

COOLTURA POLÍTICA

Apuntes para pensar las ideas políticas de los jóvenes en la escuela media

PEDRO NÚÑEZ

Presentación

Recientemente en Argentina ocurrieron dos hechos de difusión masiva, los episodios de Carmen de Patagones y República de Cromagnon,¹ que dirigieron la atención pública hacia los jóvenes. La mayor visibilidad motivó interrogantes sobre su situación, trayectorias y condiciones de vida, así como la intensidad de la experiencia educativa; en definitiva se habló de las características de la cultura juvenil. La sociedad descubrió que muchos tienen hijos, la existencia de casos de violencia en la escuela y de gatillo fácil en las calles, sus itinerarios precarios en lo laboral o que en la música canalizan anhelos y esperanzas. En un país que se piensa a sí mismo en crisis permanente y ante múltiples preguntas para intentar entender los sucesos ocurridos la escuela media concentró los reclamos y fue interpelada acerca de su rol en el proceso de socialización de los jóvenes.

Sin embargo pocos se preocuparon por leer la situación desde los jóvenes, sus ideas sobre el contexto en que se mueven o las experiencias y maneras de transitar esta condición. En este trabajo intentaremos acercarnos a su cultura política indagando en los criterios de justicia como una forma de comprender el proceso de socialización política. A través de ellos se estructuran las creencias y valores, las ideas políticas presentes y futuras. ¿De qué manera pensamos a los jóvenes? ¿Cómo analizar los cambios ocurridos en la última década, el lugar de la educación y las nuevas configuraciones identitarias y procesos por los que atraviesan?

Para ello doy cuenta brevemente de los cambios y continuidades en el contexto social y político, presento algunas experiencias de jóvenes en es-

Pedro Núñez es investigador del Área de Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)-sede Argentina y becario del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)/FLACSO. Ayacucho 551 (C1026AAC), Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. CE: pnunez@flacso.org.ar

cuelas de dos contextos disímiles de la Provincia de Buenos Aires, un barrio popular en el conurbano bonaerense que rodea a la ciudad y una localidad mediana y próspera del interior de la provincia para, finalmente, poner en discusión algunas claves interpretativas para pensar su cultura política. Los ejes que propondré son: lo individual y el nosotros/las experiencias/nuevos y viejos espacios (barrio-cyber) y la relación con la norma y lo legítimo-ilegítimo.

Transformaciones en los criterios de justicia

Pareciera bastante claro que las condiciones de educabilidad mutaron en gran parte debido al contexto en transformación. En la década de los noventa, Argentina atravesó por una serie de reformas que, naturalmente, produjeron considerables cambios en la estructura política, social y económica pero, sobre todo, se modificaron los sentidos de justicia que se ponen en juego. Para amplios sectores de la población, tradicionalmente, la esfera de justicia se expresaba y vinculaba en referencia con los derechos sociales (Jelin, 1996), no igualaba a todos pero brindaba garantías igualitarias de justicia. Implicaba, de esta manera, una construcción de la esfera de lo justo a través del acceso al trabajo, desdeñando la ciudadanía política. No obstante, la inestabilidad laboral resultante del ocaso de la sociedad salarial puso en cuestión el acceso a estos derechos y la estabilidad de los criterios de justicia señalados. En la actualidad un mercado de trabajo donde los jóvenes –pero también sus padres– van desarrollando trayectorias inestables, alta rotación, puestos por lo general de baja calificación y corta duración, intercalados con momentos de desempleo o subempleo, parece el destino probable.

De cierta manera, podríamos decir que estamos ante el dislocamiento de la transición escuela-trabajo. Ante las transformaciones en el entorno, la educación, que implicaba un espacio de socialización central para adquirir las capacidades del individuo moderno, pareciera perder razón de ser para muchos jóvenes.

Los procesos de transformación socioeconómica, los cambios culturales y en la estructura de oportunidades provista por el Estado y el mercado laboral, la crisis de un marco institucional desde el que se internalizaban normas y valores así como la caída o ruptura de determinados soportes,² que brindaban una cobertura y garantía cierta de igualdad a los individuos, provoca cambios en las percepciones acerca de lo justo o injusto. Las

alteraciones en el sentido de justicia implican, a su vez, la emergencia de otros significados. Frente al derrumbe de las viejas mitologías y los puntos de referencia establecidos que sugerían un entorno social seguro (Bauman, 2003) surge una nueva legalidad, paralela a otras, donde todo está en permanente movimiento. A diario leemos y escuchamos reclamos de justicia, por la que brega quien se siente damnificado. El trato injusto es la figura a la que apelar y, por lo visto, a pesar de su exagerada utilización, razones no faltan: disputas por la distribución de bienes escasos, prácticas de gatillo fácil, discriminación, maltrato en la escuela. Vivimos una época de transición donde los marcos que daban contención a la vida de los individuos mutan, desdibujándose la idea de un tercero que intervenga en los conflictos. El sentido de la justicia se individualiza.

¿Cómo entender las ideas de justicia en la actualidad? El trabajo de Boltanski (2005) brinda interesantes elementos para pensar los cambios en el entorno. El autor sostiene que nos encontramos ante un nuevo régimen de justificación. El mercado necesita un nuevo tipo de ciudadano, propio de la ciudad por proyecto, donde la actividad debe orientarse, precisamente, a generar o integrarse a proyectos. La vida es, así, una sucesión de los mismos, más válidos cuanto más diferentes entre sí. El grande de esta ciudad es adaptable y flexible, empleable, capaz de implicar a otros. Ante todo, debe ser innovador, movido por la intuición y la perspicacia; capaz de utilizar las nuevas tecnologías informáticas de comunicación y trabajar en red. Los dispositivos de contratación son de corto plazo, con énfasis en la terciarización de tareas. Para ser exitoso en la ciudad por proyecto es necesario sacrificar todo aquello que nos ate, que pueda complicar la disponibilidad, los desplazamientos como pueden ser la vocación, el oficio, el matrimonio, los hijos. Ante este nuevo contexto, sostiene el autor, uno se pone en prueba mostrando la capacidad de adaptarse de un modelo a otro pero crece la tensión entre la búsqueda de autonomía y de seguridad.

En este sentido, Sennett (2000) también señaló cómo las dinámicas promovidas por el capitalismo flexible, detrás de un discurso que enfatiza la individualización y autonomía, afectan elementos fundamentales de integridad, identidad y compromiso de los sujetos. Cambian los sentidos de pertenencia, maneras de relacionarnos, las expectativas. Pero no están claros los compromisos que como sociedad construimos ni el rol de la educación ante ellos.

Las discusiones en torno a la juventud

Tal como una serie de investigaciones se han encargado de demostrar, el concepto de juventud aislado del contexto pierde todo interés y significado (Feixa, 1999; Valenzuela Arce, 2002). En Argentina, al igual que en otros países, nos encontramos ante una prolongación de la misma: las edades tienden a extenderse, se retrasa el ingreso al mercado de trabajo, la obtención de vivienda propia o la formación de pareja estable mientras aumenta, considerablemente, la cobertura del sistema educativo y se masifica la difusión de estilos juveniles. Las fronteras entre juventud y edad adulta se tornan difusas, con discontinuidades, tensiones y oscilaciones; ya no es una etapa de paso sino plena de significados. Una nueva condición juvenil emerge aunque signada por un contexto que pone en juicio la idea de ciudadano propio de la modernidad.

Los cambios en los sentidos de justicia y las transformaciones en el entorno socioeconómico tienen fuertes implicaciones a la hora de pensar las representaciones y prácticas políticas de los jóvenes, especialmente ante su supuesto desencanto político (Reguillo, 2000). Cuando reflexionamos sobre ellos nos enfrentamos ante ciertas particularidades. Puede ser cierto que la sociedad argentina los ha (re)descubierto en los últimos tiempos, mas ese proceso se dio desde el etiquetamiento. En muchos casos son vistos como un “otro” peligroso, dueños de actitudes extrañas; incomprensibles a los ojos de los adultos. En este juego de imaginarios los medios de comunicación ocupan un lugar principal en la difusión de estilos juveniles, muchos son apropiados y readaptados por los jóvenes. El consumo se erige así en lugar principal donde la identidad se constituye a partir de esas identificaciones y oposiciones.

La escuela media no está exenta de este juego de imaginarios. A pesar de los cambios en las leyes educativas y el surgimiento de nuevos órdenes normativos como los consejos de convivencia, se continúa hablando de adolescentes, menores incapaces que sólo tienen el derecho de ser escuchados. Predomina en ella, tal como Chaves (2004) se ha encargado de señalar, una tendencia a enfatizar los aspectos biológicos, médicos o psicológicos que intentan explicar la juventud a partir de particularidades intrínsecas de los cuerpos. Esta forma de acercamiento centra la mirada en esta etapa considerándola como un momento de confusión. Pero también, señala la autora, desde un enfoque sociológico los jóvenes son víctimas, victimarios o sujetos revolucionarios donde se deposita la esperanza de cambio. Estas

representaciones terminan inmovilizando a quienes trabajan con ellos, obstaculizan el conocimiento del otro. Los miramos extrañados y cuando ocurre algún suceso que acapara la atención pública queremos explicarlo a partir de *flashes* sociológicos. La cultura juvenil surge como clave interpretativa de todos los fenómenos. El uso de tal o cual ropa, la visera, los aros o los tatuajes, la música, la falta de compromiso.

En este trabajo preferimos tomar otros caminos de indagación y, más bien, acercarnos a las características de sus experiencias y trayectorias como una manera de comprender los diversos procesos que la sociedad atraviesa (Feixa, 1993). Tal vez valga la pena profundizar otros rumbos de indagación, explorar las contradicciones que atraviesa el colectivo juvenil, recorriendo el contexto.

Cambios y continuidades en la educación

La educación quizás sea una de las esferas que mayores modificaciones ha experimentado en los últimos años. Mientras la cobertura de salud, dado el particular desarrollo de la política social en Argentina, se encontraba mayormente vinculada con la posesión de trabajo, la educación se consideraba como aquella área de características inclusivas e igualitarias. Las mutaciones en los órdenes normativos, ocurridas a lo largo de la década de los noventa aún no habían logrado asentarse, y afrontaban ya serios cuestionamientos, cuando estalla la crisis política y social de diciembre de 2001. El incremento, pero fundamentalmente la heterogeneidad y complejización de la pobreza (Murmis y Feldman, 1992), impactan en el sistema escolar. La nueva realidad territorializa, dificulta la socialización en espacios compartidos entre diferentes clases sociales mientras que en los barrios populares los planes sociales se instalan como nuevo derecho de inclusión (Grimson y Cerutti, 2004). En esa misma sociedad que tenía, no demasiados años atrás, al ascenso social como expectativa probable, aparecen nuevos órdenes y jerarquías (Dussel, 2003). Inés Dussel describe la nueva situación recuperando una frase de Beatriz Sarlo “nos acostumbramos a que la sociedad argentina sea impiadosa”.

Una serie de trabajos han dado cuenta de la complejización de sentidos que se ponen en juego en la experiencia educativa (Neufeld, 1999) así como de la persistencia de una trama desigual (Tiramonti, 2004). Otros hablan de una experiencia educativa de baja intensidad (Kessler, 2004) mientras que algunos llegan a señalar que el paso por la escuela en

un contexto de expulsión prácticamente no deja marcas (Duschavtzky y Corea, 2002). Esta mayor preocupación sobre el papel de la escuela media se da en un momento donde, de acuerdo con los datos estadísticos, la cobertura del sistema educativo se incrementó considerablemente; de hecho, sectores sociales con serias dificultades históricas de acceso, incrementaron su presencia en las aulas.

De acuerdo con información de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), la tasa neta de escolarización aumentó sostenidamente de 42.2%, en 1980, a 59.3, en 1991 y de ahí hasta el actual de 73.2%. Si en 1991, el porcentaje de jóvenes 15-17 y entre 18-24 que se mantenían en el sistema educativo era de 62 y 29, ahora representan 90 y 36%, respectivamente.³ Mientras de la cohorte nacida entre 1965 y 1969 comenzaba el secundario 66%, de los nacidos entre 1970 y 1974 lo hacía más de 70%. Respecto de las nuevas generaciones (los nacidos entre 1975-1978 y 1979-1982) –en una tendencia que imaginamos continuará ascendente–, alrededor de 80% comenzó la escuela media. Sin embargo, en los quintiles de menores ingresos se acentúan las dificultades ya que el porcentaje de población de entre 15-17 años que no estudia se concentra en ese segmento. Si el promedio de jóvenes fuera del sistema escolar, de acuerdo con el censo de 2001 representa 13.1% en el primer quintil, sube a 22.8, bajando a 14.1 en el segundo y a 8.6% en el tercero.

De esta manera, la escuela media se encuentra atravesada por diferentes y complejos procesos. Si bien disminuyen las desigualdades de acceso se mantienen fuertes distinciones en cuanto a las condiciones de intensidad de la experiencia educativa. Muchos jóvenes, varios de los cuales son los primeros en su familia en acceder a estudios secundarios, sienten que no son tratados como esperan serlo. El descubrimiento de aquel lugar considerado igualitario como desigual, sumado a la necesidad de obtener ingresos para colaborar en el hogar, puede llevar a tensiones que se traducen en entrar y salir permanentemente del sistema.⁴

A las clásicas críticas de que las instituciones escolares no sólo socializarían teniendo en cuenta valores de determinados sectores sociales y despreciando los de otros, siendo inhibidoras de la producción de cultura de estos últimos, podríamos agregar algo similar ante la masificación de los estilos juveniles. Las expulsiones de alumnas embarazadas, las sanciones por supuestas faltas de respeto a símbolos patrios (Falcioni, 2004) o por usar aros, tatuajes o un tipo particular de vestimenta o peinado, transforman

al cuerpo en lugar de lucha de significados legitimados. Espacio donde los adultos buscan restablecer autoridad.

Muchas veces olvidamos que la escuela es un lugar que brinda la posibilidad de compartir juvenilmente, un espacio de aprendizajes donde convivimos con el otro. Si bien la conocida situación en que se encuentran muchos establecimientos condiciona las posibilidades de acción, no puede ser excusa que profundice el alejamiento de los jóvenes al fomentar imaginarios difíciles de cumplir o normativizar en exceso situaciones cotidianas vividas por ellos como legítimas. Quizás sea momento de pensar acciones considerando sus trayectorias inestables sin preconfigurar un camino que ya no es posible, dejando de lado la idea de fases a cumplir. Proyectos de vida de acuerdo con lo que Willis (2004) denomina transiciones alternativas que se relacionan con la manera en que los servicios estatales –pero también la sociedad civil– intentan responder a las cuestiones vividas por los jóvenes, a partir de su experiencia real. Frente al temor, no menor por cierto, de que el respeto de la cultura juvenil derive en demagogismo juvenil legitimando exclusiones de los valores más valiosos y complejos de la cultura adulta y universal (Tenti, 2005), abogamos más bien por incorporar la cultura política de los jóvenes como una más dentro de las que se debaten en la escuela. Quizás el desdibujamiento de la autoridad, más allá de que no imposibilita la emergencia de otras, en realidad expresa más la falta de una autoridad equitativa, una referencia que actúe con sentido de la justicia, reconociendo las voces discordantes. Pero para ello debemos conocer más sobre las características de su cultura política recorriendo el contexto.

Recorriendo el contexto

Durante el trabajo de campo en las ciudades de Pergamino y Quilmes, las representaciones de los sujetos, más allá de distinciones etarias o sociales, continúan asignándole a la educación un lugar principal. Sigue representando, aunque con cierta fragilidad, la posibilidad de ser alguien, la búsqueda de un espacio de superación, una diferencia entre el adentro y el afuera donde el mérito es la clave de diferenciación. Sin embargo en los relatos, las aspiraciones y expectativas respecto de ella son las que se han modificado. En sus representaciones, los estudios pierden utilidad como forma de obtener un trabajo mejor o, por lo menos, un empleo entendido como hasta ahora. En cierta medida es una internalización de

los límites, una toma de conciencia (¿inconsciente?) de la devaluación de credenciales y la recalificación por el proceso de modernización de la estructura productiva.

Lo anterior no quiere decir que haya dejado de ser espacio de aprendizaje de derechos, claro que no exento de contradicciones. Ante la extensión de los consejos de convivencia en el ámbito de la Provincia de Buenos Aires, como prototipo de la expansión de ideas democráticas en la escuela, puede ser interesante reflexionar sobre su aplicación para conocer qué ideas de justicia e igualdad, pero también de diferencia, disenso y conflicto (Dussel, 2003) se construyen en la misma. Releyendo la norma sobre los acuerdos institucionales de convivencia en el nivel polimodal,⁵ llama poderosamente la atención que “las condiciones personales, sociales, ambientales o históricas que atañen a todos los actores institucionales en el momento de producirse una transgresión deben ser incluidas en la aplicación de las normas”. Lo anterior, más que reconocer la diversidad, legitima tratos desiguales a aquellos considerados diferentes, alejándonos de la posibilidad de construir un marco común de justicia.

Por su parte, en un análisis del tipo de experiencia de formación ciudadana que están promoviendo los estatutos de convivencia en la ciudad de Buenos Aires, Dussel (2005) destacaba que se refuerza la idea de que tienen la función de controlar únicamente el comportamiento de los estudiantes. Tan sólo dos, sobre una muestra de veinte, incorporan un lenguaje de derechos y obligaciones, la mayoría lo reemplaza por un discurso psicológico. En definitiva, la regulación de la disciplina escolar, señala la autora, se encuentra a medio camino entre una autoridad tradicional de la palabra adulta, reinstituyendo la noción de adolescentes como menores incapaces de autonomía, y otra autorreflexiva, adaptable, flexible, que fomenta la autorresponsabilidad; posicionándolos como sujetos del paternalismo, quizás preparándolos para la ciudad por proyecto.

¿Qué ocurre en la cotidianeidad?, ¿cómo se vive la experiencia escolar?

Los barrios San Martín, el Tala, La Paz, Santa Rosa y Santa Lucía se encuentran en la localidad de San Francisco Solano, Quilmes⁶ y cuentan hoy con cerca de 10 mil habitantes. En 1981, en un hecho que lo convirtió en uno de los asentamientos emblemáticos, se promovió la ocupación de terrenos que tenían (y en algunos casos todavía tienen) dueño(s). Existen cuatro escuelas públicas (un jardín de infantes, las EGB 76 y 77, la escuela

media 9 y, fuera del barrio, la EGB 2, 4 y 25, donde asisten varios chicos de los alrededores) y dos privadas (Malvinas Argentinas y Madre Teresa, y fuera de los barrios, José Hernández). La proximidad con otros partidos del Gran Buenos Aires y la aspiración de progreso hace que en muchos casos las familias envíen a los hijos a establecimientos educativos de partidos vecinos o de la Capital Federal.

A lo largo de la historia del asentamiento, la cuestión de la educación se presentó como primordial. En el transcurrir de la vida, obtener el terreno propio implicaba una superación personal que continuaba con la educación de los hijos de forma paralela al mejoramiento del entorno barrial. Sin embargo, muchas veces, ante la mala percepción de la calidad de las escuelas de la zona, primó un intento de mandarlos a los centros ubicados en otras zonas, donde se entendía que la educación mejoraba. Es el caso de Lorena de 20 años, la menor cuatro hermanos (tres mujeres y un varón) de una de las familias que protagonizó en su momento la toma. Terminó la secundaria en el vecino partido de Avellaneda porque “Mi mamá creía que era más nivel como para que yo termine el secundario. A todos nos mando, salvo mi hermano”. Luego empezó a estudiar en un terciario del centro de Quilmes, que debido a la crisis económica tuvo que abandonar. Dice no ser como otros amigos del barrio ya que la educación “a mí me importa porque creo en el futuro. Quiero seguir estudiando, seguir mi carrera y tener algo para mí”. En la actualidad cobra el Plan Jefes, la contraprestación comunitaria la realiza en unas huertas comunitarias de la organización Solano Vive, va a la murga y da clases particulares a los hijos de sus vecinos.

En la cotidianeidad barrial se privilegia que las mujeres completen los estudios. Mientras ellas tienen una trayectoria desvinculada de los delitos o la violencia y, en la mayoría de los casos, son las que tienen derecho a seguir estudiando, las que ayudan en la casa u ocupan su tiempo en las instancias barriales de socialización. Pero este paso, más que posibilitar la autonomía, muchas veces se da desde la reproducción –cuando no el aumento– de su misma subordinación (Fernández, 1997) en tanto garantes de la reproducción familiar.

Para los hombres queda el terreno de la calle. En contraposición con el testimonio de Lorena, encontramos el de Lucas. Tiene 18 años y también es hijo de una de las familias que en el momento de la toma ocupó el terreno. Fueron progresando, estudió en una escuela privada de la zona

hasta segundo año de polimodal, cada tanto hace “changas”; cuando no, la mayor parte del tiempo lo ocupa en la murga “recuperando la historia”, a la que se acercó impulsado por el hermano. Sus recuerdos de la experiencia educativa son “buenos”, desmarcándose de quienes asistieron a escuelas públicas, peor aún si eran las de los barrios. Sin embargo, para él también es difícil salir de ellos. Su trayectoria, al circular por otros espacios de la ciudad o en Buenos Aires, es un sinnúmero de detenciones:

[...] nos ven a nosotros que somos así *re* bardo, y ellos son así *re* capital, digamos... más de uno te ve y parece que se asusta no sé por qué será así. Se piensa que son más que los del barrio, los de capital, yo no puedo ir al *shoppin* porque te miran mal. Esa es la verdad. No sé qué piensan, que te vas a robar algo.

“Re capital y re bardo” diferencian en el discurso

y en los hechos la conformación de comunidades de referencia distantes

En otro extremo podemos ver el caso de los jóvenes adultos mayores de 24 años. Si históricamente existía en los sectores populares un acortamiento de la juventud, parecería haber una vuelta al periodo de moratoria. Tal vez por no tener otra cosa que hacer o incentivados a partir de contar con un ingreso mínimo de algún plan social, muchos asisten a escuelas nocturnas del municipio, donde se da la situación de que padres jóvenes e hijos estén a la vez dentro del sistema educativo. Es el caso de Carlos, de 29 años, con dos hijos adolescentes, quien luego de realizar diversos trabajos a lo largo de su vida se encuentra intentando terminar el secundario porque de esa manera cree ampliará sus posibilidades de volver a tener empleo. Mientras, ante la necesidad de mantener a su familia cobra el Plan en una organización barrial que preside su suegra. Otro caso es el de Analía, de 28 años, separada y con tres hijos que participa de otra de las organizaciones barriales y retomó los estudios que abandonó en su momento por la maternidad.

A partir de la presentación de estos casos se suceden varias cuestiones interrelacionadas. Por un lado, en los más jóvenes las mujeres parecen estar mejor posicionadas para continuar los estudios. Además, se trataría generalmente de incentivar la salida del barrio. Por el otro, ante la falta de trabajo en los jóvenes adultos se produce una vuelta a los estudios. En ambos casos se encuentra presente la visión histórica de la educación como símbolo de progreso lo que, por otra parte, se relaciona con la construcción

comunitaria de barrio integrado, normal, de “buenos vecinos”. Sin embargo aparece como decisivo el hecho de contar con el Plan. Los testimonios, a modo de ejemplo, nos invitan a pensar qué pasa con aquellos que no lo tienen o qué ocurre con las madres jóvenes. Pero también que si bien las opciones de los sujetos son restringidas, a la vez implican que pueden ser susceptibles de transformación en tanto la educación se convierta en un canal adecuado para hacerlo.

Una parte del trabajo de campo se desarrolló en la ciudad de Pergamino, localidad de aproximadamente 100 mil habitantes, ubicada a mitad de camino entre Rosario y Buenos Aires. Favorecida por el cambio monetario de la devaluación del año 2002, vio reactivada la producción agrícola pero también de fábricas de indumentaria textil. Recientemente fue inaugurada la sede de la Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires, emprendimiento conjunto con la ciudad de Junín.

El perfil de los entrevistados respondía a una clasificación de clase media. En los relatos, los recuerdos sobre la experiencia educativa oscilaban entre el “como si” de Nazarena –la menor de tres hermanas de padres separados: “era como ir y nada más. Más como una recreación. Siempre fui de estudiar y no me llevé materias ni nada, pero era como que si”– al “te exigen más en el normal que en la privada. Es muy bueno el normal”, que intenta decir Sandra, de 17 años, bandana en el pelo y ojos negros, por sobre las voces de sus amigas Valeria, Jessica y Florencia. Son de barrios de la periferia y, a pesar de sus intentos, todavía no pueden entrar en los boliches del centro los sábados por la noche. Las discriminan, según ellas, “por el color de su piel”. Al intentar recuperar sus ideas sobre la experiencia escolar destacaban nuevamente la posibilidad de llegar a “ser alguien”. No les disgustaba la exigencia de “la vieja que te hace escribir” frente al “profesor que te cae bien porque te deja fumar o compra una coca”. Respecto de los órdenes normativos comentaban que el reglamento de convivencia de su escuela no se cumplía. Valeria señala: “dice que no se puede fumar y los profesores fuman”. Ante estas discreciones, el centro de estudiantes se ocupa “sólo de la música y esas cosas”. Cuando se sienten discriminadas en el boliche o la patrulla urbana detiene a algún amigo repiten casi a coro que “todos somos iguales”, “tenemos derechos”, “nos tienen que tratar con dignidad”, “tenemos derechos humanos, me encantan los derechos humanos”. Si el paso por la escuela media brinda cierta idea de derechos, su ejercicio se ve dificultado en la práctica, tanto dentro como fuera de la institución.

Claves para pensar la relación

jóvenes-cultura política: las experiencias entrelazadas

En este punto vale la pena detener el recorrido y reflexionar sobre las respuestas de los jóvenes ante el contexto. En ellos pareciera existir otra idea del tiempo. Las modificaciones en las formas de concebir el futuro y el presente; el miedo a ese futuro hace que el presente se viva más rápido o, en todo caso, sin tener tan presente la noción de riesgo. Sus experiencias están marcadas por las fronteras borrosas, el entrar y el salir, donde la discontinuidad y la precariedad son lo central. Se entra y sale de la escuela, conviven delito y estudios o delito y trabajo (Kessler, 2004), se cambia de pareja o se posterga el nacimiento de los hijos, pero también la frontera entre la vida y la muerte se presenta difusa. Por ello propongo pensar algunas claves de análisis con base en cuatro ejes centrales, no en tanto categorías cerradas sino como forma de entrada al tema.

Individualización / el nosotros

Gran parte de la construcción de identidad de los jóvenes –los cuales, por definición, se hallan en el proceso de conformación de la misma– se basa en la confrontación, en la dificultad de pensar la otredad. El nosotros se genera desde la negación del otro. Las adscripciones identitarias implican a la vez límites, un adentro y un afuera. De alguna forma, la importancia que adquiere la apariencia en tanto presentación ante los otros es la marca identitaria. En la búsqueda de visibilidad la consigna pareciera ser mostrarse, la seducción permanente (Cremona, 2005). La escuela, en tanto espacio para compartir juvenilmente, es lugar para mostrar identidad, ver y ser visto. Una suerte de refugio donde muchas veces se trata de ir a decir cosas, con diferentes lenguajes, que no se pueden en otros sitios.

Pero ahí está otra paradoja. La mayor visibilización que logran en una de las pocas instituciones estatales con las que tienen contacto y que posibilita el encuentro entre diferentes tiende a homogeneizarlos al etiquetar sus prácticas. La extensión de la utilización de conceptos como el de tribus juveniles, y su apropiación por parte de los medios masivos y algunos docentes y estudiosos se realiza desde el resaltar los atributos negativos (Sánchez, 2005; Padawer, 2004; Chaves, 2005). Una mirada de distancia, extrañamiento, donde se resalta su primitivismo, se los emparenta con la barbarie, reproduciendo una misma matriz concep-

tual, negadora de sus prácticas. En la escuela, los jóvenes son los otros, y ellos siempre encuentran algún otro en quien descargarse.

Al insistir en lo que nos aleja de los jóvenes perdemos de vista aquello que la tensión individuo/nosotros está mostrando. En los variados estilos culturales, lo central es ser singular y, a la vez, lograr una identificación con el nosotros. De alguna manera, estos grupos generan, clasificaciones, marcas. En este contrapunto individual / colectivo resalta la estética de la libertad individual. Como señala Chaves (2005) se trata más bien de la búsqueda de reconocimiento a partir de modos de experimentar la juventud. El grupo de pares funciona a la manera de protección, son su referencia, sea en el barrio, la escuela e, incluso, en el momento de ir a buscar trabajo donde muchos lo hacen en grupo ante la discriminación de la que son parte (Sánchez, 2005). Esta tensión nos enfrenta con un serio dilema: bien puede redundar en un énfasis de la multiculturalidad o en un proceso de *ghetización* de las identidades que terminará volviendo autistas o terriblemente intolerantes a las distintas agregaciones juveniles (Reguillo, 2000). En definitiva, es la interacción entre el individuo y el entorno social la que, de acuerdo con los climas escolares que se constituyan, inclinará el dilema para uno u otro lado.

Experiencias

No es una novedad que la ropa, los aros, el *piercing*, también la música, ocupan un lugar preferencial en la vida de los jóvenes, son prácticamente constitutivos del surgimiento de una cultura juvenil. Sin embargo, en la actualidad tienen una carga de significado diferente. Implican ser parte de algo. La cumbia, el rock, el club de fans identifican la postura ante la vida. El seguir una banda, un equipo de fútbol, aguantar, tienen la ventaja de permitir la creencia de que se trata de una creación colectiva. Fenómeno que se repite en jóvenes de otros sectores sociales con la música electrónica (Lasen, 2003). Frente a las fronteras borrosas se convierte en un fenómeno social, una postura ante la sociedad, experiencia central para diversos grupos de jóvenes. Podríamos aventurar un posicionamiento ético. Es de lo que se apropian en un mundo marcado por exclusiones. No se trata tan sólo de identificarse con letras que hablan de cosas que les pasan a ellos sino más bien de que quienes las cantan son como ellos, hablan y visten igual. El ser igual implica la posibilidad de que se inviertan alguna vez los roles y sea uno quien esté sobre el escenario.

En esas búsquedas por encontrarse, no se abandona el espacio público sino que, más bien, aparecen *nuevos y viejos espacios*. La música tiene fuertes vínculos con otra de las dimensiones principales para la experiencia juvenil: *el barrio*. Seman y Vila (1999) remarcan que el llamado rock chabón, junto con que es argentinista y neocontestatario, se expresa a través de las recurrentes referencias al barrio, y una valoración positiva de una existencia anclada en el mismo. La enumeración de las banderas en los recitales, a manera similar que las opiniones de los oyentes en la radio, van acompañadas del nombre de su barrio como una manera de identificación, marcan el signo de pertenencia y el orgullo de pertenecer. Se trata de ser la banda de más aguante, la que más banderas lleva, la hinchada que canta más en el partido de fútbol o en el recital y, si no se gana en alguno de estos rubros, siempre queda la posibilidad de la pelea. El enfrentamiento con el otro invasor del territorio.

El barrio se reconvierte, también para los jóvenes, en lugar de construcción de identidad, espacio principal de socialización y de resolución de conflictos. Pero de él es difícil salir⁷ ya que los problemas, como vimos en el caso de Lucas, surgen fundamentalmente al transitar otros caminos fuera del mismo (lo que tendrá posteriormente repercusiones como pueden ser el robo a vecinos o a las propias escuelas o salas de primeros auxilios). En la disputa y el compartir el espacio público surgen algunos “otros”. En primera instancia los vecinos o jóvenes de otros barrios, cuya máxima diferencia es que cambia el nombre de las calles, pero especialmente otras clases sociales, la policía o las variadas formas de seguridad privada. La paranoia y el temor hacia ellos de otros sectores sociales generan que algunas zonas de la ciudad sean espacios vedados. El pánico legitima los abusos policiales. La presencia del poder a través de la fuerza policial y sus diferentes ramas represivas pasa a ser vista siempre como amenazante, con las cuales la mayoría de los entrevistados tuvo malas experiencias como detenciones arbitrarias y malos tratos. Al aumentar la brecha entre sectores sociales el sentido de justicia se redefine, pasando de un principio de aplicación general a una enunciación práctica que dependerá de la situación. Más cuando se percibe que fuera del mismo no hay justicia posible. Para muchos jóvenes su registro de experiencias, ante la desarticulación del mundo del trabajo y la baja eficacia de la ley (O’Donnell, 2002), está marcado así por la inestabilidad, las fronteras borrosas, la ambigüedad en su relación con las instituciones, los cambios en la manera de percibir sus derechos.

Decíamos el barrio, la esquina, pero también el *cyber*. Lugar maldito para los medios de comunicación, y no menos para los adultos, donde los jóvenes se entregarían a la virtualidad; es, en realidad, un espacio de socialización más. Sin embargo no hemos prestado suficiente atención a lo que el mismo está implicando. En este sentido trabajos como el de Remondino (2005) han señalado que en el *cyber* no debería importarnos tanto la suelta o no violencia de los juegos sino la maximización de ganancias que el juego impone. La acción bélica converge con la del dominio económico. De lo que se trata, más bien, es de estrategia, administrar recursos, establecer vínculos interesados. La relación con el otro en este caso se convierte en instrumental con el objetivo, podríamos agregar, de cumplir lo proyectado. Las experiencias entrelazadas, la música, el barrio, el *cyber* ponen en juego las posibilidades de apropiación y/u ocupación de lugares, las que generalmente se dan por la noche, suerte de espacio de liberación. Pero en ella también son los dispositivos del mercado quienes garantizan la diversión y la liberación.

Hace ya unos cuantos años Willis señalaba que la libertad que falsamente promete el capitalismo al individuo puede irónicamente ser rescatada por una colectividad de individuos. Para los jóvenes de su ya clásico trabajo existe una libertad distorsionada en las discotecas, en las calles, en las peleas, en el consumo de dinero, en rechazar a los demás; tan sólo garantizadas por el capitalismo, “No es culpa de la clase obrera –justamente lo contrario– el que esas libertades sean utilizadas para propósitos de clase” (Willis, 1988:161). En la ciudad por proyecto la tensión se incrementa.

La relación con la norma / lo legítimo-ilegítimo

Antes de finalizar quisiera discutir brevemente cuestiones vinculadas con la relación de los jóvenes con la norma que permiten acercarnos a la tensión entre lo vivido como legítimo y lo ilegítimo. A diario leemos que la trasgresión es un rasgo particular de los jóvenes. Ellos son entusiastas, movidos por el deseo de alboroto y desorden. Pero también existen otras normas.

Surgen diferentes maneras de vivir la sexualidad, los derechos y la relación con lo que se considera legítimo. Por un lado, aparece en sus discursos una mayor igualdad y respeto de género, la sexualidad definida en movimiento, legitimaciones sobre el reparto de anticonceptivos y el derecho a educación sexual y la salud reproductiva, el reconocimiento de los

derechos los homosexuales, pero no la posibilidad de adopción; la relativización del aborto y el consumo de drogas, el discurso rupturista sobre el propio cuerpo. Emergen una serie de conductas que, si bien pueden no compartirse, se justifican al estar socialmente aceptadas o por tener amigos y conocidos que las realizan. En definitiva reenvían a la esfera individual, “eso está en cada uno”. De alguna forma, están marcando la centralidad de los derechos civiles. Como muestra O’Donnell (2002) la constitución como personas legales y, en consecuencia ciudadanos, que permite cierta idea de igualdad, representa el principal apoyo para el pluralismo y la diversidad de la sociedad. Pero además, su logro tiene potencialidades expansivas para que el proceso igualitario continúe. Ahora bien, ¿entre qué iguales se construye el discurso?

De Souza Santos (2005) ha señalado que el mito fundante contractual de la sociedad moderna dependía de presupuestos de carácter meta-contractual, uno de los cuales,⁸ el sistema común de medidas, establecía correspondencias entre valores antinómicos. De esta forma, entre la libertad y la igualdad de los incluidos podían definirse criterios de justicia social, de redistribución, de solidaridad. Lo trascendental era que estas medidas fueran comunes, de ahí que la única solidaridad posible se da entre iguales. En la actualidad parecen irse constituyendo diferentes esferas donde entran en tensión los comportamientos esperables y detestables. Como respuesta, surgen diversas micro-solidaridades, micro-complicidades para usar la feliz expresión de Chaves, marcando aquello legítimo y, por ende, dominante. Fundamentalmente van generando, posibilitando o negando lo que los jóvenes están legitimados para pedir. Una igualdad y desigualdad dinámicas donde ante algunos sucesos construyen unas solidaridades y ante otros diversas antinomias. La dificultad de compartir con el otro deriva menos de la cultura juvenil que de las nuevas dinámicas desiguales.

Cooltura política

La sumatoria de estas características va configurando una cultura política vinculada con la juvenil, en gestación que nos permite repensar el lugar de la escuela media, los jóvenes y el contexto donde viven su condición. Reflexionar en torno a estas cuestiones deja abierto el interrogante acerca de si estamos leyendo bien los cambios por los que atraviesan. La escuela media es una de las instituciones que continúa influyendo en

ellos. Son justamente las marcas que deja el paso por la misma, de acuerdo con el lugar de donde sea, las que implican formas de ser joven, maneras de ser ciudadano que se aprenden desigualmente en estos espacios. Tal como Funes (2005) resalta, las formas de organizar el instituto, el grado de democracia y las prácticas participativas generan diferentes caminos de socialización donde el alumnado se afirma y diferencia de acuerdo con las dinámicas escolares. Las maneras de agrupar y el trato conforman formas de ser, donde los jóvenes hacen de adolescentes en función de cómo son tratados.

Para ello resulta pertinente intentar desentrañar algunas características de la cultura política juvenil con la que la escolar debe convivir. A riesgo de generalizar, presento brevemente algunas cuestiones que sirven de marco para el análisis de la cultura juvenil. La sumatoria de las características señaladas van configurando una cultura política donde se sabe más lo que no se quiere, lo experimentado como injusto que lo que se desea. Las participaciones son circunstanciales como imbuidas por la incertidumbre y alejadas de los meta-relatos pero guiadas por dos lógicas yuxtapuestas: la del arreglo y la instrumental. Ambas entroncan con un sentido de desresponsabilización, el intento de rejerarquización y el surgimiento de una confianza restringida. Sin embargo, más que una negación de lo institucional pareciera existir la intención de llamar la atención de maneras diferentes descubriendo la tensión entre la búsqueda de autonomía y el reconocimiento. Intentemos desentrañar un poco estas características.

- *Se sabe más lo que no se quiere:* lo injusto es una manera de aprendizaje, es aquello que no se tolera. La experiencia de lo injusto es con lo que se convive pero no se conoce bien qué es lo que pretende. Sólo se sabe lo que no quiere más: el maltrato, la falta de dinero, la discriminación en el boliche, la negación de sus prácticas.
- Son conscientes de *vivir una época de transición* pero que pareciera no llevar a ninguna parte. Ante un presente continuo, que excede cualquier tipo de planificación, se espera ser alguien pero no se sabe qué.
- *Las participaciones son circunstanciales:* las mismas están movidas por la incertidumbre y alejadas de los meta-relatos que brindaban una cosmovisión del mundo pero, fundamentalmente, estructuraban la vida de los individuos. Están guiada por *dos lógicas yuxtapuestas:* la

del arreglo y la instrumental. La primera permite ir zafando, alejarse de los conflictos, arreglar las cosas pero no solucionarlas, mientras la segunda brinda cierta sensación circunstancial de éxito. La del arreglo se vincula con el aguante pero también con zafar de la policía, el profesor severo o de la estigmatización. Pero, a la vez, se encuentra atravesada por la instrumental, donde se hacen amigos interesados, se internaliza la rápida adaptabilidad, moviéndose dentro de un juego de estrategias.

- Ambas coinciden con tres puntos centrales de la experiencia juvenil *la desresponsabilización, el intento de jerarquización y la confianza restringida.* Ser responsable implica la obligación de responder, de hacerse cargo. Ante un contexto donde se licua la responsabilidad, ellos también se desresponsabilizan. Pero, al mismo tiempo, cuando no hay referencias igualitarias se mueven por un intento de jerarquización, complejo proceso que entremezcla situarse como igual y superior a la vez, tanto respecto del otro lejano como del otro cercano, para así poseer la autoridad para lograr determinado progreso. Finalmente, la confianza se reduce al círculo de pertenencia, el lazo social queda así restringido, generando múltiples sociabilidades alternativas. De allí que varias cuestiones pueden legitimarse para el entorno cercano y perder legitimidad cuando son planteadas por otros.
- *Más que una negación de lo institucional pareciera existir la intención de llamar la atención de maneras diferentes.* La ropa, la música, el tatuaje o las actividades culturales son maneras distintas y distintivas de decir cosas. El cuerpo es lugar de apropiación y expresión. No es lo mismo tener una u otra remera puesta, escuchar tal o cual música, ir o no a la murga, asistir o no a la escuela. Genera un nosotros, que se vincula con la revalorización de lo barrial a la que hacemos mención. En una suerte de reivindicación de derecho a decidir que puede extenderse en la legitimación del uso de determinado tipo de drogas, los derechos sexuales o el aborto.
- *Tensión entre la búsqueda de autonomía y la de reconocimiento.* Quiero ser yo pero que me reconozcan. Llamar la atención desde maneras de ser joven. El reconocimiento, como se encargó de señalar Frederic (2004), al ser distinto al honor o la reputación, permite también establecer jerarquías en tanto capacidad que tiene un investido de autoridad de conferir

identidades, implica la disputa porque sea la propia la reconocida, sin perder mi autonomía.

Conclusiones

A lo largo de este trabajo intentamos entender las ideas de justicia como una manera de analizar la cultura política de los jóvenes. Los cambios en el capitalismo imponen un nuevo tipo de ciudadano, adaptable, flexible, de relaciones instrumentales. La escuela media, en tanto espacio de socialización obligada para una etapa de la vida que las sociedades modernas inventaron, representa un espacio central para reflexionar sobre las ideas de democracia, derechos, justicia y ciudadanía que se ponen en juego en la misma. A veces cometemos el error de pensar que los jóvenes son sólo grito, saltos, diversión y fiesta lo que acalla las voces discordantes y tiende a homogeneizarlos. Esto impide ver aquello que sus representaciones y prácticas en torno a la justicia, la política o la escuela están diciendo. Quizá la nueva realidad necesita de nuevas legalidades para diferentes injusticias a las de otras décadas. Ante la extensión de espacios desiguales, la escuela media se encuentra ante el desafío de incorporar otros saberes, convirtiéndose en experiencia central y lugar de apropiación de los jóvenes o continuar reproduciendo lógicas desiguales.

Notas

¹ En septiembre de 2004, en una escuela media de Carmen de Patagones, al sur de la Provincia de Buenos Aires, uno de los alumnos extrajo una pistola en el aula matando a tres de sus compañeros e hiriendo a cinco más. Poco después, el 30 de diciembre de ese año, en un recital en la discoteca República de Cromagnon, en la Capital Federal, se produjo un incendio donde murieron 193 personas, en su gran mayoría jóvenes.

² Utilizo el término soportes en el sentido que le da Castel (2003), esto es en tanto condición objetiva de posibilidad. Para el autor, hablar de soportes es hacerlo de recursos o capitales; en el sentido de Bourdieu, es la capacidad de disponer de reservas que pueden ser de tipo relacional, cultural, económica, etcétera, y que son las instancias sobre las que pude apoyarse la posibilidad de desarrollar estrategias individuales.

³ Base de Estadísticas e Indicadores Sociales (BADEINSO), CEPAL-UNESCO (www.eclac.cl).

⁴ Frente al dato que ha acaparado la atención pública de que prácticamente 20% de la población entre 15 y 24 años (un millón 209 mil 38) no trabaja, no busca empleo, no estudia ni realiza tareas domésticas el trabajo de Saravi (2004) remarca, retomando el concepto de “estatus cero” de Williamson, la heterogeneidad de la composición de este grupo ante el retiro de instituciones clave en el proceso de integración social como el trabajo y la escuela. Su argumento es que en realidad el porcentaje disminuyó al mismo tiempo que se volvió más homogéneo, concentrando las desventajas en un 5% de jóvenes.

⁵ Acuerdos Institucionales de Convivencia, resolución núm. 1593/02. Debemos puntualizar que la Ley Federal de Educación, a la cual la provincia de Buenos Aires se adhirió, crea un ciclo obligatorio de nueve años denominado educación general básica (aproximadamente hasta los 14 años) y un ciclo polimodal de tres.

⁶ El partido de Quilmes se encuentra a 21 km de la Ciudad de Buenos Aires. De los cerca de 580 mil habitantes, 17.6% se encuentra en situación de necesidades básicas insatisfechas (NBI), una tasa de desocupación de 19% y concentra cerca de 40 mil 126 planes jefes/as a razón de 12.9 habitantes por beneficiario/a (hab./b.) (In-

forme de Desarrollo Humano de la Provincia de Buenos Aires, 2003).

⁷ Lo que algunos trabajos han denominado, especialmente en barrios populares, el proceso de insularización (Cravino, *et al.*, 2000).

⁸ Los otros dos son un régimen general de valores y un espacio tiempo privilegiados.

Bibliografía

- Bauman, Z. (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*, Madrid: Siglo XXI Editores.
- Boltanski, L. (2005). *Un nuevo régimen de justificación: la ciudad por proyecto* (inédito).
- Castel, R. y Haroch, C. (2003). *Propiedad privada, propiedad social, propiedad de sí mismo. Conversaciones sobre la construcción del individuo moderno*, Rosario: Homo Sapiens.
- Chaves, M. (2004). *La juventud en la escuela*, cuadernillo para capacitación, diciembre, La Plata: Dirección de Psicología y Orientación Social Escolar-Dir. Gral. de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires.
- Chaves, M. (2005). "Creando estilo. Alternativos en La Plata", en Sánchez (comp.) *El mundo de los jóvenes en la ciudad*, Rosario: CEACU.
- Cravino, M. C. *et al.* (2000). "Sociabilidad y micropolítica en un barrio bajo planes", en *Cuestión social y política social en el Gran Buenos Aires*, Buenos Aires: Al margen/Universidad Nacional de Gral. Sarmiento.
- Cremona, F. (2005). "La sexualidad en la trama. ¿De qué hablan los jóvenes cuando hablan de sexualidad?" en Sánchez (comp.) *El mundo de los jóvenes en la ciudad*, Rosario: CEACU.
- De Souza Santos (2005). *Reinventar la democracia, reinventar el Estado*, Buenos Aires: CLACSO.
- Duschatzky, S y Corea, C. (2002). *Chicos en banda*, Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. (2003). "La escuela y la crisis de las ilusiones", en Dussel, I. y Finocchio, S. (eds.) *Enseñar hoy. Una introducción a la escuela en tiempos de crisis*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Dussel, I. (2005). "Sobre la dificultad de construir consensos en educación. Una mirada desde la cultura política y la cultura de gestión en las políticas educativas", en I Foro Latinoamericano de Educación: Pactos y Participación. Retos de la Educación Actual, Fundación Santillana, 6 de abril, Buenos Aires.
- Falconi, O. (2004). "Las silenciadas batallas juveniles: ¿quién está marcando el rumbo de la escuela media hoy?" en *Actas electrónicas. VII Congreso Argentino de Antropología Social*, Córdoba.
- Feixa, C. (1993). *La juventud com a metàfora. Sobre les cultures juvenils*, Barcelona: Secretaria General de Joventut.
- Feixa, C. (1999). *De jóvenes, bandas y tribus*, Barcelona: Ariel.

- Fernández Poncela, A. (1997). “¿Tiene género la política social?”, en Vilas, C. (comp.) *Estado y políticas sociales después del ajuste*, Ciudad de México: UNAM/Nueva Sociedad.
- Fitoussi, J. P. y Rosanvallon, P. (1997). *La nueva era de las desigualdades*, Buenos Aires: Manantial.
- Frederic, S. (2004). *Buenos vecinos, malos políticos*, Buenos Aires: Prometeo.
- Funes, J. (2005). “¿Cómo explicar, cómo analizar la diversidad adolescente?. Una propuesta de análisis a partir de los territorios escolares”, en Feixa, *et al.* (coords.) *Tiempo de híbridos*, México/Barcelona: Instituto Mexicano de la Juventud/ Secretaría General de Joventut.
- Grimson, A. y Cerutti, M. (2004). *Buenos Aires, Neoliberalismo y después. Cambios socioeconómicos y respuestas populares* (disponible en www.prc.utexas.edu/urbancenter/documents/grimsoncerutti.pdf, agosto de 2004).
- Jelín, E. (1996). “Imágenes sociales de la justicia”, en v/v, *Vida cotidiana y control institucional en la Argentina de los 90'*, Buenos Aires: Nuevo Hacer.
- Kessler, G. (2004). *Sociología del delito amateur*, Buenos Aires: Paidós.
- Lasen, A. (2003), “El tecno: memoria, filiaciones y distorsiones de fronteras culturales”, en Feixa, Saura y De Castro, *Música e ideologías*, Lleida: Secretaria General de Joventut/ Generalitat de Catalunya/ Universitat de Lleida.
- Murmis, M. y Feldman, S. (1992). “La heterogeneidad social de la pobreza”, en Minujin, A. *Cuesta Abajo. Los nuevos pobres: efectos de la crisis en la sociedad argentina*, Buenos Aires: UNICEF/Losada.
- Neufeld, M. R. (1999). *De eso no se habla. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, Buenos Aires: Eudeba.
- O'Donnell, G. (2002). “Las poliarquías y la (in)efectividad de la ley en América Latina”, en Méndez, O'Donnell, y Pinheiro (eds.), *La (in)efectividad de la ley y la exclusión en América Latina*, Buenos Aires: Paidós.
- Padawer, A. (2004). “Nuevos esencialismos para la antropología: las bandas y tribus juveniles o la vigencia del culturalismo”, en *Actas electrónicas. VII Congreso Argentino de Antropología Social*, Córdoba.
- Reguillo Cruz, R (2000). *Estrategias del desencanto. La emergencia de culturas juveniles en Latinoamérica*, Buenos Aires: Norma.
- Remondino, G. (2005). “Jugar en la ciudad. El cyber: niños y jóvenes buscando un lugar”, en Sánchez (comp.) *El mundo de los jóvenes en la ciudad*, Rosario: CEACU.
- Sánchez, S. (2005). “Jóvenes en la esquina. Explorando los sentidos de los ámbitos grupales en contextos urbanos de pobreza”, en Sánchez (comp.) *El mundo de los jóvenes en la ciudad*, Rosario: CEACU.
- Saravi, G. (2004). “Entre la evasión y la exclusión social: jóvenes que no estudian ni trabajan”, en *Nueva Sociedad* (México), núm. 190.
- Semán, P. y Vila, P. (1999). “Rock chabón e identidad juvenil en la Argentina neoliberal” en Filmus, D. (comp.) *Los noventa. Política, sociedad y cultura en América Latina de fin de siglo*, Buenos Aires: FLACSO/ Eudeba.

- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter*, Barcelona: Anagrama.
- Tenti F, E. (2005). “Transformar el mundo... de la escuela”, en *Revista Encrucijadas* (Universidad de Buenos Aires), mayo.
- Tiramonti, G. (comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires: Manantial.
- Valenzuela A., M. (2002). “De los pachucos a los cholos. Movimientos juveniles en la frontera México-Estados Unidos”, en Feixa, Molina y Alsinet (eds.) *Movimientos juveniles en América Latina*, Barcelona: Ariel.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*, Madrid: Akal.
- Willis, P. (2004). “Culturas vivas. Una entrevista a Paul Willis”, por Roger Martínez, en *Revista de Estudios de Juventud* (Instituto Nacional de Juventud-España) núm. 64, marzo.