

XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. II Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2020.

# **El CAJ: prácticas y reconocimientos subjetivantes de jóvenes en sectores populares de la Ciudad de Córdoba.**

Arce Castello, Valentina.

Cita:

Arce Castello, Valentina (2020). *El CAJ: prácticas y reconocimientos subjetivantes de jóvenes en sectores populares de la Ciudad de Córdoba. XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. II Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-007/781>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# EL CAJ: PRÁCTICAS Y RECONOCIMIENTOS SUBJETIVANTES DE JÓVENES EN SECTORES POPULARES DE LA CIUDAD DE CÓRDOBA

Arce Castello, Valentina

Universidad de Córdoba. Facultad de Psicología. Córdoba, Argentina.

## RESUMEN

En esta ponencia presentamos algunos resultados de una tesis de maestría finalizada, centrada en los procesos de subjetivación y las experiencias de participación que se producen, desde la perspectiva de jóvenes y educadores, en un Centro de Actividades Juveniles (CAJ) de la ciudad de Córdoba, Argentina. Desde una perspectiva cualitativa y el análisis de las observaciones participantes y las entrevistas a educadores y jóvenes, pudimos identificar tres prácticas principales que desarrollaban los educadores y que eran fuertemente valoradas por las y los jóvenes: prácticas de enseñanza, prácticas de cuidado y prácticas de ciudadanía activa. Nuestro análisis permite señalar que estas prácticas posibilitaron el despliegue de las tres grandes formas de reconocimiento que plantea Axel Honneth (2009) respecto a la construcción de las subjetividades en la época actual: reconocimiento afectivo, jurídico-moral y ético-social. Y en tanto proceso relacional y dialéctico provocó una serie de efectos subjetivantes en los jóvenes que categorizamos como la experiencia de: aprender desde lógicas colaborativas, apropiarse de un lugar como punto de retorno, sentirse escuchado desde la alteridad y de ser un sujeto colectivo.

## Palabras clave

Jovenes - Reconocimientos - CAJ - Efectos subjetivantes

## ABSTRACT

CAJ: PRACTICES AND SUBJECTIVE RECOGNITION OF YOUNG PEOPLE IN POPULAR SECTORS OF THE CITY OF CÓRDOBA

In this paper we present some results of a completed master's thesis, focused on the processes of subjectivation and the experiences of participation that occur, from the perspective of young people and educators, in a Centro de Actividades Juveniles (CAJ) in the city of Córdoba, Argentina. From a qualitative perspective and the analysis of the participant observations and the interviews with educators and youth people, we were able to identify three main practices that the educators developed and that were highly appreciated by the youth: teaching practices, to care and practices to be an active citizen. Our analysis allows us to argue that these practices allow the deployment of the three great types of recognition that Axel Honneth (2009) proposes regarding the construction of subjectivities in this time: affective, legal-

moral and ethical-social recognition. This recognition generated in young people the following subjective effects: learning from collaborative logics, appropriating a place as a point of return, feeling heard from otherness and being a collective subject.

## Keywords

Young people - CAJ - Recognition - Subjective effect

## Introducción

El Programa CAJ fue uno de los tantos programas y planes socio-educativos que, junto a la batería de leyes, resoluciones y normativas desplegadas entre 2003 y 2015, formaron parte de lo que Tedesco (2008) denominó “políticas de la subjetividad” que apuntaron a la transformación del sistema educativo y la inclusión socio-educativa de las infancias y juventudes. Fue impulsado por el Ministerio de Ciencia y Técnica y comenzó a implementarse a partir del año 2001 en algunas provincias (Córdoba, Santa Cruz y Chaco), como prueba piloto, frente dos problemáticas centrales en el escenario escolar como son el abandono/desafiliación y los estallidos de violencia. A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y el cambio de paradigma que suponía, se retomó y modificó el programa, en base a experiencias latinoamericanas similares, para dar sustento al Plan Nacional de Educación Obligatoria y como continuidad en la escuela de un espacio de extensión formativa destinado a jóvenes escolarizados o no de la comunidad. Desde un modelo de gestión co-participativo entre educadores del programa, agentes de la escuela y jóvenes en cada CAJ se elegía un eje de trabajo (ESI, Participación Juvenil, Derechos Humanos y prevención del consumo problemático de drogas) y desde allí se planificaban y desarrollaban diversas actividades (culturales, recreativas, deportivas, artísticas) los días sábados o en horarios de contra-turno.

Este programa, actualmente discontinuado, formó parte de un política pública más amplia que intentó modificar la escuela tradicional a partir de la diversificación de los formatos escolares, la democratización del espacio escolar, la creación de nuevos roles institucionales, el reconocimiento de las trayectorias educativas reales y la creación de diversos programas y planes alternativos que tendían a la inclusión socio-educativa.

Recurrimos a Axel Honneth (2009), quien retoma las concep-

tualizaciones de Hegel y Mead, para plantear que en la época actual existen tres grandes formas de reconocimiento que de manera combinada participan en los procesos de construcción de las subjetividades: reconocimiento afectivo, jurídico-moral y ético-social. Cuando las interacciones responden a esos reconocimientos, el individuo puede sentir garantizadas su “dignidad” e “integridad”; de lo contrario, cuando son negados o impedidos, el sujeto de manera individual o colectiva activará una serie de estrategias en sus escenarios de actuación por la lucha del reconocimiento social. El reconocimiento afectivo hace referencia a la búsqueda de relaciones con demostraciones que validen el interés mutuo que, desde los orígenes, le van a posibilitar al individuo la construcción de la autoconfianza, es decir, la “seguridad emocional y física” como base elemental para mantener una actitud positiva para consigo mismo. El reconocimiento jurídico-moral hace referencia a que el individuo lucha para ser reconocido como titular de los mismos derechos que el resto de los sujetos de su comunidad, posibilitándole la conformación del auto-respeto elemental. Y por último, el reconocimiento ético-social se desarrolla cuando el individuo se siente valorado y apreciado en cuanto a sus especificidades, capacidades y estilo de vida que ha podido adquirir, lo cual le permite construir su autoestima.

A partir de las observaciones participantes y las entrevistas en el CAJ donde investigamos pudimos identificar tres prácticas principales que desarrollaban los educadores y que eran fuertemente valoradas por las y los jóvenes: prácticas de enseñanza, prácticas de cuidado y prácticas de ciudadanía activa. Entendemos que estas prácticas posibilitaron el despliegue de las tres grandes formas de reconocimiento que plantea Honneth (2009) respecto a la construcción de las subjetividades visibles en las experiencias de participación juveniles, los sentidos construidos en torno al dispositivo y las prácticas de las y los educadores. Y en tanto proceso relacional y dialéctico, esos modos de reconocimientos, provocaron una serie de efectos subjetivantes en los jóvenes que desarrollamos a continuación.

#### **Metodología:**

Investigamos desde el paradigma interpretativo-cualitativo (Vasilachis, 2007) en la medida que permite abordar las experiencias desde los propios sujetos que las vivencian en un marco social más amplio. El muestreo fue intencional ya que trabajamos deliberadamente con un caso que consideramos relevante al problema, tratando de captar la particularidad y complejidad del mismo. Investigamos en un CAJ que funcionaba en una escuela secundaria de gestión estatal del sur de la ciudad de Córdoba que recibía a jóvenes de sectores populares. El equipo educador estaba conformado por una coordinadora y cuatro talleristas. Al CAJ participaban alrededor de 20 jóvenes variables según cada semana y actividad.

Para la construcción de datos utilizamos como estrategia metodológica la triangulación de técnicas: revisión de documentos

oficiales y personales, observación participante y entrevistas semi-estructuradas a jóvenes, educadores del CAJ, directivos y docentes de la escuela. En cuanto al análisis y construcción de los datos recurrimos a los procedimientos centrales de la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967) ya que posibilita generar conocimientos basados en el análisis inductivo de datos empíricos en tensión con las líneas y categorías teóricas previas del marco conceptual.

#### **Las prácticas de enseñanza como reconocimiento ético-social: la experiencia de aprender desde lógicas colaborativas.**

Retomando las narraciones de nuestros entrevistados, en el CAJ se producía un despliegue de prácticas y vinculaciones diferenciadas y alejadas del cotidiano escolar. Las prácticas de enseñanza de los educadores implicaba un “enseñar y aprender haciendo” (Maggio, 2012) desde estrategias personalizadas y con objetivos pensados en el aquí y ahora para un grupo determinado y con los recursos disponibles. La modalidad de trabajo elegida era preferentemente el taller en tanto posibilitaba una construcción circular de los conocimientos y saberes, donde todos y entre todos aportaban y aprendían. Todo ello en un proceso dialéctico que conllevaba aprehender los intereses juveniles pero también negociarlos e interpelarlos para producir nuevas formas de aprender atravesadas por el deseo y el placer y ampliar los horizontes culturales, simbólicos y sociales. En palabras de los jóvenes participantes:

El CAJ hace muchas cosas que nos gustan hacer a nosotros. En el colegio no hay muchas ganas de estudiar, o las materias, hay algunas que son aburridas y salimos del curso y eso (Daniel, 17 años).

Me gustan las cosas que podemos aprender, aprender a rapear, dibujo, a respetar a la otra persona (Soledad, 14 años).

Antes la sabía acompañar a mi hermana que iba a clases de Arte y no se aprende lo mismo que acá. Acá, tal vez, te lo enseñan con más tiempo, como que le dedican más que si vos querés aprender a pintar una pared de la forma que vos quieras, te lo dicen. Te dedican tiempo, que en otros talleres no lo hacen, te enseñan de una forma y lo aprendés, o no lo aprendés directamente (Micaela, 14 años).

Además, por parte del equipo educador la reflexión para con la propia práctica, permitía re-pensar las estrategias y a su vez re-vitalizar el cotidiano:

“nos manteníamos muy activos, nosotros los adultos, los talleristas, la pregunta todo el tiempo. No era un trabajo al que ibas a descansar, era como la pregunta todo el tiempo ¿y esto para qué? Y bueno después como en esas pequeñas cosas, y eso para mí fue un aprendizaje” (Aylin, tallerista).

Lo anterior, sumado a características propias del programa tales como el número reducido de participantes, modalidad no obligatoria, sin exámenes ni calificaciones, entre otras, favorecían ciertas condiciones de aprendizaje y que los saberes se perci-

ban como transmisibles, accesibles y significativos por parte de los jóvenes.

Esas instancias de aprendizaje, las modalidades de participación y los vínculos inter-generacionales daban cuenta de un “reconocimiento ético-social” mediante el cual los jóvenes participantes se sentían valorados en sus capacidades singulares (Honneth, 2009). Reconocimiento que posibilitó reforzar el autoestima y resignificar experiencias previas en cuanto al aprendizaje (Nobile, 2016).

*Entendemos que este tipo de reconocimiento ético-social tuvo como efecto subjetivante en los jóvenes poder experimentar-se como sujetos que aprenden desde lógicas colaborativas.* Muchos de ellos habían tenido o tenían trayectorias escolares marcadas por múltiples repitencias, desafilaciones temporarias o no estaban escolarizados porque habían sido expulsados o no habían ingresado al finalizar la primaria. Un dispositivo con las particularidades del CAJ les posibilitó experimentarse como un sujeto que puede aprender, ante situaciones de fracaso y exclusión escolar, que si bien responden a procesos multidimensionales y situados, muchas veces son vivenciadas por los jóvenes como una dificultad o imposibilidad personal asociada a una lectura meritocrática fuertemente arraigada en nuestra sociedad.

Poder aprender en un espacio que no es sentido como la escuela pero que forma parte de ella; que aprende con otro adulto que le enseña y con otros jóvenes que también participan de la experiencia de aprendizaje. Un aprender asociado al placer y al despliegue del deseo de saber en contraste a un formato escolar enciclopédico alejado de los intereses y saberes culturales juveniles. De manera dialéctica, se produjo la apertura a nuevos saberes, se afianzaron las capacidades singulares para abordarlos y se potenció el protagonismo juvenil en el proceso de aprender.

### **Las prácticas de cuidado como reconocimiento afectivo: la experiencia de la escucha como punto de retorno**

Nuestros jóvenes entrevistados referían, a través de distintas alusiones, sentirse queridos y cuidados por parte del equipo educador del CAJ. Por un lado identificamos que, junto a otros agentes educativos, los educadores planificaban y desarrollaban estrategias de acompañamiento de las trayectorias escolares reales, por ejemplo: entrevistas personales con jóvenes, construcción de dispositivos educativos personalizados para flexibilizar el cursado, intervenciones dialógicas en conflictos de convivencia escolares, búsqueda de estudiantes en sus hogares si no asistían a la escuela, derivación a otras instituciones u organizaciones si así lo requería el caso, entre otras. Estrategias que, en términos de (Martuccelli, 2015), oficiaban como soporte de la escolaridad en una institución escolar con un estilo marcadamente excluyente.

A algunos chicos si les decían, por ejemplo algunas compañeras mías, con ganas de dejar el colegio o eso, [los educadores del CAJ] los incentivaban a seguir estudiando que no faltaba mucho

(Paola, 18 años).

(...) tenías quilombo que no queríamos hacer nada, [Cecilia] nos hablaba y empezábamos a portarnos bien y a estudiar, que teníamos que terminar para tener un futuro nos hablaba. Y a partir de ahí ya empezábamos a hacerle más caso a [Cecilia] y eso (Daniel, 17 años).

Y, por otro lado, las prácticas de cuidado estaban asociadas a la habilitación de diálogos y la construcción de lazos de confianza al interior del CAJ: “lo que puede aportar el CAJ en realidad es, primero la escucha, la escucha constante”, nos decía Renata, una tallerista. El diálogo aparece así como una dimensión clave en la relación intergeneracional. Un diálogo abierto, democrático, de escucha y comprensión que implicaba debatir desde las actividades a desarrollar hasta relatar situaciones personales (conflictos familiares, en las relaciones sexo-afectivas, momentos de diversión fuera de la escuela, etc.). Esta “disposición para escucharlos” así como el “ser tratados como sujetos” son las condiciones necesarias que Di Leo (2009) enfatiza para que se establezcan relaciones de confianza entre jóvenes y adultos. Ambas condiciones pueden observarse en el entramado de relaciones intergeneracionales del CAJ como a continuación lo ilustran los fragmentos citados:

Yo me entiendo más con los talleristas, como que somos menos y hablamos más. Como que en el colegio vienen a estudiar, hacer lo que tiene que hacer y se van. En el taller no, te preguntan cómo estás, te preguntan más de tu vida personal digamos, que a mucha gente le gusta (Rocío, 18 años).

Nos tratan bien. Nos tratan como si fuéramos... ¿cómo te puedo decir?, no sé, yo lo siento como familia al CAJ. Nos tratan muy bien, con amor, respeto, cuidado (Vera, 16 años).

(...) poder compartir con los coordinadores que era gente o sea no vieja pero si más grande y que por ahí vos le contabas un problema o algo de qué pensabas y por ahí su punto de vista te llevaba a ... o sea como que te guiaba y te ayudaba, por ahí a los profesores vos les contás y se quedan mirando como diciendo... en cambio ahí los coordinadores intentaban, no sé si dar un consejo, pero como de orientarte más o menos (Paola, 18 años).

Las prácticas de cuidado en el CAJ, presentes en una postura corresponsable-subjetivante (Paulin, 2013), significaron un “reconocimiento afectivo” hacia los jóvenes y, por ende, favorecieron el proceso de construcción de su autoconfianza como base elemental para mantener una actitud positiva para consigo mismo (Honneth, 2009). Consideramos que este *reconocimiento afectivo supuso dos efectos subjetivos sumamente relacionados: la experiencia de apropiarse de un lugar como punto de retorno y la experiencia de sentirse escuchado desde la alteridad.* Muchos jóvenes que participaban en el CAJ significaron el espacio físico de “la salita” (nominación nativa del espacio donde funcionaba) como un “lugar” por las experiencias significativas que allí ocurrían, es decir, aconteció un proceso colectivo de significación y semantización del espacio (Jelin y Langland,

2003). Lugar, que desde lecturas antropológicas, aparece como la antítesis del no-lugar, es decir, espacios sin historia, de tránsito, no relacional, sin identidad, efímeros (Augé, 2000). En tanto el espacio de la salita adquirió significación se produjo un sentimiento de pertenencia donde se sentían convocados y se habilitaban a proponer, planificar y desarrollar una variedad de proyectos y actividades.

En cuanto al efecto subjetivo de sentirse escuchado desde la alteridad y retomando los aportes del filósofo sur-coreano Byung-Chul Han (2017) quien señala el ruido constante producido por la hipercomunicación actual, consideramos que el CAJ investigado habilitaba un marco de silencio necesario para poder decir y escuchar y un tiempo que, a diferencia de las lógicas neoliberales, no era productivo en términos económicos ni mercantilistas pero sí productor de subjetividad. Los jóvenes encontraban un tiempo y un espacio donde tramitar sus dudas, angustias, tristezas y temores posicionando a los educadores como otros significativos a quienes recurrir frente a problemas en la escuela, la familia, los amigos o las relaciones afectivas.

Han (2017) habla de la “ética de la escucha” en tanto presenta una “dimensión política”: “la escucha antecede al habla. Escuchar es lo único que hace que el otro hable” (p.114). Los educadores (principalmente las mujeres) iban al encuentro del otro: se disponían desde la alteridad para que, a través de la escucha desprejuiciada, respetuosa y atenta, el otro pudiera decir. Y en tanto tenían una activa participación en la existencia y el sufrimiento de esos otros, esa escucha se tornaba política. Lo privado se politizaba al hacerse público (Han, 2014).

Cuando el mundo muchas veces se hace presente desde la hostilidad, cuando el accionar del Estado se torna violento para las biografías juveniles, cuando en las familias algunas vivencias son sufrientes, tener un lugar como refugio es un soporte subjetivo. Un espacio del cual no eran expulsados y en el cual eran acogidos, escuchados, aconsejados y acompañados, deviene en un lugar al cual volver, un punto de retorno, un lugar que hace trama y sostiene.

### **Las prácticas de ciudadanía activa como reconocimiento jurídico-moral: la experiencia de ser un sujeto colectivo**

Los jóvenes de sectores populares son objeto de procesos de vulneración por lo que experimentan, de manera recurrente, situaciones de menosprecio social, estigmatización e injusticia. Realidades que no pasaban inadvertidas por el equipo educador del CAJ, quienes intentaban revertirlas desde lo que denominaban como una “militancia de la insistencia”. A partir de una doble estrategia simultánea promovían prácticas de ciudadanía activas y colectivas.

La primera estrategia fue construir lo colectivo dentro del CAJ: armar otro tipo de sociabilidad, resolver los conflictos de manera dialógica y colectiva dando tiempo al suspenso necesario para una solución real, planificar en conjunto actividades o proyectos, habilitar la circulación de la palabra y la puesta en juego

de los diferentes puntos de vista, debatir de manera horizontal los caminos a seguir.

Uno tenía un problema y íbamos hablábamos con él, lo apoyábamos entre todos (...) se peleaban, por ejemplo, una persona con otra y venían al mismo CAJ, entonces los juntábamos a los dos y les hablábamos. O se pegaban un fulbaso y se insultaba, los hablábamos entre todos (Rocío, 18 años).

Al principio era muy caótico, porque como era en la escuela ellos un montón de veces reclamaban normas escolares a nosotros “no pero profe usted dígame, rételos”, “ay no, está diciendo malas palabras”. Durante mucho tiempo ellos reclamaban eso, hasta me parece que eso fue todo un tiempo para poder escucharnos y poder ir incorporando ese otro modo (Aylin, tallerista). Y a las salidas las organizábamos (...) nos cargaban un poco de responsabilidad para que nos hiciéramos responsables. Por ejemplo, repartir las autorizaciones, avisar, todo eso también, como que nos hacían participar (Paola, 18 años).

Participación que implicó a educadores que, posicionados en el rol de adultos referentes, facilitaron las condiciones propicias de participación para que, de manera progresiva, las y los jóvenes, pudieran responsabilizarse de aquello que les incumbía, apropiarse del espacio y cobrar mayor protagonismo en el funcionamiento interno del CAJ Coincidimos Kantor (2008) respecto a que a participar se aprende y, en ese proceso, son fundamentales las instancias formativas desplegadas por los adultos dentro y fuera de la escuela.

La segunda estrategia fue la de construir lo colectivo al exterior del CAJ a través del activismo político que, sin contar con experiencias previas de militancia o participación política, le permitió a las y los jóvenes marchar y tomar la calle junto a muchos otros frente a una injusticia social percibida en carne propia (como la violencia patriarcal y/o policial) y reivindicar ciertos derechos que, en la compleja trama de la lucha de poderes, están siendo vulnerados. Nos referimos por ejemplo a participar en espacios de la memoria, marchar en el NI Una Menos, la Marcha de la Gorra, entre otras: “La primera vez que fui a la marcha de la gorra... no podía creer que yo estaba ahí, con todos ustedes. Sentía algo lindo porque yo también me sentía parte de eso, parte de todo”. (Soledad, 14 años)

Ambas estrategias da cuenta de un “reconocimiento jurídico-moral” de los jóvenes, es decir, que son sujetos con igualdad de derechos y con ello, se fortalecía el auto-respeto elemental el plano óntico (Honneth, 2009). El participar en marchas, el organizarse entre varios, el reclamar por injusticias y arbitrariedades en la escuela y en la ciudad, los posicionaba como sujetos que luchan para que se les reconozcan y efectivicen los mismos derechos que el resto de los individuos de la sociedad.

*Reconocimiento jurídico-moral que supuso un efecto subjetivo en los jóvenes que denominamos como experiencia de ser un sujeto colectivo.* En este ser colectivo cargado de alteridad es posible revisar, re-significar y transformar los modos singulares de mirar el mundo y posicionarse en él. Es lo que permite salirse



de la lógica del uno para entrar a la lógica del tres: escapar de la mismidad de uno mismo para ser parte de lo múltiple. Posible, al menos en un instante, romper con lo naturalizado y cristalizado. Comprender que aquello que, en términos de Larrosa (2004), *me sucede también nos sucede*, es decir, visibilizar las experiencias comunes. Y así, construir una subjetividad política y marcos de experiencias comunes (Bonvillani *et al*, 2010). Es la acción común la que hace posible un nosotros (Han, 2014). Al poder socializar el sufrimiento es que es pensable la construcción de una demanda social que nucleee, organice y solidarice a un colectivo que hace manifiesto un reclamo y que grita frente a un orden social que, así como está dado, es precarizante, violento e injusto. Y, si bien sabemos lo difícil que es cambiar lo instituido, son esas acciones colectivas las que producen micro-movimientos, pequeños desplazamientos, detalles en el magma social.

### Conclusiones

Toda práctica tiene sus contradicciones, fragmentaciones y puntos de tensión. Si bien, como se desarrolló anteriormente, las prácticas de los educadores resultaron en diferentes tipos de reconocimientos, también a lo largo del trabajo de campo pudimos identificar situaciones (escasas pero que aun así acontecieron) que por el contrario generaron, desde lecturas juveniles, menosprecio, injusticia y humillación; y otras, que desde nuestro análisis, resultaban en prácticas de tutelaje.

Aún con esos claroscuros, en un contexto con profundas restricciones al ser joven y especialmente al ser joven pobre, el CAJ como espacio intersticial abría los márgenes de agenciamiento donde los jóvenes podían construirse como sujetos de derechos y ciudadanos de este mundo. Sin embargo, al existir poca articulación y transferencia entre la escuela y los dispositivos socio-educativos que operan en sus márgenes, las experiencias en uno y otro lugar aparecen cada vez más distantes, disociadas y fragmentadas. Así mismo, si bien, de manera paulatina estamos en un proceso de ampliación de derechos no podemos caer en la ilusión que solo la escuela y sus dispositivos puedan hacerse cargo: la inclusión real de las juventudes de sectores populares no va a ser posible hasta que las condiciones materiales de existencia no sean realmente modificadas junto con los cambios en las significaciones imaginarias que las sostengan.

### BIBLIOGRAFÍA

- Augé, M. (2000). Los no lugares, espacios del anonimato. Una Antropología de la sobre-modernidad. Gedisa.
- Bonvillani, A., Palermo, A. I., Vázquez, M. & Vommaro, P. A. (2010). Del Cordobazo al kirchnerismo. Una lectura crítica acerca de los períodos, temáticas y perspectivas en los estudios sobre juventudes y participación política en la Argentina". En S. V. Alvarado y P. A. Vommaro (Comp.). Jóvenes, cultura y política en América Latina: algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas (1960-2000). Consejo latinoamericano de ciencias sociales. Homo Sapiens.
- Di Leo, P.F. (2009). Experiencias Juveniles de Confianza, Reconocimiento y Transformación en Escuelas Medias. TRAMAS (31), 67-100. [http://www.fts.uner.edu.ar/secretarias/academica/catedras\\_en\\_linea/tfoi/mat\\_catedra/experiencias\\_juveniles.pdf](http://www.fts.uner.edu.ar/secretarias/academica/catedras_en_linea/tfoi/mat_catedra/experiencias_juveniles.pdf)
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). The discovery of grounded theory. Strategies of qualitative research. Aldine.
- Han, B-C. (2017). La expulsión de lo distinto. Percepción y comunicación en la sociedad actual. Herder.
- Han, B-C. (2014). La agonía del Eros. Herder.
- Honneth, A. (2009). Reconocimiento y menosprecios. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social. Katz.
- Jelin, E. & Langland V. (2003). Introducción; Monumentos, memoriales y marcas territoriales. Siglo XXI.
- Kantor, D. (2008). Variaciones para educar adolescentes y jóvenes. Del estante editorial.
- Larrosa, J. (2004). Conferencia La experiencia y sus lenguajes. La formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI". [http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei\\_20031128/ponencia\\_larrosa.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf)
- Maggio, M. (2012). Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Paidós.
- Martuccelli, D. (2015). "La singularización en las sociedades contemporáneas: claves para su comprensión", por Nobile y Ferrada Hurtado. Propuesta Educativa (43), 99-112. <http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/43-entrevista.pdf>
- Nobile, M. (2016). "Los egresados de las escuelas de re-ingreso: sobre los soportes mínimos para aprovechar una política de re-inserción educativa". En Espacios en Blanco -Serie indagaciones-, (26), 187-210 <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384547076010.pdf>
- Paulin, H. (2013). Conflictos en la sociabilidad entre jóvenes. Un estudio psicosocial sobre las perspectivas de estudiantes y educadores de escuelas secundarias. Tesis Doctoral no publicada. Facultad de Psicología UNC.
- Tedesco, J.C (2008). "¿Son posibles las políticas de subjetividad?" En Nuevos Temas en la Agenda Política Educativa, Tenti Fanfani (Coordinador). Siglo XXI
- Vasilachis, I. (2007). Estrategias de investigación cualitativa (coord.). Gedisa