

**EXPERIENCIAS ESCOLARES DE JÓVENES Y PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD:  
UN ABORDAJE PSICOSOCIAL****YOUNG PEOPLE'S SCHOOL EXPERIENCES AND SUBJECTIVITY PRODUCTION:  
A PSYCHOSOCIAL APPROACH**

---

Federico Butti<sup>1</sup>

---

Fecha de recepción: 13 -05-2024.

Fecha de aceptación y versión final: 02-07-2024.

**Resumen**

En el presente trabajo se analizan diferentes significaciones construidas por individuos jóvenes en torno a las experiencias escolares, atendiendo a su dinámica subjetiva y psicosocial. En el análisis se recuperan algunos desarrollos producidos en el marco de una tesis doctoral sobre los significados de la educación y del trabajo en jóvenes.

Desde el punto de vista teórico, se consideran aportes de la sociología de la individuación y de la psicología del desarrollo y de la educación. Además, desde un enfoque psicosocial, se adopta un modo de concebir la subjetividad como producción de significados.

A partir de este posicionamiento teórico-conceptual se abordan los relatos de las experiencias escolares de jóvenes de 20 a 24 años pertenecientes a diferentes sectores sociales en el Gran Resistencia, en la provincia del Chaco (Argentina).

En particular, desde una visión retrospectiva, se destaca la transición de la escuela primaria a la escuela secundaria como un momento privilegiado en estos relatos, lo cual pone en evidencia una dinámica que resulta interesante atender desde el lugar de las instituciones educativas. Asimismo, se analiza el impacto subjetivo que acarrea el abandono escolar, especialmente, en jóvenes de sectores sociales vulnerables.

**Palabras clave:** experiencias escolares, juventudes, subjetividad, transición primaria-secundaria.

---

<sup>1</sup> Doctor en Ciencias Cognitivas y Especialista en Docencia Universitaria, Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Licenciado en Psicología, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Profesor Adjunto de Psicología de la Educación y Psicología Evolutiva II, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNNE (Argentina). Correo electrónico: [fedebutti13@gmail.com](mailto:fedebutti13@gmail.com) / <https://orcid.org/0000-0003-3232-7748>

## **Abstract**

Young individuals' subjective and psychosocial dynamics is addressed, and the different significances built by young individuals around their school experiences are analyzed in this paper. The analysis recovers some developments produced within a doctoral thesis on the significance of the young individuals' education and work.

From a theoretical point of view, contributions from the fields of individualization sociology as well as development psychology and education are examined. Besides, from a psychosocial approach, the conceptualization of subjectivity as a significance producer is adopted.

Drawing from this theoretical and conceptual framework, the exploration studies the different school experiences accounts of individuals between 20 and 24 years old coming from different social environments in Resistencia and its surroundings in the province of Chaco, in Argentina.

Particularly, from a retrospective view, the transition from primary to secondary school is a distinctive moment in these accounts highlighting a dynamic to be observed from the educational institutions. Likewise, the subjective impact caused by school abandonment is analyzed especially in terms of vulnerable social groups.

**Keywords:** school experiences, young people, subjectivity, primary-secondary school transition

## Introducción

El presente trabajo se propone como objetivo analizar un conjunto de significaciones construidas por individuos jóvenes en torno a las experiencias escolares y, además, identificar algunos impactos subjetivos que conlleva el abandono de la escuela.

Para este análisis se recuperan diferentes aportes teóricos: el enfoque de la sociología de la individuación (Martuccelli, 2007), la perspectiva de la psicología del desarrollo para entender los procesos de cambio psicosocial que se presentan en determinados momentos del ciclo vital y un modo de concebir la subjetividad como producción de significados y como expresión de lo propio del sujeto, es decir, de su singularidad (Díaz Gómez & González Rey, 2005; Fernández, 2013).

La sociología de la individuación permite considerar las diversas maneras en que los individuos perciben y relatan diferentes pruebas estructurales. En particular, interesa centrarse en la prueba escolar y su impacto en términos de construcción de subjetividad en personas jóvenes.

En la sociedad contemporánea transitar la escolaridad se constituye en una prueba estructural. Para Martuccelli (2007, 2010) la noción de prueba resulta útil para la comprensión del proceso de individuación, ya que da cuenta -como operador analítico- de la articulación entre estructura y experiencia individual. Asimismo, remite a la percepción que el sujeto tiene de los desafíos que se le presentan dentro de una sociedad, y permite identificar cómo vive y cómo relata esas pruebas.

En el caso de las personas jóvenes, y especialmente con la obligatoriedad de la escuela secundaria, se incorpora fuertemente la expectativa de culminación de la escolaridad como parte del “patrón normativo” que delimita la trayectoria vital de quienes están en edad de asistir a la escuela (Nobile, 2016, p. 112). Desde este punto de vista, se podría hablar de que la configuración de la prueba escolar está atravesada por nuevas exigencias/demandas, a la vez que se tiende a consolidar en la percepción del individuo la conciencia del derecho a la educación. Sin embargo, se viene señalando que las instituciones educativas tienen dificultades para garantizar el cumplimiento efectivo de este derecho, en especial en la población de adolescentes y jóvenes (Finnegan & Pagano, 2007; Terigi, 2014).

Por otra parte, resulta esclarecedor introducir algunas consideraciones de la psicología del desarrollo (desde el análisis que posibilita una mirada psicosocial) acerca de la especificidad que presenta la adolescencia como un primer tramo de la juventud y como un momento privilegiado de reconfiguración subjetiva (que implica la búsqueda de la identidad, la construcción de un proyecto de vida, etc.). Cabe señalar que la categoría joven adolescente es debatida especialmente desde perspectivas centradas en lo cultural, que privilegian la cuestión simbólica, las prácticas culturales juveniles y la idea de la juventud vivenciada como un “estado” y no tanto como un proceso de cambio o metamorfosis (Reguillo, 2003; Urteaga, 2011). En esta línea se

recupera y se pone en primer plano al joven como protagonista, actor social y productor de cultura. Sin embargo, desde una mirada psicosocial, entendemos que no debemos perder de vista la idea del proceso de cambio que introduce particularmente la noción de adolescencia (Erikson, 1968; Weiss, 2012). Tratar al joven como el “cuasi-adulto” que vive en “mundos figurados propios” puede invisibilizar algo fundamental, que es “la noción de crecimiento y construcción (paulatina y cambiante) de las identificaciones como proceso” (Weiss, 2012, p.137).

En este sentido, además de considerar al joven como actor social y productor de cultura, reconocer la dimensión procesual del desarrollo aporta a un mejor entendimiento de los desafíos que conlleva acompañar las trayectorias escolares juveniles en el marco de las instituciones educativas.

### **Aspectos metodológicos**

En este trabajo se recuperan algunos datos y desarrollos producidos en el marco de una tesis de doctorado que estudió los significados de la educación y del trabajo en jóvenes del Gran Resistencia en la provincia del Chaco (Argentina). En la investigación la producción de significados fue abordada en su vínculo con las múltiples pertenencias sociales de los sujetos, con sus trayectorias (educativas y laborales) y con sus proyectos de vida. Asimismo, se adoptó predominantemente un enfoque cualitativo, ya que se consideró el más apropiado para aproximarse al punto de vista de los participantes y para el abordaje de la dinámica subjetiva.

Para el desarrollo del trabajo, se toma como fuente de información 12 entrevistas cualitativas realizadas a jóvenes entre 20 y 24 años, que residen en el Gran Resistencia y que pertenecen a diferentes sectores sociales. En la selección de los casos se tuvo como criterio, además de la condición social, la diversidad de trayectorias educativas y laborales de los entrevistados.

En este marco metodológico, desde una mirada retrospectiva, se indaga acerca de los significados que los individuos jóvenes otorgan a las experiencias escolares y se hace foco en la transición de la escuela primaria a la escuela secundaria. Por otra parte, se analizan algunas consecuencias subjetivas que acarrea el abandono temporario o permanente de la escuela, tomando el caso de tres jóvenes de sectores sociales vulnerables.

### **La transición de la escuela primaria a la escuela secundaria**

Los relatos de los entrevistados dan testimonio de diferentes experiencias que muestran una representación de la prueba escolar que distingue dos grandes momentos, por un lado, las vivencias que refieren a la escuela primaria y, por otro, las que corresponden a la escuela secundaria. En esta representación aparece como un punto de inflexión la transición entre los niveles.

De la experiencia en la escuela primaria, en general, se rescatan aspectos positivos que remiten a los aprendizajes alcanzados y a los vínculos con los docentes y pares. En cambio, el pasaje a la escuela secundaria aparece como un momento particular dentro de la trayectoria escolar. La experiencia en este nuevo nivel del sistema (que puede ser significada como más o menos gratificante) contrasta con la valoración más positiva que se tiene de las vivencias en la escuela primaria. Esto permite distinguir, en el discurso juvenil, una suerte de “antes” y “después” en la trayectoria.

En estos relatos retrospectivos, en el que los entrevistados se remontan particularmente al momento de su adolescencia (en la escuela secundaria), aparecen datos y expresiones que ponen en evidencia las transformaciones que el sujeto percibe en el plano de su subjetividad y que dan lugar a pensar (o hipotetizar) acerca de los modos en que se leen esos cambios (por parte de los adultos del entorno) y las estrategias que asumen las instituciones educativas para sostener un acompañamiento de las trayectorias escolares (especialmente, en jóvenes de sectores sociales vulnerables a los fines de garantizar el cumplimiento efectivo del derecho a la educación).

En términos generales, considerando los jóvenes de diferentes sectores sociales, hay un significado compartido de que la experiencia en el nivel secundario representa una nueva etapa que impacta de diversos modos en el sujeto. En muchos casos, se destacan un conjunto de experiencias gratificantes en relación con la escuela: el espacio que se abre a la sociabilidad (la pertenencia a un grupo de pares), los aprendizajes alcanzados y el rol de algunos docentes.

En este marco de significaciones la dimensión intersubjetiva tiene un claro protagonismo. Pero, también, hay menciones a una pérdida de interés, una falta de motivación para conectarse con los contenidos escolares y, en ciertos casos, dificultades para comprender, para enfocarse y para prestar atención. Estas cuestiones, según los entrevistados, se explican en función de diversos factores (personales, familiares, económicos, etc.). Además, hay referencias a nuevas exigencias o demandas que serían propias de la dinámica pedagógica del nuevo nivel en función de las diversas asignaturas y sus diferentes docentes (presentación de trabajos prácticos, elaboración de proyectos, etcétera).

Ahora bien, este pasaje del nivel primario al secundario representa para los entrevistados un punto de inflexión o quiebre, un desafío que supone un modo diferente de posicionarse (subjetivamente) frente a la propuesta escolar. Este cambio en la disposición subjetiva, al mismo tiempo, está atravesado por diversas condiciones grupales, sociales e institucionales. En este sentido, los procesos de cambio que empieza a vivenciar el joven adolescente no son universales ni a-históricos; por el contrario, constituyen un tiempo de cambios (biológicos, cognitivos, etc.) que serán significados de distintas maneras en función de las múltiples pertenencias sociales y de las condiciones concretas de existencia. Al respecto, Margulis & Urresti (1996) ya habían señalado que la moratoria social, entendida como ese tiempo de exploración

de opciones y de prácticas de experimentación juveniles, no es algo que ostentan todos los sujetos por igual, sino que está socialmente distribuida principalmente en función de la condición de clase y del género. Por ende, estos cambios en la disposición subjetiva, si bien se encarnan en un sujeto concreto, deben ser interpretados desde un enfoque psicosocial y situacional.

Al mismo tiempo, desde ciertos desarrollos en psicología de la educación, se ha señalado el problema del desencuentro (o distanciamiento) entre los intereses del estudiante y los contenidos y metodologías que proponen las instituciones educativas, como una de las dificultades que se intensifica a partir de la escuela secundaria con los jóvenes adolescentes (Carretero, 1993). Este desencuentro o distanciamiento se puede tornar más complejo en el caso de las juventudes en situación de vulnerabilidad social (Pérez Rubio & Butti, 2005; Butti, 2007). En algunos casos, esta vivencia de pérdida de interés y de sentido constituye la antesala de las situaciones denominadas, desde el discurso educativo, como fracaso escolar.

### **Trayectorias, abandono escolar y subjetividad**

En el relato de las experiencias escolares, es importante reconocer los significados que transmiten aquellos jóvenes que abandonaron de manera temporaria o permanente la escuela secundaria, ya sea en sus primeros años o después de repetir en algunas ocasiones. Para este análisis se van a considerar fragmentos de entrevistas a tres jóvenes de sectores sociales vulnerables, que posibilitan recuperar el modo en que significan sus experiencias y su consecuente impacto en términos subjetivos.

En primer lugar, tenemos el caso de un joven (20 años) que, con respecto a su trayectoria escolar, expresa que en la escuela primaria tuvo que repetir varias veces de curso hasta completar el nivel. Posteriormente, inicia el colegio secundario, pero tiene inasistencias reiteradas y no alcanza a terminar el primer año. El joven comentaba en torno a su experiencia en la escuela:

“En la primaria repetí una o dos veces, pero por problemas familiares (...) Después de un tiempo terminé la primaria y seguí la secundaria. En la secundaria hice primer año y dejé... Después intenté volver a la escuela, pero ya no era lo mismo. No tenía ese apoyo para seguir estudiando y con problemas de mi viejo y todo eso... y así dejé la escuela”. (Entrevistado 1)

A lo que agrega:

“Me gustaba ir a la escuela, pero a veces no teníamos para los materiales que por ahí nos pedían. Y, a veces, también le pegábamos unos faltazos... cuando nos pedían esos materiales y teníamos que hacer proyectos y todo eso... Ese tiempo no teníamos mucha plata, mis viejos no tenían plata”. (Entrevistado 1)

Según refiere el joven, le gustaba ir a la escuela, pero a la vez señala cierta tensión con sus exigencias y/o demandas. Tensión que se hace más patente en la escuela secundaria. Por ello, abandona el colegio y, posteriormente, realiza varios intentos fallidos de retomar los estudios, lo que va derivando en una postura de hacerse responsable de su fracaso. Lo decía de esta manera:

“Quise volver a intentar estudiar, pero no me resultó y dejé todo, y me puse a laburar. Ya no me entraba en la cabeza para estudiar, entonces me dedique a otra cosa (...) no me enfocaba (...) no me podía concentrar y me dedique a trabajar”. (Entrevistado 1)

En su relato, si bien manifiesta que le gustaba ir a la escuela, pone en evidencia las nuevas exigencias que tendría el colegio secundario para él y cómo se introduce de modo temprano la cuestión del trabajo, el cual va ganando cada vez más protagonismo en su trayectoria vital. Vale señalar, como lo indican diversos estudios, que para los jóvenes de bajo nivel socioeconómico alcanzar “un buen trabajo” (estable) se va constituyendo progresivamente en un “deseo urgente” (Miranda & Corica, 2018). Sin embargo, una nueva posibilidad surge con “la escuela para adultos”, que se le presenta como una opción más accesible y amigable, pero con la cual –con el tiempo- también manifiesta dificultades. Decía:

“Intenté volver a estudiar en la escuela para adultos, pero no me daban los horarios, también, para salir de trabajar y venir... porque por ahí los trabajos terminan medio tarde”. A lo que agregaba: “Entrás para las 18 horas y no te da para llegar (...) y tuve que dejar también”. (Entrevistado 1)

A estas dificultades de compatibilización horaria, suma una alusión al “cansancio” como consecuencia de largas horas de trabajo en el ámbito de la construcción (como “ayudante de albañilería”), lo que ubica como otro factor que también fue un obstáculo para la continuidad en la escuela.

En este relato, un aspecto notable es la forma particular que adopta la trayectoria escolar, desacoplada de lo esperado y con ciclos recurrentes de continuidad y abandono temporario, lo que Terigi (2021) caracterizaría como trayectorias no encauzadas que derivan –en este caso- en un abandono permanente.

A pesar de ello, en los dichos del joven se verifica cierta insistencia significativa en el valor de la educación, la que destaca como algo básico y fundamental para una persona, casi en términos de un derecho humano y social. Si bien él no lo ha podido realizar hasta el momento, sostiene un ideal. Lo expresaba de la siguiente manera:

“Sin el estudio no sos nadie. Con el estudio podés entrar en cualquier lado. Tener un título, entrar en distintas partes, en empresas (...) te abre una puerta a un trabajo mejor, a una vida mejor” (Entrevistado 1)



En segundo lugar, podemos considerar otro joven entrevistado (20 años) que cuando relataba sus experiencias ofrecía argumentos similares. Primeramente, valora positivamente la experiencia en la escuela primaria. Al respecto, comentaba:

“Me fue re bien, era muy inteligente. Era siempre el primero que terminaba las tareas (...) No me costaba, me gustaba mucho también... lengua me gustaba”. (Entrevistado 2)

Pero, al pasar a relatar su experiencia en la escuela secundaria aparecen las dificultades, los obstáculos que no alcanzan a superarse. Efectivamente, al preguntarle acerca de este nuevo nivel educativo decía:

“Y más o menos. Ahí era más complicada la cosa, por las materias. Ahí tenía muchas faltas, a veces no podía ir al colegio porque ya ahí empecé a trabajar. Empecé a faltar... Hice como dos veces primer año”. (Entrevistado 2)

Una cuestión interesante de hacer notar, es cómo estos jóvenes realizan varios intentos para dar continuidad a sus estudios, antes de dejar definitivamente la escuela. Dicha insistencia muestra cierta conciencia del derecho a la educación y una expectativa que el sujeto preserva en torno a la idea de la movilidad social. Esta puesta en valor de la educación, explicaría los intentos recurrentes y, por último, la continuidad en “la escuela para adultos”. Decía al respecto:

“Volví a intentar a la noche, un curso acelerado”. (Entrevistado 2).

A la vez, destacaba que le resultaba amigable la propuesta pedagógico-institucional:

“No era tan difícil, se aprendía mucho. Ahí tenías profesores que te explicaban, si no entendías. Muy bueno, la verdad que sí. Hice hasta mitad de año, otra vez. Porque tuve muchos problemas de familia...” (Entrevistado 2)

Y, finalmente, el joven hacía mención a un conjunto de expectativas con respecto a su futuro:

“Ahora estoy queriendo intentar de nuevo (...) me gustaría terminar mi colegio, tener mi casa algún día y una matrícula que terminé quinto año”. (Entrevistado 2)

Al igual que en el caso anterior, en este relato puede observarse la fuerte convicción de que el estudio/la educación es importante, tiene un alto valor, al mismo tiempo que se pone en juego algo de lo propio (del orden de la subjetividad) en sus proyecciones a futuro.

Por último, tenemos el caso de una joven (24 años) que abandonó de modo permanente el colegio secundario en su primer año y que comparte los mismos



significados que se vienen señalando. En particular, es interesante como vuelve sobre la diferencia entre las vivencias de la escuela primaria y de la escuela secundaria. Lo explicaba en estos términos:

“En la secundaria se me complicó un poco. Entonces llegué hasta primer año (...) no sé, a mí me gustaba más ir al primario que al secundario. Porque es como que cuando pasas a la otra etapa, es como que ya sos un poquito más grande, y cambian todas las cosas, tenés más responsabilidades, no es como la primaria. Es diferente (...) En la primaria me fue bien, después nomás en la otra etapa se me complicó mucho con las tareas”. (Entrevistada 3)

Al argumentar acerca de las razones por las que la nueva “etapa” le resulto diferente, introduce cuestiones vinculadas, por un lado, a un cambio en sus disposiciones subjetivas y, por otro, a las nuevas demandas pedagógico-institucionales. Expresaba al respecto:

“Y uno, porque cuando sos así más pendejo, no es que yo sea vieja, como que no le das mucho “artículo” al estudio. Ahora yo que estoy un poquito más grande, me digo: ¡Cómo no terminé mi estudio! O sea, te sirve en todos lados eso. Y bueno, por vaga sería que no terminé. Y aparte que cuando vos ya empezás, por ejemplo, esa etapa, te piden muchas cosas. Mi mamá no tenía para comprarme. Entonces ahí también viene eso. Porque te piden, como te digo, muchas cosas y tenés que llevarlas sí o sí”. (Entrevistada 3)

Un rasgo importante de destacar en el caso de estos jóvenes que no culminaron el secundario es que asumen la responsabilidad de su fracaso ante la prueba escolar. Al respecto, refieren cuestiones motivacionales/personales (“por vaga”), aspectos cognitivos/intelectuales (no poder “enfocarse” o “concentrarse”) y dificultades para responder a las demandas pedagógicas (“empecé a faltar”, “te piden muchas cosas”, “no teníamos para los materiales”, etc.).

En sus dichos, se evidencia un proceso de interiorización del fracaso (escolar), a la vez que se va eximiendo de responsabilidades a las instituciones educativas y a otros factores contextuales. El peso fundamental de la culpa se hace recaer en cuestiones de orden individual.

La interiorización del fracaso escolar es correlativa al proceso de ocultamiento de la dimensión situacional de la problemática. Se naturalizan así ciertas condiciones que podrían ser cuestionadas (como, por ejemplo, cierta inflexibilidad en las prácticas pedagógicas e institucionales para hacer frente a la heterogeneidad de estudiantes) y se profundiza la convicción de que el fracaso refleja un déficit personal y no un resultado situado en el marco de un dispositivo escolar atravesado por múltiples factores. Como consecuencia, a nivel subjetivo, el fracaso (que se interioriza) inhibe la acción transformadora. Si el fracaso es algo personal, ya no hay contra que rebelarse.

La presión a la individualización característica de la sociedad contemporánea profundiza estos procesos. En definitiva, el fracaso escolar se termina instalando (o registrando en un plano subjetivo) como fracaso individual.

Ahora bien, desde un enfoque psicosocial, la subjetividad se entiende como la manera en que el individuo hace la “experiencia de sí” y que resulta diferente para cada uno. Esto remite a la lógica de la singularidad, es decir, al particular modo en el que se realiza esa experiencia (en la subjetividad se expresa algo de lo propio). Según Fernández (2013) la experiencia de sí es la “condición de posibilidad para que la pregunta por el deseo advenga” (p.8) lo que deriva en posicionamientos activos, resistentes y creativos que expresan las diversas formas de constituir la subjetividad.

En esta línea, “la producción subjetiva es lo contrario a la subordinación pasiva” (González Rey & Mitjáns Martínez, 2016, p. 10), ya que supone la posibilidad de un surgimiento subjetivo emancipador, como fuerza instituyente y constructora de realidad.

Desde esta perspectiva, es notable como los jóvenes de bajo nivel socioeconómico preservan el valor de la educación (como un ideal), lo que opera como “anclaje socio-existencial”, para utilizar una noción de Araujo (2018), a la manera de un soporte simbólico que sostiene al individuo en lo social. Estos anclajes, que son activos en los individuos y socialmente compartidos (pero a la vez singulares), pueden ser entendidos como respuestas a las exigencias estructurales a las que se está expuesto en un momento histórico determinado. Desde este punto de vista, hay un modo de resistir desde la subjetividad con expectativas de futuro que podrían movilizar acciones transformadoras (ya que hay algo de lo propio del sujeto que intenta realizarse allí).

Pero, a la vez, la subjetividad –como proceso- se da en un espacio con otros y en permanente transformación. En estos términos, no es reductible a un sujeto psíquico o mental, sino que involucra un juego de acciones y prácticas, cuerpos y emociones. Este proceso de subjetivación se produce en situación de interacción, es decir, en un espacio intersubjetivo (grupal, institucional, comunitario...) como ámbito donde el sujeto se constituye y adviene como tal. Por ende, las instituciones educativas pueden asumir un rol muy significativo en este proceso.

En este marco, algo que merece subrayarse en muchos de los relatos de las trayectorias escolares son los sucesivos “desencuentros” entre los jóvenes y la escuela. Cuestión que pone en evidencia las dificultades/restricciones que aún persisten para convocar y retener a los estudiantes y así garantizar el cumplimiento efectivo del derecho a la educación. Como lo señalan Baquero, Cimolai & Toscano (2017), “la escuela se enfrenta hoy con uno de los problemas cruciales de nuestra contemporaneidad: aquel que remite a la necesidad de construir sentidos y situaciones de afectación para los sujetos” (p. 24).

## Comentario final

El recorrido realizado nos permite realizar algunas consideraciones desde la perspectiva de la sociología de la individuación y de la psicología del desarrollo y de la educación.

Por un lado, es interesante señalar que el pasaje del nivel primario al nivel secundario ostenta la complejidad de todo proceso de transición (como en otro momento puede representarlo la transición escuela-trabajo) y parece constituir un punto de inflexión en la trayectoria escolar según la perspectiva de los propios jóvenes. Dentro de la representación de la prueba escolar los entrevistados parecen diferenciar notablemente la dinámica de la escolaridad primaria de la que se desarrolla en el nivel secundario, en función de características que aluden a aspectos pedagógico-institucionales, pero también a cambios registrados en un plano personal-subjetivo que, a su vez, se halla anclado en pertenencias sociales. En algún punto, el joven se reconoce como un sujeto situado (en condiciones familiares, sociales, etc.), con nuevos intereses y actividades/responsabilidades, que lo predispone subjetivamente de un modo diferente ante las demandas de la escolaridad. Esto supone un desafío para las instituciones educativas en la tarea de acompañar las trayectorias escolares, atendiendo a esas nuevas subjetividades en construcción.

Por otro lado, si entendemos el fracaso escolar desde un enfoque situacional, el desafío pasa por pensar las condiciones para que las experiencias escolares tiendan a resultar más amigables, enriquecedoras y gratificantes para los sujetos en situación de aprendizaje. Desde la perspectiva de la psicología del desarrollo, puede ser útil atender a la categoría joven adolescente, con todo lo que implica en cuanto a la idea de proceso y de un tiempo de cambios psicosociales. Esto no significa caer en un enfoque individualista y esencialista (que naturaliza los procesos evolutivos), sino que pretende advertir sobre la importancia de considerar el momento del desarrollo subjetivo de quien está en situación de aprendizaje.

Desde nuestra óptica, esto debe interpretarse como un componente más de la concepción de un “sujeto en situación”, que entiende el desarrollo (posible y actual) sobre la base de la actividad intersubjetiva mediada por otros, a la vez que se lo concibe como un desarrollo “incierto” y “no predecible en detalle” (Baquero, Cimolai & Toscano, 2017).

Entender desde que momento del desarrollo psicosocial un sujeto significa sus experiencias puede ayudar en la tarea de buscar esos modos de propiciar un mejor “encuentro” entre los intereses del estudiante (del joven adolescente) y las propuestas escolares, concibiendo a la subjetividad como una construcción que se da con otros sujetos en los espacios sociales e institucionales, es decir, en el plano de la intersubjetividad.

## Referencias bibliográficas

- Araujo, K. (2018). Los anclajes socio-existenciales: el caso de las expectativas de futuro. *Dados-Revista de Ciências Sociais*, 61 (2), 341-371. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/dados/v61n2/0011-5258-dados-61-2-0341.pdf>
- Baquero, R., Cimolai S. & Toscano, A. G. (2017). Debates actuales en Psicología Educativa sobre el abordaje del “fracaso escolar”. En R. Cervini (Comp), *El fracaso escolar: diferentes perspectivas disciplinarias* (pp.16-34). Bernal, Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Butti, F. (2007). Los jóvenes de sectores populares y la necesidad de un nuevo enfoque para abordar sus dificultades y fracasos académicos. *Revista Nordeste*, (25), 39-48.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Díaz Gómez, Á. & González Rey, F. (2005). Subjetividad: una perspectiva histórico cultural. Conversación con el psicólogo cubano Fernando González Rey. *Universitas Psychologica*, 4 (3), 373-383. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/647/64740311.pdf>
- Erikson, E. (1968). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, A. M. (2013). *Jóvenes de vidas grises. Psicoanálisis y biopolíticas*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Finnegan, F. & Pagano, A. (2007). *El derecho a la educación en Argentina*. Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas. <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/08/834.pdf>
- González Rey, F. & Mitjans Martínez, A. (2016). Una epistemología para el estudio de la subjetividad: Sus implicaciones metodológicas. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 15 (1), 5-16. Recuperado de <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/667/451>
- Margulis, M. & Urresti M. (1996). La juventud es más que una palabra. En M. Margulis (Ed.), *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*. (pp.13-30). Buenos Aires: Biblos Sociedad.
- Martuccelli, D. (2007). *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada.

- Martuccelli, D. (2010). La individuación como macrosociología de la sociedad singularista. *Persona y sociedad*, 24 (3), 9-29. Recuperado de <https://personaysociedad.uahurtado.cl/index.php/ps/article/view/196>
- Miranda, A. & Corica, A. M. (2018). Gramáticas de la juventud. Reflexiones conceptuales a partir de estudios longitudinales en Argentina. En A. Corica, A. Freytes Frey y A. Miranda (Comp.), *Entre la educación y el trabajo: la construcción cotidiana de las desigualdades juveniles en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.
- Nobile, M. (2016). La escuela secundaria obligatoria en Argentina: Desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes. *Última década*, 24(44), 109-131. Recuperado de <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/107561>
- Pérez Rubio, A. M. & Butti, F. (2005). *Hagamos de la escuela nuestro lugar. Relato de una experiencia para revertir el fracaso escolar en la enseñanza media*. Corrientes: Centro de Estudios Sociales-UNNE.
- Reguillo, R. (2003). Las culturas juveniles: un campo de estudio. Breve agenda para la discusión. *Revista Brasileira de Educacao* (23), 103-118. <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a07.pdf>
- Terigi, F. (2014). La inclusión como problema de las políticas educativas. En M. C. Feijó y M. Poggi (Coord.), *Educación y políticas sociales: sinergias para la inclusión* (pp.217-234). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco.
- Terigi, F. (2021). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En Á. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (coord.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 71-87). Madrid: OEI.
- Urteaga, M. (2011). *La construcción juvenil de la realidad. Jóvenes mexicanos contemporáneos*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Weiss, E. (2012). Los estudiantes como jóvenes: el proceso de subjetivación. *Perfiles educativos*, 34 (135), 134-148. [http://perfileseducativos.unam.mx/iisue\\_pe/index.php/perfiles/article/view/29175/27123](http://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/29175/27123)