Universidad Autónoma Metropolitana

Unidad Xochimilco

División de Ciencias Sociales y Humanidades

Licenciatura en Psicología. Área de concentración: Educativa

Trabajo Terminal para la obtención del título de Licenciados en Psicología

“Demanda de escucha en jóvenes estudiantes: tensiones institucionales y reconocimiento de la palabra juvenil en sus entornos sociales.”

Estudiantes:

Martínez Cortés María Fernanda

González Sánchez Francisco

Asesor: Dr. Juan Federico Zuñiga Ramírez

Lector: Dr. Tómas Cortés Solís

Unidad Xochimilco

Trimestre: 26-I Marzo, 2026

1. Introducción.

En las últimas décadas, la mirada sobre lo educativo ha virado con fuerza hacia la experiencia subjetiva de quienes habitan las aulas. Lejos de reducir a los estudiantes a meros receptores de información, los enfoques contemporáneos sostienen que la escuela es, ante todo, un laboratorio de identidades, vínculos y reconocimiento simbólico. En este panorama, la posibilidad de ser escuchado se erige como un pilar del desarrollo emocional. La escucha aquí no se agota en el acto de recibir palabras; se define como el reconocimiento del otro como un sujeto legítimo en la comunidad.

Sin embargo, hay una brecha entre el discurso oficial que ensalza el diálogo y la realidad diaria de los jóvenes. Existe una tensión latente entre su necesidad de decir y las estructuras que controlan quién habla. La escuela no es un terreno neutral; está configurada por jerarquías y relaciones de poder que dictan qué voces tienen peso y cuáles terminan en la periferia. Así, la **demanda de escucha en jóvenes estudiantes** aparece como el síntoma de ese choque entre la subjetividad juvenil y las dinámicas que organizan la institución escolar.

Este escenario se vuelve más complejo hoy, en un mundo transformado por la tecnología y la cultura global, y particularmente por el rastro que dejó la pandemia por COVID-19. El aislamiento y la incertidumbre profundizaron el malestar psicológico, haciendo más urgente la apertura de espacios donde los jóvenes puedan tramitar sus vivencias y encontrarse en el reconocimiento de los demás. No es solo una crisis sanitaria, sino una crisis de acompañamiento.

Bajo esta mirada, integrar la pandemia por COVID-19 en el análisis no es un mero formalismo contextual; es una necesidad para desentrañar un evento que fracturó y reconfiguró las gramáticas de la relación social. La crisis declarada en 2020, con sus protocolos de confinamiento y el desplazamiento forzoso de la vida diaria hacia la virtualidad, alteró drásticamente los ecosistemas de socialización juvenil, siendo la escuela el escenario más afectado por este repliegue.

Este quiebre no se limitó a suspender los calendarios académicos. Su impacto real estuvo en la transformación de las dinámicas del vínculo: se debilitaron los lazos de acompañamiento y quedaron al desnudo las carencias estructurales de la institución para escuchar y reconocer a los jóvenes. Así, la pandemia deja de ser solo un dato histórico para convertirse en un **punto de**

inflexión crítico. Es el espejo donde se refleja la intensificación del malestar actual y la urgencia de una **demanda de escucha** que, en el entorno escolar, hoy resuena con una fuerza sin precedentes.

Bajo este marco, el presente proyecto se propone desgranar cómo se configura esa **demanda de escucha** y qué condiciones institucionales la facilitan o la bloquean. No entendemos la escucha como una simple técnica de comunicación, sino como un fenómeno social vinculado a la construcción del sujeto, al reconocimiento y a la trama de poder entre estudiantes, docentes y la propia estructura escolar.

Para sostener este análisis, la investigación articula voces de la sociología de la juventud, la psicología y el análisis institucional. El papel activo de los jóvenes se lee desde autores como **Carles Feixa, Rossana Reguillo y José Manuel Valenzuela**, mientras que la regulación del discurso se analiza bajo la lente crítica de **Michel Foucault, René Lourau y Cornelius Castoriadis**. A esto se suman los aportes de la pedagogía crítica de **Paulo Freire** y la psicología de **Carl Rogers**, quienes colocan al diálogo y la escucha como el corazón de cualquier vínculo educativo que pretenda ser significativo.

Metodológicamente, el estudio adoptó un enfoque cualitativo e interpretativo bajo la lógica de la **investigación-acción educativa**. Esto permitió no solo mirar la realidad, sino intervenir en ella, creando espacios de expresión colectiva. Se utilizaron herramientas como entrevistas grupales, dinámicas participativas y recursos del psicodrama, que ayudaron a explorar tanto el relato verbal como las dimensiones emocionales que a veces no encuentran palabras.

El trabajo de campo se centró en la interacción directa, habilitando grupos para narrar la escuela, la familia y el mundo adulto. Mediante la observación participante y el análisis de narrativas, identificamos patrones claros: sentimientos de invisibilidad y una búsqueda constante de ser reconocidos por la institución.

El proyecto, por tanto, no mira la demanda de escucha como algo individual, sino como un proceso que nace en el cruce entre la trayectoria del joven y la estructura de la escuela. Analizar este vínculo permite detectar qué fortalece o debilita la relación estudiante-institución, abriendo la puerta a modelos educativos más sensibles a la subjetividad.

Finalmente, este trabajo busca aportar a la reflexión sobre el papel de la escucha hoy. Comprender este reclamo juvenil implica aceptar que la escuela, además de transmitir saber, es un espacio donde se negocian emociones y pertenencias. Habilitar la palabra de los jóvenes no es un simple gesto de cortesía pedagógica; es la condición base para construir comunidades más humanas, sensibles y verdaderamente participativas.

2. Estado del Arte y Problema de investigación.

2.1 Introducción al estado del arte

Entender la demanda de escucha en los jóvenes hoy nos obliga a mirar más allá de una simple necesidad de comunicación; estamos ante un síntoma de época que atraviesa con fuerza la investigación social y educativa contemporánea. En las últimas décadas, la sociología de la juventud y la psicología del desarrollo han dejado de ver al joven como un sujeto pasivo para reconocer que el acto de ser escuchado es, en realidad, un pilar del bienestar emocional y una pieza clave en la arquitectura de su identidad.

Sin embargo, cuando trasladamos esta mirada al terreno escolar, la escucha deja de ser un gesto sencillo para revelarse como un fenómeno institucional complejo. La escuela no es un espacio neutro; es un escenario donde el silencio y la palabra están mediados por jerarquías y estructuras de poder. Michel Foucault (1971) ya nos advertía que toda institución funciona bajo reglas que dictan quién tiene derecho a hablar y qué discursos merecen ser validados. En este sentido, la escuela no sólo enseña contenidos, sino que también administra silencios, organizando relaciones de autoridad que determinan si la emoción de un estudiante es recibida como algo legítimo o simplemente ignorada por no encajar en el orden establecido.

No obstante, esta configuración institucional no se queda en la abstracción teórica; encuentra un eco directo en el escenario actual. Diversas investigaciones recientes en los campos educativo y psicosocial confirman que una parte considerable de la juventud percibe la escuela como un territorio donde su palabra carece de validez, sobre todo cuando esta intenta dar cuenta de su mundo afectivo. Informes de organismos como **UNICEF (2021)** (que se analizan con mayor detenimiento más adelante) advierten sobre un repunte en el malestar psicológico adolescente y la incapacidad de las instituciones para brindar espacios de contención. Esto refuerza la imagen

de una escuela que, lejos de dar cobijo a la subjetividad, se orienta primordialmente a su regulación.

Desde una lente crítica, este panorama no solo valida la vigencia de las tesis de **Foucault**, sino que obliga a cuestionar la persistencia de estructuras **adultocéntricas** en el corazón de lo escolar. A pesar de que el discurso pedagógico actual insiste en el bienestar socioemocional, la evidencia apunta a que las prácticas diarias siguen priorizando la disciplina y la entrega de contenidos sobre el reconocimiento de lo que el joven vive. Bajo esta luz, la **demanda de escucha** no aparece como un capricho reciente; es un síntoma que hoy se agudiza frente a una escuela que parece incapaz de transformarse al ritmo de las nuevas coordenadas sociales.

Frente a esta rigidez institucional, el campo de los estudios sobre juventud nos propone una lectura mucho más vibrante. En definitiva, el estado del arte nos obliga a dejar de ver al joven como un espectador pasivo. Lo que autores como Reguillo (citada por Bermúdez, 2010) y Feixa (1998) sostienen es que las juventudes son, en realidad, motores de sentido. No son 'recipientes vacíos' a la espera de instrucciones, sino actores que interpretan su mundo y fabrican sus propias culturas como una forma de resistencia simbólica. En un entorno escolar que a menudo les resulta ajeno, sus discursos y prácticas no son ruido, sino el esfuerzo constante por negociar un lugar propio y reclamar una identidad que las instituciones, en su afán de control, suelen desdibujar. Estudiar el estado del arte de la escucha es, por tanto, estudiar cómo los jóvenes intentan recuperar su voz en un sistema que históricamente ha preferido su obediencia.

Pese a este potencial creativo, la realidad escolar suele chocar con un muro **adultocéntrico**. La literatura es clara: en la escuela, la palabra sigue siendo un territorio bajo control adulto, donde el discurso del estudiante queda relegado a una participación periférica. Este desajuste no es inofensivo; es la raíz de esa invisibilidad que los jóvenes denuncian a diario. En el contexto latinoamericano, autores como **Nateras (2004)** y **Valenzuela (2009)** han documentado cómo ellos, ante la sordera institucional, fabrican sus propios refugios de pertenencia. Así, la demanda de escucha deja de ser un ruego individual para revelarse como una urgencia de reconocimiento identitario.

Esta urgencia cobra un matiz dramático frente al panorama actual de la salud mental. Informes como los de **UNICEF (2021)** alertan sobre una generación atravesada por la ansiedad y el estrés, lo que convierte a la escucha en mucho más que una técnica pedagógica: es una **práctica de**

cuidado vital. En definitiva, entender cómo emerge esta demanda —y por qué la institución a menudo la asfixia— se vuelve el nudo crítico de la investigación educativa actual, planteando el desafío de transformar la escuela en un espacio donde el diálogo sea, por fin, una realidad social y no un discurso vacío.

A partir de este diagnóstico, el estado del arte se despliega en cinco núcleos que no funcionan como compartimentos estancos, sino como una **red analítica** para desmenuzar la problemática:

- **Juventud, subjetividad e identidad:** donde se explora quién es el sujeto que hoy reclama ser escuchado.
- **Salud mental juvenil y vínculo escolar:** el análisis de la escucha como un factor de protección ante el malestar psíquico.
- **Instituciones educativas y regulación del discurso:** una mirada a las "paredes invisibles" que silencian al estudiante.
- **Escucha activa como práctica pedagógica y psicoeducativa:** la búsqueda de herramientas reales para transformar el aula.
- **La institución familiar y su eco en los jóvenes:** el papel de la casa como el primer (o último) refugio de la palabra.

Este mapa temático permite conectar los hilos de la teoría con la urgencia de la práctica, buscando comprender no solo por qué los jóvenes piden ser escuchados, sino cómo las instituciones y la familia pueden (o deben) responder a ese llamado de reconocimiento en el corazón de la educación.

Al integrar lo revisado hasta este punto, es posible sostener que la **demanda de escucha** en los jóvenes desborda cualquier interpretación aislada o meramente comunicativa; se revela, más bien, como un fenómeno que ancla sus raíces en la construcción de la subjetividad, el reconocimiento social y las condiciones institucionales que dan (o quitan) permiso a la palabra. La literatura es unánime al advertir que el **silenciamiento juvenil** no es un hecho fortuito. Es el producto de arquitecturas que, a lo largo de la historia, han blindado la voz adulta, provocando roces constantes entre lo que el estudiante vive y las formas en que la escuela y la familia pretenden organizar el diálogo. Bajo esta perspectiva, el estado del arte hace algo más que delimitar el problema: pone de manifiesto la urgencia de diseccionar cómo operan estas

dinámicas en escenarios específicos, despejando el camino para el análisis minucioso de los ejes que vertebran esta investigación.

2.2 Juventud, subjetividad e identidad: las culturas juveniles como formas de enunciación:

Entender a las juventudes en la América Latina actual exige, ante todo, romper con la vieja camisa de fuerza que las reducía a una simple etapa biológica. A partir de los años noventa, de la mano de autores como **Rossana Reguillo y Carles Feixa**, se produjo un giro necesario: la juventud empezó a leerse como una categoría social e histórica, un territorio que no se define por el calendario, sino por las tensiones culturales y generacionales que lo atraviesan.

Bajo esta lente, la juventud es una **experiencia de subjetivación**. No hablamos de un individuo aislado, sino de un sujeto que se construye en ese "entramado de significaciones imaginarias" que describía **Castoriadis (2013)**. La subjetividad es, en esencia, la caja de herramientas (emociones, relatos y percepciones) con la que el joven intenta darle sentido a un mundo que muchas veces le resulta ajeno. No es algo que se tenga, es algo que se hace mientras se habita la sociedad.

En este trayecto, la búsqueda de autonomía no es una rebelión vacía, sino el motor de lo que **Feixa (1998)** denomina culturas juveniles. Estas no son solo "modas" o "estilos", sino verdaderos **espacios simbólicos de producción de sentido**. En la escuela o la familia, el joven no solo obedece o transita; negocia, cuestiona y, sobre todo, produce sus propios lenguajes. Estas culturas son el laboratorio donde los jóvenes ensayan quiénes quieren ser, construyendo una pertenencia que los protege de la mirada adultocéntrica.

Esta construcción identitaria es, por definición, un proceso en movimiento. Si bien **Erik Erikson (1968)** ya advertía que esta etapa es el epicentro de la tensión entre el sentido de sí mismo y la confusión de roles, hoy esa lucha adquiere matices nuevos. La identidad no es una respuesta estática a la pregunta "¿quién soy?", sino una narrativa constante que el joven teje frente a las expectativas sociales. Es un proyecto a futuro que se pelea en el presente, intentando reconciliar el deseo personal con un entorno que, con frecuencia, les exige respuestas antes de haberles permitido formular sus propias preguntas.

En el terreno social, la identidad no es un proceso que ocurre puertas adentro; se fragua en el choque constante con las instituciones que dictan el ritmo de la vida cotidiana. La escuela, la

familia y el grupo de pares no son meros telones de fondo, sino verdaderas arenas de negociación donde se deciden qué valores y qué expectativas terminan por definir al sujeto joven.

Desde la óptica de **Erik Erikson (1968)**, esta tensión se manifiesta en la célebre dicotomía entre **identidad y confusión de roles**. Lejos de ser un conflicto patológico, esta crisis psicosocial es una condición necesaria y saludable para el crecimiento. En este tramo, el joven se vuelca hacia la interrogante existencial de **"¿quién soy?"**, sumergiéndose en una exploración activa de valores, metas y posibles roles en busca de un sentido de sí mismo que resulte coherente. No estamos ante un trayecto lineal ni exento de tropiezos; por el contrario, la duda, la inestabilidad y el ensayo constante son los materiales con los que se forja la consolidación identitaria.

Ahora bien, este montaje subjetivo no sucede en el aislamiento ni es un producto exclusivo de la voluntad individual; se encuentra amarrado al tejido social que rodea al joven. Para Erikson, la identidad se esculpe en el cruce de tres dimensiones cardinales: **la cultura, la familia y el grupo de pares**. Estos actúan como marcos de referencia que suministran modelos, trazan límites y abren ventanas de reconocimiento. Es en este entramado donde el joven pone a prueba, adopta o descarta significados para definir su lugar en el mundo. Cuando el proceso se apoya en vínculos que validan lo vivido, la identidad tiende a estabilizarse; sin embargo, si estos espacios fallan al ofrecer reconocimiento o imponen tensiones desmedidas, el resultado suele ser la confusión de roles, la inseguridad y una fragilidad en el sentido del "yo" que fractura su relación con el entorno.

En este escenario, la relación con la autoridad se vuelve el nudo crítico. La investigación contemporánea ha puesto nombre a la pared invisible contra la que chocan los estudiantes: la **lógica adultocéntrica**. Más que un concepto, el adultocentrismo funciona como una estructura cultural que impone la mirada adulta como el único termómetro de lo que es legítimo, verdadero o valioso. Bajo este esquema, la voz del joven no es ignorada por azar, sino que es sistemáticamente relegada a una posición de subordinación institucional.

Dentro del aula, esta dinámica se traduce en una jerarquía del saber donde la palabra del docente o del directivo se erige como la única verdad, dejando las vivencias de los alumnos en un plano anecdótico o irrelevante. Como bien ha insistido **Rossana Reguillo (citada por Bermúdez, 2010)**, el gran drama de las juventudes actuales no es la falta de ideas, sino la **crisis**

de reconocimiento: la enorme dificultad para que sus relatos y saberes sean validados como conocimiento real en espacios que, por diseño, han sido construidos por y para los adultos.

Si aterrizamos este análisis en el contexto mexicano, las investigaciones de **Nateras (2004)** y **Valenzuela (2009)** nos revelan una cartografía de la resistencia. Sus trabajos muestran que, cuando la escuela se vuelve un espacio sordo, los jóvenes no se quedan en silencio: simplemente mudan su voz hacia otros territorios. Ante la incapacidad de las instituciones tradicionales para alojar su palabra, ellos despliegan estrategias creativas para fabricar pertenencia y sentido en los márgenes, buscando desesperadamente que su identidad sea validada allí donde el juicio adulto no llegue a asfixiarlos.

Visto así, las culturas juveniles dejan de ser meros 'estilos' para revelarse como **actos de enunciación política**. La palabra de un joven no es solo un vehículo para dar información; es la herramienta con la que esculpe su identidad y procesa el caos de su vida cotidiana. Cuando esa palabra es ignorada o despojada de legitimidad en el aula, el daño no es comunicativo, sino existencial.

Es precisamente en esta grieta donde se gesta la **demanda de escucha**. Si el derecho a narrar la propia vida es condición necesaria para construir una subjetividad sana, la ausencia de oídos institucionales se convierte en una forma de **invisibilización simbólica**. No es solo que no se les oiga; es que, al no ser escuchados, se les despoja de su lugar en el mundo, fracturando su sentido de pertenencia y dejando la construcción de su identidad a la deriva de un sistema que, paradójicamente, debería ser su principal soporte.

Bajo esta lente, estudiar a las juventudes hoy nos exige un cambio de paradigma: no basta con listar comportamientos o diagnosticar 'problemáticas' como si fueran datos estadísticos. El reto está en descifrar los procesos internos mediante los cuales los jóvenes intentan, a veces desesperadamente, darle un significado a lo que viven. La **demanda de escucha** que hoy estalla en las aulas debe leerse, entonces, como mucho más que una petición de diálogo; es la manifestación de una **necesidad de reconocimiento subjetivo** que no puede esperar. Es el grito de una identidad en plena construcción que busca, en la mirada y el oído del otro, la validación necesaria para confirmar que su existencia tiene un lugar legítimo y un sentido propio en el mundo social que habita.

Al integrar lo revisado hasta este punto, es posible sostener que la **demanda de escucha** en los jóvenes desborda cualquier interpretación aislada o meramente comunicativa; se revela, más bien, como un fenómeno que ancla sus raíces en la construcción de la subjetividad, el reconocimiento social y las condiciones institucionales que dan (o quitan) permiso a la palabra. La literatura es unánime al advertir que el **silenciamiento juvenil** no es un hecho fortuito. Es el producto de arquitecturas que, a lo largo de la historia, han blindado la voz adulta, provocando roces constantes entre lo que el estudiante vive y las formas en que la escuela y la familia pretenden organizar el diálogo. Bajo esta perspectiva, el estado del arte hace algo más que delimitar el problema: pone de manifiesto la urgencia de diseccionar cómo operan estas dinámicas en escenarios específicos, despejando el camino para el análisis minucioso de los ejes que vertebran esta investigación.

2.3 Salud mental juvenil, pandemia y el papel de los vínculos en la escuela:

Hablar de salud mental en estas coordenadas exige trascender la visión limitada que la reduce a la mera ausencia de trastornos. Se trata, más bien, de entenderla como un **estado dinámico de bienestar** emocional, vincular y social; una condición que faculta a los sujetos para reconocer, poner en palabras y tramitar sus vivencias en relación con los demás. Bajo esta mirada, la **Organización Mundial de la Salud (OMS, 2022)** la define como ese estado de bienestar que permite al individuo lidiar con las tensiones habituales de la vida, desplegar sus talentos, trabajar con provecho y aportar a su entorno comunitario.

Desde esta perspectiva, la salud mental no es un atributo estático, sino una construcción que se gesta en la interacción del día a día, atravesada por los niveles de reconocimiento que brindan instituciones clave como la familia y la escuela. En el universo juvenil, esta dimensión se vuelve un eje vertebral, ya que se anuda de forma directa a los procesos de **construcción identitaria** y a la urgencia de hallar territorios donde su palabra sea recibida como una voz legítima.

Hablar de salud mental en la escuela exige, antes que nada, derribar el mito de que el aprendizaje es un proceso puramente cognitivo. La experiencia educativa está atravesada, de principio a fin, por la piel y el afecto. Las investigaciones de las últimas décadas han sido tajantes: no existe posibilidad de conocimiento sin una base emocional que lo sostenga. La escuela no es una simple estación de transferencia de datos, sino un territorio donde el reconocimiento social y la elaboración de la propia vida son el verdadero currículo invisible.

En este punto, la arquitectura conceptual de **John Bowlby (1969)** sobre la **teoría del apego** adquiere una vigencia inusitada. Aunque sus cimientos se erigieron para descifrar el vínculo temprano, hoy se reconoce que la necesidad de una **"base segura"** no es un imperativo que caduque al terminar la infancia. Para un adolescente, el acceso a espacios de cuidado y reconocimiento genuino funciona como la plataforma necesaria para lanzarse a la exploración del mundo; es la certeza de que su subjetividad no será anulada en el proceso. Tal como rescata **Moneta (2014)**, esa seguridad constituye el motor de la confianza, tanto en las propias capacidades como en la alteridad. Sin este anclaje vital, el entorno escolar deja de ser un espacio de aprendizaje para transformarse en un territorio percibido como amenazante.

Trasladado al escenario del aula, este enfoque redefine por completo la labor del educador. Ya no es suficiente con el dominio técnico de una materia; se vuelve imperativa la presencia de una **figura adulta significativa** (que puede o no ser el docente) capaz de tejer un vínculo afectivo estable que opere como el cimiento del desarrollo integral. Bajo esta mirada, el acompañamiento desborda lo meramente emocional para anudarse con los procesos cognitivos y morales: es el reconocimiento del otro lo que genera la confianza indispensable para el aprendizaje, la duda y la producción de sentido. Desde una lente sociocultural, esta dinámica se traduce en el concepto de **andamiaje**, donde el adulto asume el rol de mediador que guía al estudiante en la conquista de herramientas simbólicas, facilitando así su tránsito hacia la autonomía.

Bajo esta lógica, la existencia de adultos dispuestos a brindar una escucha auténtica y un acompañamiento libre de juicios se posiciona como una intervención psicoeducativa de primer orden. Investigaciones contemporáneas, como la de **Elizalde et al. (2024)**, ratifican que cuando el joven percibe que su voz tiene un peso real para el adulto, su vínculo con la institución se transforma: la motivación abandona el terreno de la imposición externa y la regulación emocional florece desde un sentido de pertenencia genuino. Escuchar, por tanto, no es solo un bálsamo afectivo; es una acción que impacta directamente en la arquitectura del aprendizaje y en la solidez de la subjetividad, mitigando el malestar que nace de la inseguridad, la apatía y la invisibilidad dentro del tejido escolar.

En la otra cara de la moneda, el silencio institucional acarrea un costo elevado. Cuando el estudiante empieza a sentir que su mundo interno es percibido apenas como un "ruido" molesto para la escuela, suele activarse un proceso de **desvinculación** que trasciende el desinterés por

lo académico. En este escenario, el aislamiento y la frustración no aparecen como accidentes, sino como respuestas lógicas ante un entorno que fracasa en su función de espacio de reconocimiento. Con todo, es vital eludir las lecturas deterministas: la institución escolar no funciona exclusivamente como un aparato de regulación o silenciamiento; tiene también la potencia de configurarse como un refugio de contención, siempre que las condiciones vinculares que se tejen en su interior lo permitan.

Bajo esta mirada, resulta urgente abandonar la tendencia a **patologizar la conducta**. Los problemas de concentración o los episodios de conflicto no deberían leerse como fallas aisladas del comportamiento individual, sino como expresiones que denuncian tensiones profundas en el vínculo entre el joven y su marco institucional. Más que síntomas estáticos, se trata de formas de comunicación que, en ciertos contextos, gritan la falta de lugar, pero que en otros pueden ser resignificadas y acompañadas. Esto último sólo es posible cuando existen adultos y dispositivos con la sensibilidad necesaria para alojar, sin juzgar, la experiencia del estudiante.

Este panorama, de por sí cargado de tensiones, encontró en la pandemia por COVID-19 un **punto de inflexión** que no solo visibilizó, sino que terminó por agudizar problemáticas que ya latían en el subsuelo institucional. Más que representar el origen del malestar juvenil, el confinamiento y la fractura de la presencialidad pusieron al desnudo la fragilidad de los vínculos que sostienen la arquitectura escolar, especialmente aquellos anclados en el reconocimiento y la escucha. La suspensión de los escenarios cotidianos de interacción no se limitó a transformar las dinámicas de enseñanza; puso en jaque las formas en que los jóvenes moldean su identidad en el espejo de los demás.

Bajo esta mirada, recuperar la memoria de la pandemia en el análisis no supone otorgarle una responsabilidad absoluta, sino interpretarla como un acontecimiento que arrojó luz sobre las limitaciones estructurales de las instituciones para dar cobijo a la subjetividad juvenil. Las estadísticas de **UNICEF (2021)**, que advierten que uno de cada siete adolescentes convive con afectaciones en su salud mental, no pueden leerse como un dato aislado; cobran sentido real cuando se vinculan con un contexto previo donde las condiciones de reconocimiento ya acusaban fatiga. Así, la pandemia operó como un **amplificador** de estas deudas históricas más que como su causa única, abriendo una ventana para problematizar, con una profundidad inédita, la tríada entre juventud, escuela y escucha en la contemporaneidad.

En el escenario mexicano, este agotamiento emocional adquirió los matices de una crisis silenciosa. No se trató simplemente de la adaptación técnica a una pantalla, sino de aprender a lidiar con una incertidumbre que terminó por devorar la cotidianidad. Investigaciones como la de **Esparza et al. (2023)** le ponen nombre y cifra a este fenómeno: la irritabilidad, el insomnio y la pérdida de foco reportados por más de la mitad de las juventudes no fueron meras "dificultades de adaptación". Fueron, en rigor, las huellas de un proceso colectivo que tensionó hasta el límite sus condiciones de bienestar. La educación a distancia desnudó la fragilidad de los lazos y dejó una evidencia cruda: sin el encuentro cara a cara y sin territorios donde la experiencia pueda ser escuchada y validada, la escuela corre el riesgo de transformarse en un espacio vacío.

Bajo esta mirada, el malestar no puede reducirse a términos individuales o lecturas clínicas aisladas; debe leerse como la manifestación de una carencia de dispositivos institucionales capaces de alojar la palabra de los jóvenes. La falta de escucha no sólo clausura la expresión emocional, sino que fractura la posibilidad de que los estudiantes construyen sentido sobre sus propias vivencias. Esto refuerza la tesis de que la **demanda de escucha** no es una necesidad circunstancial o pasajera, sino un reclamo estructural que la escuela debe atender para recuperar su relevancia.

El regreso a la presencialidad no fue el punto final del malestar, sino el momento en que las tensiones acumuladas durante el encierro salieron a la superficie. Como bien observa **Troncoso (2022)**, muchas instituciones cometieron el error de intentar retomar la 'normalidad' académica como si nada hubiera ocurrido, ignorando que el tejido emocional de los estudiantes estaba fracturado. Se volvió a los libros y a los exámenes, pero se olvidó construir dispositivos para procesar el trauma. Esta desconexión dejó a los jóvenes en una paradoja: estaban físicamente de vuelta en el aula, pero emocionalmente seguían aislados.

En este escenario, la investigación latinoamericana es contundente: el bienestar no depende de programas rígidos, sino de la calidad de los vínculos. Cuando un joven sabe que hay un par o un adulto en la escuela (esa "figura de referencia") dispuesto a sostener su palabra, su relación con el aprendizaje se transforma. Sin embargo, la realidad que documentan **Otero y Sánchez (2025)** es desoladora: existe una masa crítica de estudiantes que transita por la escuela sintiéndose absolutamente sola, afirmando que no hay un solo adulto en quien confiar sus naufragios personales.

Esta ausencia de figuras de referencia no solo evidencia una fragilidad vincular, sino que permite comprender con mayor claridad el trasfondo de la **demanda de escucha**. No se trata únicamente de la necesidad de hablar, sino de la urgencia de encontrar un otro dispuesto a reconocer y legitimar esa palabra. Así, la escucha se configura como una condición fundamental del vínculo educativo, y su ausencia (como uno de los principales factores que profundizan el distanciamiento entre los jóvenes y la institución escolar) se vuelve el eje de la crisis de pertenencia actual.

Esta brecha de soledad (esa distancia crítica entre la necesidad del joven y la respuesta meramente burocrática de la escuela) representa el nudo central que este proyecto intenta desatar. Si partimos de la premisa de que la salud mental es indisociable del reconocimiento del otro, entonces la **escucha activa** deja de ser percibida como una simple "habilidad blanda" para revelarse como un recurso urgente de reconstrucción comunitaria. No se trata simplemente de habilitar el habla; se trata de garantizar que la escuela recupere su función de refugio, un lugar donde la vida cotidiana, con toda su complejidad, tenga pleno derecho de admisión.

Bajo esta lógica, la **demanda de escucha** en las juventudes no aparece como una necesidad pasajera, sino como una manifestación estructural de su proceso de consolidación identitaria y de su búsqueda de legitimidad institucional. La existencia (o la carencia) de estos espacios de intercambio no solo define la calidad de la trayectoria escolar, sino que impacta de forma directa en el modo en que los jóvenes se sitúan ante sí mismos y ante la alteridad. En última instancia, es esta presencia de la escucha lo que determina si la escuela se consolida como un territorio de expansión y crecimiento o como una travesía marcada por la más silenciosa invisibilidad.

2.4 Instituciones educativas y regulación del discurso: el silenciamiento de la palabra juvenil:

Si queremos desgranar qué hay detrás de esa urgencia de los jóvenes por ser escuchados, no basta con quedarnos en el plano de lo emocional o en la biografía subjetiva del estudiante. Hay que mirar, necesariamente, hacia el andamiaje institucional; esas reglas invisibles que deciden si una palabra circula o se estanca. La escuela (vista aquí como un espacio social densamente estructurado) no se limita a ser un contenedor de interacciones. En realidad, es una maquinaria que organiza, jerarquiza y, con frecuencia, recorta los modos en que un sujeto puede aparecer

ante los otros y ser validado. Visto así, ese reclamo por la escucha es inseparable de las relaciones de poder que le dan forma a la vida educativa.

Desde este ángulo, la escuela deja de ser solo un lugar de instrucción para revelarse como un dispositivo de regulación discursiva. Es la institución la que marca la frontera: decide qué voces son dignas de crédito y cuáles deben quedarse en el margen (o en el silencio absoluto). Rastrear estas fricciones nos permite ver que el hecho de que un joven calle no es un accidente biográfico. Es, más bien, el síntoma de una arquitectura institucional que pone condiciones muy estrictas al reconocimiento.

Las instituciones educativas son mucho más que centros de enseñanza; funcionan como sofisticados sistemas de **regulación del decir**. En el día a día escolar, opera una gramática invisible que dictamina no solo quién tiene derecho a la palabra, sino qué fragmentos de la realidad son dignos de ser narrados. Analizar la demanda de escucha juvenil implica, por tanto, desarmar el andamiaje de normas (explícitas e implícitas) que deciden qué discursos tienen pasaporte de legitimidad y cuáles son condenados al murmullo de los pasillos.

No siempre es un autoritarismo con intención lo que frena esta palabra; a veces es, simplemente, esa inercia en la distribución del poder discursivo que la escuela arrastra por herencia. El aula termina siendo ese teatro donde el saber viaja en una sola vía, blindando una jerarquía donde lo que el adulto ha vivido (o lo que sabe) se impone como el único norte legítimo. Aquí es donde surge la pregunta que le da cuerpo a este trabajo: ¿qué le pasa a la identidad de un estudiante cuando la maquinaria institucional filtra (o de plano amputa) el relato de su propia vida?

Si nos vamos a lo teórico, la identidad no es algo que se traiga de fábrica. Es un tejido social y simbólico que se va armando en el roce con los otros, en ese espejo del reconocimiento que ofrece la cultura. Ya **Erikson (1968)** advertía: la identidad nace de esa fricción constante con el entorno. Por su parte, miradas más actuales como la de **Reguillo** ponen el foco en algo vital: la capacidad de los sujetos para contarse a sí mismos y encontrar un eco en lo colectivo. Por eso, cuando la institución le pone candados a la expresión de lo juvenil, no solo hay un bache en la comunicación. Lo que hay es una interferencia directa en cómo el alumno se reconoce y qué lugar (si es que encuentra alguno) ocupa dentro de la lógica escolar.

Para responder a esto, las herramientas de **Michel Foucault (1971)** resultan indispensables. En su análisis sobre el orden del discurso, Foucault nos recuerda que ninguna palabra circula libremente; toda sociedad (y por extensión, toda escuela) impone procedimientos de control que vigilan la producción y la circulación de lo dicho. En el contexto educativo, esto se traduce en una coreografía pedagógica donde las normas disciplinarias y las jerarquías no solo organizan el orden del aula, sino que establecen las "fronteras de lo decible".

Bajo esta lógica, el estudiante habla, pero no necesariamente es escuchado. Participa en exposiciones y responde cuestionarios, pero lo hace bajo formatos comunicativos prefabricados que no dejan margen para la subjetividad. Las investigaciones etnográficas de **Elsie Rockwell (2009)** en el contexto mexicano han desnudado esta **asimetría comunicativa**: el cronómetro del aula es propiedad casi exclusiva del docente. Mientras la voz del maestro ocupa el centro del escenario, el estudiante queda confinado a un papel de confirmador de contenidos. Esta economía del habla produce un efecto devastador: el silenciamiento de las emociones. Si el formato escolar no permite la grieta por donde se asoma lo personal, la vida emocional de los jóvenes termina convirtiéndose en una zona de exclusión dentro de su propia formación.

Proponer que la palabra circule con más simetría no tiene por qué ser un ataque al rol del docente. De lo que se trata es de entender que el aprendizaje (y el tejido mismo de la subjetividad) se queda huérfano si la experiencia del alumno no tiene validez. Si nos ponemos en el plano pedagógico, para que el conocimiento se "haga carne" y sea significativo, el estudiante no puede ser un simple repetidor de datos; necesita un lugar para decir, para dudar y para darle un sentido propio a lo que vive. Abrir el juego a la palabra no es un favor ni una concesión que la escuela hace por amabilidad: es la base del desarrollo cognitivo y moral. Es lo que permite que el alumno deje de ser un espectador y se vuelva un sujeto con agencia.

Por eso, esta simetría en la comunicación no busca borrar las diferencias de roles (que son necesarias), sino fundar un espacio relacional donde la voz del joven no sea un ruido de fondo, sino un discurso legítimo. Si esa puerta no se abre, la escuela se arriesga a quedar atrapada en una transmisión de contenidos que viaja en un solo sentido. En ese vacío, la dimensión subjetiva se pierde, y con ella se asfixia la **demanda de escucha** que, al final del día, es lo que le da pulso a este proyecto de investigación.

Esta regulación se vuelve crítica cuando el estudiante intenta cruzar el umbral de lo académico para introducir su vida: sus miedos, sus crisis o sus hallazgos cotidianos. Como bien advierten **Escobar y Cáceres (2019)**, la escuela funciona como una **frontera simbólica**. No sólo se decide qué se aprende, sino qué formas de hablar y de sentir tienen derecho a existir en el aula. Aquellos jóvenes cuyos códigos no encajan con la norma institucional terminan habitando una marginalidad silenciosa; están en la escuela, pero sus realidades quedan fuera de ella.

Esta pugna puede entenderse magistralmente a través de **René Lourau (1988)** y su distinción entre lo **instituido** y lo **instituyente**. Lo instituido es el peso del hábito, la norma que ya no se cuestiona y que organiza el silencio escolar. Por el contrario, la demanda de escucha de los jóvenes es una **fuerza instituyente**: es un intento por romper la inercia, por abrir grietas en el muro de lo establecido y reclamar un nuevo lugar para la palabra.

Pero esta tensión no flota en la nada; aterriza y se juega en el diseño mismo de la vida escolar. Si tomamos el análisis institucional de **Lourau**, se vuelve obligatorio mirar la implicación de quienes habitan la escuela. Es decir, cómo es que docentes y alumnos sostienen (o ponen en duda) las normas que los rigen. Aquí el docente no es un simple guardia de seguridad; es un sujeto moldeado por una tradición normativa que lo atraviesa en lo profesional y, sobre todo, en lo emocional. A veces, esa **sobreimplicación** con el orden (esa lealtad ciega a las reglas de siempre) hace que se reproduzca el silencio. Se hace casi por inercia, bajo la bandera de proteger el control o esa supuesta “normalidad” que el aula exige.

Es en este mapa donde aparecen los **analizadores**. Hablamos de esos ruidos, conflictos o grietas que, de pronto, dejan al desnudo cómo funciona realmente la institución. Por eso la demanda de escucha de los chicos suele brotar como un choque o una incomodidad: no es solo rebeldía contra la norma, es una pregunta a gritos sobre el sentido de las cosas. ¿Para quién está hecho este orden? ¿Qué pedazos de vida se quedan en la puerta? ¿Por qué la palabra de un joven asusta en lugar de sumar? Al final, que no haya escucha no es un plan maestro de poder abstracto; es un tejido de prácticas y miedos donde todos participan, ya sea para calcar el orden instituido o para intentar romperlo.

Sin embargo, este impulso transformador suele chocar con lo que **Erving Goffman (citado por Funes, 2018)** describe cómo las estrategias defensivas de la organización. Ante el temor de que la entrada de lo subjetivo altere el equilibrio o 'exponga' las grietas del sistema, la institución

activa mecanismos de control que redefinen el malestar del joven como un simple problema de conducta o una distracción académica.

Si nos asomamos desde la mirada de **Goffman**, las instituciones hacen mucho más que ordenar tareas: arman sistemas de interacción donde los roles ya vienen empaquetados de fábrica. En la escuela, ese vínculo entre el adulto y el alumno está amarrado a una lógica jerárquica que (si bien no llega al encierro extremo de un psiquiátrico o una cárcel) comparte con esas instituciones la obsesión por vigilar conductas, tiempos y modos de hablar. Nada de esto es al azar. Responde a un imaginario donde el orden se confunde con la eficacia y el control se vende como la única vía para que el aprendizaje sea posible.

Bajo este lente, ese rechazo a que entre lo subjetivo (las tripas, los conflictos o la voz propia del chavo) no es solo un plan de dominación pura. Es, en realidad, una maniobra para que el sistema no se tambalee. Abrir la puerta a la escucha significa dejar pasar la incertidumbre, poner en duda quién manda y romper los moldes de siempre; algo que el orden pedagógico tradicional lee, de inmediato, como una amenaza. Por eso, que la escucha no fluya no es solo por falta de ganas de un profe. Es porque esa escucha pone en jaque una estructura que nació para organizar, contener y (muchas veces) limar las asperezas de la experiencia escolar hasta normalizarla.

Es vital comprender que la falta de escucha no es siempre un síntoma de apatía individual del docente; es, con frecuencia, el resultado de una **maquinaria institucional** diseñada para que nada cambie. Analizar esta tensión nos permite ver que la demanda de los jóvenes es, en el fondo, un desafío a los límites comunicativos de la escuela. La pregunta no es solo si el docente escucha, sino si la institución está dispuesta a dejarse transformar por aquello que el estudiante tiene para decir.

2.5 Escucha activa como práctica pedagógica y psicoeducativa:

Antes de meternos a diseccionar la escucha activa como una herramienta del aula, hay que rastrear su raíz en el enfoque humanista (sobre todo en lo que nos dejó **Carl Rogers**). Desde este ángulo, escuchar no es simplemente aplicar una técnica para que la comunicación fluya; es, más bien, una postura ante el otro que se sostiene en tres pilares: la autenticidad de quien escucha, la aceptación positiva incondicional y esa brújula que es la comprensión empática. Estas condiciones nos obligan a algo difícil: no solo oír, sino tratar de habitar la experiencia del otro

desde su propio mapa mental, dejando el juicio en pausa y validando lo que el otro vive como algo legítimo.

El problema es que esta escucha exige un compromiso ético y afectivo que, seamos sinceros, no siempre cabe en los tiempos de la escuela. Hay muros muy altos: la falta de una atención real, esa manía de corregir o juzgar en automático y la ceguera ante lo que el alumno siente, lo cual termina por romper cualquier posibilidad de un vínculo con sentido. Por eso, no hay que pensar que la escucha falta porque sí; lo que toca es analizar cómo se tuerce o se queda a medias. En las juventudes, este jaloneo es vital, porque cuando piden ser escuchados (en el fondo) lo que están reclamando es su derecho a existir como sujetos de verdad dentro de la institución.

La escucha activa no es una simple herramienta de comunicación ni una "habilidad blanda" de moda; es, en esencia, una práctica pedagógica que redefine los cimientos del vínculo escolar. En un sistema que históricamente ha privilegiado el habla del docente, la escucha emerge como un acto de resistencia que permite transitar de una educación de la obediencia a una educación del reconocimiento.

El origen de esta mirada nos remite a la psicoterapia humanista de **Carl Rogers**. Como bien rescatan **Vázquez y García (2021)**, Rogers nos enseñó que la comprensión empática es el único suelo donde puede crecer la confianza. Escuchar activamente no es quedarse callado mientras el otro habla; es el ejercicio consciente de suspender el juicio y validar la vivencia subjetiva del interlocutor. Al trasladar esto al aula, la escucha se convierte en una **herramienta de visibilización**: el docente deja de ser un mero transmisor de datos para convertirse en un receptor sensible que reconoce al estudiante como un sujeto pleno, con intereses y miedos que merecen un lugar en el proceso de enseñanza.

Si lo miramos desde la psicología educativa, el peso de esta práctica es decisivo. Trabajos como los de **Rodríguez (2023)** dejan claro que el hecho de que un joven sea escuchado no es un detalle cosmético: es un refuerzo directo para su estructura psíquica. No se trata solo de un "bienestar" pasajero; la escucha del adulto actúa como un espejo que devuelve una imagen de valor propio, algo que termina siendo el combustible de la autoestima y la seguridad necesarias para aprender. Aquí surge una hipótesis fuerte: en esas escuelas donde mandan las dinámicas rígidas o el exceso de normas, el alumno no se siente valorado. Lo que hay es un repliegue por miedo al juicio, a la crítica o a que su propia experiencia sea tachada como inválida.

Cuando la escucha falta, lo que queda no es un simple silencio. Lo que se arma es un escenario donde brotan la apatía, la inseguridad y una ruptura real con el sentido de educarse. En cambio, cuando el docente (o cualquier adulto con peso en su vida) se planta con una presencia plena, con atención de verdad y sin el dedo acusador del juicio, la escucha muta en una herramienta pedagógica brutal. No solo sirve para "calmar" las emociones; abre la puerta a un vínculo profundo donde el estudiante se siente alguien con derecho a estar ahí. Es ese reconocimiento el que amarra su desarrollo como sujeto con su compromiso frente al conocimiento.

Sin embargo, la escucha no termina en el individuo; se expande hacia lo colectivo. Aquí, el aporte de **René Kaës (2005)** se vuelve fundamental. La palabra no nace en el vacío, sino que necesita una "red intersubjetiva" donde encontrar eco. En el entorno escolar, el grupo de pares funciona como ese dispositivo de apuntalamiento donde las experiencias personales dejan de ser una carga privada para convertirse en un significado compartido. Cuando la escucha se vuelve una **función grupal**, el aula se transforma en una trama relacional capaz de sostener el malestar y la incertidumbre. En última instancia, una pedagogía de la escucha es aquella que logra que el grupo escolar deje de ser una suma de soledades para convertirse en una comunidad de reconocimiento mutuo.

Elevar la escucha a una categoría ética y política implica entender, con **Martha Nussbaum**, que la educación no es una fábrica de técnicos, sino un laboratorio de humanidad. Como señala **Mondragón (2023)** al citarla, aprender a reconocer la experiencia del otro es la base de cualquier ciudadanía real. La escucha, entonces, deja de ser un gesto de cortesía para convertirse en una práctica democrática radical: es el acto de otorgar dignidad y legitimidad a voces que el espacio público suele ignorar.

En este rincón del mundo, esta idea tiene su raíz más honda en la pedagogía de **Paulo Freire**. Para la educación liberadora, el diálogo no se trata de un simple rebote de palabras, sino de un choque de saberes donde la jerarquía se obliga a ser horizontal. Tal como lo recupera **Cornejo (2022)**, la escucha desde el pensamiento freiriano no tiene nada de pasiva ni de silenciosa; es, en realidad, la condición de posibilidad para que el conocimiento nazca de lo colectivo y deje de ser una imposición de un solo lado.

Apostar por la horizontalidad no significa borrar la figura del docente, sino abrir un territorio donde la palabra del estudiante (con toda su carga de emociones y sus formas de leer el mundo)

tenga un valor real en el aula. Bajo este lente, escuchar se vuelve un acto político y pedagógico a la vez: es reconocer que el joven es un sujeto que sabe, y no un envase vacío para llenar de contenidos. Así, ese reclamo por ser escuchados que vemos en las juventudes puede leerse como una exigencia de piso parejo en la construcción del saber. Es una cachetada a esas prácticas escolares que le ponen bozal a su voz y que disfrazan de diálogo lo que son, en el fondo, intervenciones controladas.

En sintonía, **Philippe Meirieu (citado por Zambrano, 2009)** nos recuerda que el educador no es un escultor de almas, sino un anfitrión que debe crear las condiciones para que el estudiante se convierta en autor de su propia historia. Escuchar, en la visión de Meirieu, es respetar la singularidad del joven, asegurando que su horizonte de expectativas no sea asfixiado por un modelo de aprendizaje estandarizado.

La evidencia en el México de hoy no deja lugar a dudas. Investigaciones de vanguardia (pensando en lo que proponen **Askia, 2024**, o **Román y Mendoza, 2025**) confirman que cuando la escucha se hace un lugar en el aula, el clima escolar se pacifica. No hay magia en esto: es el fruto de robustecer el sentido de pertenencia y de desactivar el conflicto a través del reconocimiento mutuo. Pero estas mismas voces sueltan una advertencia que no podemos ignorar: escuchar no puede quedar reducido a un acto heroico y solitario del docente.

En este cruce, el peso de la burocracia escolar no se limita a los trámites de oficina; hablamos de un engranaje de prácticas que dictan el tiempo, las prioridades y cómo nos miramos dentro de la escuela. Esa presión asfixiante por agotar programas, amontonar evaluaciones y no soltar el control del grupo termina por devorar los espacios para un diálogo real. La escucha queda, así, arrumbada en los márgenes del horario. Por eso, aunque un profesor tenga toda la voluntad del mundo, la propia estructura de la institución suele boicotear esa presencia plena que el estudiante necesita para sentirse alguien.

De ahí que la escucha activa no sea solo una "buena actitud" individual, sino que exija condiciones institucionales que le den aire: huecos reales para el encuentro, una puerta abierta al diálogo y directivos dispuestos a entender que la palabra del joven es parte del motor educativo. Solo cuando estas piezas encajan, esos beneficios (la pertenencia, la paz en el aula y un clima escolar sano) dejan de ser milagros aislados para volverse el pan de cada día en la escuela.

En definitiva, la escucha activa debe entenderse como un dispositivo integral (pedagógico, psicoeducativo y político) capaz de sanar los vínculos rotos en la comunidad educativa. Comprender su funcionamiento es el primer paso para responder a ese llamado urgente de los jóvenes y transformar, por fin, la gramática del poder que todavía rige nuestras escuelas.

2.6 Institución familiar, conexión a la falta de escucha en los jóvenes:

Si queremos desgranar qué hay detrás de esa necesidad de escucha en los jóvenes, hay que mirar más allá de las bardas de la escuela. Toca meterse en el terreno de la familia, esa primera institución (o ese primer ensayo del mundo) donde se cocina la relación con la palabra y el reconocimiento. El hecho de sentirse escuchado (o el impacto de no serlo nunca) no es algo que se estrene en el aula; viene de mucho atrás, de esos espacios primarios donde uno aprende, casi sin darse cuenta, si su voz tiene peso, si puede hablar sin filtros o si debe agacharla ante normas que nadie dice pero todos sienten.

Bajo esta mirada, la familia es mucho más que un refugio de afecto; funciona como un engranaje institucional que dicta cómo se comunica, quién manda y qué experiencias se consideran válidas. Rastrear cómo opera esa maquinaria familiar permite ver por qué ciertas formas de silencio (o de validación) se repiten o chocan cuando el joven llega a la escuela. Al final, esa demanda de escucha no es un capricho del momento, sino el eco de trayectorias que vienen cruzando todos los rincones de su vida diaria.

Más allá de ser un refugio de afecto, la familia opera como la institución primaria donde se ensayan las primeras formas de existencia social. Es el espacio donde el individuo no solo aprende a hablar, sino que descubre, a través de la mirada de los otros, si su palabra tiene valor. Como estructura institucional, la familia no es un espacio neutro; está atravesada por normas, jerarquías y una distribución del poder que determina quién narra la realidad y quién debe limitarse a escucharla.

Si miramos a través de la lente de **Castoriadis (2013)**, queda claro que la familia no es un fenómeno natural, sino una institución esculpida por el imaginario social. Para él, ese "imaginario instituido" es el mapa de significaciones, costumbres y símbolos que dictan qué es lo válido o lo "normal" en el día a día. En el terreno familiar, estas lógicas son las que definen qué significa realmente “ser hijo” o “ser padre”, levantando roles donde la obediencia suele

ganarle la partida al diálogo y donde la palabra del adulto se erige como la única verdad permitida.

Pero este orden no es una piedra inamovible. Castoriadis nos habla de ese choque constante entre lo instituido y lo **instituyente**, ese espacio donde la imaginación radical de las personas abre grietas para cuestionar o dar vuelta a lo establecido. Por eso, aunque las jerarquías de casa tienden a repetirse una y otra vez, nunca logran asfixiar por completo la capacidad de los jóvenes para interpelar ese orden. Es justo en esa fricción donde nace el cambio: cuando lo que el joven siente o piensa no cabe en el molde de lo instituido, se activa un movimiento que busca inventar nuevas formas de reconocerse y de vincularse.

Visto así, la familia no solo calca un orden social (esa **heteronomía** de la que habla el autor), sino que se vuelve un campo de batalla donde se pelea la posibilidad de transformar las cosas. Sin embargo, cuando la rigidez de las normas gana terreno y se le pone un bozal a la experiencia juvenil, la estructura familiar termina operando como una camisa de fuerza. Una que termina por ahogar las nuevas formas de ser joven (esas subjetividades emergentes) y dificulta crear vínculos que nazcan de la escucha y el reconocimiento real.

Es aquí donde el análisis de **René Lourau (1988)** cobra una fuerza reveladora. Lo **instituido** en la familia (esas reglas y silencios que "siempre han sido así") choca frontalmente con la pulsión **instituyente** de los jóvenes. Cuando un hijo demanda ser escuchado en sus propios términos, no solo está pidiendo atención; está lanzando un movimiento instituyente que desafía la inercia del hogar. Es un intento por democratizar la palabra y abrir grietas en una estructura que, por miedo al conflicto o por exceso de control, prefiere mantener lo establecido.

Esta tensión cala hondo en la vida psíquica. Si atendemos a la advertencia de **René Kaës (1989)**, las instituciones son las encargadas de configurar el "apuntalamiento" de nuestra subjetividad. Es decir, operan como andamios de sostén simbólico que nos permiten darle un orden a lo que vivimos y fabricar sentido en el roce con los demás. Bajo esta mirada, podemos leer que cuando la familia (esa red primaria de contención que debería ser la primera en responder) fracasa al no ofrecer un eco a la palabra del joven, lo que se fractura es ese sostén básico. El resultado es un estado de **desamparo simbólico**.

Que no te escuchen en casa no es un simple bache en la comunicación; es una falla estructural en el reconocimiento del sujeto. En términos analíticos, esto significa que si no hay una validación de lo que el joven experimenta, su proceso de identidad recibe un golpe directo: no encuentra a ese "otro" que le dé legitimidad a lo que dice. En este escenario, la invisibilización no es solo una herida emocional; es la consecuencia de un apuntalamiento institucional que se tambalea. Esto empuja al joven a una búsqueda urgente en otros territorios (la escuela o el grupo de pares) para intentar pescar ahí el reconocimiento que el entorno familiar, atrapado en su propia rigidez, simplemente no supo darle.

Desde una mirada más afilada, **Michel Foucault (1975)** nos fuerza a ver la familia bajo otra luz: no sólo como un refugio de afecto, sino como un auténtico dispositivo de poder. En el hogar, el mando no siempre se nota en las órdenes a gritos; se mueve de forma silenciosa en esas rutinas de disciplina y normalización que marcan qué es lo “correcto” y cómo debe encajar un “buen hijo”. Hablamos de una maquinaria de poder disciplinario (ese conjunto de mecanismos que no buscan sólo castigar, sino moldear subjetividades) para fabricar conductas que no desentonen con el orden social establecido.

Esas **microfísicas del poder** no necesitan siempre de la fuerza bruta; funcionan porque logran que el joven interiorice la norma. Así, el margen de expresión se va estrechando hasta convertir la comunicación en un terreno bajo vigilancia constante. En este mapa, la palabra del joven sufre un doble cerrojo: no solo se regula desde lo externo, sino que termina en la autocensura. El sujeto aprende (casi por instinto de supervivencia) qué verdades puede soltar, qué tono debe usar y en qué momento exacto hablar para no romper las expectativas de ese mundo adulto que lo observa.

Esta vigilancia constante termina por generar lo que **Jürgen Habermas (1984)** llamaría **distorsiones comunicativas**. Para él, el diálogo de verdad solo respira cuando hay un reconocimiento mutuo; pero si la jerarquía en casa es tan rígida que borra cualquier simetría, el entendimiento se quiebra. En vez de una acción comunicativa que busque acuerdos, lo que manda es una imposición de sentidos. Este escenario se amarra con el **habitus** de **Pierre Bourdieu (1990)**: la familia nos hereda esquemas de percepción que hacen ver como "natural" que el adulto mande y el joven calle. Se nos mete en el cuerpo la idea de que la palabra joven no tiene peso (ni político ni existencial) frente a esa "experiencia" que los mayores usan como escudo.

Estas lógicas no flotan en el aire; aterrizan en prácticas de poder disciplinario muy concretas. Hablamos de la regulación de los horarios, de exprimir el tiempo bajo la lupa de la productividad o de vigilar cada conducta, donde el ocio o el simple derecho a expresarse se leen como problemas a corregir. En este mapa, la comunicación se asfixia no solo por el contenido de lo que se dice, sino por las reglas de juego bajo las cuales se habla. Pero justo ahí nace una tensión vital: el adulto puede elegir ser solo un vigilante o, por el contrario, transformarse en un **adulto significativo**. Alguien que, sin soltar los límites necesarios, sea capaz de armar un vínculo donde la norma no le ponga un bozal a la palabra, sino que aprenda a caminar a su lado. Es en esa pequeña grieta donde se pelea la oportunidad de cambiar la relación entre mando, habla y reconocimiento en la familia.

Es en este choque donde la juventud, como bien apunta **Carles Feixa (1998)**, libra su batalla por la autonomía. Las tensiones generacionales no son simples berrinches; son intentos de negociación identitaria frente a instituciones que se resisten al cambio. Por ello, la demanda de escucha que el estudiante lleva a la escuela es, con frecuencia, el eco de un silencio impuesto en casa. Cuando los espacios donde se tejen los vínculos afectivos primarios cierran sus puertas a la palabra del joven, la necesidad de ser reconocido se desplaza hacia el ámbito escolar con una intensidad redoblada. La escuela, entonces, recibe no solo a un estudiante, sino a un sujeto que busca desesperadamente el testigo de su propia existencia que no pudo hallar en su entorno cotidiano.

Bajo este análisis, la familia deja de ser un escenario estático para revelarse como el laboratorio crítico donde el joven ensaya su subjetividad. Es allí, en la trama de los vínculos primarios, donde se decide si la palabra será un puente de reconocimiento o un síntoma de exclusión. Explorar las tensiones del hogar no es un ejercicio aislado; es la clave para desentrañar las múltiples capas que componen la **demanda de escucha**. Al comprender que el joven habita un cruce de caminos entre la rigidez familiar y la estructura escolar, podemos ver su reclamo no como un hecho aislado, sino como un hilo que intenta zurcir los pedazos de una identidad que busca, desesperadamente, ser validada en todas las dimensiones de su vida cotidiana.

2.7 Problema de investigación:

El recorrido teórico anterior nos sitúa frente a una contradicción estructural que define la escuela contemporánea. Por un lado, la evidencia es abrumadora: la juventud no es un dato

biográfico, sino un proceso de **construcción subjetiva** que exige, por definición, la mirada y el oído del otro para consolidarse. Autores como **Reguillo y Feixa** han dejado claro que, sin espacios de reconocimiento donde el joven pueda narrar su propia vida, la identidad queda huérfana de validación social.

Por otro lado, nos topamos con la rigidez de una arquitectura institucional que parece diseñada para lo contrario. Siguiendo la lógica de **Foucault**, la escuela opera bajo un orden discursivo que no es neutral: es un sistema de filtrado que jerarquiza la palabra y, con frecuencia, confina la experiencia vital del estudiante al terreno de lo irrelevante o lo anecdótico. Esta asimetría no es solo un problema de comunicación; es una barrera que choca frontalmente con la crisis de salud mental que hoy documenta **UNICEF (2021)**. En un mundo post-pandémico donde la ansiedad y la depresión son el ruido de fondo de las aulas, la falta de vínculos significativos se traduce en una vulnerabilidad que la instrucción académica no puede reparar.

Aquí es donde emerge la verdadera **brecha de conocimiento** que justifica este proyecto. La literatura actual ha sido sumamente eficaz para diagnosticar el daño (el silenciamiento, la exclusión y el malestar) y para evaluar programas de intervención ya cerrados. Sin embargo, sabemos muy poco sobre la "cocina" de la escucha. Existe un vacío notable en el análisis de cómo se gestan, en el barro de la cotidianidad escolar, esos espacios de apertura.

¿Cómo se negocia el silencio? ¿Qué tensiones reales surgen cuando un docente o una institución intentan, genuinamente, romper la jerarquía del habla para dejar entrar la vida del estudiante?

En este trabajo, el concepto de **"silencio"** no se lee de una sola forma; se entiende como un fenómeno con varias caras que conviven en el espacio escolar. Por un lado, el silencio opera como un **efecto institucional** (esa consecuencia directa de normas y estructuras que le ponen un techo a la palabra del joven). Por otro lado, aparece como una **forma de resistencia** o un resguardo subjetivo: ante el vacío de reconocimiento, los jóvenes eligen replegar su discurso como una manera de protegerse. También hay un silencio que es necesario: aquel que sirve para la **elaboración interna** y la construcción de sentido. Aunque esta investigación hace foco en el silencio que nace de las dinámicas que regulan y recortan la palabra, no pierde de vista que estas otras dimensiones también laten en la experiencia de los estudiantes.

Es precisamente en esa **tensión no resuelta** entre la demanda de los jóvenes y la resistencia de la estructura donde este estudio busca insertarse. El problema de investigación, por tanto, no es solo la falta de escucha, sino la complejidad de las condiciones institucionales que permiten o bloquean su emergencia en un contexto que, hoy más que nunca, la reclama como una condición de supervivencia subjetiva.

Bajo esta premisa, el presente proyecto se aleja de las categorías abstractas para situarse en el terreno de lo vivido. No buscamos teorizar sobre la escucha desde afuera, sino explorar cómo late esa demanda en los pasillos y las aulas, y qué es lo que realmente sucede cuando la palabra juvenil intenta abrirse paso en la estructura institucional. El problema no es solo que los jóvenes necesitan hablar; el problema es el **desfase crítico** entre esa necesidad vital de reconocimiento (cargada de emociones y búsquedas identitarias) y una maquinaria escolar que, a menudo, carece de los dispositivos para procesarla.

Ante esta brecha, la investigación se articula en torno a una interrogante central:

¿Cómo se manifiestan las necesidades de ser escuchados en jóvenes estudiantes dentro del contexto escolar y qué prácticas institucionales facilitan o limitan su participación y reconocimiento?

Esta pregunta no busca verdades absolutas, sino que se sitúa en un nivel **descriptivo–interpretativo**. El foco está puesto en rastrear esas huellas (a veces sutiles, a veces ruidosas) con las que los estudiantes manifiestan su urgencia por ser oídos. Al mismo tiempo, el análisis apunta a desmenuzar esas dinámicas de la institución que actúan como filtros, decidiendo cuándo la palabra juvenil tiene permiso para circular y cuándo debe quedar restringida al silencio del espacio escolar.

Desentrañar esta pregunta exige un compromiso real con la complejidad. No basta con sentarse a escuchar lo que los jóvenes dicen; hace falta mapear esas fuerzas de la institución que deciden si esa voz tiene permiso para circular o si debe quedarse estancada. Por eso, nos alejamos de las recetas rígidas y apostamos por una **metodología cualitativa de corte artesanal**. La entendemos

como un enfoque situado (que se va tejiendo en el propio proceso de investigación) y que tiene la flexibilidad necesaria para ajustarse a los ruidos del campo y a lo que cada estudiante trae consigo.

Bajo este lente, herramientas como la intervención grupal, la observación participante o el análisis narrativo no se ven como simples trámites estandarizados para "sacar" datos. Son, en realidad, dispositivos diseñados para lograr un acercamiento sensible a la subjetividad del alumno. No buscamos recolectar fragmentos de información, sino construir un espacio donde la experiencia juvenil pueda aparecer sin ser mutilada por las categorías de siempre.

En última instancia, este enfoque busca devolverle al joven su papel como protagonista de su propio relato escolar. Al analizar cómo construyen sentido y cómo demandan ser vistos, este proyecto aspira a identificar las claves para transformar la comunidad educativa en un espacio de vínculos auténticos, donde la escucha deje de ser un evento extraordinario y se convierta en la base misma de la convivencia.

3. Marco teórico-metodológico.

3.1 Enfoque epistemológico y diseño general

La naturaleza de este proyecto exige una ruptura con la frialdad de los datos estadísticos para situarse en las coordenadas de la **investigación cualitativa e interpretativa**. Partimos de una premisa clara: la demanda de escucha no es una variable que se mide, sino una vivencia que se interpreta. Como sostienen **Hernández-Sampieri et al. (2014)**, el foco no está en la frecuencia del fenómeno, sino en el sentido profundo que los jóvenes le otorgan a su realidad. No nos interesa saber cuántos jóvenes callan, sino qué significa para ellos ese silencio y cómo resuena en su identidad.

El estudio se armó, entonces, como un diagnóstico con la mirada puesta en el **análisis institucional**, moviéndose en esa zona exploratoria donde la intervención y la escucha se tocan. Para desmenuzar lo que pasaba, no nos quedamos en la superficie: usamos el diario de campo, entrevistas y ese tejido de charlas (a veces formales, otras tantas informales) que son las que realmente permiten rescatar la voz de los estudiantes sin filtros. También montamos sesiones

grupales; espacios que, aunque tenían una estructura, se mantuvieron lejos de lo directivo para que la expresión fluyera bajo el resguardo de la confidencialidad y la seguridad mutua.

En estos encuentros, no solo se habló. Se puso el cuerpo, se apostó al diálogo colectivo y se trabajó bajo la lógica del **andamiaje**; acompañando la reflexión sin caer en la tentación de imponer significados desde afuera. Fue un proceso de negociación constante de sentidos, con momentos de ida y vuelta que sirvieron para amarrar el vínculo entre quienes participábamos y la investigación misma. Al final, no estábamos solo "sacando" información; estábamos fabricando las condiciones para que la palabra joven pudiera asomarse y ser reconocida.

Visto así, el análisis se mete de lleno en un **giro hermenéutico**. Aquí, interpretar las vivencias no es hacer una traducción fría de datos "objetivos", sino entrar en un proceso de comprensión situada donde el sentido se va cocinando en el encuentro entre el investigador y los chavos. Por eso, la demanda de escucha no es un número ni un dato congelado: es una experiencia viva que solo se entiende si miramos el contexto, los vínculos y lo que ellos mismos dicen sobre su propia realidad.

Nuestra brújula epistemológica es la **hermenéutica**. Entendemos, siguiendo a **Gadamer (1950)**, que investigar no es observar un objeto a distancia, sino propiciar un "encuentro de horizontes". La comprensión aquí no es unidireccional; es un diálogo vivo donde los significados del investigador y de los estudiantes se entrelazan para dar forma a una nueva verdad compartida. En este marco, las narrativas que surjan en el campo no son meros testimonios, sino actos de configuración subjetiva. Como bien planteó **Ricoeur (1970)**, al narrar su experiencia escolar, el joven no solo cuenta una historia; está organizando el caos de su cotidianidad y reclamando su lugar como autor de su propia biografía.

El diseño del estudio no busca la neutralidad aséptica, sino que se inscribe en la lógica de la **investigación-acción educativa**. Este enfoque nos permite derribar la barrera entre el "conocer" y el "hacer". No venimos a la escuela solo a extraer información, sino a generar, en el mismo acto de investigar, esos espacios de interacción que la institución suele negar. La investigación-acción es, en este proyecto, una apuesta por comprender las dinámicas escolares mientras se experimentan formas posibles de transformarlas, convirtiendo el trabajo de campo en un laboratorio de escucha real.

Bajo esta lógica, la investigación no se limita a observar desde afuera, sino que interviene mediante el diseño de **dispositivos grupales**. Estos espacios no son simples foros de discusión, sino laboratorios de subjetividad donde la palabra puede, por fin, circular sin el corsé de la evaluación académica. Al habilitar estos dispositivos, el foco no se queda solo en lo que los jóvenes dicen, sino en la **metamorfosis de los vínculos**: observamos qué sucede con el grupo y con la institución cuando se fractura el silencio y se permite una escucha abierta y sin juicios previos.

Este posicionamiento exige reconocer que el investigador no es un observador aséptico, sino un actor más dentro de la trama escolar. Siguiendo a **Edgar Morin (1999)**, asumimos que el sujeto que conoce debe integrarse en el proceso de producción del saber. No hay conocimiento social que no esté atravesado por la propia experiencia y el posicionamiento situado de quien investiga. Por ello, mi presencia en el campo se asume como una 'presencia implicada' que afecta y es afectada por las dinámicas de los jóvenes.

En suma, este proyecto amalgama la **interpretación hermenéutica** con el pulso de la **investigación-acción**. Esta tríada nos permite aproximarnos a la demanda de escucha no como un objeto de estudio inerte, sino como una realidad palpitante. Se trata de una mirada comprensiva que busca capturar tanto el susurro de la narrativa individual como el estruendo de las estructuras institucionales que, día a día, deciden si esa voz encuentra eco o se pierde en el vacío educativo.

En el terreno de los hechos, esta apuesta metodológica aterrizó en un proceso de trabajo cara a cara con los chicos. No se limitó a una técnica, sino que se desplegó en un tejido de sesiones grupales (estructuradas pero lejos de ser directivas), entrevistas y ese rastreo minucioso que permite el diario de campo, además de esos diálogos que se dan en los pasillos (lo formal y lo informal mezclándose). En estas actividades, pusimos a jugar la reflexión colectiva y el uso del cuerpo, armando dinámicas de expresión que sirvieron para fundar un espacio seguro, amarrado a la confianza y la confidencialidad. Gracias a los procesos de **andamiaje** y acompañamiento, el objetivo no fue "venderles" una interpretación de su realidad, sino despejar el camino para que su propia palabra brotara y sus experiencias pudieran ser digeridas.

Al final, este camino no solo sirvió para ponerle nombre a cómo piden ser escuchados; también fabricó, en la práctica, las condiciones para que esa escucha sucediera de verdad. Se logró así

tensionar y mover un poco el suelo de esas dinámicas institucionales que, por costumbre, suelen ponerle un freno a la voz de los jóvenes.

3.2 Fundamentos teóricos: la escucha como práctica política, ética e institucional

Si volvemos a poner el foco en **Erving Goffman**, queda claro que las instituciones hacen mucho más que repartir tareas; lo que hacen es montar sistemas de interacción donde uno aprende, a golpes de rutina, qué se puede decir, cómo hay que pararse frente al otro y qué partes de lo que somos deben quedar guardadas. En la escuela, esto arma un escenario donde la palabra del alumno no es libre: está amarrada por normas (unas escritas y otras que solo se sienten) que marcan hasta dónde llega su permiso para hablar. Bajo este lente, escuchar no es un simple "talento" que el profe tiene o no; es una práctica que está encadenada a las condiciones de la propia institución, que es la que decide si la voz del chavo tiene lugar o se queda afuera.

Por eso, entender la escucha como un compromiso político, ético e institucional nos obliga a ver que esto no depende solo de que el docente "tenga ganas". Depende del tipo de vínculos que la escuela alimenta. Abrir la puerta a la escucha significa, entonces, meterle ruido a esos marcos normativos que vigilan el trato diario. Es poner en duda cómo se reparte el derecho a hablar y cómo es que la institución elige reconocer (o, de plano, enterrar) la experiencia de los jóvenes en el salón de clases.

La escucha en el entorno escolar no es un acto pasivo de recepción sonora; es un gesto político de validación existencial. Cuando se escucha a un joven, lo que ocurre en realidad es una transferencia de poder: se le reconoce como un sujeto con derecho a existir en un intercambio simbólico que, por norma, le pertenece al adulto. No es solo un trámite para que la comunicación fluya; es una intervención directa en los cimientos donde se fraguan las identidades. Escuchar es, en este sentido, un acto de arquitectura vincular.

Aquí, la propuesta de Cornelius Castoriadis (2013) adquiere un matiz crítico: la escuela deja de ser un edificio para revelarse como un tejido de significaciones imaginarias. Son estas tramas invisibles las que dictan qué voces se consideran conocimiento y cuáles se descartan como simple ruido. Si la institución se sostiene sobre el imaginario de que el estudiante es un 'menor' sin saber propio, la escucha activa funciona como una fuerza instituyente que hace crujir esa

estructura, obligando a la escuela a reinventar el lugar que le otorga a la palabra joven. Estas significaciones no son invisibles: dictan qué voces son "ruido" y qué voces son "conocimiento".

En la cotidianidad educativa, estas reglas determinan el lugar que ocupa el estudiante: si se le ve como un receptor pasivo o como un creador de sentido. Bajo esta lógica, la escucha se convierte en una práctica instituyente: cada vez que un docente abre un espacio para la palabra juvenil, está desafiando el imaginario tradicional y proponiendo una nueva forma de habitar la institución.

Sin embargo, esta apertura choca inevitablemente con lo que Michel Foucault (1971) denominó el orden del discurso. La escuela, como institución moderna, ha perfeccionado procedimientos de control que vigilan la circulación de la palabra. No es que los jóvenes no hablen; es que su habla está "domesticada" por formatos preestablecidos (el examen, la participación dirigida, el reporte). Cuando la escucha es selectiva y solo atiende a lo académico, se produce un silenciamiento de lo vital.

Bajo este lente foucaultiano, la escucha deja de ser un gesto amable o neutral para revelarse como lo que es: un **territorio en disputa**. Son las estructuras del poder las que dictan las reglas de la legitimidad (esas que deciden quién tiene el permiso de narrar su dolor, quién puede poner en duda la norma y bajo qué condiciones se le permite hacerlo). Por eso, cuando los jóvenes exigen ser escuchados, lo que están pidiendo en el fondo es que se desmonte ese **poder discursivo** que los silencia. El nudo del problema no es que a los alumnos les falte voz; lo que faltan son oídos en la institución que se atrevan a reconocer relatos que no caben en los formatos rígidos de la escuela. Escuchar aquello que "no viene en el programa" es, probablemente, el acto más subversivo (y el más urgente) de la pedagogía actual.

Esta colisión entre el decir joven y el muro institucional no es un detalle menor; es el núcleo donde se fractura la experiencia escolar. **Rossana Reguillo (2000)** lo advierte con claridad: las narrativas juveniles no flotan en el vacío, necesitan un anclaje, un territorio de reconocimiento para cobrar sentido. Si la escuela no ofrece ese suelo, lo que ocurre es un borramiento. La experiencia del estudiante no solo se ignora, sino que se vuelve invisible, condenándolo a habitar la institución como un fantasma que camina por los pasillos pero cuya voz no tiene lugar en el registro oficial.

Pero la escucha no flota en el vacío; tiene una arquitectura colectiva. Aquí es donde el aporte de **René Kaës (2005)** se vuelve casi una urgencia (tanto clínica como social): nadie se construye en soledad, el sujeto se sostiene en una **"trama relacional"**. Para que la palabra se convierta en pensamiento y logre procesarse, necesita a fuerza el eco de los otros. Cuando el grupo opera como una verdadera caja de resonancia, la escucha deja de ser un "favor" individual para volverse una función de todos. Es ahí, en ese tejido de significados compartidos, donde el malestar que uno carga a solas se transforma en sentido común; es donde el aislamiento se rompe para que aparezca, por fin, el vínculo del reconocimiento mutuo.

Esta mirada no es solo teoría; tiene el respaldo de investigaciones en lo educativo y psicosocial. Esos estudios confirman que los espacios grupales de diálogo son el antídoto contra el aislamiento emocional, porque refuerzan el sentido de pertenencia y permiten "masticar" lo vivido entre varios (especialmente en el complejo escenario de la escuela). En este mapa, el grupo funciona como el mediador clave: es el puente que permite que lo que a uno le pasa encuentre un lugar y una forma dentro de una historia compartida.

En continuidad con lo anterior, si aceptamos que la escucha se teje en esa trama relacional (donde reconocer al otro es la única vía para fabricar sentido), entonces se vuelve un error reducirla a un simple "desahogo emocional". No estamos ante una catarsis; estamos ante una reclamación de estatuto político y ético. El joven no solo busca que lo oigan para sentirse mejor; lo que exige es participar de lleno en la construcción de la realidad institucional. Habilitar la escucha en la escuela funciona, por tanto, como un acto de **insurrección pedagógica**: implica poner en duda quién es el dueño del discurso y aceptar que, si la institución se atreve a escuchar lo que el joven realmente tiene que soltar, la escuela ya no podrá seguir siendo la misma.

3.3 La escucha y la subjetividad juvenil en el contexto pospamdémico

Volver a la postpandemia no es un capricho nostálgico ni un recurso repetitivo; es una necesidad clínica y social. El confinamiento no fue un simple "paréntesis" en el calendario, sino un **punto de inflexión** que alteró profundamente la arquitectura del encuentro con el otro. Durante ese tiempo, la escuela (como espacio de socialización y reconocimiento mutuo) se desvaneció, dejando a los jóvenes en un estado de aislamiento donde la palabra perdió su eco colectivo. Al regresar a las aulas, lo que encontramos no fue la antigua normalidad, sino una subjetividad

fragmentada que exige, hoy más que nunca, ser escuchada para recomponer el sentido de pertenencia.

Justificar este enfoque implica reconocer que los efectos del encierro (esa suspensión de la presencia física y el refugio en lo digital) siguen operando en el presente como un "ruido de fondo". La postpandemia desnudó la fragilidad de los vínculos institucionales y puso en evidencia que, sin un espacio que aloje el malestar, el aula se convierte en un territorio de silencio o de conflicto explosivo. Por ello, analizar la demanda de escucha en este contexto específico permite entender cómo se están reconfigurando las formas de ser joven en un mundo que aún intenta suturar las heridas de la distancia obligatoria.

La subjetividad juvenil de hoy no es la misma que habitaba las aulas antes del 2020; está atravesada por la huella de una fractura social sin precedentes. La pandemia por COVID-19 no fue solo una crisis sanitaria, sino un paréntesis violento que desmanteló los andamios de la cotidianidad: la escuela presencial, el encuentro con el par y el refugio del grupo. Lo que quedó tras el aislamiento no fue un simple "retorno", sino una generación que debió procesar la incertidumbre y la pérdida de sus espacios vitales en la soledad de una pantalla.

Esas cifras de **UNICEF (2021)** (ese golpe seco del “uno de cada siete” adolescentes con trastornos de salud mental) no son solo datos para rellenar un Excel; son el grito de un aislamiento que se metió hasta el fondo de la estructura psíquica. A nivel global, la **OMS (2022)** ya no advierte, sino que sentencia: el 14% de los jóvenes (entre 10 y 19 años) convive hoy con algún trastorno mental. Aquí la depresión y la ansiedad no son solo categorías; funcionan como los verdugos reales de una generación, mientras el suicidio escala posiciones como una de las causas de muerte más aterradoras. No es una racha de mala suerte: los reportes coinciden en que, durante la pandemia, más del 60% de los jóvenes sintió ese vértigo de que el suelo se movía, masticando niveles de estrés que terminaron por fracturar su bienestar.

Si aterrizamos en el mapa latinoamericano, el panorama es igual de crudo. **UNICEF (2021)** deja ver que al menos uno de cada cinco jóvenes arrastra síntomas de ansiedad o depresión desde el encierro; una soledad que la vuelta a clase no ha podido curar. En México, lo que encuentran investigaciones como la de **Esparza et al. (2023)** es lo que vemos a diario en las aulas: más de la mitad de los alumnos lidia con un insomnio que no los deja vivir, falta de enfoque y una desmotivación académica que pesa como plomo. Hay que entenderlo de una vez: el insomnio o

el desgano no son "caprichos" de la edad; son la respuesta lógica ante la ruptura violenta de los vínculos y la pérdida de esos espacios de encuentro.

En este escenario, el impacto no fue un paréntesis. Lo que estamos viendo es una **reconfiguración total** de cómo los jóvenes arman su identidad hoy. La interrupción del contacto y la incertidumbre masticada por meses solo hicieron que la necesidad de un lugar donde la palabra sea reconocida se vuelva una cuestión de supervivencia. Hoy, la escucha en la escuela no es un "plus" pedagógico: es el único puente que nos queda para intentar suturar lo que la pandemia dejó roto.

El error de muchas instituciones fue creer que el regreso a las aulas borraría, por arte de magia, el peso de lo vivido. Pero, como bien advierte **Troncoso (2022)**, la presencialidad no fue un bálsamo; al contrario, solo hizo más evidentes las tensiones que se venían acumulando. Los estudios post-confinamiento son claros: una proporción enorme de estudiantes siguió arrastrando afectaciones emocionales incluso con las escuelas ya abiertas. Según la **OMS (2022)**, los niveles de ansiedad y depresión en adolescentes no bajaron por decreto tras la reapertura; el malestar se quedó ahí, persistente. Los reportes de **UNICEF (2021)** coinciden: una parte importante de los jóvenes mantuvo esa sensación de estrés y desconexión, como si les costara encajar de nuevo en la vieja dinámica escolar.

En el mapa de México, las investigaciones recientes ponen cifras a este desencuentro: más del 50% de los estudiantes siguió reportando fallas en la concentración, un sueño que no repara y una motivación por los suelos tras el regreso. El aula de la postpandemia se convirtió, así, en el escenario donde el malestar (antes encerrado en lo doméstico) encontró nuevas vías para estallar. Volver a la escuela sin herramientas para procesar todo esto es, en este marco, como intentar habitar una casa en ruinas sin haberse tomado el trabajo de arreglar primero los cimientos.

En este escenario post-fractura, la escucha deja de ser un "adorno" pedagógico para volverse un imperativo de reconstrucción. Si aceptamos con **Paul Ricoeur (1970)** que narrar es la única herramienta que tenemos para domesticar el tiempo y darle algo de orden al caos, entonces la escuela tiene que mutar. Debe ser el escenario donde se le pueda poner nombre al trauma y a esa incertidumbre que todavía flota. Escuchar hoy no es sólo recibir datos; es ofrecer ese hilo narrativo que el joven necesita para empezar a zurcir su identidad y volver a sentirse parte de

una comunidad que (hoy más que nunca) necesita reconocer el dolor para poder volver a enseñar.

Desde el giro lingüístico, Ricoeur nos recuerda que el sentido no cae del cielo de forma inmediata; aparece en un **conflicto de interpretaciones**. Aquí la palabra (y sobre todo la metáfora) es la que permite reconfigurar lo vivido. En este mapa, la identidad no es una foto fija, sino un proceso dinámico: se construye narrando, en la medida en que el sujeto puede nombrar, dar la vuelta y resignificar lo que le pasa. Para esta investigación, esto es clave: los espacios de intervención no fueron solo para "desahogarse", sino para la **elaboración simbólica** de lo vivido. Vimos cómo los jóvenes usaban metáforas (esos puentes de sentido) para dar cuenta de su clima emocional y de sus vínculos.

Así, la escucha es la condición para que ese proceso de pensar se active: no es solo "soltar palabras", es poder pensar la propia vida a través del lenguaje. Cuando el joven no encuentra un lugar donde su discurso sea reconocido, se le corta también la capacidad de entenderse a sí mismo. Ahí es donde la relación entre lenguaje, identidad y reconocimiento se vuelve el corazón de lo que hoy llamamos demanda de escucha.

En continuidad con lo anterior, si aceptamos que fabricar sentido solo es posible a través de lo narrativo y lo interpretativo, entonces la escucha en la postpandemia no puede ser un simple paliativo (un "parche" para salir del paso); tiene que ser el eje de una **resistencia colectiva** contra el aislamiento. Cuando el aula finalmente se abre a la historia del estudiante, pasa algo que la instrucción técnica jamás podrá imitar: el peso de lo que cada uno vivió deja de ser una carga solitaria para volverse la materia prima de la comunidad. Es justo ahí donde la tesis de **René Kaës (2005)** se toca con las manos: el grupo no es una suma de bancos ocupados, sino una **trama intersubjetiva** que actúa como una verdadera caja de resonancia. Al escuchar al otro, el joven se encuentra a sí mismo; y al sentirse escuchado, descubre que su naufragio personal es, en realidad, un mapa que otros también están recorriendo.

Este reconocimiento mutuo es lo que verdaderamente repara el tejido relacional. No se trata solo de “sentirse bien”, sino de recuperar el **derecho de pertenencia**. Investigaciones como las de **Rodríguez y Castillo (2023)** o **Román y Mendoza (2025)** han demostrado que el clima escolar mejora no por decreto, sino porque la escucha activa desarma el conflicto desde la raíz: el

sentimiento de invisibilidad. Una escuela que escucha es una institución que deja de ser un edificio de paso para convertirse en un territorio habitado.

Por ello, debemos dejar de ver a la escuela como una simple expendedora de contenidos académicos. Es, ante todo, el escenario donde el joven ensaya su lugar en el mundo. Analizar hoy la demanda de escucha es asomarse a la herida abierta de una generación que no pide permisos académicos, sino **vínculos de reconocimiento**. El desafío para la institución educativa contemporánea es decidir si seguirá siendo un espectador de este malestar o si se atreverá a ser el espacio donde la experiencia juvenil, con todas sus luces y sombras, encuentre por fin un eco legítimo.

3.4 Herramientas metodológicas del proyecto

Esta apuesta por lo colectivo no se quedó en el papel; aterrizó directamente en el **trabajo de campo**. Fue en esas sesiones grupales (donde pusimos el cuerpo y soltamos la palabra) donde la propuesta metodológica dejó de ser un esquema para volverse una experiencia viva. Al habilitar dinámicas de reflexión y andamiaje, el aula se transformó en ese escenario que la instrucción técnica no puede imitar: un lugar donde lo vivido por cada estudiante dejó de ser una carga solitaria para volverse materia prima de la comunidad.

Es justo ahí donde la tesis de **René Kaës (2005)** se toca con las manos. Lo que observamos en los diarios de campo y en los registros de las sesiones fue, precisamente, la formación de una **trama intersubjetiva** que actuó como una verdadera caja de resonancia. El grupo dejó de ser una simple suma de alumnos para convertirse en ese mediador clave que permite procesar el malestar. Al escuchar al otro en el taller, el joven se encontró a sí mismo; y al sentirse escuchado por sus pares, descubrió que su naufragio personal (ese aislamiento que la pandemia dejó como marca) es, en realidad, un mapa compartido que ahora pueden recorrer juntos.

La arquitectura metodológica de este proyecto no se diseñó para "extraer" información (como quien saca una muestra de laboratorio), sino para co-construir sentidos en el lugar. Partimos de una mirada etnográfica que entiende que la verdad no solo está en lo que se dice, sino en el silencio que precede a la palabra, en el gesto que la escolta y en esa tensión corporal que flota en el aula. Siguiendo a **Hammersley y Atkinson (1983)**, el investigador no es un grabador pasivo;

es un intérprete que se sumerge en el flujo de los hechos para rescatar, junto con los chicos, los significados que brotan en el "aquí y ahora".

En el terreno, esta perspectiva aterrizó en una serie de intervenciones en la biblioteca escolar. Ahí, movimos los muebles para armar un círculo, buscando esa horizontalidad necesaria para el encuentro. A lo largo de las sesiones, pusimos a jugar dinámicas de presentación, ejercicios de escucha (activa y no activa) y dispositivos narrativos que abrieron la puerta a que los estudiantes soltaran experiencias personales y emocionales. Por ejemplo, cuando trabajamos con anécdotas en dos escenarios (uno donde los ignoraban y otro donde sí había escucha), fue evidente cómo cambiaba su cuerpo y su voz: aparecieron la vergüenza y la incomodidad, pero también una confianza que antes no estaba.

También usamos preguntas detonantes sobre su vida que generaron momentos de mucha carga emocional. Ahí, la intervención tuvo que ser de contención, lo que dejó al desnudo la profundidad del malestar y esa urgencia de ser escuchados. Todo esto se fue al **diario de campo**, pero también sirvió para ajustar la brújula metodológica en el momento, reafirmando que la intervención es algo vivo y flexible. Entre psicodrama, escritura y trabajo en grupos pequeños, los jóvenes pudieron nombrar lo que es "no ser escuchado" (sobre todo en la familia) y definir ellos mismos qué necesitan para sentirse reconocidos.

El diario de campo no solo guardó discursos; registró gestos, silencios, resistencias y esos climas emocionales que se sentían en el aire. Así, la metodología no fue solo recolectar datos: fue un proceso de intervención donde la escucha funcionó como lupa para el análisis y, al mismo tiempo, como la condición necesaria para que la palabra joven pudiera, por fin, emerger.

Bajo este enfoque, seleccionamos tres herramientas que funcionan como un engranaje para desarticular el silencio institucional:

- **3.4.1 Entrevistas grupales: la palabra en resonancia**

Más que una simple conversación guiada, las entrevistas grupales funcionaron como **escenarios de resonancia**. Aquí, el objetivo no fue recopilar opiniones individuales, sino observar cómo una vivencia narrada por un joven encontraba eco en el otro. Es en ese rebote discursivo donde aparece lo que **Riessman (1990)** denomina la estructura narrativa de la experiencia: el joven no solo informa, sino que organiza su caos vital en forma de relato. La entrevista grupal permite

identificar esas "preocupaciones de fondo" que en la soledad de un cuestionario quedarían ocultas, pero que en el colectivo emergen como una denuncia compartida sobre la falta de escucha.

- **3.4.2 Psicodrama: el cuerpo como texto**

El psicodrama no entró en este proyecto como un recurso clínico (no buscábamos "curar" en el sentido tradicional), sino como una herramienta de visibilización simbólica. Desde la lente de **Jacob Levy Moreno (1959)**, el psicodrama es lo que permite que el sujeto saque afuera, a través de la acción, eso que no logra amarrar del todo con el lenguaje. Moreno nos enseñó que hay verdades que la palabra sola no alcanza a nombrar; por eso, recurrimos a poner en escena los roces del día a día. Al poner el cuerpo en juego (al "actuar" la realidad), los chicos terminan revelando las jerarquías y las posiciones que ocupan en la escuela de una forma mucho más cruda y honesta que en cualquier entrevista formal.

Como bien sugiere **Kaës (2005)**, la puesta en escena hace que ese “aparato psíquico grupal” (que suele ser invisible) cobre cuerpo. Los miedos que todos sienten pero nadie dice, las alianzas silenciosas y esas resistencias de la institución que asfixian, aparecen de repente en el escenario. El psicodrama permite, entonces, que lo que hasta ese momento era puro malestar mudo pase a ser una elaboración colectiva. No se trata de actuar para otros, sino de actuar para entenderse; de usar el escenario como un espejo donde el grupo puede mirarse y reconocer que lo que le duele a uno, en realidad, nos atraviesa a todos.

- **3.4.3 Dinámicas de intervención: la construcción del "entre"**

Las dinámicas de intervención grupal fueron el cimiento para generar un **clima de hospitalidad**. No las entendemos como simples juegos de integración, sino como dispositivos de **socioanálisis institucional**. Su propósito fue agrietar la inercia de las relaciones jerárquicas para permitir que surgiera un espacio de confianza horizontal. Inspirados en los planteamientos de **Manero (2002)**, estas dinámicas buscaron que los propios jóvenes pudieran mirarse a sí mismos dentro de la maquinaria escolar. No se trató solo de facilitar la comunicación, sino de habilitar un "entre" donde el reconocimiento mutuo fuera posible, transformando el grupo en un territorio donde la palabra juvenil tuviera, por fin, derecho de ciudadanía.

- **3.4.4 Ejercicios de escucha activa: la práctica de la horizontalidad**

Lejos de ser simples dinámicas de integración (de esas que solo sirven para romper el hielo), los ejercicios de escucha activa se diseñaron como una verdadera apuesta ética. El objetivo fue poner en tensión las formas tradicionales de comunicación para abrir paso a lo que **Jürgen Habermas (1984)** define como una **acción comunicativa** (esa que realmente busca el entendimiento y no solo la transmisión de órdenes). En un entorno donde la palabra suele ser instrumental (usada casi siempre para calificar, corregir o dirigir), estas actividades funcionaron como un paréntesis de horizontalidad. Al practicar la escucha empática, los chicos no solo "hablaron", sino que experimentaron lo que se siente ser un interlocutor legítimo. Esto les permitió identificar, casi por choque, las barreras y jerarquías que a diario silencian su discurso en la escuela.

En la práctica, bajamos esto a la realidad mediante dinámicas donde los estudiantes compartían retazos de su vida mientras sus compañeros sostenían una escucha activa (sin interrupciones, sin juicios y sin esa prisa por dar respuestas inmediatas). Luego, introdujimos la variante de la “no escucha” para que pudieran contrastar ambas experiencias. El resultado fue revelador: cuando no eran escuchados, los chicos manifestaron sentirse ignorados o minimizados (un "ninguneo" que ya tienen muy mapeado), mientras que en los momentos de escucha real aparecieron la confianza y la validación. Estas diferencias no solo mostraron el impacto de la escucha; pusieron sobre la mesa las formas cotidianas en que la palabra de los jóvenes es deslegitimada en los pasillos y en las aulas.

3.5 Técnicas de recolección y análisis de información

La producción de información en este proyecto no se concibe como una captura aséptica de datos, sino como un **proceso interpretativo en tiempo real**. Entendemos que el "dato" no está ahí afuera esperando ser recogido, sino que se construye en el roce entre el investigador y el campo. Como bien señalan **Taylor y Bogdan (1987)**, el análisis no es la etapa final de la investigación, sino un ejercicio que late desde el primer encuentro. No esperamos a que terminen las sesiones para pensar; pensamos mientras escuchamos, registramos y habitamos el espacio grupal.

Para documentar esta complejidad, nos apoyamos en dos herramientas fundamentales que funcionan como la memoria crítica del proyecto:

- **Registros de campo: la mirada etnográfica**

Cada sesión de trabajo se documentó bajo la premisa de capturar la densidad de lo vivido, huyendo de la simple transcripción. Siguiendo la tradición de **Peter Woods (1982)**, no nos interesaba solo lo que se decía, sino la **coreografía del grupo** (esa danza invisible de gestos y movimientos que ocurre mientras alguien habla). Esto implicó registrar los silencios que pesan, las miradas de complicidad entre los chicos, las interrupciones que cortan el aire y esos cambios repentinos en la atmósfera emocional del aula. El registro de campo se convierte, así, en un mapa de tensiones donde el contexto es el que termina de darle el verdadero sentido al discurso.

Desde esta perspectiva, la escuela deja de ser un edificio de transmisión de contenidos para revelarse como un escenario social complejo. Como bien plantea Woods, el aula es un microcosmos donde chocan normas, jerarquías y resistencias; una red de negociaciones simbólicas que solo se entienden si uno se atreve a mirar la vida escolar **"desde dentro"**. El registro de campo fue la herramienta que nos permitió acceder a esas dinámicas invisibles que organizan el día a día. Hizo evidente cómo la escucha (o ese vacío que deja su ausencia) no es algo abstracto, sino que se inscribe en los cuerpos y en las prácticas cotidianas que estructuran la relación entre los chicos, sus docentes y la propia institución.

- **Notas analíticas: la construcción de sentido**

Más que un simple resumen de lo ocurrido, las notas analíticas representan el verdadero laboratorio de ideas del investigador. Elaboradas al cierre de cada sesión de intervención (esos encuentros grupales en la escuela donde se movieron las palabras y las emociones a través del diálogo), estas notas funcionaron como el puente necesario entre la observación en bruto y la teoría. Su propósito no fue solo registrar, sino detectar los **"emergentes"**: esos patrones que se repiten, esas contradicciones que incomodan y esos nudos en el discurso que exigen una mirada mucho más profunda.

Inspiradas en la lógica de **Taylor y Bogdan (1987)**, estas reflexiones permitieron que las categorías de análisis no fueran impuestas "desde arriba" (como un molde rígido), sino que brotaran orgánicamente de la propia voz de los chicos y del pulso del grupo. De este modo, cada sesión no fue solo un momento para intervenir, sino una unidad de análisis viva. Desde ahí, fue

posible reconstruir el proceso del campo, transformando lo que a veces parecía un caos de interacciones en un camino con sentido.

- **Narrativas grupales: el tejido del sentido**

La materia prima de este proyecto no son respuestas frías a un cuestionario, sino fragmentos de vida compartidos en voz alta. A través del diálogo y la representación simbólica, los chicos tejieron narrativas que desbordaron los límites de lo escolar (tocando fibras familiares, vínculos de amistad y esas grietas emocionales que marcan su trayectoria personal). Bajo la premisa de **Paul Ricoeur (1970)**, entendemos que estas historias no son simples anécdotas para pasar el rato; son el esfuerzo del joven por organizar el caos del tiempo y darle una estructura con sentido. Al narrar, el estudiante no solo informa: se posiciona, se interpreta y reclama un lugar frente a una institución que, habitualmente, le ofrece relatos ya escritos por otros.

Un ejemplo de esto saltó a la vista cuando una estudiante relató cómo intentó compartir algo personal con su familia y fue ignorada, describiendo que eso la hizo sentirse “chiquita” y sin importancia. Este tipo de relatos no solo exponen un evento; configuran una interpretación de sí misma frente a los demás. Desde la mirada de Ricoeur, este proceso se entiende a través de la **mímesis**: una primera fase pegada a la experiencia pura (mímesis I), una segunda donde eso se organiza como relato (mímesis II) y una tercera donde la historia transforma la comprensión que el sujeto tiene de sí mismo (mímesis III). Al narrar su vivencia en el grupo, la joven no solo recordó el desplante; reconfiguró su significado. En la escucha de los otros encontró la chance de resignificar su dolor. Así, la identidad se revela como un proceso en constante construcción, donde la palabra es la que permite articular y darle un norte a lo vivido.

- **Observación participante: la implicación como herramienta**

Lejos de la pretensión de una objetividad distante, el trabajo de campo se sostuvo en una **presencia implicada**. Siguiendo a **Hammersley y Atkinson (1983)**, asumimos que investigar es, ante todo, habitar un contexto. Mi participación activa como facilitador no fue un "sesgo" a evitar, sino la condición necesaria para fundar un territorio de confianza. Esta inmersión permitió captar lo que ninguna grabadora registra: la dirección de las miradas, la pesadez de ciertos silencios, la tensión en los hombros cuando surge un conflicto y la fluidez de la palabra cuando

el grupo valida a quien habla. Observar, en este proyecto, fue un acto de escucha con todos los sentidos.

- **Proceso de análisis: la interpretación situada**

El análisis de la información en este proyecto no fue una etapa de "procesamiento" (como si fuera una máquina clasificando datos), sino un ejercicio de hermenéutica crítica. No se trató de forzar la voz de los **chicos** para que encajara en cajones teóricos prefabricados, sino de permitir que el sentido brotara del roce constante entre los registros de campo, las notas analíticas y las propias historias juveniles.

Bajo este enfoque, los ejes que organizan los resultados no son etiquetas rígidas impuestas desde afuera; son emergentes del campo. Es una construcción donde la teoría se sienta a dialogar con lo que pasa en el aula. Al integrar la perspectiva de **Michel Foucault (1980)**, entendemos que lo que los jóvenes dicen (y, sobre todo, lo que callan) está atravesado por un orden institucional que los moldea. Analizar quién se atreve a tomar la palabra y bajo qué condiciones lo hace, nos permite mapear cómo el poder escolar esculpe la subjetividad de los estudiantes.

Este proceso se amarró directamente con lo que vivimos en las sesiones. Por ejemplo, las dinámicas de escucha (tanto la activa como ese vacío de la no escucha) dejaron ver patrones claros: había chicos que dudaban antes de hablar o que hacían pequeña su propia experiencia, mientras que otros lograban pisar firme cuando sentían un espacio de validación. Del mismo modo, el psicodrama y la narración grupal sacaron a la luz tensiones y silencios que luego retomamos en las notas analíticas como "emergentes". Así, las categorías no se inventaron en un escritorio: se construyeron con lo observado y lo respirado en el aula.

3.6 Procedimiento metodológico: la trayectoria del encuentro

Antes de que el trabajo de campo pudiera tocar tierra, el proyecto atravesó una serie de intentos de acceso que resultaron profundamente reveladores. Lejos de ser simples piedras en el camino, las experiencias en el **CCH Sur** y el **CONALEP Xochimilco** funcionaron como un diagnóstico temprano de las estructuras que regulan (y limitan) la palabra juvenil.

En el **CCH Sur**, el horizonte de intervención saltó por los aires tras un evento traumático: el asesinato de un estudiante cerca del plantel. Este hecho fracturó la vida escolar, desatando un clima de tensión, paros y una parálisis académica total. Ante la crisis, la institución se replegó sobre sí misma en una lógica de "control de daños". En ese cierre de filas, la entrada de proyectos externos se suspendió por completo. No fue una negativa directa a la escucha, sino una respuesta institucional marcada por el miedo y la urgencia de preservar la estabilidad; ahí, cualquier intervención nueva era leída como un riesgo que no estaban dispuestos a correr.

El proceso en el **CONALEP Xochimilco** operó bajo una lógica distinta, casi opuesta. Aquí no hubo una crisis violenta ni un rechazo frontal; de hecho, el proyecto fue bien recibido al inicio. Sin embargo, esa apertura se fue disolviendo en un pantano burocrático. Lo que empezó como un trámite formal derivó en una cadena interminable de requisitos, validaciones y silencios administrativos que se estiraron sin plazos claros. Aquí la negativa no fue explícita, sino que se operó por **desgaste**. La burocracia funcionó como ese mecanismo silencioso que excluye sin necesidad de decir "no", simplemente dejando que el tiempo consuma la posibilidad de acción.

Ambas experiencias convergen en un punto clave: la **regulación institucional de la apertura**. Mientras en el CCH el cierre fue una respuesta al caos que exigía control, en el CONALEP el bloqueo emergió de la propia estructura administrativa que diluye cualquier iniciativa. En ninguno de los dos casos se pudo entrar, pero esa imposibilidad no es un vacío de información; es un hallazgo en sí mismo. Revela cómo las instituciones gestionan sus fronteras y, sobre todo, bajo qué condiciones permiten (o impiden) que alguien se siente a escuchar a los **chicos**.

En este sentido, las narrativas del rechazo no son solo un pie de página metodológico. Constituyen el primer gran hallazgo: antes de que la voz de los jóvenes sea silenciada dentro del aula, existen dispositivos previos que deciden quién tiene el permiso de generar, siquiera, las condiciones para que esa voz sea escuchada.

El diseño de este procedimiento no responde a una secuencia lineal y rígida, sino a una **lógica espiral** propia de la investigación-acción educativa. Cada etapa fue pensada para descapar, capa por capa, las resistencias institucionales y personales que suelen amordazar la palabra juvenil. Siguiendo la premisa de **Taylor y Bogdan (1987)**, el campo fue nuestra brújula: lo que surgía en una sesión dictaba el pulso de la siguiente, transformando la recolección de datos en un proceso vivo de análisis y reorientación constante.

El camino se trazó a través de cuatro momentos clave:

- **1. Fase de acercamiento: la cimentación de la confianza**

Antes de pedir la palabra del otro, es necesario fundar un territorio donde esa palabra esté segura. Esta primera fase no fue un simple "rompehielo", sino un ejercicio de **hospitalidad metodológica**. A través de dinámicas de presentación y juegos de interacción, nos propusimos disolver la jerarquía investigador-objeto para dar paso a un nosotros. El objetivo fue crear un clima donde el joven no se sintiera "estudiado", sino invitado a habitar un espacio de respeto absoluto. Solo bajo este blindaje de confianza es posible que las narrativas emocionales emerjan sin miedo al juicio o a la sanción.

En el terreno, esta fase se materializó en sesiones grupales donde el objetivo número uno fue fabricar un ambiente seguro. No fue un proceso automático; empezamos con actividades de presentación y reconocimiento mutuo para ir tanteando el terreno. Al principio, cuando los **chicos** compartían cosas personales (siempre de manera voluntaria), lo que dominaba la escena eran las resistencias: aparecieron esas risas nerviosas que esconden la incomodidad y silencios prolongados que parecían estirar el tiempo. Pero, conforme las dinámicas avanzaban, el clima empezó a cambiar. Esa desconfianza inicial fue dando paso a una disposición distinta, que se notaba en la forma en que los jóvenes se soltaban más en sus relatos.

El uso de ejercicios de escucha (poniendo a jugar el contraste entre la escucha activa y ese vacío de ser ignorado) fue el punto de quiebre. Permitió que los estudiantes experimentaran en carne propia qué se siente cuando te reconocen frente a cuando te "borran" del mapa. Las reacciones no se hicieron esperar: pasaron de la frustración y la cara de incomodidad a esa sensación de validación y pertenencia que solo da el sentirse escuchado. Estas primeras interacciones fueron el cimiento para establecer un vínculo real; ese puente que, más adelante, permitió que surgieran narrativas mucho más profundas, tal como quedó guardado en el diario de campo y en la memoria de las sesiones.

- **2. Fase de exploración: el mapeo de la cotidianidad**

Con el terreno ya abonado, las sesiones se desplazaron hacia el **mapeo de los territorios vitales**: la escuela, la casa y la calle. Mediante entrevistas grupales y reflexiones colectivas, empezamos a identificar los "temas frontera". No buscábamos datos duros, sino las percepciones que los

jóvenes tienen sobre su propio tránsito por la institución. Aquí empezaron a aparecer las primeras grietas en el muro del silencio, revelando preocupaciones comunes y situaciones donde los estudiantes experimentan, día con día, la asfixia de no ser escuchados por el mundo adulto. En la práctica, esta fase se puso en marcha a través de preguntas detonantes y ejercicios narrativos que invitaron a los **chicos** a ponerle palabras a situaciones concretas de su día a día. Trabajamos, por ejemplo, con esos relatos donde se sintieron ignorados o (en el mejor de los casos) realmente escuchados en la familia o la escuela. Estas dinámicas fueron una lupa para identificar patrones que se repetían: muchos señalaron ese sentimiento de ser minimizados cuando intentaban expresarse, sobre todo frente a los adultos. Aparecieron frases recurrentes que hablaban de la falta de atención, de la interrupción que corta el habla o de esa invalidación constante de lo que sienten.

Durante las sesiones, también fuimos testigos de momentos de identificación colectiva muy fuertes. El relato de uno no caía en saco vacío; era retomado por otros, generando una especie de **eco grupal** que dejaba al desnudo la dimensión compartida del malestar. Lo que parecía un problema individual terminó revelándose como una cicatriz común. Estos elementos, que quedaron guardados en el diario de campo y en las transcripciones, fueron los que nos permitieron levantar los primeros ejes de análisis sobre lo que hoy significa la demanda de escucha para ellos.

- **3. Fase de profundización: el cuerpo y el relato**

En este punto, el grupo ya no solo hablaba de la escuela, hablaba de sí mismo. Entramos en un nivel de **densidad narrativa** donde las historias personales, muchas veces dolorosas o conflictivas, surgieron con una espontaneidad reveladora. Para captar lo que la palabra a veces oculta, recurrimos al psicodrama. Siguiendo a **Ricoeur (1970)**, permitimos que el relato organizara el caos de lo vivido, pero también que el cuerpo, a través de la representación simbólica, denunciara lo que el discurso verbal no alcanzaba a nombrar. Fue la fase donde la subjetividad se hizo carne y escena.

En el terreno, esta fase cobró vida a través de ejercicios de dramatización donde los **chicos** representaron escenas de su día a día; específicamente esos momentos donde el silencio se impone o donde la escucha en la familia o la escuela simplemente no llega. A través del psicodrama, los jóvenes no solo "contaron" sus conflictos con los adultos, sino que los pusieron

en el cuerpo, dejando ver no solo lo que pasó, sino cómo les dolió emocionalmente. Fue revelador observar el cambio en la energía del grupo: algunos participantes que al principio estaban muy cerrados terminaron metiendo el cuerpo de lleno en las escenas, mientras otros soltaban emociones que tenían guardadas (desde un enojo muy crudo hasta la tristeza o la pura frustración).

Hubo momentos donde las representaciones golpearon fuerte al grupo, generando silencios que se sentían en el aire, gestos de "yo también pasé por eso" y un acompañamiento entre ellos que fue muy potente. Esto dejó claro que sus historias no eran islas, sino una geografía compartida. Las escenas permitieron desnudarlas jerarquías y esas formas de autoridad que los invalidan; cosas que difícilmente habrían salido solo platicando. Después de actuar, abríamos un espacio para pensar lo que acababa de pasar: ahí, los propios estudiantes le dieron la vuelta a lo escenificado, conectando su vivencia con la de los demás. Este proceso, que quedó grabado en el diario de campo, fue un verdadero punto de inflexión porque nos permitió bajar a una dimensión mucho más profunda de lo que están sintiendo.

- **4. Fase de reflexión colectiva: la resonancia grupal**

El cierre del proceso no fue un adiós, sino una **devolución de sentido**. Retomamos las vivencias compartidas para transformarlas en conocimiento colectivo. El objetivo trascendió la investigación para tocar la ética: buscamos que los jóvenes descubrieran que su naufragio individual era, en realidad, un océano compartido. Como plantea **Kaës (2005)**, el grupo funcionó aquí como una caja de resonancia donde el malestar privado encontró eco en el otro. Esta fase de reconocimiento mutuo permitió que la demanda de escucha dejara de ser un grito aislado para convertirse en una interpretación compartida sobre su lugar en el mundo social.

En el terreno, esta fase cobró vida a través de ejercicios de dramatización donde los **chicos** representaron escenas de su día a día; específicamente esos momentos donde el silencio se impone o donde la escucha en la familia o la escuela simplemente no llega. A través del psicodrama, los jóvenes no solo "contaron" sus conflictos con los adultos, sino que los pusieron en el cuerpo, dejando ver no solo lo que pasó, sino cómo les dolió emocionalmente. Fue revelador observar el cambio en la energía del grupo: algunos participantes que al principio estaban muy cerrados terminaron metiendo el cuerpo de lleno en las escenas, mientras otros

soltaban emociones que tenían guardadas (desde un enojo muy crudo hasta la tristeza o la pura frustración).

Hubo momentos donde las representaciones golpearon fuerte al grupo, generando silencios que se sentían en el aire, gestos de "yo también pasé por eso" y un acompañamiento entre ellos que fue muy potente. Esto dejó claro que sus historias no eran islas, sino una geografía compartida. Las escenas permitieron desnudarlas jerarquías y esas formas de autoridad que los invalidan; cosas que difícilmente habrían salido solo platicando. Después de actuar, abríamos un espacio para pensar lo que acababa de pasar: ahí, los propios estudiantes le dieron la vuelta a lo escenificado, conectando su vivencia con la de los demás. Este proceso, que quedó grabado en el diario de campo, fue un verdadero punto de inflexión porque nos permitió bajar a una dimensión mucho más profunda de lo que están sintiendo.

- **5. Fase de cierre y sistematización: la decantación del sentido**

La etapa final no fue un cierre administrativo, sino un ejercicio de **decantación**. Tras concluir las intervenciones, el trabajo se trasladó al escritorio para enfrentarse a la densidad de lo recolectado. Revisar los registros de campo, las notas analíticas y las narrativas no fue un simple acto de lectura, sino una inmersión profunda para identificar los **patrones discursivos** y las recurrencias que latían bajo la superficie de las sesiones.

Este proceso de sistematización permitió que el diálogo entre la teoría y la realidad terminara de cristalizar en los ejes analíticos de la investigación. No se trató de "ajustar" la voz de los **chicos** a los conceptos de los autores (como si la teoría fuera un molde rígido), sino de permitir que sus relatos interpelaran a la propia teoría. Esto le dio un rostro humano y situado a categorías que a veces parecen abstractas: el poder, la institución y la subjetividad. En este sentido, los ejes que orientan la interpretación de los resultados (y que se desglosan en el capítulo 6) se configuraron a partir del pulso del campo:

- **(1)** La demanda de escucha como esa necesidad que atraviesa toda la experiencia juvenil.
- **(2)** El cruce entre la vulnerabilidad social, la precariedad en la familia y ese silenciamiento que dispara la ansiedad.

- **(3)** El peso del duelo y la memoria, y cómo la narración permite una verdadera elaboración emocional.
- **(4)** Los conflictos afectivos y esa lucha por construir la identidad frente al aislamiento de la adolescencia.
- **(5)** Las experiencias emocionales en la escuela y esa búsqueda incansable de reconocimiento en el espacio educativo.

Así, el procedimiento metodológico cierra su ciclo. Transforma lo que fue una experiencia compartida (y a veces caótica) en el aula, en una evidencia sólida que permite, en los capítulos siguientes, desentrañar la compleja demanda de escucha de la juventud contemporánea..

3.7 Consideraciones éticas y posicionamiento del equipo investigador

Investigar la subjetividad juvenil implica entrar en un territorio sagrado: la intimidad y el dolor del otro. Por ello, el desarrollo de este proyecto no se limitó a seguir un protocolo burocrático (de esos que solo buscan cumplir con un comité), sino que se guió por una **ética del cuidado** orientada a proteger la integridad de los chicos. Dado que el trabajo de campo removió fibras emocionales muy sensibles vinculadas a la familia y la escuela —como se vio en los relatos sobre pérdidas, fracturas familiares y el peso del silencio—, fue imperativo construir un "espacio seguro" donde la palabra pudiera brotar sin convertirse en un factor de riesgo.

Bajo este compromiso, la investigación se sostuvo sobre cuatro pilares éticos fundamentales:

- **La voluntad como cimiento**

La participación en este proyecto jamás se planteó como una imposición institucional. Antes de cada encuentro, pusimos sobre la mesa el propósito del estudio y el destino académico de sus relatos; esto permitió que su integración a las actividades (desde las dinámicas de escucha hasta el psicodrama) fuera una decisión propia. Este principio no fue solo una firma al inicio, sino una práctica constante: se respetó siempre la posibilidad de decidir participar, guardar silencio o, simplemente, retirarse de una actividad si el clima se volvía demasiado denso. Respetar esos ritmos individuales fue clave, especialmente cuando el silencio se hacía visible durante las sesiones.

- **El anonimato y la protección del nombre**

Para garantizar que la narrativa no se tradujera en una exposición peligrosa, implementamos un protocolo de confidencialidad absoluto. En todo el cuerpo del análisis, los nombres reales fueron sustituidos por seudónimos (como en los casos de **María Elizabeth, Tadeo, Meredith o Pamela**); esto nos permitió recuperar relatos con una carga de sensibilidad profunda (como las experiencias de violencia, duelo o fracturas familiares) sin poner en riesgo la identidad de los chicos. Esta decisión fue la base que nos permitió analizar situaciones de alta tensión emocional sin generarles problemas dentro o fuera de la escuela.

- **El manejo de la resonancia emocional**

Reconocemos, en sintonía con **Taylor y Bogdan (1987)**, que quien investiga en lo cualitativo debe operar con una sensibilidad extrema. Durante las sesiones, brotaron relatos de pérdida, trauma y fracturas familiares (como ocurrió en los casos de **Tadeo o Pamela**) que desataron momentos de una intensidad emocional muy alta. Hubo llanto, silencios espesos y una clara necesidad de sentirse sostenidos. En estos episodios, actuamos bajo el principio de no-presión: se permitió que la emoción fluyera sin forzar jamás la continuidad del relato. Acompañamos el proceso respetando los límites que cada joven marcaba en su propio ejercicio de narración, entendiendo que el respeto al dolor está por encima de cualquier dato.

- **La frontera entre la investigación y la clínica**

Es vital dejar claro que este dispositivo no pretendió, en ningún momento, ser una intervención terapéutica (no buscábamos "curar"), sino un espacio de diálogo pedagógico y socioemocional. Sin embargo, trabajar con la vulnerabilidad nos obligó a reconocer los límites del rol investigador. En aquellas situaciones donde la carga emocional desbordaba el encuadre del grupo, tuvimos claro que la escucha no termina en el papel. Esto hizo evidente la importancia de que la institución active sus propios mecanismos de orientación; entendemos que existe una corresponsabilidad institucional frente a lo que emerge cuando, por fin, se le da paso a la palabra de los jóvenes.

En suma, estas consideraciones no fueron algo periférico (un simple anexo para cumplir con la norma), sino el centro mismo de toda la metodología. Investigar la demanda de escucha exigió, ante todo, ser capaces de **escuchar éticamente**. Esto no se quedó en un principio abstracto, sino que fue una práctica concreta que atravesó cada etapa: desde los tensos intentos de acceso al

campo, pasando por el desarrollo de las sesiones, hasta el análisis final de las narrativas. De este modo, nos aseguramos de que el paso de los chicos por este proyecto fuera una experiencia de reconocimiento y nunca de vulneración. Fue una apuesta coherente con el objetivo central: comprender qué es lo que realmente permite (o lo que termina asfixiando) la escucha dentro del espacio educativo.

4. Contextualización del terreno de intervención: el escenario de la palabra en disputa

El propósito de este capítulo es cartografiar el territorio donde la demanda de escucha toma cuerpo. Es imperativo comprender que los relatos de los jóvenes no brotan de un vacío social; emergen en el seno de instituciones concretas que actúan como filtros, reguladores y, en ocasiones, como diques para la palabra. Como bien señala **René Lourau**, la escuela no es solo un organigrama administrativo; es un sistema simbólico que dicta quién tiene derecho a narrar la realidad y quién debe limitarse a habitarla.

Desde esta mirada, la escucha deja de ser una "habilidad blanda" para revelarse como un **problema de poder**. La posibilidad de ser escuchado está encadenada a dinámicas que deciden qué discursos son legítimos y cuáles son descartados como "ruido" o "pérdida de tiempo". En la escuela, el **orden del discurso** foucaultiano se manifiesta en una jerarquía de piedra: el adulto posee la autoridad de la verdad, mientras que el joven queda confinado a formatos de respuesta predecibles. Cuando un estudiante intenta introducir su vida emocional o sus fracturas personales en el aula, rompe el guión institucional, y es en esa ruptura donde el sistema suele reaccionar con el silencio o la indiferencia.

- **El recorrido previo: la institución como obstáculo y síntoma**

Este proyecto no nació en una línea recta ni bajo condiciones ideales. Su trayectoria ha sido un peregrinaje por distintos escenarios educativos que funcionaron como un **campo pre-exploratorio**. Los obstáculos administrativos y las resistencias encontradas en el camino no fueron simples contratiempos; fueron **indicadores empíricos**. Cada puerta cerrada y cada negativa a abrir espacios de diálogo nos permitieron leer las tensiones estructurales que atraviesan la relación entre la juventud y la escuela.

Siguiendo a **Cornelius Castoriadis**, comprendemos que las instituciones se aferran a sus **imaginarios de orden**. Para muchos planteles, permitir que los jóvenes hablen de su malestar,

de su vulnerabilidad o de su desencanto, se percibe como una amenaza simbólica. La escuela prefiere proyectar una imagen de estabilidad higiénica antes que enfrentarse al caos de la subjetividad juvenil. Por ello, el terreno de intervención que describiremos a continuación no es solo un lugar geográfico, sino un espacio de tensión donde la palabra intenta, desesperadamente, agrietar el imaginario institucional para encontrar un lugar de reconocimiento.

El tránsito por distintas instituciones no fue un preámbulo administrativo; fue el primer acto de investigación. En el choque con la realidad escolar, logramos identificar tres mecanismos que las instituciones activan para blindarse contra la palabra juvenil. Estos no son errores de gestión, sino estrategias de supervivencia del orden establecido:

- **La prohibición explícita:** Aquí, la institución admite que existe una crisis (salud mental, violencia, falta de sentido), pero clausura formalmente cualquier intento de abordaje. Es el reconocimiento del síntoma acompañado del pánico a la cura.
- **El cierre por crisis:** Ante eventos traumáticos o de alta visibilidad, la institución se repliega sobre sí misma. Limita el acceso externo bajo una lógica de "protección de la estabilidad interna", que en realidad funciona como un cordón sanitario para evitar que la vulnerabilidad se narre en voz alta.
- **La dilación burocrática:** El bloqueo más sofisticado. No se dice "no", sino que se asfixia el proyecto en una marea infinita de requisitos y tiempos administrativos. La burocracia aquí opera como un mecanismo de desgaste que busca, por cansancio, que la demanda de escucha se diluya.

Las experiencias en la **secundaria Belisario Domínguez Palencia**, el **CCH Sur** y el **Conalep Plantel Xochimilco** son los testimonios vivos de estas lógicas. Cada una, a su manera, nos permitió comprender que la demanda de escucha no solo enfrenta barreras pedagógicas, sino lógicas institucionales de control discursivo que están grabadas en el ADN de la escuela mexicana.

Este proceso de "ensayo y error" institucional nos condujo finalmente a **Ciudad Nezahualcóyotl**, específicamente al **CBT No. 1 “Refugio Esteves Reyes”**. A diferencia de los escenarios anteriores (donde dominó la defensividad y el repliegue), esta escuela ofreció las condiciones de permeabilidad necesarias para que el proyecto pudiera respirar. Fue en este territorio del Estado de México donde la investigación encontró, por fin, una grieta en el muro; eso nos permitió

aterrizar la teoría y transformarla en un espacio de intervención real con estudiantes de bachillerato. Neza no fue simplemente una ubicación en el mapa; fue el lugar donde la institución se atrevió a ser interpelada por la voz de sus propios jóvenes.

El **CBT No. 1** se inserta en un contexto urbano complejo, propio de Ciudad Nezahualcóyotl, donde chocan la desigualdad social, trayectorias educativas muy variadas y dinámicas familiares marcadas por la precariedad. Al ser una escuela pública con orientación tecnológica (enfocada en áreas como enfermería y administración), su función va más allá de dar clases: actúa como un puente crítico entre la juventud y la vida adulta en un entorno donde las oportunidades suelen ser escasas. Esta doble finalidad (la académica y la laboral) coloca a la escuela en un lugar de transición vital para los chicos.

Desde una mirada psicosocial, los jóvenes que habitan este espacio están construyendo su identidad entre tensiones estructurales muy fuertes. Tal como vimos en el campo, sus vidas están atravesadas por una mezcla de cargas emocionales (conflictos en casa, duelos o situaciones de vulnerabilidad) y exigencias escolares que no siempre tienen en cuenta este peso. Esto se traduce en ansiedad, silencios o una búsqueda desesperada de reconocimiento. En este escenario, la demanda de escucha no es un capricho; es una respuesta a un entorno donde, habitualmente, la expresión de lo que sienten ha sido limitada o, de plano, deslegitimada.

La relación entre la comunidad y la escuela, por tanto, no es externa, sino que se encuentra profundamente imbricada. Las problemáticas sociales del entorno (las brechas económicas, las fracturas familiares y el peso emocional) atraviesan el aula y se filtran en la forma en que los estudiantes habitan la institución. Bajo esta lógica, la estructura escolar cobra sentido no solo como espacio académico, sino como uno de los pocos dispositivos institucionales capaces de ofrecer una contención simbólica, reconocimiento y posibilidades de interlocución (un espacio donde el joven deja de ser un número para convertirse en un sujeto). En contextos como este, la escuela no sólo enseña contenidos: regula, contiene y, potencialmente, habilita la palabra.

La intervención realizada permitió observar que, cuando la institución se atreve a abrir espacios de escucha, se produce una transformación significativa en la dinámica relacional. Los estudiantes comienzan a transitar de la contención al relato, del silencio a la elaboración; esto evidencia que la estructura escolar adquiere un sentido pleno cuando se configura como ese lugar donde la experiencia juvenil puede ser reconocida y, finalmente, resignificada.

4.1 Antecedentes institucionales: un recorrido previo

El arribo al terreno definitivo de intervención no fue un acto inmediato, sino el resultado de un tránsito por diversas geografías escolares. Antes de consolidar el trabajo de campo en el **CBT No. 1 "Refugio Esteves Reyes"**, el proyecto atravesó una serie de aproximaciones que permitieron identificar, de manera empírica, las fuerzas que favorecen o asfixian la construcción de espacios de escucha en la escuela.

Estas experiencias iniciales se constituyeron como un **campo pre-exploratorio**. No fueron intentos fallidos, sino procesos de observación participante sobre la reactividad institucional. A través de ellas, fue posible registrar cómo las organizaciones educativas responden ante propuestas que buscan habilitar el diálogo con los estudiantes. Lejos de ser anécdotas periféricas, estos acercamientos arrojaron información crítica para comprender las tensiones estructurales que condicionan cualquier proyecto centrado en la palabra juvenil.

Desde el análisis institucional, estos episodios revelan cómo la escuela regula su frontera interna y administra los temas que considera legítimos. Como advierte **Lourau (1988)**, toda institución erige mecanismos para preservar su estabilidad, lo cual suele traducirse en resistencias activas frente a propuestas que introducen problemáticas sensibles o que ponen en duda las dinámicas de poder establecidas.

En el caso de la palabra juvenil, la resistencia emerge cuando la institución percibe que la escucha podría desencadenar conflictos que la organización no se siente capaz de procesar. Aquí, el nudo del problema no es solo el malestar latente entre los jóvenes, sino la **incapacidad institucional** para dotar a ese malestar de un lugar público y reconocido.

El recorrido por tres instituciones específicas (la **secundaria Belisario Domínguez Palencia**, el **CCH Sur** y el **Conalep Plantel Xochimilco**) permitió mapear estas reacciones. Aunque cada contexto posee su propia singularidad, en todos ellos se identificaron mecanismos que, de una u otra forma, terminaron por clausurar la viabilidad del proyecto.

La relevancia de estos antecedentes radica en su capacidad para inscribir el trabajo de campo dentro de una trayectoria de **exploración institucional** mucho más vasta. Sería un error de lectura interpretar las dificultades de estos primeros acercamientos como simples tropiezos logísticos; por el contrario, deben leerse como **indicios sintomáticos**. Son las huellas de una

tensión estructural que atraviesa el vínculo (siempre complejo y a menudo fracturado) entre las demandas de escucha que portan los jóvenes y las estructuras organizativas que intentan contenerlas.

Lo que sigue es un ejercicio de disección analítica sobre los rasgos observados en cada uno de estos contextos. El objetivo no es realizar una crónica de los impedimentos, sino comprender las condiciones de posibilidad que, por contraste, permitieron definir al **CBT No. 1 "Refugio Esteves Reyes"** como el espacio idóneo. Solo a través de este mapeo de las resistencias previas es posible dimensionar la apertura lograda en el terreno definitivo de intervención.

4.2 Secundaria Belisario Domínguez Palencia: la prohibición explícita

El primer contacto institucional tuvo lugar en la Escuela Secundaria "Belisario Domínguez Palencia". Originalmente, el proyecto se presentó bajo la fachada de una intervención sobre el **acoso escolar**, un tema que la institución aceptaba como legítimo dentro de sus marcos de convivencia. La intención era utilizar esta problemática como un punto de entrada para generar reflexiones colectivas sobre la experiencia escolar.

Sin embargo, la realidad del campo desbordó rápidamente el diseño inicial. A medida que las sesiones avanzaban, ocurrió un **desplazamiento temático** revelador: las inquietudes de los adolescentes no se agotaban en la violencia entre pares. En el seno del grupo, comenzaron a emerger relatos cargados de malestar emocional, conflictos interpersonales y fragmentos de historias personales que demandaban una escucha mucho más fina y, en ocasiones, individualizada. Este giro evidenció que el acoso escolar era solo la superficie de una carencia más profunda: la ausencia total de espacios donde lo personal pudiera ser enunciado sin temor.

El quiebre definitivo se produjo cuando se intentó dar cauce formal a estas demandas. La posibilidad de ofrecer espacios de escucha individual fue cortada de tajo por la dirección del plantel. El argumento fue una confesión de **limitación estructural**: la escuela no contaba con los medios, ni estaba dispuesta a asumir la responsabilidad administrativa o legal que implicaba "abrir la caja" de las problemáticas personales de los alumnos.

Esta experiencia desnudó una **tensión institucional paradójica**. Las autoridades no negaban el sufrimiento de sus estudiantes; de hecho, lo reconocían como una realidad presente en las aulas. No obstante, la institución optó por la parálisis defensiva. Bajo el peso de posibles implicaciones

burocráticas o legales, la escuela se posicionó como un espacio que, aunque detecta la necesidad de escucha, la desincentiva activamente. Así, la prohibición explícita funcionó como un mecanismo de clausura: la institución prefirió ignorar la demanda antes que arriesgar su estabilidad administrativa ante la complejidad de la subjetividad juvenil.

Desde una lente analítica, este episodio funciona como un laboratorio para observar cómo la institución escolar administra el silencio. Siguiendo a **Foucault (1971)**, comprendemos que la escuela no sólo dicta normas de conducta, sino que establece el umbral de lo "decible". Al irrumpir el malestar emocional en el discurso estudiantil, la institución reaccionó activamente restringiendo su circulación; no por un desconocimiento del problema, sino para evitar que la subjetividad juvenil desbordara los marcos de control establecidos.

Es crucial notar que en la secundaria Belisario Domínguez Palencia, la clausura del proyecto no fue producto de una ceguera pedagógica, sino de un **cálculo de riesgo institucional**. La apertura de estos espacios se percibió como un detonante de responsabilidades que la escuela, en su afán de autopreservación, decidió no asumir. La institución prefirió la seguridad del vacío comunicativo antes que el riesgo de la implicación.

Esta experiencia permitió categorizar la primera gran barrera en el acceso a la palabra: la **prohibición explícita**. Aquí, la limitación de los espacios de expresión no es una omisión, sino un acto administrativo directo que confina lo personal al ámbito de lo privado e inexistente para la escuela. Lejos de ser un evento aislado, este caso puso de manifiesto una tensión estructural: la colisión entre el grito de escucha de los jóvenes y una arquitectura institucional que se repliega para no responder. Con este aprendizaje a cuestas, el proyecto buscó nuevos horizontes donde la intervención no fuera interpretada como una amenaza, sino como una posibilidad.

4.3 CCH Sur: el cierre institucional ante la crisis

El segundo intento de implementación se situó en el **Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur (CCH Sur)** de la UNAM. Inicialmente, este escenario se perfilaba como un territorio fértil para el proyecto, dada su tradición académica volcada hacia el pensamiento crítico, la formación humanista y una histórica cultura de participación estudiantil.

El modelo pedagógico del CCH, cimentado en la reflexión y la discusión colectiva, parecía ofrecer el ecosistema ideal para un dispositivo centrado en la escucha de las subjetividades juveniles.

Sin embargo, la apertura institucional se vio truncada por la irrupción de lo real en su forma más violenta: el asesinato de un estudiante en las inmediaciones del plantel. Este acontecimiento fracturó la cotidianidad escolar, detonando un clima de tensión que derivó en paros estudiantiles y la suspensión de las actividades académicas.

En este estado de excepción, las prioridades de la escuela se reorganizaron drásticamente. El foco se desplazó hacia la **gestión del daño** y la preservación de una estabilidad institucional profundamente herida. Como parte de este repliegue defensivo, se suspendió la entrada de proyectos externos, clausurando el proceso de intervención antes de que lograra echar raíces.

Desde un ángulo analítico, este episodio ilustra cómo las instituciones educativas mutan sus dinámicas de permeabilidad cuando se sienten vulnerables. Siguiendo a **Goffman (1961)**, observamos que las organizaciones despliegan estrategias de autoprotección cuando perciben que su imagen pública o su orden interno están bajo amenaza.

En momentos de crisis, el control sobre el acceso se vuelve una prioridad absoluta; la institución se cierra sobre sí misma para evitar que actores externos introduzcan interpretaciones que escapen a su control oficial. No se trató de una negativa ideológica al proyecto de escucha, sino de un **reordenamiento defensivo**: cuando la institución entra en modo de supervivencia, la gestión del orden interno se vuelve tan urgente que la apertura a nuevas iniciativas se percibe como un lujo o un riesgo que no se puede costear.

Bajo la óptica del análisis institucional, **Lourau (1988)** describe estas dinámicas como mecanismos de homeostasis: procesos donde la organización busca desesperadamente preservar su equilibrio interno frente a cualquier elemento que amenace con alterar su funcionamiento. En este sentido, la suspensión del proyecto en el CCH Sur no fue un simple obstáculo circunstancial o una cuestión de mala suerte; fue una expresión nítida de los dispositivos mediante los cuales las instituciones educativas blindan su relación con el entorno cuando se sienten vulneradas.

Esta experiencia permitió categorizar una segunda modalidad de regulación: el **cierre institucional ante la crisis**. En este escenario, la escuela opera bajo una lógica de repliegue, donde la protección de la estabilidad organizativa y la narrativa oficial del plantel se priorizan

por encima de la apertura a procesos de intervención externa. La escucha, entonces, queda suspendida en nombre de la seguridad institucional.

Tras este cierre de filas en el bachillerato universitario, el proyecto se vio obligado a desplazarse nuevamente, continuando la búsqueda de un escenario donde la fragilidad institucional no fuera un impedimento para el encuentro con la palabra estudiantil.

Este cierre institucional no puede comprenderse al margen del contexto político y mediático que rodeó el acontecimiento. El 22 de septiembre de 2025, al interior del **CCH Sur**, un estudiante de 19 años asesinó a un alumno de 16 años con un arma blanca, dejando además a un trabajador herido al intentar intervenir (el agresor ingresó encapuchado y posteriormente intentó huir arrojándose desde un edificio). Este hecho, ampliamente difundido en medios nacionales, detonó una **crisis de seguridad sin precedentes** dentro de la UNAM, provocando la suspensión de actividades, paros estudiantiles y movilizaciones que exigían justicia y protección para la comunidad. Asimismo, salieron a la luz elementos particularmente delicados (como antecedentes de atención psicológica del agresor, experiencias de violencia y la influencia de comunidades digitales con discursos de odio), lo que amplificó la gravedad del evento y su impacto público.

En este contexto, la institución dejó de operar únicamente como un espacio educativo para convertirse en un actor bajo presión política y mediática. El **margen político** se volvió determinante; la escuela tuvo que responder no solo a su comunidad interna, sino a una opinión pública y a medios que cuestionaban su capacidad de regulación, seguridad y contención. Esto implicó un cierre estratégico orientado a controlar la narrativa institucional (evitando interpretaciones externas, limitando el acceso a información sensible y reorganizando la imagen pública del plantel). De este modo, la suspensión del proyecto no puede entenderse como una simple decisión organizativa, sino como una respuesta situada en un escenario de crisis donde la institución priorizó la **gestión del daño simbólico**, la legitimidad pública y la estabilización interna frente a una situación que desbordó, por completo, sus mecanismos ordinarios de control.

4.4 Conalep Plantel Xochimilco: la burocracia como mecanismo de bloqueo

El tercer acercamiento institucional tuvo lugar en el **Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep) Plantel Xochimilco**. A diferencia de los escenarios previos, aquí no hubo un muro inmediato ni una crisis que clausurará el paso. Por el contrario, la recepción inicial estuvo marcada por una aparente disposición al diálogo y un interés manifiesto por explorar la viabilidad del proyecto dentro del plantel.

En las reuniones iniciales, se expuso la arquitectura del proyecto (objetivos, metodología y dinámicas con los estudiantes) frente a las autoridades escolares. La propuesta fue recibida con apertura, supeditado su inicio únicamente al cumplimiento de los "procedimientos administrativos correspondientes". Sin embargo, lo que se perfilaba como un trámite de rutina se transformó pronto en una **malla de contención burocrática**.

A medida que se intentaba formalizar la autorización, emergieron requisitos en cascada: documentación adicional, autorizaciones de diversas instancias internas y procesos de revisión administrativa que se dilataban sin fecha de resolución. Si bien estos requerimientos forman parte de la gramática habitual de toda institución, en la práctica operaron como un mecanismo de **bloqueo por desgaste**. La acumulación de trámites y la extensión de los plazos terminaron por asfixiar el proyecto, impidiendo su ejecución dentro del calendario académico previsto para la investigación.

Desde la lente del análisis institucional, este caso ilustra cómo la burocracia puede funcionar como un **mecanismo indirecto de regulación**. Las organizaciones educativas no siempre necesitan decir "no"; les basta con establecer protocolos de supervisión tan complejos que terminen por convertirse en barreras infranqueables para las iniciativas externas.

Como advierte **Michel Foucault (1975)**, las instituciones modernas no operan sólo a través de la prohibición directa, sino mediante dispositivos administrativos que organizan la circulación de los actores y determinan qué prácticas son permitidas. En este sentido, la burocracia institucional en el Conalep actuó como un dispositivo de control silencioso: una forma de **resistencia pasiva** que, bajo la apariencia de un orden normativo, impidió la introducción de un espacio de escucha que escapaba a su control cotidiano.

En el caso del Conalep Xochimilco, el proyecto no sucumbió ante un rechazo frontal, sino ante el peso de los relojes institucionales. La red de trámites generó una inercia que terminó por

devorar el tiempo disponible para el trabajo de campo, haciendo inviable su ejecución. Esta experiencia permitió categorizar la tercera gran barrera de este estudio: la **dilación burocrática**. Aquí, el procedimiento administrativo no es un trámite neutral, sino un mecanismo de resistencia indirecta que asfixia la innovación externa bajo la apariencia de un orden normativo.

El análisis de estos tres escenarios (la **prohibición explícita**, el **cierre ante la crisis** y la **dilación burocrática**) revela una verdad fundamental para la investigación cualitativa: la apertura de espacios de escucha no depende solo de la voluntad del investigador o del deseo de los estudiantes. Está, ante todo, encadenada a las dinámicas organizativas y a los dispositivos de autoprotección con los que la institución regula su propia realidad.

Este recorrido, lejos de ser un extravío, constituyó un **aprendizaje metodológico vital**. Fue este mapeo de las resistencias lo que permitió calibrar la búsqueda y encontrar, finalmente, un territorio con la permeabilidad suficiente: el **Centro de Bachillerato Tecnológico No. 1 "Refugio Esteves Reyes"**. Es en esta institución donde el proyecto logró, por fin, anclarse, permitiendo que la palabra juvenil circulará y se transformara en el sustento analítico que da cuerpo a los capítulos siguientes.

5. Metodología y trabajo de campo.

La decisión de intervenir en el campo no fue el punto de partida del proyecto, sino el resultado de un proceso progresivo marcado por intentos fallidos de acceso institucional. Como se expuso en el apartado previo, los acercamientos a escenarios como el **CCH Sur** y el **CONALEP Xochimilco** evidenciaron distintas formas de cierre institucional (ya sea por crisis o por entramados burocráticos), lo que impidió la implementación del dispositivo en dichos espacios. Estas experiencias no fueron tiempo muerto; permitieron comprender que la demanda de escucha no solo se juega en el aula, sino también en las condiciones institucionales (el marco de poder y control) que permiten o bloquean su emergencia.

En este contexto, la intervención en el **CBT No. 1 "Refugio Esteves Reyes"** se configuró como la última opción disponible para materializar el proyecto, pero también como una oportunidad analíticamente privilegiada. A diferencia de los escenarios anteriores, esta institución ofreció condiciones de apertura que hicieron posible el encuentro con los estudiantes. La decisión de intervenir respondió, entonces, a la necesidad de generar un espacio donde la palabra pudiera

circular (no como un ejercicio terapéutico, sino como una estrategia metodológica) para acceder a la experiencia juvenil en condiciones reales. Intervenir no fue una elección arbitraria, sino una respuesta situada frente a un problema que, por su propia naturaleza, exige ser abordado desde la interacción directa con los sujetos.

Este capítulo describe la materialización del proyecto **Demanda de escucha en jóvenes estudiantes** en su terreno definitivo. Si el apartado metodológico previo sentó las bases epistemológicas y los pilares teóricos, este apartado expone la **arquitectura del encuentro**: la forma concreta en que esas orientaciones cobraron vida dentro del **Centro de Bachillerato Tecnológico No. 1 "Refugio Esteves Reyes"**.

El objetivo es desglosar cómo las herramientas y enfoques analíticos abandonaron la abstracción para encarnarse en el proceso de interacción con los estudiantes. El trabajo de campo se sostuvo sobre una serie de intervenciones participativas diseñadas para fundar un territorio de diálogo. En este espacio, los jóvenes pudieron volcar sus vivencias escolares, sus entramados vinculares y los desafíos emocionales que marcan su formación. Es imperativo subrayar que estas sesiones no se erigieron como dispositivos terapéuticos ni como extensiones de los programas de orientación escolar; se plantearon, fundamentalmente, como **escenarios de interacción colectiva** destinados a liberar la circulación de la palabra.

A través de dinámicas de reflexión y trabajo grupal, los estudiantes exploraron las capas de su propia experiencia escolar. En ese roce constante, comenzaron a brotar narrativas que desbordaron el aula: fracturas familiares, duelos, conflictos afectivos y las tensiones propias de quien intenta expresar una emoción en un entorno que no siempre sabe alojarla.

Estas narrativas revelaron que la demanda de escucha no es un fenómeno lineal. No surgió como respuesta a un cuestionario, sino como un **proceso de emergencia gradual**; una palabra que se fue animando a salir a medida que el grupo lograba tejer un clima de confianza.

Desde la investigación cualitativa, este fenómeno es de una riqueza excepcional. Permite observar cómo el sujeto organiza su caos interno mediante relatos que anudan lo personal con lo social. Como advierten **Taylor y Bogdan (1987)**, el corazón del trabajo de campo es la atención a esos significados que emergen en la interacción, reconociendo que la narrativa del participante es la brújula principal para comprender su mundo. Así, las intervenciones funcionaron como una

fisura en la dinámica escolar habitual, permitiendo que aspectos de la trayectoria juvenil que suelen quedar en la sombra encontraran, por fin, un lugar donde ser enunciados.

Durante el trabajo de campo, se elaboraron registros densos de cada sesión, capturando no solo la cronología de las actividades, sino la textura de las narrativas compartidas y las sutiles dinámicas de interacción grupal. Estos registros no son solo notas; constituyen el material empírico vivo que sostiene el andamiaje del análisis de resultados.

Este capítulo se estructura para desglosar las dimensiones del proceso en el terreno. Primero, se describen las coordenadas del grupo participante y el ecosistema en el que se gestaron las sesiones. Posteriormente, se detallan las fases del trabajo y las herramientas que permitieron la intervención. Esta ruta es la que permitirá comprender el caldo de cultivo donde germinaron las narrativas juveniles que analizaremos más adelante.

5.1 Características del grupo participante y condiciones del trabajo de campo

Fue en Ciudad Nezahualcóyotl, específicamente dentro de las aulas del Centro de Bachillerato Tecnológico No. 1 “Refugio Esteves Reyes”, donde el proyecto encontró su anclaje definitivo. Ahí, el trabajo de campo se volcó hacia una población que habita el epicentro de las transformaciones de la media superior: jóvenes de entre 15 y 18 años, cuya cotidianidad escolar se convirtió en el eje de nuestra intervención.

El espacio donde se desarrollaron las sesiones fue una biblioteca escolar adaptada como aula de trabajo, con dimensiones aproximadas de 8 x 10 metros. Se encontraba ubicada en una zona relativamente resguardada del plantel (al fondo de las instalaciones, en una esquina, contigua a la dirección escolar y situada debajo de la cooperativa), lo que contribuía a generar un ambiente con bajo nivel de ruido durante el horario escolar. La iluminación natural era limitada, lo que, junto con su ubicación, configuraba un espacio contenido, pero no hostil. Por el contrario, la atmósfera que se percibía era de relativa calma y apertura, favorecida también por la disposición institucional de directivos, docentes y estudiantes hacia el desarrollo del proyecto.

La organización del mobiliario reforzaba las condiciones para el trabajo grupal. La biblioteca contaba con 16 mesas dispuestas en un arreglo ordenado (4 filas por 4 columnas), cada una con capacidad para cuatro personas, acompañadas de sillas independientes. Esta configuración permitió estructurar las sesiones en pequeños núcleos de interacción, facilitando el diálogo

entre pares y la circulación de la palabra en un formato menos rígido que el aula tradicional. En este sentido, el espacio físico no fue un elemento neutro, sino un componente que favoreció la construcción de un ambiente de participación y escucha.

La decisión de trabajar con este rango etario responde a una necesidad teórica y social: esta etapa se define por procesos sísmicos de transformación personal. Como señala Feixa (1998), es aquí donde la construcción de la identidad, el tejido de vínculos afectivos y el bosquejo de proyectos vitales cobran una intensidad única. En este escenario, la escuela deja de ser un simple edificio para convertirse en el territorio principal donde los jóvenes procesan estos cambios y ensayan sus primeras formas de subjetividad social.

El grupo se conformó bajo un estricto principio de voluntariedad. Los estudiantes se integraron a las sesiones dentro del horario institucional, pero bajo la premisa de que el espacio carecía de peso evaluativo o requisitos académicos. Esta distinción fue vital: permitió que las intervenciones se diferenciaran de la "liturgia escolar" tradicional. Mientras que el aula convencional se rige por la verticalidad pedagógica y el cumplimiento de currículos, nuestras sesiones se propusieron como un paréntesis institucional; un lugar de diálogo orientado a la reflexión colectiva sobre la vida cotidiana.

En los primeros encuentros, la cautela fue el rasgo distintivo. Los estudiantes llegaron con expectativas difusas, moviéndose con la reserva propia de quien entra en un espacio cuyas reglas de juego aún no conoce. Sin embargo, este silencio inicial no fue un vacío, sino un preludio.

Conforme las sesiones ganaron ritmo, el grupo fue habitando un clima de confianza que diluyó las barreras de la participación. Solo así las conversaciones colectivas comenzaron a tocar fibras más profundas: la vida en las aulas, el complejo entramado familiar y los nudos emocionales de su día a día. Desde la mirada metodológica, esta atmósfera de seguridad es el único suelo donde la investigación cualitativa sobre la intimidad puede prosperar. Como advierte Kaës (2005), el grupo funciona como una caja de resonancia: un escenario de reconocimiento mutuo que permite que la palabra sea enunciada, escuchada y, finalmente, elaborada.

A lo largo de la intervención, las sesiones se sucedieron como un goteo de experiencias; cada encuentro fue una oportunidad para diseccionar las distintas aristas de lo juvenil. No hubo una fórmula única: mezclamos el diálogo abierto con ejercicios de reflexión colectiva y dinámicas

donde el cuerpo y la palabra se pusieron en juego. Fue en ese cruce donde pudimos observar, casi en tiempo real, cómo los estudiantes dotan de sentido a su cotidianidad escolar.

Todo ese torrente de narrativas (las historias compartidas, los silencios y las risas) es lo que hoy constituye la columna vertebral de nuestros resultados. De ahí brotaron los temas que atraviesan esta tesis: el grito sordo por ser escuchados, las tensiones que les aprietan el pecho y la manera, siempre creativa, en que los jóvenes digieren su paso por la institución.

5.2 El despliegue del campo: fases del proceso

El trabajo de campo se organizó en fases que permitieron dar estructura al proceso sin perder la capacidad de responder a lo que emergía en las sesiones. Más que seguir una secuencia rígida, estas fases funcionaron como momentos orientadores que se ajustaron al ritmo del grupo y a las dinámicas que se fueron construyendo con los jóvenes.

En la investigación cualitativa, esta apertura es fundamental. Tal como proponen Taylor y Bogdan (1987), el investigador debe ajustar su intervención en función de la interacción. En nuestro caso, esta lógica permitió dividir el proceso en tres momentos principales: el acercamiento inicial, la exploración de los relatos y la profundización en las vivencias.

- **Fase de acercamiento y construcción de confianza: fundar un territorio seguro**

Nada puede decirse si no existe un espacio donde la palabra pueda sostenerse con seguridad. Por ello, el primer tramo del trabajo de campo se orientó a la construcción de un clima de respeto y confianza. No se inició con preguntas sobre experiencias sensibles, sino a partir de dinámicas de presentación, actividades lúdicas y conversaciones sobre aspectos cotidianos que, aunque aparentemente simples, resultan fundamentales para la construcción del vínculo.

En esta etapa, el objetivo fue que los estudiantes se apropiaran del espacio. Las interacciones giraron en torno a su experiencia inmediata (la vida en el aula, los pasillos, la convivencia entre compañeros y su día a día escolar). Se trató de un ejercicio de hospitalidad metodológica, donde se buscó generar un entorno en el que los jóvenes pudieran reconocer que su palabra no sería juzgada ni evaluada.

Este momento inicial no fue únicamente preparatorio; permitió observar cómo los estudiantes se posicionaban frente a los otros y cómo comenzaban a construirse los primeros vínculos dentro

del grupo. De manera progresiva, el ambiente del aula se transformó: el grupo transitó de ser un conjunto de individuos a configurarse como un colectivo con condiciones reales para la apertura y la participación.

- **Fase de exploración narrativa: el brote de lo personal**

Con el terreno de confianza ya abonado, las sesiones mutaron hacia una fase donde la palabra personal ganó protagonismo. Aquí, los ejercicios de conversación dejaron de ser simples dinámicas de integración para convertirse en canales donde los jóvenes volcaron fragmentos de su propia historia. En este proceso, las narrativas que emergieron pudieron agruparse en distintos núcleos de sentido, principalmente vinculados con la vida familiar (conflictos, ausencias y dinámicas de convivencia), la experiencia escolar (relaciones con docentes y compañeros), y el ámbito emocional y afectivo (ansiedad, duelos, relaciones interpersonales y procesos de identidad).

No hubo interrogatorios. Los relatos (conflictos en casa, nudos emocionales, laberintos afectivos) brotaron, la mayoría de las veces, de forma espontánea. En este fluir, pudimos observar cómo el estudiante no solo cuenta lo que le pasa, sino que lo interpreta mientras lo nombra, otorgando significados nuevos a los hitos de su trayectoria personal.

Desde la hermenéutica de Paul Ricoeur (1970), entendemos que narrar no es un ejercicio de memoria pasiva (es una reinterpretación de lo vivido que permite al sujeto organizar su caos temporal y dotarlo de sentido). Así, estas historias no surgieron por la presión de una pregunta directa, sino como el resultado natural de un espacio donde, finalmente, la palabra tenía permiso de circular sin restricciones.

- **Fase de profundización de experiencias: la resonancia colectiva**

La fase final del campo concentró los momentos de mayor carga emocional. Con un grupo ya consolidado (y con un nivel de confianza que no existía al principio), algunos estudiantes compartieron experiencias de mayor complejidad (duelos no resueltos, crisis afectivas profundas y sensaciones persistentes de aislamiento dentro y fuera del entorno escolar).

Un aspecto central de esta etapa fue observar cómo los relatos individuales encontraban correspondencia en las experiencias de otros. Como señala René Kaës (2005), el grupo puede funcionar como una caja de resonancia donde lo vivido deja de ser estrictamente individual y se vuelve susceptible de elaboración colectiva. En este sentido, las sesiones permitieron no solo la expresión de experiencias íntimas, sino también su reinterpretación a partir del encuentro con otros (un proceso donde el dolor propio se reconoce en el espejo del compañero).

Estas narrativas constituyen el núcleo empírico de la investigación, del cual se derivan los casos y los ejes analíticos desarrollados en el capítulo siguiente. Antes de abordar dicho análisis, resulta necesario describir las herramientas metodológicas (los dispositivos técnicos y humanos) que hicieron posible la emergencia de estos relatos.

5.3 Los sujetos del encuentro: el grupo participante

Antes de adentrarnos en el análisis de los resultados, es necesario detenernos en los sujetos que dieron vida al proceso descrito en los apartados anteriores. Si en las secciones previas se delinearon las condiciones del espacio y el despliegue metodológico del trabajo de campo (el lugar, las fases y las herramientas de intervención), este apartado se centra en quienes habitaron ese dispositivo: los jóvenes participantes. Comprender sus características, trayectorias y formas de implicación en el proceso resulta fundamental para situar el alcance de las narrativas que emergieron (y que estructuran el análisis posterior).

El corazón de este proyecto late en las aulas del **Centro de Bachillerato Tecnológico No. 1 "Refugio Esteves Reyes"**, en Ciudad Nezahualcóyotl. Fue ahí donde un grupo de jóvenes, situados en ese umbral crítico de los 15 a los 18 años, dio cuerpo a la investigación. Trabajar con estudiantes de media superior no fue una elección fortuita; es en esta etapa donde, como bien apunta **Feixa (1998)**, la construcción de la identidad y el tejido de los afectos atraviesan su momento más sísmico. La escuela deja de ser solo un espacio de instrucción para volverse el escenario donde se ensayan las primeras grandes narrativas del yo.

La integración del proyecto en la vida del CBT No. 1 se logró gracias a una coordinación fina con la institución, permitiendo que las sesiones se insertaran en el horario escolar sin fracturar la rutina académica. Sin embargo, lo que realmente definió la calidad del material empírico fue la **naturaleza voluntaria** de la participación. Antes de lanzar la primera pregunta, dejamos claro

que el espacio estaba libre de la mirada evaluadora: aquí no había notas, ni respuestas correctas, ni juicios pedagógicos. Esta "tregua académica" fue el cimiento de una libertad de expresión que difícilmente se encuentra en el aula tradicional.

A través de dinámicas que oscilaron entre la reflexión colectiva y el trabajo grupal, los estudiantes fueron desgranando su cotidianidad. Lo que empezó como una charla sobre la escuela derivó rápidamente en un mapa de sus mundos internos: fracturas familiares, tensiones emocionales y los desafíos que implica habitar el presente.

Si bien el grupo fue diverso y nutrido, hubo relatos que, por su densidad y capacidad de síntesis, se convirtieron en los faros analíticos de esta tesis. Cuatro voces, en particular, permiten cartografiar con una claridad excepcional las dimensiones de la demanda de escucha: las historias de **María Elizabeth, Tadeo, Meredith y Pamela**.

Estos casos no fueron elegidos por azar, sino por su **potencia narrativa**. A través de ellos, el capítulo de resultados logra descender de la teoría a la piel, explorando la vulnerabilidad, el duelo y las tensiones afectivas que atraviesan la vida de cualquier joven en el México actual. Sus relatos no son solo testimonios; son las piezas que estructuran nuestro análisis final.

Las vivencias de estos estudiantes no son anomalías ni fragmentos aislados; son, en realidad, la cristalización de tensiones que laten en el grueso de la población escolar contemporánea. A través de sus voces, nos asomamos a un fenómeno colectivo: la urgencia de los jóvenes por procesar su biografía en espacios donde la escucha comunitaria no sea una excepción, sino una posibilidad abierta.

Lo que sigue es el desglose de nuestra "caja de herramientas": los dispositivos y estrategias que permitieron que esa palabra, antes contenida, comenzara a circular y a ser registrada durante el trabajo de campo.

5.4 Arquitectura de la escucha: herramientas y fases de intervención

Las intervenciones participativas no se ejecutaron como una aplicación mecánica de técnicas; se diseñaron como un ecosistema de recursos flexibles para acompañar el flujo del diálogo grupal. Más que herramientas rígidas, estas funcionaron como llaves destinadas a abrir la reflexión colectiva y la expresión de la intimidad en un entorno seguro.

En la investigación cualitativa, el rigor no nace de la rigidez, sino de la capacidad de respuesta frente al contexto. Tal como subrayan **Taylor y Bogdan (1987)**, el investigador debe moldear sus estrategias para captar los significados que los sujetos imprimen en su realidad. Bajo esta premisa, el repertorio metodológico de este proyecto no buscó "extraer información", sino **producir condiciones**: crear un clima donde la narrativa juvenil pudiera emerger sin las presiones de la comunicación institucional habitual.

- **El repertorio técnico: dispositivos para la palabra**

Las herramientas que vertebraron las intervenciones no fueron elegidas al azar; cada una buscó horadar el silencio institucional para dar paso a la subjetividad. A continuación, se detallan los dispositivos que funcionaron como catalizadores de la experiencia:

- **Dinámicas de diálogo grupal**

Fueron el eje gravitacional del proceso. Más que simples charlas, estas dinámicas se constituyeron como espacios de apertura donde lo cotidiano (la escuela, los vínculos, las crisis) pudo ser nombrado. El valor de este dispositivo radicó en su capacidad de **resonancia**: un comentario espontáneo de un estudiante solía actuar como un espejo para los demás, activando procesos de identificación que el aula tradicional suele inhibir.

En este punto, narrar dejó de ser únicamente un acto descriptivo para convertirse en un proceso de elaboración de la experiencia (en el sentido planteado por **Ricoeur**). En estas conversaciones, muchos estudiantes verbalizaron (por primera vez en su trayectoria escolar) fragmentos de su historia que habían permanecido en la sombra.

- **Actividades de reflexión colectiva**

Más allá del diálogo fluido, implementamos ejercicios diseñados para poner bajo la lupa la experiencia generacional. Estas actividades permitieron que el grupo diseccionara temas como la asfixia emocional, la fragilidad de los vínculos familiares o los roces con la autoridad escolar.

El hallazgo fundamental de este dispositivo fue el **tránsito de lo individual a lo social**. Al compartir estas reflexiones, el estudiante descubrió que su angustia no era una falla privada, sino una vivencia compartida. Como apunta **Kaës (2005)**, el grupo se transforma en un espacio de elaboración colectiva donde la herida de uno encuentra eco y sentido en la presencia del otro.

- **Ejercicios de escucha activa**

Este fue, quizás, el componente más disruptivo frente a la inercia escolar. Propusimos una forma de interacción basada en la atención plena (escuchar sin interrumpir, juzgar o minimizar la experiencia del otro). En un entorno donde la voz juvenil suele ser desestimada desde una lógica adultocéntrica, este ejercicio permitió construir un espacio de reconocimiento (un territorio donde la palabra del joven recupera su valor).

En la práctica, los ejercicios se desarrollaron mediante dinámicas estructuradas en las que los estudiantes trabajaban en pares o pequeños grupos. Mientras uno compartía una experiencia personal, el otro asumía el rol de escucha, con la consigna explícita de no interrumpir ni emitir juicios. Posteriormente, se realizaban intercambios donde los participantes reflexionaban sobre cómo se sintieron al ser escuchados y al escuchar. En algunos casos, se contrastó esta experiencia con situaciones donde la escucha era interrumpida o desatendida, lo que permitió que los propios estudiantes identificaran la diferencia entre una escucha superficial y una escucha atenta (esa que permite que el otro se sienta verdaderamente presente).

A partir de estas dinámicas, se observó que, conforme mejoraba la calidad de la escucha dentro del grupo, los relatos adquirían mayor profundidad. La confianza no fue un punto de partida, sino un proceso que se fue construyendo progresivamente; esto permitió que los jóvenes compartieran experiencias cada vez más complejas desde el punto de vista emocional, logrando que el dispositivo funcionara como un soporte para lo que antes no podía ser dicho.

- **Registro de las sesiones y reconstrucción empírica**

Para que la palabra no se diluyera con el paso del tiempo, cada encuentro fue documentado mediante registros de campo sistemáticos. No nos limitamos a transcribir diálogos; se registraron también la gestualidad, las tensiones del grupo y el clima emocional de cada sesión. Estos registros se materializaron en el diario de campo del equipo investigador (elaborado inmediatamente después de cada encuentro) y en las transcripciones, que permitieron recuperar con mayor fidelidad la voz de los estudiantes.

En el diario de campo se consignaron elementos clave como los silencios prolongados al inicio de las actividades, las risas nerviosas ante las primeras dinámicas y los momentos en que ciertos estudiantes evitaban el contacto visual (o reducían sus intervenciones a respuestas breves). Asimismo, se documentaron transformaciones progresivas en la dinámica grupal: conforme avanzaban las sesiones, algunos participantes comenzaron a tomar la palabra con mayor seguridad, ampliando la extensión y profundidad de sus relatos. También se registraron episodios de alta carga emocional (como pausas prolongadas durante la narración, cambios en el tono de voz y reacciones de escucha atenta por parte del grupo), lo cual evidenció procesos de identificación colectiva.

Estos materiales constituyen la base empírica de la investigación, ya que permitieron reconstruir no solo lo que se dijo, sino el modo en que se dijo y las condiciones en las que emergió la palabra. A partir de estos insumos fue posible identificar patrones de participación, momentos de apertura y resistencia, así como la evolución del clima grupal (elementos que, posteriormente, se articularon en los ejes analíticos del estudio).

Siguiendo a **Woods (1982)**, estos registros son el cimiento de la investigación cualitativa, pues permiten rescatar los significados que emergen en el calor de la interacción. El trabajo se aterrizó con un grupo de estudiantes de bachillerato (en un rango de entre 15 y 18 años) del **CBT No. 1 "Refugio Esteves Reyes"**, en Ciudad Nezahualcóyotl. Ellos se sumaron de forma voluntaria a las sesiones dentro del horario escolar. Hablamos de una población joven inmersa en un contexto urbano difícil, donde las tensiones sociales y familiares golpean directamente su paso por la escuela (y, por supuesto, sus formas de decir y callar).

Gracias a la disección de estos diarios y transcripciones, pudimos dar con las historias de **María Elizabeth, Tadeo, Meredith y Pamela**. Sus voces no solo destacan por lo que cuentan, sino porque funcionan como prismas: a través de ellas analizaremos la demanda de escucha en los capítulos que vienen (convirtiéndose en el corazón de nuestra interpretación de lo vivido en el campo).

6. Análisis de la información obtenida ordenado en ejes analíticos.

6.1. Introducción del Análisis:

Este capítulo marca el salto necesario: pasar del trabajo de campo a la interpretación de los hallazgos. En las páginas de atrás nos enfocamos en describir cómo se dio el proceso (las herramientas, las dinámicas y ese esfuerzo por hacer que la palabra circulara). Ahora, el foco cambia. Lo que nos interesa aquí es entender qué sentidos construyen los jóvenes a partir de lo que viven. No vamos a limitarnos a soltar testimonios uno tras otro; la apuesta es analizar cómo esas historias nos abren la puerta a la subjetividad juvenil en la escuela (un terreno siempre complejo y lleno de matices).

Este análisis parte de una idea central: lo que viven los estudiantes no se puede entender por piezas separadas. Todo está mezclado (lo emocional, lo que pasa en el salón y los vínculos que arman con otros). Por eso, el capítulo se ordena a través de ejes analíticos que buscan darle profundidad a lo que encontramos. Aquí es donde las voces de los chicos se cruzan con la teoría que guía esta investigación (buscando que los conceptos no se queden en el aire, sino que cobren vida con lo que se escuchó en el CBT).

El análisis de la información generada en las intervenciones participativas se propone desentrañar los significados que los jóvenes otorgan a sus vivencias en las esferas emocional, escolar y relacional. Por lo tanto, este capítulo se dedica a la interpretación del material empírico que brotó durante el trabajo de campo, apoyándose fundamentalmente en los registros de observación participante, las intervenciones verbales de los alumnos y las narrativas que tomaron forma en el seno de las actividades grupales.

Dentro del horizonte de la investigación cualitativa, analizar no es un acto de clasificación posterior o externa a los hechos; se trata de un ejercicio interpretativo que se despliega en paralelo al trabajo de campo. Como bien señalan **Taylor y Bogdan (1983)**, el análisis de los datos es un proceso que ocurre simultáneamente con la recolección de información y no después de que ésta concluye.

Bajo esta premisa, las interpretaciones que se exponen a continuación no son conclusiones estáticas, sino construcciones progresivas. Estas nacieron de la interacción directa con los participantes, del sedimento del diario de campo y de la observación minuciosa realizada durante cada una de las sesiones de trabajo.

En el transcurso de las intervenciones, la observación participante resultó clave para capturar no solo el núcleo de las historias compartidas, sino también la gramática de las dinámicas grupales, los modos de interactuar y las atmósferas en las que la palabra lograba circular. Por ello, la labor de observación no se restringió a un registro de lo dicho; se extendió al *cómo* se decía, a los tiempos en que brotaban ciertos relatos y a las ondas de reacción que estos provocaban en el grupo.

Este análisis ha consistido en un tránsito: ir de la singularidad de las historias hacia la detección de patrones de sentido compartidos por los jóvenes. Al respecto, **Taylor y Bogdan** señalan que "el análisis cualitativo implica buscar temas y relaciones en los datos para comprender el significado de las experiencias" (Taylor y Bogdan, 1983). Bajo esta guía, organizamos las vivencias y los relatos de las sesiones en ejes analíticos que permiten leer, con mayor claridad, las diversas capas de la experiencia juvenil en su entorno escolar (un ejercicio de traducción entre lo vivido y lo pensado).

Este proceso no fue inmediato ni mucho menos lineal. A partir del diario de campo y las transcripciones, hicimos una revisión constante de los registros, identificando qué temas, emociones y formas de narrar se repetían. Por ejemplo, en distintos momentos aparecieron situaciones donde los estudiantes manifestaban dificultades para ser escuchados en su entorno (algo que se notaba tanto en lo que decían como en su forma de participar). En el diario de campo se anotaron observaciones claras: (al inicio de la sesión varios estudiantes permanecen en silencio, evitan el contacto visual y responden de manera breve), mientras que en sesiones posteriores el registro cambió: (los estudiantes comienzan a extender sus relatos y retoman lo dicho por otros compañeros). Esto nos permitió identificar un cambio real en la dinámica grupal y en las ganas de compartir.

A partir de esta lectura comparativa de los registros, fuimos agrupando las narrativas en núcleos de sentido recurrentes (relacionados con la familia, la escuela, las emociones y la búsqueda de reconocimiento), lo que finalmente dio lugar a los ejes analíticos. De este modo, el análisis no partió de categorías impuestas desde fuera, sino que emergió directamente del trabajo de campo (articulando la voz de los estudiantes con la interpretación teórica de una manera orgánica).

Para dotar de profundidad a esta interpretación, nos apoyamos en la hermenéutica. Desde este prisma, las historias de quienes participaron se asumen como el andamiaje con el que los sujetos ordenan y dan significado a lo vivido. Como bien plantea Paul Ricoeur, **"la interpretación consiste en desplegar el mundo que el texto propone"** (Ricoeur, 1970, p. 87). Bajo esta luz, los relatos generados en las sesiones actúan como textos narrativos; piezas que ponen al descubierto dimensiones fundamentales de la vida escolar, familiar y afectiva de los jóvenes.

El lente hermenéutico permitió abordar las intervenciones de los alumnos no como anécdotas dispersas, sino como narrativas que dan voz a procesos sociales y emocionales de carácter compartido. A través de este ejercicio interpretativo, se volvieron visibles dimensiones recurrentes en el discurso de los participantes: la demanda de escucha, las fisuras familiares, las vivencias de duelo, las tensiones afectivas y las encrucijadas emocionales que se gestan en el interior de la escuela.

Complementariamente, el análisis se nutrió de la perspectiva del discurso de **Michel Foucault**. Para este autor, **"el discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que y mediante lo cual se lucha"** (Foucault, 1970, p. 12). Bajo este enfoque, entendemos que el acto de hablar, el refugio en el silencio o la forma de habitar un espacio institucional no son gestos neutrales; están atravesados por relaciones de poder que dictan quién, cómo y cuándo puede circular la palabra.

Las observaciones recogidas durante las sesiones participativas pusieron de relieve estos mecanismos. Se registraron momentos donde el deseo de participar colisionaba con la dificultad de hacerlo o con el temor persistente al juicio de pares y docentes. Estas situaciones no son azarosas: son el reflejo de cómo las dinámicas escolares moldean la posición que los jóvenes asumen frente a la posibilidad (o el riesgo) de tomar la palabra en el aula.

Simultáneamente, el dispositivo generado en las intervenciones permitió atestiguar transformaciones profundas en estas lógicas de participación. A medida que el calendario de sesiones avanzaba, diversos estudiantes se aventuraron a poner en palabras vivencias personales que, en un principio, permanecían bajo reserva. Fue precisamente la cimentación de este clima de escucha lo que propició que ciertas narrativas brotarán; los participantes encontraron un eco donde su palabra no sólo circulaba, sino que era reconocida y legitimada por sus pares.

Desde la teoría de la acción comunicativa, **Habermas (1984)** sostiene que cualquier comunicación volcada al entendimiento exige, como condición, reconocer al otro como un interlocutor válido en la trama de la interacción social. Bajo este prisma, la experiencia en el grupo evidenció que la sola existencia de condiciones de escucha real tiene la potencia de subvertir las inercias de participación y transformar la dinámica interna de un colectivo.

Este andamiaje interpretativo dio paso a la construcción de los ejes analíticos que articulan el presente capítulo. Dichos ejes funcionan como una brújula para organizar las experiencias compartidas y desgranar las múltiples capas de la demanda de escucha que logramos identificar en el campo. Cada apartado se nutre directamente de los relatos estudiantiles, tejiéndolos con las herramientas teóricas que nos permiten descifrar los procesos sociales, emocionales e institucionales que configuran la subjetividad juvenil hoy en día.

De esta manera, el análisis que se presenta a continuación busca comprender cómo las narrativas producidas durante las intervenciones participativas permiten identificar dinámicas relacionadas con la construcción de la subjetividad juvenil, las relaciones afectivas, las tensiones familiares y las formas en que los jóvenes experimentan la escucha (o la ausencia de esta) dentro del contexto escolar.

6.2. Eje analítico 1: La demanda de escucha como necesidad transversal en la experiencia juvenil:

Este eje analítico se articula directamente con la pregunta central de la investigación (¿Cómo se manifiestan las necesidades de ser escuchados en jóvenes estudiantes dentro del contexto escolar y qué prácticas institucionales facilitan o limitan su participación y reconocimiento?). Al revisar el material empírico, se nota que esta necesidad no aparece solo de forma explícita; más bien atraviesa las narrativas juveniles como una constante que se siente en distintos niveles (emocional, relacional e institucional).

Además, este apartado permite entrar de lleno en la pregunta justificante (¿Cómo se negocia el silencio? ¿Qué tensiones reales surgen cuando un docente o una institución intentan romper la jerarquía del habla?). En este punto, los relatos de los estudiantes dejan claro que el silencio no es una simple ausencia de palabras. Es, en realidad, un fenómeno marcado por las condiciones de la institución, los vínculos sociales y esas experiencias previas (ya sean de validación o de

descalificación) que cada joven carga consigo. De este modo, la demanda de escucha surge como una tensión viva entre las ganas de expresarse del joven y los muros que imponen esos espacios donde su voz intenta, finalmente, ser reconocida.

El primer eje analítico que brota del material producido en las intervenciones es la demanda de escucha entre los jóvenes. Este eje se entrelaza directamente con la premisa metodológica de este capítulo: el análisis cualitativo como una vía para hallar los patrones de sentido que emergen de la interacción humana en contextos situados. Como bien señalan **Taylor y Bogdan (1983, p. 159)**, **"el análisis de los datos cualitativos implica descubrir temas y patrones significativos que emergen de los relatos de los participantes"**.

Gracias a la observación participante y al sedimento recogido en los diarios de campo, fue posible advertir que la búsqueda de escucha por parte del alumnado no se manifestó como un evento aislado o fortuito. Por el contrario, se reveló como una constante; un hilo conductor que atravesó las distintas sesiones y momentos del proceso grupal. Esta necesidad se hizo presente desde las expectativas más tempranas de los jóvenes y cobró fuerza en las narrativas personales que se desplegaron después.

Durante el primer encuentro, cuando se les pidió a los estudiantes plasmar brevemente qué esperaban de este espacio, la alusión a la palabra y al oído del otro fue inmediata. En esos registros iniciales quedaron grabadas expresiones que apuntan al deseo de **"poder hablar más de temas que nos importan sin temor a ser juzgados"** y al anhelo de **"sentirnos escuchados y comprender la importancia de las emociones"**.

Estas primeras voces se produjeron en un umbral donde los participantes apenas tomaban contacto con el dispositivo de intervención; por ello, su sentido debe leerse estrictamente bajo la luz de ese momento inaugural. Lejos de ser un discurso acabado, estas respuestas operaron como indicios preliminares; huellas de una necesidad latente que ganaría densidad y profundidad con el correr de las sesiones.

Desde el rigor de la investigación cualitativa, fragmentos discursivos de esta naturaleza cobran valor sólo si se examinan en su contexto de origen. Al respecto, **Taylor y Bogdan (1983, p. 162)** advierten que **"los significados de las palabras y expresiones de los participantes sólo pueden comprenderse en relación con la situación en la que fueron producidas"**. Bajo esta directriz, las

reacciones iniciales de los alumnos se revelan como el eslabón de un proceso paulatino: una fase donde las narrativas apenas comenzaban a ensayarse para luego ampliarse y complejizarse conforme el grupo ganaba confianza.

De hecho, el desarrollo de las sesiones permitió atestiguar una metamorfosis en la palabra de los participantes. Al principio, el intercambio guardaba la apariencia de una charla cotidiana o del comentario fugaz propio de la convivencia entre pares. Sin embargo, el avance de las dinámicas grupales forzó un desplazamiento: la intervención breve cedió paso a un tono más reflexivo y personal. Fue este movimiento el que permitió que lo que en un inicio parecía un intercambio informal se transformara, finalmente, en un relato denso sobre la experiencia propia.

Desde una lente hermenéutica, este tránsito puede leerse a través de lo que Ricoeur identifica como la interpretación de los relatos en tanto formas de comprensión de la condición humana. Para este autor, **"la narración organiza la experiencia temporal y permite que los sujetos den sentido a los acontecimientos de su vida"** (Ricoeur, 1970, p. 67). En el marco de nuestras intervenciones, las historias de los estudiantes empezaron a operar como territorios donde se articulaban, de forma orgánica, emociones, recuerdos y reflexiones sobre la trama de su vida diaria.

Otro hallazgo relevante en el análisis fue la sutil diferenciación que los jóvenes realizan de sus espacios sociales. Más que una ruptura tajante entre escenarios, lo que emergió fue una variabilidad en sus formas de **posicionarse según el contexto**. Diversas intervenciones revelaron que en ciertos ámbitos (notoriamente el hogar o determinadas aulas escolares) no siempre hallaban las condiciones mínimas para volcar sus inquietudes o afectos.

Este fenómeno traduce lo que la sociología de las juventudes describe como la pluralidad de identidades. Como señala **Valenzuela (2009)**, la experiencia juvenil está marcada por una constelación de espacios de socialización donde los sujetos negocian, de manera ininterrumpida, su identidad y su sitio en lo social. Así, las brechas entre los lugares donde el joven se percibe escuchado y aquellos donde se siente silenciado no son azarosas; son el reflejo de las complejas dinámicas relacionales que configuran su entorno.

Finalmente, el análisis exigió distinguir las capas de la experiencia emocional compartida. Mientras algunos relatos se anclaban en respuestas inmediatas ante hechos puntuales, otros daban paso a narrativas densas, vinculadas a procesos de mayor aliento. En términos teóricos, esta distinción nos permite navegar entre la **sensación**, como respuesta reactiva al estímulo; la **emoción**, como ese proceso adaptativo complejo frente al medio; y el **sentimiento**, que constituye la elaboración consciente y duradera de dicha experiencia. Esta gradación fue fundamental para comprender la profundidad de lo que los estudiantes pusieron en palabras.

Esta distinción conceptual permitió arrojar luz sobre la metamorfosis de los relatos a lo largo de las sesiones. En diversos momentos, lo que iniciaba como una alusión escueta a una vivencia diaria terminaba por desplegarse en narrativas de gran calado sobre fracturas familiares, laberintos escolares o procesos personales de alta complejidad.

En este punto, es imperativo no perder de vista la dimensión institucional que enmarca estas vivencias. Foucault (1970, p. 11) advierte que las instituciones son las encargadas de orquestar la circulación de los discursos en el cuerpo social; según el autor, **"en toda sociedad la producción del discurso está al mismo tiempo controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos"**. En el ecosistema de la escuela, dichos procedimientos actúan como filtros que condicionan si un estudiante decide tomar la palabra o, por el contrario, refugiarse en el silencio.

La observación participante permitió corroborar que, cuando el grupo lograba constituirse como un espacio de reconocimiento, las narrativas personales brotaban con una fluidez inédita. Este fenómeno halla eco en la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1984), quien sostiene que el entendimiento genuino entre sujetos está supeditado a la existencia de condiciones que garanticen el reconocimiento mutuo en el diálogo.

Bajo esta lógica, las intervenciones del proyecto funcionaron como una fisura en la estructura formal, permitiendo que emergieron experiencias que habitualmente quedan segregadas de los espacios institucionales. Lo que los jóvenes nos mostraron es que su demanda de escucha no se agota en el acto de hablar; es, fundamentalmente, la búsqueda de que su biografía sea validada dentro de un horizonte colectivo.

No obstante, el análisis también reveló que la asfixia de la voz no siempre tiene su origen en la escuela. Los relatos dejaron ver tramas familiares y vínculos entre pares donde la descalificación, la incomprensión o el conflicto abierto clausuran la expresión. Estas evidencias confirman que las barreras que limitan la palabra juvenil son multicausales y operan con distintas intensidades, tejiendo una red de presiones que el joven debe sortear en su día a día.

Lo que el análisis de este primer bloque arroja es que esa insistencia por ser escuchados define la estancia de los jóvenes en la escuela. No es un evento fortuito. En las narrativas de las sesiones se lee una trama donde la palabra es el vehículo para procesos mucho más pesados: el reconocimiento mutuo, la posibilidad de pertenecer a un "nosotros" y ese trabajo constante, y a veces fragmentado, de producir una identidad propia.

Este primer eje analítico ha permitido trazar un patrón transversal que recorre, como una veta, las diversas vivencias compartidas por quienes participaron en el proyecto. Esta constante no surge únicamente de la interpretación teórica, sino de la sistematización del diario de campo y las transcripciones, donde se registraron de manera reiterada momentos en los que los estudiantes expresaban (de forma directa o indirecta) su necesidad de ser escuchados. En dichos registros fue posible identificar escenas como (participaciones breves acompañadas de silencios prolongados, miradas evasivas o dudas al tomar la palabra) en las primeras sesiones, así como transformaciones posteriores (intervenciones más extensas, referencias a experiencias personales y reacciones de escucha atenta por parte del grupo), lo que permitió observar la evolución de la dinámica grupal.

Una vez establecida esta constante, el análisis se desplaza (en el siguiente apartado) hacia la exploración de los escenarios singulares. Buscaremos comprender cómo estas dinámicas de escucha, vulnerabilidad y reconocimiento se encarnan y adquieren formas concretas dentro de las trayectorias personales de los estudiantes.

6.3. Eje analítico 2

Vulnerabilidad social, precariedad familiar, ansiedad y silenciamiento de la experiencia juvenil: el caso de María Elizabeth.

Este segundo eje de análisis fija la mirada en cómo se anudan la vulnerabilidad social, la falta de recursos, la ansiedad y ese silencio que suele rodear la vivencia de los jóvenes. El caso de María

Elizabeth, de 16 años, permite diseccionar estas categorías con una nitidez que no admite ambigüedades.

Este eje analítico se amarra directamente con la pregunta central de la investigación (¿Cómo se manifiestan las necesidades de ser escuchados en jóvenes estudiantes dentro del contexto escolar y qué prácticas institucionales facilitan o limitan su participación y reconocimiento?). Al asomarnos al caso de María Elizabeth, se vuelve evidente que esta necesidad de ser escuchada no siempre aparece como una demanda abierta; más bien, se encuentra filtrada por condiciones estructurales (precariedad económica, responsabilidades familiares) y por esas dinámicas de la propia institución que terminan por frenar su participación.

Al mismo tiempo, este análisis ayuda a profundizar en la pregunta justificante (¿Cómo se negocia el silencio?), dejando claro que el silencio no es una ausencia pasiva de sonido. Es, en realidad, una respuesta activa frente al miedo al juicio, a sentirse expuesta y a esa falta de reconocimiento que a veces impera en el espacio escolar (un refugio o una barrera, dependiendo de cómo se le mire).

La historia de esta estudiante es un recordatorio de que las estructuras de vida dictan, en gran medida, el tono de la experiencia escolar. María Elizabeth puso sobre la mesa la fragilidad económica de su hogar, marcada por la enfermedad de su madre y el sostenimiento familiar a través de trabajos de limpieza. Su testimonio es rotundo: **“A veces me paso pensando en cómo conseguir más dinero para ayudar a mi mamá con su tratamiento… por eso luego no puedo concentrarme en la escuela”**.

No es un caso aislado, sino el reflejo de una desigualdad que se encarna. En el relato de María Elizabeth, esta condición aparece de forma constante en su vida cotidiana. Durante las sesiones, expresó: “A veces me paso pensando en cómo conseguir más dinero para ayudar a mi mamá con su tratamiento… por eso luego no puedo concentrarme en la escuela”, evidenciando cómo la preocupación económica atraviesa su experiencia escolar. En otros momentos, su discurso dejaba ver la tensión entre sus responsabilidades familiares y las exigencias académicas (siento que tengo que estar en dos lugares al mismo tiempo, en la casa y en la escuela, y no puedo con todo).

Desde la sociología de la educación, **Pierre Bourdieu** (1990, p. 37) es tajante al señalar que "las desigualdades sociales se reproducen en el sistema escolar mediante la distribución desigual de capital económico, cultural y social". En el caso de María Elizabeth, esta distribución desigual no es una abstracción teórica, sino una experiencia vivida que se manifiesta en la tensión diaria entre las responsabilidades de cuidado y el intento de sostener su trayectoria escolar. Aquí la precariedad no solo golpea en lo material (lo económico), sino que incide directamente en su disposición emocional y cognitiva dentro del aula (un peso que condiciona su capacidad de estar presente).

A este peso económico se le suma una carga emocional densa: convivir con la enfermedad materna y asumir un rol de sostén que no le corresponde por edad. En las sesiones, María Elizabeth dejó ver una preocupación constante por la salud de su madre y la angustia de no alcanzar a cubrir los gastos médicos (a veces me quedo pensando todo el tiempo en qué va a pasar si no tenemos para el tratamiento). Esta inquietud no aparecía de manera aislada, sino que atravesaba su forma de estar en el grupo: hablaba en voz baja, con pausas frecuentes, y en algunos momentos evitaba profundizar (como si el relato mismo implicara revivir la carga emocional que sostiene en su vida cotidiana).

En distintos encuentros, su discurso volvió sobre esta tensión entre el cuidado familiar y la exigencia escolar (hay días en los que estoy en clase, pero sigo pensando en mi casa), lo que evidenciaba una dificultad constante para concentrarse y habitar plenamente el espacio académico. No estamos ante un evento emocional pasajero, sino ante un proceso sostenido que impacta su estado de ánimo, su seguridad para participar y su rendimiento escolar. La experiencia de María Elizabeth muestra cómo la carga emocional no solo se vive en el ámbito privado; se desplaza al aula, configurando una presencia fragmentada entre la preocupación, la responsabilidad y la exigencia institucional (una subjetividad que se parte para intentar cumplir con todo).

El registro de la observación participante no se quedó solo en lo que ella decía; también logró capturar el cuerpo. En el diario de campo se anotó que, al momento de hablar, María Elizabeth lo hacía con un hilo de voz casi imperceptible. Evitaba a toda costa el contacto visual con el grupo, dejando ver un nerviosismo físico muy claro (manos que tiemblan y un discurso que pierde fluidez).

Meter aquí el **Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5)** no es para ponerle una etiqueta o diagnosticar a la estudiante (nada más lejos de la intención de este trabajo). Se trata de usarlo como un referente descriptivo que ayude a entender lo que vimos en el campo. Básicamente, el DSM funciona como un mapa para interpretar ciertos rasgos de ansiedad en su parte conductual y corporal, pero sin despegar esos rasgos del contexto social y escolar donde aparecen (un cuerpo que reacciona a su entorno). Así, en lugar de patologizar lo que le pasa a María Elizabeth, este recurso nos deja nombrar patrones específicos (como la evitación del contacto visual o la tensión del cuerpo), conectándolos con esa vulnerabilidad que marca su día a día.

Para leer estas señales corporales, el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5) ofrece un asidero útil. No se trata de diagnosticar, sino de usar este marco para entender lo que vimos en las sesiones. De acuerdo con la American Psychiatric Association (2013), la ansiedad (sobre todo en lo social) suele dar la cara así: mediante el temor persistente a que otros te juzguen, el impulso de evitar hablar en público, o esa tensión física que termina en temblores… Lo que vemos en María Elizabeth es una experiencia escolar donde la vulnerabilidad social se trenza con procesos emocionales que socavan su seguridad para habitar el aula.

Sin embargo, reducir este fenómeno a una cuestión puramente clínica sería un error de lectura. Es aquí donde la lente de Michel Foucault se vuelve indispensable. Para el autor, los discursos institucionales no son libres; están regulados por relaciones de poder que dictan quién tiene permiso de hablar. Foucault es claro: “en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos” (Foucault, 1970, p. 11).

Bajo esta luz, el silencio o la dificultad de María Elizabeth para sostener la mirada no son solo rasgos de timidez o síntomas de un cuadro de ansiedad; son el resultado de dinámicas institucionales que moldean la subjetividad. La dificultad de tomar la palabra en el aula es, entonces, un punto de cruce donde la historia personal de precariedad colisiona con una estructura escolar que no siempre ofrece el suelo firme necesario para la expresión.

En el caso de María Elizabeth, el miedo a fallar o a quedar expuesta frente a sus pares no se quedó en la sombra; salió a la luz de forma muy clara en el espacio grupal. Durante la sesión,

cuando le tocó hablar, lo hizo con un tono bajito y pausas muy marcadas (como si fuera midiendo cada palabra antes de soltarla). En ese momento, soltó algo clave: “A mí me da vergüenza participar porque siento que si me equivoco se van a burlar”. Después de decir eso, quitó la mirada del grupo y cortó su intervención rápido, sin profundizar, como si el solo hecho de hablar ya fuera una exposición demasiado pesada de aguantar.

La reacción del resto también fue parte de la escena: hubo un silencio corto, sin burlas ni interrupciones, lo que contrastó totalmente con lo que ella esperaba. Este momento deja ver que el miedo al juicio no siempre viene de algo que esté pasando ahí mismo, sino de historias previas donde participar significó burlas o descalificación.

No es simple timidez ni falta de habilidad para hablar en público. Lo que este fragmento nos muestra es un silenciamiento mucho más hondo; una inhibición que se arma entre las vivencias personales, las dinámicas sociales y la forma en que la institución regula quién habla y cómo. Así, la dificultad para participar no es solo "cosa suya", sino el resultado de un entramado de condiciones que hacen que abrir la boca se sienta como un riesgo.

Si miramos esto desde la hermenéutica, su relato es el vehículo con el que intenta poner en orden lo vivido. Paul Ricoeur (1970, p. 23) sostiene una idea clave para este análisis: **“comprender una narración es comprender la acción humana interpretada por quien la relata”**. Al narrar, María Elizabeth no solo nos da datos de su familia o sus miedos; está interpretando su propia vida, construyendo un sentido ahí donde antes quizás solo había malestar.

Estar dentro del grupo cambió por completo la escala de lo que ella contaba. Eso que normalmente se calla en otros espacios de su día a día, aquí empezó a soltarse poco a poco. Al principio, sus intervenciones eran cortas y muy cuidadas (apenas comentarios puntuales sobre la escuela o menciones muy generales de su familia), sin meterse en el fondo emocional de lo que vivía. Pero, conforme pasaron las sesiones y el clima de confianza se puso firme, su forma de estar ahí se transformó.

En los encuentros que siguieron, María Elizabeth empezó a alargar sus relatos. Ya no solo soltaba temas por encima, sino que les daba detalle (hablaba no solo de que faltaba dinero, sino de la angustia por el tratamiento de su madre, del cansancio emocional que eso le cargaba y de lo

difícil que era poner atención en clase). El cambio también se notó en el cuerpo y el ritmo: hablaba más tiempo, con menos cortes bruscos y con más ganas de sostener la palabra frente a sus compañeros.

Esta forma de volver a narrarse no significa que sus problemas de vida se hayan resuelto mágicamente, sino que hubo un movimiento en el plano de la palabra. Lo que al inicio era un comentario suelto sobre la falta de recursos, terminó siendo una historia mucho más compleja donde se mezclaban las tareas de cuidado, la presión de la escuela y el peso de sus emociones. Este proceso deja claro que, cuando hay condiciones de escucha reales, la experiencia se puede trabajar y decir de una manera mucho más profunda.

Este proceso se revela como una forma de elaboración discursiva; un ejercicio que sacó a la luz jirones de una experiencia que, por lo general, la escuela deja fuera. Desde este ángulo, la intervención hizo más que solo recolectar datos sobre su situación: permitió descifrar cómo los estudiantes logran articular y ordenar lo vivido cuando, finalmente, dan con un contexto donde su palabra encuentra un eco real.

Al mirar el caso de María Elizabeth en su conjunto, lo que vemos es un punto de convergencia. Ahí se anudan la vulnerabilidad social, las fracturas en la familia, los síntomas de la ansiedad y el peso de la institución escolar. Su historia no es una anomalía ni un caso aislado; es una ventana para observar cómo los hilos estructurales y los nudos emocionales se trenzan en la cotidianidad del alumnado.

Este eje de análisis deja una lección clara: las trayectorias escolares son imposibles de leer si solo miramos promedios, calificaciones o conductas. Lo que sucede en el aula está pegado a las historias personales, a las carencias sociales y a los laberintos emocionales de cada joven. Todo eso forma un entramado denso que dicta, en última instancia, cómo y cuánto se atreven los estudiantes a participar en su propio proceso educativo.

Con esta base, el análisis se mueve ahora hacia el siguiente apartado. Dejamos atrás la historia de María Elizabeth para examinar otras voces juveniles, donde los afectos y los vínculos toman formas distintas, pero igual de potentes, dentro de los relatos compartidos.

6.4. Eje analítico 3:

Duelo, memoria, narración y elaboración emocional en la experiencia juvenil: el caso de Tadeo

Este tercer eje analítico se detiene en la intersección entre el duelo, la memoria y la capacidad de poner en palabras el dolor. Estas dimensiones cobraron un relieve particular en el relato de Tadeo, un joven de 16 años que, en plena sesión, abrió un espacio para compartir el fallecimiento de su tío, una figura que sostenía el andamiaje de su vida familiar.

Este eje analítico se amarra con los objetivos de la investigación porque permite meterse de lleno en las experiencias emocionales de los jóvenes y cómo estas se conectan con la posibilidad de ser escuchados en la escuela. Siguiendo la lógica del apartado anterior, el análisis se mueve de lo general a lo particular, rastreando cómo esa demanda de escucha toma cuerpo en trayectorias específicas. En este punto, el relato de Tadeo es clave para observar cómo el duelo, la memoria y el trabajo emocional se entrelazan con la urgencia de hallar espacios donde lo vivido pueda ser narrado y, sobre todo, reconocido por otros.

De esta manera, el eje no sólo ensancha la comprensión del problema, sino que responde directamente a la pregunta central de la investigación (¿Cómo se manifiestan las necesidades de ser escuchados en jóvenes estudiantes dentro del contexto escolar?) al demostrar que esa necesidad también aparece como la posibilidad de procesar experiencias límite, como es la pérdida, siempre y cuando el entorno sea capaz de habilitar la palabra (y no de silenciarla por incomodidad).

La narración emergió durante una dinámica grupal pensada para la reflexión personal. Fue ahí donde Tadeo tomó la palabra para reconstruir un evento que fracturó su biografía. Según su relato, tras el abandono de su padre biológico cuando apenas tenía tres años, el lugar de autoridad y afecto lo ocupó su tío, quien se volvió su referencia primordial. Lo dijo con una sencillez contundente: **“Mi tío era como mi papá… él siempre estaba conmigo”**.

Este fragmento revela el peso simbólico de esa ausencia. No estamos ante la pérdida de un pariente cualquiera, sino ante la desaparición de un soporte emocional que cumplía funciones parentales activas. Tadeo recordó el día del quiebre: su tío murió de forma súbita por un paro cardiorrespiratorio mientras él estaba fuera. **“Ese día yo me fui a la escuela… y luego me avisaron que mi tío había muerto”**, explicó, dejando que la intensidad emocional ganara terreno en su discurso.

Apareció entonces esa sombra que siempre vuelve a su memoria: la idea de que todo pudo ser distinto. Durante la sesión, al tocar ese punto, Tadeo se quedó en silencio un buen rato, como si estuviera acomodando las palabras antes de soltarlas. Fue ahí cuando dijo: (A veces pienso que si me hubiera quedado en casa tal vez hubiera pasado algo diferente). No fue un comentario cualquiera; era el centro de un relato donde el recuerdo se le mezcla con una culpa que no lo deja en paz. Su voz se hizo chiquita y el cuerpo se le tensó, dejando ver lo mucho que todavía le pesa cargar con eso.

Esta forma de darle vueltas a las cosas es lo que en psicología se conoce como pensamiento contrafáctico (básicamente, torturarse imaginando qué habría pasado si lo irreversible no hubiera ocurrido). Meter aquí el **Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5)** no tiene nada que ver con querer diagnosticarlo. Lo usamos más bien como una brújula para identificar reacciones que son muy comunes en los duelos, como esos recuerdos que se clavan en la mente o el sentimiento de culpa por creer que uno pudo haber cambiado el final (American Psychiatric Association, 2013). Al final, el DSM solo nos sirve para entender esas señales, pero sin despegar lo que siente Tadeo de su propia historia y de la gente que lo rodea.

Más allá de la lectura clínica, el testimonio de Tadeo funciona como un proceso narrativo donde el estudiante intenta dotar de orden y lenguaje a su vivencia. Jerome Bruner (1991, p. 21) sostiene que la arquitectura de nuestra vida se levanta sobre relatos: **"la narración es un modo fundamental de pensamiento mediante el cual los seres humanos organizan su experiencia y construyen significado"**. Bajo este prisma, lo que Tadeo hizo en la sesión fue un esfuerzo por traducir una complejidad emocional desbordante en un relato que resultara inteligible, tanto para él como para el grupo. Este ensamblaje no es instantáneo; se fragua mediante una reconstrucción paulatina de afectos, memorias y silencios.

Un rasgo que saltó a la vista en la sesión fue cómo se fue transformando su estado de ánimo. Si revisamos las notas del diario de campo, podemos reconstruir ese cambio paso a paso. Al principio de la dinámica, Tadeo parecía uno más del grupo: (participaba activamente, mantenía contacto visual con sus compañeros y su tono de voz era claro y estable). Su cuerpo decía lo mismo, con una postura relajada que dejaba ver que se sentía cómodo en ese espacio.

Pero la cosa cambió. Conforme el relato avanzaba y se acercaba al momento de la pérdida, empezó a notarse un giro en su forma de estar ahí. En el diario quedó anotado que (su tono de

voz descendió gradualmente, sus intervenciones se volvieron más pausadas y empezó a evitar el contacto visual de forma intermitente). Su postura también se cerró: (inclinó ligeramente el cuerpo hacia adelante, juntó las manos y presentó momentos de silencio prolongado antes de continuar hablando). Era evidente que el peso emocional del recuerdo estaba subiendo de nivel.

Este contraste, que quedó registrado en vivo, deja ver que una historia no se cuenta solo con palabras, sino con todo el cuerpo. Ese paso de una actitud abierta a una mucho más contenida no fue de golpe, sino que fue acompañando la intensidad de lo que estaba narrando. Al final, el cuerpo de Tadeo funcionó como un termómetro de ese proceso emocional que se iba soltando mientras hablaba.

El punto de inflexión llegó cuando la narración se quebró en llanto. Ese momento obligó al equipo facilitador a pausar la dinámica para brindar contención, marcando un hito en la sesión: la irrupción de una intensidad emocional que desbordaba las palabras.

Desde la hermenéutica, este episodio ilustra lo que Paul Ricoeur (1970, p. 85) identifica como la capacidad de los relatos para dar coherencia al tiempo vivido: **"la narración configura la experiencia humana al integrar acontecimientos dispersos en una trama significativa"**. En el caso de Tadeo, el acto de narrar permitió anudar los recuerdos de su infancia, la presencia protectora de su tío y la herida de la pérdida. Lo que antes eran fragmentos dolorosos y dispersos, comenzó a articularse en una trama que le permitía, finalmente, otorgar un sentido a su propia historia.

La dimensión grupal no fue un decorado, sino un motor en este proceso. René Kaës (2005, p. 74) sostiene que los colectivos operan como contenedores de vivencias psíquicas que, en soledad, resultarían inabordables: **"el grupo constituye un dispositivo que permite compartir afectos y representaciones, favoreciendo procesos de elaboración psíquica"**.

En el ecosistema de nuestra intervención, la mirada de los pares y el acompañamiento del equipo facilitador permitieron que el dolor de Tadeo no fuera un evento privado, sino una experiencia sostenida colectivamente. La pausa necesaria y la escucha activa del grupo crearon un cerco de respeto donde la emoción pudo, finalmente, ser reconocida.

Es importante acotar que el registro no nos permite saber si esta fue la primera vez que Tadeo ponía en palabras la muerte de su tío. Sin embargo, lo que sí quedó de manifiesto fue la potencia

con la que el relato emergió en este espacio específico y la vibración emocional que sostuvo su narración de principio a fin.

Desde una lectura analítica, este episodio confirma que los espacios de diálogo en las intervenciones participativas se transforman en escenarios de articulación vital. La historia de Tadeo es el ejemplo de cómo la memoria, el afecto y la palabra se trenzan para intentar dar sentido a lo que la pérdida desarticuló.

En balance, este caso nos advierte que la experiencia de ser joven arrastra procesos subjetivos densos (duelos, culpas, recuerdos) que rara vez encuentran una rendija en la rigidez de los espacios escolares formales. Estas dimensiones solo asoman cuando se logran construir las condiciones de seguridad necesarias para que la experiencia, por fin, se vuelva narración. Lo que aquí observamos es cómo el relato de lo personal funciona como el mapa con el que los jóvenes intentan organizar su memoria y ponerle nombre a lo que han vivido.

6.5. Eje analítico 4:
Conflictos afectivos, identidad y aislamiento en la adolescencia: el caso de Meredith

Este cuarto eje analítico se sumerge en la espesura de los conflictos afectivos, las grietas en los vínculos familiares y esa soledad que persiste incluso en compañía. Estas dimensiones se cristalizaron en el relato de Meredith, una estudiante de 15 años cuya participación en las sesiones reveló una cartografía emocional compleja.

Este eje analítico se amarra con los objetivos de la investigación porque deja entrar a fondo en esos procesos afectivos y de vínculos que marcan la vida de los jóvenes en la escuela. Siguiendo la línea de los apartados anteriores, el análisis busca entender cómo esa urgencia de ser escuchados se cuela en diferentes partes de su realidad. En este punto, la historia de Meredith es clave: nos deja ver cómo los líos afectivos, los roces familiares y esa sensación de estar sola influyen directamente en cómo los chicos arman su identidad y cómo se mueven en los espacios escolares.

De esta forma, este eje ayuda a contestar la pregunta central (¿Cómo se manifiestan las necesidades de ser escuchados en jóvenes estudiantes dentro del contexto escolar y qué prácticas institucionales facilitan o limitan su participación y reconocimiento?), dejando claro

que la necesidad de que alguien te escuche también se construye en el terreno de los afectos y la familia. Ahí, donde el reconocimiento (o la falta de él) pega de lleno en la forma en que los jóvenes se plantan frente a los demás y frente a su propio espejo.

Al cierre de uno de los encuentros, Meredith eligió un espacio de mayor intimidad; prefirió su propia ruta y compartir su historia directamente con el equipo facilitador antes que frente al grupo. Este momento no fue algo que saliera de la nada, sino el resultado de lo que se vino cocinando en las sesiones previas. Durante el trabajo grupal, Meredith anduvo de forma intermitente, con intervenciones cortas y sin meterse realmente en su vida personal. Sin embargo, al terminar la dinámica, se acercó por su cuenta al equipo, buscando ese refugio más contenido para poder soltarse.

Según lo que anotamos en el diario de campo, este acercamiento fue con un tono muy reservado (su voz era baja y evitaba ser escuchada por el resto del grupo), lo que dejaba ver esas ganas de proteger lo que iba a contar. En ese intercambio, empezó describiendo de forma general cómo es su casa (vive con su madre, sus hermanas y la pareja de su madre), manteniendo al principio un discurso más de "reporte" y poco emocional. Pero, conforme la charla fluía, su relato se fue moviendo hacia un lugar mucho más íntimo.

Fue en ese paso donde soltó la frase que resume todo lo que siente: (Aunque en mi casa hay muchas personas, a veces siento que estoy sola). Esta idea no salió de golpe; fue el cierre de un proceso de apertura lenta, donde el espacio de escucha permitió que la estudiante pasara de describir su casa por fuera a expresar cómo la vive por dentro.

Este momento es clave porque demuestra cómo el hecho de poder elegir el modo y el lugar para hablar (en este caso, fuera del grupo y en corto) ayuda a que aparezcan cosas que en lo colectivo simplemente no salen. Así, la frase no solo cuenta una pena emocional, sino que muestra el proceso real por el cual esa vivencia, por fin, logra ser nombrada.

Este testimonio es clave para entender que la soledad en la adolescencia no es un dato estadístico de ausencia, sino una percepción subjetiva de los vínculos. Como bien apunta Valenzuela (2009), los jóvenes moldean su identidad en espacios de interacción donde lo que se pone en juego es la negociación de pertenencias y la búsqueda de un reconocimiento social que les dé sentido.

En Meredith, esta soledad se entrelaza con una trama afectiva de ausencias presentes. Ella relató un vínculo profundo con un joven que hoy se encuentra privado de la libertad. Pese a la ruptura fáctica que impone el encarcelamiento, el lazo emocional se resiste a desaparecer. **"Yo todavía siento algo por él, aunque sé que ya no está aquí"**, confesó. Este dato no es menor: introduce en el análisis la coexistencia de afectos disímiles.

Meredith habita hoy una nueva relación de pareja, pero el recuerdo y el sentimiento hacia su vínculo anterior permanecen activos, generando una tensión que complejiza su presente emocional.

Esta escena no es una contradicción vacía; es una forma de tensión afectiva donde emociones de distinto signo conviven en la subjetividad de la adolescente. Lo que Meredith experimenta es el proceso, muchas veces ríspido, mediante el cual los jóvenes exploran y levantan sus propios andamios emocionales, incluso cuando estos chocan entre sí.

En este entramado, la relación con la madre aparece como un nodo de conflicto central. Meredith relató una desaprobación tajante: su madre le ha prohibido cualquier contacto con el joven encarcelado, bajo el argumento de que representa una influencia nociva. Sin embargo, la prohibición no detuvo el vínculo, sino que lo desplazó a la clandestinidad. Meredith confesó que ha sorteado la vigilancia mediante cartas enviadas con el apoyo de la familia de él, buscando grietas en la norma para mantener viva la comunicación.

Esta situación pone de manifiesto el choque entre las decisiones afectivas de la adolescente y el orden familiar. Para leer estas dinámicas, la perspectiva del análisis institucional de René Lourau (1988) resulta clarificadora: las instituciones, incluida la familia, no solo organizan la vida común, sino que dictan las normas y expectativas que separan lo aceptable de lo prohibido en un entorno social dado.

No obstante, antes de saltar a lo macro, hay que entender que estas tensiones ocurren en el cuerpo a cuerpo de la convivencia. Las decisiones de la madre pueden leerse como un esfuerzo de protección ante lo que percibe como un riesgo para el bienestar de su hija. En la otra orilla, desde los ojos de Meredith, esa misma protección se traduce en un muro que limita su autonomía emocional.

Para profundizar en este choque, es útil retomar a Pierre Bourdieu (1990, p. 128). El autor explica cómo la familia y la escuela operan a través de estructuras jerárquicas que moldean lo que los individuos hacen y sienten: **"las instituciones sociales organizan las prácticas y percepciones de los individuos mediante estructuras de autoridad y jerarquía que orientan su comportamiento"**. En el caso de Meredith, esa jerarquía no es solo una regla escrita; es la fuerza que intenta orientar su deseo hacia los marcos normativos que la institución familiar considera seguros.

En la trayectoria de Meredith, las intervenciones participativas funcionaron como un ancla; abrieron un espacio de interlocución donde su relato encontró, finalmente, escucha y reconocimiento por parte de los facilitadores. Es fundamental precisar que este análisis no persigue el etiquetado de un diagnóstico clínico. El objetivo, por el contrario, es desentrañar cómo las tensiones en el afecto, los choques en el núcleo familiar y los procesos de construcción de la identidad moldean la gramática con la que los jóvenes habitan sus relaciones sociales.

Al mirar el caso en su totalidad, la historia de Meredith es el vivo ejemplo de una adolescencia atravesada por la coexistencia: vínculos de gran intensidad que conviven con decisiones afectivas opacas y sentimientos de soledad que brotan en mitad de la rutina. Estas vivencias no son hechos aislados, sino piezas de un engranaje más vasto de construcción identitaria. En este proceso, los sujetos no solo experimentan, sino que exploran activamente sus emociones, sus lazos y el lugar que ocupan en los diversos escenarios sociales donde se mueven.

Este eje analítico deja al descubierto que los líos del afecto y las fricciones familiares no se quedan en la puerta de la escuela; atraviesan de forma directa la experiencia de los jóvenes. En el caso de Meredith, esta tensión se nota en varios planos: desde esa vivencia de soledad en una casa llena de gente, hasta la persistencia de un vínculo con una pareja que ya no está y el choque constante con su madre, quien intenta controlar sus decisiones emocionales.

Estas dimensiones no funcionan sueltas, sino que se van trenzando en su día a día. El hecho de tener que esconder que se escribe con su expareja (a través de cartas enviadas con apoyo externo), la falta de puentes de comprensión en su propia familia y el buscar a alguien con quien hablar en este espacio de intervención, muestran cómo Meredith vive en un tironeo constante. Está atrapada entre lo que siente, lo que realmente puede decir y lo que le dejan hacer. Todo

esto no solo le pega en su vida personal, sino que marca su forma de plantarse frente a los demás y de habitar la escuela.

Al final, lo que el caso de Meredith pone sobre la mesa es que lo emocional no es un adorno o algo secundario; es un componente estructural que organiza cómo se vive la adolescencia y la escuela. Las emociones, los vínculos y los choques afectivos no son ajenos al proceso educativo. Son, en realidad, el suelo desde el cual los jóvenes interpretan lo que les pasa, arman su identidad y negocian su lugar dentro de las instituciones.

6.6. Eje analítico 5:
Experiencias emocionales, vulnerabilidad juvenil y búsqueda de reconocimiento en el espacio escolar: el caso de Pamela

Este quinto eje analítico profundiza en la tríada compuesta por la experiencia emocional, la memoria traumática y la necesidad de reconocimiento en la escuela. Estas dimensiones se volvieron palpables en el relato de Pamela, una joven de 16 años que, en el marco de las intervenciones participativas, optó por abrir un fragmento profundamente doloroso de su infancia.

La narración de Pamela no fue planificada; emergió durante una dinámica de preguntas aleatorias en el aula diseñada para reflexionar sobre hitos vitales. Fue en ese escenario donde Pamela tomó la palabra para reconstruir un evento que, desde los doce años, alteró el curso de su historia personal.

Su intervención describió el asesinato de uno de sus primos, una figura de cercanía cotidiana con quien compartía el juego y la condición de ser hijos únicos. Pamela lo sentenció con una fuerza mnemónica total: **“Fue algo que jamás voy a olvidar”**. La escena que recupera la estudiante nos sitúa en una tarde común en su vecindario, interrumpida por la presencia de dos desconocidos. La tensión escaló desde un interrogatorio sobre la ausencia de adultos hasta la irrupción de un arma de fuego y la exigencia de objetos de valor.

El relato alcanza su punto más crítico cuando el primo, en un acto de protección, le ordena correr. Pamela recuerda haber obedecido y, en la huida, escuchar el estallido del disparo a sus espaldas. Al volver la vista, se encontró con la imagen del cuerpo herido. **“Intenté moverlo para**

que se levantara, pero ya no lo hizo", narró, describiendo el momento exacto en que la muerte violenta fracturó su realidad.

Estamos ante un episodio traumático de alta intensidad. Lo que Pamela relata no es un recuerdo estático; es una herida que la literatura psicológica reconoce como un punto de quiebre en la adolescencia, sobre todo cuando el referente afectivo es quien recibe el impacto. Si acudimos al DSM-5, lo que encontramos es la descripción de un trauma que se vuelve presente: recuerdos que asaltan sin permiso, una carga emocional que desborda y esa imposibilidad de fijar la atención en lo escolar cuando el entorno, de pronto, espejea el suceso (American Psychiatric Association, 2013).

En la cotidianidad de Pamela, aquel evento no es pasado muerto; es una presencia que dicta condiciones. Durante la sesión, ella misma admitió que ciertos estímulos escolares o de su entorno disparan el recuerdo, fragmentando su capacidad de concentrarse en las clases.

Es vital aclarar que el uso del **DSM-5** en este análisis no busca etiquetar a la estudiante con un diagnóstico clínico. El interés radica en entender que las experiencias traumáticas dejan **huellas emocionales** profundas en la memoria. Lo que nos ocupa desde una perspectiva analítica es cómo los jóvenes narran estas fracturas y qué lugar les asignan en su propia biografía.

Aquí es donde la lente de Jerome Bruner (1991, p. 21) se vuelve operativa: las personas no sólo viven, sino que estructuran su existencia a través de relatos que domestican lo caótico. Para el autor, **"la narración es el instrumento mediante el cual los individuos construyen sentido sobre los acontecimientos que experimentan"**. Al tomar la palabra en la intervención, Pamela no solo liberó un recuerdo doloroso; puso en marcha un proceso de **reorganización narrativa**. Fue un esfuerzo por integrar ese suceso violento en una historia que resultara comprensible, tanto para su propia consciencia como para el grupo que la escuchaba.

La sesión registró un momento de alta densidad emocional. Las notas del diario de campo describen cómo Pamela, en plena reconstrucción de los hechos, rompió en llanto frente a sus compañeros. Ante la intensidad del quiebre, el equipo facilitador le ofreció la posibilidad de abandonar el aula para recuperar la calma. Sin embargo, Pamela rechazó la opción. Esa decisión de quedarse, de no retirarse del espacio común a pesar de la vulnerabilidad expuesta, marca un hito en su búsqueda de reconocimiento.

Lejos de abandonar la escena, Pamela pidió papel para secarse el rostro y manifestó su voluntad de seguir en la actividad. Este gesto es analíticamente potente: revela una elección consciente de habitar el espacio grupal a pesar de la fractura emocional que supuso su relato. Que la estudiante decidiera quedarse, en lugar de buscar el aislamiento, sugiere que el entorno de la intervención funcionó como un territorio lo suficientemente seguro para sostener la exposición de su vivencia. El registro detalla que una integrante del equipo ofreció un abrazo como contención; Pamela lo aceptó, permaneciendo acompañada hasta que el llanto cedió y pudo reintegrarse a la dinámica.

Desde la hermenéutica, este movimiento de Pamela ilustra lo que Paul Ricoeur (1970, p. 85) describe como la capacidad del relato para ordenar el caos: **"la narración configura el tiempo de la experiencia humana al articular acontecimientos dispersos dentro de una historia significativa"**. Al ponerle palabras a la muerte de su primo, Pamela logró anudar fragmentos que quizá flotaban aislados en su memoria: la complicidad de los juegos infantiles, la violencia del asalto, el impacto en su familia y la estela de dolor que marca su presente. Narrar fue, en este caso, el esfuerzo por dotar de una trama coherente a lo que la bala desarticuló.

Pero hay algo más que una dimensión narrativa; aquí emerge una veta pedagógica sobre el papel de la escuela en la gestión del dolor. La pedagogía crítica de Paulo Freire (1970, p. 88) nos recuerda que el diálogo es el cimiento de cualquier proceso educativo real, pues permite a los sujetos mirarse en su propia realidad y ponerla en común. Para el autor, **"decir la palabra verdadera es transformar el mundo"**.

Bajo esta luz, la intervención de Pamela se entiende como un acto político de **toma de palabra** en el ámbito educativo. No fue solo el desahogo de un recuerdo traumático; fue su participación en un ejercicio colectivo donde su historia dejó de ser un secreto individual para convertirse en un relato escuchado, validado y reconocido por sus pares.

Desde la sociología de la juventud, autores como **Feixa** han puesto el foco en cómo las identidades juveniles se tejen en redes de interacción; espacios donde lo vivido deja de ser un evento privado para adquirir un peso colectivo. Cuando estas historias personales se narran en grupo, no solo se comparten datos: se generan vínculos de reconocimiento y se logra sacar a la superficie fragmentos de la experiencia juvenil que la formalidad escolar suele mantener bajo llave.

Al mirar el caso de Pamela en su conjunto, queda claro que la arquitectura emocional de los jóvenes puede estar atravesada por fracturas traumáticas desde etapas muy tempranas. La posibilidad de narrar este suceso en las intervenciones participativas permitió descifrar ese nudo donde la memoria, el afecto y el relato se entrelazan para intentar, finalmente, darle un sentido al pasado.

Este eje analítico nos obliga a reconocer que lo que un estudiante es en la escuela no cabe en una boleta de calificaciones ni en un reporte de conducta. Las trayectorias escolares están habitadas por historias personales, por el eco de recuerdos violentos y por las emociones que estos disparan. Todo ese entramado influye, de manera determinante, en la forma en que los alumnos deciden participar y vincularse en el aula.

En este sentido, el caso de Pamela no solo expone una experiencia individual, sino que permite responder de manera directa a la pregunta central de la investigación (¿Cómo se manifiestan las necesidades de ser escuchados en jóvenes estudiantes dentro del contexto escolar y qué prácticas institucionales facilitan o limitan su participación y reconocimiento?). La narración de este episodio traumático deja ver que esa necesidad brota con más fuerza cuando los chicos han pasado por experiencias límite, situaciones que casi nunca encuentran un lugar en los discursos escolares de siempre.

A la vez, este eje ayuda a profundizar en la pregunta justificante (¿Cómo se negocia el silencio?), demostrando que callar no es simplemente una ausencia de palabras, sino una forma de contener vivencias que son muy difíciles de procesar. En el caso de Pamela, pasar del silencio a la narración no fue algo automático; se dio porque estaba en un espacio que le ofrecía seguridad, reconocimiento y acompañamiento real.

Las notas del diario de campo sostienen esta idea. En el registro se nota cómo, mientras contaba su historia, Pamela pasó por un momento de muchísima carga emocional (rompió en llanto, detuvo momentáneamente su discurso y requirió apoyo físico y emocional por parte del equipo facilitador). También destaca su decisión de quedarse en el grupo a pesar de sentirse tan vulnerable. Ese momento no solo muestra qué tan honda es su experiencia, sino lo importante que fue el entorno de la intervención: ahí, la escucha activa y la contención permitieron que el relato no se cortara, sino que fluyera.

Respecto a los objetivos de la investigación, este caso pone en evidencia cómo las emociones, la memoria del trauma y las ganas de ser reconocido se mezclan en la identidad de los jóvenes. Todo esto influye directamente en cómo participan, cómo se expresan y cómo viven la escuela. Así, este eje no solo ayuda a entender mejor el problema, sino que confirma que la escucha no es un "extra" en la educación; es una condición necesaria para que los jóvenes puedan digerir lo que han vivido y darle un sentido a su propia historia.

6.7. Cierre del capítulo 6:

La demanda de escucha como expresión de la subjetividad juvenil en el contexto escolar.

Tras desgranar las historias compartidas por los jóvenes durante las intervenciones, emerge con nitidez un elemento transversal: la **demanda de escucha** como condición sine qua non para que la subjetividad juvenil cobre forma en el espacio escolar.

Como se planteó al inicio de este capítulo, el análisis de las sesiones no se agotaba en el registro de anécdotas individuales. El objetivo era descifrar cómo esos relatos actúan como ventanas hacia dimensiones más densas de la vida juvenil. En este sentido, las historias que circularon en las sesiones no son fragmentos aislados; son expresiones vivas de procesos sociales, afectivos e identitarios que atraviesan el día a día de los estudiantes.

Desde una lente interpretativa, **Paul Ricoeur** sostiene que la narración es la vía privilegiada para que los sujetos pongan orden al caos y doten de sentido a los hitos que han marcado su biografía. Para el autor, “narrar es una forma de reconfigurar la experiencia humana en una trama significativa” (Ricoeur, 1970). Bajo esta premisa, los relatos juveniles en las intervenciones operan como ejercicios de reorganización vital puestos en diálogo con el otro (una forma de acomodar la vida frente a alguien que escucha).

Esto se hizo visible en muchos momentos del trabajo de campo. En una de las sesiones, por ejemplo, un estudiante pasó de un silencio largo a soltar, con dificultad, una experiencia personal que nunca había tenido lugar en el discurso de la escuela; su voz era bajita, entrecortada, pero sostenida por la atención de sus compañeros. En otro momento, una estudiante, después de contar un episodio doloroso de su familia, hacía pausas constantes mientras armaba su relato, como si cada palabra fuera un esfuerzo real por darle forma a algo que hasta ese momento no se había dicho. También se registraron escenas donde, tras compartir pérdidas o conflictos, los

jóvenes se quedaban callados, pero ya no era un silencio de cierre, sino un espacio para digerir lo compartido entre todos.

La palabra lanzada al grupo no solo sirve para describir el pasado; funciona como una herramienta de trabajo emocional para sucesos que siguen vibrando en el presente de los chicos. En este sentido, narrar no fue únicamente contar lo que pasó, sino empezar a construir una forma de habitarlo, de pensarlo y de darle un nuevo significado junto a los demás

El caso de **María Elizabeth** ilustra esta profundidad. Lo que brota de su testimonio no es el frío expediente de una alumna con "dificultades escolares", sino la crónica de una joven cuya cotidianidad está fracturada por la desigualdad social. El peso de las responsabilidades económicas, la fragilidad en la salud de su madre y la carencia de redes de apoyo no son datos externos, sino factores que dictan, minuto a minuto, cómo habita y siente la escuela.

Durante las sesiones, fue evidente que estas condiciones no se quedaban en el discurso; tenían un correlato físico en su manera de habitar el aula. El diario de campo registró con precisión esa gestualidad: cuando María Elizabeth tomaba la palabra, su voz ganaba un temblor delatador, su mirada buscaba refugio en el suelo y sus respuestas se precipitaban hacia el final, como queriendo abandonar el centro de atención lo antes posible.

Esta corporalidad cobra sentido a la luz de su propia confesión: **“Todo el tiempo he sido así porque no me gusta que se burlen de mí o que me regañen”**. Estas señales nos obligan a entender que su paso por la escuela no es una cuestión de rendimiento, sino el resultado de un entramado denso donde lo social y lo emocional dictan su forma de vincularse.

Desde la psicología del desarrollo, Erik Erikson (1968) definió la adolescencia como el territorio crítico para la arquitectura de la identidad. En su teoría psicosocial, este tramo vital se tensa entre la **identidad y la confusión de roles**, un proceso donde los jóvenes intentan soldar las piezas de su vida personal, social y afectiva para lograr una imagen coherente de quiénes son.

En esta línea, la identidad se revela como un proceso dinámico, sostenido por pilares como el autoconcepto, la autoestima y la autopercepción. Son componentes que no surgen en el vacío, sino que se fraguan en el roce de los contextos inmediatos: la familia, la escuela y el grupo de iguales. Los relatos que atraviesan este capítulo confirman que estos procesos identitarios están anclados a las vivencias más crudas de la cotidianidad juvenil.

El caso de **Tadeo** es, en este punto, paradigmático. Su historia muestra cómo la pérdida de un referente central puede reorganizar por completo la construcción emocional de la identidad. La muerte de su tío (quien había ocupado de facto el lugar del padre) no fue solo un duelo familiar, sino un evento que fracturó su trayectoria.

Durante la intervención, Tadeo dejó ver una herida abierta: el cuestionamiento persistente por haber asistido a la escuela el día de la tragedia. Su deseo expreso de haber estado presente para una última despedida revela que la memoria de ese día no es un archivo cerrado, sino una experiencia que sigue siendo elaborada emocionalmente en su presente.

Al integrar los hallazgos de cada historia, emerge una conclusión que interpela directamente a la estructura del sistema educativo: la **demanda de escucha** manifestada por los jóvenes no es un deseo superficial de atención momentánea. Se trata, en rigor, de la expresión de necesidades emocionales, sociales e identitarias que son constitutivas de su proceso de desarrollo.

En este plano, reconocer la urgencia de la escucha en la escuela implica, necesariamente, validar a los jóvenes como sujetos que producen significado sobre su propia vivencia y que reclaman espacios donde su palabra tenga peso y legitimidad. Como bien señala Paulo Freire (1970, p. 88): **"Decir la palabra verdadera es transformar el mundo"**.

Bajo esta mirada, la voz de los estudiantes no puede reducirse a un testimonio individual o anecdótico; debe entenderse como una forma de participación política y activa en el corazón de los procesos educativos. Abrir grietas en la institución donde estas voces resuenen es el paso fundamental para dimensionar la verdadera complejidad de la experiencia juvenil.

En definitiva, el análisis de este capítulo permite sostener que la demanda de escucha, identificada durante las intervenciones del proyecto, no es un elemento periférico. Representa una dimensión central para descifrar las tramas emocionales, sociales e identitarias que los jóvenes tejen y sostienen dentro del espacio escolar.

7. Reflexiones finales.

El desarrollo de este proyecto permitió mover la mirada desde una idea abstracta de la “escucha” hacia una comprensión mucho más aterrizada: como un fenómeno situado, marcado por las reglas de la institución, los hilos del poder y los procesos de cada sujeto. Más que solo confirmar lo que ya pensábamos, el trabajo de campo nos obligó a sacudir nuestras propias nociones sobre la escuela, dejando claro que la demanda de escucha no es un simple problema de comunicación personal, sino un síntoma de estructuras que, por historia, han puesto la palabra del adulto por encima de la experiencia de los jóvenes.

En este punto, uno de los hallazgos con más peso fue notar que los chicos no es que no tengan voz, lo que les faltan son espacios legítimos donde esa voz valga y sea reconocida. Esto conecta directamente con lo que plantea **Erik Erikson**, quien dice que la adolescencia es una etapa definida por la búsqueda de identidad y reconocimiento. Lo que vimos en el campo es que, cuando la escuela no da las condiciones para esa validación, los jóvenes no se quedan callados sin más; su palabra se guarda, se parte en pedazos o se muda a otros lugares donde no haya tanta vigilancia.

Gracias al análisis institucional, pudimos entender que este freno no es coincidencia. La escuela funciona con lógicas que deciden quién habla, cuándo y cómo. En ese escenario, la demanda de escucha surge como un choque contra esas estructuras, demostrando que el lío no es que los estudiantes no quieran participar, sino que la institución le pone topes a esa participación. Así, la escucha no puede verse como una habilidad que alguien tiene o no; es una práctica política en toda regla que pone en duda cómo se reparte el poder dentro del salón de clases.

Otro aspecto clave fue la fuerza colectiva de todo este proceso. Como se vio en las sesiones, las historias no se quedaron atrapadas en lo individual, sino que rebotaron en el grupo, creando puentes de identificación y reconocimiento entre los chavos. Este fenómeno se entiende mejor con las ideas de **René Kaës**, quien plantea que el grupo funciona como una estructura que ayuda a digerir experiencias que, a solas, serían muy difíciles de procesar. Así, la escucha dejó de ser un acto de uno a uno para volverse una función colectiva que permite que lo vivido, por fin, cobra sentido.

De la misma forma, la práctica de la escucha activa durante la intervención dejó claro que no basta con solo "dar la palabra"; hay que cambiar las reglas de cómo circula esa palabra. Cuando los jóvenes sintieron una escucha sin juicios, sin que nadie los cortara y sin ser calificados, sus

relatos se hicieron mucho más profundos. Esto demuestra que participar no depende solo de las ganas del estudiante, sino de qué tan sano y seguro es el entorno que lo sostiene. Al final, esto confirma que escuchar es una práctica ética que necesita condiciones muy claras para poder suceder.

Desde este ángulo, la escuela deja de ser solo un lugar donde se pasan conocimientos para volverse el escenario donde se arman las identidades y los vínculos. Si se ignora esta parte, la institución se arriesga a ser un lugar vacío, desconectado de la vida real de los chavos. Por el contrario, cuando se abren espacios de escucha, lo que se amarra no es solo la expresión de cada quien, sino el tejido de toda la comunidad.

Finalmente, esta investigación sugiere que la demanda de escucha no es una petición cualquiera, sino un llamado a transformar las relaciones que sostienen la vida escolar. Escuchar significa reconocer al otro como sujeto, pero también aceptar que su palabra puede sacudir y cambiar a la propia institución. El reto no es solo "hacer que hablen", sino construir las condiciones para que lo que digan tenga efectos reales en cómo la escuela se piensa y se organiza.

En resumen, la escucha no es un accesorio pedagógico, sino la base para reconocer quiénes son realmente los jóvenes. Atender este llamado implica aceptar que la escuela no solo fabrica estudiantes, sino que acompaña a sujetos en construcción, cuyas historias y conflictos son el corazón mismo de la educación.

8. Bibliografía.

Teoría pedagógica y educativa:

Cornejo, I. (2022). Paulo Freire: La horizontalidad como desafío de la educación liberadora.

Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación, (151), 59–72.
Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
Rodríguez, J. A. (2023). Escucha activa: una propuesta para el desarrollo de la comprensión oral. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria, 21*(41), 93–101.
Zambrano, A. (2009). La pedagogía en Phillipe Meirieu. *Educere, 13*(44), 215–226.

Sociología, poder e institución:
Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. Grijalbo.
Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets Editores.
Escobar, S., & Cáceres, M. L. (2019). Poder simbólico de la institución escolar para diferenciar a los alumnos mediante el disciplinamiento corporal. *Pedagogía y Sociedad, 22*(55), 87–103.
Foucault, M. (1970). *L'ordre du discours*.
Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
Habermas, J. (1984). *Teoría de la acción comunicativa* (Vol. 1). Taurus.
Lourau, R. (1988). *El análisis institucional*. Amorrortu.
Rabasa, C. (2020). Reconvertirnos: un breve análisis institucional sobre el ámbito penal en tiempos de pandemia. *Revista Debate Público*.

Juventud, identidad y cultura juvenil:
Bermúdez, E. (2010). Rossana Reguillo Cruz: Pensar en los jóvenes desde los jóvenes y sus prácticas. *Utopía y Praxis Latinoamericana, 15*(50), 5–6.
Feixa, C. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus: antropología de la juventud*. Ariel.
Nateras, A. (2004). Trazos y trayectos de lo emergente juvenil contemporáneo. En *Tiempo de Híbridos*. SEP/IMJ.
Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles*. Norma.
Valenzuela, J. M. (2009). *El futuro ya fue*. COLEF.
Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton & Company.

Psicología, subjetividad y vínculos:
Kaës, R. (1989). *La institución y las instituciones: estudios psicoanalíticos*. Paidós.
Kaës, R. (2005). *Las teorías psicoanalíticas del grupo*. Amorrortu.
Kaës, R. (2005). *Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales*. Paidós.
Montea, M. E. (2014). Apego y pérdida: redescubriendo a John Bowlby. *Revista chilena de pediatría, 85*(3), 265–268.

Vázquez, A., & García, R. E. (2021). La vocación no directiva de Carl Rogers: teoría, psicoterapia y relaciones de poder. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (125), 77–98.

Hermenéutica, narrativa y construcción de sentido:
Bruner, J. (1991). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza.
Ricoeur, P. (1970). *Freud: Una interpretación de la cultura*. Siglo XXI Editores.

Metodología cualitativa y etnografía:
Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Paidós.
Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
Woods, P. (1982). *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*. Paidós.

Educación socioemocional y contexto escolar:
Askia, B. L. (2024). Educación socioemocional en la enseñanza primaria: un análisis práctico de la experiencia. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 15*(29). https://doi.org/10.23913/ride.v15i29.2141
Elizalde, H., Ordoñez, M. I., López, C. V., & Cambizaca, G. P. (2024). Trato relacional entre estudiantes y docentes basados en "el ser y convivencia". *Aula Virtual, 5*(12). https://doi.org/10.5281/zenodo.13849824
Otero, D., & Sánchez, P. (2025). Manejo escolar de problemas emocionales en alumnos en educación primaria: una revisión sistemática. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (40). https://doi.org/10.21555/rpp.3384
Rodríguez, N., & Castillo, R. (2023). Impacto de una intervención de educación socioemocional en estudiantes de preparatoria en México. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar, 3*(1), 39–60.
Román, M., & Mendoza, B. (2025). Aprendizaje socioemocional y práctica docente en educación primaria. *Revista RedCA*, 417–440.

Contexto postpandemia y salud mental:
Esparza, E. M., Campillo, M., Stincer, D., Sánchez, C. O., Téllez, A. L., & Aveleyra, E. (2023). Experiencias de jóvenes mexicanos frente a la pandemia y confinamiento por COVID-19. *Psicumex, 13*. https://doi.org/10.36793/psicumex.v13i1.526
OMS (2021). 1 de cada 7 adolescentes tiene un problema de salud mental diagnosticado.

https://www.unicef.es/noticia/salud-mental-adolescentes-estado-mundial-infancia

Troncoso, J. L. (2022). Análisis psicológico de la vuelta a clases en tiempos de postpandemia COVID-19. *Cuadernos de Neuropsicología, 16*(1), 94–99.

Enfoques contemporáneos:

Mondragón, R. (2023). El enfoque de las capacidades de Nussbaum. Algunos rasgos y debates. *Andamios, 20*(52), 199–228. https://doi.org/10.29092/uacm.v20i52.1004

Referencias clínicas (uso descriptivo):

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Author.

9. Anexo para cartas descriptivas, evidencias del trabajo de campo, diario de campo, fotos, etc.

Diario de Campo y Casos específicos:

https://docs.google.com/document/d/1IeGhWvd9bIqKUj6Spb8dR2kFBk8weG7H6JMlJl5F-ss/edit?tab=t.0







Unidad Xochimilco