario, Movimiento político tradicional)

Esta visión explicitada por los estudiantes secundarios cambia cuando vemos la relación que estos mismos activistas establecen con adultos que se relacionan con temas de sus propias militancias o de sus intereses e ideologías. Al parecer, los encuentros generacionales se dan en la medida que los adultos logran compartir y convivir con los jóvenes en función de distintos temas y visiones de la realidad que son más o menos comunes. En palabras de Greco (2015) pareciera ser que en estos espacios de relaciones intergeneracionales hay una horizontalidad que hace de estas interacciones un espacio de respeto y bidireccionalidad, dado que ambos (adultos y jóvenes) “comparten territorio de lo humano, una igualdad en potencia que está abierta a construirse para unos/as y para otros/as” (Greco, 2015: 242).

En función de esto cobran relevancia las investigaciones realizadas por autores como Alpízar (2016), quien relata la relevancia de construir una sociedad para todas las edades donde el respeto es transversal y de mayor relevancia que la propia edad de los sujetos, y que además busca erradicar tanto prejuicios como estereotipos que influyen en la discriminación por edad, cuestión que en el dominio adultocéntrico es fundamental para la opresión de aquellos que resultan estar en condición de minoridad. Según el autor, solo la convivencia y

encuentro generacional de respeto ayudará a que los jóvenes y adultos puedan construir el valor de otros y otras que no son iguales entre sí. Esto queda en evidencia en las siguientes conversaciones donde los jóvenes destacan el encuentro con adultos:

“Mira yo tengo junta con otros hueones más viejos de escuelas⁵ más viejas de aquí mismo de San Miguel han venido a mi casa y toda la huela y con ellos no hemos hecho mucha música juntos pero los locos como que te instruyen, como que escuchan tu rap y dicen puta podrías hacer esto vieja (...)” (Joven secundario varón, Colectivo Rapero).

“Igual trabajamos con gente adulta...pero que entiende también estas cosas pos, son gente que está abortando el adultocentrismo como lo abortamos nosotros...” (Joven secundaria mujer, Colectivo Sexo-Político).

“(...) de hecho nosotros contratamos a nuestros adultos asesores, nosotros hicimos como la convocatoria porque sabíamos que necesitábamos adultos asesores porque había plata involucrada, pero dijimos que si o si tenía que presentarse y decir si eras feminista, si tenías algo que aportar a la organización, algo que pudiera enseñar, entonces la relación es de igual a igual y eso me gusta caleta” (Joven mujer secundaria, Colectivo Sexo-Político y Derechos Humanos).

Si ahora el análisis de las relaciones intergeneracionales se ve en función de lo que pasa dentro de la escuela tampoco se establecen grandes diferencias o distancias. Por lo general los estudiantes reconocen en las personas adultas un foco adultocéntrico importante, que busca imponer lo valioso y lo legítimo ya no solo por medio de una práctica o de lo propiamente discursivo, sino que también a partir de lo que se enseña y de toda la dinámica que se desarrolla dentro del liceo:

“Tú entras a la sala y te hacen saber que él sabe más pos, entras a la sala y tú sabes que el profesor sabe más que tú y tú te tienes que sentar y escucharlo” (Joven secundaria mujer, Colectivo Sexo-Político)

“Y que es la autoridad, que tenís que hacerle caso en todo lo que él te diga...” (Joven secundaria mujer, Colectivo Sexo-Político).

Esto se relaciona con lo investigado por parte de Duarte, Aníñir y Garcés (2017) cuando plantean que las expectativas que los jóvenes manejan provienen de los discursos que por ejemplo las familias les han recalado a lo largo de su trayectoria con frases como “estudia una buena carrera” o “llega a hacer alguien en la vida”, cuestión que se refuerza con el discurso del deber que opera en el interior del liceo por parte de las figuras adultas que están en él. Esto queda evidenciado en la siguiente cita de un joven secundario varón:

⁵ Hace referencia a grupos de distintas generaciones que participan de la cultura hip-hop.

“(…) hay varios factores pero lo más importante es que la sociedad cachay se edifica por una moral terrible adultocentrista, y esta moral cachay te dice qué es ser buena persona y qué huea no pos...dentro de este modelo no está el rapero, un hueon poco serio cachay, cuando vay a un trabajo te ponen un traje para aparentar y validar tus hueas y si llegas rapero y hablando como hablamos en la pobla nadie te toma en serio, la huea adultocentrista instala una cultura y nosotros somos contestataria a toda esa moral culia, el sistema se defiende de una manera cultural que ellos mismos los adultos crean...” (Joven secundario varón, Colectivo Rapero).

Siguiendo en esta línea, D’Aloisio (2017) pone sobre la mesa la relevancia social que tiene la consideración juvenil de los estudiantes secundarios, más allá de la unidimensionalidad con la que estos sujetos son decodificados o leídos por la institución escolar (Dubet y Martuccelli, 1998; Tenti 2000) y los sujetos que allí actúan, dado que esto no es solo una cuestión de profesores, sino que también de inspectores, directivos, entre otras figuras adultas que intervienen y habitan el espacio escolar. En esta línea, un estudio de la UNICEF (2001) ya destacaba por medio de discursos juveniles cómo estos sienten que no son conocidos por los adultos con los que se relacionan en distintos espacios, es decir el mundo adulto no sabe lo que los jóvenes piensan, quieren o proyectan respecto de la sociedad en la que viven.

Desde este foco es claro que el liceo como lugar e institución no respeta las relaciones de sociabilidad que los jóvenes desarrollan en los distintos espacios donde despliegan su participación, activismo y militancia. El concepto de sociabilidad ha sido desarrollado fundamentalmente por Simmel (2002) para dar cuenta de las distintas formas que los jóvenes de manera lúdica han desarrollado y construido, acompañadas con diversos sentimientos y satisfacción propia del estar juntos. De alguna forma los siguientes discursos dan cuenta del sentido de las acciones que los adultos desarrollan en el interior del liceo:

“En el mundo adulto dentro de la escuela, es una huea full adultocéntrica, como que ellos tienen la razón, ellos saben lo que hacen y tú tenís que acatar lo que ellos hacen porque está bien... eso es lo que yo siento al menos adentro del liceo y adentro del colectivo no es tan así...” (Joven secundaria mujer, Colectivo Sexo-Político).

“(…) hay circunstancias puntuales en la que las relaciones humanas entre los adultos y los jóvenes como que llegan a ser reales pero en general siento que son relaciones pasajeras y muy a la ligera, como que tu conocís al profe no más y ellos te conocen solo como te desenvolvís en la sala no más...” (Joven mujer secundaria, Colectivo Sexo-Político y Derechos Humanos).

“Porque erís chico pos, porque no te creen...a mi literalmente los profes me decían "es que yo no creo que una niña como que sea capaz de hacer eso" y esa era su justificación, y también porque creo que tienen miedo un poco, o sea...tienen miedo de que tu sepas más que ellos, tienen miedo de que te des cuenta de que lo que ellos te están enseñando no siempre es lo único que existe, no siempre es lo correcto...tienen miedo de que empecís a ser un problema pa' ellos pos, de que empecís a cuestionar las cosas que te decían porque al final cuando tu erís chico y estas aprendiendo de verdad el profe es la figura suprema que sabe todo y tú le creís hasta cierto punto...” (Joven mujer secundaria, Colectivo Sexo-Político y Derechos Humanos).

El discurso de los jóvenes permite entonces establecer una mirada general que existe dentro de los liceos y escuelas por parte del mundo adulto, con una especial énfasis en lo que en este trabajo se ha denominado como adultocentrismo y que por lo demás busca invisibilizar el trabajo juvenil en los distintos espacios de participación, activismo y militancia, intentando que estos solo sean vistos en el interior de la institución escolar como sujetos pasivos y como meros estudiantes que van a aprender las cosas para la vida, transformando el proceso de enseñanza-aprendizaje en una especie de educación bancaria (Freire, 2002) donde a los jóvenes se les deposita literalmente aquello que deben saber para la sobrevivencia en el mundo actual. Esto también definido desde la propia mirada de los adultos que por medio de documentos oficiales, en particular el curriculum nacional seleccionan aquella cultura que debe ser aprehendida por los niños y jóvenes de una nación (Torres, 1993).

Esta mirada juvenil no solo nos da cuenta del adultocentrismo, ni tampoco de la invisibilización de su propia sociabilidad construida en diversos espacios fuera de la escuela, sino que también nos lleva a pensar sobre la posibilidad de re-construir los espacios de alteridad y de relación entre los sujetos, eso que hemos llamado como encuentro intergeneracional, dado que en palabras de Savio & Benegas (2012) “La pregunta sobre quién es el otro comenzará a responderse sólo cuando el docente pueda reconocerlo como alguien semejante y diferente, y al mismo tiempo haya superado la idea de clasificar y definir al otro” (p.8), además de agregar que todos estos procesos impactan en la percepción de un resultado sobre el proceso educativo y el funcionamiento de la escuela que apunta al no reconocimiento de la propia subjetividad como sujeto, constituyendo una situación normal y común de agresión (Savio & Benegas, 2012).

El discurso juvenil no solo apunta a los obstáculos o percepciones negativas respecto a su relación con las figuras adultas que existen tanto fuera del liceo como dentro de él, sino que también hay presencia de cercanías y continuidades en las interacciones que se establecen, lo que nos permite hablar de una posibilidad de construir espacios de diálogo generacional (Krauskopf, 1998). Los jóvenes estudiantes secundarios por lo general resaltan dentro del liceo a aquellos profesores y profesoras que se interesan por su trabajo, sus militancias y activismo, en desmedro de aquellos profesores o adultos que cumplen roles de trabajo sin relacionarse con ellos y con la pluralidad de prácticas que buscan desplegar tanto en el espacio físico de la institución escolar como también fuera de ella. Los estudiantes con los cuales se conversó durante esta investigación han dado cuenta que el diálogo intergeneracional, se produce y reproduce en la medida que el propio mundo adulto se interesa por lo que los jóvenes viven, organizan y realizan, más allá de los propios prejuicios que existen desde una moral y disposición adultocéntrica. Así, los jóvenes identifican de inmediato como cercanos y más dispuestos al diálogo a los profesores con los que ni siquiera establecen relaciones de amistad o de cercanía fraterna, sino que desde el mero hecho de existir la posibilidad o espacio de conversar, dialogar y respetar posiciones respecto a las propias cuestiones que están en juego en las militancias y activismos juveniles.

“Putá sí, pero depende del profesor... hay profesores igual pos, en mi caso yo estoy en el taller que está dentro del horario del colegio que es de sexualidad y género y a esa profe le interesa el tema y sabe que yo soy activista, o sea, que estoy en la organización, pero a los demás profes no les interesa pos, ellos nunca crean lazos más allá de enseñar...” (Joven mujer secundaria, Colectivo Educación No Sexista).

“Putá en mi caso hay un apoyo humano de algunos profes... por ejemplo antes de meterme al INBA estaba en un colegio particular subvencionado y sinceramente era muy distinto porque por ejemplo allá los profes enseñaban y después chao y no podías hablarle más al profe y chao... lo que me ha pasado mucho en el liceo municipal es que el profesor es como más persona, de hecho tu podís aparte hablar no solamente de ellos de sus materias, sino que podís hablarle como persona, como cualquier persona...y eso puta uno lo agradece, yo creo que ese es el mejor apoyo para los proyectos” (Joven varón secundario, Colectivo Educación No Sexista).

“Son los profesores asesores del centro de alumnos los que más ayudan y se relacionan con todo el movimiento que existe en el estamento estudiantil y es donde hay más profesores jóvenes igual...” (Joven varón secundario, Colectivo Educación No Sexista).

En general estos serían los encuentros que existen dentro de los liceos entre jóvenes y adultos, lo que nos propone que el desencuentro es mucho más común que los puntos de

encuentro, diálogo y convivencia fructífera. En general, los jóvenes siguen desarrollando lo que a lo largo de este apartado se ha dicho respecto a la dificultad de establecer diálogos con aquellos que son más “grandes” o “viejos”, los puentes entre estos dos grupos parecieran estar más deteriorado de lo que se piensa en el sentido común (Duarte, 2002). En este sentido, los adultos no construyen ni aportan en la existencia de espacios de convivencia y de repartición del poder que poseen, digo esto básicamente porque el poder -visto desde las jerarquías existentes- dentro del liceo está concentrado en estas figuras adultas, por lo que la iniciativa y la disposición para una participación ampliada con estudiantes debiese ser principalmente impulsada desde este estamento. Esto se refleja en los propios discursos que los jóvenes levantan:

“(…) el adulto no tiene una relación vinculante con el joven en ningún espacio más allá de la sala de clases, entonces el único espacio donde yo veo al adulto ser adulto es en la sala de clases y en la sala de clases ya es una competencia” (...) (Joven varón secundario, Movimiento político tradicional).

Paradójico resulta que esta cita termine por decir que la situación cambia al compartir con el profesor o con el adulto del liceo en otro espacio, donde la dimensión de poder y autoridad pareciera ya no tener tanta validez. Espacios como la calle presentan la posibilidad de encontrarse compartiendo el ocio y la vida común, y es justamente lo que se destaca en el término de la cita anterior, dando cuenta así de que el propio liceo establece status y poder a las figuras adultas solo por el hecho de estar en el interior y llevar a cabo procesos de enseñanza, disciplinamiento o gestión:

“(…) cuando uno sale del colegio y se da cuenta que el profesor o el adulto va a comer completos al mismo lugar al que tú vas a comer completos y logras tener un diálogo normal como dos personas, te das cuenta que esa persona puede ser respetada pero dentro del colegio el adulto trata de hacerse respetable constantemente...” (Joven varón secundario, Movimiento político tradicional).

Las relaciones y en particular la cercanía y diálogo intergeneracional no está dado por una condición etaria o sobre una generación más cercana que otra respecto a los jóvenes estudiantes secundarios. A pesar de esto, los jóvenes establecen diferencias entre los profesores más “jóvenes” y los profesores más “viejos”, sin embargo, no se quedan necesariamente con una percepción sobre la edad para establecer estas distinciones:

“No sé...yo creo que depende mucho del profe que a uno le pueda tocar, porque yo tengo claro que tengo algunos profes que son mayores pero yo igual me puedo relacionar súper bien con ellos, como también tengo otros que puedan ser jóvenes y

me pueda llevar como las hueas con ellos porque los puedo encontrar dictadores y que se dejan llevar por el sistema y siendo jóvenes yo esperarí aún más de esas personas que no estuvieron o quizás vivieron el período de dictadura (...)” (Joven varón secundario, Colectivo Educación No Sexista).

“(…) Si...siempre las hay [las diferencias], pero eso no quiere decir que los profesores jóvenes sean los mejores del mundo...igual hay jóvenes que por mucho salgas de la universidad siguen manteniendo las mismas doctrinas y les encanta la doctrina del castigo, pero claro...el profesor antiguo tiende a no cambiar nunca y cuando no cambia nunca en verdad todo es lo mismo y cuando ya van 3 generaciones que le cuentan a las generaciones que vienen oye tu profesor (...)” (Joven varón secundario, Movimiento político tradicional).

Así, las relaciones intergeneracionales están cruzadas por diferentes generaciones adultas que operan en el interior del Liceo y que a su vez interactúan con los jóvenes secundarios que tampoco están cristalizados en una sola generación necesariamente. En este sentido, los y las estudiantes destacan varios elementos que ya se evidenciaban en el primer apartado de este capítulo, dado que vuelven a aparecer características de los profesores más viejos que se asocian con lo autoritario, lo “cuadrado” y el lineamiento con el status quo que existe en la realidad escolar del Liceo:

“Pucha si, si en general si...no sé, o sea en general los profes más "viejos" son como más autoritarios, más cuadrados...si, como muy cuadrados, como que necesitan que hagas esto y como que da lo mismo todo lo demás, da lo mismo que no lo veamos y como que esto es mi pega y mantengámonos dentro de estas reglas...y los profes más "jóvenes" pueden ser en volá igual de cuadrados pero te da sensación de que como está esta cercanía un poco como etaria donde igual te puedes sentir como más comprendido un poco o en general dan más su opinión personal, sentís que podís llegar a "conocer" al profe joven, y conversar con él algún tema que no tenga que ver con la materia...” (Joven mujer secundaria, Colectivo Sexo-Político y Derechos Humanos).

Lo relevante en este apartado ha sido entonces dar cuenta de cómo las brechas y distancias generacionales son más recurrentes y comunes de lo que se piensa en el interior y exterior del Liceo. En general, los jóvenes dan cuenta de cómo los espacios en la institucionalidad escolar no son convocantes al encuentro generacional y de cómo operan los prejuicios tanto del lado juvenil como del mundo adulto, considerando que estos últimos son los que de cierta forma dominan y guían el devenir de los liceos con el poder de decisión que ejercen en las distintas esferas educativas (convivencia escolar, curriculum, normatividad, etc).

Este apartado permite entonces develar que el mundo adulto y el mundo juvenil están contantemente en pugna y tensión, y donde ninguno de los dos está haciendo los esfuerzos del diálogo para el encuentro, la conversación y la negociación propia de compartir en la polis, por lo que justamente no ocurre en los liceos una constitución de relaciones solidarias entre las generaciones, “donde se compartan habilidades, conocimientos y experiencias entre jóvenes y mayores” (Alpízar, 2016: 45). Esto se relaciona finalmente con lo que propone el siguiente estudiante secundario:

“Por la poca relación que hay entre dos mundos, entre el mundo que tiene 40 o 50 años y que cree saberlo todo con una formación totalmente distinta y los pocos espacios abiertos que tienen los jóvenes de 17 años para relacionarse con este mundo...entonces son dos mundos en que constantemente están chocando porque ninguno de ellos, en realidad debería ser el de 40 años, ninguno de ellos se abre a las posibilidades o a las nuevas transformaciones que nosotros podríamos decir (...)” (Joven varón secundario, Movimiento político tradicional).

Así, el liceo y la institución escolar requiere con urgencia de un cambio histórico y cultural que permita que jóvenes y adultos construyan nuevas formas de encontrarse y relacionarse. Esto no resulta natural si no se tiene en cuenta que los adultos ya no son los dueños de las verdades sobre el mundo o no poseen el conocimiento y sabiduría total de las cosas que ocurren en la realidad social (Krauskopf, 2001), por el contrario, sería necesario también entender que el ser adultos o estar en aquello que muchos llaman la etapa de la adultez no tiene por qué ser un ciclo cerrado, sin entradas y salidas donde los sujetos siguen auto-construyéndose en el camino y recorrido de la vida.

3. Relaciones con otros jóvenes

Dentro del lente generacional que se ha trabajado hasta aquí hay que dar un énfasis también a la relación que los propios jóvenes establecen con pares, tanto dentro como fuera del liceo, dado que permiten tener una visión y un panorama de cómo las relaciones generacionales tienen un foco en lo que se denomina como intrageneracional, es decir una mirada desde adentro de la propia generación de jóvenes o entre adultos, donde habitan a su vez relaciones de poder, distinciones de género, raza, entre otras. En este sentido, un estudio sobre la calidad de vida adolescente (Higuita & Cardona, 2015) menciona la importancia de comenzar a considerar la inclusión de “nuevos dominios que trasciendan el discurso hegemónico” (p. 165), donde lo ideal es introducir nuevas imágenes corporales, la

importancia de las relaciones intrageneracionales y la perspectiva de género por lo que es de relevancia considerarla dentro de este trabajo.

En esta misma línea ya desatacábamos la preeminencia de la sociabilidad que los jóvenes construyen en cada uno de los espacios que habitan, ya sea la calle, el liceo y otros, por lo que con mayor razón cobra absoluta relevancia también re-mirar estas relaciones intrageneracionales que se dan entre pares. En esta línea D'Aloisio (2017) cuenta cómo el liceo y la posibilidad de entrar al sistema escolar brinda la oportunidad de establecer relaciones de amistad y respeto con otros que son parecidos a uno como estudiante, por lo que el liceo y la escuela básica en general permiten ampliar los espacios y opciones de sociabilidad. Así, la autora hace diferencias entre los jóvenes estudiantes, dado que muchos por ejemplo conviven más tiempo en la calle o en el barrio, en desmedro de otros que están más preocupados de los estudios o incluso de trabajar para ayudar en sus familias, por lo que ya se podrían empezar a delinear las primeras distinciones dentro de una misma generación.

A partir de lo anterior, D'Aloisio (2017) plantea que la mayoría de los jóvenes “valoran las relaciones con compañeros y amigos en la escuela porque les posibilitan construir aprendizaje al compartir similares experiencias de vida, intercambiar opiniones, entender y ponderar la importancia de las situaciones que viven” (p. 107) entre otras cuestiones como también lo son tristezas, dudas o incertidumbres. Con esto quedaría en evidencia que la escuela y la experiencia escolar en general ayuda a construir un cierto habitus (Bourdieu, 2007) respecto a lo que significa ser y construirse como estudiante secundario, ya sea en escuelas o liceos de distinta dependencia económica o de diferentes lugares geográficos, asimismo se va construyendo un habitus que apunta a la categoría de adultocentrismo.

Las relaciones intrageneracionales entonces están también demarcadas por ese compartir de experiencias, de lo que significa actuar y practicar en la realidad social, sobrevivir y resistir a las tensiones del contexto actual respecto a la necesidad y demanda del éxito, del “ser algo en la vida” o de comenzar una vida sexual o amorosa con otros y otras. Sin embargo, no solo cuestiones positivas de encuentro entre pares son las que emergen, sino que también hay elementos que son vistos por lo jóvenes como obstáculos y que apuntan a una falta de códigos o ética (D'Aloisio, 2017) en el actuar y en las relaciones que se establecen, ya no solo a nivel de liceo, sino que también en distintos espacios de sociabilidad.

Tras esto, los jóvenes ven con malos ojos el hecho de ser falsos, de ser creído, mentiroso, hablar mal a espaldas de otra persona, ser “sapo”⁶ o derechamente de ser inconsecuentes con lo que se espera de compañeros y compañeras de generación y liceo. Todas estas categorías configuran una “antítesis del mostrarse auténticos” (D’Aloisio, 2017: 107). Además, también se destaca la posibilidad que existiría con los pares de poder negociar, discutir e intercambiar opiniones y visiones sobre la vida, junto con resolver problemas o inquietudes que son propias del día a día.

A la luz de esta breve referencia sobre lo que ocurre a nivel de pares en los jóvenes secundarios conoceremos aquello que los propios estudiantes de este estudio han relevado en relación con sus pares, tanto dentro del liceo como fuera en sus experiencias militantes y de activismo. Una primera cuestión fundamental que emerge con los jóvenes que participaron en esta investigación apunta a las relaciones que establecen con sus pares cercanos en función de compartir ciertas cuestiones que parecen ser importantes para ellos, como lo son pertenecer a un barrio parecido, tener ideales comunes o ser de un mismo grupo socioeconómico:

“No les dan las moneas pa’ todo el mes [a sus amigos del colegio] y te sentís terrible conectado al menos en mi caso, terrible conectado de que vivimos realidades similares, y esas hueas las replico en el hiphop, esa huea te permite entender la realidad culia que voy a enfrentar” (Joven varón secundario, Colectivo Rapero).

“Tengo compañeros que igual me apoyan caleta en el tema de mi activismo, me motivan a veces, yo noto que igual tengo muchos compañeros que se me acercan cuando tienen dudas preguntas sobre sexualidad (...)” (Joven varón secundario, Colectivo Educación No Sexista).

Lo anterior emerge una vez que a los jóvenes secundarios se les pregunta por las buenas relaciones que construyen o poseen dentro de sus espacios educativos, sin embargo, la lista se agranda cuando hablamos de ciertas distinciones que existirían en las relaciones que establecen con sus pares dentro de sus organizaciones fuera del liceo. Así, una primera cuestión fundamental apunta al hecho de ser conscientes que el contexto en el que se mueven y despliegan toda su participación no es el óptimo para ellos en su condición de jóvenes dentro del liceo, algo que automáticamente los distingue de otros jóvenes compañeros. Junto con esto, las mujeres de ciertos grupos con los que se conversó son enfáticas en declarar que

⁶ Es una forma negativa de referirse a una persona que se entromete en temas que no son de su incumbencia; también se llama así a personas que dan información de personas o de hechos a autoridades.

hay una falta de sororidad (Noguera, 2017) importante a nivel de estudiantes dentro de los espacios educativos, donde emergen distintas violencias entre pares que no existen dentro de los espacios donde se milita o se practica el activismo. Los jóvenes destacan en distintas conversaciones que los niveles de violencia que existen entre ellos y sus pares dentro de los liceos resulta cotidiano, y además, son cuestiones que no operan ni funcionan dentro de sus organizaciones. Por lo que habría un elemento fundamental que distingue esas relaciones intrageneracionales y que tiene que ver con las propias ideologías y visiones de mundo que se establecen como colectivo respecto a la forma de relacionarse y comunicarse con otros y otras.

“Putá hermano, por ejemplo en este caso específico estoy con los cabros y nosotros hemos vivido caleta de hueas que los hueones del colegio no pos (...) cabros del colegio todavía están en esa de estudiar y ganar más plata pos hermano, entonces es una huea muy distinta y se nota caleta, hasta en cómo caminai en la calle pos” (Joven varón secundario, Colectivo Rapero).

“Las chiquillas y yo personalmente quise ser parte del consejo escolar, me interesó el tema de querer hacer un cambio en el liceo pero una vez dentro caché que era súper cruda la relación entre las mismas estudiantes, las cabras hablan de violencia, que los profes a ellas las agreden pero ellas mismas ente las mismas estudiantes se violentan constantemente y es una lucha de egos brígidas, interminable, no hay sororidad, llaman y buscan la sororidad pero entre ellas mismas son súper violentas y es brígido” (Joven mujer secundaria, Colectivo Educación No Sexista).

“Hay una barrera que se evidencia caleta en el sentido de nuestra manera de pensar y digamos de nuestra forma de expresarnos también porque al menos yo estoy en un colegio de puros hombres es súper duro como darse cuenta de a veces que comentarios para ellos son tan normales como ese comentario tiene tanta violencia cachay, que es como pucha en realidad somos iguales pero quizás todavía no te desatai' tú de tus cadenas cachay, eso yo creo (...)” (Joven varón secundario, Colectivo Educación No Sexista).

Esto se complementa si ahora se pone énfasis en lo que ocurre dentro de las propias organizaciones juveniles y se observa cómo ellos mismos describen las relaciones e interacciones que ahí se desarrollan. En primer lugar y relacionado con lo anterior aparece fuerte la idea de que dentro de los espacios de participación juvenil hay un componente asociado a la asociatividad y relación que se conecta con los ideales, las formas de ver a la sociedad y las distintas problemáticas que emergen. Así, lo que existe en las organizaciones pareciera ser la constitución de espacios seguros, donde el respeto y las visiones de mundo confluyen para desarrollar y desplegar relaciones amenas y fraternas entre sujetos, que

conlleven además a la coexistencia de intereses de transformación social y diversificadas demandas para este Chile neoliberal. Estos espacios de resguardo y resistencia juvenil escaparían a las relaciones superficiales y de éxito que ellos mismos destacan, transformándose en espacios de empatía humana, donde hay preocupación, comprensión y ayuda mutua entre pares, cuestiones que constantemente emergen como fundamentales en la participación que se lleva a cabo en las distintas organizaciones juveniles.

“(…) en la organización pasa lo contrario [al liceo], porque coincide en que la mayoría éramos amigos y luego como que llegamos juntos a la misma organización, no nos hicimos amigos estando adentro y lo que pasa es que éramos amigos porque pensamos lo mismo y como que eso pos, nos hicimos amigos por nuestros intereses más que por compartir espacios comunes porque en realidad no somos compañeros de colegio ni vivimos en la misma comuna” (Joven mujer secundaria, Colectivo Sexo-Político y Derechos Humanos).

“Si... yo al menos en mi caso siento como que las relaciones que tengo con la gente de mi organización son mucho más "reales", o sea no es que mis amigos del colegio no sean reales pero como que ellos me pueden entender en toda circunstancia, más allá de puta...como de ir a la plaza después de ir al colegio, sino que como que de verdad entienden lo que está pasando, o entienden tus preocupaciones, cuando tus preocupaciones van más allá de lo académico o cosas así, no sé si me entiendes” (Joven mujer secundaria, Colectivo Sexo-Político y Derechos Humanos).

De alguna forma dentro de las comunidades y organizaciones donde participan los jóvenes secundarios existe el hecho de elegir estar ahí, por ende, también en las relaciones de pares que se desarrollan está también la idea de que ellos eligen relacionarse y establecen las formas en que estas interacciones, encuentros, debates y formas de encontrarse suceden y se llevan a cabo. En el liceo en cambio, existe la costumbre y obligación del compartir, tienes los compañeros y compañeras que te tocó y ahí de alguna forma se ve cómo van reuniéndose ciertos grupos o colectividades. Las afinidades y la elección del estar con otros y otras aparecen mucho más concretamente dentro de las organizaciones juveniles que dentro del espacio escolar. En este sentido, la participación que los secundarios despliegan también está demarcada por esta capacidad y poder de elección que logran tener en función de sus propios intereses y del espacio que existe hoy en día para conocer a otras y otros sujetos que piensan y sienten lo mismo. Esto queda en evidencia por ejemplo en las redes que los estudiantes han establecido en cuanto a las secretarías de género de colegios emblemáticos o de distintos colectivos de estudiantes que apuntan a los derechos reproductivos o a la igualdad

de género, lo que también se repite cuando los jóvenes raperos establecen sus redes con otros pares para grabar música o levantar talleres de freestyle.

“Van más porque tus compañeros del colegio al final están ahí siempre y te terminan cayendo bien y siendo tus amigos porque estás todos los días con ellos y los conocí desde hace muchos años pero al final si te lo cuestionas un poco más son personas que en volá si las conocieras en otras circunstancias ni siquiera serían tus amigos o cosas así (...)” (Joven mujer secundaria, Colectivo Sexo-Político y Derechos Humanos).

“Estamos relacionados con el Colectivo Lemebel, de hecho, hay dos activistas de la Escuela que son del Colectivo Lemebel y las secretarías de género de los emblemáticos...hoy fueron el Tajamar, el 7, el Lastarria, el Carmela, el Aplica, el Nacional, el INBA y eso...” (Joven varón secundario, Colectivo Educación No Sexista).

“(...) en cambio un compañero del liceo hay un trato que cae por ejemplo en mi vivencia...en el instituto nacional al ser un colegio de hombres es un terreno de constante pugna, una constante pelea de ser como el nacional te lo dice, un emblema de la nación, un sujeto histórico y obviamente ser el mejor de todos y cuando a ti te enseñan a ser el mejor de todo tienes una constante pelea con tu compañero donde muchas veces el respeto se pierde, las metas son distintas y al ser las metas distintas claramente hay una competencia diaria y cuando las metas llegan a ser iguales no hay una ayuda, no hay una mancomunidad de decir bueno hagámoslo juntos, al contrario yo lo hago por mí, tú lo ves por ti y los dos después podemos nivelarnos al fin del periodo...distinto de la organización que uno tiene un compañero y ese tipo de compañero uno lo ve con el mismo objetivo y con el mismo trato, entonces lo que uno hace como sujeto militante es llevar esa mancomunidad” (Joven varón secundario, Movimiento político tradicional).

Con esto último sería bueno preguntarse sobre cómo el contexto neoliberal y la economía de mercado han permeado fuertemente la esfera de la educación y sus distintas instituciones ya sean escuelas, liceos o universidades, influyendo así en la posibilidad de reunirse, encontrarse y organizarse entre jóvenes para participar de distintos espacios donde se intenta hacer resistencia a la competencia, al mandato del éxito o a la obligación de responder a distintas demandas sociales impuestas. Esto resulta fundamental si se piensa en reflexionar respecto a los procesos de legitimación o invalidación que los jóvenes viven dentro de las escuelas, dado que esto no solo opera a nivel de adultos profesores, administrativos o autoridades, sino que también a nivel de pares por la propia competencia y las distintas violencias que se promueven dentro de la institución escolar entre compañeros y compañeras:

“[respecto a quiénes invalidan la participación juvenil dentro del liceo] Los profes de religión...los directivos, los profes jefes, en general...o los asesores de los centros de alumnos o muchas veces lo mismo estudiantes que tienen cargo, los mismos estudiantes que son presidentes del centro de alumnos te invalidan...” (Joven mujer secundaria, Colectivo Sexo-Político y Derechos Humanos).

4. Relaciones entre adultos desde la mirada de los jóvenes secundarios

Finalmente, una cuestión que resulta importante es tener la visión de las relaciones intrageneracionales entre adultos, las cuales también son descritas de manera general por los jóvenes. En este sentido, destacan varias cuestiones que observan en la cotidianeidad de sus escuelas y liceos y que vale la pena resaltar para también comprender cómo dentro del mundo adulto existen y se despliegan relaciones de poder y de pugna que son propias de la relación con otros y otras, donde el pluridominio⁷ se expresa a través del adultocentrismo y los cargos, toma de decisiones e incluso en el género que poseen los distintos actores educativos adultos de la institución escolar.

La primera de estas cuestiones tiene que ver con una falta de representatividad, organización y participación del mundo adulto dentro del liceo y que a su vez nos lleva a pensar en cómo los adultos viven la política siendo profesores, directivos o administrativos dentro de la escuela, al mismo tiempo de la figura de los padres dentro de esta ¿están organizados los profesores? ¿Están organizados los padres y apoderados? ¿existe una relación fluida y cercana entre los distintos estamentos del liceo? Si reflexionamos sobre estas preguntas podría avizorarse una posible hipótesis respecto a cómo la participación y organización de los jóvenes secundarios podría ser considerada dentro de los distintos espacios educativos además de legitimada y validada si dentro del propio escenario adulto esto no existiría.

Las distintas conversaciones con jóvenes dan cuenta que la escuela no opera arbitrariamente al leerlos como meros estudiantes que deben aprender contenidos disciplinares de distintas asignaturas y nada más, sino que esto se ha construido socio-históricamente en la medida que los adultos tampoco han tenido la experiencia de

⁷ Según Duarte (2015) el pluridominio es una característica elemental de las sociedades de orden/caos, donde existen relaciones legitimadas de subordinación, las cuales operan a partir de cuestiones de raza, género, territorio, entre otras dimensiones (p. 310).

participación en distintos espacios territoriales, culturales, sociales, políticos. En consecuencia, lo que se produce es un quiebre generacional que no está enfocado en la edad o en lo biológico, sino que en la propia experiencia de ser persona. A continuación, una afirmación que ayuda a entender esto por parte de un joven secundario de liceo emblemático en la comuna de Santiago:

“A ver, en mi Liceo, mi experiencia fue una comunidad dividida desde años, no tiene una representación de apoderados, los apoderados no están representados...el rector es alguien que lamentablemente es elegido a dedo, no es un voto del colegio que diga oye quiero este tipo de rector, al contrario, es qué tipo de rector quiere el sostenedor para esa comunidad.” (Joven varón secundario, Movimiento político tradicional).

“(...) entre los adultos hay mucho menos respeto, no se respetan, entre estamentos no se respetan...los funcionarios son funcionarios, los profesores son profesores y olvídate de que tienen una asamblea entre profesores y funcionarios, entre ellos no hay espacios de convergencia” (Joven varón secundario, Movimiento político tradicional).

Una segunda cuestión que emergió tiene que ver con los afectos, el respeto y la fraternidad que (no) existe en las relaciones entre adultos que los jóvenes observan en el interior de sus establecimientos educacionales. Principalmente, se desataca cómo los adultos son capaces de seguir adelante, a como dé lugar, con sus ambiciones personales y de mantener un prestigio que está basado en el renombre de sus escuelas o fundaciones que sostienen a distintos liceos. A esto, se le suma el hecho de que entre los propios profesores hay distintas pugnas y tensiones que los jóvenes identifican sin la necesidad de pertenecer a este mundo adulto. En este sentido, se destacan las disputas entre profesores nuevos o antiguos en los liceos, así como también la poca comunicación y empatía que existe entre profesores y directivos, lo que se concreta por ejemplo en la prohibición o dificultad que existe por parte de estos últimos hacia los docentes para llevar a cabo distintos proyectos educativos que van más allá de la enseñanza disciplinar de cierta asignatura. Esto se puede ver relatado en las siguientes citas de conversaciones:

“[respecto a la relación entre adultos] llega a ser...molesta en cómo los adultos tienen sus propios tratos, no son capaces de sacar un poco su ombligo, sus ambiciones personales, sus ambiciones de seguir creciendo dentro de esta gran elite de liceos emblemáticos y seguir conociéndose como ser institutanos, prevaleciendo ese rollo...” (Joven varón secundario, Movimiento político tradicional).

“Entonces entre profesores ya es pugna constante, entre profesor nuevo y antiguo, porque el antiguo no quiere perder la pega con el mundo nuevo que trae este docente

y para eso ejerce una violencia de trato constante, se le cierran las horas, si el profesor nuevo participa mucho con los estudiantes, oye ven para acá te bajamos las horas (...)" (Joven varón secundario, Movimiento político tradicional).

"(...) hay muchos profes que igual tienen motivaciones de querer hacer cosas distintas y todo eso pero muchas veces los directivos dicen no pos, no puede ser la cuestión así por los ideales que tiene la SIP pos, por el reglamento que tiene la SIP y por todas esas limitaciones que tienen cachay..." (Joven secundario varón, Colectivo Educación No Sexista).

Finalmente, resulta relevante contrastar cómo los jóvenes describen las relaciones entre adultos, sobre todo si se tiene en cuenta lo dicho en el primer capítulo respecto a la importancia de la fraternidad, amistad, sororidad y cercanía en las relaciones que se construyen entre jóvenes pares, algo que desde la mirada de estos mismos no se cumple cuando hay que hablar de cómo se relacionan y actúan los adultos al interior del liceo, cuestión que no resulta azarosa si se tiene en cuenta que la participación y la asociatividad también emergen cuando existen estos sentimientos en las interacciones que se establecen con otros y otras. Los adultos, desde la mirada juvenil, carecen en las relaciones que establecen con sus pares de estos sentimientos y emociones, en desmedro de la necesidad de éxito y de cuidar lo que creen que les pertenece, por lo que la asociatividad y participación de adultos dentro del liceo pareciera ser un bien escaso. Esto queda en evidencia en la siguiente cita:

"(...) los adultos no saben tratarse y los estudiantes si saben comportarse entre ellos, mantienen una comunidad, un trato más fraterno...somos todos estudiantes, pero ya entre adultos no...si como estamento ya están divididos, como adultos mucho más..." (Joven varón secundario, Movimiento político tradicional).

5. Conclusiones del capítulo

En este capítulo se han revisado cuatro temáticas que constituyen lo que en un principio se denominó como relaciones generacionales y su respectiva relevancia para la investigación desarrollada.

En una primera instancia se intentó responder a la pregunta sobre cómo ven los jóvenes a los adultos en los distintos espacios donde ellos despliegan su participación, militancias y activismo. Así, una cuestión que resultó revelada por los jóvenes secundarios fue la importancia de la dictadura cívico-militar en las trayectorias de vida de quienes hoy asumen roles de adultos o personas mayores, dado que este hito habría cambiado mentalidades y relaciones sociales de manera profunda, sobre todo en lo que hoy ellos

proyectan y también en la manera de interactuar con las nuevas generaciones. A esto se suma la visión que los estudiantes tienen respecto a los adultos en cuanto a la dificultad de plasticidad en sus ideas y a la apertura que tienen hacia nuevas opiniones y visiones en distintas temáticas (ellos ejemplifican con la sexualidad o los derechos reproductivos), donde además prevalece la idea de que este cierre de circuitos está también directamente relacionada con una desinformación bastante grande respecto a estos propios temas coyunturales en el Chile de hoy, como son el género, la construcción de la identidad sexual o las militancias políticas que están fuera de partidos o movimientos tradicionales. En último término una idea fuerza de este primer apartado tiene que ver con la preeminencia de ciertos sentimientos y actitudes que estarían a la base de la adultez desde la mirada juvenil, como son la desconfianza en otras personas, la inclinación al individualismo por sobre el colectivo que además lleva al lema de una sociedad del sálvese quien pueda y la importancia del éxito respecto a los bienes que se pueden adquirir o la carrera y universidad a la que se logra acceder.

Una segunda arista desarrollada dentro de este capítulo tiene que ver directamente con las relaciones generacionales que se establecen entre adultos y jóvenes, donde principalmente se puede hablar de un concepto fundamental que distingue aquellas relaciones fructíferas, de aquellas que no resultan serlo. Este es el concepto de respeto, que etimológicamente hace referencia al “volver a mirar” por lo que apunta al hecho de reflexionar y parar, con el fin de no quedarse con una primera impresión, opinión u juicio respecto a una situación, tema o noticia. En esta línea, los jóvenes destacan principalmente que tanto dentro del liceo como fuera de él las relaciones con los mayores son dinámicas y dependen en gran parte de las decisiones que el mundo adulto toma respecto a su cercanía e interés por lo que los jóvenes hacen.

Una cuestión fundamental que aparece en este apartado es de total relevancia para este trabajo de investigación, dado que los estudiantes secundarios revelan explícitamente que el adultocentrismo es una categoría primordial para explicar el desinterés de los adultos por la participación, militancia y activismo juvenil, dado que no se relaciona o tiene cercanía con aquello que este grupo social ha fijado como lo valioso, potente e importante para la carrera de la vida, aquella que tiene su máximo esplendor siendo adulto y llevando a cabo los procesos de reproducción, producción y consumo. No obstante, los jóvenes igualmente

reconocen ciertas figuras tanto dentro como fuera de la escuela de adultos con los cuales logran establecer buenas relaciones y es lo que se ha denominado como diálogos generacionales, los cuales desde al menos este trabajo de investigación dependen de cómo el mundo adulto permite la distribución de poder al mismo tiempo que se interesa por aquello que los jóvenes piensan, dicen, opinan y creen respecto a la realidad social y sus distintas coyunturas.

Un tercer momento de este capítulo se dedicó a trabajar las relaciones intrageneracionales entre jóvenes, donde el punto de comparación y de interés resultaba ser las continuidades o rupturas que existían respecto a las relaciones construidas dentro del liceo y las que existen en los distintos espacios de participación de los jóvenes secundarios. En este sentido, lo develado apunta a una diferencia fundamental y que tiene que ver con el compartir ideologías y visiones de mundo para construir relaciones intrageneracionales respetuosas y fraternas. Es justamente esto lo que distingue las relaciones de un espacio y otro, dado que la posibilidad de elegir con quién se convive o se está en cercanía en el liceo no existe, en desmedro de un espacio de participación, militancia o activismo, donde hay ciertas temáticas, problemáticas o coyunturas que convocan a diferentes sujetos con metas y objetivos comunes. Asimismo, aparece la idea de que si bien en la escuela ocurren procesos y opciones importantes de socialización para los jóvenes (y también para los niños) estos carecen a ratos de sentido respecto a los propios intereses personales de los sujetos, dado que dentro del liceo hay una diversificación importante de intereses, algunos interesados en el deporte, otros en el carrete y otro grupo grande en la proyección exitosa de una carrera universitaria y laboral. Aun así, las relaciones entre pares que se construyen dentro del espacio de participación que los propios jóvenes han levantado, buscan ser espacios de fraternidad, donde los ideales, opiniones y pensamientos comunes tienen su lugar para generar resistencias como ellos llaman, pero también para organizarse y convivir en distintos momentos y espacios territoriales.

Un cuarto elemento tema dentro de este capítulo fue trabajar las relaciones entre adultos, tanto dentro como fuera de la institución escolar teniendo en cuenta los discursos de los jóvenes, a quiénes se les preguntó cómo observan las interacciones entre adultos. Vuelven a aparecer variadas características de lo que se dijo en el apartado primero de este capítulo, sobre todo la idea de que la desconfianza y el individualismo tienen mucha influencia en las

prácticas y pensamientos de los adultos. Sin embargo, una cuestión que resalta dentro de lo dicho por los jóvenes apunta a cómo las distinciones identificadas entre adultos no dependen de la edad, sino que de las propias trayectorias de vida y de la construcción personal como sujeto. Así, los adultos entre ellos actuarían con desconfianza y sin tener como primordial la construcción de relaciones solidarias, recíprocas y de respeto, cuestiones que si son fundamentales dentro de las relaciones juveniles que operan en el interior de los distintos espacios de participación.

A partir de lo anterior este capítulo lleva a pensar y problematizar una vez más la categoría de adultocentrismo, en cuanto a su constitución como un dominio donde mayores imponen distintas formas y elementos de la vida social a aquellos que resultan menores y que están en una condición de desventaja, básicamente por el poder que poseen, cuestión que se devela de manera notable dentro del liceo, dado que es un espacio en el que adultos manejan prácticamente toda la dinámica de lo que allí ocurre, respecto a los tiempos, aprendizajes, permisos y prohibiciones que allí ocurren, por lo que se podría decir que adultocentrismo y dinámica escolar constituyen una relación estrecha. Junto con esto es fundamental comprender que los jóvenes en diferentes contextos hablan de una resistencia adultocéntrica, donde los afectos, el respeto, la fraternidad y la confianza en otros y otras busca tensionar el contexto neoliberal de las relaciones sociales donde justamente el individualismo, el éxito y la desconfianza en aquellos con los que se comparte el espacio de la polis pareciera ser lo común y normal.

Finalmente, este capítulo ha logrado evidenciar cómo el lente generacional, tanto en su nivel intergeneracional como intrageneracional hacen aportes para develar las rupturas y continuidades que están a la base de las relaciones entre sujetos, ya sea dentro del liceo como también fuera de él en distintos espacios de participación. Esto a su vez ha permitido develar cómo emergen distintos espacios de resistencia, pero también de una reproducción adultocéntrica en los jóvenes respecto a su experiencia y paso por el liceo. Es en esta línea que se debe ir repensando y deconstruyendo aquello que muchas veces se cristaliza como lo normal de las relaciones sociales (dominación, subordinación, obediencia, etc).

Capítulo 3

Sobre la participación juvenil: rupturas y continuidades dentro del liceo

Introducción

Este tercer capítulo tiene como fin desarrollar un tema central de esta investigación y que apunta al concepto de participación y cómo los jóvenes la llevan a cabo en sus distintos espacios y tiempos. En este sentido, se relatará cómo los jóvenes describen sus procesos de participación dentro de la escuela, evidenciando continuidades y rupturas, siempre teniendo en cuenta su propia experiencia militante o activista, además de la estudiantil, lo cual resulta de interés mirar para ver su compatibilidad con lo esperado y exigido por el liceo.

Esta investigación emerge con el supuesto de que para analizar a las culturas juveniles respecto a la participación que despliegan y que organizan desde diferentes frentes hay que tener en cuenta un contexto donde se han ido deteriorando las relaciones personales y la posibilidad de un colectivismo fraterno (Lechner, 2002), y donde además hay una desconfianza importante por aquello que se ha denominado como política tradicional junto con las militancias que se relacionan con esta forma de hacer y ejecutar política. En este sentido, lo que se verá a continuación es un relato a partir de un activismo o militancia de orden más bien no tradicional, donde la participación se diversifica a partir de distintas temáticas y objetivos que los y las jóvenes buscan alcanzar y cumplir, cuestión que es propia de los procesos de modernización explicitados en el principio de este documento.

Finalmente cabe señalar que la participación es un eje central dentro del funcionamiento de la ciudadanía y la democracia (Fierro, 2016; Conde, Gutiérrez, & Chávez, 2015) dado que permite acercarse a muchas experiencias invisibles en medios de comunicación o en el discurso público, en desmedro de la votación electoras o las militancias partidistas que parecieran ser los únicos mecanismos de participación para los sujetos políticos de un país. En este capítulo podremos adentrarnos en lo que se intentaba en un principio de este trabajo desarrollar respecto al conflicto y al disenso que hoy existe dentro de los liceos en cuanto a cómo participar, en qué participar y qué poder de participación se otorga a los distintos actores, incluidos los y las jóvenes. Así en primer lugar se relatarán los discursos y experiencias de los y las estudiantes secundarios respecto a cómo viven la participación dentro de sus liceos. En segundo lugar, y de manera más acotada se abordarán

algunas cuestiones que los jóvenes resaltan respecto a sus distintos espacios de participación fuera del liceo, dando énfasis a la seguridad del espacio construido al igual que la posibilidad de expresarse y comunicarse libremente. En un apartado final de conclusiones, se conocerán las figuras que validan e invalidan las experiencias de participación que estos estudiantes secundarios realizan tanto dentro como fuera del liceo, develando así las continuidades y rupturas existentes.

1. Participación y organización en el Liceo

Al momento de ir produciendo y transcribiendo la información respecto a los discursos que tienen los jóvenes secundarios sobre la participación y su dinámica dentro del liceo hay algunas temáticas que se van haciendo comunes, a pesar de que los grupos entrevistados tengan diferentes motivaciones y objetivos en cuanto a su militancia o activismo. Uno de los principales argumentos que aparecen respecto a la participación dentro de las palabras de estos jóvenes es la sensación de que el liceo no es un espacio para desplegar la participación respecto a los intereses que los mueven fuera de él. Es a partir de este sentir que se comienza a configurar un discurso común donde se explicita la dificultad de encontrar una posibilidad de participación diversificada dentro del liceo, dado que solo hay espacio para cuestiones de corte tradicional y que son controladas por el mundo adulto (Arias y Alvarado, 2015).

Los jóvenes en la medida que se desarrollaban las conversaciones establecían que sus formas de participación no tienen cabida en el liceo, básicamente porque este como institución no tiene dentro de sus objetivos recibir y amoldarse a las demandas o intereses que sus estudiantes traen consigo desde la calle o desde sus experiencias territoriales, culturales o sociales. Así, el liceo aparece como un lugar donde es más importante la normalización, el hecho de aprender cuestiones para *llegar a ser alguien* o simplemente para comportarse como la sociedad y en este caso el mundo adulto requiere. Con esto, la experiencia escolar de los jóvenes ya estaría trazada y condicionada ya no solo en lo que deben aprender curricularmente hablando en cuanto a contenidos, sino que también en cuanto a los espacios y temáticas en los que ellos pueden participar, opinar e interferir. Nuevamente aparecen las ideas de que el liceo como eje central del sistema educativo otorga las libertades a los estudiantes siempre y cuando esto no sea un problema para el mundo adulto, ya sea en su planificación o en lo que se estime conveniente para el devenir de los jóvenes, los cuales

deben estar atentos en la carrera del éxito hacia el mundo laboral-adulto. A continuación, se presentan algunos fragmentos de conversaciones con jóvenes secundarios que dan cuenta de estas distintas temáticas pero que apuntan a cómo el liceo se convierte en un no-lugar para la participación juvenil, básicamente porque en su concepción y emergencia no está considerada la voz de ellos.

“Yo pienso la misma... la tensión que se genera entre la marginalidad y el colegio... es que el colegio apunta a todo lo contrario pos hueon, los hueones te quieren formar como un hueon funcional, como un ser humano normal que tengay las aspiraciones que ellos quieren que tengay, que hagay las hueas que ellos te enseñaron (...), tener que estudiar por plata cachai, si no estudiay no soy nadie y en verdad dedícate a hacer hueas que te dan plata, por ejemplo el rap pa caleta de hueones es ridículo pos hueon (...)” (Joven varón secundario, Colectivo Rapero).

“Putá dentro de los colegios yo creo que hay muy pocos espacios de participación y no tan solo en los colegios que yo estuve sino que lo he podido ver con la experiencia de otros compañeros que son activistas y están en otros colegios y que puta no sé...a la gente en general no les gusta que los alumnos sean realmente activos, que tengan de verdad su propia opinión...muchas veces te hablan de que es bacán de que seas un alumno integral y que puedas desenvolverte en muchos temas pero cuando eres de verdad así o lo intentas de verdad no se te abren los espacios pero puta ojalá que seas activo pero no como en temas como derechos sexuales, cachay?...ojalá que seas activo pero mientras no nos causís problemas...” (Joven mujer secundaria, Colectivo Sexo-Político y Derechos Humanos).

Estos relatos permiten dar cuenta de lo que Dubet (2005) plantea al dar énfasis en cómo la cultura escolar impacta en la construcción juvenil respecto a su devenir y trayectoria. Esto opera en desmedro de la otra opción que el sociólogo francés propone para comprender la experiencia juvenil y que tiene que ver con sus condiciones estructurales, así como también con lo que se vive en lo cotidiano fuera del liceo, cuestiones que no serían consideradas por el liceo y sus distintos actores al momento de leer el contexto de los estudiantes. Aparece entonces lo dicho en los antecedentes de este trabajo investigativo respecto a cómo los jóvenes son portadores de una experiencia que se desarrolla a partir de su propia intervención y despliegue en la vida cotidiana (Dubet y Martuccelli, 1998; Tenti 2000), la cual no necesariamente coincide con la cultura escolar, dado que la escuela tiende a rechazar y excluir esta experiencia cotidiana para imponer la que está legitimada a partir del curriculum escolar y desde la mirada adulta, en este caso la visión de una vida que se debe desplegar en un

sistema capitalista adultocéntrico, donde el éxito, el dinero, el consumo y la reproducción son ejes centrales.

Junto con lo anterior aparece también en los discursos juveniles sobre participación en el interior de los liceos la premisa del escaso tiempo y de la gran burocracia que existe para llevar a cabo procesos participativos o prácticas de participación. En esta línea, las burocracias que se imponen ante distintas situaciones y procesos que los estudiantes buscan realizar, desgasta la motivación que esto mismos tienen, ya que como ellos mismos evidencian deben pedir permisos con mucha anticipación, además de contar con cronogramas y agendas detalladas de lo que se busca realizar. Este tema de la burocracia no resulta azaroso si pensamos nuevamente en la categoría de adultocentrismo, dado que constantemente aparece en los discursos juveniles que estos procesos que enlentecen la participación juvenil vienen acompañados de vigilancias, posibles castigos y juicios por parte del mundo adulto que habita y coordina lo que ocurre en los distintos liceos. En este sentido, la burocracia pareciera estar en el dominio del control que los adultos y adultas dentro de los liceos despliegan, ya que no hay una libertad por parte de los estudiantes en el actuar o en las distintas actividades que les gustaría realizar.

Respecto a la cuestión del tiempo que se dispone en el interior de los liceos para llevar a cabo distintas instancias de participación se dice que es mínimo y precario, dado que lo importante no está dado por aquello que los estudiantes desean y quieren organizar o realizar como actividad o proceso de participación, sino que el tiempo debe ser utilizado en término de lo importante, y que tiene que ver con esta lógica del éxito, de *llegar a ser alguien en la vida*.

Finalmente resulta interesante develar que dentro de la burocracia y del dominio del tiempo no hay consensos totales respecto al mundo adulto, así dentro de las conversaciones lo que emerge es la sensación de que no todos los adultos pretenden ejercer su poder adultocéntrico respecto a la generación menor, sino que hay disensos respecto a las lógicas que imperan dentro de los liceos, lo que nos podría hacer pensar en la posibilidad de encuentros generacionales, así como también de posibles instancias donde los jóvenes efectivamente puedan desplegar su participación sin el impedimento y el control de los adultos. Esto además permite develar que el liceo refleja un verdadero espacio ideológico, donde convergen variadas opiniones y miradas respecto a aquello en que los jóvenes deberían

o podrían participar, así como también en aquello en lo que no deben participar, por lo que queda en evidencia que dentro de los liceos hay variados procesos de apertura y clausura de instancias democráticas y participativas.

Algunos ejemplos de lo relatado hasta aquí se encuentran en los siguientes extractos de entrevistas:

“En nuestro liceo está lo de la burocracia, siempre pasar por personas para hacer algo, ni siquiera puedes hacerlo libre, siempre tenés que mostrar el cronograma, mostrar la actividad que vas a hacer y entonces entregarle todo lo que vas a hacer...al final te tienden a modificar la organización o te supervisan todo el rato...hay palabras o conceptos que tú no podés nombrar” (Joven mujer secundaria, Colectivo Educación No Sexista).

“Para que nosotros hacer lo que nos gusta o hacer lo que hacemos aquí siempre hay que pasar por una jerarquía horrible, profesora, directora, inspectora...yo me tomo el espacio y voy a hacer esto...porque ellos no lo permiten, o sea no te van a dar el tiempo o el permiso, es súper largo el proceso, avisar como 15 días antes, entonces es súper restringido...” (Joven mujer secundaria, Colectivo Educación No Sexista).

“(...) no podés llegar y hacer cualquier taller y más aún si le sumas a eso la asquerosa jornada completa de los colegios, es una real mierda, una real basura donde no nos dan las instancias para hacer talleres...uno entra a las 8 am y sale a las 4 de la tarde, más encima tenés taller PSU y las tareas... que te dejen hacer un taller es como "ya te damos permiso pero a las 5"...¿quién se va a quedar si estamos súper agotadas? estamos en un sistema culiao muy penca...” (Joven mujer secundaria, Colectivo Educación No Sexista).

Un tercer elemento fundamental dentro de este capítulo tiene que ver con la referencia que los estudiantes secundarios entrevistados han dado a las diferentes instancias de simulacro de participación y democracia que existen dentro de los liceos, donde emergen automáticamente los Centros de Estudiantes y el Consejo Escolar. Siguiendo lo investigado por el Núcleo de Investigación y Acción en Juventudes (2016), el foco está puesto en las instancias que los jóvenes identifican para el despliegue de su propia participación dentro del liceo, además de referirse a los niveles o tipos de participación que tienen dentro de estas instancias, llegando a ser en la gran mayoría de los casos espacios solo informativos o consultivos, invisibilizando la posibilidad de este estamento para decidir cuestiones fundamentales respecto al devenir de sus instituciones escolares.

La palabra simulacro viene del latín *simulacrum* y hace referencia a una idea que forma la fantasía o derechamente a una ficción o falsificación. En ese sentido, las palabras de los jóvenes estudiantes secundarios de este estudio permiten dar cuenta de que este

simulacro democrático opera contantemente en las instancias de participación que existen dentro de los liceos. Esto ha sido trabajado por autores como García & de Alba (2012) quienes desarrollan la importancia que tiene para el mundo adulto re-educarse en lo que a participación se refiere, dado que como ellos ostentan el poder y los permisos de la escuela deben ser ellos mismos quienes promuevan y brinden los espacios para que estudiantes, ya sean jóvenes o niños tengan instancias de participación, lo que queda demostrado en la siguiente proposición donde a su vez develan la posibilidad de apertura que este proceso de re-educación podría entregar:

“Por tanto, resulta complicado reclamar autenticidad a unos programas que surgen en este marco social y cuyos agentes es posible que hayan tenido incluso pocas posibilidades de educarse en la acción participativa. En ese sentido, incluso los propios adultos implicados en los programas (incluidos los políticos) tendrían también que “educarse”. Y esa es una dificultad, pero también es una posibilidad que se abre en el desarrollo futuro de los programas, si bien ello exige un evidente cambio de perspectiva” (García & de Alba, 2012: 303).

Los propios García y de Alba (2007) proponen que la participación debe tener a su base un compromiso y una acción social en los diversos campos y espacios donde los estudiantes puedan intervenir, reflexionar y decidir. Solo de esta manera la educación puede aportar realmente a que los estudiantes dejen de ser “leídos” como meros estudiantes y se puedan incluir y respetar -con todo lo que esto significa- sus experiencias como actores que viven e interfieren en la realidad social. En esta línea, autoras como Assael, Cerda & Santa Cruz (2001) dan énfasis en la riqueza que podrían llegar a tener los Centros de Estudiantes en la medida que se conciben como espacios de autonomía estudiantil, donde existe una relación de respeto entre el mundo adulto y el de los jóvenes estudiantes respecto a la organización y la toma de decisiones en cuanto a los proyectos que se llevan a cabo. Sin embargo, lo que opera en las escuelas es nuevamente la aparición del adultocentrismo como parte de un pluridominio que ya no solo castiga o impone aprendizajes o conductas, sino que también enjuicia a los jóvenes respecto a su capacidad moral para decidir distintas cuestiones, ya que la definición de estos sujetos adolescentes apunta justamente a eso, al adolecer de algo mientras está en camino a la preparación de algo mejor, que obviamente apunta a la adultez (Assael, Cerda & Santa Cruz, 2001). Algunas referencias respecto al simulacro participativo en el interior de los liceos y de las tareas de los Centros de Estudiantes se encuentra a continuación:

“En mi colegio es de perro, el centro de estudiantes no registra, no toman decisiones de peso...queremos esta huea para las alianzas y puras hueas imbéciles... como alumnos y como representación de lo que pensai hueon. En el colegio en sí, espacios como para que uno individualmente pueda expresar hueas es nulo porque los hueones pescan a todos los hueones como un grupo, más allá de esa huea mi colegio vale mierda hueon, son espacios para que se entretengan en algo pero no tiene peso y no tenemos espacios para organizarnos...lo hicimos un par de veces y llegan los inspectores cachay a separar la organización, sobre todo cuando hay protesta estudiantil” (Joven varón secundario, Colectivo Rapero).

“Creo que son súper precarios [los espacios de participación], o sea hay de todo pos...hay como lugares donde de verdad no tenís ningún espacio de participación, están los colegios como los que yo estuve que era como si hay centro de alumnos pero cuando estás en el centro de alumnos te das cuenta de que en verdad no podís hacer ni una huea y como que lo único que tenís que hacer son las alianzas y cuando proponís proyecto al final nunca los llevas a cabo porque te tramitan...que los papas, que los profes...que los rectores (...)” (Joven mujer secundaria, Colectivo Sexo-Político y Derechos Humanos).

Lo anterior nos da cuenta de una condición no extraña que ocurre en los Liceos chilenos, sobre todo cuando se trata de llevar a cabo proyectos u obtener permisos para organizar distintas instancias que no están en los planes del mundo adulto (aniversarios de escuela, kermesse, día del alumno, entre otras). Así, en palabras de Assael, Cerda & Santa Cruz (2001) lo que existe es “una política de dirección del liceo que les cierra las puertas [a los jóvenes] y les dificulta su desarrollo” (p. 45). Esto se complementa con el estudio realizado por Assael, Cerda, Ceballos & Sepúlveda (1998) quienes dieron cuenta de cómo el mundo adulto cooptaba diferentes espacios de los Centros de Estudiantes para asegurar una alineación con los proyectos que a nivel de directivos o profesores estaban conversados. Esto se evidenció con la manipulación de candidatos a distintos puestos de dirección en el estamento estudiantil, así como también en las votaciones que se realizaban (reglas, restricciones y permisos en este proceso).

Lo anterior resulta relevante en la medida que se concibe al Centro de Estudiantes como “la organización formalmente reconocida por la institución como propia de los estudiantes” (Assael, Cerda, Ceballos & Sepúlveda, 1998: 16), dado que solo así se podría tener una real conciencia de que si este espacio no es de autonomía y respeto para los jóvenes secundarios se está prologando una situación de dominio y violencia simbólica que no resulta azarosa si hoy en día tenemos conciencia de la obligatoriedad que existe en las escuelas públicas chilenas de generar espacios de ciudadanía y democracia. Larrondo (2015) agrega

que cuando los Centros de Estudiantes logran funcionar bien se convierten en espacios de activa participación, además de ser lugares que promueven la sociabilidad juvenil y hasta la defensa de sus propios derechos por medio de la negociación o la protesta. Algunos elementos de este párrafo se encuentran en el siguiente relato de una joven secundaria mujer:

“En nuestro caso, centro de estudiantes no, porque no tenemos pero se dan las instancias entre las chiquillas tal vez de buscar un suplemento algo que reemplace al centro de estudiantes que podría ser a través de los talleres pero es que tampoco tanto porque los horarios siempre nos juegan en contra, ese es el problema principal y no sé... o sea, en nuestro caso, dentro del colegio yo no vería un espacio donde podamos participar libremente y nos den instancias...no...foros no se hacen, debates casi nada y siempre son expositores, siempre va gente a mostrarnos y nosotras las que participamos” (Joven secundaria mujer, Colectivo Educación No Sexista).

Si desde aquí leemos el mensaje de los estudiantes se podrá valorar que una mayor autonomía no es solo necesaria, sino que también es un deseo por parte de los jóvenes secundarios quienes como cualquier otro sujeto quieren evidenciar su capacidad de reflexión, decisión y acción, buscando una salida al control adultocéntrico que existe y opera en las escuelas en cuanto a los permisos y limitaciones que allí ocurren, para así evitar este tipo de sentires en los estudiantes secundarios:

“(...) [los adultos dicen] típico ustedes no pueden opinar porque son niños, porque aún no saben y creo que de verdad como que estos adultos que están en el poder son como de verdad se creen eso pos, de verdad consideran que una persona no puede tener una opinión si no es adulta, si no ha vivido mucho o si no ha estudiado tal huea y como...como que siento que de verdad nos ven como...no como personas” (Joven mujer secundaria, Colectivo Sexo-Político y Derechos Humanos).

Finalmente, en cuanto a lo que se refiere a Centros de Estudiantes es importante destacar la diferenciación y diversificación que existe en estos dependiendo de las formas que poseen para convertirse en espacios politizados de manera abierta y libre. En este sentido, Larrondo (2015) distingue que hay Centros de Estudiantes que tienen una orgánica mucho más formal, con funciones y roles que están claramente definidos; en cambio hay otros que operan con consejos de delegados o derechamente con asambleísmo, demostrando la capacidad de hacer una política mucho más horizontal y simétrica. Esto no resulta azaroso si se pone atención en las palabras de los jóvenes del Colectivo Sexo-Político, quienes en su gran mayoría asisten a lo que se ha denominado por la opinión pública y por la propia tradición como liceos emblemáticos. Hago esta distinción ya que ellos mismos diferencian la cultura escolar que ahí opera y que tiene un funcionamiento -al parecer- distinto al de las

demás escuelas públicas, dado que existirían más espacios para la politización y también para la participación y la aparición de cuestiones evidentemente políticas. Esto queda en evidencia en las siguientes palabras de estudiantes secundarios del Colectivo Sexo-Político:

“Igual hay que entender que hay una diferencia entre liceo emblemático y liceo no emblemático, en el emblemático es muy fácil [hacer performance, participar] porque la gente está acostumbrada a eso, son más politizados, pero hay una realidad súper diferente en otros liceos que no se habla de estos temas, que son más chicos” (Joven mujer secundaria, Colectivo Sexo-Político).

“Pero en realidad ahí tú buscas la instancia para hacer eso, no es que el colegio quiera hacerlo ni dé el espacio, sino que si ellos quieren te la dan porque los estudiantes las piden. Yo creo que eso pasa en los liceos emblemáticos, donde los estudiantes buscan ser más críticos y el liceo busca amoldarse a eso un poco” (Joven varón secundario, Colectivo Sexo-Político).

“En el Borgoño donde voy yo es fácil hacer perfo, hacer conversatorio, están súper abiertos y es bacán estudiar en ese espacio” (Joven varón secundario, Colectivo Sexo-Político).

Relacionado con esto también es relevante destacar el espacio del Consejo Escolar, como una instancia multiestamental que también se encuentra regulada a nivel ministerial y donde debiesen coexistir en cuanto a participación y decisión los distintos actores y estamentos de las escuelas y liceo públicos del país. En específico el Consejo Escolar tiene como objetivo “canalizar la participación de la comunidad educativa en el proyecto educativo y en las demás áreas que estén dentro de las esferas de sus competencias” (art. 15 de la Ley General de Educación, Ley 20.370). Esta instancia cuenta con la participación de representantes de los siguientes estamentos: Centro de padres, madres y apoderados; Estudiantes; Asistentes de la Educación y otros actores que puedan ser relevantes para el territorio y contexto en el que esté inmerso el liceo o escuela.

Respecto a la importancia de los Consejos Escolares a nivel de escuela como una instancia de participación democrática dentro de una institución que por lo general es asimétrica y con fuertes relaciones de poder Muñoz (2011) declara que de realizar un buen trabajo el Consejo Escolar puede convertirse en un lugar de privilegio para hacer política en su más extenso uso, dado que permite construir y participar en democracia, con igualdad de condiciones donde convergen generaciones, formaciones culturales y distintas visiones de mundo. Sin embargo, la participación en el Consejo Escolar tiende a dificultarse por diversos factores, donde ya no solo hay un foco en la poca relevancia y vinculación que tienen los

jóvenes estudiantes secundarios, sino que también en la dificultad de poder incluir a padres o apoderados o a los propios docentes del liceo o escuela (Vallespir, Rincón & Morey, 2016). Esto perfectamente podría relacionarse con la hipótesis de que a participar se aprende justamente participando y es complejo contar con grandes niveles de participación en el mundo adulto si estos son sujetos que no están habituados ni fueron educados en esta lógica de diversificación y reparto de poder.

Para terminar esta referencia respecto a los Consejos Escolares y su importancia como espacios legitimados de participación multiestamental es necesario reconocer lo que Molina (2014) propone como fundamental para que su funcionamiento apunte a generar ventajas que a su vez complementen y ayuden a compartir fraternidad, pero también esfuerzo y responsabilidad por el devenir educativo que opera en una institución escolar. Solo de esta forma las decisiones que se toman y que impactan en todos los actores educativos, incluidos por supuesto los jóvenes estudiantes serán más eficientes y democráticas y permitirán espacios de diálogo intergeneracional donde se respeten derechos fundamentales que todos y todas tienen como actores educativos. De esta forma, trabajando y teniendo una concepción de más apertura para estas instancias se ayudará a contrarrestar opiniones como las de este joven secundario de un liceo emblemático de Santiago, quien acusa una falta de voluntad adulta para la participación/presencia de los jóvenes en estas instancias:

“Son básicos [los espacios de participación]...los espacios llegan a ser básicos porque cumplen solamente como si fuera un visto bueno el hecho de que se cree que por votar existe democracia, se cree que la democracia es que si votaron dos personas existe democracia o cuando se oponen (...) los espacios de deliberación, los espacios que se dan al estudiantado son cortos y son básicos al momento en que van siempre de la mano con lo que el sostenedor o el rector quiera poner en la mesa. Uno de los espacios más grandes que podríamos decir o uno de los espacios donde uno tiene que poner las fichas es el consejo escolar, en el consejo escolar hay representantes de profesores, hay funcionarios, está el rector, están los apoderados, están los representantes de la municipalidad...estamos todos...pero eso no quiere decir que haya democracia si por ejemplo esas reuniones no son abiertas, no es democracia cuando uno pide que sean grabadas pero te lo niegan, no es democracia si no puedes tener oyentes en esa discusión...claro es democrática porque están todos, pueden votar, perfecto...pero ¿es democrática de verdad para la comunidad, para el estudiantado? no...porque por ejemplo yo para estar en esa reunión tengo que pedir permiso por todos los convivientes y si uno se opone yo ya no puedo estar, entonces claramente cuando enfrentas opiniones, cuando tienes un trabajo político, cuando trabajas en este

enfrentamiento constante es obvio que alguien se va a oponer a ti, entonces es como decirte formalmente no...porque uno se pueda oponer.” (Joven varón secundario, Movimiento político tradicional).

Lo relatado hasta aquí tiene que ver con los cierres, es decir con las rupturas que a nivel de participación existen en los distintos liceos donde los estudiantes secundarios habitan y asisten. Sin embargo, un espacio que aparece tímidamente para lograr una continuidad en cuanto al activismo y las experiencias de participación es el espacio de la toma. Esta instancia apela a la creación de momentos de apropiación cultural, donde el diálogo y el debate en cuanto a lo social y lo público tienden a emerger con fuerza, dado que opera la propia experiencia escolar como también la social que está fuera del liceo (Falconi citado en Beltrán & Falconi, 2011). Esto resulta importante si se toma en cuenta la mirada de Martuccelli (2016) al decir que la escuela no puede ser pensada como un lugar de ejercicio activo de la ciudadanía, esto a partir de las tensiones y presiones exógenas que también existen por parte de las políticas y de los adultos que allí operan. Teniendo en cuenta esto es que la toma sí permite construir -por los mismo estudiantes- un espacio de ciudadanía activa, ya que los estudiantes asumen “con su voz y cuerpo la responsabilidad de reclamar por las condiciones normativas y edilicias de la educación estatal y de amplificar un reclamo social por los acuerdos sectoriales establecidos y las políticas públicas insuficientes” (Beltran & Falconi, 2011: 30).

“Putá yo un tiempo fui trichel y huea, habían talleres en mi colegio... en toma hacíamos harto taller y artes, había harta participación como política por el movimiento y en la toma igual se paran talleres con otros cabros y de repente organizamos los días de alumno y hacemos batalla de hiphop cachay...” (Joven varón secundario, Colectivo Rapero)

“Hacemos harto conversatorio, en las tomas es mucho más fácil pero en horario normal también lo hemos hecho y todo eso, con permiso y sin permiso igual, siempre va dependiendo del director y todo eso...” (Joven varón secundario, Colectivo Sexo-Político).

“Se hace presencia igual en el período de movilización en las tomas de colegios, en las tomas se ocupa el espacio para desarrollar talleres, para retroalimentarse en la temática de los derecho reproductivos y sexuales...” (Joven varón secundario, Colectivo Educación No Sexista).

En este sentido, Westendarp (2016) desarrolla cómo la toma se convierte en un espacio en donde además de existir continuidades respecto al despliegue de militancias, activismos y movidas juveniles también se tejen lazos y afectos, todo por medio de la propia

participación. La autora propone que las distintas tomas ayudan a construir espacios donde los jóvenes establecen sus propias formas de socializar y relacionarse, con sus propias dinámicas, roles y distribuciones del poder, cuestión que no logra constituirse cuando la escuela o liceo no se encuentra en condición de toma. Una vez más los afectos y lo emocional se entrecruzan en la medida que los jóvenes logran asociarse y constituirse como un colectivo que se manifiesta en una toma para conseguir distintos objetivos y metas, ya que se constituyen de manera comunitaria, donde en los vínculos predominan sentimientos de fraternidad, hermandad, solidaridad y amistad (Westendarp, 2016: 241).

Sin embargo, la toma no solo representa una oportunidad para mirar, estudiar o develar cómo los estudiantes construyen con autonomía sus espacios de talleres, militancias y activismo, sino que también para develar cuestiones fundamentales en el pluridominio y que se refleja en cómo se desarrollan y reproducen los roles de género y generación, las distribuciones de poder y la toma de decisiones dentro de la toma, al igual que cómo se solucionan los distintos disensos que allí operan. Tener esto en cuenta es fundamental, ya que permite re-mirar a las tomas de escuelas y liceos con mayor sospecha investigativa y no como una instancia donde opera únicamente la autonomía, emancipación y democracia directa que comandan jóvenes que son portadores del cambio por su condición juvenil (Westendarp, 2016).

Finalmente, una última idea que sería importante de destacar en este apartado es que los permisos y limitaciones que el mundo adulto impone con su fuerza simbólica y de tradición a los jóvenes dentro de las instituciones escolares permite el cierre de circuitos y la restricción en cuanto a la participación que los jóvenes podrían desplegar. Esto opera no solo en los permisos que el mundo adulto otorga, sino que también en la vigilancia de las propias situaciones donde existe permiso. En general el mundo adulto es el que asigna horarios, organiza u otorga permisos para las temáticas a conversar, además de asignar salas y materiales de trabajo lo que ha generado que la participación en el interior de las escuelas y liceos sea percibido como un simulacro, tal como se ha intentado relatar en este trabajo, ya que las lógicas, dinámicas, procesos, formas e instancias son manejadas y controladas por el mundo adulto, que ejerce su poder para amoldar y adaptar a los jóvenes a esta lógica.

2. Participación y organización fuera del liceo

Las múltiples formas en las que el mundo adulto cierra los circuitos de la participación dentro del liceo han sido relatados anteriormente y se podría decir que todos responden al pluridominio que el adultocentrismo tiene a su base: por un lado hay un énfasis en el control de los cuerpos y en lo que a la sexualidad de los jóvenes refiere. A esto se suma el énfasis que existe en lo que refiere al mercado capitalista y a la cultura del consumo, dado que todo aquello que no los ayude o no les contribuya de manera directa en convertirse en adultos exitosos, capaces de producir, consumir y reproducirse con responsabilidad queda inhabilitado de la cultura escolar.

Es en esta línea que resulta importante develar cómo en realidad se despliegan las prácticas de participación de los jóvenes secundarios estando fuera del espacio escolar. Así, una primera idea que emerge con fuerza es que la participación dentro de las distintas organizaciones y colectivos juveniles carece de ese control adulto respecto a los permisos y límites que se imponen, dado que son los propios jóvenes los que dan las ideas a realizar, fijan los proyectos y objetivos comunes y deciden cómo practicar, manifestar y expresar sus ideas (performance, jornadas de protesta, fanzines, etc.). Así, dentro de la organización tampoco existe el riesgo o el temor a un castigo o sanción, que es la medida con la que el liceo y la escuela en general ha violentado a los estudiantes con el fin de que obedezcan a lo que el mundo adulto cree como válido, siendo un artificio más para el despliegue del adultocentrismo. Esto se evidencia de alguna forma en el siguiente discurso juvenil:

“Dentro de la Escuela Es Mi Cuerpa es un espacio más seguro pos, donde podís dar ideas, donde podís decir lo que pensai, donde tus proyectos puede surgir...en cambio...a mí me pasaba pos que de hecho tuve que dejar un colegio por ser activista pos, porque los profesores me hostigaban porque creían que estaba lavando cerebros y cosas así y yo ni siquiera llevé alguna vez un taller al colegio o quise...o sea como simplemente era yo dando mi opinión en una clase o diciendo como oye no te has cuestionado esto... pero nunca iba más allá de una conversación entonces siento que eso...como que llega un momento en que es como riesgoso ser activista y al final como que tu organización y tu grupo de compañeros que te apoyan son tu espacio seguro porque al final nunca estás seguro de dar tu opinión o de proponer ideas dentro de la escuela.” (Joven mujer secundaria, Colectivo Sexo-Político y Derechos Humanos).

La autonomía no se refleja en la simple afirmación de que los jóvenes pueden realizar todo lo que quieren fuera del liceo, para esto es necesario mirar sus necesidades y las formas que tienen para interferir en la realidad social. Los jóvenes destacan la flexibilidad que poseen

como colectivo u organización juvenil para constituir sus propios talleres, conversatorios o actos performativos. Además de esto, se agrega la cuestión del lenguaje, como un medio por el cual los jóvenes logran expresarse libremente, en el sentido de que garabatos o expresiones que para el mundo adulto son erradas pueden ser dichas sin castigo de por medio. Sobre las prácticas que realizan en su organización y que no pueden hacer en su liceo:

“Varón: Puta los talleres pos... (Joven varón secundario, Colectivo Educación No Sexista)

Mujer: Los conversatorios, todo en general la verdad... (Joven mujer secundaria, Colectivo Educación No Sexista)

Mujer: La forma en que me expreso pos, yo soy súper grosera...garabatera (risas)...y obviamente en el colegio no puedes ser así porque estás en un espacio más formal en dónde tenís una jerarquía en esta educación piramidal donde el profe es el que sabe y tu no...igual es penca pos, porque te limitan pos...” (Joven mujer secundaria, Colectivo Educación No Sexista).

Una cuestión que también es importante destacar respecto a la participación desplegada y construida por los jóvenes estudiantes secundarios se relaciona con lo trabajado en el capítulo anterior y que apunta al hecho de que la participación en estos espacios coincide con la posibilidad de habitar lugares de resistencia, pero también de solidaridad, fraternidad y sororidad. Con esto queda en evidencia que la escuela, con el dominio adulto como eje a la base hace dificultosa ya no solo la propia participación del estamento estudiantil, sino que también la construcción de sentimientos comunitarios que apelen a la protección y empatía que todos como seres humanos necesitamos.

En palabras de los jóvenes sus espacios de participación les permiten desarrollar confianza, amistad y la posibilidad de hablar temas sin miedo al castigo o sin miedo al “qué dirán”. Esto se replica también con los sentires que existen hacia la familia como otra institución donde el dominio patriarcal y adultocéntrico se expresan de manera potente respecto a los pensamientos juveniles, y aún más con sus posibles militancias y activismo, las cuales son consideradas por el mundo adulto también como desviaciones.

A continuación, algunas cosas respecto a la participación fuera de la escuela, y que también sirve para proyectar aquello que se fractura al momento de ingresar al liceo sin opción de continuidad, además de evidenciar también la posibilidad de disputa con el adultocentrismo fuera del espacio escolar:

“Es un espacio de confianza, decir las cosas sin miedo de que te vengán y te critican, es como un lugar seguro...” (Joven mujer secundaria, Colectivo Educación No Sexista)

“Es cuático porque no solamente hablamos temas tabú a nivel de sociedad, sino que sabemos que si estás mal y todo vas a tener apoyo y te van a guiar, a mí me pasa que esto es como una familia cachay, alguien en quien yo puedo contar más que en mi propia familia porque como que temas como sexualidad o los temas que tratamos en la escuela...como que en mi familia yo estoy insertándolos en esto cachay y aquí eso si lo podemos hablar sin como miedo de que...no las criticamos cachay.” (Joven mujer secundaria, Colectivo Educación No Sexista)

“Con la Escuela es mi Cuerpa creo que también que luchamos contra el Adultocentrismo, mucho.... porque es muy difícil que siendo joven te tomen en cuenta cuando erís activista, como que sienten que si no estás por el movimiento estudiantil no tenís como cabida en otro tema y yo creo que eso es súper importante porque pasa tanto fuera como adentro de las mismas organizaciones, como que por el hecho de ser joven te tenís que ir abriendo espacio.” (Joven mujer secundaria, Colectivo Sexo-Político y Derechos Humanos).

Finalmente un último factor a considerar respecto de los elementos que distinguen entre la participación fuera del liceo y dentro de él, es decir aquellas cuestiones que permiten o distinguen las continuidades de las rupturas en la participación está la motivación de pensar que lo que se está realizando realmente vale la pena, además de considerar esta posibilidad como un espacio de auto-educación, donde el conocimiento se transmite a partir de la propia interacción de jóvenes, donde se intentan evitar las relaciones asimétricas y la violencia simbólica que opera en el conocimiento que se entrega dentro de los liceos.

Con lo anterior se hace relevante la necesidad humana de sentirse parte de un colectivo, pero no por el mero hecho de asistir a un lugar o tener personas a tu lado que podrían ser más o menos iguales, sino que la necesidad de imaginar, construir y acompañarse de manera fraterna. La participación en los espacios extra-escolares genera este tipo de sentires que por parte de los estudiantes es recalcado, tal como ya se trabajó en un capítulo anterior respecto a las relaciones intrageneracionales. Igualmente, esto se puede evidenciar a continuación:

“Yo creo que la motivación que tenís, porque no sé por ejemplo yo voy a una reunión en la organización y como que siento que de verdad voy a hacer algo productivo allá pos, como que siento de verdad necesitan que yo esté ahí porque si doy mi opinión eso puede cambiar algo y si doy una idea esa idea puede llegar a ser algo concreto, pero cuando estaba en el centro de alumnos del colegio sentía que daba lo mismo tener o no reunión porque sentía que al final nunca llegábamos a nada y como que no

existe una motivación o un incentivo a hacer las cosas porque al final ves que no vas avanzando.” (Joven mujer secundaria, Colectivo Sexo-Político y Derechos Humanos).

3. Conclusiones del capítulo

En el presente capítulo se ha realizado una revisión de los discursos juveniles para centrarse en el eje central de esta investigación y que apunta a la participación que estos han desplegado, intentando develar así las continuidades y rupturas que se viven en la experiencia escolar. Por tanto, una primera conclusión de este capítulo es evidenciar y dar cuenta de la politización que los jóvenes han ido haciendo suya al momento de organizarse, militar y desarrollar activismo en distintas esferas, ya sea la musical y estética en el caso de los raperos como también en lo que corresponde a las demandas de género y derechos reproductivos como el caso del Colectivo Sexo-Político y del Colectivo de Educación No Sexista. En este sentido, Marina Larrondo (2015) afirma que la politización de las organizaciones estudiantiles depende de la producción que existe de intereses comunes y que reafirman la existencia de antagonismos, cuestión que queda clara en este capítulo respecto al adultocentrismo que existe dentro de los distintos liceos, así como también la demanda en contra de la concepción binaria del mundo, sobre todo desde el foco sexual y de género, todo esto conlleva entonces que se construyan y adquieran sentidos, además de defenderlos y promoverlos (Bonvillani et al., 2008; Retamozo Benítez, citados en Larrondo, 2015).

En relación a lo anterior resulta importante en estas conclusiones dar cuenta de aquellas respuestas que dieron los jóvenes al ser consultados por quienes creían ellos que los legitimaban respecto a su participación y activismo y a quiénes no, teniendo la opción de dar respuestas generales como instituciones u espacios como también responder específicamente por personas del liceo. Con esto hay al menos tres respuestas que pueden dar cuenta de tres formas distintas en las que se cierran los circuitos de la participación respecto a lo que pasa dentro del liceo. Una primera tiene que ver con un nivel institucional, en particular el Estado, las municipalidades (que actúan en calidad de sostenedores), las familias y los propios liceos.

Una segunda instancia o forma en la que se evidencia la invalidación de la participación que despliegan las y los estudiantes secundarios apunta a la figura de los inspectores, ya que estos encarnan el poder y control que se necesita para desplegar la fuerza del adultocentrismo en el interior de la escuela, dado que dentro de lo que se ha llamado

como convivencia escolar la figura del inspector sigue siendo la de un vigilante que se encarga de que se cumplan las “buenas” normas y comportamientos, en muchos casos por medio del castigo o la amenaza.

Una tercera forma en la que se devela y toma forma el cierre de circuitos respecto a la participación entre fuera y dentro del liceo es la figura del profesor, quien generalmente es la figura con la que los jóvenes más comparten e interactúan en los distintos espacios escolares. Llama la atención que estos son descritos por lo general como figuras que no muestran interés por lo realizado por los jóvenes, así como también expresan su desconfianza por medio de la burla o de comentarios desinformados que son ocupados nuevamente como artificios de un sistema patriarcal binario, que opera bajo el yugo del adultocentrismo y de la figura simbólica que poseen los profesores dentro del liceo.

Un cuarto punto por destacar refiere a aquellos elementos y formas que permiten la continuidad de las culturas juveniles respecto a su participación fuera del liceo y en el interior de él. Esta validación o legitimación se da principalmente por sus propios pares, cuestión que tributa a lo dicho en el capítulo anterior, dejando en claro que el diálogo de fraternidad y cooperación pareciera ser intrageneracional, más que intergeneracional con el mundo adulto, por lo que también se da cuenta que en el liceo no se identifican figuras adultas que sean un verdadero apoyo para la participación y las distintas instancias de militancia y activismo que los jóvenes desarrollan fuera de él.

Finalmente, un elemento fundamental dentro de este capítulo ha sido nuevamente la presencia del adultocentrismo como una categoría de pluridominio, es decir como una categoría que se manifiesta por cuestiones de clase, género, territorio y generación, entre otras, siendo esta última la que más resalta al momento de evidenciar cómo distintas figuras adultas e instituciones formadas y lideradas por estos mismos despliegan su poder para controlar y por sobre todo normalizar el comportamiento y los pensamientos que estos jóvenes que están camino a la adultez deben obtener en su recorrido escolar. Así, una vez más queda en evidencia cómo la ruptura entre las culturas juveniles y la cultura escolar se ve profundamente condicionada por el propio adultocentrismo, que despliega su poder normalizador de adiestramiento para transformar a niños y jóvenes en adultos.

Capítulo 4

Las relaciones de poder: continuidades y cambios en la participación juvenil dentro y fuera del liceo

Introducción

Este cuarto capítulo abordará la temática de las relaciones de poder tanto dentro del liceo como fuera de él. Así, el objetivo apuntará a establecer rupturas y continuidades en las distintas experiencias de participación juvenil respecto del ejercicio de poder que llevan a cabo tanto en sus espacios de organización como los que existen en el interior de la institución escolar.

El poder como concepto es trabajado principalmente por autores como Foucault (1994; 1983) quien lo define como relaciones “*más o menos organizado, más o menos piramidalizado, más o menos coordinado*” (Foucault, 1983: 188). En este sentido, Foucault hace referencia desde una visión socio-histórica al despliegue del control y del sometimiento, a partir de diversificadas formas de control (cuerpo, del individuo, y del hombre), donde lo fundamental es el sometimiento y disciplinamiento (Hilario, 2015). La disciplina en palabras de Foucault es

“(…) el mecanismo de poder por el cual llegamos a controlar en el cuerpo social hasta los elementos más tenues y por éstos alcanzamos los átomos sociales mismos, es decir, los individuos. Técnicas de individualización del poder. Cómo vigilar a alguien, cómo controlar su conducta, su comportamiento, sus aptitudes, cómo intensificar su rendimiento, cómo multiplicar sus capacidades, cómo situarlo en el lugar en que sea más útil (...)” (Foucault, 1994: 243).

Con lo anterior queda claro entonces que la categoría de poder ya no es una cuestión del mero sometimiento explícito, sino que también se introduce en los aspectos más íntimos de nuestras vidas, ya que el poder prácticamente constituye al sujeto (Ibáñez, 1983). Por lo tanto, el poder no solo emerge como un símbolo o figura de autoridad, sino que en sumisión del que pierde el poder, por lo que en una relación de autoridad hay tanto uno que entrega su propia libertad como otro que se hace del poder y lo ejerce contra el otro (Hilario, 2015). Sin embargo, una cuestión fundamental en este punto es que hay vías de escape a estas relaciones que se construyen a partir del dominio, es lo que Foucault ha tratado de decir cuando expresa

que en toda relación de poder se generan resistencias, como formas de lucha contra la fuerza ejercida, las cuales se han desarrollado de múltiples formas durante la historia humana, y que a lo largo de este trabajo se ha podido develar con la participación y politización que los jóvenes llevan a cabo tanto en el interior de los liceos, como también fuera de ellos.

La relevancia de este análisis se puede centrar perfectamente en lo que se experimenta en el interior de los liceos y del sistema educativo en cuanto a la relación e interacción que se produce entre profesores y estudiantes. El profesor ejerce continuamente una violencia física, al mismo tiempo que un disciplinamiento que se expande más allá de lo no corporal. En este sentido, Foucault propondrá que el disciplinamiento en la escuela opera sobre dos niveles, el primero por medio de un control físico de los estudiantes con lo que se ha conocido como disciplinamiento del cuerpo y una regulación sobre la ocupación de los espacios; el segundo, un control de lo mental, que opera vía mecanismo reglamentarios, además de las evaluaciones (guías, pruebas, exámenes) que miden su rendimiento. Por lo tanto, para el cumplimiento de estos mecanismo y expresiones del control y poder se dependerá de lo que el profesor pueda ejecutar en cuanto a las sanciones y vigilancia de los estudiantes (de la Corte, 2000).

También se debe considerar lo expuesto por Bourdieu (2003), quien propone que la escuela reproduce la cultura dominante por medio de lo que denomina como arbitrariedad cultural y también por otro mecanismo que llama violencia simbólica. Ambos procesos están a la base de la acción docente, la cual opera con un arbitrario cultural que apunta al currículum nacional (definido como se dijo antes por una clase dominante y adulta) y por una acción pedagógica que tiene en su génesis y despliegue una violencia simbólica (Ávila, 2005). Ambos mecanismos de poder tienen una relación intrínseca, ya que la cultura que se transmite en la relación educador-educando se legitima por medio de esa acción pedagógica que opera con violencia simbólica, dado que transmite un habitus que es el que la clase dominante construye y no necesariamente el que, por ejemplo, la clase trabajadora posee en su socialización primaria con la familia o en la cotidianidad de sus interacciones. Un ejemplo de este proceso es lo que ocurre con la dominación masculina, donde Bourdieu (2010) estudia cómo la escuela entre otras instituciones se encarga de perpetuar “la fuerza del orden masculino, la cual prescinde de cualquier justificación: la visión androcéntrica se impone como neutra y no siente la necesidad de enunciarse en unos discursos capaces de legitimarla”

(p. 11). Por lo tanto, cobra relevancia lo relatado por Villareal (2001) al decir que el liceo y el sistema educativo en general promueven una reproducción donde no se consideran las actividades que desarrollan las mujeres como históricas o importantes, sino que se normalizan como cuestiones de instinto, entrega o cuidado propio del ser mujer. Es justamente así, que la escuela -con su poder desplegado por medio de los docentes adultos- promueve una reproducción patriarcal, donde la dominación masculina pareciera ser una cuestión neutra y de sentido común para aquellos que la aprehenden y la viven a diario en el interior de ella, para luego reforzarla en sus distintas interacciones con otros y otras. Esto mismo se replica para conceptos como el de raza, los cuales son construidos socialmente por prescripciones curriculares y operados por la violencia simbólica de la acción pedagógica, lo que deja en evidencia la noción de que vivimos en una sociedad de pluridominio donde destacan las categorías de género y raza entre otras para generar diferencias.

En este capítulo se llevará a cabo una revisión de los discursos juveniles sobre el poder a partir de lo que ellos pueden decidir, tanto dentro de los liceos como también fuera de él en sus propias organizaciones. Así, en un primer momento se verá cómo los jóvenes viven las relaciones de poder en el interior del liceo en cuanto a la posibilidad de vincularse con su propia experiencia de participación juvenil, como también con las posibilidades de elegir y decidir que tienen en él. Luego, en segundo lugar, se revisarán las experiencias que tienen los jóvenes en función del poder que ejercen y viven fuera del liceo, en particular en sus organizaciones, intentando develar cómo se manifiesta este poder en las resistencias y acciones liberadoras desplegadas por los jóvenes. Finalmente, se presentarán conclusiones y proyecciones para este capítulo.

1. Las relaciones de poder en el liceo: ¿cómo se vinculan con la participación juvenil?

Uno de los primeros elementos que emerge en los discursos juveniles al preguntarles por las relaciones de poder y las distintas posibilidades y espacios que se tienen para decidir en el interior del liceo fue cómo el poder en la escuela se encuentra jerarquizado, en cuanto a los actores y también al tiempo que se invierte en distintas instancias o ámbitos, cuestión que en la totalidad de los casos es comandada por la orden y organización de los adultos.

Respecto a la jerarquización del poder, encarnado este en actores educativos y también en el propio simbolismo que tiene por sí misma la escuela nos encontramos con la

sensación de que el liceo es percibido como una verdadera cárcel, cuestión que ya trabajaba Foucault en su texto clásico *Vigilar y Castigar*, al hablar no solo de cómo se opera dentro de él en cuanto a la vigilancia y al disciplinamiento, sino que también cómo el liceo o el general de las escuelas están diseñados y contruidos en una estructura que facilita ambos procesos.

Así, los jóvenes secundarios perciben que dentro del liceo constantemente tienen que someterse por un lado a las burocracias de los permisos o de las peticiones para desplegar y realizar proyectos e ideas, así como también a la vigilancia de la dirección u otras autoridades que los reprimen mediante diversos mecanismos, dentro de los cuales está la propia vigilancia, la demanda de diversificadas tareas en tiempos específicos, entre otros.

“(…) la escuela es una huea terrible jerarquizada, tiene una estructura parecida a la cárcel a cagar pos, y no te dan espacio para generar una horizontalidad, son terrible perseguidos dentro del colegio pos. Cuando tenis un colectivo o el centro de estudiantes está terrible vigilado por las direcciones pos, siempre te ponen un techo, lo mismo pasa con el hiphop cachai, tampoco te dan el espacio cuando te tapan en trabajos, en pruebas y no te dan el tiempo pa’ hacer hiphop cachai, porque tenis que prepararte pa’ la psu y la huea pos...” (Joven varón secundario, Colectivo Rapero).

“Porque el liceo es una relación o te tienen en una relación vertical, donde el alumnes siempre está abajo para tomar las decisiones” (Joven varón secundario, Colectivo Sexo-Político).

La dinámica del poder y este sentir expresado en las palabras anteriores no es casualidad si tenemos en cuenta la investigación realizada por Camacho (2011) quien evidencia la complejidad de las relaciones de poder entre los docentes, la gestión escolar y la propia práctica pedagógica. En este sentido, se declara que para los profesores es dificultoso tener posibilidad de movilización dentro del liceo, dado que la gestión escolar despliega su propio poder y controla vía distintos mecanismos el quehacer pedagógico, así como también las formas de movilización, lo que sin duda promueve jerarquías y distinciones dentro de la máquina de poder que opera en el interior del liceo. Esto, de la misma forma en que se expresa en los discursos juveniles también opera en el mundo adulto del profesorado, el cual a partir de las presiones que se ejercen sobre él construye sus propias resistencias, las que se representan por medio del desinterés o la falta de compromiso en cuestiones de corte institucional (Camacho, 2011). No resulta azaroso tener esto en consideración, dado que al igual que los jóvenes secundarios el profesorado también se ve afectado por el condicionante contexto empresarial y capitalista que ha permeado a la esfera educativa, promoviendo fuertes relaciones de poder y competencia.

Lo anterior se complementa si pensamos en que las coyunturas de movilización en los liceos y escuelas también presentan un entramado en las que las relaciones de poder entre jóvenes y adultos se vuelve importante, dado que aparecen en los relatos el hecho de que estos últimos condicionan las posibilidades y opciones de movilizarse, ya sea por medio de un paro, una toma o una asistencia a marchar. Los jóvenes entonces deben asumir su condición de menores ya no solamente en cuanto a su edad, sino que también ante el escenario que el mundo adulto construye como condición ante una movilización del movimiento estudiantil, cuestión que representa otra forma de operar del poder adulto dentro de la escuela, lo que conlleva ciertamente al disciplinamiento y condicionamiento de lo que realmente se desea hacer. Esto se ve reflejado en el siguiente discurso:

“Yo por ejemplo, en mi colegio vale callampa la huea, pero nosotros nos juntábamos con hueones del Andres Bello, pero tenís que faltar [para participar en movilizaciones, marchas, etc] a la clase culia porque vos tenís la convicción de que te pasai por el pico la huea, es que nunca se vio de que nos dijeran que nos apoyaban en el paro...la huea era como si crees en la huea falta a clases pero se van a hacer igual las clases...” (Joven varón secundario, Colectivo Raperero).

Un tercer elemento que complementa esta primera idea presentada tiene que ver con cómo la jerarquización en las relaciones de poder opera de manera clara y transparente, dado que los propio estudiantes logran darse cuenta de este entramado que también demuestra cómo se asumen roles dominantes y dominados dentro del liceo, ya no entre estudiantes y profesores necesariamente, sino que se logra observar una cadena que da cuenta de que las relaciones de poder se vinculan necesariamente con las relaciones tanto intergeneracionales como también intrageneracionales. Por lo tanto, lo que permiten evidenciar los discursos de los jóvenes hasta aquí es precisamente la existencia de la jerarquización del poder, es decir, mayores o menores grados respecto a la posibilidad de decidir y tomar decisiones; donde someter/disciplinar a otro no es tampoco una cuestión entre menores y mayores necesariamente, sino que también opera entre sujetos de una misma generación. Es por eso que en el capítulo en el que se habló de relaciones inter e intrageneracionales se dejó en claro que la edad efectivamente es un dato manipulable (Bourdieu, 2002a), ya que dentro del cuerpo de profesores existen diferencias que permiten hacer notoria una distinción del poder que se posee, lo que operaría en diversas formas, como el género, el cargo o status que se tiene dentro del liceo o incluso la cantidad de años que se tienen trabajando dentro de este. En esta línea es fundamental el trabajo de autoras como Villareal (2001), quien ha podido

develar cómo en las relaciones de poder los hombres tienen un mayor potencial de dominación, dado que las mujeres están condicionadas a roles de subordinación, esto a nivel macro y micro, ya sea en un ámbito privado como también público. Respecto a la jerarquía del poder, y de cómo existen distintos actores -todos adultos- con diversa “cantidad” de poder dentro del liceo, tenemos el siguiente fragmento:

“(…) tu decís como, te empezay a cuestionar si la escuela funciona bien, si funcionan las jerarquías porque te das cuenta que para hacer un cambio o hacer algo empieza como una cuestión piramidal, una burocracia donde tenés que convencer a tu profesor, y después donde el inspector, después donde el director cachay y eso es adultocentrismo, que tu voz no sea aceptada solo porque erís joven y es súper difícil con lo que nosotros hacemos actualmente porque por ejemplo en nuestro caso somos jóvenes que queremos hacer cambios y nuestra sociedad funciona en torno al adultocentrismo y los jóvenes no tienen la palabra, no tienen ni voz ni voto (…)” (Joven varón secundario, Colectivo Educación No Sexista).

La demostración del poder adulto y en consecuencia la limitación en la toma de decisiones de los estudiantes no solo se da en cuestiones respecto a proyectos o ideas que los jóvenes desean desplegar, sino que también opera en las instancias donde los jóvenes ya cuentan con la venia adulta para realizar distintas actividades, en este caso los conversatorios, foros o ferias que las distintas organizaciones han manifestado que están dentro de sus formatos de participación al interior del liceo al momento de representar y develar cuestiones que mueven a sus organizaciones (música, derecho sexuales, identidad de género, entre otros asuntos). En este sentido, los jóvenes declaran que sus decisiones aun teniendo permiso del mundo adulto para crear y llevar a cabo instancias están condicionadas respecto al lugar, horarios y organización de las actividades, ya que estos vigilan los espacios de participación juvenil que emergen por voluntad estudiantil. Esto queda representado en la siguiente conversación con una de las agrupaciones:

“Estudiante 1: Ellos [los adultos] definen el lugar, el horario, las actividades del cronograma que nosotros presentamos, todo gira en torno a ellos igual... (Joven mujer secundaria, Colectivo Educación No Sexista)

Estudiante 2: Puta los lugares, el horario...todo pos... (Joven mujer secundaria, Colectivo Educación No Sexista).

Estudiante 3: Muchas veces nos censuran... (Joven varón secundario, Colectivo Educación No Sexista)

Estudiante 4: Muchas veces no respetan la idea que uno tiene de hacer, sino que te dicen "yo no quiero que hagas esto" y lo tienes que cambiar sino el espacio no se abre y no se da..." (Joven mujer secundaria, Colectivo Educación No Sexista)

Con esto pareciera ser que el mundo adulto despliega su poder simbólico, dado que a partir de la vigilancia y el condicionamiento en las reglas del juego social se imponen limitaciones y aperturas para participar y, por ende, para decidir. Bialakowsky (2015) inspirado en Bourdieu daba a entender como distintos grupos sociales imponen no solo clasificaciones, sino que también reglas, lo que permite reproducir la dominación que está en juego. Si bien los ejemplos que se han dado operan dentro del liceo, a partir de lo que los propios jóvenes develan y han experimentado en el espacio escolar, esto también se representa en instituciones como la familia, donde hay un entramado de jerarquías respecto al poder y también en cuanto a las aperturas y limitaciones que existen para poder decidir, participar y practicar en la realidad social y en los espacios donde exista interés por estar. Esto no reflejaría nada más que un artificio el cual opera mediante un supuesto prestigio y estatus propio de la adultez, donde se cuenta supuestamente con dones, conocimientos y experiencias que en la juventud o niñez no se tienen.

Otro elemento importante que ha sido recurrente en esta investigación tiene que ver con la posibilidad de controlar y operar en el medio social a través del cuerpo, cuestión que nuevamente emerge en el discurso juvenil a partir de las conversaciones sobre las relaciones de poder y en particular sobre el disciplinamiento que existe en el interior del liceo en función también de la normalización. Autores como Raumar Rodríguez (2013) han estudiado la relación y tensión que existe entre cuerpo-educación y cómo esto ha develado una verdadera lucha política por el control de los cuerpos. Ante esto, se propone que es una práctica y objetivo del Estado el hecho de tener el control y poder de los cuerpos, su gobernación y disciplinamiento, donde se subentiende también la tarea de cuidarlos, ejercitarlos y obligarlos a una actividad física. El liceo entonces se ubica en un lugar privilegiado para llevar a cabo la misión del Estado sobre el control y disciplinamiento de los cuerpos de los sujetos, cuestión no menor si se considera que en “el cuerpo se concentran los hábitos y conductas necesarios para la reproducción del sistema e incluso permiten el control sobre el crecimiento y la regulación de las poblaciones (el biopoder) (...)” (Castro & Carreño, 2010: 293). Esto se profundiza si se mantiene en vista que este control que el liceo y el sistema educativo desarrolla hacia niños y jóvenes en el control de sus cuerpos expresado en cuestiones tan básicas como la vestimenta y apariencia que deben llevar a las escuelas se transforma en un

punto culmine para la expropiación e invisibilización del propio sujeto, donde este ya no puede sentirse como propio. En palabras de Castro y Carreño (2010):

“Esa dependencia no da cuenta de la subordinación solamente, sino del desaparecimiento de sí mismo desde el cuerpo. A partir de los discursos de exclusión, la marginalidad es una forma no solo de negación sino de desaparición, de expulsión de las esferas sociales” (p. 293).

Con esto queda claro que el poder ejercido por el liceo, encarnado tanto en el mundo adulto como en las políticas públicas y en distintos documentos oficiales como los reglamentos internos de cada escuela o los manuales de convivencia escolar mantienen un disciplinamiento que también cierra los circuitos de la participación y la performance juvenil, en cuanto no les da lugar a las expresiones y decisiones de los estudiantes secundarios. Esto se ve representado en las siguientes opiniones que los jóvenes han expresado al momento de ser consultados sobre las formas de castigo y de limitantes que el liceo les ha impuesto a modo de ruptura de lo que ellos realizan y construyen en sus organizaciones, y que ellos han sobrellevado como mecanismos de resistencia:

“El uniforme...como...como los códigos de vestimenta en general siento que si bien estoy de acuerdo de que sean como para que todos sean como iguales y todo eso, siento que si son un espacio como binario y que le da mucha cabida a muchas acciones súper violentas como de parte de los profes y de los mismos estudiantes. Me acuerdo que si una niña se cortaba el pelo los profes le decían "oh tenemos un nuevo hombre en la sala" y ¿por qué? bueno...porque son así... ¿Qué más? ...los reglamentos pos, que existan colegios católicos porque al final no sé...si yo le pregunto a mis compañeros nadie cree en Dios pero estás ahí porque tus papás creen en eso o porque es un buen colegio pero como que igual estoy ni ahí con eso...no sé qué más (...)" (Joven varón secundario, Colectivo Sexo-Político).

“Obvio, cuando te suspenden porque no sé pos hueon, porque querís rapear cachay...la misma sanción del uniforme donde te quitan tu expresión humana cachay a través de un molde de como tenís que vestirte y esas hueas te invalidan caleta la expresión misma del hiphop cachay, muchas veces cuando decís un garabato o hablay en coa cachay, porque generalmente que en el hiphop se ocupa el lenguaje callejero cachay y el lenguaje callejero no es el lenguaje del colegio porque ahí es el lenguaje académico cachay pos” (Joven varón secundario, Colectivo Raper).

Todo lo que se ha relatado anteriormente se agrupa dentro de las limitaciones, aquello que también hemos llamado como rupturas dentro de las relaciones de poder, y en particular respecto a las decisiones que los jóvenes logran tomar dentro del espacio escolar. Sin embargo, también se les ha preguntado por las posibles continuidades que ellos encuentran

dentro del liceo comparando esto con su experiencia en las distintas organizaciones donde participan. Es importante recalcar algunas ideas que emergen a partir de estos relatos, donde nuevamente se develan las precariedades de una orgánica que carece de procesos democráticos y autónomos y donde efectivamente sigue operando el artificio del simulacro sobre la toma de decisiones y del control que los jóvenes poseen sobre sus propios espacios y procesos en el interior del liceo. Son ellos mismos quienes relatan que su representación y capacidad de decisión recae en cuestiones básicas como la elección de un Centro de Estudiantes, a pesar de que estos no tienen autonomía ni mucho menos una capacidad resolutive en temas que son relevantes dentro de la convivencia escolar y el funcionamiento del liceo, por lo que esto representaría un simulacro de continuidad y de respeto respecto a lo que los jóvenes realizan fuera de la escuela, cuestión que se ve evidenciada a continuación:

“En mi colegio es de perro, el centro de estudiantes no registra, no toman decisiones de peso...queremos esta huea para las alianzas y puras hueas imbéciles... como alumnos y como representación de lo que pensai hueon. En el colegio en sí, espacios como para que uno individualmente pueda expresar hueas es nulo porque los hueones pescan a todos los hueones como un grupo, más allá de esa huea mi colegio vale mierda hueon, son espacios para que se entretengan en algo pero no tiene peso y no tenemos espacios para organizarnos...” (Joven varón secundario, Colectivo Rapero).

“Nosotros con el centro de estudiantes decidimos la huea de la movilización, de repente la huea del día del alumno, las actividades que paramos entre nosotros, pero más allá de eso nada...” (Joven varón secundario, Colectivo Rapero).

“Nada hermano [¿qué pueden decidir ustedes?], esa huea no existe, nuestra voz no se toma en cuenta” (Joven varón secundario, Colectivo Rapero).

A esto se le suma a modo de una capacidad superficial de decisión las siguientes opiniones, donde los jóvenes dejan en claro que aquello en donde pueden interferir son cuestiones de poco peso, develando también que aquellas en las que les gustaría participar porque consideran importante no hay permisos ni voluntad por parte de la organización escolar comandada por el mundo adulto:

“Yo creo que se pueden decidir cosas que no son importantes...por ejemplo el curriculum no se puede” (Joven varón secundario, Colectivo Sexo-Político).

“En las materias del día a día, nicagando lo podemos decidir y yo creo que eso es súper importante porque lo que pasan puede llegar a ser súper violento si te lo pasan de cierta forma...” (Joven secundaria mujer, Colectivo Sexo-Político).

“A los profes tampoco los puedes decidir y es súper importante, hay profes que acosan por ejemplo y sacarlo de ahí es súper difícil, creo que en ese sentido uno debería igual

elegir como quieres que sea tu profe, más que elegir a la persona” (Joven mujer secundaria, Colectivo Sexo-Político).

En complemento con lo anterior y ya entrando en la línea de aquello que los y las estudiantes secundarias pueden elegir y que representan ciertas continuidades, están algunas cuestiones que llaman la atención, como por ejemplo la implementación que hubo de la política pública “Movámonos por la Educación Pública”, la cual es nombrada como una instancia en la que se trabaja mancomunadamente en uno de los liceos, incluyendo voz y voto de las estudiantes para tomar decisiones respecto a la infraestructura del liceo:

“Estudiante 1: Este año pudimos de alguna forma participar en un proyecto que se llamaba el fondo movámonos donde el gobierno te da cierta plata cachay y ahí participamos en un consejo escolar, en una mesa de trabajo y las cabras hicieron para remodelar los baños de todos los estamentos y también arreglar la pecera para las minas que llevan comida, en eso, en tomar decisiones infraestructurales yo igual encuentro que nuestro liceo igual toman en cuenta a las estudiantes porque por ejemplo tengo la experiencia de mi pololo o sea, al centro de estudiantes los otros entes no los pescan y no participan en nada y no se enteran de que pasa con las platas ni proyectos...nosotros igual participamos más y tenemos más privilegio en la infraestructura que tenemos y el programa del bachillerato internacional y somos el único liceo municipal que lo tiene y eso igual es súper interesante y súper bueno y puede ser también porque providencia es de las municipalidades que más plata destina a educación aunque igual con Matthei hubo un problema grande con eso...” (Joven mujer secundaria, Colectivo Educación No Sexista).

A lo anterior se agrega el poder que existe entre las y los estudiantes de los distintos liceos de generar los espacios de decisión en los cuales se determinan las movilizaciones, paros y tomas de los establecimientos (siempre a nivel estudiantil). En este sentido, se vinculan también los espacios de decisión para elegir Centros de Estudiantes y presidentes de curso, cuestiones que básicamente tienen que ver con su propio estamento y en ningún caso una opción de discutir, conversar y decidir cuestiones que tengan que ver con el devenir del liceo o con la forma en que este gestiona diferentes asuntos de su interior. Esto queda en evidencia en los siguientes discursos, donde a pesar de reconocer espacios mínimos de decisión y poder sigue existiendo la sensación de un simulacro en el cual se participa y se puede elegir:

“Entrevistador: ¿Cuáles son los espacios que tienen para decidir ustedes? ¿Qué pueden decidir adentro de la escuela?”

Estudiante 1: Puta las tomas...el movimiento en general...” (Joven varón secundario, Colectivo Sexo-Político).

“Entrevistador: ¿Cuáles son las principales decisiones que puedes tomar dentro del Liceo siendo estudiante?”

Estudiante 1: No sé...como elegir a un centro de alumnos...elegir a tu presidente de curso, una decisión polémica que tomamos fue que nuestro vice-presidente de curso no iba a ser pastoral sino que solo vice-presidente y nos paquearon caleta por eso...esos pos, también siempre son en el círculo de estudiantes, nunca tomamos otras decisiones, como que nuestras máximas decisiones son elegirnos entre nosotros mismo pero más allá de eso no hay mayor poder” (Joven mujer secundaria, Colectivo Sexo-Político y Derechos Humanos).

Finalmente, dentro de la conversación con jóvenes se realizó una pregunta que busca de alguna forma conocer los deseos que existen para la experiencia de participación y poder dentro de los liceos, es decir, cómo les gustaría a los jóvenes que la escuela operara, cuáles serían las dinámicas que ellos esperarían que existieran en este espacio donde conviven varias generaciones y por ende diversificadas culturas, ideologías y visiones de mundo. Las y los jóvenes no piden ni esperan cuestiones irrisorias o que no podrían llegar a ocurrir dentro de los espacios educativos, seguramente lo que ellas y ellos demandan debe suceder en variados liceos. Cuestiones tan primordiales como la universalización de los derechos, que niños, niñas y jóvenes sean vistos igual que lo adultos, que todos puedan tener una voz y voto en las decisiones que impactan el destino de sus propios lugares de estudio son cosas que se repiten una y otra vez. Los jóvenes esperan proyectar también sus sentires en estos espacios, y sobre todo la diversidad que contiene cada uno de ellos, donde dejan de ser solo estudiantes y pasan a ser sujetos de derecho, los cuales también diversifican su vida en el medio social, participando, militando y siendo activistas de temas que hoy en día son parte de las distintas coyunturas y problemáticas sociales.

Algunas de las opiniones, respecto a esta pregunta que buscar develar cuestiones sobre cómo les gustaría a las y los jóvenes que fuera el espacio de decisión dentro de los liceos se encuentra a continuación:

“Entrevistador: ¿Cómo te gustaría que fueran los espacios de participación dentro de la escuela?”

Estudiante 1: Que no haya escuela... (risas)...que fueran reales, como ni siquiera pido que todos sean iguales o que todos tengan la misma importancia...o sea, en verdad me gustaría que todos fueran igual de importantes dentro de la escuela porque yo creo que si lo son pero que fueran reales pos, que de verdad cuando vayai’ a dar tu opinión en algo o vayai’ a decir algo que ese algo sea real, que no quede como en un "ah sí, ellos dijeron eso"...”(Joven mujer secundaria, Colectivo Sexo-Político y Derechos Humanos).

“Entrevistador: Volviendo para cerrar a las decisiones que tú y tus compañeros pueden llevar a cabo... ¿cuáles serían las principales decisiones que tú puedes tomar dentro del liceo?”

Estudiante 1: Yo creo que cambiar lo escrito, los estatutos, más que el estatuto, las convivencias escolares que están escritas, las cosas periódicas...todo lo escrito es cambiante, es algo que se debe cambiar porque son las reglas de tu convivencia escolar...” (Joven varón secundario, Movimiento político tradicional)

“Entrevistador: En ese sentido, ¿hay decisiones que tú sientes que ustedes necesitan tener dentro del liceo que no tienen?”

Estudiante 1: Creo que hay muchas decisiones que deberíamos tener....

Entrevistador: ¿Como cuáles?

Estudiante 1: El reglamento interno por ejemplo yo creo que se podría trabajar a la par con los estudiantes para realizarlo...yo creo que podríamos no sé pos traer más cosas, hacer talleres distintos que no se concentren solamente en los deportes sino que fomentar también otras cosas, quizás no se pueden cambiar las materias que tenemos pero si hacer actividades distintas, no sé pos...crear espacios en los que se puedan conocer a los compañeros pos que hay en los colegios...porque muchas veces uno conoce a los compañeros de curso pero no conoce a todas las personas con las que convive en un mismo espacio en el cotidiano, creo que hacer esas cosas serían súper importantes para poder establecer la relación con un otro...fomentar los espacios de artes, que los colegios no sean tan grises o azules...todo eso que busca tranquilizarte pero que lo único que buscan es aburrirte.” (Joven varón secundario, Colectivo Educación No Sexista).

Lo dicho hasta aquí en este primer apartado tensiona los múltiples desafíos que han sido puestos sobre el sistema educativo como responsable de la democratización y reproducción de nuevos valores, así como también del despliegue de prácticas y procesos de equidad. En esta línea, Arango (2005) ya proponía hace más de diez años que las y los profesores deben ser los promotores y responsables de la construcción de autonomía por parte de los estudiantes, así como también de promover la responsabilidad social y la conciencia respecto al mundo y sus problemáticas. Sin embargo ¿se puede promover autonomía a la vez que se llevan a cabo prácticas de disciplinamiento respecto a las decisiones y espacios de participación que los jóvenes desean tener? Pareciera ser que el desafío al mundo adulto y en particular de los profesores dentro del liceo se vuelve complejo en función que los profesores no serían conscientes de que su proceso de enseñanza lleva intrínsecamente relaciones y dinámicas de poder de las cuales no se pueden olvidar. A esto habría que agregar el hecho de que si la escuela y los distintos adultos despliegan de manera efectiva y automatizada el dominio adultocéntrico, ¿cómo esperar que el poder que se encuentra jerarquizado deje de estarlo? ¿cómo dar paso a que los precarios y burocráticos espacios de participación dejen de

estar en constante vigilancia? Estas preguntas no resultan azarosas sobre todo si se tiene en cuenta el desarrollo histórico que ha tenido el liceo, en función de que esta forma de operar y recibir a niños y jóvenes no es una cuestión propia del tiempo actual, sino que una constante a lo largo del tiempo.

2. Las relaciones de poder fuera del liceo: ¿cómo viven el poder los jóvenes en sus organizaciones?

Las relaciones de poder siempre están presentes entre las interacciones humanas existentes a nivel privado y público, esto hace que no haya excepción dentro de las organizaciones juveniles. En esta línea, Aguilera (2016) hace referencia a cómo el poder conlleva sensaciones de desconfianza e incomodidad en las y los jóvenes, básicamente porque es visto como una amenaza para sus propias organizaciones y colectivos. Esta cuestión no resulta extraña si se tiene en cuenta lo relatado en el apartado anterior, respecto a cómo los jóvenes vivencian este poder y en particular su capacidad y espacio de decisión en el interior de los liceos y escuelas. El propio Aguilera devela cómo los jóvenes piensan que el poder ayuda a corromper y a condicionar las propias dinámicas de las organizaciones en las que se milita o participa, ya que tienen claro que genera relaciones o figuras de autoridad con las cuales han tenido malas experiencias en contextos como la escuela o la familia, donde estas mismas personas se relacionan con el autoritarismo. Sin embargo, algo que coincide a lo largo de esta investigación con lo planteado por Aguilera (2016) es que de igual forma en la que existe desconfianza por el poder, se reconoce que este opera en las organizaciones juveniles, en tanto existen orgánicas, divisiones del trabajo y distintos roles que se ejecutan para darle funcionamiento a las diferentes agrupaciones.

En la línea de lo anterior resulta fundamental dejar en claro que esta desconfianza por parte de los jóvenes hacia las dinámicas y relaciones de poder no significa que en sus organizaciones y colectivos estas no existan, sino que como bien devela Aguilera (2016) lo que no está presente es una división estratificada de poder, en comparación con lo que efectivamente ocurre en la escuela y ya se declaraba en el apartado anterior. En este sentido, la categoría de poder dentro de las organizaciones, agrupaciones y colectivos juveniles se encuentra repartida, en función de lograr un horizonte donde todos tengan el mismo valor en la toma de decisiones que impactan en el destino de su asociatividad. Esto ya se puede ver en algunos relatos de los jóvenes secundarios y secundarias:

“Entrevistador: ¿y dentro de su organización qué pueden decidir?”

Estudiante 1: Nuestra manera misma de relacionarnos pos hermano, al ya dejar de lado la jerarquía culia vertical ya estamos cambiando la forma de relacionarnos con el mundo a diferencia del colegio que te mete la huela de dominar” (Joven varón secundario, Colectivo Rapero).

A esto se le suma la sensación que existe en el interior de las organizaciones respecto a que el poder efectivamente se encuentra repartido de manera equitativa y de igual valor, por lo que al hablar uno de los integrantes respecto a lo que se puede decidir dentro de la organización se subentiende que son todos los integrantes del colectivo los que votan y manifiestan su postura ante distintas temas, tareas o proyectos:

“Entrevistador: ¿Qué cosas ustedes pueden decidir dentro de su organización?”

Estudiante 1: Todo pos

Estudiante 2: Todo

Estudiante 3: Todo lo decidimos nosotros...

Estudiante 4: Decidimos cómo organizarnos, cuándo juntarnos, quiénes son, con quién queremos participar

Estudiante 5: Cómo nos vamos a ver, qué mensajes queremos dar y entregar

Estudiante 6: A quién le vamos a dar la entrevista (risas).” (Grupo Focal, Colectivo Sexo-Político).

A pesar de lo anterior igualmente dentro de esta investigación nos encontramos con dos jóvenes varones que participan dentro de organizaciones de corte mucho más tradicional, dado que militan en organizaciones políticas donde las dinámicas de poder se organizan de una forma más clásica, sin embargo, a pesar de esto se declara que cada uno de los sujetos posee su particularidad y su opción de elegir y decidir respecto a variados temas y decisiones que afecta el devenir de la organización. Esto resulta interesante desde lo investigado por Aguilera (2016) si se tiene en cuenta que esta forma de organización muchas veces opera como tal por el mismo encuentro intergeneracional que existe dentro de la orgánica de la colectividad, dado que grupos como este convocan no solo a jóvenes, sino que también a grupos adultos. La referencia a lo dicho en este párrafo se encuentra a continuación:

“Entrevistador: ¿Cuáles son las principales decisiones que ustedes como estudiantes secundarios y militantes de la IL en este caso pueden tomar dentro de su organización?”

Estudiante 1: Las principales yo creo que son las mesas...como se conforman las mesas de tu frente, quién te representa, se elige a plebiscito y me gusta mucho porque mi voto es igual al del compañero de al lado que puede tener 10 cargos...entonces el espacio que es más importante para mí son las mesas medias, con esto me refiero a

quienes vinculan la información entre los de arriba y los de abajo... (Joven varón secundario, Movimiento político tradicional).

Entrevistador: Tienes mucho más poder en Amnistía que en el liceo entonces...

Estudiante 1: Si obvio, de decidir, de planificar...pero igual nosotras nos regimos por ciertos reglamentos y tenemos una orgánica que puede tal vez ser limitantes en cierto sentido pos...y yo tengo que acomodarme igual porque al fin y al cabo yo quiero estar ahí pos..." (Joven varón secundario, Colectivo Educación No Sexista).

Una cuestión que resulta relevante de destacar respecto a la percepción que tienen los jóvenes secundarios respecto a su propia militancia y en particular a las decisiones que tienen dentro de estos espacios apunta nuevamente a cuestiones de carácter emocional y sentimental, cuestión que también fue desarrollada en el primer capítulo de este trabajo investigativo. Los jóvenes destacan en diversos grupos de conversación que la apertura respecto al poder que la totalidad de los integrantes posee también se relaciona con aquellos sentimientos y percepciones que emergen de la propia militancia, activismo y participación, es decir, en la medida que me siento perteneciente a una colectividad también me hago del poder de decisión.

“Entrevistador: ¿Se sienten con más espacios de decisión dentro de su espacio como colectivo que dentro de la escuela?”

Estudiante 1: Yo siento que si porque aquí me siento escuchado (Joven mujer secundaria, Colectivo Educación No Sexista).

Estudiante 2: Yo personalmente eso es lo que encuentro maravilloso cachay, si se puede decir las bases son totalmente la importancia cachay, son como el centro de todo pos porque si ellas no se mueven, el proyecto no sé mueve y si nosotros no generamos talleres la cosa no se va a hacer y en ese sentido yo lo encuentro maravilloso por el mismo hecho del quorum, nosotros como organización necesitamos gente para actuar y la gente somos nosotros mismos y nosotros mismos entre más seamos mejor..." (Joven varón secundario, Colectivo Educación No Sexista).

Cuando en las distintas conversaciones se pregunta a los estudiantes secundarios sobre las cuestiones que pueden decidir en el interior de sus organizaciones estos son claros en decir que todo lo que afecta y se relaciona con sus agrupaciones se decide entre todos y que siempre se conversa respecto a tiempos, espacios, lugares y proyectos en los cuales se desea introducir a la organización. Esto resulta fundamental si en este trabajo lo que se intenta es generar panoramas respecto a continuidades y rupturas respecto a lo que ocurre dentro del liceo y lo que ocurre fuera de él con las agrupaciones y participaciones juveniles. En este sentido, es claro que la ausencia de figuras adultas y del pluridominio adultocéntrico dentro de las organizaciones permite generar espacios de seguridad para los estudiantes, donde no hay existencia de disciplinamiento ni subordinación como es entendido en el campo escolar,

mucho menos castigo por las formas y demandas que se solicitan al momento de decidir cuestiones sustanciales que interesan a los jóvenes, lo que convierte a los colectivos juveniles en lugares de decisión por parte de estos mismos, así como también espacios de seguridad donde expresarse libremente respecto a lo que piensan y sienten:

“Entrevistador: ¿Y en su organización ustedes qué pueden decidir?”

Estudiante 1: Todo pos...(risas) (Joven mujer secundaria, Colectivo Educación No Sexista)

Estudiante 2: Decidimos los tiempos, las actividades, las reuniones siempre de alguna u otra forma es como cabres reunión pal miércoles a las 4 y se ve quienes pueden y se hace y sino buscamos otro día. (Joven varón secundario, Colectivo Educación No Sexista)

Estudiante 3: Aquí podís expresarte, ahí no pos hueon [en el liceo]” (Joven varón secundario, Colectivo Rapero).

Como un complemento de esta mirada juvenil respecto a sus propios espacios de poder en sus organizaciones también tenemos casos como los de un organismo de Derechos Humanos en los que trabajan y se relacionan jóvenes y adultos generando espacios intergeneracionales tanto de diálogo como de interacción. En esta línea, resulta interesante el caso del Colectivo de Educación No Sexista, en función de que deciden con qué adultos trabajar y bajo qué reglas o contextos, cuestión que se ve reflejada en la siguiente pregunta realizada a una joven activista:

“Entrevistador: Si hacemos la misma pregunta pero pensando en tu organización, ¿cuáles son las principales decisiones que ustedes pueden tomar en la interna de la organización?”

Estudiante 1: Todas...o sea de hecho nosotros contratamos a nuestros adultos asesores, nosotros hicimos como la convocatoria porque sabíamos que necesitábamos adultos asesores porque había plata involucrada, pero dijimos que si o si tenía que presentarse y decir si eras feminista, si tenías algo que aportar a la organización, algo que pudiera enseñar, entonces la relación es de igual a igual y eso me gusta caleta...trabajamos con hueones bacanes que son actores, escritores, profes de artes pero no nos ven como sus alumnos, nos ven como alguien igual, así como si tienen una idea nos la plantean y si nosotros tenemos una idea se las planteamos y tomamos todas las decisiones en conjunto y todos tenemos voz y voto y eso me gusta caleta porque nos ha funcionado bien hasta el momento” (Joven mujer secundaria, Colectivo Sexo-Político y Derechos Humanos).

Con esto queda claro que dentro de las organizaciones juveniles no hay espacios para una jerarquización del poder como la que opera en el interior del liceo, sino que lo que se despliega es efectivamente una división de este mismo y de los roles que se cumplen, para así construir un poder que se transforma en una constante toma de decisiones entre todos los

integrantes de la organización. Esto nos permite entonces develar que las organizaciones juveniles han sabido construir sus propias dinámicas de poder, a pesar de tener como ejemplo y experiencia de socialización la cultura escolar y la vida familiar, donde las jerarquías de poder están fuertemente marcadas y donde no existen autonomías y diversificaciones en la manera en que se toman decisiones. Cuestión que resulta a lo menos extraña, debido a los múltiples estímulos y prohibiciones que se experimentan dentro de los liceos durante toda la trayectoria escolar, sin embargo que igualmente puede ser explicado a partir de una ética que emerge en los jóvenes, la cual aborda fundamentalmente el eje de derechos que ellos sienten que tienen y quieren hacer valer, además de un contexto social neoliberal que produce y reproduce diversificadas desigualdades y patologías sociales de las cuales ellos son conscientes.

3. Conclusiones del capítulo

En este capítulo se han diferenciado las percepciones juveniles respecto a las experiencias de ejercicio de poder que se llevan a cabo al interior de las distintas agrupaciones y colectivos de jóvenes, con lo que ellos mismos han experimentado al interior de los liceos. Así, hemos visto cómo en los distintos espacios de participación las relaciones y dinámicas de poder operan de manera horizontal y no jerarquizada (dentro de sus organizaciones) y cómo estas mismas se suprimen al momento de pasar a ser parte de una cultura y gestión escolar que opera con una relación y dinámica del poder que es jerarquizada y marcada en función del disciplinamiento, el castigo y el control, todo esto de la mano del ideario adultocéntrico que configura el que hacer del liceo (profesores, directivos, entre otros).

No ha sido intención de este capítulo ni de esta investigación apuntar a la cuestión del adultocentrismo como una categoría que esencializa a la realidad social en el sentido de que todo resulte ser adultocéntrico, sin embargo, vemos nuevamente que las figuras adultas y el despliegue de su forma de dominación condicionan el poder que los jóvenes pueden tener dentro del liceo, sobre todo teniendo en cuenta la capacidad de decisión que estos podrían tener. Esto no resulta azaroso si al momento de ir fuera del liceo, y en particular en cada organización o colectivo se observa que los jóvenes han logrado construir sus propias dinámicas de poder, con un corte mucho más horizontal que lo que existe en el liceo y ya sin la esfera del castigo y el control como una forma de normalización.

Son los propios jóvenes quienes identifican que el adultocentrismo es una categoría y una forma de organizar la realidad social que atenta sobre la posibilidad de ostentar poder y de ejercerlo como tal, dado que, como se ha explicado a lo largo de este trabajo busca relegar a los jóvenes y niños a un lugar de minoridad, donde lo que se realiza no es valioso ni importante, dado que están en camino al desarrollo, es decir en camino hacia la adultez que es el momento en donde sí se podría decidir y ostentar poder.

Este capítulo ha dejado en claro que el sistema educativo reproduce relaciones de poder que nos llevan a pensar en dominación y subordinación, tal y como propone Villareal (2001). Sin embargo, la propia Ana Villareal (2001) ha declarado que es necesario arriesgar y comenzar a construir nuevas formas de relacionarse dentro de los liceos y por ende de los procesos educativos. Todo esto, vendría a dar cuenta de cómo la escuela ha leído y tratado a los jóvenes como meros estudiantes que solo necesitan de una educación que les brinde los conocimientos para “ser alguien en la vida”, es decir, llegar a la universidad e introducirse en el mundo laboral de la manera más exitosa posible. Nuevamente se hace necesario apelar a la construcción de nuevas formas de encuentro, donde los diálogos intergeneracionales sean fructíferos y fraternos en función de realizar efectivamente procesos democratizadores de la escuela, donde el poder pueda permear a la esfera estudiantil y estos puedan decidir cuestiones que les competen de manera directa, que es lo que justamente los jóvenes esperan, así como también tener la posibilidad de asociarse y practicar aquello que realizan fuera de la escuela, sin el castigo o el control del mundo adulto, permitiendo así un paso hacia la transformación de su propia realidad.

En la línea anterior ha quedado claro en este capítulo que tal como propone Foucault (2002), donde existe poder también existe resistencia, cuestión que a lo largo de esta investigación ha quedado clara, dado que siempre los jóvenes han encontrado espacios y formas de hacer frente al poder despótico que el mundo adulto ha desplegado en diferentes contextos, incluido el liceo. El poder que los estudiantes tienen les ha permitido dar a conocer nuevas formas de asociarse y por sobre todo demostrar que nuevas formas de tomar decisiones y de repartir el poder son posibles, tensionando así toda una tradición respecto a las formas de hacer y decidir que han existido en instituciones como la escuela o la familia. Esto en ningún caso busca decir que los jóvenes son portadores de por sí -como si se tratara de una esencia- de una nueva forma de relacionarse socialmente con otros y otras, sino que

solo busca evidenciar cómo a partir de las propias experiencias escolares, donde emergen relaciones de poder jerarquizadas se han logrado construir relaciones y espacios que se alejan de esta lógica, para desde allí resistir y generar nuevas formas de interacción y trabajo.

Finalmente, una cuestión que este capítulo ha dejado en claro es que los quiebres existentes entre el poder que se ostenta afuera de liceo y el que se tiene dentro de él es prácticamente total y mucho mayores que lo que se encuentra como continuidad. Esto último ligado solamente a aquello que hemos llamado como artificio del simulacro, donde están las elecciones del Centro de Estudiantes o de una directiva como grupo curso, dejando de lado cuestiones que son de peso para el destino del estudiantado, como por ejemplo reglamentos, manuales de convivencia, entre otras cuestiones. Esto, nos lleva nuevamente a demandar al liceo, y tal como lo hace Sandra Naranjo (2013) a buscar mecanismos que den al liceo la posibilidad de generar nuevos lenguajes donde exista la posibilidad de respetar las asociaciones estudiantiles y su propia construcción de poder, el cual debe entrar en una dinámica con el poder adulto, para convivir y dejar de estar en contante cuestionamiento y pugna.

Capítulo 5: Conclusiones y Proyecciones

Esta investigación ha tenido como eje abordar la pregunta sobre los procesos que permiten la continuidad o producen el quiebre de la participación juvenil en el liceo respecto a las organizaciones en las que participan los jóvenes fuera del liceo, ya sea en el espacio cultural, social, político o territorial. Básicamente lo que se ha realizado es un análisis de esta situación, es decir mirar cómo la participación desplegada fuera del liceo convive dentro de él, donde opera una cultura escolar totalmente distinta a la que los jóvenes viven en la calle y en el espacio de sus militancias o activismo (Dubet, 2010; Tenti, 2000; Urresti, 1999). Para lograr este objetivo general se usaron conceptos claves que de alguna forma dirigieron el trabajo de campo y con él la producción de la información; fue así como emergió la necesidad de utilizar el lente generacional, las relaciones y perspectiva de poder, así como también el concepto de participación.

Junto con lo anterior fue recurrente y no como una búsqueda propia, sino que como una cuestión emergente el trabajo continuo de la categoría de adultocentrismo, la cual fue más intencionada por parte de los estudiantes que por parte del investigador. Así, una primera cuestión que se puede concluir a la luz de este trabajo es que esta categoría se encuentra presente de manera inédita y explícita en la totalidad de los discursos juveniles, fueron los propios estudiantes quienes en algunos momentos explicaron con sus palabras esta categoría, demostrando una claridad respecto a cómo esta forma parte de un pluridominio en el que ellos están estructuralmente en una posición de subordinación, y donde al parecer no hay mucho que aportar a la realidad y gestión escolar, dado que ellos están en el liceo solo para estudiar y lograr llegar de la mejor manera preparados a la adultez, y así lograr ser “alguien en la vida” (Beltrán, 2000). Sin embargo, al mismo tiempo que esta categoría es trabajada a lo largo de este trabajo en cuanto se demuestra su dominio a través de las relaciones de poder, el respeto al espacio autónomo de construcción de la participación juvenil en el liceo y su presencia en las diferentes relaciones inter e intrageneracionales emergen también proyecciones. En este sentido, una cuestión fundamental a considerar al sumergirse en la cultura escolar y en el poder que el liceo tiene como institución es considerar la pregunta de ¿cómo se construye el habitus adultocéntrico? ¿cuáles son las prácticas y discursos que

permean a la práctica juvenil en el liceo que permiten que efectivamente la “transición” desde la juventud a la adultez se lleve a cabo con todo lo que eso significa? ¿cuáles son las disposiciones que en el liceo se aprehenden casi de manera mecánica para asegurar la moratoria social de los jóvenes a la adultez? ¿Todos los liceos y escuelas públicas tendrán la misma forma de construir este habitus adultocéntrico en los jóvenes secundarios? Estas preguntas no resultan azarosas si se considera el rol de producción y reproducción social que la escuela y liceo llevan a cabo en sus distintas dinámicas de enseñanza, disciplinamiento, invisibilización y violencia simbólica, dado que en él operan las prácticas y mentalidades que luego permitirán operar bajo la lógica adultocéntrica, con una mayoría social respecto a los demás sujetos.

Lo anterior adquiere especial énfasis al momento de conocer a las organizaciones juveniles y en particular a los estudiantes con los que se compartió, dado que al principio de este trabajo importaba tensionar el discurso público y los múltiples juicios que hay sobre los jóvenes respecto a su posible desafección política/democrática (Vega y Saray, 2007; Zarzuri, Aguilera y Contreras, 2007; Baeza, Flores y Sandoval, 2012; Palenzuela, 2016), así como también su desinterés por el bien común. En esta línea la revisión bibliográfica y el trabajo de campo han permitido dar cuenta de que efectivamente los jóvenes secundarios se ven tensionados por las percepciones de desconfianza que tienen hacia la participación y el orden político tradicional, en la medida que esta se correlaciona con el egoísmo, la corrupción y las promesas incumplidas. En función de esto, el presente trabajo ha servido para ejemplificar nuevamente el paso de la política a lo político (Palenzuela, 2016; Zarzuri, 2016; Batallán y Campanini, 2008; Chávez y Poblete, 2006), y de cómo los jóvenes han construido colectiva y fraternamente espacios alejados de la instrumentalización del voto o de una democracia tradicional y conservadora, dejando entre ver que hay posibilidad de confeccionar nuevas formas de relacionarse, tomar decisiones y construir democracia a un nivel micro, teniendo evidentemente objetivos políticos a la base de su quehacer y de su práctica. Esta investigación entonces ha dado cuenta de cómo la politización en los grupos juveniles no es una cuestión baladí, por lo que es de suma importancia introducirse en estas nuevas lógicas para comprender intereses, objetivos y formas de actuar en las culturas juveniles, quienes han diversificado su repertorio de intervención, ocupando el propio cuerpo y nuevas estéticas

para protestar, crear resistencia al adultocentrismo y hacer valer sus derechos como sujetos que intervienen en la vida social y comparten el espacio de la polis.

Un tercer elemento fundamental que ha quedado en evidencia en esta investigación hace referencia a que el liceo y la institución escolar como tal está siendo tensionada culturalmente por las nuevas generaciones, quienes ya no conciben este espacio como una iglesia o una institución sagrada en palabras de Dubet (2010), las pugnas ya son cada vez más evidentes y el choque cultural no se puede ignorar si se desea mejorar las condiciones de convivencia que se producen en su interior. Así, la separación del alma social con el propio cuerpo no tiene sentido para los jóvenes secundarios, por lo que la separación entre los dos mundos, el escolar y el juvenil pareciera ser irreconciliable en la medida que no existan procesos de negociación y respeto por la perspectiva de los estudiantes, la que incluye su multidimensionalidad social (Urresti, 1999). En esta línea es fundamental declarar que el liceo dejó de ser visto desde una mirada ingenua en la que opera la neutralidad o un carácter apolítico; esta investigación ha permitido develar que los jóvenes en sus procesos de politización cuestionan al liceo por su entramado jerárquico del poder y también por reproducir una lógica neoliberal de las trayectorias de vida donde el éxito y el individualismo parecieran ser premisas fundamentales. Es justamente el entramado del poder y la posición jerárquica de los sujetos, la cual opera tanto a nivel intra como intergeneracional la que también ha provocado dificultades y obstáculos en la construcción de participación juvenil en el liceo, dado que se ha develado que los jóvenes ya no quieren asumir el papel de subordinación que permite el despliegue de relaciones de desigualdad en el liceo, ya sea con profesores, directivos u otros actores de la comunidad escolar.

Esto nos lleva a nuevas preguntas que toman forma de proyecciones en este capítulo, dado que ¿cómo es posible la construcción de nuevas lógicas de poder en el liceo que escapen de los discursos esencialistas y utópicos que se tienen sobre la institución escolar? ¿Cuáles son los mecanismos que se deben modificar o subvertir para lograr la inclusión y el respeto por las distintas experiencias de vida juvenil en el interior del liceo? ¿Hasta qué punto los reglamentos oficiales de convivencia legitiman y respetan las experiencias juveniles de calle, militancia y activismo? ¿Cómo el curriculum nacional podría ayudar a la construcción de un sincretismo entre la cultura escolar y las culturas juveniles?

Una cuarta cuestión a resaltar en esta investigación tiene que ver con el telón de fondo, aquello que se podría denominar como las condiciones de producción de este trabajo o derechamente como el contexto en el cual se ha producido la información y se están intentando responder variadas preguntas de interés personal y científico. Este contexto fue definido en el principio de este documento con lo que se ha denominado como modernización, donde una de las cuestiones que ha resaltado es la importancia que tienen los procesos de diferenciación en la creación de nuevos procesos de vinculación, lo que se ha visto de manera clara en este estudio donde se relataron las formas de relacionarse, organizarse y construirse que tienen las distintas agrupaciones juveniles. Junto con esto, hay que resaltar que la estructura normativa de la sociedad moderna tiende a correr sus límites (Durkheim, 1995), lo cual también ha quedado demostrado en función de cómo los jóvenes han producido diversificadas formas de resistencia y protesta con el fin de lograr tensionar los límites que la sociedad adultocéntrica ha fijado para cuestiones género, generación y poder, por lo que efectivamente se logra ver cómo la sociedad avanza hacia estructuras más complejas, lo cual es una premisa fundamental de los procesos de modernización.

A partir de este contexto, y de la tensión con las nuevas formas de vinculación y organización es que toma también relevancia la presencia del mercado como un eje de coordinación social importante en cuanto a los procesos educativos en el liceo, así como también la forma en que se articula la vida juntos. Garretón (2012; 2014; 2016) ya trabaja sobre cómo el neoliberalismo y la irrupción del mercado en la vida social ha facilitado el quiebre entre política y sociedad civil, cuestión que también queda en evidencia en este trabajo de investigación, donde los jóvenes reclaman por la insistencia de una enseñanza que apunta constantemente al éxito y al individualismo, en desmedro de promover prácticas que apunten a la construcción de comunidad y bien común. Son los propios jóvenes en este caso quienes han relatado sus experiencias para ponerlas como evidencia de este quiebre existente, en el cual ellos son vistos como simples espectadores que no tienen mucho que aportar ni mucho menos que decidir. El neoliberalismo y en particular la instalación del mercado en la educación ha significado que los jóvenes perciban a la sociedad como una sociedad donde hay injusticias generalizadas como lo son la incapacidad de una ley de derecho reproductivos o el poder vivir bajo la identidad de género que se desea, asimismo las disputas por cuestiones como el aborto, el matrimonio igualitario y sobre todo por una educación de calidad donde

no solo se ponen en juego conocimientos disciplinares sino que también aquello que se ha abandonado o se ha dejado como conocimiento de segundo orden, generalmente cuestiones que permiten o facilitan la politización o la construcción de pensamientos más críticos. Finalmente, el discurso juvenil ha permitido comprender bajo este panorama del neoliberalismo cómo los jóvenes han recibido mediante prácticas, discursos y modelos aquellas expectativas que el mundo adulto impone y pone sobre ellos, las cuales se tensionan con aquello que se denomina como lo juvenil (Duarte, 2002) y que pone en evidencia ya no solo las tensiones existentes, sino que también cómo los puentes entre jóvenes y adultos en el contexto escolar tienden a estar quebrados.

Si la atención se pone ahora en particular en la pregunta de investigación habría entonces que dar cuenta de cuáles son los procesos que permiten la continuidad o el quiebre de la participación juvenil en los liceos respecto a las distintas iniciativas que lo estudiantes llevan a cabo fuera de este espacio. Así, una primera cuestión importante tiene que ver con la sensación de los jóvenes respecto al posible temor que los adultos sienten respecto a la pérdida de poder que significaría desplazar las fronteras y límites del poder. Esta premisa ha quedado en evidencia, al momento de vincular las relaciones de poder con las relaciones inter e intrageneracionales, dado que el liceo se convierte en un espacio donde las dinámicas de poder operan constantemente y producen pugnas y tensiones entre los distintos actores, en particular entre jóvenes y adultos. Esto ha permitido dar paso a la comprensión respecto al quiebre generacional que existe dentro del liceo, ya que como bien sabemos la totalidad de los actores educativos ha experimentado y vivenciado trayectorias de vida diversificadas y han sido afectados por distintos episodios que condicionan su práctica y relación con otros y otras; a esto se le agrega el hecho de que las nuevas generaciones han experimentado distintos y nuevos procesos de repolitización, donde las formas de hacer política han cambiado y a su vez han hecho que en el interior del liceo se generen quiebres generacionales que no permiten el entendimiento y la empatía que se necesita para convivir dentro de un espacio comunitario.

Lo anterior no resulta azaroso si se comprende que las formas de operar respecto a los distintos actores dentro del liceo se diversifican, dado que existen distintos grupos que comprenden constructos sociales como la participación, el poder o la democracia de manera desigual, por lo cual se complejiza la tarea de construir espacios de encuentros intergeneracionales, cuestión que resulta fundamental para permitir desarrollar nuevas

relaciones necesarias en el liceo, donde además se demanda por parte de los jóvenes revisiones de estatutos, reglamentos e incluso planes de estudios, donde saben hay una llave que permitiría tensionar al poder adulto que decide aspectos fundamentales sobre lo que aprende en la escuela, tanto en lo disciplinar como en lo ético-valórico. Las formas actuales que existen en la escuela respecto al precario encuentro intergeneracional quiebran la participación juvenil, en el sentido que no permiten develar y respetar las nuevas formas de construir la fraternidad, la amistad en conjunto con la participación, cuestiones fundamentales según los discursos juveniles a la hora de participar. Esto mismo se replica al momento en el que el liceo castiga, censura y busca disciplinar los procesos de politización que los estudiantes secundarios portan consigo desde los espacios extra escolares, como lo son el uso del cuerpo o de estéticas que les permiten hacer uso de la performatividad y ritualización de sus formas de protesta.

Si se profundiza lo precedentemente dicho y se pone foco en el capítulo de relaciones intergeneracionales se verá que los jóvenes explicitan que en el liceo, y en particular las figuras de profesores e inspectores no respetan sus formas de sociabilidad y todo lo que llevan a cabo y construyen fuera del liceo, generando así nuevas rupturas en el interior del establecimiento educacional respecto a los procesos de participación. En esta misma línea, los jóvenes han destacado que las continuidades que se producen en la cotidianidad del liceo son particularidades mínimas de profesores asesores de los centros de estudiantes o de aquellos docentes que tienen consciencia de lo que las culturas juveniles hacen en el medio social, ya sea en organizaciones, partidos políticos u otras colectividades. Esto a su vez se relaciona con lo trabajado en el capítulo de participación, donde nuevamente emergen rupturas a partir de procesos de politización que los jóvenes experimentan en sus distintos espacios de militancia y activismo, lo que contradice el supuesto educativo que opera en las escuelas y que apunta a que los estudiantes son “esponjas” o tabulas rasas dispuestas a absorber y aprehender aquello que el mundo adulto ha decidido que es lo relevante y valioso.

Cuando a los jóvenes se les preguntó por figuras que en la experiencia escolar han impedido la politización y el despliegue de la participación juvenil se destacan al menos tres figuras de poder. En primer lugar, en un nivel macro al propio Estado y Municipalidades, las cuales en el ámbito de la educación pública operan como sostenedores de los liceos, tomando decisiones respecto al cuerpo docente, al equipo directivo y por supuesto también en el

devenir de la propia tarea educativa que allí se desempeña. Luego, en segundo término, se resalta el rol de los profesores, como aquellos sujetos que llevan a cabo un disciplinamiento constante, además de ser portadores de la reproducción de la violencia simbólica respecto a lo que opera en la selección cultural del curriculum nacional y que ellos transmiten en cada sesión de clases. Con esto, los profesores han sido relevados a figuras que no contextualizan los contenidos enseñados y más bien mantienen el supuesto educativo explicitado anteriormente respecto a capacidades y experiencias de vida de los estudiantes con los que se relacionan, aunque esto es solo una experiencia a partir de la muestra seleccionada y en ningún caso permite una generalización total de la docencia en Chile, igualmente muestra ciertas falencias en la formación del profesorado de las escuelas públicas en la región metropolitana. Un tercer y último nivel lo encabezan las figuras de los inspectores, quienes son los que llevan e impulsan la maquinaria del disciplinamiento y del castigo en el interior del liceo, es decir, son aquellos que de alguna u otra forma censuran y prohíben en muchos casos las prácticas políticas y los modos de organización que los jóvenes llevan a cabo.

El rompecabezas respecto a cómo responder la pregunta de investigación también necesita del entramado propuesto en el capítulo de relaciones de poder, dado que allí se terminan de poner en juego nuevos procesos que permiten rupturas y continuidades en la participación juvenil en el liceo, así como también evidencian en general la precariedad democrática que opera en estos lugares y los intentos de simulacro que hay para justificar algunas demandas de políticas públicas o imperativos ministeriales. Por lo tanto, vuelven a emerger como importante distintos documentos oficiales del tipo reglamentos de convivencia, disciplina entre otros que permiten llevar a cabo procesos de normatividad en múltiples esferas como lo son lo físico, corporal y emocional, cuestiones que también afectan y generan quiebres en la posibilidad de generar participación juvenil en el interior de los liceos. Junto con esto los jóvenes han destacado que la manejabilidad del tiempo y del espacio es otro de los problemas que los aquejan al momento de participar, dado que la cultura del trabajo también ha permeado a la escuela en función del panorama neoliberal y ha logrado que los jóvenes cada vez tengan menos espacios para el ocio, goce y actividades recreativas, en desmedro de más jornada de trabajo, tareas y estudios, sin tampoco hacer distinciones etarias o de contexto según experiencias de cada estudiante.

Nuevamente en las relaciones de poder la única continuidad que se resalta a partir de las diferentes experiencias conversacionales son las que tienen que ver con la movilización estudiantil, es decir donde pareciera existir una continuidad en la posibilidad de elegir es justamente cuando los estudiantes pueden votar y discutir sobre las tomas en los liceos o sobre procesos de paro de actividades, siendo estas instancias las únicas alejadas de lo que se ha denominado como simulacro de participación. Estos últimos tres párrafos no hacen más que confirmar que un obstáculo para las continuidades en la participación juvenil es en sí misma la forma en la que se configura la maquinaria de poder en el liceo y que a su vez no permite procesos democráticos reales, con deliberación e inclusión de los distintos estamentos.

Para comenzar a finalizar este trabajo es relevante hacer una referencia también al propio trabajo metodológico, el cual estuvo más cercano a un trabajo tradicional que innovador, usando técnicas clásicas en la producción de información sin ver la posibilidad y enriquecimiento que podría haber significado la realización de talleres o el análisis de fotografías, prensa u otras fuentes que los mismos jóvenes podrían haber producido con el fin de dar cuenta de los objetivos de esta investigación. Si bien las técnicas conversacionales son de mucha utilidad y un instrumento que entrega diversificada información no es lo único existente y tampoco asegura mayor o menor calidad respecto a los análisis que se podrían realizar para desarrollar el trabajo. Junto con esto también hubiese sido interesante llevar a cabo un proceso de análisis de la codificación realizada a las entrevistas con algún software que haya ayudado a explicitar de manera más gráfica los resultados obtenidos, con el fin de dar cuenta de manera más clara aquello que aquí se ha intentado develar. Asimismo, resultará fundamental para futuras investigaciones no solo considerar nuevas formas de producir información, sino que tomar en cuenta también la posibilidad de dar más protagonismo a los sujetos investigados, tanto en la producción de información como también en la ayuda que pueden brindar en la confección misma de la investigación por el hecho de vivir cierto fenómeno o situación de interés.

Las palabras finales serán dirigidas a la escuela y en particular al sistema educativo, dado que próximas investigaciones que sigan esta línea deberán agudizar las posibilidades o formas que podrían construirse para llevar a cabo un intento de reconstrucción de los puentes rotos en el liceo, así como también la producción y desarrollo de verdaderos espacios de

encuentro intergeneracional donde los distintos actores educativos puedan conversar y discutir sobre las necesidades que existen, sin imponer el poder que algunos tienen para poner sobre otros ideas y prácticas que no son del gusto de la comunidad. De la misma forma se deberá echar mano de los resultados de esta investigación y otras tantas que se encuentran en proceso para dar cuenta de cómo las políticas públicas, a pesar de que en los últimos años han estado dirigidas en un alto porcentaje a la esfera educativa no han podido cambiar de manera significativa la maquinaria de poder que el mundo adulto lleva a cabo en el interior del liceo por lo que han persistido las sensaciones negativas de los jóvenes respecto al devenir de la experiencia escolar.

Bibliografía

- Agudelo-Ramírez, A., Murillo-Saá, L., Echeverry-Restrepo, L. & Patiño-López, J. A. (2013). Participación ciudadana y prácticas políticas de jóvenes en la cotidianidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2), pp. 587-602.
- Aguilera, O. (2010). Cultura política y política de las culturas juveniles. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 91-102.
- Aguilera, Ó. (2016). *Movidas, Movilizaciones y Movimientos*. Santiago de Chile: Ril Editores.
- Alonso, L. (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Alpízar, I. (2016). Las relaciones intergeneracionales en la construcción de una sociedad para todas las edades. *Revista Nuevo Humanismo*, 41-71.
- Althusser, L. (1974). *Escritos*. Barcelona: Laia.
- Álvarez, C. (2017). *Trabajo Autónomo I*. Santiago de Chile.
- Andréu, J. (2001). Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada.
- Arango, C. (2005). El maestro como catalizador del poder. *Revista Equidad y Desarrollo*, 65-70.
- Arditi, B. (2012). Las insurgencias no tienen un plan, ellas son el plan: performativos políticos y mediadores evanescentes en 2011. *Debate Feminista*, 146-169.
- Arias, A. M., & Alvarado, S. (2015). Jóvenes y política: de la participación formal a la movilización informal. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.*, 581-594.
- Arnold, M., Thumala, D., Urquiza, A., & Ojeda, A. (2007). La vejez desde la mirada de los jóvenes chilenos: estudio exploratorio. *Última Década*, 75-91.
- Assael, J., Cerda, A., & Santa Cruz, L. (2001). Los centros de alumnos como espacio de aprendizaje de participación ciudadana: ¿El problema de la autonomía estudiantil? *Reflexiones Pedagógicas*, 37-46.
- Assael, J., Cerda, A., Ceballos, F., & Sepúlveda, R. (1998). Institución Escolar y organización formal juvenil: la Emergencia del sujeto. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 11-24.
- Avalos, J. M. (2016). El sujeto político juvenil. Prácticas tecnopolíticas y saberes en la experiencia de activismo de jóvenes en México (2012-2016). *Argumentos*, 120-148.
- Avendaño, O. (2016). [Apuntes de clases]. Teoría de la Modernización I, Universidad de Chile.

- Ávila, M. (2005). Socialización, educación y reproducción cultural: Bourdieu y Bernstein. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 159-174.
- Baeza, J., Fores, L., & Sandoval, M. (2012). *Confianza y Cohesión Social. Paradojas de la participación estudiantil*.
- Balardini, S. (2000). De los jóvenes, la juventud y las políticas de juventud. *Última Década*, 11-24.
- Bañez, T. (1999). Participación ciudadana, Sociedad civil y juventud. *Acciones e investigaciones sociales*, 101-124.
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal Ediciones.
- Barozet, E. (2016). Entre la urna, las redes sociales y la calle: las relaciones entre movimientos sociales y partidos políticos en el Chile democrático. En M. A. Garretón, *La gran ruptura. Institucionalidad política y actores sociales en el Chile del siglo XXI* (págs. 21-58). Santiago de Chile: LOM.
- Batallan, G., & Campanini, S. (2008). La participación política de niñ@ y jóvenes-adolescentes. Contribución al debate sobre la democratización de la escuela. *Cuadernos de Antropología Social*, 85-106.
- Beltrán, F. (2000). *Hacer pública la escuela*. Santiago: LOM Ediciones.
- Beltrán, M., & Falconi, O. (2011). La toma de escuelas secundarias en la ciudad de Córdoba: condiciones de escolarización, participación política estudiantil y ampliación del diálogo social. *Propuesta Educativa*, 27-40.
- Bertarelli, P. (2014). Cuerpos que irrumpen en la escuela: actos de género y procesos de diferenciación entre jóvenes mujeres. En H. Paulín, & M. Tomasini, *Jóvenes y escuela. Relatos sobre una relación compleja* (págs. 171-198). Córdoba: Editorial Brujas.
- Bialakowsky, A. (2015). Las "trampas" de la comunidad y el poder del desinterés en la perspectiva de Bourdieu. *Astrolabio*, 66-92.
- Bonavita, P., & Garay, J. (2017). Sexualidades mediáticas en América Latina: todo cuerpo es político. *Astrolabio*, 34-61.
- Bonvillani, A., Palermo, A., Vázquez, M., y Vommaro, P. (2008). Juventud y política en la Argentina (1968-2008). Hacia la construcción de un estado del arte. *Revista Argentina de Sociología*, 6(11), 44-73.
- Bonvillani, A. (2013). Cuerpos en marcha: emocionalidad política en las formas festivas de protesta juvenil. *Nómadas*, 91-103.
- Bonvillani, A. (2017). Sentidos políticos del estar juntos: jóvenes, grupalidades, politicidad. *De prácticas y discursos*, 1-21.

- Bonvillani, A., & Roldán, M. (2017). Politización de los cuerpos juveniles: la marcha de la gorra como performance multitudinaria. *Aposta Revista de Ciencias Sociales*, 165-203.
- Botero, P., Torres, J., & Alvarado, S. (2008). Perspectivas teóricas para comprender la categoría participación ciudadana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales niñez y Juventud*.
- Bourdieu, P. (1993). Génesis y Estructura del Campo Burocrático. *Ciencias Sociales*, 49-62.
- Bourdieu, P. (2002a). La "juventud" no es más que una palabra. En P. Bourdieu, *Sociología y Cultura* (págs. 163-173). México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (2002b). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Buenos Aires: Taurus.
- Bourdieu, P. (2003). *Los Herederos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2010). *La dominación masculina y otros ensayos*. Buenos Aires: Anagrama.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1977). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- Camacho, Y. (2011). Los maestros y las relaciones que establecen con la gestión escolar: una lectura desde la licenciatura en biología. *Escritos sobre la biología y su enseñanza*, 19-35.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Cansino, C., & Ortiz, S. (1997). Nuevos enfoque sobre la sociedad civil. *Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados*, 23-43.
- Castro, J., & Carreño, J. (2010). Poder, control y educación de los cuerpos. *Revista Educación Física y Deporte*, 291-296.
- Chaves, M. (2004). Biopolítica de los cuerpos jóvenes: aproximación e inventario. *Kairós Revista de Temas Sociales*, 1-21.
- Chávez, A., & Poblete, L. (2006). Acción colectiva y prácticas políticas juveniles. *Última Década*, 143-161.
- Chávez, P., & Fuentes, C. (2010). Nuevas Ciudadanías en espacios emergentes de participación. *Praxis. Revista de Psicología*, 65-89.
- Comisión Formación Ciudadana. (2005). Informe final comisión de Formación Ciudadana. Santiago: Serie Bicentenario
- Conde, S., Gutiérrez, J. L., & Chávez, M. (2015). *Cartilla Ciudadana*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.

- Cottet, P. (2013). Tres versiones del diseño para investigaciones sociales. En M. Canales, *Investigación Social. Lenguajes del diseño* (págs. 15-42). Santiago: LOM Ediciones.
- Cox, C. (2006). Construcción política de reformas curriculares: el caso de Chile en los noventa. *Revista Profesorado*.
- Cuevas, H., & Gamboa, R. (2013). ¿Cómo piensan los chilenos la ciudadanía? En C. M. Foucaelt, *La emergencia de la ciudadanía: Democracia, Poder y Conflicto* (págs. 27-46). Santiago de Chile.
- D'Aloisio, F. (2017). Jovene y sociabilidad escolar: Aprendizajes que sostienen un determinado orden social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 101-115.
- De la Corte, L. (2000). Poder y conflicto en la escuela: una dimensión polémica de la educación. *Tarbiya*, 21-48.
- De la maza, G. (2016). Sociedad Civil, ciudadanía, movimiento social en el Chile de hoy. En M. A. Garretón, *La gran ruptura: Institucionalidad, política y actores sociales en el Chile del siglo XXI* (págs. 109-132). Santiago: Lom Ediciones.
- Deleuze, G. (2007). *Dos regímenes de locos: textos y entrevistas (1975-1995)*. Valencia: Pre-Textos .
- Delgado, R. (2007). Los marcos de acción colectiva y sus implicaciones culturales en la construcción de ciudadanía. *Universitas humanistica*, 41-66.
- Delgado, R. (2011). Educación para la ciudadanía desde la acción colectiva. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 201-210.
- Duarte, C. (2002). Mundos jóvenes mundos adultos: Lo generacional y la reconstrucción de los puentes rotos en el liceo. Una mirada desde la convivencia escolar. *Última Década*, 99-118.
- Duarte, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última Década*, 99-125.
- Duarte, C. (2015). *El adultocentrismo como paradigma y sistema de dominio. Análisis de la reproducción de imaginarios en la investigación social chilena sobre lo juvenil* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Duarte, K. (2016). Genealogía del adultocentrismo. La constitución de un patriarcado adultocéntrico. En K. Duarte, & C. Álvarez, *Juventudes en Chile. Miradas de jóvenes que investigan* (págs. 17-47). Santiago de Chile: Social-Ediciones.
- Duarte, K., Canales, M., & Cottet, P. (2016). Conversaciones juveniles: aportes a las prácticas y lógicas de la investigación social. *Cinta Moebio*, 275-284.

- Duarte, K., & Tobar, B. (2003). *Rotundos invisibles: ser jóvenes en sociedades adultocéntricas*. La Habana: Editorial Caminos.
- 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*, 373-388.
- Duarte, K., Canales, M., & Cottet, P. (2016). Conversaciones juveniles: aportes a las prácticas y lógicas de la investigación social. *Cinta Moebio*, 275-284.
- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*.
- Dubet, F. (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Política y Sociedad*, 15-25.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). *En La Escuela Sociología de la experiencia escolar*. Madrid: Losada.
- Durkheim, E. (1995). *La división del trabajo social*. Madrid: Ediciones Akal.
- Eisenstadt, S. (1972). *Modernización, movimientos de protesta y cambio social*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Fierro, J. (2016). *La Ciudadanía y sus Límites*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Foucault, M. (1983). *El discurso del poder*. Ciudad de México: Folios Ediciones.
- Foucault, M. (1983). *El discurso del poder*. México: Folios Ediciones.
- Foucault, M. (1994). *Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2002). *Historia de la sexualidad: La voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fuica, I., & Vergara, C. (2016). Entramados de lo juvenil. Aproximaciones hacia las sociabilidades juveniles chilenas contemporáneas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 957-973.
- García, F., & de Alba, N. (2012). *La educación para la participación ciudadana entre dos polos: el simulacro escolar y el compromiso social*. Sevilla.
- Garretón, M. A. (2012). *Neoliberalismo Corregido y Progresismo limitado*. Santiago: Editorial Clacso-Arcis.
- Garretón, M. A. (2014). *Las Ciencias Sociales en la trama de Chile y América Latina. Estudios sobre transformaciones políticas y movimiento social*. Santiago: LOM Ediciones.
- Garretón, M. A. (2016). *La gran ruptura: Institucionalidad, política y actores sociales en el Chile del siglo XXI*. Santiago: LOM Ediciones.

- González, M. (2000). *La conjura. Los mil y un días del golpe*. Santiago de Chile: Catalonia.
- Greco, M. B. (2015). La reivindicación de la autoridad: pensar hoy las relaciones intergeneracionales en la escuela y la familia. *Reflexionando las disciplinas*, 237-243.
- Habermas, J. (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus.
- Higuaita, L., & Cardona, J. (2015). Concepto de calidad de vida en la adolescencia: una revisión crítica de literatura. *Revista CES Psicología*, 155-168.
- Hilario, K. (2015). La teoría del poder de Foucault en el ámbito educativo. *Horizonte de la Ciencia*, 127-133.
- Ibáñez, T. (1983). *Poder y Libertad*. Barcelona: Hora Ediciones.
- INJUV. (2014). 4ª Encuesta Nacional de Juventud. *La integración social de los jóvenes en Chile 1994-2003. Individualización y estilos de vida de los jóvenes en la sociedad del riesgo*. Santiago de Chile.
- INJUV. (2017). *8va Encuesta Nacional de Juventud*. Santiago de Chile.
- Krauskopf, D. (1998). Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. En *Participación y Desarrollo Social en la Adolescencia* (págs. 119-134). San José: Fondo de Población de Naciones Unidas.
- Krauskopf, D. (2001). Los nuevos desafíos de la educación en el desarrollo juvenil. En S. Donas, *Adolescencia y Juventud en América Latina* (págs. 151-168). Costa Rica: LUR Ediciones.
- Lahera, E. (2004). *Política y Políticas públicas*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Larraín, J. (2001). *Identidad Chilena*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Larrondo, M. (2015). Llamados a ser Protagonistas. Política Educativa, Movilización Juvenil y Participación de los Estudiantes Secundarios. Provincia de Buenos Aires, Argentina, 2009-1014. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 1-23.
- Lechner, N. (2002). *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Lozano, M. (2003). Nociones de Juventud. *Ultima Década*, 11-19.
- Marradi, A., Archentin, N., & Piovani, J. (2010). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: CENCAGE Learning.
- Marshall, T. (1949). Ciudadanía y Clase Social. *Reis*, 297-344.
- Martínez, M. E. (2014). Jóvenes y escuela secundaria: apreciaciones sobre la relación entre experiencia juvenil y socialización escolar. *Prospectiva - Revista de Educación del Colegio Nacional - UNLP*.

- Martinic, S. (2006). El estudio de las representaciones y el Análisis Estructural de discurso. En M. Canales, *Metodologías de investigación social* (págs. 229-320). Santiago: LOM Ediciones.
- Martuccelli, D. (2016). Condición Adolescente y Ciudadanía Escolar. *Educação & Realidade*, 155-174.
- Melucci, A. (1994). ¿Qué hay de nuevo en los nuevos movimientos sociales? En E. Laraña, *Los nuevos movimientos sociales: de la ideología a la identidad* (págs. 119-150). Madrid: CIS.
- Molina, P. (2014). La participación en los centros escolares. Un reto para sus componentes y para la inspección educativa. *Revista Avances en supervisión educativa*, 1-17.
- Mollo, S. (1977). *La Escuela en la sociedad. Psicosociología de los modelos educativos*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Montero, J., Gunther, R., & Torcal, M. (1999). Legitimidad, Descontento y Desafección. El caso español. *Estudios Públicos*, 107-149.
- Moraga, M., & Solorzano, H. (2005). Cultura Urbana Hip-Hop. Movimiento contracultural emergente en los jóvenes de Iquique. *Revista Última Década*, 77-101.
- Moulian, T. (1997). *Chile Actual. Anatomía de un mito*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Muñoz, D. (2009). Fronteras de la Escuela y Mundos de la Vida Juveniles: Diálogos y Tensiones entre Culturas Escolares y Culturas Juveniles. *Revista El Ágora USB*, 359-372.
- Muñoz, G. (2011). Representación simbólica de los consejos escolares como estrategia para democratizar la cultura escolar: una lectura interpretativa desde la voz de los sujetos sociales. *Estudios Pedagógicos*, 35-52.
- Muñoz, V. (2012). *Generaciones en Tránsito. Juventud, Estudiantes e Izquierda Políticas en el cambio de siglo. Santiago de Chile y Ciudad de México 1986-2002* (tesis doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México.
- Muñoz Zamora, G. (2011). La democracia y la participación en la escuela: ¿cuánto se ha avanzado desde las normativas para promover la participación escolar? *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 107-129.
- Murillo, L., Echeverry, L., & Patiño, J. (2013). Participación ciudadana y prácticas políticas de jóvenes en la cotidianidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.*, 587-602.
- Naranjo, S. (2013). El malestar escolar. Los influjos de la libertad y los derechos en las relaciones maestro-estudiante en Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*.

- Noguera, A. (2016). Superar la división espacio-género en sentido constituyente. En A. Guamán, *Feminismos y procesos constituyentes* (págs. 39-59). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Núcleo Investigación Acción en Juventudes. (2016). *Consejos Escolares en el contexto de la implementación de la Ley de Inclusión: Posibilidades de Participación para las Comunidades Educativas*. Santiago de Chile.
- Núñez, P., & Litichever, L. (2016). Ser joven en la escuela: temporalidades y sentidos de la experiencia escolar en la Argentina. *Psicoperspectivas Individuo y Sociedad*, 90-101.
- Ortiz, N. (2016). ¿Qué mueve a la organizaciones juveniles? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 531-543.
- Palenzuela, Y. (2016). Imaginarios sociales de jóvenes universitarios sobre su participación ciudadana en redes sociales virtuales. En K. Duarte, & C. Álvarez, *Juventudes en Chile. Miradas de jóvenes que investigan* (págs. 179-195). Santiago: Social-Ediciones.
- Paulín, H. (2014). Sociabilidades juveniles en la escuela. Construcciones de alteridad y luchas por el reconocimiento. En H. Paulín, & M. Tomasini, *Jóvenes y Escuela. Relatos sobre una relación compleja* (págs. 141-169). Córdoba: Editorial Brujas.
- Peña, C. (2007). Educación y Ciudadanía: Los problemas subyacentes. *Revista Pensamiento Educativo*.
- Peña, O., Pérez, A., Salas, L., & Santos, A. (2016). La intersubjetividad en el contexto del choque generacional en la cotidianidad escolar. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 170-197.
- PNUD. (2004). *La democracia en América Latina. Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos*. Buenos Aires: PNUD.
- PNUD. (2015). *Los tiempos de la politización*. Santiago: PNUD.
- Poliszuk, S. (2014). Prácticas comunicacionales y representaciones juveniles de la política y la participación en las redes sociales virtuales. *Juventudes. Campos de saberes y campos de intervención. De los avances a la agenda aún pendiente*. Villa Mercedes.
- Porta, L., & Silva, M. (2015). La investigación cualitativa: El análisis de Contenido en la investigación educativa.
- Reguillo, R. (2003). Ciudadanías Juveniles en América Latina. *Última Década*, 1-20.
- Rodríguez, R. (2013). Educación del cuerpo y políticas educativas: de la formación superior al patio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 107-117.
- Salazar, G., & Pinto, J. (2002). *Historia contemporánea de Chile*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

- Sarramona, J. (1989). *Fundamentos de Educación*. Barcelona: Ediciones Ceac.
- Savio, N., & Benegas, A. (2012). Des-Enlaces en las relaciones intergeneracionales. En busca de los lazos perdidos en la institución educativa secundaria. *Kairos Revista de Temas Sociales*, 1-11.
- Sepúlveda, L. (2013). Juventud como transición: elementos conceptuales y perspectivas de investigación en el tiempo actual. *Última Década*, 11-39.
- Simmel, G. (2002). *Sobre la individualidad y las formas sociales. Escritos Escogidos*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Skocpol, T. (1985). El Estado regresa al primer plano: Estrategias de análisis en la investigación actual. En Rueschemeyer, & T. Skocpol, *Bringing the State Back in strategies of analysis in current research* (págs. 3-43). Cambridge: Cambridge University.
- Solari, A., Jutkowitz, J., & Franco, R. (1976). *Teoría, Acción social y desarrollo*. Mexico: Siglo XXI.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tenti, E. (2000). *Culturas Juveniles y Cultura Escolar*. Brasilia.
- Torres, J. (1993). Las culturas negadas y silenciadas en el currículum. *Cuadernos de Pedagogía*.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y Diferentes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Touraine, A. (1998). Juventud y democracia en Chile. *Ultima Década*, 71-87.
- UNICEF. (2001). *¿Qué piensan los jóvenes? Sobre familia, la escuela, sus pares, el sida, la violencia y las adicciones. Una propuesta metodológica*. Buenos Aires.
- Urresti, M. (1999). Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela. En E. Tenti, *Una escuela para los adolescentes* (págs. 9-72). Buenos Aires.
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación Social*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Vallespir, J., Rincón, J., & Morey, M. (2016). La participación de las familias en el Consejo Escolar y la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31-45.
- Vega, M., & Saray, K. (2007). *Organizaciones juveniles: ¿espacios de formación ciudadana?* Barranquilla.
- Villa, M. (2011). Del concepto juventud al de juventudes y al de lo juvenil. *Revista Educación y Pedagogía*, 147-157.

- Villareal, A. (2001). Relaciones de poder en la sociedad patriarcal. *Actualidades Investigativas en Educación*.
- Westendarp, P. (2016). Juventudes en movimiento: Construcción de vínculos comunitarios en tomas de liceos, en la movilización estudiantil chilena del 2011. En K. Duarte, & C. Álvarez, *Juventudes en Chile. Miradas de jóvenes que investigan* (págs. 233-250). Santiago de Chile: Social-Ediciones.
- Zarzuri, R. (2016). Las transformaciones en la participación política de los jóvenes en el Chile actual. En M. A. Garretón, *La gran ruptura* (págs. 133-159). Santiago: LOM ediciones.
- Zarzuri, R., Aguilera, O., & Contreras, T. (2007). *Transformaciones en la participación juvenil y en la construcción de ciudadanía*. Santiago de Chile.
- Zibechi, R. (2008). *Autonomías y Emancipaciones. América Latina en movimiento*. México: Bajo Tierra Ediciones.