

Escuelas y juventudes. Reflexiones en torno de viejos y actuales (des)encuentros¹.

Ana Gracia Toscano²
Andrea Verónica Pérez³
Alejandra Serial⁴
María Mercedes López⁵

Desde hace algunos años los estudios sobre juventud refieren a la categoría de *jóvenes* en plural para dar cuenta de la diversificación de maneras de vivir y sentir esa etapa y las muy diferentes representaciones que sobre ella se generan en la sociedad. Si bien, desde la perspectiva de estos estudios es clara la existencia de una gran variedad de situaciones personales y colectivas que haría imposible ubicar a una franja generacional bajo una misma identificación, observamos que desde la perspectiva de las instituciones sociales, y en particular de las instituciones educativas, se impone con frecuencia una mirada ligada a cierta lógica deficitaria, que en pos de capturar su especificidad homogeneiza a este grupo etario bajo el signo de la incompletud.

En este sentido, en los ámbitos educativos coexisten distintas tendencias. En una, se intenta construir o definir al joven como un sujeto con características relativamente fijas o esenciales, modelo que se utiliza como anticipación de lo esperable o como patrón de comparación para clasificar lo que no se ajusta. En la otra, se lo piensa como un sujeto en transición, posición que habilita nuevos

¹ Recibido: noviembre 01 del 2010. Aprobado: Diciembre 09 del 2010.

² Ana Gracia Toscano. Nacionalidad: Argentina. Lic. en Psicología (Universidad de Buenos Aires) y Mgs. en Educación (Universidad de San Andrés) Argentina. Integrante del Programa de Investigación: Escuela, Diferencia e Inclusión de la Universidad Nacional de Quilmes. Se encuentra cursando sus estudios de Doctorado en la Universidad de Barcelona. Actualmente se desempeña como docente en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad de General Sarmiento. Es investigadora en el programa Psicoanálisis y Prácticas socioeducativas de FLACSO y coordinadora operativa del proyecto de investigación "La educación secundaria en los grandes centros urbanos: La escolarización de adolescentes y jóvenes en el Conurbano bonaerense" del Programa Regional de Unicef. Ha compilado junto con Ricardo Baquero y Andrea Pérez el libro "Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar", 2008, Homo Sapiens, Rosario, Argentina. Correo: agraciasos@gmail.com

³ Andrea Verónica Pérez. Nacionalidad: Argentina. Lic. en Educación (Universidad Nacional de Quilmes) y Mgs. en Educación (Universidad de San Andrés) Argentina. Integrante del Programa de Investigación "Escuela, Diferencia e Inclusión" de la Universidad Nacional de Quilmes y "Sujetos, aprendizajes y contextos" de la Universidad Pedagógica. Se encuentra cursando sus estudios de Doctorado en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Es becaria CONICET. Actualmente se desempeña como docente investigadora en la Universidad Nacional de Quilmes y en la Universidad Pedagógica. Ha compilado junto con Ricardo Baquero y Ana Gracia Toscano el libro "Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar", 2008, Homo Sapiens, Rosario, Argentina. Correo: aperez@unq.edu.ar

⁴ Alejandra Serial. Nacionalidad: Argentina. Lic. en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires). Argentina. Integrante del Programa de Investigación: Escuela, Diferencia e Inclusión de la Universidad Nacional de Quilmes. Actualmente participa en el Proyecto: La educación secundaria en los grandes centros urbanos: La escolarización de adolescentes y jóvenes en el Conurbano bonaerense. Programa Regional de Unicef. Correo: aserial@hotmail.com

⁵ María Mercedes López. Nacionalidad: Argentina. Lic. y Prof. en Educación (Universidad Nacional de Quilmes). Argentina. Integrante del Programa de Investigación "Escuela, Diferencia e Inclusión" de la Universidad Nacional de Quilmes. Se encuentra cursando estudios de Maestría en la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Actualmente se desempeña como Directora de las Carreras de Profesorados de la Universidad Nacional de Quilmes. Correo: mmlopez@unq.edu.ar

sentidos para analizar las complejidades de la vida de los jóvenes, pero que aún mantiene en un estado de postergación o transitoriedad, suspendiendo para “el día de mañana” sus realidades y deseos. El presente trabajo se propone reflexionar en torno de estas tensiones, considerando la crisis de sentido que atraviesan las instituciones educativas, y su correlato en lo que a la multiplicidad de trayectorias juveniles respecta.

Palabras clave: Juventud, Escuela, Transición, Identidades, Incompletud, Crisis de sentido.

School and youths. Reflections on old and current (mis)understandings.

For some years studies of youth have referred to this category in plural for the sake of giving account for the diversification in the different ways of going through this stage, as well as to the ample representations generated around them in society. Even though these studies claim the existence of a great variety of personal and group situations that would not possibly allow a generation fringe to be under the same identification, we observe that from the perspective of social institutions -and particularly from educational institutions- a certain deficient-logical view is frequently imposed; one that, in pursuit of capturing their specificity, homogenizes this diverse group under the sign of incompleteness.

In this sense, different tendencies coexist in educational environments. On one hand, the youngster is considered -or even shaped- as a subject with relatively fixed or essential characteristics, a model used for anticipating whatever is predictable or as a pattern of comparison to classify what is not adjusted. The other view regards him/her as a subject in transition, a position that enables the analysis of difficulties and complexities in youngsters' lives, but that it still locates them in a state of postponement or transience of their present, leaving for an unknown tomorrow their realities and desires. The present work aims at reflecting on these tensions, considerate the sense crisis of educative institutions are currently undergoing in general terms, and their correlation with the multiplicity of juvenile trajectories.

Key words: Youth, school, transition, identities, incompleteness, crisis of meanings

1. Nuevas condiciones para el encuentro.

Actualmente es común utilizar el término 'globalización' para dar cuenta de una variedad de fenómenos que caracterizan las transformaciones de las sociedades contemporáneas y que se evidencia particularmente en la relación entre países a escala mundial, en sus distintas dimensiones (económica, financiera, política, comunicacional, cultural, etc.). La amplitud y ambigüedad del concepto hacen posible que desde distintas perspectivas se haga alusión a diferentes aspectos del proceso mencionado, cayendo así en generalizaciones en las que se pierden de vista las singularidades que pueden presentarse en los distintos países o regiones.

Algunos de los rasgos con los que se suele caracterizar a la globalización, se relacionan principalmente con los cambios ocurridos en las últimas décadas en los campos de la informática/comunicación y de la economía, a partir de los cuales se despliega toda una serie de transformaciones que abarcan las diferentes dimensiones de la vida social e individual. Así, a partir del desarrollo tecnológico y del flujo constante de capitales (como aspectos básicos de los procesos globalizantes) se observan cambios que abarcan las formas de participación política, los procesos de producción, las pautas de consumo, las relaciones laborales, las nociones de tiempo y espacio, las estrategias de subjetivación, la construcción de identidades, por mencionar algunas.

Sin pretensiones de dar aquí una definición cerrada, coincidimos con la concepción de globalización en tanto proceso complejo en el que interviene una infinita cantidad de componentes sociales, económicos, tecnológicos, culturales, etc. que conviven en permanente tensión y contradicción, y que a la vez que generan construcciones homogenizantes y totalizantes de la sociedad, individualizan y fragmentan situaciones; a la vez que integran y articulan a ciertos sujetos y comunidades, marginan y disgregan a otros. Esto produce escenarios en los que prima la sensación de incertidumbre o amenaza debido, entre otras cosas, al quiebre de las certezas y la ausencia de imperativos sociales 'aglutinantes', como los que conoció la modernidad. No obstante, nos interesa interpretar estos procesos teniendo en cuenta no sólo esa pérdida de sentidos tradicionales, sino también la posibilidad que ella brinda para abrir nuevos caminos, trayectorias y formas de actuar, ser, aprender y comunicarse¹.

Autores como Lewkowicz, Cantarelli y otros (2003) reflexionan en torno del agotamiento del Estado-nación como lógica configuradora del orden social y, en consecuencia, de la pérdida de su capacidad en tanto meta-institución dotadora de sentido, es decir, capaz de brindar el marco general que regula la vida en sociedad. Esto trae aparejado, a su vez, el agotamiento de un tipo específico de subjetividad -la subjetividad ciudadana- como forma específica y correlativa del Estado-nación, y la emergencia de nuevas formas de ser en sociedad, como es la del consumidor. El agotamiento del Estado-nación no implicaría la ausencia total de estatalidad sino más bien un cambio en el tipo de Estado tradicional y, concomitantemente, un cambio en la lógica imperante que supone una prevalencia de la dinámica del Mercado en relación a la del Estado. Es este pasaje de una lógica a otra, con sus correspondientes

consecuencias en términos de desligaduras sociales y conformación de nuevas subjetividades, lo que configura, para los autores citados, el escenario de la crisis de las instituciones.

Asimismo se hace más evidente la dificultad que entraña actualmente el intento de captar en toda su complejidad las implicancias derivadas de la experimentación del proceso de globalización que estamos viviendo y, más aún, comprender qué impactos producen en cuanto a la construcción de identidades, a nuestros procesos políticos, sociales y culturales y a nuestra forma de pensar y nombrar el mundo.

Es en este contexto de incertidumbre y fragmentación (Tiramonti, 2004) -donde los tradicionales mecanismos de cohesión social se ven debilitados y abunda la multiplicidad y singularidad de sentidos- en el que se hace cada vez más necesario encontrar nuevas herramientas que nos permitan comprender las múltiples formas de ubicarse en el mundo y de expresarse que presentan los jóvenes. Se trata, entre otras cosas, de superar el tradicional punto de vista adultocéntrico y homogenizador, que aún sigue vigente en muchas de las instituciones producidas por la modernidad como lo son la familia y la escuela.

En esta línea nos proponemos presentar un recorrido por las discusiones teóricas que, desde las ciencias sociales, permiten problematizar algunas categorías e implícitos presentes en las instituciones educativas, como son las nociones de 'incompletud' y 'déficit' como caracterizaciones atribuidas a los jóvenes.

El desarrollo del trabajo presentado a continuación contempla, en primer lugar, un recorrido inicial en torno de la conformación históricamente situada de la categoría juventud. En segundo lugar, el foco está puesto en problematizar los sesgos esencialistas atribuidos a la juventud, para luego pasar a cuestionar dicha categoría como una etapa de 'transición', destacando algunas de sus implicancias. Finalmente expondremos algunas reflexiones, intentando capturar algunas pistas referidas al lugar de la institución escolar, en escenarios tan complejos como los descriptos brevemente en este apartado.

Se trata de un conjunto de reflexiones realizadas a partir de distintas experiencias relacionadas. Por un lado, nutren nuestro trabajo las prácticas educativas en las que nos desempeñamos cotidianamente como así también las inquietudes surgidas a la luz de nuestras actividades en el programa de investigación del cual somos integrantesⁱⁱ; por otro lado, los aportes teóricos que abordan los temas de nuestro interés –que serán retomados oportunamente a lo largo del desarrollo de este trabajo- brindan nuevas herramientas conceptuales para enriquecer la discusión, en vistas de la complejidad característica de los fenómenos sociales.

2. Herencias.

Entre tantas particularidades que ha construido y consolidado la modernidad desde sus inicios, cabe recordar aquí las que hablan de los

procesos de institucionalización de la sociedad y el creciente desarrollo y diversificación de distintos campos disciplinares, como el de la educación, que aquí nos ocupa.

Uno de los pilares implicados en dichos procesos fue la caracterización, categorización y sistematización de las poblaciones, de acuerdo a un sinnúmero de criterios que organizaron nuestras sociedades, a partir de los parámetros impuestos por las 'certezas' promovidas por las ciencias humanas. Este escenario contribuyó de manera decisiva a la creación de nuevas formas de denominar al mundo y a los sujetos, como también a la transformación de los roles sociales y de los espacios destinados a cada grupo o sector social.

A los fines de este trabajo, nos interesa recordar los procesos a través de los cuales los espacios y ocupaciones previstos por la sociedad para los niños comenzaron a ser diferenciados claramente de aquellos previstos para los adultos. Antes de la consolidación del pensamiento moderno, la única diferencia importante entre quienes encarnaban a niños y adultos era de carácter gradual y cuantitativo. Recién a partir de los aportes de Rousseau, de la influencia del Concilio de Trento respecto de los deberes de los padres hacia sus hijos, como también del desarrollo de las ciencias médicas, de los sistemas de sanidad pública, de la pedagogía, y en otro orden, del sistema capitalista en general, la infancia comenzará a ser definida a partir de la atribución de ciertos rasgos -que se tornarían fundamentales-, como son la obediencia, la dependencia, la heteronomía y la ignorancia, profundizando una relación asimétrica en los vínculos padre-hijo; docente-alumnoⁱⁱⁱ.

Mientras que durante siglos dominó una concepción 'naturalista' y 'circular' de la vida y del tiempo "...que pierde aquí lo que recupera allá" (Gélis, 1984:312) –acompañada de una conciencia del cuerpo individual como parte dependiente del cuerpo colectivo–, a partir del siglo XVIII comienzan a ejercerse acciones educativas específicas^{iv} como fruto de un largo proceso de diferenciación de las distintas etapas de un desarrollo lineal del ser humano, sólo aplicable, en un principio, en la órbita de los sectores más favorecidos económicamente, en la medida en que las clases menos favorecidas seguirían "...confiriendo a la infancia... un carácter amplio e impreciso: se sale de ella cuando se sale de la dependencia" (Varela y Álvarez Uría, 1991:23-24).^v Esta visión lineal de la vida y del tiempo estará acompañada por un proceso en apariencia contradictorio, que habla de la privatización del cuerpo del niño al interior de la familia (en la medida en que ya no se trata de un simple agregado del grupo, sino de una parte que necesita una protección particular), al tiempo que es derivado hacia una educación pública, en manos de educadores especializados, en situación escolar (Gélis, 1984).

Al igual que la infancia, tanto la juventud como otras 'etapas' habitualmente consideradas 'naturales' en la vida de las personas (la adolescencia, la adultez, la vejez) son construcciones cultural e históricamente situadas, conformadas a partir de la interdependencia histórica existente entre las categorías, los distintos campos de saber y las instituciones sociales. Según Carles Feixa mientras que la adolescencia surgió a fines del siglo XIX y se democratizó en la primera mitad del siglo XX, la juventud irrumpió en la vida de

la sociedad en la segunda mitad de ese siglo ubicándose como protagonista en la escena pública (Feixa, 1998).

Nuestro interés en los aspectos mencionados hasta aquí responde a que a lo largo de estos siglos, y a pesar de las múltiples transformaciones sociales acontecidas, permanecen vigentes aquellas concepciones de juventud ligadas a supuestos de incompletud y déficit que permiten justificar muy diversas y cuestionables intervenciones ‘especializadas’ sobre ella. En la tradición escolar la ‘incompletud’ del alumno, en general, es uno de los aspectos que brindan sentidos a su acción, con fuertes implicancias en lo que respecta a las expectativas en torno de los sujetos. La noción de ‘sujetos en desarrollo’ suele dar cuenta de dicha incompletud y, en consecuencia, de una falta de legitimidad de esos sujetos, siempre de acuerdo a un modelo teleológico de normalidad y a unas ciertas expectativas coherentes con ese modelo. (Benasayag, 1996; Skliar, 1999; Baquero, 2000)

En el campo de los estudios actuales sobre juventud, Chaves (2005) realiza un rastreo de las distintas representaciones que, desde diferentes formaciones discursivas (naturalista, psicologista, sociologista, culturalista, de la patología social, del pánico moral, etc.), definen a los jóvenes a partir del “ser en sí mismo”. En línea con las consecuencias ya mencionadas respecto de la lógica del déficit, estas representaciones tienen en común que tienden a caracterizar al sujeto joven desde la falta, la ausencia y la negación, como si estos rasgos fueran parte esencial de su ser. Dentro de este campo de representaciones, la autora identifica las siguientes: *joven como ser inseguro de sí mismo, como ser en transición, como ser no productivo, como ser incompleto, como ser desinteresado y/o sin deseo, como ser desviado, como ser peligroso, como ser victimizado, como ser rebelde y/o revolucionario, como ser del futuro*. Para Chaves, estos discursos que invisibilizan y estigmatizan a la juventud, responden a los modelos jurídicos y represivos de poder y, a su vez, sostiene que

“(…) la juventud está signada por «el gran NO», es negada (modelo jurídico) o negativizada (modelo represivo), se le niega existencia como sujeto total (en transición, incompleto, ni niño ni adulto) o se negativizan sus prácticas (juventud problema, juventud gris, joven desviado, tribu juvenil, ser rebelde, delincuente, etc.). (Chaves, 2005: 26).

3. Identidades.

Más allá de las diferencias conceptuales que se pueden encontrar en los distintos trabajos que se ocupan de esta temática, es posible observar un común denominador que tiene que ver con el rechazo a la idea de considerar a la juventud como una etapa con límites fijos y definidos a partir de criterios biológicos, como una franja etaria de carácter natural y universal. En este sentido, existe un consenso bastante generalizado con respecto a un alejamiento de las miradas esencialistas y a un reconocimiento del carácter histórico y socialmente construido de la categoría de juventud.

En primer lugar podemos mencionar los trabajos que, desde la perspectiva sociocultural, viene realizando Reguillo Cruz, quien plantea la idea de “identidades juveniles” para dar cuenta de la complejidad y multidimensionalidad de formas que pueden tomar las identidades sociales. La autora expresa, en relación a la construcción de la categoría “joven” en la sociedad occidental, que

“...es importante enfatizar que los jóvenes, en tanto sujeto social, constituyen un universo social cambiante y discontinuo, cuyas características son resultado de una negociación-tensión entre la categoría sociocultural asignada por la sociedad particular y la actualización subjetiva que sujetos concretos llevan a cabo a partir de la interiorización diferenciada de los esquemas de la cultura vigente.” (Reguillo Cruz, 2000: 17).

Es necesario también no perder de vista que la categoría analítica juventud es una “invención” de la posguerra, ya que es a partir del momento en que los vencedores acceden a nuevos estándares de vida e imponen sus estilos y valores, que la sociedad comienza a reivindicar la existencia de niños y jóvenes como “sujetos de derecho” y, en el caso de los jóvenes, como “sujetos de consumo”. Así, Reguillo Cruz diferencia dos períodos en lo que a estudios sobre juventud se refiere: uno descriptivo y otro interpretativo. El primer momento -descriptivo- podría ubicarse temporalmente en la primera mitad de los '80 y se caracteriza por la producción de estudios que no ponen el acento en la construcción de un andamiaje teórico-metodológico, pero sí muestran una tendencia a fijar una posición en torno del sujeto de estudio, intentando una definición y calificación del mismo, más que su comprensión. El segundo momento -interpretativo- puede ser ubicado hacia finales de la misma década y durante los '90 y se corresponde con la emergencia de un nuevo tipo de discurso comprensivo que considera a los jóvenes como agentes sociales, es decir, como sujetos de discurso y con capacidad para apropiarse de objetos sociales (simbólicos y materiales), reconociéndoseles así un papel activo. Desde este enfoque, el abordaje se realiza con una perspectiva interdisciplinaria y se busca entender al sujeto juvenil con un creciente nivel de complejidad.

En la misma línea de pensamiento, que postula el uso de la categoría de “identidades juveniles”, podemos mencionar a Lozano Urbieto, para quien

“(...) este es un concepto relacional, que sólo adquiere su sentido dentro de un contexto más amplio, a través de su relación con lo no juvenil (como son categorías como género, etnia, clase, etc.); es un concepto históricamente construido que, por fuerza continuará evolucionando; es situacional, y depende de la disputa (al estilo referido por Bourdieu) entre jóvenes y no jóvenes por la definición de quiénes están dentro de lo joven y quiénes no.” (Lozano Urbieto, 2003:14).

Por otra parte, el uso del plural aplicado a la categoría de juventud obedece, tal como lo sugieren Faur y otros (2006), a la intención de dar cuenta

de la heterogeneidad presente al interior de dicha categoría, diferenciándose así del discurso homogenizador vigente aún en muchos ámbitos relacionados con los jóvenes, que actúa invisibilizando la complejidad de sus vidas.

Así, Margulis y Urresti plantean que

“Hay distintas maneras de ser joven en el marco de la intensa heterogeneidad que se observa en el plano económico, social y cultural. No existe un única juventud: en la ciudad moderna las juventudes son múltiples, variando en relación a características de clase, el lugar donde viven y la generación a que pertenecen y, además, la diversidad, el pluralismo y el estallido cultural de los últimos años se manifiestan privilegiadamente entre los jóvenes que ofrecen un panorama sumamente variado y móvil que abarca sus comportamientos, referencias identitarias, lenguajes y formas de sociabilidad.” (Margulis y Urresti, 1998:3).

Otro aspecto de los contemplados en los estudios sobre juventud, tiene que ver con las condiciones socio-económicas, políticas y culturales que afectan a los jóvenes actualmente. En este sentido, es interesante el planteo de Rodríguez, para quien los efectos de lo que llama ‘Estado Malestar’ se dirimen en “una doble vida con dos caras (...). Mientras el ‘estado de derecho’ subsiste para una minoría incluida, que tiene capacidad de consumo; el ‘estado de excepción’ se reserva para esa gran mayoría de excluidos” Rodríguez (2004:14). En este panorama son los mismos jóvenes los más afectados por la crisis del trabajo que denota el deterioro y descenso de las fuentes laborales y la calidad de las condiciones en que las mismas se desarrollan.

Al respecto, la Organización Internacional del Trabajo (OIT), en un estudio reciente^{vi}, señala que en América Latina y el Caribe, de 106 millones de jóvenes existentes, entre 15 y 24 años, 58 millones de ellos forman parte de la fuerza laboral, de los cuales 10 millones están desempleados y 30 millones trabajan en la economía informal (OIT, 2008b). Estos datos, nos permiten visualizar que las condiciones de trabajo de tantos millones de jóvenes en la región son desalentadoras.

AMÉRICA LATINA (17 PAÍSES): INDICADORES LABORALES PARA JÓVENES DE 15 A 29 AÑOS DE EDAD, ALREDEDOR DE LOS AÑOS 1990, 2000 Y 2005^{vii}
(En promedios simples)

Medición alrededor de:	1990	2000	2005
Tasa de ocupación	49,3	49,3	50,6
Tasa de desempleo	12,8	16,1	12,5
Porcentaje de desempleados que buscan desde hace un año o más	17,8	15,8	10,9
Tasa de desempleo relativo a tasa de desempleo adultos	2,68	2,30	2,73
Porcentaje estudiantes	22,0	23,9	25,4

Ello pone en evidencia una de las caras de la nueva desigualdad que se desenvuelve en la tensión entre una enorme ampliación y diversificación del mercado de bienes materiales y simbólicos y una persistente restricción a su acceso. En la Argentina, al igual que en otros países latinoamericanos, son los jóvenes de los sectores más pobres los que quedan excluidos del mercado de trabajo. Con bajos niveles educativos y escaso capital social, les están reservados trabajos informales e inestables, de menores calificaciones y pobres remuneraciones, en los sectores económicos más rezagados y de baja productividad. Son ellos los que sufren más inmediatamente las consecuencias desfavorables del ciclo económico. El fenómeno de la informalidad laboral y de los empleos precarios los afecta con mayor virulencia. Quienes, en el mejor de los casos, logran acceder a alguna oportunidad laboral, lo hacen en el marco de ofertas precarias y frecuentemente desprovistas de protecciones sociales (seguro social, obra social, aportes jubilatorios, entre otras).

Con respecto a la Argentina, según datos de la OIT (2008a), el 65,5% de los jóvenes asalariados no goza de los beneficios que otorgan las normas de protección al trabajo, ya que no se encuentra registrado en el Sistema Integrado de Jubilaciones y Pensiones. Según cifras del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de este país (INDEC), para el año 2006, dentro del total de los jóvenes trabajadores informales, el 81,7% eran asalariados, el 13,3% desarrollaban actividades por cuenta propia y el 5% eran trabajadores familiares sin remuneración. Al considerar el nivel educativo de los desempleados, los datos expresan claramente cómo el desempleo afecta en mayor medida a los jóvenes (hasta 24 años) con menores niveles de educación formal (OIT, 2008b:52).

Cuando la sociedad ubica a estos jóvenes en la gran categoría de los 'excluidos' -a través de una dinámica política, social y económica injusta-, crea y legitima la presencia de un orden social que los visibiliza como sujetos sin derechos, constituyéndolos en 'el resto', es decir, aquellas figuras ausentes de las discusiones, acciones y políticas estatales de carácter universal. De hecho, la frase 'los niños y jóvenes son sujetos de derecho' se presenta como un slogan publicitario que hace referencia a los mismos como si tuvieran estatuto de ciudadanos. Sin embargo -y considerando aquí la situación de la Argentina y de otros países de la región en donde los niños y jóvenes no tienen posibilidades efectivas de acceder a los dispositivos legales implicados en el ejercicio de la ciudadanía- dicho 'slogan' da cuenta de una retórica acerca de la ciudadanía plena que se agota en su enunciación. Como señala Reguillo Cruz (2000), la globalización produce continuamente nuevos frentes de desigualdad que se suman y que reconfiguran los anteriores.

Por otra parte, también el uso de la categoría 'culturas juveniles' puede acercarse a posiciones esencialistas respecto de los jóvenes (por ejemplo, se es 'flogger', se es 'emo', se es 'cumbiero' y no otra cosa). En este sentido, los medios masivos de comunicación también han contribuido a fijar miradas o a sustanciar atributos acerca de los gustos, estéticas y formas de estar y de expresarse de los jóvenes en la sociedad, solapándolos con rasgos de violencia o peligrosidad atribuidos a quienes habitan un espacio cultural

particular. Esto, en última instancia, encierra a los jóvenes en categorías de las cuales no se les permite salir -por lo que quedan atrapados en los discursos del pánico moral de 'una juventud maligna'- y polariza la discusión en los aspectos engañosos de los que habitan la condición juvenil. Otras posiciones dan cuenta de los riesgos que conlleva la representación de los grupos juveniles como culturas cerradas y acabadas. En esta línea, la idea de "construcciones culturales juveniles" permitiría dar cuenta de los múltiples procesos, posiciones sociales, transiciones en curso, gustos y consumos culturales, estéticas musicales, anticipaciones y construcciones de sentido acerca de la sociedad, la vida, la amistad, etc., con más presencia entre los jóvenes.

Coincidimos en que la apuesta teórica es pensar la juventud como 'relación' y al joven como 'posibilidad', lo que incluye sus múltiples caras y facetas. La posibilidad no es en términos positivos, en el sentido de "lo bueno" o "lo deseable", sino en el sentido del 'poder hacer' y del reconocimiento de las capacidades de los sujetos (Chaves, 2005).

4. Transiciones.

Un concepto importante en los estudios sobre juventud es la idea de "transición". La juventud es habitualmente conceptualizada como una etapa de transiciones diversas, de la infancia a la adultez, de la dependencia a la independencia económica, de la endogamia del grupo familiar a la constitución de la propia familia. Un recorrido marcado, en el mejor de los casos, por la culminación de trayectos de formación, por la inserción en el mundo del trabajo, por la emancipación y constitución del hogar o espacio propio, por la constitución de la pareja, los hijos y la familia, y por la definición del proyecto de vida. En términos ideales la idea de transición habla del ingreso a la vida de los adultos bajo parámetros socialmente reconocidos como deseables.

A diferencia de una posición que caracterice con rasgos identitarios estables o definitivos a los jóvenes, la idea de juventud como transición da cuenta de un proceso, un movimiento, en el que participan aspectos tanto individuales como sociales e históricos. Así, la idea de transición considera diferentes temporalidades. En cierta manera, comprende que la trayectoria biográfica de una persona se enmarca en procesos de reproducción social más amplios. La historia del sujeto y el tiempo histórico social, constituyen una trama compleja que define las condiciones de la juventud contemporánea.

En la actualidad, y como efecto de las complejas transformaciones sociales de las últimas décadas, hay cierta tendencia a reconocer una menor ligadura a las tradiciones, a las relaciones sociales más estables (en el trabajo, la familia o los vínculos) o modelos generacionales previos, como también mayores márgenes de elección, acción e invención por parte de los sujetos sobre sus propias vidas (Giddens, 2000; Bauman, 2001). Las oportunidades parecen encontrarse determinadas, en parte, por las acciones y decisiones que realizan los jóvenes, pero claramente también se encuentran articuladas a procesos sociales e históricos que las condicionan: "las trayectorias de los jóvenes son algo más que historias vitales personales, son el reflejo de

estructuras y procesos sociales” (Machado, 2000:89).

En contextos de fuerte fragmentación social, donde imperan lógicas cada vez más individualistas -en ausencia de proyectos políticos claros de movilidad social como pudieron conocerse en épocas pasadas- los jóvenes constituyen el sector social más afectado por la incertidumbre y el riesgo de “quedarse fuera”. La determinación de las trayectorias y/o recorridos hacia la vida adulta presenta múltiples factores condicionantes. Cada vez resulta más difícil sostener la probabilidad de un curso o itinerario previsible. Estudios en países centrales indican que a pesar de las políticas tendientes a extender la educación post obligatoria, los indicadores laborales no presentan mejoras sustanciales^{viii}. La realidad de las fuerzas del mercado de trabajo desreguladas, flexibles e imprevisibles, la pérdida de un horizonte laboral estable, la devaluación de las credenciales educativas y el aumento de los indicadores de desempleo entre los jóvenes son efectos certeros de las transformaciones sociales sufridas en las últimas décadas. Elementos de un escenario que parece mostrar un mundo incierto en el que la educación ha perdido su eficacia en la certificación de garantía hacia un futuro mejor (Wyn&Dwyer, 2000).

En Argentina, donde el discurso sobre la importancia de la educación como medio de ascenso social y de mejora de las condiciones de vida -sobre todo para las clases menos favorecidas en términos socioeconómicos- tuvo durante décadas una fuerte presencia, presenta hoy para los jóvenes la paradoja que implica que aún transitando más años de escolarización y alcanzando mayor cantidad de credenciales, éstas no cuentan con la potencialidad de ser una vía directa al mundo del trabajo. Actualmente, los jóvenes no sólo ponen en tela de juicio las credenciales educativas, sino que también dudan y critican la legitimidad de los saberes enseñados por la escuela y la figura de los educadores. Por otra parte, también los maestros encuentran dificultad para pensar a los jóvenes y ejercer autoridad sobre ellos (Saintout, 2006). La imagen que durante largo tiempo caracterizó a los alumnos -más allá del nivel educativo del que se tratara- basada en el respeto a la autoridad, la obediencia, la disciplina y la sumisión, entre otros, parece estar desvaneciéndose en el caso de los jóvenes.

Como plantean Duschatzky y Corea:

“No cabe ninguna duda de que los chicos de antes eran diferentes. ¿En qué reside la diferencia del adolescente de antes del de ahora? Si nos atenemos a las condiciones de enunciación que producen esos rasgos superficiales, la diferencia decisiva es que los de antes se dejaban educar, instituir, moldear por la institución escolar y no así los de ahora.”. Pero “(...); si los niños y jóvenes ya no son lo que eran, desde la perspectiva de la subjetividad, esto se debe a que las condiciones institucionales que hicieron posible tales tipos subjetivos hoy han perdido eficacia.” (Duschatzky y Corea, 2002: 86-87).

Retomando el punto anterior, tanto las condiciones sociales como las singulares marcan los cursos o itinerarios posibles en las biografías y trayectorias juveniles. Ahora bien, en la literatura especializada podemos

identificar dos maneras de leer la idea de transición. Desde una perspectiva con fuerte presencia en estudios sociológicos y también psicológicos, la idea de transición describe un proceso lineal, un movimiento que lleva a un destino posible o a un abanico de destinos según la posición social de cada sujeto. Desde otra perspectiva, las trayectorias se piensan como un proceso multidimensionado que presenta una suerte indeterminada o pocas posibilidades de establecer, definir o anticipar de una vez el destino que conllevará. La idea de transición como proceso lineal de la educación al trabajo, se enmarca en los discursos y políticas orientadas por las experiencias del pasado. No obstante, dadas las complejas condiciones que transformaron las sociedades en las últimas décadas, las generaciones nacidas después de 1970 son cada vez más conscientes de que, a diferencia de las anteriores, el ingreso a la vida adulta es el ingreso a un territorio desconocido.

Comprendemos el punto en el que los análisis reclaman la consideración de los procesos y estructuras sociales y su reflejo en las historias individuales. Muchos de ellos focalizan el análisis de los efectos que las determinaciones sociales tienen sobre los recorridos de los jóvenes, y conciben a las trayectorias como transiciones hacia destinos posibles según clase y posición social. Pero también podemos destacar aquella mirada que observa las trayectorias -más que como transiciones lineales a destinos inexorables- como recorridos que enfrentan la incertidumbre de las condiciones actuales, destacando las estrategias con que los jóvenes definen los caminos, ponderando la valoración de las opciones y elecciones personales que toman.

La trama de la organización de la vida cotidiana de los jóvenes se ha vuelto enormemente compleja y se tensiona desde diferentes coordenadas. En los sistemas educativos se registra una tendencia al aumento de los tramos obligatorios de formación post-básica como política de inclusión (Wyn&Dwyer, 2000), pero mayor retención en los dispositivos de formación no implica mayor éxito en su culminación. Los indicadores señalan todo lo contrario. Si bien es cierto que -más allá de las diferencias existentes entre los distintos países de la región- en América Latina se ha producido un significativo aumento en las tasas de escolarización de la educación secundaria, pasando del 81% en 1999 al 90% en 2007, en promedio, estos datos relativos a la cobertura no tienen un correlato en los índices de terminalidad. Así por ejemplo, encontramos que a nivel regional un tercio de los jóvenes de 17 años ya no asiste a la escuela (Poggi, 2008). En Argentina particularmente, si bien ha habido un leve incremento en la proporción de egresados de la escuela secundaria, el abandono en el último año de escolaridad ronda el 25% (Baquero et al, 2009). Como se vio en el apartado anterior, en el mercado de trabajo, se presenta muchas veces un solapamiento temprano entre trabajo y estudio. Muchos jóvenes trabajan tempranamente desarrollando tareas no cualificadas o de tipo familiar.

Como dijimos, esto se produce en un escenario nada sencillo, donde el aumento del desempleo, la falta de correspondencia garantida entre cualificaciones y empleo, la disminución de las oportunidades para los sujetos no cualificados y el creciente aplazamiento de las posibilidades profesionales, configuran expectativas poco claras y un futuro más que incierto para los

jóvenes (Furlong, 2000). En la conformación de los esquemas familiares, los vínculos presentan mayor flexibilidad que las formas tradicionales. En las amistades y noviazgos se mantiene mayor autonomía individual, lo que permite explorar nuevos tipos de relaciones (Machado, 2000). Las paternidades y maternidades tempranas generan nuevos tipos de hogares y convivencias, motivadas también por razones económicas. También se destaca la aparición de nuevos estilos de vida caracterizados por la desritualización de la transición hacia la vida adulta (Wyn&Dwyer, 2000). En las trayectorias actuales se construyen caminos alternativos de interés personal que tienen cada vez más importancia para los jóvenes, porque cuestionan las estrategias tradicionales que pueden avizorarse como agotadas. Es ligado a ello que la proyección de las situaciones futuras, fundamentalmente en lo que se refiere a las expectativas sobre trabajo y familia, están cada vez más desconectadas de la situación de partida. La vida de los jóvenes parece sumergirse en un manto de incertidumbre donde los que empiezan apenas saben algo de hacia dónde se dirigen y donde las estrategias tradicionales, familiares o conocidas ya no brindan demasiadas pistas orientadoras para el camino por recorrer.

En este marco, reconocer la complejidad y multi-determinación de los esquemas vitales de la juventud contemporánea resulta decisivo. Las políticas sociales y educativas, por ejemplo, suelen profesar un vínculo de correspondencia directa entre las cualificaciones y los logros profesionales como variables prioritarias de acción y planificación, concibiendo como fracasos a aquellos resultados que no siguen ese movimiento. No obstante, son poco permeables a considerar las condiciones reales de las trayectorias juveniles para modificar los proyectos educativos y ajustarlos a esa realidad. La imagen idealizada de transición o de recorridos predefinidos otorga mayor opacidad a los procesos de exclusión escolar atribuyendo a razones estructurales, por fuera de las instituciones escolares, los destinos finalmente encontrados. Por ello se torna imprescindible pensar la juventud incluyendo sus múltiples facetas, reconociendo sus realidades a la vez que sus potencialidades.

Resulta entonces cada vez más necesario cuestionar la idea de linealidad que subyace al supuesto de juventud como transición. La categoría de transición supone cierto recorrido lineal entre escuela y trabajo, por lo que la escuela sería el marco educativo anterior necesario y el mercado de trabajo el marco de desempeño posterior donde se aplicarían los aprendizajes y la formación recibida. La idea de transición como un recorrido lineal tiende a ubicarse como un proceso uniforme –aunque variado– según clase o posición social, un movimiento direccionado a un punto predefinido en el futuro, un destino. Esta perspectiva puede proporcionar cierta construcción descriptiva y aclaradora sobre lo que se supone y espera de los jóvenes y para los jóvenes, pero también establece el cuadro normativo que define los desvíos y su posible tratamiento normalizador. Para los que “no están en la escuela”, para los que “no trabajan”, existe un gran campo de significaciones sociales que no prescriben futuros promisorios, dificultando la posibilidad de comprender las realidades y culturas juveniles. Además, la mirada teleológica “de la transición hacia” configura un recorrido que mantiene en un estado de incompletud, postergación o transitoriedad la actualidad de los jóvenes, suspendiendo para

mañana su realidad, sus deseos y su futuro, y considerando poco valiosa o efímera la actualidad de sus construcciones culturales y subjetivas.

Consideramos que esa mirada reduce, a su vez, la complejidad que implica la realidad del campo educativo y del mercado de trabajo y no da cuenta de la diversidad de expresiones y formas de vida de los jóvenes, quienes parecen transitar por itinerarios diversos y complejos en los que educación y trabajo pueden solaparse, marcando recorridos escolares intermitentes, con egresos intercalados con trabajos temporarios, que se abandonan posteriormente para reingresar a la escuela o a otro espacio educativo, entre tantas otras situaciones posibles. En todo caso, la idea de linealidad en el proceso de transición tiende a ocultar la multiplicidad de itinerarios que los jóvenes construyen como alternativas a los destinos idealmente predefinidos.

Finalmente, consideramos que resulta necesaria una mejor comprensión de las trayectorias reales que los jóvenes van delineando a lo largo de su vida. Tal comprensión permitiría, por ejemplo, el diseño de políticas educativas que permitan acompañar las realidades de los jóvenes, no para “normalizar sus trayectorias”, sino para ofrecer una amplia gama de opciones educativas, diversas y flexibles que permita ajustar las propuestas a la realidades existentes (Terigi, 2007).

5. Reflexiones finales.

Hemos visto que las profundas transformaciones de orden mundial configuran el escenario en el cual se desarrolla el debate alrededor de las llamadas “nuevas juventudes”, nominación que intenta dar cuenta de la existencia de muchas formas de ser joven y diversas maneras de dotar de significados a la condición juvenil.

El acceso a los avances de orden tecnológico que traen aparejados los procesos de globalización encuentra en nuestra región niveles de restricción muy altos, producto de las profundas desigualdades socioeconómicas que enfrentan nuestros países. En escenarios de pobreza y marginalidad, la globalización es excluyente, en tanto la realidad social se fragmenta aún más, cuestión que nos advierte sobre la necesidad de reconocer la base material en las que se producen las variables culturales que analizamos e interpretamos.

Puede decirse que actualmente los jóvenes constituyen uno de los grupos sociales más afectados por los procesos de globalización que transformaron de modo radical la trama institucional de nuestros países en las últimas dos décadas. En contextos de transformación social y económica, donde priman la pauperización social y el empobrecimiento material y simbólico de la vida cotidiana, la polarización de la riqueza y la pobreza se profundizan, destacándose la brecha cada vez más infranqueable entre quienes acceden y quienes no acceden al uso y usufructo de los recursos culturales, sociales y económicos.

Paralelamente, los jóvenes comparten una fuerte marca generacional que los encuentra en espacios posibles, compartidos, como los que ofrecen Internet o las producciones culturales. Experiencias socializadas en nuevos contextos tecnológicos, que marcan modos específicos de socialización. En este sentido, los jóvenes de todos los grupos sociales ponen en cuestión la continuidad de la pretendida universalidad de la experiencia y el formato escolares. Los jóvenes que asisten a las escuelas llevan adelante proyectos que los agrupan en diferentes iniciativas culturales, ligadas a los medios de comunicación, la música y otras expresiones artísticas, programas e intervenciones ecologistas, redes y blogs en Internet.

Las claves que en el relato de la modernidad ordenaban por excelencia la socialización de las generaciones más jóvenes, se encuentran ahora debilitadas y cuestionadas. Aún en condiciones en que la pregunta por el sentido de la escuela –su utilidad, productividad y la problematización respecto de sus finalidades– impregna el pensamiento social, pedagógico e intelectual, la escuela –aunque no necesariamente la que conocemos– puede continuar ocupando un lugar fundamental en la articulación de las actividades vitales de los jóvenes. En la trama de los procesos descritos, la escuela debe instituir diversos sentidos para quienes la integran, entre ellos, la obtención de un título que haga posible estudiar una carrera o conseguir un empleo mejor. En esta línea, la escuela es considerada como un lugar potente para desarrollar diferentes formas de vivir el ser joven, en tanto puede propiciar o favorecer el desarrollo de sus experiencias y procesos de identificación o distinción respecto de los diferentes estilos juveniles, grupos y propuestas.

La escuela se enfrenta con uno de los problemas cruciales de nuestra contemporaneidad, aquel que remite a la necesidad de construir sentidos y situaciones de afectación para los sujetos que asisten a ella. Como señala Duschatzky, se trata de:

“Pensar cómo producir afectación en condiciones de fluidez, es decir en coordenadas de cambio constante y dispersión social. No es igual producir subjetividad en un suelo sólido y relativamente estable que hacerlo en un tiempo incierto y acelerado. No es igual habitar un suelo opresivo, reiterativo, saturado de sentido que navegar en la velocidad y la disolución de fuertes sentidos de inscripción. No es igual formar bajo el supuesto de una regularidad temporal que hacerlo en la turbulencia de los tiempos” (Duschatzky: sin datos de edición).

La escuela es un lugar de producción de encuentros y desencuentros, conflictos y luchas de poder. En ella confluyen adultos y jóvenes, docentes y estudiantes, con posicionamientos e identidades propias, en permanente construcción y transformación. Lugar que muchas veces es percibido por los estudiantes como espacio en el que sus modos de vivir y sentir no tienen lugar. Su tránsito por ella se dirime entre la inclusión formal y la exclusión sociocultural y esto se manifiesta en el abandono de los estudios y, por ende, en trayectorias escolares truncas.

La apelación a prácticas instituidas ya conocidas como salida a las situaciones en las que se carece de respuestas para explicar o interpretar nuevos modos de ser y hacer presentes en la escuela, parece ser una clave para entender la inmovilidad de algunas instituciones. Esta opción se configura ante la necesidad de tener ciertas certezas ordenadoras en un contexto de incertidumbre social, que al menos permitan operar en la situación educativa escolar, transformando el desasosiego en potencialidad.

Las formas tradicionales del ejercicio de poder en la escuela han dado ya varias muestras de impotencia a lo largo de la historia, en especial, debido a que no suele estar acompañado por un esfuerzo por comprender a los estudiantes y sus mundos de vida, tornando muy difícil la convivencia y el armado de los vínculos. El problema no concierne sólo a maestros y profesores, sino que comprende también a las instituciones y a los sistemas educativos en su conjunto, los que deben ser repensados críticamente. En este aspecto, las políticas educativas juegan un papel fundamental, tanto por las recomendaciones y el sentido de las orientaciones que delinean, como por el modo en que operan sobre las prácticas institucionales. Un camino posible puede ser habilitar nuevas formas de pensar las instituciones, como lugares de vida, donde se pueda acompañar a los jóvenes en sus recorridos y trayectorias, donde los jóvenes sean parte de la vida institucional y ensayen en ella formas de realización personal que trasciendan lo escolar.

En términos más generales, puede decirse que los caminos iniciados por algunas políticas específicas^{ix} que atienden a aspectos sociales de la vida de los jóvenes, pueden contribuir a la solución gradual de los desencuentros entre jóvenes y escuela, pero de ninguna manera implican la única alternativa. Resulta relevante atender las condiciones pedagógicas dispuestas para la experiencia que transitan los jóvenes y adolescentes, es decir ubicar la mirada y la implementación de estrategias al interior de los dispositivos escolares. Existen importantes iniciativas de políticas que atienden los aspectos internos de la oferta educativa que demuestran que la incidencia sobre la organización de la experiencia, flexibilizando sus condiciones para ajustarse a una realidad cambiante (por ejemplo para atender trayectorias que presentan interrupciones, pausas, egresos y reingresos temporales por motivos laborales, entre otros) resulta una alternativa para la construcción de espacios de encuentro con los jóvenes (Terigi, Peraza y Vaillant: 2009).

Ubicar la mirada al interior de los dispositivos permite rescatar la dimensión política del diseño de las prácticas e iluminar aquellas condiciones específicas que determinan los trayectos educativos para los jóvenes y adolescentes, interviniendo sobre aquellas condiciones que pueden presentar dificultades para la experiencia escolar (Baquero, 2000; Terigi, 2007).

Como se vio a lo largo del presente texto, si bien la condición de pobreza que atraviesan amplios sectores de la población constituye un aspecto agravante de la situación escolar de los jóvenes en términos de asistencia y terminalidad, las dificultades en lo que a las relaciones escuela-estudiante-familia-comunidad respecta, tienen causas y alcances mucho más complejos, que requieren una revisión de nuestras propias miradas. Es poco claro el

panorama en términos de 'recetas', pero es momento de problematizar los tradicionales puntos de partida y de llegada de la escuela, a fin de que los recorridos vitales y las perspectivas de los docentes y autoridades se tornen menos binarios y más integradores, en vistas a promover los intercambios intergeneracionales, el respeto por la integridad del otro (cualquier otro), la escucha atenta de cada sujeto, el accionar en consecuencia de ello, entre otros asuntos.

En la actualidad los sentidos de nuestro accionar se vuelven tenues en comparación con lo que ofrecía el relato de la escuela tradicional/moderna, requiriendo una permanente resignificación de nuestras prácticas cotidianas por parte de cada sujeto, en cada situación singular. La producción y el intercambio de saberes se encuentran desconcentrados, y no únicamente alojados en determinadas instituciones, lo que también contribuye, en línea con lo anterior, a que las concepciones acerca de lo considerado tradicionalmente 'los otros' -en particular, la juventud que aquí nos ocupa- por el modelo adulto hegemónico de la modernidad, dejen de responder a atribuciones esencialistas, incompletas y transitivas, para dar lugar a nuevos sentidos, por sobre los significados previamente estipulados, capaces de producir acontecimientos imprevisibles y experiencias compartidas.

ⁱ Estas ideas han sido trabajadas en: López, Pérez, Serial, Toscano (2008); Greco, Pérez, Toscano (2008).

ⁱⁱ Programa "Escuela, Diferencia e Inclusión", Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires, Argentina.

ⁱⁱⁱ Siguiendo a Baquero y Narodowski (1994:63) "...la infancia representa el punto de partida y el punto de llegada de la pedagogía... La infancia genera un campo de conocimientos que la pedagogía construye pero, a la vez, es un cuerpo depositario del accionar específico de la pedagogía."

^{iv} Varela y Álvarez Uría (1991:19) destacan la *acción educativa institucional*, la *acción educativa de la familia cristiana*, y una *acción educativa difusa* vinculada a prácticas de recristianización.

^v A esto se sumará, como explica Donzelot (1990:71), una "conexión sistemática de la moral con lo económico" que justificará la vigilancia permanente de la familia "asistida" ante los riesgos de que permanezcan en la inmoralidad propia de la pobreza, confundida con la pereza y la negligencia.

^{vi} En este estudio, "Juventud y cohesión social en Iberoamérica. Un modelo para armar" la OIT plantea en cifras las formas en que se expresa el trabajo indecente que afecta a la juventud. Al respecto afirman, en base a las tabulaciones especiales diseñadas de encuestas a hogares, que "...otros 48 millones de jóvenes, están inactivos, es decir, no tienen ni buscan empleo. Se estima que 22 millones de estos jóvenes no estudian ni trabajan, es decir, están "desafiliados" institucionalmente y no tienen una actividad clara. En este número se incluye a 6 millones de desempleados que tampoco estudian, pero además abarca a 16 millones de jóvenes que no estudian, ni tampoco están buscando trabajo..." (OIT, 2008b:174)

^{vii} Fuente: Elaboración propia en base a datos presentados en el estudio *Juventud y*

cohesión social en Iberoamérica: un modelo para armar (OIT, 2008b), sobre la base del procesamiento de las encuestas de hogares de 17 países latinoamericanos, entre los que se incluye Argentina, realizado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

^{viii} Analizando la situación en países miembros de la OCDE, Wyn&Dwyer afirman que “el aumento de matrícula no ha mejorado necesariamente los resultados del empleo de aquellos que han permanecido en la escuela. En muchos países el índice de desempleo de los jóvenes sigue siendo elevado (...) y aunque los que poseen cualificaciones corren un riesgo menor que los que no las poseen, la supuesta relación de estricta correspondencia entre cualificaciones y carrera profesional ha perdido su vigencia...” (Wyn&Dwyer; 2000:20).

^{ix} Un ejemplo de estas políticas es el de la Asignación Universal por Hijo en el caso argentino, vigente desde el año 2009, entre otros tantos que atienden de manera más o menos focalizada situaciones de extrema vulnerabilidad socioeconómica.

Bibliografía.

- Baquero, Ricardo y Narodowski, Mariano (1994). ¿Existe la infancia? *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, N°6.
- Baquero, Ricardo. (2000). Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual, en Avendaño y Boggino (comps.), *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*, Rosario: Homo Sapiens.
- Baquero, Ricardo; Terigi, Flavia; Toscano, Ana Gracia; Briscioli, Bárbara y Sburlatti, Santiago (2009). Variaciones del Régimen Académico en Escuelas Medias con Población Vulnerable. Un Estudio de Casos en el Área Metropolitana de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (2009), Volumen 7, Número 4.
- Bauman, Zygmunt (2001). *Modernidad líquida*, Buenos Aires, FCE.
- Benasayag, Miguel (1996). *Pensar la libertad. La decisión, el azar y la situación*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Chaves, Mariana (2005). Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Revista Última Década*, N°23, CIDPA Valparaíso: Diciembre 2005, 9-32.
- Donzelot, Jaques (1990). *La policía de las familias*, Valencia, Pre-textos.
- Duschatzky, Silvia y Corea, Cristina. (2007). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. (1ra. ed. 4ª. reimp.) Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, Silvia. (sin datos de edición) “La experiencia juvenil en la velocidad”. Documento del programa reporte de la Secretaría de Educación del G.C.B.A Disponible en [http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/niveles/media/programas/reporte_m](http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/niveles/media/programas/reporte_media/documentos.php)
[edia/documentos.php](http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/niveles/media/programas/reporte_media/documentos.php) Consulta: Agosto, 2008.
- Faur, Eleonor, Chaves, Mariana y otros. (2006). *INFORME Investigaciones sobre juventudes en Argentina: estado del arte en ciencias sociales*. (Proyecto: Estudio Nacional sobre Juventud en la Argentina). La Plata - Ciudad de Buenos Aires: Ministerio de Desarrollo Social – Universidad Nacional de San Martín.
- Feixa, Carles. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus (antropología de la juventud)*, Barcelona: Ariel.
- Furlong, Andy. (2000). Introducción: La juventud en un mundo cambiante. *Revista*

internacional de ciencias sociales. La juventud en transición (tema del número) N° 164 Junio: 2- 6

- Gélis, Jaques. (1984). La individualización del niño, en Ariès, P. y Duby, G., *Historia de la vida privada*, Barcelona: Taurus, Tomo 4.
- Giddens, Anthony (2000). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus.
- Greco, María Beatriz; Pérez, Andrea y Toscano, Ana Gracia. (2008). Crisis, sentido y experiencia. Conceptos para pensar las prácticas escolares, en Baquero, R., Pérez, A. y Toscano, A. G. (Comps), *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar*, Rosario: Ed. Homo Sapiens.
- Lewkowickz, Ignacio, Cantarelli, Mariana y otros. (2003). *Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires; Grupo Doce.
- López, María Mercedes; Pérez, Andrea; Serial, Alejandra y Toscano, Ana Gracia (2008). Experiencias escolares: nuevos sentidos, invenciones posibles, en Baquero, R., Pérez, A. y Toscano, A. G. (Comps), *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar*, Rosario: Ed. Homo Sapiens.
- Lozano Urbieto, María Iciar. (2003). Nociones de Juventud. *Revista Última Década*, N° 18. CIDPA Viña del Mar, Abril 2003, 11-19.
- Machado Pais, José (2000). Las transiciones y culturas de la juventud: formas y escenificaciones. *Revista internacional de ciencias sociales* La juventud en transición (tema del número) N° 164 Junio: 89-101
- Margulis, Mario y Urresti, Marcelo. (1998). La construcción social de la condición de juventud, en Cubides, H., Laverde, M. C., Valderrama, C. (Eds.), *"Viviendo a toda". Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades* (p.3-21), Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Poggi, Margarita. (2008). Una radiografía de los sistemas educativos de América Latina. Desafíos para las políticas educativas. *Revista Pensamiento Iberoamericano*, N° 3, 2da. Época.
- OIT (2008a) *Propuestas para una política de trabajo decente y productivo para la juventud Argentina*, Oficina Regional para América Latina y el Caribe. Lima: Oficina Internacional del Trabajo (Trabajo decente y juventud), OIT.
- OIT (2008b) *Juventud y cohesión social en Iberoamérica. Un modelo para armar*, elaborado por la Comisión Económica para América Latina y El Caribe y la Organización Ibero-americana de Juventud (OIJ), Santiago de Chile.
- Reguillo Cruz, Rossana. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Rodríguez, Esteban. (2004). *El Estado de Malestar y la administración de la muerte en el Neoliberalismo (Segunda parte)*, Ficha de Cátedra.
- Saintout, Florencia. (2006). *Jóvenes: el futuro llegó hace rato. Comunicación y estudios culturales latinoamericanos*. La Plata: Universidad Nacional de la Plata.
- Sidicaro, Ricardo. (2003). Consideraciones sociológicas sobre la Argentina en la Segunda Modernidad. *Estudios Sociales. Revista Universitaria Semestral*, Año XIII, N° 24, Santa Fe, Argentina, Universidad Nacional del Litoral, primer semestre 2003.
- Skliar, Carlos (1999). La invención y la exclusión de la alteridad *deficiente* a partir de los significados de la normalidad. *Revista Educacao y Realidade*, Porto Alegre.
- Terigi, Flavia. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Fundación Santillana. 28, 29 y 30 de mayo de 2007.
- Terigi, Flavia, Perazza, Roxana y Vaillant, Denise. (2009). *Segmentación urbana y*

educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar. Colección "Educar en Ciudades". Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

- Tiramonti, Guillermina. (2004). "La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación" en Tiramonti, G. (Comp.) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires: Manantial.
- Varela, Julia y Álvarez Uría, Fernando. (1991). *Arqueología de la escuela*, Madrid: La Piqueta.
- Wyn, Johanna y Dwyer, Peter. (2000). Nuevas pautas en la transición de la juventud en la educación. *Revista internacional de ciencias sociales* La juventud en transición (tema del número) N° 164 Junio.