

REVISTA CEPAL 98 • AGOSTO 2009

PALABRAS CLAVE

Problemas sociales
Juventud
Educación
Empleo
Integración social
Movilidad social
Migración internacional
Indicadores económicos
Indicadores sociales
América Latina

Juventud y sentidos de pertenencia en América Latina: causas y riesgos de la fragmentación social

Gonzalo A. Saraví

En las últimas décadas, las sociedades latinoamericanas experimentaron transformaciones estructurales y seculares que dieron lugar a una profunda fragmentación social, difundida en múltiples esferas de la vida social. Cabe preguntarse, entonces, si esta ha alcanzado a los sentidos socialmente compartidos que definen una pertenencia común. ¿Qué ha sucedido con ellos y cómo se han transformado al calor de los cambios observados en la región? En este artículo se analiza el debilitamiento de la escuela y del trabajo en su capacidad de interpelar a los sujetos y de generar percepciones, voluntades y valores compartidos que antaño las convirtieron en instituciones clave de integración y cohesión social. En este contexto, se exploran además las experiencias y el sentido de ambas instituciones entre los jóvenes de los sectores menos favorecidos, así como la presencia paralela de nuevos competidores de creciente capacidad de interpelación y significación.

Gonzalo A. Saraví
Profesor-investigador,
Centro de Investigaciones y Estudios
Superiores en Antropología Social
(CIESAS), México
✉ gsaravi@ciesas.edu.mx

I

Introducción

La fragmentación social constituye uno de los factores clave de una nueva cuestión social que se cierne sobre la sociedad contemporánea de América Latina. Se trata de un aspecto relacionado con otros de similar nivel e importancia, tales como los procesos de exclusión social y la creciente desigualdad socioeconómica. Sin embargo, aunque emparentada, la fragmentación social tiene connotaciones específicas. En cuanto proceso *ad infinitum* puede imaginarse como un camino hacia la dilución de lo social o, mejor dicho, una individualización de lo social (en términos de Beck, un individualismo institucionalizado). Pero, al menos en el caso de América Latina, ella está profundamente entrelazada con los procesos de exclusión y desigualdad socioeconómica. Nos encontramos ante estilos de vida y experiencias biográficas parceladas, con espacios urbanos, ámbitos de sociabilidad y campos de interacción igualmente fragmentados. Podríamos seguir enumerando ejemplos de este mismo fenómeno en otros ámbitos de la vida social, pero en todos los casos se trata de fragmentaciones atravesadas por la desigualdad y los riesgos de la exclusión.

Durante los últimos años, tal vez décadas, América Latina ha venido experimentando transformaciones profundas y silenciosas. Paralelamente con la transición política, las crisis económicas y el viraje del rol del Estado y del mercado, en nuestra región se han registrado cambios sociales menos marcados, pero tanto o más relevantes que los anteriores. En la actualidad, ellos se expresan en una sociedad de características muy diferentes a las de hace pocos años y, sobre todo, en una nueva estructura social. La pobreza de hoy no es la misma de ayer. Las ciudades contemporáneas afrontan nuevos desafíos, especialmente la inseguridad, pero también otros vinculados a la segregación urbana, la estigmatización territorial, el miedo y la sociabilidad con “los otros” (Kaztman y Wormald, 2002; Portes, Roberts y Grimson, 2005; Saraví, 2007). El consumo ha adquirido una centralidad antes desconocida, tanto en el orden social como en la subjetividad de los individuos (Bauman, 2007). Por último, la desigualdad social ha alcanzado niveles no imaginados en el pasado reciente, penetrando incluso en sociedades de amplia clase media que parecían alejarse del patrón latinoamericano (Reygadas, 2008).

Como resultado de estos y otros procesos, vivimos hoy día en sociedades profunda y crecientemente

fragmentadas. Fragmentación que no solo se expresa en las condiciones materiales de existencia, sino que también —como trataré de argumentar en este artículo— permea el sentido de las instituciones, un aspecto menos estudiado e incluso poco valorado hasta hace muy poco. La preocupación creciente por el problema de la cohesión social, en nuestra región y en otras, no puede entenderse sin reconocer como trasfondo un proceso de desintegración de los sentidos de pertenencia. ¿Cuáles son los valores compartidos que permiten definir un sentido de pertenencia común? ¿Qué ha sucedido con ellos y cómo se han transformado al calor de los cambios estructurales y seculares que ha experimentado la región en las últimas décadas? La profundización de la desigualdad y la nueva presencia de procesos de exclusión, ¿están conduciendo a la fragmentación de algunos aspectos clave para el orden social? ¿Es posible construir acuerdos sobre ciertos valores y normas de convivencia sin una base compartida generada a partir de un sentido de pertenencia común?

En este contexto, resulta pertinente plantearse si en los sectores más desfavorecidos de nuestras sociedades, sujetos a una pesada y larga concentración de desventajas, no habrán perdido fuerza los sentidos de pertenencia antaño socialmente compartidos, debilitándose ante la aparición de nuevos marcos de referencia. A fin de contribuir a esta discusión más general y ambiciosa, el presente artículo se centra exclusivamente en el análisis del sentido que los jóvenes de sectores urbanos desfavorecidos o vulnerables le atribuyen a la escuela y al trabajo.

Dirigir la mirada hacia la educación y el mercado laboral no es una elección azarosa ni antojadiza, sino que responde al hecho de que durante buena parte del siglo pasado ambas instituciones fueron mecanismos clave de movilidad social en nuestra región y, en consecuencia, también de integración —con mayor o menor intensidad en los distintos contextos nacionales— (véase por ejemplo Bayón, 2006). Esto no debe interpretarse como una idealización del pasado reciente, ni suponerse que por esos años la educación fuese una vía de movilidad social accesible a todos por igual o que la pobreza y los trabajos precarios eran un fenómeno desconocido entre los jóvenes de los sectores populares. Significa que ambas instituciones gozaban de un reconocimiento

social compartido como mecanismos clave de movilidad e integración social. Este reconocimiento podría expresarse a nivel de las experiencias o simplemente de las aspiraciones, pero en todos los casos se convertía de una u otra forma en el eje fundamental de la vida personal y social.

La pregunta inicial que me planteo al respecto es sencilla: los jóvenes de los sectores populares, y en particular aquellos en condiciones de mayor desventaja y vulnerabilidad, ¿continúan percibiendo a la escuela y el trabajo como mecanismos de movilidad social y vías de integración? La respuesta no se agota en un sí o un no, sino que invita a una exploración profunda de la crisis de sentido que aqueja a estas instituciones, de su actual capacidad para construir subjetividades sociales y de las consecuencias que de ello puedan desprenderse. No se trata de una mutación social espontánea, sino de los resultados de un intenso proceso de precariedad social; tampoco se trata de nuevas construcciones subjetivas, antojadizas y posmodernas del sentido, sino de una crisis

producto de la cual las instituciones son incapaces de interpelar a los sujetos y construir subjetividades.

El análisis y los argumentos que se desarrollan a continuación se basan en diversas fuentes de información. Las más importantes son los resultados de mis propias investigaciones sobre juventud y transiciones vulnerables realizadas en México y la Argentina a partir de un intenso trabajo cualitativo con jóvenes en desventaja,¹ pero también he intentado sistematizar las numerosas referencias dispersas en estudios sobre la juventud y otros temas efectuados en distintos países de América Latina que resultarían compatibles con mis propios hallazgos e hipótesis. No cabe duda de que en nuestra región hay una amplia diversidad y que en las generalizaciones siempre se pasarán por alto algunos matices relevantes. En este sentido, el análisis está focalizado en México y las observaciones sobre otros países solo tienen la finalidad de contribuir al fortalecimiento de un argumento que podría dar cuenta de tendencias comunes en la región.

II

Las experiencias y el sentido de la escuela

En las dos últimas décadas, América Latina ha experimentado un sostenido avance en materia de acceso a la educación y logros educativos. El porcentaje de niños y jóvenes que asisten a la escuela se ha incrementado de manera significativa en todos los niveles educacionales, sobre todo la primaria, en que se alcanzó acceso universal. En cuanto a los logros, prácticamente todos los jóvenes de hoy concluyen la escuela primaria y un gran número de ellos también la secundaria (véase CEPAL, 2007).² Sin embargo, esta última continúa planteando importantes desafíos, porque si bien el acceso se ha masificado, sigue siendo un nivel escolar de escasa

capacidad de retención y con las cifras más elevadas de deserción escolar. En la región en su conjunto, aun en la actualidad más de la mitad de los jóvenes de 20 a 24 años no completa los 12 años de educación, el mínimo de escolaridad que ya hacia fines de la década pasada la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) consideraba necesario para evitar la pobreza. En el caso de la Argentina, en un informe reciente patrocinado por el Banco Mundial se señala incluso que los jóvenes nacidos en el período 1975-1980 tenían más probabilidades de concluir la escuela secundaria que los nacidos 10 años después, entre 1986 y 1990 (Giovagnoli y Verner, 2008).

Esta diferencia en materia de logros educativos no es ajena a la desigualdad de la estructura social. En todos los países de la región, el porcentaje de jóvenes que accede y que concluye la enseñanza secundaria se reduce marcadamente a medida que disminuye el nivel de ingresos y el clima educativo de los hogares de origen. El caso de México es un ejemplo paradigmático: en 2002, el 63,2% de los jóvenes de 20 a 24 años de los hogares pertenecientes al quintil de más altos ingresos había concluido el nivel secundario, pero el porcentaje descendía tan solo al 12,0% entre

¹ En ambas investigaciones se combinaron el análisis cuantitativo y un intenso trabajo de campo. El estudio sobre Argentina se basó en la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) y en 60 entrevistas semiestructuradas con jóvenes de 15 a 29 años realizadas en dos localidades del Gran Buenos Aires (Lanús y Florencio Varela). En el caso de México, se utilizó la Encuesta Nacional de Juventud (2000 y 2005) y un total de 38 entrevistas semiestructuradas con jóvenes de la misma edad realizadas en algunas colonias populares de Ciudad de México (Iztapalapa, Nezahualcoyotl y Valle de Chalco).

² En adelante se utilizará "secundaria" como sinónimo de educación media o nivel medio de educación (es decir, 12 años de educación formal).

los jóvenes del quintil más pobre. Más preocupante aún es que esta desigualdad persiste, pese a los logros en materia de expansión del sistema educacional, y que la brecha educativa entre los más ricos y los más pobres ha ido creciendo. En México, en el período 1989-2003 la razón entre los jóvenes de 20 a 24 años de ambos quintiles de ingresos que concluyeron la secundaria no solo se mantuvo, sino que mostró una tendencia a incrementarse (de 5,1 a 5,3). En el caso de la Argentina, el informe antes citado señala que en la última década la escolaridad de los tres quintiles más ricos aumentó entre 1 y 1,2 años, mientras que los dos quintiles más pobres ganaron solamente entre 0,7 y 0,8 años de escuela, con lo cual la brecha educativa continuó ampliándose (Giovagnoli y Verner, 2008). En América Latina en su conjunto, en el período 1990-2006 la razón entre el porcentaje de estudiantes rezagados de 15 a 19 años del primero y quinto quintiles de ingreso per cápita se incrementó de 2,5 a 3,8 veces (CEPAL/OII, 2008).

Cabe preguntarse entonces cuáles son los factores que ayudarían a entender por qué, pese a los esfuerzos realizados, aún hoy día más de la mitad de los jóvenes no logra concluir el nivel secundario de educación. Dado que la mayoría de ellos proviene de los hogares más pobres y de menor clima educativo, la interrogante podría focalizarse específicamente en el grupo de jóvenes que se encuentra en situación de mayor desventaja social. ¿Por qué la escuela secundaria tiene tan escasa capacidad de retenerlos? En los términos en que se ha planteado la pregunta, una de las respuestas parece casi inevitable y evidente: las necesidades económicas de los hogares explicarían su deserción y abandono escolar. En efecto, se trata de un factor que contribuye a explicar este fenómeno y que representa uno de los principales obstáculos a la expansión y aumento de los logros educativos en este sector de la población. Sin embargo, paralelamente deberían considerarse otros aspectos que apuntan al “sentido” de la escuela y a la importancia de la educación formal en las expectativas de este tipo de jóvenes. En algunos estudios ha comenzado a reconocerse la posible centralidad de ambos aspectos. Así, por ejemplo, un pequeño informe del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL, 2007, p. 4) concluye preguntándose si los jóvenes “interrumpen sus trayectorias educativas porque necesariamente deben salir a trabajar, o [si] será que se inclinan por el mundo laboral luego de percibir que la escuela no cubre sus expectativas, o simplemente los excluye”. En esta misma línea, a partir del análisis de la Encuesta Nacional de Juventud del año 2005 realizada en México, Reguillo (2007, p. 81)

señala que “más allá de las dificultades estructurales, la escuela se muestra cada vez menos capaz de retener a los jóvenes”.

Una investigación reciente sobre jóvenes vulnerables de las zonas periféricas de Ciudad de México reveló que las experiencias y el sentido de la escuela están absolutamente permeados por un estado de ánimo que podría sintetizarse bajo la idea de aburrimiento. En la adolescencia, y más aún en relación con la escuela, el tedio adolescente puede parecer un dato de sentido común que se infiere fácilmente a partir de la interacción cotidiana con jóvenes de esta edad, pero como lo señalara Cristina Corea en *Pedagogía del aburrido*, también puede interpretarse como un dedo que señala, como un indicio, entre otras cosas, de que algunas experiencias están agotadas (Corea y Lewkowicz, 2008). En otras palabras, el aburrimiento que impregna la experiencia escolar de los jóvenes más desfavorecidos puede ayudarnos a indagar en el sentido que ha adquirido la escuela en este grupo de la población.

El aburrimiento parece ser un estado de ánimo particularmente significativo (en) y casi exclusivo del nivel secundario de enseñanza que, de hecho, constituye el período crítico de deserción escolar. Además, no se trata de un calificativo que estos jóvenes le asignan a una actividad determinada —no es que estudiar, leer, hacer tareas, permanecer sentado en clases o cualquier otra ocupación relacionada con la escuela sea aburrida—, sino de un atributo que consideran propio de la institucionalidad escolar. Como puede apreciarse en las siguientes citas de dos jóvenes que abandonaron la escuela a los 14 años, al comenzar la secundaria, el aburrimiento de la escuela se relaciona con la pérdida de interés por el estudio.

¿Por qué empezaste a tener un poquito más de problemas? Sí, un poquito más de problemas. ¿Por qué? Pus sí, me aburría un poco más la escuela, los compañeros, el desastre, ya no me importaba mucho estudiar, sino hacer desastre, para “des-aburrirme” (Martín, 18 años, Valle de Chalco, México).

¿Me decías entonces que la razón principal para dejar de estudiar fue económica...? Pues la verdad no tanto, porque digamos que... o sea, sentía que ya no me llamaba mucho el estudio, entonces por lo mismo ya no le echaba ganas. Ya no estaba muy bien motivado y, además, tenía muchos problemas también en la escuela. ¿Qué tipo de problemas tenías? O sea, ya no contaba con mis tareas, bajé mucho las calificaciones, mi conducta subió pésima... (Rubén, 22 años, Iztapalapa, México).

Detrás del aburrimiento encontramos un conjunto de sensaciones tales como impaciencia, abulia, pérdida de tiempo o estar sin saber para qué. Es decir, no se trata de un hacer que resulta aburrido, sino de una finalidad no valorada que de alguna manera justifica el aburrimiento. La idea de tedio transmitida por estos jóvenes se refiere principalmente, aunque no de manera exclusiva, al sinsentido del hacer y el estar (en la escuela). En las páginas iniciales de *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, los autores se preguntan en qué medida pasar por la escuela supone salir transformado, es decir, si ella es en efecto un lugar capaz de marcar a los sujetos (Duschatzky y Corea, 2002). El aburrimiento expresado por los jóvenes entrevistados puede interpretarse como una respuesta a esta interrogante, puesto que revela su percepción de que la escuela es incapaz de generar transformación alguna, de dejar aunque sea una huella en su construcción como sujetos.

Esta crisis del sentido de la escuela a nivel secundario, con variantes y matices, se ha observado también en otros estudios realizados en distintos contextos nacionales. En un informe reciente sobre jóvenes en situación de vulnerabilidad del Perú, el autor afirma que muchos de ellos han perdido el interés por estudiar o trabajar, con lo cual las expectativas depositadas en ambas instituciones son muy bajas y conducen a un estado de incertidumbre e inactividad caracterizado por el no saber qué hacer (Benavides, 2008). Entre los jóvenes de las favelas de Río de Janeiro, al parecer ocurre algo similar. Un estudio sobre las transformaciones ocurridas en los últimos 30 años en estos barrios pobres del Brasil señala que luego de observar el subempleo y desempleo de amigos y hermanos mayores que permanecieron por más tiempo en la escuela [estos jóvenes] concluyen que la educación no tiene sentido (Perlman, 2006, p. 170). En mi propia investigación sobre jóvenes en situación de riesgo realizada en la Argentina a principios de la presente década, también constaté una crisis de sentido análoga, que se conjugaba con una escasa capacidad de interpelación por parte de la escuela y otros actores. En aquel entonces señalaba: “lo que encontramos en los jóvenes con exclusión institucional es precisamente la ausencia de cualquiera de estos posibles lazos [con la escuela]: no está la expectativa de ingresar al próximo nivel universitario, no hay un compromiso con los padres o estos carecen de influencia sobre la decisión de los jóvenes, no se percibe un logro potencial en la medida que aparece como un objetivo muy distante e incierto, y en muchos casos perciben que la escuela tampoco tiene interés en retenerlos” (Saraví, 2006, p. 111).

Por lo general, el aburrimiento en la escuela parece estar vinculado a lo que los jóvenes de sectores populares suelen llamar “desastre” en México o “bardo” en la Argentina. Si bien “el desastre” implica una forma de diversión mediante el quebrantamiento o transgresión de ciertas reglas establecidas, en esencia mantiene una clara comunión con el aburrimiento. Más que opuestos, ambos son dos formas de manifestar un mismo estado de ánimo: mientras que el aburrimiento expresa el sinsentido desde la pasividad, el desastre lo hace por medio de la acción, del hacer. Comprende, entre otros, contestar y desautorizar a los maestros, ausentarse de clases, no entregar las tareas, divertirse y tomar con los amigos durante las horas en que deberían estar asistiendo a la escuela. Como lo señala Martín en la entrevista antes citada, el desastre aparece como un mecanismo para “des-aburrirse” frente al sinsentido de la escuela. Esta última pierde su capacidad significativa y “performativa”.

No, le echaba ganas, pero ya en tercero [de secundaria] ya me descarrié, porque le entrábamos al desastre. *¿En qué sentido?* Porque en primero y en segundo año le ponía más interés a las cosas y en tercero ya no, luego me salía de las clases... (Mariana 16 años, Valle de Chalco).

Pues dejé de estudiar porque me corrieron. Bueno, la primera vez me corrieron, ya la segunda realmente... yo le pedí la oportunidad a mi mamá, que me dejara otra vez entrar a la secundaria, y me dijo “sí, por qué no, yo te apoyo”, pero pues desde el principio lo hice con el pensamiento de que nada más iba a ir a cotorrear y a echar desmadre, y pus no' más duré unos meses y me salí, pero no fue porque... Fue porque yo ya no quería ir, no fue otra cosa, más que nada no me gustaba ir a la escuela. *¿No te gustaba?* Me gustaba, pero pues a ir a hacer lo que a mí... lo que yo quisiera (Alex, 18 años, Iztapalapa).

¿Por qué te saliste? Lo que pasa es que... se puede decir que como todo joven que se le complica la escolaridad y cae en decadencia. *¿A qué te refieres con caer en decadencia?* Cuando yo estaba más este... más metido en lo que es el estudio, pus nunca faltaron los amigos que “vente, vamos allá, vamos acá”, o sea la mala influencia, y probando una vez el cotorreo y el desastre pus te gusta y “entons” pus me la agarré de cotorrear. Ya ni iba a la escuela, iba a echar cotorreo, y entonces pus... por eso te digo que caí en decadencia, porque me vine abajo (Javier, 20 años, Valle de Chalco, México).

Este conjunto de prácticas tiene mucho en común con lo que Paul Willis, en su clásico *Learning to Labour: How Working Class Kids get Working Class Jobs*, definió como la cultura contraescolar de los jóvenes británicos de la clase trabajadora. Sostuvo que más allá de la forma y especificidad que adquiera en la práctica, ella implica un profundo escepticismo sobre el valor de las calificaciones que podrían obtenerse en relación con los sacrificios necesarios para lograrlas: un sacrificio no simplemente de tiempo perdido, sino de calidad de las actividades, compromisos e independencia. El sacrificio podría entonces ser exorbitante, pero también es posible que el fin de este carezca de sentido (Willis, 1977, p. 126). El aburrimiento y el desastre expresarían la intrascendencia que en la percepción de estos jóvenes tiene la escuela secundaria en su vida o, cuando menos, su escepticismo al respecto. Las calificaciones obtenidas no alterarán significativamente sus oportunidades laborales y tampoco parecen necesarias para el tipo de trabajo al que accederán.

¿Realmente crees que la escuela o estudiar son importantes? Pues sí, ¿no? Pues sí es importante, pero como te digo para mucha gente no, no lo toma así y ya piensa que... no sé, tener un buen empleo; y sí es cierto. Una vez me puse a platicar con un amigo que es maestro de albañilería, y me pregunta: “¿y tú por qué estudias?” Y yo: “no pus quiero ganar mucho dinero sin tanto esfuerzo”. Y él decía: “pero pus si yo no estudié y yo na’ más no sé... superviso las obras, veo que las hagan bien y sin hacer nada estoy ganando buen dinero”. Y luego como que te pones a pensar “no pus sí es cierto, uno aquí esforzándose para salir adelante y otros ahí nada más por saber pegar un tabique bien y ya” (Emilio, 17 años, Valle de Chalco).

La diferencia sustancial con el planteamiento de Willis es que en la Inglaterra de aquel entonces este proceso contribuía a la reproducción de una clase obrera a la cual se integrarían estos jóvenes, iniciando y desarrollando desde temprano una carrera laboral. Como se verá en el apartado siguiente, las condiciones actuales del mercado de trabajo son muy distintas y el trabajo debe enfrentar su propia crisis. Dicho de otra manera, este mismo proceso hoy día ya no conduce a una categoría colectiva homogénea y previsible, sino a un destino incierto y múltiple. Tal como lo señala Reguillo:

La preocupación —como una constante— sobre la falta de trabajo, refiere un desajuste importante

entre los imaginarios juveniles, las expectativas sociales dominantes (de incorporación a través del trabajo) con la realidad que los jóvenes están percibiendo, una realidad donde la escuela no es más el tradicional trampolín para la incorporación productiva, y aunque mantiene un aura de lugar de conocimientos, éstos en la percepción juvenil parecen desconectados de la posibilidad de movilidad social (Reguillo, 2007, p. 105).

El aburrimiento que permea las experiencias y el sentido de la escuela secundaria no es un estado de ánimo exclusivo de los jóvenes en situación de mayor desventaja; tampoco se sugiere que sea la causa principal de deserción escolar. Como se dijo, se trata de un indicio que, al combinarse con otros, revela las transformaciones que ha experimentado el sentido que se le atribuye a la escuela. Sin embargo, también es preciso reconocer que esta combinación puede tener efectos acumulativos que contribuyen a explicar por qué la escuela es incapaz de atraer, retener o ambos a algunos jóvenes de los sectores más vulnerables.

La importancia de la escuela en el hogar de origen es otro de los indicios que apuntan a esas transformaciones, aunque al mismo tiempo puede ser un aspecto que potencia el sinsentido de la secundaria o, por el contrario, un factor de resiliencia frente a la apatía o duda de los jóvenes. Las expectativas cifradas en la educación, el respaldo emocional e incluso la presión para continuar estudiando por parte de la familia o de algún “otro” significativo pueden convertirse en un elemento crítico, más allá de la capacidad de retención de la institución escolar. Para los jóvenes de las clases medias y altas, el hecho de completar la secundaria constituye una premisa consolidada e indiscutida del orden familiar; para muchas familias de los sectores populares, es un gran desafío depositario de grandes esfuerzos y expectativas. En ambos casos, esta situación puede contrarrestar las dudas e incertidumbre de los propios jóvenes. Schoon y Bynner (2003, p. 24) han destacado la importancia que adquieren el interés y el compromiso de los padres en materia de desempeño escolar, al señalar que uno de los factores vinculados al ajuste positivo de los estudiantes es un entorno familiar estable, en que los padres brindan apoyo y muestran interés por los estudios de sus hijos y desean que continúen más allá del nivel básico de educación. Cuando se le preguntó a Rubén por su desmotivación para continuar en la escuela, se refirió espontáneamente al escaso interés manifestado por sus padres al respecto.

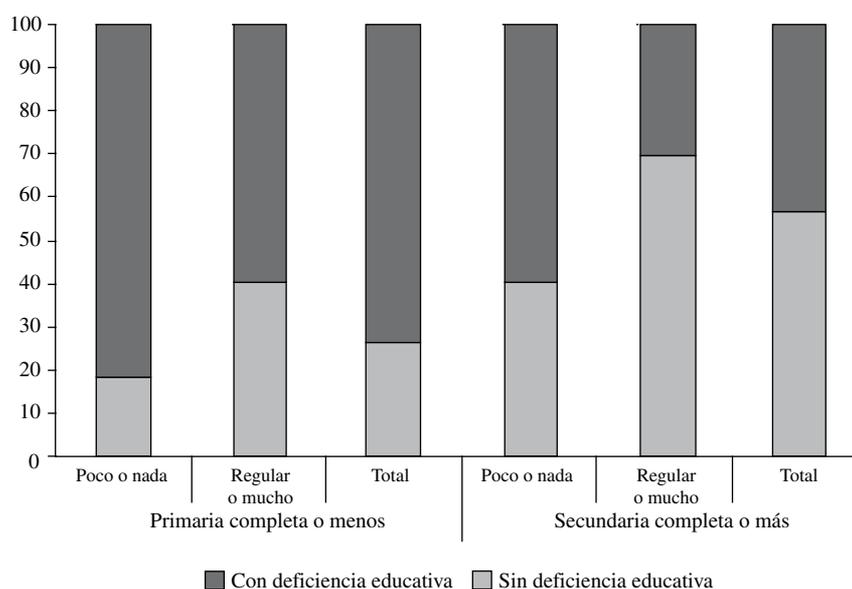
Pues no sé, la verdad, pienso que también es por comunicación con los padres, ¿no? Que los padres no te dan una muy buena comunicación contigo y no están atrás de ti, apoyándote y todo eso. Yo siento que fue así, que nunca tuve un apoyo de digamos una mamá que [dijera] “oye, a ver qué estás haciendo, qué te dejaron, o te doy para tu material” o alguna cosa; la verdad no. *¿Qué sentías?* Pues... te sientes muy solo, o sea como que sí te baja los ánimos, ¿no? Tú dices “pus por más de que pus yo quiera echarle ganas, pero pus si no me apoyan” (Rubén, 22 años, Iztapalapa, México).

Numerosos comentarios como este, incluso marcadamente similares, expresaron los jóvenes entrevistados a principios de la presente década en la Argentina (véase Saraví, 2002), todos los cuales dejaron ver que su propio desinterés por la escuela se veía reforzado ante la falta de compromiso y de respaldo que percibían de sus padres. El grado de importancia que tenga la escuela entre las preocupaciones, expectativas e intereses de los miembros del hogar constituye un elemento clave para la permanencia en el sistema escolar. Algunos datos estadísticos confirman y dan “confiabilidad” a

los hallazgos que los análisis cualitativos y el diálogo directo con los jóvenes vulnerables permiten captar en toda su profundidad. Así, por ejemplo, en la Argentina las probabilidades de comenzar la educación secundaria entre los jóvenes que sentían que sus padres estaban muy involucrados en su educación ascendieron al 93%, mientras que en el caso de quienes no percibían el mismo interés disminuyeron al 78%; pero el contraste resultó aún más notorio en cuanto a la probabilidad de completar dicho nivel de estudios, la cual resultó ser mucho más elevada entre los jóvenes que sentían el apoyo de sus familias (73%) que en el caso de los que no percibían el mismo respaldo (16%) (Giovagnoli y Verner, 2008). En México, los datos de la Encuesta Nacional de Juventud (ENJ) 2000 muestran una relación similar entre la continuidad escolar y el grado de comunicación que tienen los jóvenes con sus padres respecto de la escuela, una variable que denota indirectamente el interés paterno por los estudios de sus hijos. Aun tomando en cuenta el clima educativo del hogar de origen, cuando se habla menos sobre la escuela el porcentaje de jóvenes cuyo desempeño escolar es más pobre tiende a aumentar. Como puede apreciarse en el gráfico 1, en los hogares de menor clima educativo la

GRÁFICO 1

México (áreas urbanas): jóvenes de 25 a 29 años, con y sin deficiencia educativa, según escolaridad de la madre y grado de comunicación con la madre sobre los estudios
(En porcentajes)



Fuente: elaboración propia sobre la base de la Encuesta Nacional de Juventud 2000.
Nota: Áreas urbanas de 15.000 habitantes o más.

proporción de jóvenes sin deficiencia educativa³ crece del 18% cuando se conversa poco con la madre sobre los estudios al 40% cuando se habla mucho, mientras que en los hogares de mayor clima educativo el incremento es del 40% al 70%, respectivamente.

La escuela no solo pierde centralidad en muchos hogares, sino que su valor (o utilidad) empieza incluso a ponerse en duda en determinados contextos sociales. La educación como vía de movilidad e integración social enfrenta la competencia de rutas alternativas que han adquirido reconocimiento y aceptación ante las escasas expectativas depositadas en la escuela. En efecto, aun en la actualidad el trabajo es, inicialmente, uno de estos competidores.⁴

³ La “deficiencia educativa” se define, entre los jóvenes que ya abandonaron la escuela, como no haber completado 12 años de educación; entre quienes continúan estudiando, por tener un rezago de un nivel en relación con la edad.

⁴ Otro de los competidores de la escuela en el caso de las jóvenes mujeres es el inicio temprano de una trayectoria familiar, sea mediante la unión conyugal, la maternidad o ambos. En este trabajo no se abordará el tema de la familia como “competidor” potencial de la

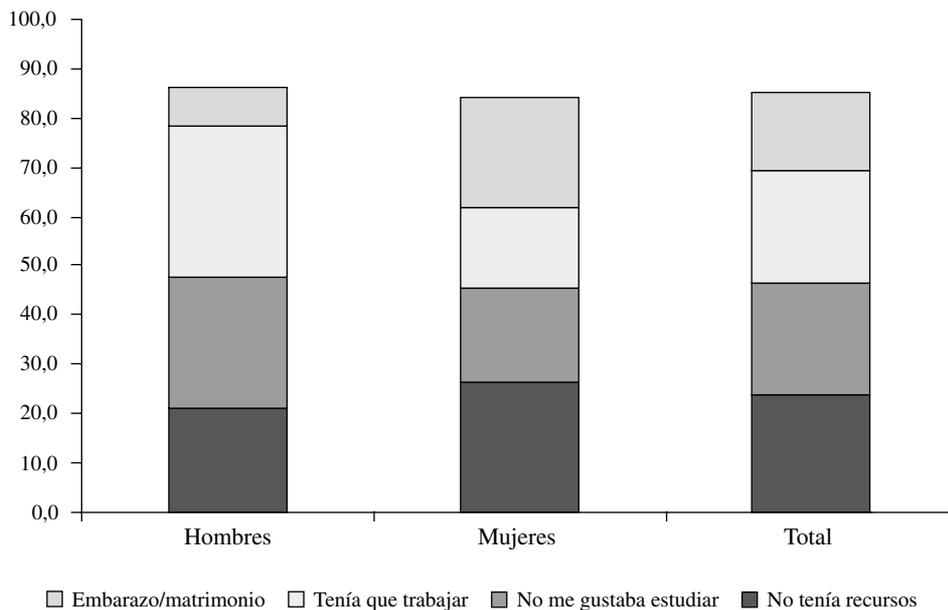
¿Y para ti qué era más importante: estudiar o trabajar? Me ha gustado siempre más trabajar. ¿Por qué? Porque así siento que estás más... ¿Cómo te diré? Ganas tu propio dinero, inviertes en cosas que a lo mejor te hagan falta, ganas más para ayudar a cooperar en tu casa. De hecho, a mí siempre me ha gustado más la entrada de dinero que el estudio, desde niña, o sea siempre me gustó más hacer otra cosa que estudiar. Porque nunca fui una excelente alumna, nunca fui una alumna reconocida por eso (Karla, 20 años, Valle de Chalco, México).

Como puede verse en el gráfico 2, la “falta de recursos” es uno de los motivos más importantes a la hora de justificar el abandono escolar entre los jóvenes que no concluyeron los 12 años de educación. Sin embargo, tan relevantes como este son la pérdida de interés por seguir estudiando (22,7%) y la necesidad de trabajar (22,9%), aspectos que en cierta medida —y tal como se desprende de la entrevista a Karla antes citada— son

escuela, puesto que el objetivo es mostrar un proceso de sucesivos “desencantos” que se encadenan entre la escuela y el trabajo.

GRÁFICO 2

México (áreas urbanas): motivos de abandono escolar de los jóvenes de 20 a 24 años con deficiencia educativa
(En porcentajes)



Fuente: elaboración propia sobre la base de la Encuesta Nacional de Juventud 2000.

Nota: Áreas urbanas de 15.000 habitantes o más.

complementarios. Entre los hombres, ambos factores son incluso más importantes que la falta de recursos (26,7% y 30,5%, respectivamente, en comparación con un 21,0%).⁵

Estos datos sugieren, por una parte, una pérdida de interés paulatina por la educación y, al mismo tiempo, una valoración creciente del trabajo. La importancia de este último radica fundamentalmente en su capacidad de facilitar el acceso al consumo, para satisfacer tanto las necesidades económicas (familiares y personales) como las de tipo simbólico e “identitario” que también son importantes en el proceso de tránsito a la adultez. Pero así como el sentido del trabajo se ha restringido a la esfera del consumo, el de la escuela también ha experimentado un proceso de acotamiento producto del cual se ha tornado equiparable con el trabajo.

El sentido que se le atribuye a la educación posprimaria se relaciona casi de manera exclusiva con su potencial de generar mejores ingresos en el futuro. En otras palabras, tanto la secundaria como los demás niveles educativos se evalúan fundamentalmente sobre la base del valor agregado a la capacidad de generar ingresos, esto es, si el hecho de tener más “credenciales” académicas se traducirá en una mayor retribución económica. Esta percepción acotada de la escuela y dominada por una visión mercadocéntrica plantea nuevos dilemas, puesto que la hacen confrontable y conmensurable con el trabajo. En primer lugar, la recompensa a largo plazo que promete la escuela entra en conflicto con los ingresos inmediatos —por bajos que sean— que ofrece el trabajo, aun siendo informal y precario. No se trata de un aspecto menor, porque por reducidos que sean los ingresos, lo que está en juego al optar por la escuela no es solamente una inversión de recursos y esfuerzos durante varios años, sino también tener que lidiar durante todo ese tiempo con una identidad indefinida o incluso cuestionada en ciertos contextos sociales, como es la de ser estudiante.

Segundo, el problema no se reduce simplemente a esperar unos cuantos años para cosechar los frutos del mayor nivel educativo, ya que se trata de un camino plagado de incertidumbres. Como lo han expresado

varios de los jóvenes entrevistados, a causa de diversos factores económicos, familiares y personales no existe certeza de que podrán concluir un proceso tan largo de formación. Por eso, ante el temor de fracasar a medio camino, existe cierta tendencia socialmente respaldada a pensar que la mejor opción es no iniciar el recorrido. “Perder el tiempo” o “tirar el dinero” son expresiones frecuentes con las que me he encontrado en referencia directa a esta tensión.

En tercer lugar, si aún después de estas dudas se optara por la escuela, el golpe final es que en la actualidad tampoco está claro que un mayor nivel educativo garantice, efectivamente, la posibilidad de obtener más y mejores ingresos. Más años de escolaridad, con frecuencia considerada la panacea de los hacedores de las políticas públicas, no han mejorado sustancialmente el acceso al empleo en una economía cambiante, sostiene Janice Perlman (2006, p. 176). Esto no solo lo perciben y evalúan los propios jóvenes, sino también un entorno familiar y comunitario que puede inclinar las preferencias en uno u otro sentido. Tal como lo señalan Schoon y Bynner (2003, p. 25), debido a las diferentes oportunidades y restricciones que enfrentan los jóvenes provenientes de familias más y menos privilegiadas, ellos y sus padres realizan diferentes cálculos de los posibles costos y beneficios de optar por distintas estrategias educativas. La experiencia de familiares, amigos o conocidos es un argumento poderoso que conduce a cuestionar las virtudes de la escuela cuando esta se valora únicamente por sus potencialidades económicas. Según la última Encuesta Nacional de Juventud realizada en México, en 2005, solo el 38% de los jóvenes afirmó que la educación servía para ganar más dinero y un 44% que permitía conseguir trabajo. Otra forma de leer estos datos es decir que alrededor de un 60% de los jóvenes entrevistados no percibía que más escolaridad implicaba ingresos más elevados y obtener un empleo. Estos porcentajes, de por sí preocupantes, resultan aún más críticos en los estratos socioeconómicos más bajos: solo el 21% y el 25% de los jóvenes, respectivamente, manifestó que estaba de acuerdo con las dos afirmaciones antes citadas. Esto quiere decir que mientras el consumo adquiere cada vez mayor preeminencia como valor y eje de la vida individual y social, e incluso como factor clave de integración-exclusión, al mismo tiempo los jóvenes —en particular los más desfavorecidos— perciben que la escuela no presta utilidad en este sentido.

⁵ Los resultados de una encuesta reciente realizada en Argentina fueron similares: un 52% de los jóvenes que abandonaron la escuela mencionó el empleo como el motivo principal de esta decisión, mientras que el 16% lo atribuyó al bajo rendimiento académico y el 8% al embarazo (Giovagnoli y Verner, 2008).

III

Las experiencias y el sentido del trabajo

En el apartado anterior se mencionó que los dos principales motivos por los cuales los jóvenes dicen abandonar la escuela son “la necesidad de trabajar” y “el desinterés por continuar estudiando”. En México, uno de cada cuatro jóvenes entre 15 y 19 años que dejaron de estudiar afirmó haberlo hecho por la necesidad de trabajar, mientras que en la Argentina la mitad de los desertores señaló como causa el empleo. ¿Cuáles son las necesidades que satisface el trabajo? ¿Qué le aporta a los jóvenes en su tránsito hacia la adultez? ¿Cuáles son los factores que lo promueven y favorecen?

Decir que la necesidad de trabajar está directamente relacionada con los ingresos puede parecer una respuesta evidente y de sentido común. Sin embargo, por trivial que parezca, de ella se desprenden algunos elementos que convendría examinar más en detalle. El primero es que al darle prioridad a los ingresos, al dinero, se dejan de lado otros aspectos que a menudo se asocian con el trabajo. La “vocación”, o la noción de “llamado” a desempeñar una actividad determinada, no se encuentra presente en el imaginario de los jóvenes entrevistados. También parece haberse desterrado la idea del trabajo vinculado a un oficio, ocupación o gremio de pertenencia, tal como se presentó tradicionalmente para la “clase obrera”, así como la de iniciar una carrera laboral. El trabajo no constituye una fuente de identidad en ninguno de los aspectos señalados. El primer elemento, entonces, es que en los sectores populares el sentido del trabajo se ha movido desde la esfera de la producción para insertarse en el ámbito del consumo.

¿Esa fue la única razón para dejar la escuela? No, y aparte un poco que me gustó también el dinero. ¡Ah!, ¿por qué? ¿Trabajabas ya desde antes? O sea, ya trabajaba desde antes, yo trabajaba y estudiaba. Entonces, ya cuando dejé de estudiar empecé a trabajar diario y pus ganaba más y luego pus intenté volverme a meter, pero ya no ganaba lo mismo, me acostumbré al dinero. Sí, sí, ahí empecé a ganar más y pus empecé a ver la vida de diferente manera, por lo mismo de que tiendes a ganar más y pus ya uno se siente importante cuando empieza a ganar más (Francisco, 18 años, Valle de Chalco, México).

El trabajo ya no constituye un fin en sí mismo, sino un medio, y su valor radica en esta condición de medio para lograr otros fines. Es en esta esfera, más próxima al consumo que a la producción, en la que el trabajo adquiere relevancia tanto en términos económicos como simbólicos. Por una parte, la contribución de los hijos al ingreso del hogar produce importantes efectos económicos directos, pero también tiene repercusiones en materia de identidad, puesto que desencadena un reacomodo de los roles al interior del hogar —una reconfiguración de las relaciones de autoridad— y abre la posibilidad de ir ganando autonomía, independencia e individualidad. Por otra, el hecho de obtener dinero también es valorado porque permite satisfacer no solo las necesidades familiares, sino las personales propias de la condición juvenil que, además, difieren claramente según el género (Pérez Islas y Arteaga, 2001). Es decir, la incorporación al consumo por medio del trabajo genera importantes repercusiones en la construcción de identidad que tiene lugar durante el proceso de transición a la adultez.

No es desde la esfera de la producción, sino desde el ámbito del consumo, que se logran la reconfiguración de roles, los espacios de autonomía e independencia, el reconocimiento “identitario” entre los pares y otros. Sin embargo, el trabajo encierra aquí una pesada trampa para amplios sectores de jóvenes, en especial los que se encuentran en situación de mayor desventaja y vulnerabilidad. Las expectativas que han depositado en el trabajo comienzan a diluirse rápidamente en el curso de los primeros años de experiencia laboral, puesto que a causa de su juventud las condiciones de los primeros empleos tienden a homogeneizarse: sin grandes diferencias ni contrastes intracohortes, la precariedad tiñe todo el mercado de trabajo juvenil. No obstante, a medida que transcurren los años, los jóvenes en mejor situación suelen avanzar hacia mejores empleos, mientras que los que concentran más desventajas comienzan a quedar atrapados en un sector del mercado de trabajo caracterizado por la precariedad, la inestabilidad y los bajos ingresos (Saraví, 2008). Lo que para algunos será un recuerdo del inicio de una carrera laboral, para otros se convertirá en un rasgo permanente de su experiencia en este ámbito.

Mediante la Encuesta Nacional de Juventud, en México se consultó a los jóvenes respecto de las características que más apreciaban de su empleo actual,

CUADRO 1

México (áreas urbanas): expectativas depositadas en el trabajo, según grado de deficiencia educativa y grupo de edad
(En porcentajes)

	Deficiencia educativa		Total
	Sin	Con	
Grupo de edad: 15 a 19 años			
Aspectos relacionados con la satisfacción de necesidades materiales	11,0	12,9	12,2
Aspectos relacionados con la carrera laboral	46,5	54,2	51,3
Aspectos relacionados con lo extralaboral	39,3	29,6	33,2
Otros aspectos	3,2	3,3	3,3
<i>Total</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>
Grupo de edad: 20 a 24 años			
Aspectos relacionados con la satisfacción de necesidades materiales	11,0	15,1	13,7
Aspectos relacionados con la carrera laboral	60,1	48,0	52,3
Aspectos relacionados con lo extralaboral	25,5	33,8	30,7
Otros aspectos	3,4	3,1	3,3
<i>Total</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>
Grupo de edad: 25 a 29 años			
Aspectos relacionados con la satisfacción de necesidades materiales	8,4	16,4	13,3
Aspectos relacionados con la carrera laboral	66,1	47,1	54,3
Aspectos relacionados con lo extralaboral	18,9	30,9	26,4
Otros aspectos	6,6	5,6	6,0
<i>Total</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

Fuente: elaboración propia sobre la base de la Encuesta Nacional de Juventud 2000.

Nota: Áreas urbanas de 15.000 habitantes o más.

lo cual nos permite tener una idea aproximada de las expectativas cifradas por distintos grupos de jóvenes en el trabajo, así como de su evolución en el tiempo. Las distintas respuestas pueden clasificarse en las tres categorías siguientes: i) aspectos relacionados con la satisfacción de necesidades materiales, ii) aspectos relacionados con el desarrollo de una carrera laboral y iii) aspectos no relacionados directamente con el trabajo, sino con las actividades extralaborales que este permite o favorece (véase el cuadro 1).⁶

Considerando el total de respuestas de cada grupo de edad, en las tres categorías se mantiene aproximadamente la misma relación: poco más de la mitad de los jóvenes priorizan los aspectos relacionados

con la carrera laboral, alrededor del 30,0% los extralaborales y el resto la satisfacción de necesidades. Sin embargo, al examinar y comparar los resultados obtenidos según la condición educativa se aprecia, en primer lugar, que hay diferencias significativas en las respuestas de cada grupo de edad y, segundo, que estas varían sustancialmente a medida que aumenta la edad.

Entre los adolescentes de 15 a 19 años sin deficiencia educativa, el porcentaje de respuestas en favor de los aspectos relacionados con la carrera laboral (46,5%) es similar al de los relacionados con lo extralaboral (39,3%). No obstante, entre los adolescentes del mismo grupo etario con deficiencia educativa, la brecha entre ambos tipos de respuestas se amplía de manera sustancial (54,2% y 29,6%, respectivamente). Es decir, la mayoría de los jóvenes que a edad temprana muestran cierto rezago escolar, o que ya han abandonado la escuela, parecen cifrar sus expectativas en las posibilidades que ofrece el trabajo de seguir una carrera laboral, mientras que las preferencias de quienes continúan sus estudios se centran en los factores extralaborales.

⁶ Las respuestas agrupadas en cada una de las tres categorías mencionadas fueron las siguientes: i) aspectos relacionados con la satisfacción de necesidades materiales: "salario o sueldo"; ii) aspectos relacionados con la carrera laboral: "que aprendes", "que adquieres experiencia", "que puedes ascender", "que haces lo que te gusta", "que estás aplicando lo que estudiaste"; y iii) aspectos relacionados con lo extralaboral: "que hay buen ambiente", "que tienes tiempo para estudiar", "que tienes tiempo para estar con tu familia".

Sin embargo, a medida que aumenta la edad, estas preferencias van experimentando variaciones sustantivas. Tanto es así que ya en el grupo de 20 a 24 años, y más aún en el siguiente, las categorías que reúnen el mayor porcentaje de respuestas de los jóvenes con y sin deficiencia educativa se invierten. Una proporción claramente mayoritaria de los jóvenes de 20 a 24 años con más educación (60,1%) valora los aspectos relacionados con la carrera laboral, tendencia incluso más notoria en el grupo de 25 a 29 años, en que dos de cada tres jóvenes sin deficiencia educativa (66,1%) centran sus expectativas en esta faceta del trabajo. En cambio, a medida que aumenta la edad y, por ende, la experiencia en el mercado de trabajo, la carrera laboral comienza a perder peso en las expectativas de los jóvenes con menos educación y se privilegian en forma creciente los aspectos extralaborales (33,8% y 30,9% en los grupos de 20 a 24 y de 25 a 29 años, respectivamente) y los ingresos (15,1% y 16,4%).

Nuevamente observamos, ahora entre los jóvenes de mayor edad, que el aspecto que más les gusta de su trabajo difiere significativamente según su condición educativa, lo cual deja ver que este tendrá una centralidad diferente en su futura trayectoria. Es más, con el paso del tiempo las preferencias de cada grupo de jóvenes se van invirtiendo. Los de mayor continuidad y nivel educativo valoran tempranamente las oportunidades que pueda brindarle su trabajo de realizar actividades extralaborales, en particular tener tiempo para estudiar. A medida que aumenta su edad y que (de acuerdo con lo previsto) comienzan a concluir sus estudios, privilegian la posibilidad de desarrollar una carrera laboral por sobre los factores de índole extralaboral. En cambio, las percepciones y expectativas que depositan en el trabajo los jóvenes con deficiencia educativa siguen el patrón inverso: gradualmente, la carrera laboral va perdiendo centralidad, tal vez como resultado de una rápida decepción, y en su lugar empiezan a valorarse el salario y algunos aspectos extralaborales como el ambiente de trabajo o el tiempo para estar con la familia.

En efecto, los jóvenes cuya situación es más desventajosa transitan rápidamente desde el entusiasmo al desencanto, lo que se manifiesta en un desplazamiento paralelo de las expectativas cifradas en el trabajo. Luego de las primeras experiencias laborales, comienzan a percibir la precariedad de su empleo y las escasas posibilidades de obtener otros mejores. No es que al principio no hayan estado conscientes de ella, sino que una situación que parecía transitoria se visualiza ahora como una condena. Comprueban tempranamente

lo que consideran un futuro inevitable: una carrera laboral truncada y estancada en la precariedad; desde el entusiasmo al desencanto. Las expectativas se desplazan fuera del trabajo en sí, que se convierte casi en un mal necesario, y comienzan a valorarse otros aspectos relacionados con este.

En las entrevistas realizadas, los jóvenes hacen recurrentes referencias al hecho de que en su trabajo no hay posibilidades de “crecer”, “desarrollarse” o “avanzar”, lo que los mueve a cambiarse y buscar nuevos empleos, en los cuales vuelven a afrontar la misma frustración. Muchos otros describen esta experiencia laboral en términos de “aburrimento”. Tal como sucedía con la escuela, el aburrimento expresa ahora la pérdida de sentido del trabajo.

¿Y por qué cambiabas y dejabas los trabajos?

Porque no sabía lo que yo quería, o sea no agarraba conciencia, no tenía bien, no estaba cimentado. Me aburría, me aburría sí, simplemente [decía] “ya no quiero saber nada” (Marcos, 27 años, Nezahualcoyotl, México).

El trabajo pierde sentido, deja de interpelar a los sujetos y se convierte en un mal necesario. Es lógico, entonces, prever que en la valoración que hagan de él los jóvenes de sectores populares primarán inicialmente los aspectos relacionados con la carrera laboral, pero a medida que avance su experiencia se inclinarán por los extralaborales. La alta rotación laboral, o más específicamente los continuos cambios de empleo, reflejan estas sensaciones y percepciones. En un artículo reciente sobre los nuevos desafíos que plantea la inserción laboral de los jóvenes en América Latina, Weller (2007, p. 73) llega a conclusiones similares. El autor se refiere a esta trampa del trabajo como una de las principales tensiones que enfrentan los jóvenes de hoy y la plantea en los siguientes términos.

Los jóvenes otorgan una alta valoración al trabajo en sí, pero sus experiencias con empleos concretos suelen ser frustrantes. Si bien *se aprecia una creciente percepción funcional del trabajo principalmente como fuente de ingreso* —que en algunos casos *tiene que competir con otras que prometen ganancias mayores y más fáciles*—, para muchos jóvenes este sigue siendo la piedra angular en el desarrollo de su identidad personal, a lo que contribuye el logro de nuevas relaciones sociales en el lugar de empleo. Sin embargo, *muchas experiencias de trabajo iniciales no cumplen con las expectativas*

cifradas en ellas, ya que son muchos los jóvenes que informan de ingresos bajos, poca acumulación de conocimientos y habilidades, amenazas de despido, malos tratos, acoso sexual o relaciones personales desagradables; en fin, condiciones que no estimulan a aprovechar el potencial que promete el trabajo para el desarrollo individual y social de los jóvenes (cursivas agregadas).

En la cita anterior, Weller menciona dos aspectos que a nuestro juicio son centrales: uno al que ya se hizo referencia y otro que será tema del próximo apartado. El primero es la “percepción funcional” del

empleo, es decir, tal como se planteaba en párrafos anteriores, que las expectativas depositadas en el trabajo se desplazan hacia la esfera del consumo, lo que se traduce en experiencias de frustración. El segundo aspecto es que este desplazamiento del sentido del trabajo y su reducción a un carácter exclusivamente instrumental permite la aparición de vías alternativas o competidoras, sobre todo entre algunos grupos de jóvenes desfavorecidos. Es en el hecho de que hayan surgido alternativas y, más aún, en las situaciones en que los jóvenes deben afrontarlas, que se demuestra la crisis del trabajo y de la escuela como instituciones clave en esta etapa de la vida.

IV

Las alternativas frente a las instituciones en crisis

En efecto, la crisis de sentido de ambas instituciones ha habilitado la presencia de nuevas alternativas que se sitúan a la par de la escuela y del trabajo y que comienzan a fungir como espacios de integración y significación. Las opciones para los jóvenes más desfavorecidos no se agotan dentro del mercado laboral; así como el trabajo aparecía inicialmente como una alternativa al sinsentido de la escuela, ahora surgen alternativas al sinsentido del trabajo: la migración, la evasión, la criminalidad, todas las cuales son formas de una situación común de exclusión.

La migración a los Estados Unidos, sobre todo para los jóvenes de México y Centroamérica, representa una posibilidad de alcanzar las expectativas de consumo y movilidad social que se habían cifrado inicialmente en el trabajo. Diversos estudios han revelado una reactivación de las corrientes migratorias. Según datos disponibles correspondientes a 1997, un 17,5% de los residentes en los Estados Unidos nacidos en algún país de América Latina o el Caribe eran jóvenes de 15 a 24 años de edad. Sin embargo, entre los nacidos en México la proporción era aún más significativa y representaba una quinta parte (20,3%) del total de migrantes de origen mexicano (CELADE, 2000). Esta misma tendencia es subrayada por Canudas (2004), quien demuestra que la probabilidad de que los mexicanos migren hacia los Estados Unidos se incrementa sensiblemente en los años de adolescencia y juventud temprana; el riesgo tiende a acentuarse alrededor

de los 18 años en el caso de los hombres y entre los 16 y 26 años en el de las mujeres. Esto queda de manifiesto a partir de los datos más recientes, que muestran un peso sustancial de los jóvenes entre quienes deciden migrar: cada año salen de México unos 400.000 migrantes, de los cuales se calcula que poco más de la mitad (cerca de 225.000) son jóvenes (García Alonso, 2006).

Pues mi papá me decía “oye pus, ya hueles mal aquí, ya ponte a ver qué haces, por allá aunque sea a lavar carros, ¿no? A ver qué “carajos” haces por allá” [...] Ya después había un tiempo en que yo quise, me quise comer el mundo ¿*Por qué te fuiste a... allá?* Porque yo quería tener todo, quería tener un carro, quería tener una casa y pus ya esa fue mi idea. Eso quería tener y ya, a fuerzas quería tener un carro y mi segunda opción era la casa [...] *¿Tenías experiencia, o sea conocimiento de Estados Unidos, de gente que estuviera allá?* Sí, sí porque por ejemplo estuvo mi tío pero... o sea ya llegaba de allá y nos platicaba y uno pus alucinaba, ¿no? *¡Ah sí!, ¿qué cosa te llamaba la atención?* Pus digamos las casas, ¿no? *¿Aquí?* No, allá en el estado de Puebla, o sea construían sus casas. Y bueno, yo decía “pus si ellos pueden, por qué yo no”, o sea por eso decía, ¿no? Entonces para poderme ir pus... ya sabes, junté una lana y le pedí un poco a mi papá y sí, sí me la dio, pero “pus me la vas a pagar”...

¿Qué edad tenías cuando te fuiste? Diecinueve años (Marcos, 27 años, Nezahualcoyotl, México).

¿Por qué te fuiste a los Estados Unidos? O sea, una era que ya tenía un poco de familia más allá y que venían y que pus la verdad venían con ropa “chida”, o sea muchas cosas así, ¿no? Cosas que a lo mejor en aquellas ocasiones la verdad mucha gente [no tenía], más bien los del barrio que no se habían ido... Entonces pus yo quise experimentar, “¿a ver pus qué onda?”, como que yo era bien aventurero. O sea, a pesar de que mi mamá ya no vivía, pus yo digo “bueno, pus qué chingados, ¿no?” O sea “qué hago aquí” en cierta manera, ¿no? “Voy a ver si puedo pus salir adelante allá”. Mi papá fue el que me dijo “pus sabes qué onda, si quieres irte pus yo te voy a echar la mano”, y fue por eso que yo me fui a los Estados Unidos. *¿Qué edad tenías?* Tenía... 14 años, iba a cumplir 15 años (Lucas, 28 años, Nezahualcoyotl, México).

A partir de los casos citados, queda claro que la migración empieza a ser depositaria de las expectativas cifradas inicialmente en el trabajo, pero que la experiencia en este ámbito demostró que eran inviables. En México, se calcula que de cada 10 jóvenes que se insertan en el mercado laboral a los 18 años, solo cuatro encuentran un empleo formal, otros tres ingresan a la economía informal y los tres restantes intentan cruzar ilegalmente hacia los Estados Unidos (García Alonso, 2006). Marcos y Lucas forman parte de este último contingente y, como se desprende de sus comentarios, el consumo aparece nuevamente como una de las motivaciones más importantes de la migración, pues permite obtener reconocimiento entre los pares (de ambos géneros), ganar independencia y autonomía, adquirir bienes e incluso progresar y “salir adelante”. Es ahora la migración la que permitirá, por medio del consumo, dar respuesta a las mismas y viejas expectativas económicas y simbólicas; en realidad, ella supone seguir apostando por el trabajo, pero más allá de las fronteras. La migración es además una vía que, como queda de manifiesto en los relatos anteriores, no solo goza de reconocimiento y aceptación social, sino que en ciertos contextos comunitarios y familiares es estimulada.

Tal como lo señala la CEPAL, en la migración internacional, sobre todo hacia los Estados Unidos, predominan los migrantes jóvenes en riesgo de vulnerabilidad, que se caracterizan por presentar “condiciones desventajosas de logros educativos e inserción laboral y un tránsito probablemente rápido hacia la vida adulta” (CEPAL/OIJ,

2004, p. 66). En esta misma línea, Reguillo (2001, p. 13) afirma que “el movimiento migratorio, más allá de su signo de época, está directamente vinculado a la exclusión creciente que experimentan (y padecen) millones de jóvenes en el continente”. En las entrevistas realizadas fue emergiendo de manera recurrente un patrón de migración que coincide con este cuadro de vulnerabilidad de los jóvenes migrantes: un contexto familiar que propicia la salida del hogar; un temprano abandono escolar, una inserción laboral precaria y un futuro incierto; un proyecto migratorio sin definir o planificar claramente, motivado en gran medida por deseos de consumo, sentimientos de aventura y búsqueda de reconocimiento de los pares en la comunidad de origen.

Sin embargo, la migración no es la única respuesta a las promesas incumplidas de la escuela y el trabajo; hay otras que también se orientan hacia las fronteras, pero no las geográficas, sino las de integración social. Al igual que los jóvenes migrantes que por su condición de tales “ya no están”, existe una proporción muy significativa de jóvenes que tampoco está, aunque no hayan abandonado sus países de origen. Como lo señala el SITEAL (2008), “no es exclusivamente el mercado laboral quien ha absorbido a aquellos adolescentes que la escuela no supo captar, retener, o simplemente expulsó; una proporción variable pero considerable de adolescentes se encuentra al margen de la escuela y el trabajo, agudizando de este modo su vulnerabilidad social”. Se trata de un sector de la población juvenil cuyos lazos de afiliación institucional se encuentran profundamente debilitados, a quienes la pérdida de sentido de las principales vías tradicionales de integración social ha dejado casi a la deriva.

El cuadro 2 muestra que no se trata de un grupo poco significativo. En la mayoría de los países de la región, considerando solo las “áreas urbanas”,⁷ cerca del 10% de los adolescentes de 15 a 17 años de edad no estudian y al mismo tiempo son económicamente inactivos. En otras palabras, no solo no trabajan, sino que tampoco buscan trabajo. La proporción de jóvenes en esta situación de desafiliación institucional se incrementa de manera sustancial en el grupo de 18 a 24 años. Los porcentajes tienden a ser superiores en el caso de las mujeres, lo cual puede atribuirse a una temprana introducción en las tareas domésticas (véase la nota 4). Sin embargo, esta situación no disminuye la gravedad del problema; sea

⁷ A partir de los países que cuentan con datos nacionales, se observa que el porcentaje de jóvenes en esta situación tiende a incrementarse cuando se considera el país en su conjunto y no solamente las áreas urbanas. El aumento suele ser inferior en los países del Cono Sur, pero muy relevante en los centroamericanos.

CUADRO 2

América Latina (países seleccionados): jóvenes que no estudian y son económicamente inactivos, según sexo, ingresos y clima educacional del hogar, 2006
(En porcentajes, áreas urbanas)

País	Edad	Total	Sexo		Ingresos del hogar		Clima educacional	
			Hombre	Mujer	Deciles 1-3	Deciles 7-10	Bajo	Alto
Argentina	15-17	8,2	7,0	9,4	10,9	2,2	20,2	1,5
	18-24	15,1	7,3	22,2	23,2	4,7	31,5	5,6
Brasil	15-17	7,3	5,3	9,2	10,5	2,5	11,0	1,7
	18-24	14,1	7,1	20,9	23,6	6,3	21,3	5,2
Colombia	15-17	11,4	9,8	12,9	15,7	5,0	18,1	3,3
	18-24	13,2	6,6	18,6	19,2	6,0	21,3	4,9
Chile	15-17	5,8	4,5	7,1	8,4	1,7	13,4	2,0
	18-24	16,3	9,1	23,6	25,6	9,5	32,3	10,8
Ecuador	15-17	6,6	3,8	9,5	10,5	3,0	11,5	2,4
	18-24	13,9	3,4	24,4	22,9	7,4	23,6	6,7
El Salvador	15-17	13,7	7,7	19,7	19,7	5,3	20,0	5,6
	18-24	22,3	11,3	31,2	33,6	12,9	29,9	12,5
Guatemala	15-17	11,2	4,6	17,2	14,1	8,5	14,7	1,4
	18-24	19,1	3,6	32,7	24,4	13,9	22,3	6,8
Honduras	15-17	12,8	9,9	15,3	18,2	6,1	18,8	5,6
	18-24	17,4	5,9	26,9	27,5	9,2	26,1	5,7
México	15-17	11,7	5,4	18,8	18,5	6,8	18,1	3,9
	18-24	17,7	3,1	31,2	29,0	9,5	26,5	9,2
Panamá	15-17	6,8	6,9	6,7	10,8	1,8	20,6	1,8
	18-24	13,9	3,4	23,2	25,0	4,4	31,2	6,0
Paraguay	15-17	7,2	3,6	10,6	12,3	1,3	13,1	2,4
	18-24	13,2	5,7	19,6	15,9	7,1	21,3	12,8
Uruguay	15-17	12,3	11,5	13,2	18,5	2,7	25,8	2,2
	18-24	11,1	5,1	17,0	18,6	3,7	25,8	2,3

Fuente: elaboración propia sobre la base de tabulados del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL).

Nota: Ingresos del hogar indica la ubicación en la distribución del ingreso per cápita del hogar; clima educacional del hogar se refiere al promedio de años de escolaridad de los miembros mayores de 18 años (bajo = menos de 6 años, medio = 6 a 12 años, alto = más de 12 años).

en el espacio privado del hogar o en el espacio público de la calle, las condiciones de exclusión pueden ser igualmente dramáticas para hombres y mujeres.

Nuevamente, al igual que en el caso de la migración, aunque ahora de manera mucho más marcada, los jóvenes con desafiliación institucional tienden a concentrar una serie de desventajas que no solo acentúan su condición de vulnerabilidad, sino de exclusión. En todos los países analizados, sin excepción, el porcentaje de jóvenes en esta situación de los hogares más pobres supera con creces el de quienes provienen de los hogares mejor posicionados en la distribución del ingreso. En la Argentina, asciende al 11% en comparación con el 2,2%; en Chile, al 8,4% y al 1,7%; en México, al 18,5% y al 6,8% y en el Uruguay, al 18,5% y al 2,7%,

respectivamente, por mencionar solo algunos ejemplos de la brecha entre los hogares más pobres y más ricos en cuanto a proporción de adolescentes excluidos de la escuela y del trabajo. Estas diferencias se repiten, pero de manera mucho más marcada, al considerar el clima educativo del hogar de origen (véase el cuadro 2). Algunos trabajos sobre países específicos han revelado que en los últimos años los adolescentes y jóvenes que se encuentran fuera de la escuela y del trabajo tienden a caracterizarse por una mayor concentración de otras desventajas sociales en materia de educación, pobreza y composición de sus hogares (Saraví, 2004 y 2006). En un estudio del SITEAL sobre la Argentina, el Brasil, Chile y México se observó esta misma tendencia, tras lo cual se concluyó que “el hecho de que los excluidos sean

cada vez más homogéneos socialmente, hace suponer que se enfrentarán mayores dificultades al momento de implementar políticas de inclusión” (SITEAL, s/f).

¿Y qué haces ahora, me refiero con tus amigos, en la colonia? Pues nada, la neta... la gente del barrio... bueno, la juventud, la de mi generación, están clavados en estos desmadres de las drogas... Tal vez unos menos que otros, pero todo tiene que ver “ahorita” con las drogas. ¿Y han robado? Sí. ¿Y el dinero es para eso? Para eso, para el vicio, o sea, no robamos así diariamente, así que digamos “vamos a robar diario para ir a conseguir para el vicio”, pero sí hay veces que... Bueno, tampoco me disculpo, ¿no? Porque ya tan solo con el hecho de robar pues ya es una mala acción pero... pero no, hasta la fecha “ahorita” ya no lo hemos hecho [...]. ¿Se iban a robar a otros lugares? No, aquí en la misma colonia. No a los propios vecinos, no, pero... pero sí a gente que nos conocía, porque pus de todos modos sean o no amigos son conocidos, porque pus nos conocen, aquí mismo nos criamos nosotros (Jesús, 18 años, Iztapalapa, México)

¿Y es inseguro el barrio? ¿Hay muchos problemas acá? Sí, ¡¡¡uy!!!, sí, un montón. Los chicos están perdidos ahora. Yo no sé, yo digo por el hambre o por la droga. Más por la droga, porque ellos... Uno dice que si no tienen trabajo van a ir a robar para comprarse unas zapatillas de marca, unas Adidas. Y van a robar, se compran la ropa, todo, y a las tres horas roban otra vez, y ya tienen ropa y todo, y van a la droga. Y así es. ¿Tus amigos están en esa? Sí. ¿Y vos cómo... por qué no estás en esa? ¿Por qué no salgo a robar? Porque me da miedo, porque digo si salgo y me pegan un tiro... Yo... a mí a veces no me faltan ganas tampoco, de ir a robar, pero no para ir a comprar un par de zapatillas, para estar bien, ¿entendés? Para ayudar más a mi familia, ¿viste? ¿Pensás qué podés vivir mejor o ganar más si salís a robar que trabajando? No, porque un día perdés, un día perdés, ¿entendés? Un día ya estuve preso (Matías, 21 años, Lanús, Argentina).

En efecto, los problemas de inclusión social se acentúan de manera notable entre los jóvenes que se encuentran involucrados en actividades ilícitas. La situación de desafiliación institucional suele estar relacionada con el desarrollo de actividades ilícitas y la creciente violencia que caracteriza a las grandes ciudades latinoamericanas, y en particular con sus

“nuevos” enclaves de exclusión (CEPAL, 1998; Perea, 2007; Rodríguez, 2004; Saraví, 2004). Dado el aumento que han registrado en los últimos 15 años los índices de delincuencia y de violencia en las grandes ciudades de nuestra región, la inseguridad se ha convertido en uno de los principales temas de la agenda pública regional. Además, diversos estudios sobre el tema muestran que los jóvenes varones de familias empobrecidas, sin trabajo o con empleos precarios, y de bajo nivel educativo, tienen una mayor presencia que los de otros grupos sociales en este tipo de actividades (véanse Kessler, 2007; Perea, 2007, y los volúmenes colectivos editados por ERIC/IDESO/IDIES/IUDOP, 2004; Azaola, 2004; Moro, 2006).⁸ Detrás de la creciente participación de los jóvenes en estas actividades delictivas y violentas, se encuentran las transformaciones del sentido que se le atribuyen a las vías tradicionales de movilidad social, la frustración que han experimentado a partir de sus experiencias en estas instituciones y un nuevo escenario sociocultural fuertemente dominado por el consumo.

En un análisis sobre la reconfiguración de la estructura de clases en América Latina, Portes y Hoffman (2003) observan que, junto con otras estrategias como la migración, las actividades delictivas se han consolidado como una alternativa más de adaptación. En ciertos contextos y actividades, particularmente las vinculadas al narcotráfico, el hecho de participar en ellas puede convertirse incluso en fuente de reconocimiento y de movilidad social, puesto que favorecen las posibilidades de consumo. Tal como lo señala Benvenuti (2003) en el caso de Río de Janeiro, en una ciudad donde las tasas de pobreza son extremadamente altas y donde 36% de los adolescentes de los estratos socioeconómicos más bajos no estudian ni trabajan, las oportunidades de ingresos ofrecidas por las bandas de “narcos” pueden ser extraordinarias. Sin embargo, no se trata simplemente de una estrategia de supervivencia o adaptación al estilo de la “desviación” mertoniana. Como se vio en las secciones anteriores, el sentido tanto de la escuela como del trabajo ha experimentado una profunda depreciación o, dicho de otra manera, ambas instituciones se han visto embargadas por una lógica mercantil que ha reducido su valor al potencial de generar ingresos. En consecuencia, como lo plantea Kessler (2007) en el caso de los “pibes chorros” de la Argentina, se impone una lógica del proveedor que borra las fronteras y equipara el trabajo con

⁸ Como consecuencia de ello, se ha desencadenado un proceso de estigmatización y criminalización de los jóvenes pobres, lo que representa una nueva desventaja para los jóvenes más vulnerables y desfavorecidos de nuestras sociedades.

el delito en cuanto mecanismo alternativo de provisión de ingresos. La siguiente cita del estudio ya mencionado de Janice Perlman revela que entre los jóvenes de las favelas cariocas ocurre un proceso similar.

Ese sentimiento de ya no creer en la posibilidad de hacer una diferencia e incluso no intentarlo más, era algo que simplemente no estaba presente en la primera generación de migrantes del campo a la ciudad. Su idea era la de hacer todo lo necesario para sobrevivir en la ciudad. Otra historia que permanece en mi mente es la de un joven que fue a ver un empleo como asistente de chofer de colectivos. Comenzó por decir que ese tipo de trabajo le parecía humillante. Estaba bien para la generación de su padre, pero él esperaba algo mejor. Cuando le dijeron cuál sería su sueldo, y descontó los gastos de transporte y comida que tendría, y los costos de la ropa y los zapatos que necesitaría comprar, sus ganancias netas resultaron tan bajas que eran casi insignificantes. Terminaría

viajando tres o cuatro horas al día y trabajando otras doce por una mínima ganancia. En consecuencia, me contaba su padre, decidió quedarse en la casa, “remontando barriletes como si fuese un niño.” Si le reclamara, el joven le respondería “no me presiones o me meto en el tráfico de drogas” (Perlman, 2006, pp. 170-71, traducción del autor).

La participación de los jóvenes en actividades delictivas y violentas nos habla de un escenario de sentidos en crisis e instituciones incapaces de interpelar a los sujetos. En este contexto surgen vías alternativas que no solo se equiparan con la escuela y el trabajo, sino que para los grupos más desfavorecidos comienzan a tener ciertas virtudes. Como lo señala Reguillo (2008, p. 221) en el caso del narcotráfico en México, y en referencia a la creciente presencia de jóvenes en esta actividad, su empoderamiento en diferentes ámbitos de la vida social responde a “la compensación de un vacío, de una ausencia y de una crisis de sentido”.

V

Conclusiones

Los sentidos de pertenencia, que comprenden un conjunto de percepciones, valores y voluntades compartidos, constituyen un factor esencial de la cohesión social. Al respecto, la educación y el trabajo ocuparon un rol protagónico en la historia reciente de las sociedades latinoamericanas; ambos formaban parte de un imaginario colectivo que acompañó los procesos de modernización e industrialización del siglo pasado, representando las vías de movilidad social por excelencia. Ello no significa que así sucediera siempre y para todos, aunque también es cierto que la experiencia respaldaba esta imagen con múltiples ejemplos. Sin embargo, no era solamente en las experiencias donde residía la fuerza de estas dos instituciones y el sentido que se les atribuía, sino en su capacidad de influir y moldear las subjetividades, “en su capacidad de construir a un sujeto alrededor de un conjunto de normas y valores que son los que rigen la vida social” (Duschatzky y Corea, 2006, p. 82). Aquellos sentidos compartidos sobre la escuela y el trabajo no se expresaban exclusiva y directamente en el plano material, sino también en un conjunto de valores y voluntades que dejaban ver y hacían posible una pertenencia común.

El propósito inicial de este artículo consistió en indagar en qué medida los procesos de fragmentación

ya observados en otras esferas de la vida social han alcanzado ahora a los sentidos de pertenencia. El análisis antes realizado sugiere que en las percepciones y expectativas de algunos segmentos de la población, en particular los grupos de jóvenes urbanos vulnerables, el sentido de la educación y el trabajo se ha transformado y debilitado. La crisis de ambas instituciones radica en su incapacidad de interpelar a los jóvenes de sectores sociales que acumulan una larga historia de desventajas y que hoy día se encuentran al borde de la exclusión.

Desde este punto de vista, la transición escuela-trabajo, de por sí problemática en la sociedad contemporánea, encierra nuevos dilemas. Por una parte, una serie de evidencias indica que un número creciente de jóvenes ha comenzado a percibir que la educación secundaria es incapaz de generar una mejora en sus condiciones de vida, y esto no solo a partir de la experiencia propia, sino como expresión de una pérdida de credibilidad de la educación en cuanto vía de movilidad social. Por otra, el mercado de trabajo en que los sectores populares cifraban tradicionalmente sus expectativas de mejoramiento ha experimentado el mismo descrédito, en un contexto de extendida precariedad laboral y trayectorias laborales estancadas en la pobreza. Se ha debilitado el sentido de

la escuela y del trabajo como mecanismos de movilidad social y creación de valores y voluntades. Paralelamente, el consumo tiende a adquirir cada vez mayor preeminencia, “constituyéndose en un dispositivo de inclusión-exclusión social y en un marcador de identidad” (Reguillo, 2007, p. 85), pero contribuyendo también a una reformulación del sentido de las instituciones.

En este contexto, tanto en México como en otros países de nuestra región han surgido alternativas que se colocan a la par de la escuela y del trabajo. La crisis del sentido de ambas instituciones ha habilitado la aparición de nuevos competidores como la migración, las actividades delictivas e ilícitas o la evasión. García Canclini (2007) señala que dadas las dificultades para trabajar y consumir dentro del orden hegemónico, los jóvenes de los sectores más desfavorecidos se organizan en sociedades paralelas constituidas en las fronteras de la legalidad. La presencia de estas, atravesadas por la desigualdad y la exclusión, revela la ausencia de un sentido de pertenencia común, es decir, amplía el problema de cohesión social.

En efecto, en América Latina, la fragmentación social de los espacios urbanos, los derechos sociales, los ámbitos de sociabilidad e interacción e incluso de los estilos de vida, las experiencias biográficas y las pautas de consumo nos hablan de la profundización de

la desigualdad y en algunos casos de la aparición de procesos excluyentes. En este artículo se intentó mostrar que también comenzamos a enfrentar un debilitamiento de los valores compartidos en torno a instituciones clave como la educación y el trabajo, lo cual denota una frágil cohesión social.

Desde esta perspectiva, los dilemas que se le presentan a la agenda pública adquieren mayor complejidad. La deserción escolar no obedece únicamente a la falta de recursos o apoyo familiar, la migración no es solo una cuestión de redes, la inseguridad es más que un simple problema de jóvenes delincuentes provenientes de familias disfuncionales y la exclusión no se reduce a la pobreza de los jóvenes más vulnerables. Hasta ahora, la mayoría de las respuestas han apuntado a “administrar” la fragmentación social. Pero difícilmente pueden construirse sentidos de pertenencia común e instituciones con capacidad de interpelar a los sujetos en torno a un conjunto de normas, voluntades y valores socialmente compartidos, sin eliminar los profundos niveles de desigualdad social. Mientras tanto, seguiremos viendo sociedades cada vez más fragmentadas y experimentando las consecuencias de habitar en sociedades excluyentes que —parafraseando a Touraine— ponen en tela de juicio las posibilidades de vivir juntos.

Bibliografía

- Azaola, E. (coord.) (2004), “Juventud: exclusión y violencia”, *Desacatos*, N° 14, México, D.F., Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Bauman, Z. (2007), *Vidas de consumo*, México, D.F., Fondo de Cultura Económica.
- Bayón, M.C. (2006), “Precariedad social en México y Argentina: tendencias, expresiones y trayectorias nacionales”, *Revista de la CEPAL*, N° 88 (LC/G.2289-P), Santiago de Chile.
- Bayón, M.C. y G. Saraví (2007), “De la acumulación de desventajas a la fractura social. Nueva pobreza estructural en Buenos Aires”, *De la pobreza a la exclusión. Continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina*, G. Saraví (comp.), Buenos Aires, Prometeo Libros.
- Benavides, M. (2007), “Para acercarse a los que se alejan. Exclusión, jóvenes y políticas públicas” [en línea] www.iadb.org/res/pub_desc.cfm?pub_id=S-860.
- Benvenutti, P. (2003), “Youth Violence and Delinquency in the Latin American Region”, tesis, Londres, London School of Economics, inédito.
- Canudas, V. (2004), “Moving north: different factors influencing male and female Mexican migration to United States”, *Papeles de población*, año 10, N° 39, México, D.F., Universidad Autónoma del Estado de México.
- CELADE (Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía) – División de Población de la CEPAL (2000), *Juventud, población y desarrollo en América Latina y el Caribe: problemas, oportunidades y desafíos* (LC/G.2113-P), Santiago de Chile, abril. Publicación de las Naciones Unidas, N° de venta: S.00.II.G.131.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2007), *Cohesión social: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe* (LC/G.2335/Rev.1), Santiago de Chile.
- (1998), *Panorama social de América Latina 1997* (LC/G.1982-P), Santiago de Chile. Publicación de las Naciones Unidas, N° de venta: S.98.II.G.3.
- CEPAL/OIJ (Comisión Económica para América Latina y el Caribe/Organización Iberoamericana de Juventud) (2008), *Juventud y cohesión social en Iberoamérica: Un modelo para armar*, Santiago de Chile.
- (2004), *La juventud en Iberoamérica. Tendencias y urgencias*, Santiago de Chile.
- Corea, C. e I. Lewkowicz (2005), *Pedagogía del aburrido*, Buenos Aires, Paidós.
- Duschatzky, S. y C. Corea (2002), *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Buenos Aires, Paidós.
- ERIC/IDESO/IDIES/IUDOP (Equipo de Reflexión, Investigación y Comunicación/Instituto de Encuestas y Sondeos de Opinión/Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales/Instituto Universitario de Opinión Pública) (2004), *Maras y pandillas en Centroamérica*, San Salvador, UCA Editores.
- García Alonso, R. (2006), “Los jóvenes y la migración”, *Jóvenes. Revista de estudios sobre juventud*, N° 25, México, D.F., Instituto Mexicano de la Juventud.
- García Canclini, N. (2007), “La modernidad en duda”, *Jóvenes mexicanos. Encuesta Nacional de Juventud 2005*, México, D.F., Instituto Mexicano de la Juventud.

- Giovagnoli, P. y D. Verner (2008), "Educación y aprendizaje", *Los jóvenes de hoy: un recurso latente para el desarrollo*, D. Verner (coord.), Buenos Aires, Banco Mundial.
- González de la Rocha, M. (2007), "Espirales de desventajas: pobreza, ciclo vital, y aislamiento social", *De la pobreza a la exclusión. Continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina*, G. Saraví (comp.), Buenos Aires, Prometeo Libros.
- Kaztman, R. y G. Wormald (coords.) (2002), *Trabajo y ciudadanía: los cambiantes rostros de la integración y exclusión social en cuatro áreas metropolitanas de América Latina*, Montevideo, Cebra.
- Kessler, G. (2007), *Sociología del delito amateur*, Buenos Aires, Paidós.
- Moro, J. (comp.) (2006), *Juventudes, violencia y exclusión: desafíos para las políticas públicas*, Ciudad de Guatemala, Magna Terra Editores.
- Perea, C. (2007), *Con el diablo adentro. Pandillas, tiempo paralelo y poder*, México, D.F., Siglo XXI.
- Pérez Islas, J. y M. Urteaga (2001), "Los nuevos guerreros del mercado. Trayectorias laborales de jóvenes buscadores de empleo", *Los jóvenes y el trabajo*, E. Pieck (coord.), México, D.F., Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (CINTERFOR).
- Perlman, J. (2006), "The metamorphosis of marginality: four generations in the favelas of Rio de Janeiro", *Annals*, vol. 606, N° 1, Filadelfia, American Academy of Political and Social Science.
- Portes, A. y K. Hoffman (2003), "Las estructuras de clase en América Latina. Composición y cambios durante la época neoliberal", *serie Políticas sociales*, N° 68 (LC/L.1902-P), Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Publicación de las Naciones Unidas, N° de venta: S.03.II.G.61.
- Portes, A., B. Roberts y A. Grimson (comps.) (2005), *Ciudades latinoamericanas. Un análisis comparativo en el umbral del nuevo siglo*, Buenos Aires, Prometeo Libros.
- Reguillo, R. (2008), "Las múltiples fronteras de la violencia: jóvenes latinoamericanos entre la precarización y el desencanto", *Pensamiento iberoamericano*, N° 3, Madrid.
- _____ (2007), "Legitimidades divergentes", *Jóvenes mexicanos. Encuesta Nacional de Juventud 2005*, México, D.F., Instituto Mexicano de la Juventud.
- _____ (2000), *Emergencia de culturas juveniles: estrategia del desencanto*, Buenos Aires, Editorial Norma.
- Reygadas, L. (2008), *La apropiación. Destejiendo las redes de la desigualdad*, Barcelona, Anthropos/Universidad Autónoma Metropolitana.
- Rodríguez, E. (2004), "Juventud y violencia en América Latina. Una prioridad para las políticas públicas y una oportunidad para la aplicación de enfoques integrados e integrales", *Desacatos*, N° 14, México, D.F., Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Saraví, G. (2008), "Transiciones vulnerables: desigualdad, exclusión y juventud en México", en prensa.
- _____ (comp.) (2007), *De la pobreza a la exclusión. Continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina*, Buenos Aires, Prometeo Libros.
- _____ (2006), "Los eslabones de la violencia juvenil: acumulación de desventajas en la transición a la adultez", *Juventudes, violencia y exclusión. Desafíos para las políticas públicas*, J. Moro (comp.), Ciudad de Guatemala, Magna Terra Editores.
- _____ (2004), "Segregación urbana y espacio público: los jóvenes en enclaves de pobreza estructural", *Revista de la CEPAL*, N° 83 (LC/G.2231-P), Santiago de Chile, agosto.
- _____ (2002), *Youth and Social Exclusion. Becoming Adults in Contemporary Argentina*, tesis de doctorado, Austin, Universidad de Texas.
- Schoon, I. y J. Bynner (2003), "Risk and resilience in the life course: implications for interventions and social policies", *Journal of Youth Studies*, vol. 6, N° 1, Londres, Routledge.
- SITEAL (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina) (2008), "Adolescentes al margen de la escuela y el mercado laboral", *Datos destacados* [en línea] www.siteal.iipe-oei.org/
- _____ (2007), "Trayectorias escolares y trabajo adolescente", *Datos destacados* [en línea] www.siteal.iipe-oei.org/
- _____ (s/f), "Del trabajo a la escuela: equidad y exclusión entre los adolescentes urbanos de cuatro países de América Latina", *Boletín N° 1* [en línea] www.siteal.iipe-oei.org/
- Weller, J. (2007), "La inserción laboral de los jóvenes: características, tensiones y desafíos", *Revista de la CEPAL*, N° 92 (LC/G.2339-P), Santiago de Chile.
- Willis, P. (1977), *Learning to Labor: How Working Class Kids get Working Class Jobs*, Nueva York, Columbia University Press.