

Las Culturas Adultocéntricas desde los repertorios de adolescentes en el marco del proyecto Trayecto U.N.Ju. Noviembre del año 2018.

RIVERA MATIAS.

Cita:

RIVERA MATIAS (2019). *Las Culturas Adultocéntricas desde los repertorios de adolescentes en el marco del proyecto Trayecto U.N.Ju. Noviembre del año 2018. XXI° Congreso de la Red de Carreras de Comunicación Social y Periodismo. Escuela de Ciencias de la Comunicación, Facultad de Humanidades (UNSa), Salta.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/21redcom/347>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eXqc/0Bn>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.es>.

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>.

PONENCIA REDCOM

EJE N°14 Infancias, Juventudes, trayectorias de vida

Las Culturas Adultocéntricas desde los repertorios de adolescentes en el marco del proyecto Trayecto U.N.Ju. Noviembre del año 2018.

Lic. Matias Rivera

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy.

DNI 33.758.270/ Tel. (0388)155718231/ riveramatiasjujuy@gmail.com

Introducción

En este trabajo se analiza la presencia de discursos adultocéntricos (Duarte, 2015) que subyacen a las formas de interacción intergeneracional basadas en la desigualdad a partir del ejercicio de poder que ejercen las personas adultas sobre las y los adolescentes de Jujuy, en el orden de la cotidianidad (Bourdieu, 2013). De esta manera, se busca recuperar la percepción y las representaciones e imaginarios sociales (Umaña, 2002) que construyen las y los participantes de las dinámicas de grupos que propone el taller de Trayecto UNJu, donde manifiestan los obstáculos de pensar con libertad en un proyecto de vida en relación la educación superior responsabilizando a las personas adultas que intervienen en la toma de sus decisiones.

En este marco, Trayecto UNJu es un taller participativo destinado a adolescentes próximos a egresar de la escuela media, que tiene por objetivo informar, motivar y acompañar en el proceso de toma de decisiones que tiene como correlato el acceso a los estudios superiores. Así, el corpus de la investigación está compuesto de 9 entrevistas semiestructuradas en la localidad de El Carmen, realizadas a estudiantes de la Escuela De Comercio N°2 27 De Abril Día Grande De Jujuy. Así, con una metodología cualitativa-interpretativa, a partir de técnicas de observación participante y el análisis de las dinámicas de grupo buscamos entender cómo se construye simbólicamente las relaciones de dominación, abordando sus

discursos y prácticas desde la dimensión situacional y contextual-relacional, como las prácticas, creencias y significados que circulan en la vida cotidiana y dentro de los cuales se puede reconocer desigualdades, poderes e historia (Grimson, 2012). Nos planteamos como objetivos describir, indagar y analizar las representaciones sociales que construyen las y los estudiantes sobre los estudios superiores en el marco del proyecto trayecto UNJu. Los discursos adultocentricos que subyacen a las narrativas de adolescentes.

Por lo tanto, proponemos recuperar la noción de adultocentrismos que implica no sólo conceptualizarlo como sistema de dominación, sino también, como categoría de análisis (Duarte, 2012). Estos diálogos entre generaciones suponen ciertas tensiones y negociaciones permanentes donde se gestionan los consensos y los conflictos.

Lluvia de representaciones

Partimos de analizar la primera intervención que realiza el equipo de Trayecto UNJu, basada en una propuesta participativa con técnica de 'lluvia de ideas', para dar cuenta de los imaginarios sociales construidos por las y los adolescentes sobre los estudios superiores. En este sentido, observamos que, frente a la consigna: '¿Qué es la universidad?', las respuestas fueron las siguientes: Una cárcel - una obligación- dejar la joda- seriedad- responsabilidad- madurez- sin tiempo libre- salir de la casa- es perder el tiempo- no es para mí – obligaciones – adultos-. De este modo, no planteamos algún tipo de análisis en el orden de la educación, sino como expresamos, anteriormente, el objetivo son las representaciones que construyen las y los adolescentes sobre la educación.

En este sentido, podemos observar los discursos que den cuenta de representaciones negativas en torno a los estudios superiores. De manera que la palabra 'cárcel' nos puede remitir al desarrollo teórico de Foucault (1996) cuando al analizar la puesta en marcha las sociedades disciplinarias, asegura que se produce la obediencia a sus reglas y a sus mecanismos de inclusión y exclusión, y que solo

puede logradarse por medio de instituciones disciplinarias (la prisión, la fábrica, el asilo, el hospital, la universidad, la escuela, etc.).

Se analiza en función de esta estrategia de participación que las representaciones son negativas, discursos peyorativos de las propias exigencias de los estudios universitarios que remiten al mundo adulto, como un mundo aburrido, complicado. Como si la adolescencia no fuera complicada, con una construcción discursiva de resistencia de la adultez porque se transita de manera poco feliz.

Estos imaginarios sociales dan cuenta de las experiencias subjetivas de cada adolescente en un contexto determinado, influenciado por variables económicas, sociales, culturales y políticas. Es por eso que, en la concepción negativa de cada categoría expresada en la modalidad de lluvia de idea, reconocimos que las nuevas generaciones se encuentran reproduciendo discursos instituidos que entran en tensión con la condición instituyente que caracteriza a las y los estudiantes. Es decir que, podemos pensar que esta mirada no es sobre los estudios superiores sino con el contexto en el que tienen que tomar decisiones e imaginarse estudiando y trabajando en una sociedad que disciplina excluyéndolos.

Estudiar para ‘ser alguien’ en la vida

Aparece entre los discursos de las y los adolescentes, expresiones que dan cuenta de la legitimidad que tiene la educación para las familias. Esas manifestaciones fueron emergieron a razón de la siguiente pregunta abierta: ¿Qué significa estudiar?, habilitando una multiplicidad de respuestas. En este sentido, Mariana, sostuvo que:

“mi papa quiere inscribirme en abogacía y le dije que quiero ser antropóloga, él no me lo impone, digamos, porque tengo varias amigas que le quieren imponer pero me doy cuenta como que quiere convencerme y hasta llego a decirme que si me recibo de abogada voy a poder pagarme después los estudios de antropología pero tampoco hay mucho gasto porque esa es publica y se dicta en Jujuy¹

¹ Entrevista a Mariana de la Escuela de Comercio N°2 Día Grande de Jujuy, de Localidad de El Carmen, provincia de Jujuy.

Si analizamos estos dichos, encontramos que el padre de Mariana es parte de una generación con valoraciones puestas en las carreras hegemónicas y una clara alienación en la concepción de los estudios superiores, donde aparentemente no importa la vocación sino cual profesión permite tener un mejor salario. Sin embargo, podemos poner énfasis en entender que el padre busca influenciar sobre un proyecto de vida que no condice con las expectativas del proyecto formativo que la adolescente. De modo que, como consecuencia inmediata del condicionamiento, emerge un discurso de resistencia.

Por lo tanto, podemos pensar en la existencia de prácticas en torno al adultocentrismo, pensado como una forma de violencia simbólica que se reproduce en las prácticas intergeneracionales de la vida cotidiana. Estas restricciones, coacciones y/o imposiciones, que se ejercen desde una asimetría basada en relación a la diferencia de edad, no siempre son explícitas.

Es así como “La coacción de orden psicológico se constituye en el horizonte constante de las escenas cotidianas de sociabilidad y es la principal forma de control y de opresión social en todos los casos de dominación” (Zegato, 2010:112). Sin embargo este tipo de violencia no solo podemos verla a partir de lo que se verbaliza, sino también desde los no dichos, (Uranga, 2007). Porque la violencia puede aparecer de distintas formas, de manera explícita con insultos y vejaciones o de manera sutil e implícita como el padre que busca influenciar sobre su hija para que estudie derecho (proyecto del padre) y posteriormente, con sus propios recursos, antropología (proyecto de Mariana).

Las ciencias sociales nos proveen de recursos para cuestionar la aparente normalidad con la que nos relacionamos de manera cotidiana. Todas las formas de violencia que subyacen en las prácticas y los discursos, se encuentran invisibilizadas y es nuestro rol contribuir al análisis, la interpretación y la explicación de los fenómenos sociales. Entendemos entonces, que esta propuesta conceptual puede aparecer disruptiva en la forma de pensar las relaciones intergeneracionales.

Por otro lado, podemos ver reflejada en las palabras de Nahuel, estas formas de resistencia y reproducción, cuando sostiene, en primera persona, que: “yo no quiero seguir estudiando porque no hace falta tener un título para ser buena

persona. Mis viejos trabajan todo el día y nadie le regala nada entonces un título es importante pero no lo es todo en la vida. Ya voy a ver qué hago”². En este sentido, es inevitable indagar sobre estas representaciones sin considerar las relaciones de poder en disputa en torno a los estudios superiores, donde el argumento para justificar la decisión de no seguir estudiando se encuentra enfrentando (inconmensurable) la categoría de bondad.

Los microadulterios como formas de violencia

Siguiendo esta línea, avanzamos con el análisis de narrativas de las y los estudiantes carmenses³ que participaron del taller, pudiendo observar que, cuando responden al interrogante: ¿Por qué crees que es importante estudiar en la universidad?, construyen imaginarios sociales que reproducen discursos hegemónicos. La hegemonía según Gramsci (), tiene que ver con las normas culturales vigentes de una sociedad que son impuestas por la clase dominante, de manera que no debemos pensarlas como naturales o inevitables, sino como una construcción social (Gramsci,). Es así como podemos entender las expresiones de Nahuel a partir de categorías sociales como la clase social, el género o las generaciones, cuando expresa que:

“mi vieja siempre dice que hay que estudiar para ser alguien en la vida. A mí no me gusta el estudio, la verdad que nose que me gusta pero me da paja sentarme a leer y siento que no es para mí. Y cuando le dije a mi vieja que no pensaba estudiar me dijo que no era como otras madres q me daba la opción de trabajar sino que mientras viva debajo de este techo vas a hacer lo que yo diga pero yo la tengo clara y también lo sabe porque en unos meses voy a tener 18 y voy a ser libre”.

² Entrevista a Nahuel, de la Escuela de Comercio N°2 Día Grande de Jujuy, de Localidad de El Carmen, provincia de Jujuy.

³ Se trata del gentilicio con el que se denomina a las y los habitantes de la ciudad de El Carmen, provincia de Jujuy.

En estos dichos, las personas adultas aparecen como la otredad a partir de la cual construyen sus propias identidades. El abordaje de esta narrativa nos permite recuperar las categorías que surgieron de la lluvia de ideas como técnica de intervención propuesta por el taller participativo trayecto UNJu, por ejemplo cuando al sostener que la libertad es un valor que se alcanza con la mayoría de edad que significaría analizando lo que emerge como no dicho (Uranga, 2005), la casa por antonomasia de cárcel, utilizando las mismas expresiones de las y los adolescentes.

Siguiendo esta línea, cabe destacar la importancia de los estudios de género para las investigaciones en torno a las generaciones, entendiendo que es el patriarcado la célula elemental de toda violencia y la comunicación para el cambio social la teoría que permite pensar en tácticas y estrategias de interpelación al orden instituido por el mundo adulto. Al aparecer como vedadas fueron analizadas a partir del concepto de microviolencias, generando las condiciones para la emergencia de una gramática que den cuenta de la subordinación de las nuevas generaciones y de dominación, naturalizada, de la generación de personas adultas.

Por lo tanto estas prácticas de violencias que se encuentran al nivel de lo micro, fueron una propuesta por considerar nombrarlas a partir de la noción de la existencia de microdultismos que refiere a cualquier comportamiento, acción o lenguaje que limita o pone en duda las capacidades de los adolescentes, por el solo hecho de tener menos años de vida. Durante el trabajo de campo las narrativas de las y los concejales estudiantiles dejaron en evidencia la presencia de microadultismos⁴ que, a nivel político, se encontraban reproduciendo formas de violencia intergeneracional. Es así como identificaron importantes conceptos que subyacen los discursos.

Es por eso que, la importancia de la violencia aunque no sea física, tiene como característica la circulación en la cotidianeidad, de prácticas sociales naturalizadas. Así “Mientras las consecuencias de la violencia física son

⁴ Rivera (2019), Tesis de grado “la construcción de identidades colectivas de adolescentes en torno a lo político: experiencias de prácticas políticas en el concejo deliberante estudiantil de San Salvador de Jujuy, ed. 2017.

generalmente evidentes y denunciables, las consecuencias de la violencia moral no lo son” (Segato, 2010: 113). Desde la adultez se considera a las nuevas generaciones como aquellas personas a las que les falta aprender aun (Krauskopf, 2010), e inexpertas, y se refieren a la adultez mayor como la edad a la que se le paso su tiempo, como aquellas personas que ya tuvieron su oportunidad (y ya no tienen más oportunidades porque ‘se les paso el tren’) Esta manera normativa de entender las edades de manera lineal y vertical fortalece la hegemonía adultocentrica sobre el resto de las etapas (definidas comúnmente por las edades), por las que atraviesa el ser humano en sociedad.

Cuando se hackean los discursos adultocentricos

Incorporamos la acción de Hackear definiéndola, en esta relación, como la posibilidad de filtrar y deslegitimar las practicas discrusivas de las personas adultas en la cotidianeidad. Sin embargo, “somos conscientes de que el término hacker puede tener connotaciones negativas o positivas según la finalidad de la acción a la que haga referencia. No existe, por lo tanto, una definición académica (nada más contradictorio a su propia esencia) que nos permita delimitar exactamente su significado”⁵. Por lo tanto, cuando nos estamos refiriendo a los discursos que son hackeados, estamos asistiendo a un tiempo específico, el que transitamos en la contemporaneidad caracterizado por la innovación tecnológica y un capitalismo del conocimiento (Krüger, 2006). Solo en estas sociedades globalizadas y neoliberales, podemos encontrar las condiciones para cuestionar en el orden de lo cotidiano, los discursos instalados que fueron reproducidos por generaciones y que sostuvieron la hipótesis de las nuevas generaciones como sujetos en formación y como tales, incompletos e inferiores.

En este contexto tienen lugar las expresiones de Agustina , cuando sostiene que: “yo a veces me pregunto para que sirve estudiar y recibirse porque por ejemplo la profesora de geografía no sabe nada y ella nos toma pero yo cuando le pregunte

⁵ Cantalapedra Ortega, J. (2014). Hackeando al gran hermano: la autogestión comunicativa del prosumidor en la sociedad-red.

cual era la capital de Azerbaiyán y no la sabía”. Estas manifestaciones nos permiten analizar la tensión entre estudiante y docente a partir de la interpelación a una forma de educación centrada en las y los docentes como los proveedores del conocimiento. Durante los últimos dos siglos se han consolidado en el campo de la ciencia de la educación otras concepciones de aprendizaje, como la formulada por la teoría socioconstructivista de Vygotsky que ponen el acento en el papel activo del estudiante en la construcción de su propio conocimiento, y abandonan un modelo de aprendizaje basado principalmente en la recepción y asimilación de información por parte de los estudiantes.

En este contexto, son los medios de comunicación quienes se convierten en una herramienta de igualación, y fundamentalmente, de interpelación. Así, “los medios sociales son sistemas automatizados que inevitablemente diseñan y manipulan las conexiones (...) para poder reconocer aquello que quieren y anhelan, Facebook y las demás plataformas siguen el rastro de sus deseos y reducen a algoritmos las relaciones entre personas, cosas e ideas” (Van Dijck, 2016: 29). En este sentido, la incorporación de innovación tecnológica que permitió acortar las brechas de tiempo-espacio al mismo tiempo de interpelar las formas culturales que tradicionalmente se reproducían como mandato institucional, primero en la familia y posteriormente a través de las instituciones socializadoras tradicionales donde se construía la normalidad, la norma y sobre todo el disciplinamiento se puso en hacke con la apertura de las nuevas formas de socialización mediada, fundamentalmente por pantallas.

Porque “el problema no es la distancia y cómo la tecnología se convierte en un mejor puente, sino en cómo crear un entorno (tecnológico) que congregue a todos los actores del proceso educativo –docentes, alumnos, recursos–para generar interacciones” (Tarasow, 2014: 28). Sin embargo, a pesar de la necesidad de crear un entorno tecnológico, las pantallas son dispositivos, a través de los cuales se accede a información con la que se cuestiona y busca deslegitimar las voces de la personas adultas que actúan en tanto padres, docentes o cualquier otra configuración donde podemos observar la asimetría que genera el adultocentrismo,

¿Porque culturas adultocentricas?

Cuando indagamos sobre la categoría social construida 'adultocentrismo', coincidimos con Duarte (2015), sostenemos que este concepto se encuentra anclado en la reproducción de prácticas en distintas sociedades y, por lo tanto, equivale a pensar en la definición de sociedades adultocentricas. Sin embargo hemos propuesto poder mirar los tipos de configuraciones culturales que se construyen en torno al adultocentrismo como sistema de dominación a partir de la cultura.

De esta manera, sobre el carácter conflictivo de las relaciones, podemos entender a la cultura como una arena de lucha por el control de la producción de verdades y la hegemonía política y cultural (Walsh, 2002; Williams, 1980). Pensar de esta manera la cultura nos permite mirar las desigualdades y las relaciones de poder que se constituyen en múltiples sentidos. Por otro lado, la forma de entender la culturas que construyen y habitan las nuevas generaciones (Reguillo, 2002), y las generaciones adultas, se basa en una perspectiva de lo político (Mouffe, 2011) que nos permitirá analizar la forma en la que se instituyen esas relaciones de dominación y fundamentalmente, analizar la búsqueda de consensos, entre generaciones, desde el conflicto.

Desde una perspectiva sociológica es necesario nombrar la importancia de los estudios culturales en el marco de la Escuela de Birthmingan con Huger, Hall, Thomsom y Williams, donde se empiezan producir cuestionamientos de la Inglaterra de postguerra y surgen estos pensadores apoyando las clases subalternas sobre las clases dominantes. En este marco analizamos como se produce la cultura en distintas sociedades. Sin embargo, desde los estudios latinoamericanos, es inevitable destacar la influencia de Barbero (1986) y Canclini (1992), como aquellas personas que aportaron a una redefinición de cultura basada en entender y cuestionar la desigualdad y las hegemonías dominantes. En tanto, los procesos culturales son pensados como procesos transnacionales y como tales dependen de la economía y del consumo, acceso e interacciones de las personas en tanto seres sociales (Canclini, 2012). Donde no solo propone hacer dialogar teorías y

conceptos, sino también culturas y perspectivas diferentes desde las cuales se aborda este entramado de nociones que permite la presencia de culturas adultocéntricas.

Cuando hablamos del término cultura nos referimos al “(...) utilizado “en un sentido antropológico”. Con ello se afirma que no se trata de “bellas artes” o de cultura de elite, sino de estilo de vida, cosmovisión vinculada al sentido común y a las prácticas sociales más extendidas” (Grimson, 2005: 78). La amplitud de esta mirada nos permite entender como la configuración cultural de las sociedades depende del quehacer cotidiano que construimos en las relaciones sociales. Ese sentido común es el que se sostiene sobre la base de las relaciones cotidianas, para nuestro caso, con énfasis en las intergeneracionales y volver a pensar en cómo se estructuran esos sentidos, con una mirada instituyente, representa una lucha contrahegemonica y contracultural.

En este sentido, el adultocentrismo (Duarte, 2007), es una apuesta por pensar distinto las formas de relaciones instituidas entre distintas generaciones construidas simbólicamente, pero con una base material en torno a la edad. Esas otras miradas implican poner énfasis en historizar y observar cómo se construyen las relaciones sociales entre las distintas generaciones. Allí, surge el pensamiento contestatario y evidenciador que pone sobre el escenario del análisis las prácticas naturalizadas que han sido normalizadas y deshistorizadas. Es en este contexto en donde adquieren visibilidad las prácticas sociales que reproducen formas de dominación a través de la imposición normativa que opera sobre los proyectos de vida de las y los adolescentes, y los subordina por su condición de edad.

Palabras finales para habilitar nuevas reflexiones

Llegamos a esta instancia habiendo abordado las experiencias subjetivas que pusieron de manifiesto las y los adolescentes en un contexto de taller participativo donde podemos realizar variadas interpretaciones y conclusiones. Este esfuerzo analítico nos permite reconocer el escenario actual en el que las y los estudiantes del secundario tienen que construir sus propios proyectos de vida

atravesados por una multiplicidad de factores que condicionan material y simbólicamente las decisiones personales. Nos referimos particularmente a los casos en los que aparecen las expectativas de los padres y las madres incidiendo sobre la orientación vocacional y ocupacional de las y los adolescentes, con la importancia que tiene el rol de proveedores de los recursos económicos que permiten el desarrollo de los estudios superiores.

En estas relaciones intergeneracionales encontramos a las y los estudiantes disputando sentidos a partir de las configuraciones discursivas que los representan como sujetos en formación, al mismo tiempo que las reproducen. De este modo, la casa y la universidad son percibidas con la definición de una cárcel que se supone deben liberarse. Aunque no en todas las entrevistas aparece la palabra 'cárcel', encontramos referencias sobre la libertad que sería alcanzada con la mayoría de edad y una caracterización peyorativa de los estudios superiores. Esos discursos, los de la mayoría de edad, son discursos aprendidos en sociedades adultocéntricas y reproducidos como mandatos sociales en la vida cotidiana.

El discurso adultocéntrico le habla a un tipo de joven, como si pudiera existir uniformidad en las juventudes. En esa diversidad encontramos que no podemos pensar los estudios de juventudes sin la influencia de los estudios de género, permitiéndonos reconocer en las oleadas feministas los antecedentes de lucha que habilitaron a otros grupos sociales protagonizar sus demandas. Queda claro, entonces, que las juventudes y las mujeres resisten al mismo sistema de opresión que es ejercido por una hegemonía patriarcal y adultocéntrica. De modo que, el objetivo de las luchas debe ser colectivo porque se lucha en oposición al sistema vigente, que los supone inferiores. Sin embargo "Como vemos, toda lucha concreta está dominada por este movimiento contradictorio que se funda al mismo tiempo en la afirmación y la abolición de su propia singularidad" (Laclau, 1996: 90). En este sentido, esas singularidades juveniles son las que pudimos reconocer como fundamentales para la reproducción social de prácticas y discursos adultocéntricos.

El periodo de transición de la escuela secundaria a la educación superior, más precisamente el trayecto en el que deciden construir un proyecto de tipo formativo considerando continuar los estudios, es vivido para las y los adolescentes

como una etapa de incertidumbre y tensión, como con angustia y necesidad. Esas experiencias subjetivas negativas tienen que ver más con el discurso adultocéntrico que estereotipa, homóloga y condiciona la reflexión personal sobre la que construyen las nuevas generaciones su propio proyecto de vida.

Bibliografía

- Barbero, J. (1987). De los medios a las mediaciones. Gustavo Gili.
(2002). Oficio de cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura. Santiago de Chile. Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (1988). La delegación y el fetichismo político en Cosas Dichas. Buenos Aires. Gedisa.
(2002). La Juventud No es Más que una Palabra. En Sociología y Cultura. México. ed. Grijalbo.
(2013). Las estrategias de reproducción social. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1998). Academic order and social order. Preface to the 1990 Edition. Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude: Reproduction in Education, Society and Culture. London: SAGE.
- Duarte, C. (2005). Cuerpo, Poder y Placer. Disputas en hombres jóvenes de sectores empobrecidos.
(2011). Privilegios patriarcales en varones jóvenes de sectores empobrecidos cambio o acomodo. Revista de Estudios de Juventud.
(2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. Última década.
- Foucault, M., Uría, F. Á., y Varela, J. (1999). Estrategias del poder. Paidós
Foucault, M., Álvarez-Uría, F., y Varela, J. (1992). Microfísica del poder. La Piqueta.
- Krauskopf, D. (2010). La condición juvenil contemporánea en la constitución identitaria. Última década (18).

- Krüger, K. (2006). El concepto de sociedad del conocimiento. Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales, 683(11).
- Nuñez, P. (2008). La redefinición del vínculo juventud-política en la Argentina: un estudio a partir de las representaciones y prácticas políticas juveniles en la escuela secundaria y media. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 6.
- (2013). La política en la escuela: Jóvenes, justicia y derechos en el espacio escolar. Buenos Aires. La Crujía.
- Laclau, E. (1996). Emancipación y diferencia. Buenos Aires. Ariel.
- (2005). La razón populista. Buenos Aires, Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Reguillo, R. (2000). Estrategias del desencanto. La emergencia de culturas juveniles en Latinoamérica. Buenos Aires. Norma.
- (2003). Ciudadanías juveniles en América latina. Última década, 11(19), 11-30.
- Saintout, F. (2009). Jóvenes el futuro llega hace rato: percepciones de un tiempo de cambios: familia, escuela trabajo y política. Buenos Aires. Prometeo Libros.
- Tarasow, F. (2014). "La Educación en línea ya está en la edad de merecer". En: Schwartzman, G., Tarasow, F., y Mónica, T. (eds.), De la Educación a Distancia a la Educación en Línea. Aportes a un campo en construcción. Rosario, Argentina: Homo Sapiens / Flacso Argentina.
- Uranga, W. (2007). Mirar desde la comunicación. Una manera de analizar las prácticas sociales.
- (2008). Prospectiva estratégica desde la comunicación. Una propuesta de proceso metodológico de diagnóstico dinámico y planificación. Universidad Nacional de La Plata-Buenos Aires.
- Umaña, S. A. (2002). Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. Flacso (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales).
- Uranga, W. (2005). La comunicación es acción: comunicar desde las prácticas sociales.