

El joven marginal y la educación formal. Reflexiones en torno a la inclusión y la equidad educativa

Ma. Cecilia Losano Maldonado¹
José Baltazar García Horta²

Resumen

La inclusión de jóvenes marginales en la educación formal abre el interrogante sobre las posibilidades teóricas que se poseen para pensar la equidad educativa. En el presente artículo, se debatirá sobre diversas concepciones que se han desarrollado en torno al joven marginal, comenzando con una breve exposición respecto a las visiones que se poseen sobre esta población para luego reflexionar sobre su pertenencia al margen. Finalmente, se propone una herramienta conceptual que pudiera servir para pensar su inclusión en el sistema educativo. El objetivo que se procura en el presente trabajo es el de indagar sobre las herramientas teóricas que se poseen y que permiten aprehender la complejidad en torno a la equidad educativa con poblaciones marginadas.

1.1 Las construcciones en torno a la juventud

La palabra adolescencia proviene de adolecer, que significa, según la Real Academia Española, “caer enfermo o padecer alguna enfermedad habitual; tener o padecer algún defecto”. Desde esta perspectiva, el adolescente estaría conceptualizado partiendo de la “patología” que representa su transición a la vida adulta (Knobel, 2009).

El término juventud, por su parte, es entendido como una “edad que se sitúa entre la infancia y la edad adulta; primeros tiempos de algo; energía, vigor, frescura” (Diccionario de la lengua española), aunque vale la pena recordar que este camino está poblado de diversos obstáculos. Juventud, entonces, hace referencia a una etapa vital caracterizada por ser transitoria, pero llena de protagonismo, concibiendo a quienes están en ella como promotores de la renovación permanente de las sociedades (Krauskopf, 2000).

Este apartado se propone profundizar sobre las constantes en la constitución de la juventud al mismo tiempo que identifica sus heterogeneidades y especificidades, que pudieran diferenciarla de otros estadios evolutivos.

Desde una *perspectiva psicológica*, la juventud pareciera cumplir con tres tareas fundamentales: estructurar una identidad madura, generar un proyecto propio, sexual y vocacional y revalorizar las enseñanzas familiares y educativas y formativas en general, a fin de apropiarse de aquellas que se consideren más adecuadas (Rodulfo, 2008).

En este período se posibilita la generación de nuevas pautas de vinculación, que a su vez permiten reproducir o producir nuevas formas culturales: “La irrupción puberal flexibiliza las estructuras psíquicas previamente consolidadas en el seno de la familia y genera con ello los presupuestos para una reestructuración de la subjetividad, no restringida de los mandatos parentales” (Rother, 2006: 20).

Sin embargo, semejantes cambios no se realizan de forma estable y continua. Suelen caracterizarse por crisis que pudieran definirse como “patológicas”, por lo que se pudiera

¹ Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano, UANL

² Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano, UANL

hablar de un “síndrome normal de la adolescencia” (Knobel, 2009). Dicho síndrome, siguiendo a Knobel, estaría caracterizado por las siguientes diez “sintomatologías”: búsqueda de sí mismo y de la identidad; tendencia grupal; necesidad de intelectualizar y fantasear; crisis religiosas; desubicación temporal (el pensamiento adquiere características del pensamiento primario)³; evolución sexual del autoerotismo a la sexualidad genital adulta; actitud social reivindicatoria, con tendencias antisociales de diversa intensidad; contradicciones en la conducta, caracterizada por la acción; separación progresiva de los padres y fluctuaciones de humor y estados de ánimo.

Debido a dichos cambios, pudiera suceder que las conductas de determinado joven sean interpretadas como patológicas, quitándole su referente psicológico y social. Como lo señala Knobel (2009), “la personalidad bien integrada no es siempre la mejor adaptada” (41); en este sentido, la juventud pudiera señalarse como una personalidad “marginal”, en referencia a este proceso de adaptación e integración. Por el contrario, lo esencial de este momento evolutivo es el cambio, siendo “anormal” un equilibrio estable y sostenido.

En último lugar, tres duelos se atraviesan en la juventud (Aberastury, 2009): el duelo por el cuerpo infantil, el duelo por la identidad y el rol infantil y el duelo por los padres de la infancia. Psíquicamente, estos procesos pudieran explicar muchas de las conductas “anormales” de los jóvenes, si se tiene presente que los cambios corporales, en primer lugar, introducen nuevas pautas de comportamiento sostenidas desde lo social, como así también lo obligan a definir su orientación sexual. En segundo lugar, estos cambios corporales implican la búsqueda de una nueva identidad, diferente a la del niño, manifestándose diferentes comportamientos ante las personas de su entorno, representando identificaciones provisionarias que incluso pudieran contradecirse.

El tercer duelo es el de los padres de la infancia, que supone un doble juego: el del joven que comienza a cuestionar el proceder de sus mayores, que renuncia a la imagen idealizada que tenía de ellos y el de los mismos padres que, revolucionados por los cambios, reactivan su propia juventud. Señala Aberastury (2009): “El desprecio que el adolescente muestra frente al adulto es, en parte, una defensa para eludir la depresión que le impone el desprendimiento de sus padres infantiles, pero es también un juicio de valor que debe respetarse” (21).

La *perspectiva social* sostiene que la juventud es un estadio de la vida construido socialmente, que de cierta manera está determinada por cuatro principios (Saraví, 2002) que configuran este período transitorio:

- Los tiempos y los espacios históricos permean el curso de vida;
- estos tiempos y espacios históricos afectan de manera diferente según el estadio evolutivo en el que se encuentran las personas;
- los micro - escenarios donde se desenvuelven las personas expresan y reformulan esta condicionante histórico – social y,
- las personas construyen su vida en función de acciones y opciones que toman de los determinantes y oportunidades de sus circunstancias sociales.

El enfoque de curso de vida (Elder, 1998) establece dos unidades de análisis: las trayectorias y las transiciones. Las trayectorias están centradas en el proceso de crecimiento,

³ Se caracteriza por percibir el paso del tiempo de manera indiscriminada: el presente, el pasado y el futuro no se distinguen con facilidad. Esta diferenciación tiene su origen en aquella que señala el tiempo vivencial distinto del existencial y el conceptual.

en el que la edad asume un sentido socio - cultural, en tanto se anuda a expectativas sociales, que permiten identificar estadios evolutivos. Las transiciones, por su parte, se entienden como cambios en momentos específicos de las trayectorias que marcan momentos clave de la vida de un sujeto.

La juventud puede ser entendida en estos dos términos: como una trayectoria de semi - autonomía, en la transición de la dependencia de la niñez a la independencia de la adultez. Vista como una transición, tres eventos se asocian al proceso de convertirse en adulto: la transición de la escuela al trabajo, la transición de la familia de procedencia a la formación de una nueva familia y la transición de la residencia de los padres a una propia (Saraví, 2002: 38).

Ambas perspectivas se interrelacionan, la juventud se conceptualiza en función de los individuos pero también del discurso de la época: junto con el período evolutivo, se desarrolla un imaginario que “inventa códigos, propone nuevos ideales, facilita o deniega proyectos, estimula o apaga ilusiones {...} Pensar la adolescencia es indagar los códigos en que se instituye y que son propios de cada época, de cada generación, de cada subcultura, entramados siempre en la historia singular” (Rother, 2006: 15). La cultura produce subjetividades enlazadas con propuestas identificatorias (por ejemplo, “ser un emo” o “ser un pachuco”, etc.), por lo que los jóvenes pudieran personificar, aun sin saberlo, una pauta cultural y social.

Es durante la juventud que se rompe con ciertos patrones de socialización, que llevan a tensiones y conflictos sociales entre los jóvenes y los adultos, pero también en los ámbitos institucionales en los que éstos participan (Reyes, 2009). Coincidiendo con la perspectiva psicológica, quienes poseen un enfoque más sociológico sobre la juventud también señalan que es un período vital excluido, en tanto están en una especie de “tierra de nadie” social, puesto que no son adultos ni son niños (Bourdieu, 2002: 165).

La visión sociológica rescata la oposición entre adultos y jóvenes (o la “rebeldía juvenil”) como producto de luchas sobre la repartición del poder: ser joven significa estar fuera del juego social, postergar el plazo de sucesión. Para Bourdieu (2002), “al igual que a los viejos les conviene enviar a los jóvenes a la juventud, a los jóvenes les conviene enviar a los viejos a la vejez” (173).

El joven posee características diferentes en función de su nivel socioeconómico, la residencia o la *tribu* de pertenencia, que nuclea los intereses musicales, de indumentaria y el modo de vincularse con los otros, generando un *nosotros* que favorece la integridad grupal y la diferenciación entre grupos. Es así que varios autores (Krauskopf, 2000; Esteinou, 2005; Sternbach, 2006; Valenzuela, 2009) hablan de *las juventudes*, en la conjunción de la individualidad con las trazas comunes que la cultura actual posibilita.

Pero si la juventud –aún en su acepción plural– es una categoría cultural, ¿cuáles serán hoy las significaciones imaginarias sociales que esperan a los potenciales ingresantes a la misma, con su carga de expectativas, consignas y prohibiciones? Es aquí que la cuestión de los ideales sociales y del superyó de la cultura se enlaza con la problemática identificatoria singular (Sternbach, 2006: 53).

Las conductas juveniles, que para algunos se interpretan como manifestaciones de crisis, para otros grupos sociales se lo piensa como propio de su procedencia, atribuyéndoles una característica identitaria. Siguiendo esta lógica, Maimone y Edelstein (2004) sostienen que ciertas conductas pueden ser interpretadas de diferente manera según de quien proceda:

habrá comportamientos negativos pensados como elementos propios de ciertos grupos sociales mediante los cuales se los caracterizara:

Mientras tanto, cuando se manifiestan en los grupos históricamente visualizados como poseedores de la cultura hegemónica, estos mismos elementos negativos van a ser considerados propios de algunos individuos que se desvían del “deber ser”, o como conductas no deseadas (45).

¿En qué medida afecta el contexto social a los jóvenes marginales? Pudieran señalarse dos grandes determinantes: uno general, psicológico, de cambios y transiciones, propio de la etapa evolutiva, y uno específico, quizás de origen más cultural, donde el contexto cobra especial relevancia en la determinación social del fenómeno (Guerra, 2007). No obstante, el individuo es susceptible de modificar sus interpretaciones en torno a su contexto, tomando un carácter dinámico entre sus condicionantes.

1.2 El joven - marginal y su pertenencia al *margen*

a) *Una diversidad de conceptos que explican el fenómeno...*

En los orígenes del término *marginal* se encuentra una concepción desarrollista y urbana: En el caso de Latinoamérica se comienza a observar a mediados del siglo pasado la construcción de asentamientos irregulares carentes de servicios básicos que se conforman a los márgenes de las ciudades.

En la medida en que se hace referencia a un “adentro” desde el cual se ubica un “margen”, surge una población a la cual se le endilga esta denominación. En la actualidad, este referente a la periferia como el lugar de lo marginal no es exclusivo, en tanto los procesos de precarización han alcanzado a otros grupos asentados en diversas áreas de las ciudades, no sólo en los márgenes.

Si bien el término ha sido entendido urbanísticamente, también puede hacer referencia al mundo laboral, de donde surge la marginalidad económica, entendida como una relación social de producción marginal. El elemento central de esta perspectiva son las relaciones sociales de producción.

Tanto en la marginalidad urbana como la económica, los jóvenes comparten una serie de características poblacionales, dentro de las cuales se encuentra el “nunca entrar en contacto con el sector productivo” (Supervielle y Quiñones, 2002: 6), configurando una *masa marginal*, según el punto de vista de Nun (2001).

Otras características, definidas por la DESAL (Cortés, 2006) son:

- a) Desde una dimensión ecológica, son personas que tienden a vivir en casas deterioradas o en “círculos de miseria”;
- b) Desde una dimensión socio - psicológica, existiría falta de participación en los beneficios y recursos sociales, como así también en la toma de decisiones. Se concibe a sus grupos de pertenencia como carentes de integración interna, volviéndose difícil la superación de este estado por el joven mismo;
- c) Desde una dimensión sociocultural, se observa que esta población tiene bajos niveles de vida, vivienda, salud, educación y cultura.
- d) Desde la dimensión económica, sus ingresos, inestables, son de subsistencia y
- e) Desde la dimensión política, poseen una escasa participación y casi nula representación política.

Para la CONAPO (2000):

La marginación es un fenómeno estructural que se origina en la modalidad, estilo o patrón histórico de desarrollo; ésta se expresa por un lado, en la dificultad para propagar el progreso técnico en el conjunto de la estructura productiva y en las regiones del país y, por el otro, en la exclusión de grupos sociales del proceso del desarrollo y del disfrute de sus beneficios (11).

En las definiciones anteriormente señaladas, se observa que los términos que la caracterizan están definidos desde la falta (“inestabilidad”; “falta de participación...”; “no estar en contacto...”; etc.). Incluso Pozas (1990) señala que el término marginación por un tiempo fue un no – concepto, “es decir, los marginados se definían por lo que no eran: no ubicación (en el centro urbano en cuya margen se está), no - pertenencia, no - participación (en la producción, en la política, en los sistemas legales)” (17).

Es por ello que se ha propuesto el término de *exclusión social*, que procura definir este fenómeno desde una postura dinámica que permitiera explicar estas ausencias.

El concepto de exclusión social tiene un referente europeo y hace directa mención a aquella población que en un momento participó de los bienes de la modernidad asegurados por el Estado de Bienestar y que, a causa de diversas situaciones (entre las que se señalan las crisis económicas y las implicancias de la globalización), ya no gozan de dichos beneficios.

Corresponde preguntarse por la aplicabilidad del término exclusión social en América Latina, en la medida que sus desarrollos son fundamentalmente europeos:

La perspectiva anglosajona, basada en una visión liberal de sociedad, enfatiza un nivel de vida básico; la perspectiva francesa, basada en una visión de sociedad corporativa - conservadora, enfatiza el nexo entre el mercado de trabajo y la perspectiva europea, inspirada en una visión democrática de sociedad, enfatiza la ciudadanía social (Saraví, 2002:26).

La perspectiva francesa, con una añeja tradición republicana, introduce originalmente el concepto de exclusión social en tanto la cohesión social se considera esencial para el mantenimiento del contrato en el que su sociedad está fundada (Burchardt, Le Grand et al. 2002). La mirada anglosajona, por su parte, comienza a retomar el término en un debate en torno a la pobreza, y fue paulatinamente incorporado al léxico de las políticas sociales. En la actualidad, se ha hecho especial énfasis en el reconocimiento de derechos sociales, donde la exclusión social se definiría por la ausencia de los mismos.

Saraví (2002) sostiene argumentos a favor y en contra de aplicar la terminología de exclusión social a contextos latinoamericanos: a favor se observa el aumento de políticas neoliberales y el deterioro del mercado de trabajo, que genera grandes masas de nuevo desempleados, *estableciéndose nexos con la tradición latina de marginalidad*; en contra se argumenta el escaso desarrollo del Estado de Bienestar en este continente, a diferencia de lo sucedido en Europa, por lo que surge el interrogante de si el concepto tiene injerencia en grupos sociales que en realidad nunca estuvieron incluidos. Asimismo, se discute si el término sería apropiado en una América Latina altamente variable, caracterizada por su diversidad.

Es por ello que Cortés (2006) sostiene que el proceso en este continente se le agrega el ingrediente de los derechos sociales, desde tres facetas: “a) La política, que está relacionada con la ciudadanía formal y la participación ciudadana; b) la económica, que se refiere al

empleo y la protección social y c) la social, que se puede sintetizar en el acceso al capital social” (78).

Para Saraví (2002), la exclusión social está relacionada con un proceso incompleto de integración social, en sus dimensiones distributiva y relacional. Diferencia marginación de exclusión social dado que el marginado no necesariamente está excluido, si no que posee una particular forma subordinada de integración.

Un elemento que puede servir a esta diferenciación funcional dentro de la exclusión es caracterizarla en grados: La exclusión *primaria* (Robles, en Supervielle, 2002) es la falta de acceso a los sistemas funcionales, mientras que la exclusión *secundaria* es la ausencia de redes de inclusión: las redes de favores, de intercambios de influencias, entre otras. La combinación de estos dos niveles produciría diversas tipologías de inclusión/exclusión.

La aportación que hace esta noción está en señalar la desigualdad social: para que existan excluidos tiene que haber incluidos, además de que existen los sujetos que se ubican en uno u otro lugar mediante un juego de estructuras y fuerzas de exclusión.

Supervielle (2002: 17) establece dos puntos críticos para pensar estos términos: En ambos casos, el destino del marginado o excluido es individual, carentes de nexo de clase o de pertenencia al colectivo “los de afuera”. La persona se asume como responsable de su lugar, marcando su biografía y relacionada con sus capacidades y recursos.

El segundo punto es el de la concepción de sujeto que pudiera estar detrás de la terminología, donde la solución estribaría en propiciar su “desarrollo”, su “educación” o su “culturización”. En cambio, lo que se propone es la cohesión, ya que “no sugiere la incorporación de los marginados a una sociedad ya construida, sino la adhesión entre los distintos elementos que constituyen el sistema social” conservando su identidad (Supervielle, 2002).

Zúñiga (1990), por su parte, afirma que los marginados urbanos son una parte integrante de la sociedad, por lo que “no tienen porqué ser concebidos a partir de su funcionalidad o no funcionalidad respecto del capital, del Estado o de cualesquier proyecto histórico - político” (8) en todo caso reconocerles su papel de actores sociales, precursores de políticas, creencias y mercados.

Es por ello que Duschatzky y Corea (2002) utilizan el término de *expulsión social* en tanto procura hacer énfasis a la relación entre la exclusión y aquello que lo hizo posible:

La expulsión social, entonces, más que denominar un estado cristalizado por fuera, nombra un modo de constitución de lo social. El nuevo orden mundial necesita de los integrados y de los expulsados. Éstos ya no serían una disfunción de la globalización, una falla, sino un modo constitutivo de lo social (18).

b) La marginalidad: de la conceptualización urbana a la construcción social. El concepto de marginalidad ha sido discutido desde varias perspectivas que coexisten y se desarrollan paralelamente y, en ocasiones, se encuentran. Tres escuelas de pensamiento están representadas en la literatura: a) la que centra el debate en lo urbano y cómo los espacios simbolizan procesos de inclusión o marginalidad; b) la que destaca el lugar que ocupa el mercado laboral y diversas instituciones en los procesos de inclusión y c) la que enfatiza las características sociales de la marginación, como un fenómeno integral y dinámico. En realidad, esta distinción tiene un carácter más bien analítico y con fines expositivos, ya que

las explicaciones y conceptualizaciones de la marginalidad generalmente buscan entretener diversos puntos de vista, en los que con frecuencia se notan aspectos de más de una de estas corrientes.

En los siguientes párrafos se desarrollará, con mayor detalle, el carácter social de la marginación, por ser la vertiente más reciente y por su notorio esfuerzo por englobar conceptos anteriores en una visión integral del fenómeno de lo marginal.

Existirían una serie de elementos reiterados que definen a la llamada “nueva” marginalidad: en Latinoamérica se aprecia un retraimiento del Estado en sus intervenciones sociales, repetidas crisis económicas que dan origen a múltiples movimientos poblacionales (éxodo del campo a la ciudad, pauperización de las clases obreras, migración, etc.) y cambios en la estructura laboral, predominando la flexibilización y precarización. Como consecuencia, Se acumulan las dos formas de pobreza: por un lado, la antigua forma de pobreza de la época industrial fordista - o sea, no hay suficiente trabajo, no hay suficiente crecimiento económico sostenido por el sector manufacturero - y, por otro, cuando se produce crecimiento económico, la segunda forma de pobreza que, si crea trabajo, se traduce en empleos muy ocasionales e inseguros” (Wacquant, 2006: 64).

Duschatzky y Corea (2002) señalan el cambio de la “promesa del Estado por la promesa del mercado” (21); los incluidos y los excluidos están en función de su participación como consumidores en el mercado, más que como ciudadanos. Esta concepción parte del supuesto de que:

Ya no se puede hablar de población sobrante o excedente, ni siquiera en los términos clásicos (en relación con los recursos disponibles) que por otra parte parecen obsoletos. Más que escasez de recursos, mundialmente se reconoce que se trata de un problema de distribución desigual (Pozas 1990: 18).

Desde esta mirada, Wacquant (2006) ha llamado la *nueva* marginalidad al surgimiento de una nueva forma de pobreza, resultado no de la falta de crecimiento económico (como suele suponerse), sino del crecimiento económico desigual e inequitativo. Este autor caracteriza a esta población con cuatro elementos:

En primer lugar, la *Desocialización del trabajo*, esto es, la imposibilidad de acceder a espacios laborales con contrato típico, con protección social y regulaciones sobre las horas de trabajo duración del contrato.

En ese nuevo régimen, el trabajo es tanto un remedio para la pobreza - sigue siendo mejor tener algo de trabajo que no tenerlo - como también parte del problema de la pobreza. Porque cuando aún se cuenta con un trabajo, no se tiene ninguna garantía de poder sobrevivir en él, ni de que con él se vaya a poder transmitir el estatus social a los hijos (Wacquant, 2006: 62).

En segundo lugar, la *desconexión* que existe entre los barrios marginales, los segmentos más pobres de la clase trabajadora y las tendencias nacionales de economía. Esto quiere decir que, en épocas de crisis económicas, los sectores marginales sufren un deterioro, pero cuando se trata de crecimiento económico, quienes se favorecen son los sectores más altos, mientras que en las villas miseria, los guettos, los marginados, no obtienen beneficios, o estos son magros.

La tercera característica sería la estigmatización, con asociaciones urbanas (ciertos barrios, ciertos sectores de la ciudad), pero carentes de nexos sociales. Para el autor, el efecto

estigmatizador produce una distancia entre sus pobladores, creando desconfianza social e incluso inhibiendo la protesta política. Así por ejemplo, en la actualidad se han desgastado términos tales como “clase trabajadora”, donde puede haber pobreza, pero con un referente de *dignidad colectiva*, con redes solidarias e incluso sindicatos, partidos políticos que dan voz a estos sectores.

Por último, la cuarta característica es la “pérdida de un idioma que unifique simbólicamente las distintas categorías que sufren desproletarización, precarización del trabajo o movilidad hacia abajo” (Waqquant, 2006: 64). De esta manera, se impone una visión generada por el Estado de *institucionalizar la penalización del pobre*: “El problema esencial, entonces, es el de la transformación del trabajo y la reducción del Estado de Bienestar, que es redefinido como un problema por “mantener el orden” (64).

c) ¿Qué caracteriza al joven marginal?

De la discusión expuesta en la sección anterior, puede desprenderse que la juventud es una especie de “negociación” entre individualidad y contexto social, por lo que la construcción de la identidad estará entrelazada por las características familiares, del grupo de pares y el grupo social en el que se desenvuelve el sujeto.

Respecto de las *características familiares*, Duschatzky y Corea (2002: 56) aseveran que en los jóvenes marginales éstas pierden relevancia como “marco” de valoraciones y códigos que estructuran sus experiencias. Pudiera sostenerse que se está frente a nuevas conformaciones de lo familiar, donde habría una indiferenciación entre los roles y los lugares tradicionales de padre, madre e hijos, perdiendo peso la experiencia intergeneracional. Otra modalidad que puede asumir la familia es la de un espacio de refugio y preservación contra el mundo que es vivido como amenazador. Por último, las autoras sostienen que la autoridad simbólica de los padres se diluye, fundamentalmente en casos donde la desocupación comienza a asumir una marca de identidad más que un estado temporario.

Con respecto al *grupo de pares*, éste le permite construir su autoimagen e identidad. Pero, al mismo tiempo que se busca un grupo de pertenencia, se postula la importancia de ser diferente de los otros (Savenije y Beltrán, 2007). Pudiera sustentarse, siguiendo a estos autores, que existirían dos tipos de identidades: la individual (autoimagen y autoconcepto) y la grupal (aquellas que se comparte con otros y que diferencia a los grupos juveniles entre sí).

Savenije y Beltrán (2007) refieren que el joven marginal, por la incertidumbre en la que se encuentra, procura el reconocimiento externo, sobresaliendo entre sus pares, buscando referentes y comparándose con personas del exogrupo (aquellas que no pertenecen a su banda) o con compañeros de su mismo grupo. Si la comparación resulta negativa, el impacto sobre su identidad también lo será. Es así como pudieran postular cambiar los ejes de comparación: “Una solución puede ser que, en vez de comparar el nivel educativo o de ingresos, las habilidades deportivas, la bravura o la ferocidad se convierten en los ejes principales de comparación social y prestigio” (11).

Los valores que predominan en los grupos juveniles estudiados por estos autores son la hermandad, la solidaridad y la lealtad. De cierta manera, se constituye en una segunda familia, no sólo por la marginación social, sino también por representar un espacio de pertenencia y aceptación.

Las normas del grupo se conforman desde la experiencia, tornándose “más grave violar las reglas construidas en su interior que las producidas por el dispositivo institucional” (Duschatzky y Corea, 2002: 56). Para las autoras, los valores del grupo se estructuran en la experiencia, y su legitimidad se basa en la eficacia que poseen en un conjunto de circunstancias diversas.

Si observamos el *contexto* en el que se desenvuelve el joven marginal, una primera característica de él remite a una pseudo - urbanización: asentamientos irregulares, carentes de servicios o con instalaciones precarias, con prácticas propias de construcción y de organización barrial.

Pozas (1990) afirma que las colonias nacen junto con las viviendas de sus futuros pobladores, lo que da origen a estrategias colectivas de ayuda mutua que permiten la consolidación del espacio común como propio de un grupo social. Las figuras del compadrazgo, las brigadas de trabajadores, los lazos comunitarios, son propias de ese contexto.

En lo referente a las características habitacionales, lo que las definen es que la racionalidad de construcción es la de adecuación del uso a las necesidades de sus habitantes: “De hecho, las habitaciones no son nunca especializadas, todas pueden servir para dormir, trabajar, y hasta comer” (Pozas, 1990: 43).

Los trabajos que suelen tener los familiares del joven (e incluso ellos mismos) suelen encontrarse dentro del rubro de la marginalidad, aunque quizás este término resulte un tanto restrictivo, dada la variedad de actividades desempeñadas: se encuentran trabajos como parte de cadenas productivas, en pequeña escala o subcontratados, en centros de producción cuyo mercado lo constituyen los mismos sectores de bajos ingresos, actividades de servicio, los oficios, los talleres, la venta ambulante o la mendicidad (Pozas, 1990).

Otra característica señalada por Duschatzky y Corea (2002) es la de la violencia como condición cotidiana. Las autoras consideran que la violencia se constituye en una forma de socialidad, una manera de estar con los otros: “Nuestra hipótesis es que la violencia se presenta como un modo de relación que aparece en condiciones de impotencia instituyente de la escuela y la familia” (23). En un contexto de precariedad y fragmentación institucional, la vivencia de lo violento no se registraría, en la medida en que los límites de lo que constituye una violación son mucho más difusos.

Dependiendo del lugar en el que se instaure, la violencia puede tomar diversas connotaciones: en el ámbito escolar, sería un modo de trato habitual definido como violento por un observador (y no por sus agentes); en los rituales sociales, serviría para que los miembros de determinado grupo, adquieran cierto estatus y en la calle, se transforma en matriz de este lugar que se vive como ineludible.

Finalmente, otros elementos a considerar como contexto son el robo y el consumo de drogas (Duschatzky y Corea, 2002). Respecto al primer punto, se afirma que “en los relatos de los chicos tiene el mismo estatuto que cualquier otro comentario sobre acontecimientos o experiencias de la vida cotidiana” (44). Éste pudiera estar guiado por la necesidad, pero también por la importancia de ocupar un lugar en el grupo de pares que organice las experiencias con un “a dónde pertenezco”. Esta actividad se da en un marco de “determinismo” (forma parte de las actividades de reproducción de la vida cotidiana) pero de

posibilidades (entendido que hay elección que si bien no está reivindicada, tampoco necesariamente está condenado).

Acerca del consumo de drogas, las autoras dicen que se constituye en una forma de poner las emociones en evidencia, despertarlas e incluso desbordarlas. Ello implica que “el uso de las drogas está mucho más ligado al acto material de introducir sustancias en el cuerpo - consumir y consumirse - que al intento de producir paraísos artificiales” (53).

En este apartado se intentó presentar, de manera panorámica y sintética, algunos puntos relevantes sobre la problemática del joven marginal y cómo se pudiera caracterizar a estos sujetos en referencia al margen y a su entorno social y familiar. En el siguiente apartado se debatirá en torno al papel del joven en general y del joven marginal en particular en el proceso educativo; la idea es tratar de construir un marco referencial que permita entender las experiencias que tienen estos jóvenes dentro del ámbito educativo formal.

2.1. El joven en el sistema educativo formal. ¿Protagonista invisible?

Considerando la multiplicidad de lecturas que supone la juventud, ¿cuál es el posicionamiento del sistema educativo formal sobre este grupo particular? Reyes (2009), señala dos aspectos centrales, y en apariencia contradictorios, de la política educativa: por un lado, el marcado énfasis en la preparación laboral (“en el ProNaE⁴ se establecen las líneas generales de una propuesta que busca promover una educación para la competitividad y para el desarrollo humano, pero sigue predominando el enfoque del capital humano, según el cual los recursos humanos son un factor de crecimiento económico” (53); por el otro, los lineamientos educativos centrados en la calidad, pero pensada independientemente de la equidad, lo que impacta en el efecto real de la retención de jóvenes.

El autor sostiene que, en la escuela secundaria, “aún estamos lejos de hablar de una auténtica educación para adolescentes; incluso, hoy en día, se ve cuestionada como factor de movilidad social y preparación para la incorporación a los mercados laborales” (Reyes, 2009: 63).

En los documentos oficiales sobre la reforma de la educación secundaria, una vez establecida su obligatoriedad, señalan el lugar central que ocupan los jóvenes que asisten a ella, aunque se carece de un perfil de sus necesidades e intereses. En la Propuesta Curricular para la Educación Secundaria (Secretaría de Educación Pública, 2005), por ejemplo, se afirma que la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES, luego denominada RES) tiene por objetivo “dar respuesta a los requerimientos e intereses de los adolescentes que cursan la secundaria” (1) en la medida que se visualiza como un desafío de este nivel el hacerla más pertinente a su población destino.

Por su parte, el Plan Nacional de Desarrollo 2007 – 2012 (Presidencia de la República, 2007), establece que la educación es una necesidad y una oportunidad de los mexicanos para mejorar su situación actual y futura. Con un énfasis en las posibilidades laborales y económicas que suponen el acceso a títulos oficiales (en detrimento de otras visiones que se poseen sobre la educación que subrayan el desarrollo de las potencialidades humanas, la ciudadanía, el crecimiento personal, entre otras) se destaca la necesidad de aumentar la

⁴ Programa Nacional de Educación

calidad de los aprendizajes y de asegurar la equidad del ingreso, señalando, de este modo, las deficiencias que se han experimentado hasta la actualidad.

Otros aspectos que se numeran como deficiencias del sistema educativo refieren al acceso en materia de tecnología e información y la desvinculación con el sistema productivo. Al respecto, (Duro, 2005) señala la “excesiva expectativa que suele adjudicársele a los aportes que pueda hacer la tecnología en la mejora de la calidad educativa, concepto que, lamentablemente, suele reducirse en la práctica a la instalación y uso de computadoras en las escuelas” (33) y critica el énfasis en la preparación educativa para el trabajo, en la medida en que se acentúa la integración en las redes sociales pero se olvida de la inclusión educativa.

Si se observan los datos proporcionados por el mismo Plan Nacional de Desarrollo, el interés por la calidad educativa se diluye cuando se registra el alto índice de jóvenes en edad escolar que aún no asisten a la escuela: “Se estima en más de 30 millones de personas de más de 15 años que no concluyeron, o que nunca cursaron, la primaria o la secundaria” (2007: 177).

La solución que se provee es la de la educación “extraescolar” a la cual asisten 3.7 millones de mexicanos y que, como su denominación lo señala tiene el riesgo de fomentar la fragmentación educativa y la inequidad social al proporcionar “una miscelánea de capacitaciones de dudoso prestigio” (Duro, 2005: 33).

En el caso de Nuevo León, se estableció un diagnóstico estatal de la educación secundaria donde “debido a la falta de tiempo, dado que el equipo estatal está compuesto por sólo tres personas” (Secretaría de Educación Pública, 2003) no se revisó el sentido que le asignan a los jóvenes a la educación y se optó por diagnosticar la organización y gestión del sistema, las oportunidades de educación y el perfil profesional y laboral de los docentes.

Respecto de los jóvenes, las referencias que se hacen en los documentos oficiales rondan en torno a dos grandes temáticas: su centralidad en el futuro desarrollo de la nación y su vulnerabilidad como población para el logro de estos objetivos.

En cuanto al papel que juegan en la construcción del México futuro, los discursos enfatizan la importancia en la formación integral, responsable y participativa de los educandos (Secretaría de Educación Pública, 2007) y de su bienestar integral, por lo que se vuelve necesario “fortalecer cada una de las etapas de su proceso formativo, de manera que los jóvenes se perfilen hacia la realización de sus metas personales”, por lo que se fomentará el “desarrollo integral de calidad y equitativo de los jóvenes y lograr así que sean actores protagónicos y definatorios del rumbo de la Nación” (Presidencia de la República, 2007: 219).

No obstante, las exposiciones que lo caracterizan señalan su fragilidad para hacer frente a diversas problemáticas actuales, tales como la drogadicción y el narcotráfico:

El rezago educativo de la juventud impide avanzar con un mejor ritmo en lo referente a crecimiento económico y superación de la pobreza. Este rezago afecta el logro de otros objetivos nacionales, como el apego a la legalidad, que debería ser cultivado como parte integral de la formación en las sucesivas etapas de la educación de los jóvenes. (Presidencia de la República, 2007: 180).

Se sostiene que, gracias a ella, los jóvenes “tendrán una formación y una fortaleza personal que les permita enfrentar y no caer en los problemas de fenómenos como las drogas,

las adicciones y la cultura de la violencia” (36). Se observa, asimismo, que las estrategias para la inclusión educativa se reducen a dos:

Ampliar las oportunidades de acceso y permanencia de los jóvenes en el sistema educativo al incorporar las tecnologías de información y comunicación, así como promover su inserción laboral a través del fomento de competencias y habilidades para el empleo, autoempleo y empleabilidad (Presidencia de la República, 2007: 223).

La opinión de los jóvenes no es considerada en el desarrollo curricular, donde si se incluyen a los docentes y directivos a fin de que “jueguen un papel más activo y aprovechen de manera eficiente y eficaz los recursos didácticos disponibles” (184).

El aspecto de la equidad educativa cobra una dimensión substancial en las poblaciones marginales, por ser éstas una de las poblaciones más afectadas en las falencias de la institución educativa, en lo que atañe a la calidad y la distribución de oportunidades, dos objetivos del Programa Sectorial de Educación (Secretaría de Educación Pública, 2007).

2.2 Educación formal y jóvenes marginales, ¿origen es destino?

¿Cómo es la vivencia del joven marginal en la educación formal? ¿Cuál es la apropiación que hace de los contenidos escolares? Estas preguntas poseen respuestas aparentemente contradictorias en función de los diferentes discursos y visiones que sobre los jóvenes elaboran en las instituciones educativas, la administración pública y la academia.

Como se señaló anteriormente, el discurso oficial enfatiza la centralidad del joven en los procesos educativos, pero en la práctica, su participación se reduce a la de aprendiz, estando excluido de las decisiones escolares.

En lo que respecta a la incorporación de poblaciones históricamente marginadas de los procesos educativos, los discursos oficiales proponen su inclusión positiva, en pos del cumplimiento de una promesa moderna. Las estrategias de inserción propuestas por el Plan Nacional de Desarrollo (Presidencia de la República, 2007) están enfocadas en el mejoramiento de la infraestructura escolar, el proporcionar becas de estudio, el brindar oportunidades “extra - escolares” (telesecundaria y escuelas nocturnas) y promover mayor integración entre las distintas modalidades de educación.

Sin embargo, diversos autores (Bourdieu, 2002; Granja, 2000; Maimone y Edelstein, 2004) remarcan el efecto de reproducción de los privilegios de clase que poseen los sistemas escolarizados. Los grados de escolaridad serían un medio a través del cual se accede a los bienes que anteriormente se heredaban con los títulos de nobleza.

Bourdieu (Bourdieu, 2002) hace énfasis en el efecto que produjo la escolarización en la constitución de esta etapa evolutiva, en la medida en que formalizó un período intermedio de “irresponsabilidad provisional”, en donde se establece un “fuera de juego” social, una postergación de la asunción de los roles sociales de los adultos, incluidos aquellos relacionados con el acceso a bienes materiales. De esta manera, los jóvenes ven aplazada su sucesión, esto es, la posibilidad de ingresar al mundo adulto, de heredar el patrimonio o los puestos de los mayores y de gozar de sus beneficios.

Siguiendo a Bourdieu (2002), la incorporación de jóvenes de clases desfavorecidas al sistema educativo tiene dos efectos: el primero es el descubrimiento del estatus temporal de “medio niño - medio adulto” que el sistema educativo les proporciona. El sistema le brinda al

“*joven*” que es estudiante un ambiente donde “las facilidades de una economía casi lúdica de pupilo del Estado, fundada en la subvención, con alimentos y alojamiento baratos, credenciales que permiten pagar menos en cines y teatros...” crean un ambiente radicalmente diferente del “*joven*” que trabaja, que se enfrenta a “las limitaciones, apenas atenuadas por la solidaridad familiar, del mundo económico real” (165).

El segundo efecto es el de la valoración del título y, concomitantemente, el de la manipulación de las aspiraciones. La asistencia de estos jóvenes al sistema educativo provocó una devaluación de los títulos en la medida en que más y más personas tienen acceso (lo que el autor denomina “inflación”). Asimismo, la “calidad social” de sus poseedores también cambió, teniendo acceso al título gente de menor “valor social”.

Las promesas del sistema educativo formal frente a las aspiraciones y las posibilidades reales a las cuales pueden desembocar en desilusión: gracias a su educación el joven obrero puede cuestionarse su destino de obrero, pero terminará comprendiendo “aún mediante el fracaso, que el sistema escolar contribuye a reproducir los privilegios” (Bourdieu, 2002: 169).

De todas maneras, Bourdieu (2002) nos advierte que en la actualidad diferentes trayectorias pueden observarse al respecto, conformando toda clase de figuras intermedias entre el joven burgués y el obrero.

¿Estarán los jóvenes marginales sentenciados a la repetición de una historia escrita de antemano? ¿Puede la educación formal cumplir la promesa de movilidad y revalorización social para estos jóvenes? Las problemáticas centrales de la educación en México refieren a la calidad y la equidad estando ambos términos ligados: en aquellas poblaciones marginales, estos desafíos se vuelven más acuciantes, lo que lleva al interrogatorio sobre cómo se va a entender a la equidad en la distribución de la calidad educativa.

La primera respuesta que se dio a este dilema fue desde una visión moderna de la igualdad formal (Granja, 2000), donde paradójicamente se concebía a los desiguales como iguales, proporcionando las mismas respuestas para todas las poblaciones, no es de sorprender que los efectos de tal postura hayan redundado en una persistencia de la inequidad.

En consecuencia, Granja (2000) realiza una doble propuesta: por un lado, sostiene que hay que atender al referente educativo y su operación, entendiendo por tales los niveles de oportunidades formales y de oportunidades efectivas, la variabilidad en la intensidad de los recursos (en específico la calidad en la enseñanza según zonas o poblaciones) y la adecuación de los currículos en los requerimientos diferenciados de los educandos a los que va dirigida. Por el otro lado, es necesario visualizar las desigualdades como un punto de partida, concibiendo a la equidad como “una noción de igualdad pluralista y compleja” (60).

El referente teórico que recupera la autora es el de *igualdad compleja*, desarrollado por Walzer (1983) en el cual se sostiene que los bienes poseen significados sociales diversos lo que lleva a que un mismo objeto sea valorado de manera diferencial por distintos grupos. La significación diferencial de los bienes determina su movimiento y su distribución, que será justa o injusta en función de esta misma valoración.

La igualdad compleja supone tres puntos (Navarrete, 2004). El primero remite a la justicia distributiva de los bienes sociales. Éstos son significados independientemente de su valor real por circunstancias históricas y culturales, lo que determina que algunos sean más

solicitados que otros. Dichos bienes sociales se conforman en una esfera dentro de la cual la justicia distributiva se aplicará según reglas y criterios diferenciales de otras esferas.

El segundo elemento es el del predominio y del monopolio de ciertas esferas, lo que acarrea un conflicto entre grupos que desean el control de esos bienes. La crítica que realiza Walzer (1983) es que la respuesta de la “igualdad simple” (tal como él la denomina), basada en el supuesto de que todos somos iguales, conlleva a que los intereses y capacidades diferenciales de los sujetos produzcan desigualdad.

El resultado de esta postura es la de abogar por criterios diferenciales para ejercer la justicia social. El tercer punto justamente refiere a la relatividad que la justicia social supone, en cuanto remite al respeto de los bienes culturales y su significado. Afirma el autor:

Las escuelas, los maestros y las ideas constituyen un conjunto de bienes sociales, concebidos de manera autónoma respecto de otros bienes y que a su vez requieren de un conjunto independiente de procesos distributivos. {...} Los esquemas distributivos simplemente no pueden reflejar los esquemas de la economía y del orden político, pues los bienes en cuestión son distintos (Walzer, 1983: 209).

En consecuencia, la educación, concebida como un bien social, posee valoraciones diferentes determinadas históricamente, que afectan las trayectorias de los educandos:

Todo avance en la edad de dejar la escuela ha sido visto como una victoria para la igualdad. (...) Para algunos niños, más allá de cierta edad, la escuela es una prisión, tolerada en virtud de requisitos legales a fin de obtener un diploma. (...) La ciudadanía igualitaria exige una escolaridad común, mas no exige una trayectoria educativa uniforme” (Granja, 2000: 64).

3. Consideraciones finales

En el presente trabajo se realizaron revisiones y reflexiones en torno a diversas propuestas teóricas y conceptuales que intentan analizar y explicar los elementos que intervienen en la incorporación de jóvenes marginales en los procesos educativos. Acercarse a la complejidad de su formulación teórica y conceptual, es decir, familiarizarse con sus planteamientos y marcos de referencia, facilita la comprensión del fenómeno y proporciona herramientas analíticas que tienen el potencial de favorecer la intervención en la institución escolar.

Para ello, resulta fundamental reflexionar en torno a cómo concebimos a los jóvenes en general, y a los jóvenes marginales en específico y a su inserción en el sistema formal, como uno de los lados de ese polígono que llamamos equidad educativa. Por estos motivos, se revisaron algunas implicancias de estos conceptos y las propuestas teóricas que reconocen esta complejidad.

“La consigna de la equidad educativa constituye uno de los retos más desafiantes de nuestro tiempo que plantea desafíos de intelección y estrategias de operacionalización” (Granja, 2000: 60), por lo que se requieren de instrumentos de intelección más acabados para pensar nuestra realidad social.

La propuesta radicaría en superar una visión determinística del destino de los educandos en función de su procedencia, en pos de abogar por propuestas teóricas que incluyan la capacidad creadora de la educación formal. El debate guarda interés en la medida en que el acceso universal a una educación obligatoria de calidad no es sólo entendida como un indicador de equidad, sino también de ciudadanía (Bolívar, 2005).

Ingresar al sistema educativo formal es una posibilidad en la inclusión de jóvenes que se encuentran en los márgenes de la participación económica y social. Al proponer herramientas teóricas en torno a esta temática, se pudiera favorecer su logro en la práctica.

Referencias

- Aberastury, A. (2009). El adolescente y la libertad. La adolescencia normal. A. Aberastury and M. Knobel. México D.F., Paidós. **57**: 15 - 34.
- Bolívar, A. (2005). "Equidad educativa y teorías de justicia." Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación **3**(2): 42 - 69.
- Bourdieu, P. (2002). La "juventud" no es más que una palabra. Sociología y Cultura. México D.F., Grijalvo / Conaculta: 163 - 173.
- Burchardt, T., J. Le Grand, et al. (2002b). Degrees of exclusion: Developing a dynamic, multidimensional measure. Understanding social exclusion. J. Hills, J. Le Grand and D. Piachaud. New York, Oxford University Press: 30-43.
- CONAPO (2000). Índices de marginación 2000. México D.F., CONAPO. **2009**.
- Cortés, F. (2006). "Consideraciones sobre la marginación, la marginalidad, la marginalidad económica y la exclusión social." Papeles de Población Enero - Marzo (47): 71-84.
- Duro, E. (2005). Adolescentes y políticas públicas. De la invisibilidad a la necesaria centralidad. Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión. M. Krichesky. Buenos Aires, Noveduc / OEI / UNICEF / Fundación SES: 19-45.
- Duschatzky, S. and C. Corea (2002). Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Buenos Aires, Paidós.
- Elder, G. (1998). "The life course as developmental theory." Child Development **69**(1): 1-12.
- Esteinou, R. (2005). La juventud y los jóvenes como construcción social. Jóvenes y niños. Un enfoque sociodemográfico. México D.F., H. Cámara de Diputados / Facultad Lat. de Cs. Sociales / UNAM / Porrúa: 25-37.
- Granja, J. (2000). Educación, complejidad social y diferencia. En los márgenes de la educación. México a finales del milenio. R. Buenfil. México D.F., Plaza y Valdés: 55 - 85.
- Guerra, M. (2007). ¿Cuánto vale la escuela? El significado formativo del bachillerato desde la perspectiva de los estudiantes. La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela. C. Guzmán and C. Saucedo. Cuernavaca, Pomares: 71-98.
- Knobel, M. (2009). El síndrome de la adolescencia normal. La adolescencia normal. A. Aberastury and M. Knobel. México D.F., Paidós. **57**: 35-109.
- Krauskopf, D. (2000). Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo. S. c. Balardini. Capital Federal, CLACSO: 119-134.
- Maimone, M. and P. Edelstein (2004). Didáctica e identidades culturales. Acerca de la dignidad en el proceso educativo. Buenos Aires, Stella / Crujía.
- Navarrete, J. (2004). "Michael Walzer y la "igualdad compleja"." Derechos y Libertades. Revista del Instituto Bartolomé de las Casas **IX**(13): 241 - 259.
- Nun, J. (2001). Marginalidad y exclusión social. Capital Federal, Fondo de Cultura Económica.
- Pozas, M. (1990). Los marginados y la ciudad (Tierra urbana y vivienda en Monterrey). La marginación urbana en Monterrey. B. Flores. Monterrey, FFyL: 15-58.
- Presidencia de la República (2007). Plan Nacional de Desarrollo 2007 - 2012: 323.
- Reyes, A. (2009). Adolescencia entre muros: Escuela secundaria y la construcción de identidades juveniles. México D.F., Flacso.
- Rodulfo, R. (2008). Futuro porvenir. Ensayos sobre la actitud psiconalítica en la clínica de la niñez y la adolescencia. Buenos Aires, NOVEDUC.
- Rother, M. c. (2006). Adolescencias: Trayectorias turbulentas. Buenos Aires / Barcelona / México, Paidós.
- Saraví, G. (2002). Youth and social vulnerability: Becoming adults in contemporary Argentina. Faculty of the Graduate School. Austin, University of Texas: 431.
- Savenije, W. and M. Beltrán (2007). Construyendo identidades juveniles en situaciones de exclusión. Pandillas juveniles y barras estudiantiles en El Salvador. Exclusión social, jóvenes y pandillas en Centroamérica. El Salvador, FUNDAUNGO. **3**: 3-25.
- Secretaría de Educación Pública (2003). Diagnóstico Estatal de Educación Secundaria en Nuevo León. Monterrey, Secretaría de Educación Pública. **2010**.
- Secretaría de Educación Pública (2005). Propuesta curricular para la educación secundaria. Proceso de construcción. México D.F., Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2007). Programa Sectorial de Educación 2007 - 2012. México D.F., Secretaría de Educación Pública: 64.
- Sternbach, S. (2006). Adolescencias, tiempo y cuerpo en la cultura actual. Adolescencias: Trayectorias turbulentas. M. Rother. Buenos Aires / Barcelona / México, Paidós: 51-79.
- Supervielle, M. and M. Quiñones (2002). De la marginalidad a la exclusión social. Cuando el trabajo desaparece. Reunión subregional de la Asociación Latinoamericana de Sociología del Trabajo (ALAST), Cochabamba, Bolivia, ALAST.
- Valenzuela, J. (2009). El futuro ya fue. Socioantropología de l@s jóvenes en la modernidad. México D.F., Colegio de la Frontera Norte.
- Wacquant, L. (2006). "Castigar a los parias urbanos." Antípoda(2): 60-66.

Walzer, M. (1983). Esferas de la justicia. Una defensa del pluralismo y la igualdad. México D.F., Fondo de Cultura Económica.

Zúñiga, V. (1990b). ¿Para qué sirve la escuela? Marginación, educación escolar y movilidad intergeneracional en Monterrey. La marginación urbana en Monterrey. B. Flores. Monterey, FFyL: 103-144.