

Representaciones y autonomía juvenil. Reflexiones e interrogantes

Por María Emilia Tassano¹
y María Mónica Malagamba²

1- Lic. en Comunicación Social
FPyCS. Maestranda en Derechos
Humanos, UNLP.

2- Mg. en Planificación y Ges-
tión de Procesos Comunicaciona-
les (FPyCS). Psicóloga Clínica.
Docente de la Facultad de Huma-
nidades y Ciencias de la Educa-
ción, UNLP.

1 Las citas de jóvenes que se utili-
zan a lo largo de este artículo per-
tenecen al documento interno:
"Trabajo de campo Hurlingham,
viernes 16 de Julio 2004", realiza-
do en el marco del Proyecto "Jó-
venes, Conurbano e Identidad"
dependiente del Instituto Cultural
de la provincia de Buenos Aires.
2 Proyecto dirigido por la Prof.
María Belén Fernández. Aprobado
por la Secretaría de Ciencia y Téc-
nica de la UNLP. Facultad de Perio-
dismo y Comunicación Social, pe-
ríodo 2004-2006.

*Estuvo bueno que a los jóvenes nos dejen opinar
lo que pensamos,
porque no en todos lados nos dan la posibilidad,
por no ser adultos de dejarnos opinar.
Siempre está el "Yo soy adulto, yo tengo la razón.
Vos opiná nomás, dejalo ahí".*

En nuestro trabajo intentaremos aproximar una reflexión más acerca de los/las jóvenes que tanto espacio mediático han ocupado en los últimos tiempos; lamentablemente, por razones trágicas como la de Cromañón, las muertes a la salida de los boliches -en manos de la policía o por disputas callejeras-, sumadas al gravísimo deterioro causado por el famoso "paco". Sin embargo, y aunque suene paradójico, creemos que estas situaciones críticas nos obligan, como investigadoras de temas vinculados a la juventud, a seguir indagando sobre los procesos de emancipación y autonomía subjetiva, sus límites y posibilidades en el contexto actual.

Como primer paso cabe señalar que abordaremos las relaciones conceptuales desde la perspectiva epistemológica de Zemelman. Consideramos que la noción de "campo problemático" nos permite realizar la articulación teórica en el contexto de los estudios de educación, comunicación y cultura, por fuera de ciertas rigideces disciplinares. Nos interesa problematizar el discurso de los jóvenes de

Hurlingham, para construir categorías o al menos desarrollar algunos interrogantes que emerjan de este análisis en relación con el campo material y sin recortes académicos previos. Esta concepción nos posibilita construir una totalidad propia de las vinculaciones o enlaces que iremos estableciendo; y también ligar conceptos de un campo u otro a la manera de una "caja de herramientas".

El proyecto de investigación del que formamos parte, denominado "Adolescentes y espacios de 'pronunciamiento de la palabra'. Análisis del impacto de acciones estratégicas en comunicación/educación en la construcción de subjetividades"², ha sido el disparador para sistematizar algunas lecturas en torno a la juventud y las distintas maneras de ser joven en la Argentina actual.

En esta oportunidad nos interesa iniciar la reflexión a partir del propio discurso de los/las jóvenes como sujetos de nuestro análisis. Si bien las observaciones pueden no ser generalizables, ya que no responden a una muestra probabilística rigurosa respecto de todo el universo joven, nos parece legítimo ejercitar la escucha de la palabra de los/las jóvenes, en este caso, representativa de un sector. Nos referimos a la producción de un taller realizado con jóvenes de Hurlingham, en el marco del proyecto "Jóvenes, Conurbano e Identidad" del Instituto Cultural de la provincia de Buenos Aires; grupo que participa, a su vez, del programa "Adolescentes" dependiente del ministerio de Desarrollo Humano de la provincia de Buenos Aires.

Representaciones y perplejidad

*Chico: El tema de la responsabilidad de alguna
manera te ayuda a crecer,
pero a la vez te hace saltar etapas. Es decir, a medida que vos asumís responsabilidades, por ejemplo, el trabajo, o de chiquito tener que salir a...
Chica: Salteás etapas porque, para mí, un nene de cinco años tiene que ir al jardín, jugar.*

No tiene que tener la responsabilidad de decir: me tengo que levantar, tengo que ir a trabajar, mi opinión personal es esa.

Nuestra búsqueda tiende a evidenciar en el discurso de los propios protagonistas aquellas representaciones que los/las legitiman en esta condición o bien los/las excluyen totalmente, tanto en su participación activa como en su involucramiento emocional. Creemos que ambos tipos de prácticas tienen efectos en los procesos de constitución de la subjetividad juvenil y son plausibles de ser analizados desde la perspectiva de comunicación/educación. Según Giroux (1996) "en este punto, tendría un interés especial entender cómo las formas de representación crean y movilizan deseos que aseguran variedades de implicación afectiva. Tal aproximación insinúa, más que trata, el modo en que las representaciones actúan para controlar los deseos; y, lo que es más importante, indica cómo producimos y movilizamos nuestros deseos dentro de contextos sociales e históricos concretos, como formas de identificación y participación. (...) Las representaciones se producen siempre dentro de límites culturales y fronteras teóricas, y de ese modo, están necesariamente implicadas en economías concretas de verdad, valor y poder".

En este sentido, es importante considerar algunas observaciones en dos planos distintos. Por un lado, es interesante referirnos al término "economía" aludiendo a la cuestión macro, material, ligada a la lógica de mercado y distribución del ingreso; ya que ubica a los actores sociales en distintas posiciones (y en general a los/las jóvenes en aquellas de mayor desprotección); pero también tener presente la dimensión subjetiva que nos remite al universo simbólico, emocional y afectivo, en función de los (des)equilibrios y balances de las cargas libinales dentro del aparato psíquico de los sujetos.

Por otro lado, distinguir las condiciones de posibilidad de los discursos de los/las jóvenes de Hur-

lingham y de los mediáticos posteriores a la tragedia de Cromañón. El(los) discurso(s) de los/las jóvenes se produjo en el marco de una política pública, de un espacio propuesto por un organismo del Estado, para promover el diálogo respecto de lo público y de aquellos polos de identificación juvenil; en un momento previo a, por ejemplo, los terribles acontecimientos del 30 de diciembre de 2004. Sin embargo, creemos que ambos casos, aun siendo situaciones completamente disímiles, ocurren en un mismo sistema de "verdad, valor y poder" que nos interpela a todos/as, pero que como adultos tenemos la obligación de analizar a fin de modificar y crear mejores condiciones de vida para las generaciones más jóvenes. Según Lewkowicz (1999) "si para valorar una experiencia necesitamos disponer de ciertos parámetros, cuando una experiencia destituye los parámetros, aparece una cuota de perturbación suplementaria. Llamémosla *perplejidad*. Uno queda sin parámetros para valorar lo que sucede, cuando queda sin organizadores simbólicos capaces de significar una situación". Tal vez tragedias como la de Cromañón evidencian las deficiencias del Estado, que nos dejan perplejos/as; razón que al mismo tiempo nos desafía a una reconstrucción participativa y democrática de este sistema de "verdad, valor y poder".

En relación a lo anterior el mismo autor señala: "una cosa es disponer de un Estado potente al cual formularle una serie de reclamos, o bien formular un plan de asalto, o bien culparlo de nuestras desdichas. Una cosa es disponer de un Estado potente que nos convierta en sus víctimas, beneficiarios, dueños. Ahora, ¿qué pasa cuando el Estado se enuncia a sí mismo como impotente, cuando ese objeto habitual de nuestras interpelaciones de entrada ya enuncia que no puede satisfacer los reclamos, que son todos justos, pero no está en él satisfacerlos?, ¿qué pasa cuando el Estado transfirió hacia el mercado toda la potencia soberana?, ¿qué destino tienen los reclamos? (...) Nunca escucha-

mos con tal insistencia estatal que los reclamos son siempre justos. La *desolación* aparece cuando se destituye el otro capaz de proporcionar solución o castigo. Es lo que aparece cuando no hay otro al que interpelar”.

Representaciones y autonomía

Chico: La esquina te hace ver otro mundo. Porque vos cuando sos chico son las ocho de la noche y tus papás te meten adentro. En cambio ya vas tomando edad, tenés trece o catorce años, vos ya te empezás a quedar un poco más, y ves otro tipo de cosas. Ves gente que se droga, gente que toma, gente que se agarra a las trompadas (...) Ves todo otro mundo, ves el mundo de la droga, la delincuencia, todo eso.

Tallerista: (...) ¿qué es ese otro mundo?

Chica: Porque ves las cosas de otra manera, de otra forma. Lo que ves vos en tu casa, de tu casa a la escuela, de tu casa a acá. Vos en cambio si estás en la calle ves lo que pasa en la sociedad. Aparte del noticiero, aunque te cuentan todo. Vos lo vivís en tu barrio y sabés cómo es lo que pasa, realmente. Te enseñan lo que es lo bueno y lo malo, aparte de lo que te lo dice tu mamá. Pero vos ves, por tus propios ojos, decir: no, no lo tengo que hacer porque eso afecta a los demás. Y si vos no querés hacerlo es porque no lo hacés. Porque querés otra cosa.

A primera vista, es notoria la diferencia que los/las jóvenes establecen entre el discurso familiar y el de la escuela, en contraposición al de otros espacios de socialización como la calle, los medios masivos de comunicación y los recitales. A estos últimos se les atribuye el valor de “lo real”, cuestionando a los referentes tradicionales de autoridad como han sido los propios padres y docentes. Sandra Carli

(1998) plantea que este debilitamiento de los lugares y sujetos de autoridad -estado, familia y escuela- genera una discusión acerca de quiénes son hoy los sujetos encargados de la transmisión de la cultura y quiénes van a garantizar esa primera etapa de dependencia para favorecer los procesos de autonomía de niños, niñas y adolescentes. Y también, cómo se darán estos procesos cuando los vínculos son débiles, precarios e inestables. En términos generales, nos ubica frente a la pregunta de quiénes son los/las jóvenes que efectivamente pueden autonomizarse y a costa de qué o en qué términos se dará el proceso de constitución de su subjetividad. Muchas veces este corrimiento de los referentes de autoridad significa que los/las jóvenes quedan “a la deriva”; y en este sentido, lo más perjudicial es que este desdibujamiento no ha sido en favor del protagonismo de los/las jóvenes, sino más bien de su desprotección y abandono. Es elocuente al respecto, lo que habitualmente se reconoce como la ausencia de un proyecto de vida, la falta de expectativas o de interés de los jóvenes; la convivencia en el “mundo joven” del inmediatez del “pogo” o el graffiti, y el tatuaje como esa búsqueda de una marca permanente en el cuerpo.

Como bien señala Carli, la noción de autonomía del sujeto es un valor arquetípico de la modernidad, que actualmente genera un fuerte debate frente a las modificaciones históricas en la constitución de los sujetos. Fundamentalmente porque el valor de la autonomía y las posibilidades del sujeto han sufrido abruptos cambios. Destaca en su trabajo cómo ha variado desde la concepción de un tiempo de aprendizaje graduado, dependiente del adulto (fundamentalmente de la familia y la escuela) a las experiencias de autonomía temprana, como sería la de la calle, y de otras agencias de socialización como los mass media y las tecnologías de la información.

En este contexto de crisis social, “la realidad” y en cierto sentido el modo de “ser joven” aparecen como ligados al “mundo de la delincuencia”, de la

pobreza, de la marginalidad, donde predominan prácticas de violencia física y verbal y de deterioro, como el alcoholismo y las adicciones en general. Sin embargo, los/las chicos/as señalan la posibilidad de elección y decisión personal: *cada uno sabe lo que tiene que hacer; (...) la decisión la tiene uno (...). Nadie te va a poner un porro en la boca. Si vos querés fumar: fumá. Si no querés fumar no fumes. Ellos te ofrecen, es tu decisión agarrarlo o no.*

Por otro lado, como señala Carli, "en la actualidad una parte importante de la población está amenazada por los procesos de exclusión social, afectada por una pobreza creciente que propicia experiencias de autonomía temprana en el sentido de la supervivencia. (...) ¿Cómo pensar la autonomía, entonces, en situaciones de orfandad absoluta cuando la autoridad significa ausencia o represión?".

En este sentido, en estudios cualitativos se ha planteado que un importante sector de los/las jóvenes que sufre la desigualdad social en su mayoría percibe "un horizonte de precariedad duradera (...) no hay posibilidad de soñar con ninguna movilidad ascendente, lo único posible es la mera supervivencia" (Golbert y Kessler, 2000). Más aún, Silvia Duschatzky (2002) toma la noción de "nuda vida" acuñada por Walter Benjamín y recuperada por Giorgio Agamben, referida al "sujeto al que se le han consumido sus potencias, sus posibilidades. Nuda Vida es un ser absolutamente determinado (...) privado de realizar formas múltiples de vida". Es cuando no hay aspiraciones respecto de su proyecto de vida y aparece el vacío de sentido, ocupado por sensaciones encontradas de depresión, de expectativas, alto conformismo y una visión fatalista o azarosa del propio devenir, también presente en los recitales. *"Chico: Al menos en mi caso, yo hice muchas cosas que a mí no me ayudó nadie. Me supe vestir solo, comer con mi propia plata o vivir en mi ambiente. Y logré muchas cosas que a mí no me enseñaron, ni me ayudaron, por eso".*

En este caso se evidencia que la autonomía ha sido lograda como resultado de un proceso adverso, propio del abandono familiar o social, y no adquiere un valor positivo ligado al fortalecimiento o desarrollo de sus potencias.

Representaciones, generación y subjetividad

Chica: Sí pero si un chico menor, si vos siendo grande le vas a estar enseñando cosas que no son. Porque más o menos eso es lo que pasa en las esquinas.

Que los grandes enseñan a los chicos. Como mandar a robar.

Chico: Cuando vos sos chico el mayor tiene más influencia sobre vos.

En cambio si vos tenés trece, catorce, ya tenés edad para darte cuenta que si éste te ofrece un porro y vos no lo querés hacer no lo hagás.

Resulta interesante el planteo de Cornelius Castoriadis (1997) cuando señala que lo que está en crisis hoy es la sociedad como tal para el hombre contemporáneo. Se pregunta: "¿El hombre contemporáneo quiere la sociedad en la que vive?, ¿quiere otra? (...) la sociedad presente no se acepta como sociedad, se sufre a sí misma. Y si no se acepta, es porque no puede mantener o forjarse una representación de sí misma que pueda afirmar o valorizar, ni puede generar un proyecto de transformación social al que pueda adherir y por el cual quiera luchar". No solamente queda planteada la crisis de auto-representación sino que también avanza en lo que podría ser el desfase entre las generaciones, al referirse a la dimensión de historicidad, de su relación con el pasado y su futuro. Nos dice: "la colección de informaciones y de los objetos (...) está a la par con la neutralización del pasado: objeto de saber para algunos, de curiosidad turística o de hobby para otros, el pasado no es fuente ni raíz para nadie". Sandra Carli

abona esta postura afirmando que existe “un horizonte en el que los referentes educativos se han multiplicado, en el que el universo simbólico de las generaciones anteriores se ve muchas veces deslegitimado para su transmisión, y en el que los horizontes de futuro están cada vez más atravesados por la incertidumbre”. Esta investigadora señala que la “transmisión cultural de las generaciones adultas a las nuevas generaciones puede devenir en mito del pasado educativo, como nostalgia conservadora, esencializada por quedar fijada a un tipo de relación intergeneracional en la que la cultura adulta era el depósito de la tradición o debe resignificarse frente a los nuevos tiempos para ser posible. Especie de palabra estratégica, la transmisión cultural ha perdido su condición de llave hacia el pasado en el que en forma imaginaria la educación funcionaba en forma eficiente, para convertirse en algunos casos en el nombre de un deseo que se canaliza socialmente en la defensa de la escolaridad pública, pero también en las nuevas formas de la apropiación de niños y jóvenes de la herencia cultural y política de los adultos en los tiempos del neoliberalismo”.

Pato (Tallerista): Yo en lo particular, yo me siento orgulloso de haber nacido en este país, por ejemplo. Es una cosa que siempre me llenó de orgullo. Y me siento orgulloso de mis hijos...

Chico: Usted se sintió orgulloso cuando nació, no ahora.

Chico: ¿Cómo va a sentir orgullo de este país?

Chica: Es verdad, yo no puedo decir que estoy orgullosa de mi país.

Frente a esta preocupación sobre la herencia cultural intergeneracional, autores como Castoriadis centran el eje en que el “devenir autónomo del sujeto, esa creación de un individuo imaginante y reflexivo, será la obra de una sociedad autónoma”. Que se permita dialogar con esa imaginación y juzgue sus productos.

Chico: Vos estás dentro de un curso y siempre hay un jodón y siempre hay alguien que es tranquilo, y el que es jodón lo jode al que es tranquilo. Y un día se da vuelta la tortilla y el que es tranquilo lo embocó al otro, y ya dice: no, vos eras un chico de diez y ahora mirá lo que hiciste.

Chico: Me decían negro villero.

-Perdón, y eso, ¿vos lo tomás como un insulto?

Chico: Sí

-¿Por qué?

Chico: Porque sí. Porque me arremete. Porque me dijo negro. Una cosa que me lo digan mis amigos, en el ambiente que estás vos. Otra cosa que venga una persona de afuera y te lo diga en la cara.

Chica: Como discriminándote.

Chico: Porque ellos tienen un cargo y te discriminan a vos, que vos vas a estudiar.

Chico: O por ahí vos no sabés algo, o no te entra y...

Chica: Porque también tenés mucha violencia dentro de la escuela.

Resulta conveniente recordar lo señalado por Kaës (1996) al abordar el tema de la transmisión intergeneracional que se plantea más allá de la voluntad conciente de los adultos de transmitir determinada significación sobre hechos u acontecimientos que marcaron a su generación. Y también, la descalificación de los adultos respecto de la inexperiencia de los/las jóvenes, tal como se trasluce en la cita anterior, en el relato de una situación escolar en la que existe una posición diferencial de poder. Como indica este autor: “Freud postula que para que esa transmisión se efectúe, cada cual posee en su inconsciente un aparato para significar/interpretar, para encaminar y corregir las informaciones que los otros imponen a la expresión de sus movimientos afectivos”. Para no caer en perspectivas dualistas, que han sido encrucijadas para las ciencias humanas -tales como individuo/sociedad-, optamos por articulaciones en las que los sujetos se presentan

como puntos de realización particular de las configuraciones sociales en las que habitan. Por ello, consideramos la pertinencia del concepto de “subjetividad situacional” en la que cada situación engendra una humanidad específica. Según Lewkowicz (1999) “son las prácticas las que producen lógicas sociales, pero también son las prácticas las que fundan la subjetividad”.

Conclusión

Chicos: ¿cómo me relaciono con el Estado? El Estado se relaciona de muchas maneras: la esquina con la calle, a través de ello: la droga, el faso, el sida, la salud y también el hambre. Es por eso que todos los ciudadanos que lo habitamos tenemos miedo. Miedo a todas estas cosas que hoy en día, sobre todo, afecta muchísimo. Y que el Estado no nos aporta, mejor dicho, el gobierno no nos aporta la ayuda, ni una salida. Tanto laboral, como económica. Es decir que no somos dignos de decir que somos totalmente libres, ya que no podemos elegir qué camino tomar, por pobreza o falta de recursos.

A lo largo de este trabajo, intentamos reconocer algunos aspectos de los procesos de subjetivación y de apropiación de sentido que realiza este grupo de jóvenes en especial, en una situación concreta; y no de analizar el dispositivo institucional en su totalidad. Podemos convenir que se ha evidenciado que la percepción de los/las jóvenes da cuenta de la crisis social como un proceso externo pero que ha repercutido en sus posibilidades de construcción de su proyecto de vida, y de subjetivación. Sin embargo, reconocemos la insuficiencia de este análisis, ya que compartimos la observación de Giroux (1996) en relación a que “no basta con relegar progresivamente el trabajo cultural a la deconstrucción reflexiva de los aparatos institucional y discursivo de la reproducción social y cultural. Se necesi-

ta, además, una ficción social que configure un tercer espacio, espacio que ofrezca nociones normativas o formas de tratamiento ético que no indiquen sólo, como ha escrito Nancy Fraser, ‘lo que está mal en el régimen de poder/conocimiento y por qué debemos oponernos a él’, sino que señalen también un horizonte de posibilidad en el que los términos para la autodefinición y la acción social ofrezcan nuevas series de relaciones sociales y una ética más convincente de responsabilidad política y social”. En este sentido, la tragedia de Cromañón representa una amenaza para la reconstrucción social, pero no como una significación de clausura sino más bien como un límite que restringe a la vez que habilita. Así como parte de la generación joven en los ‘70 en la Argentina luchó para oponerse a los lugares de autoridad vigentes en ese momento, construyó un proyecto de país en función de ciertos valores e ideales, y fue víctima del aparato represivo del Estado, no deja de ser menos importante analizar en torno a qué se reúnen los distintos sectores de la juventud hoy, qué sentidos construyen y cómo se proyectan.

A modo de cierre Bleichmar (2002) señala: “la recomposición de las representaciones compartidas no es una tarea marginal en virtud del argumento que lo único que cuenta son los grandes problemas de la economía. Nos han habituado en los últimos tiempos a la propuesta de pensar desde un reduccionismo financiero a partir del cual parecería que todo lo que es del orden de la aspiración social, de los sueños y deseos colectivos por un futuro mejor, es pura imaginación carente de principio de realidad. Es acá donde se opera el mayor despojo padecido: no ya el de los proyectos, sino el del derecho a soñar con una perspectiva distinta en la cual no se trata sólo de perder menos sino de permitirse aspirar a más. (...) La resolución de lo autoconservativo es insuficiente si no se sostiene un orden de significaciones en contigüidad con una historia que le garantice que el sufrimiento presente es necesario para el

bienestar futuro, tanto de sí mismo como de la generación que lo sucederá, en la cual cifra la reparación de sus anhelos frustrados y de sus deseos fallidos. Es desde este lugar que podemos, tal vez, contribuir junto a otros a recuperar el concepto de 'joven', no ya como una categoría cronológica, ni por supuesto biológica, sino como ese espacio psíquico en el cual el tiempo deviene proyecto, y los sueños se tornan trasfondo necesario del mismo".

Bibliografía

- ABADI, J. E. y MILEO, D. *Hecha la ley, hecha la trampa. Transgredir las propias reglas: una adicción argentina*, Sudamericana, Buenos Aires, 2004.
- BLEICHMAR, S. *Dolor País*, Libros del Zorzal, Buenos Aires, 2002.
- CARLI, S. "Comunicación, Educación y Cultura. Una zona para explorar las transformaciones históricas recientes", en revista *Alternativa*, Año XII, Nº 14, UNCPBA, Centro de Producción Educativa, 2001.
- _____ "El concepto de autoridad", conferencia en la Escuela de Capacitación, Ce.P.A., 1998.
- CASTORIADIS, C. *El avance de la Insignificancia*, Eudeba, Buenos Aires, 1997.
- CHAVES, M.; MALAGAMBA, M. y TASSANO, M.E. "Diálogos sobre las nociones de adolescencia y juventud", en revista virtual *Niños, menores e infancias*, Nº 3, 2005. <http://www.jursoc.unlp.edu.ar/infancia>
- DAKESIAN, M.A. y SABELLI, M.J. "Los niños: un acercamiento a la historia de la infancia desde la escuela", entrevista a Sandra Carli, en revista *La Obra*, 2000. http://www.nuestraldea.com/teorias/entrevista_carli.htm
- DUSCHATZKY, S y COREA, C. *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Paidós, Buenos Aires, 2002.
- FREIRE, P. *Pedagogía de la Autonomía. Saberes ne-*

cesarios para la práctica educativa, Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 2002.

-GOLBERT, L. y KESSLER, G. "Cohesión Social y Gobernabilidad Económica en Argentina", en *Cohesión Social y Violencia Urbana. Un estudio exploratorio sobre la Argentina a fines de los '90*, mimeo, 2000.

-GIROUX, H. y ROGER, S. "Pedagogía y práctica crítica de la fotografía", en *Placeres inquietantes*, Paidós, Buenos Aires, 1996.

-HUERGO, J. y Fernández, M.B. *Cultura escolar, Cultura mediática/Intersecciones*, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia, 2001.

-KAËS, R. *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*, Paidós, Buenos Aires, 1996.

-LEWKOWICZ, I. "Subjetividad adictiva: un tipo psicosocial instituido. Condiciones históricas de posibilidad", en DOBÓN y HURTADO (comp.) *Las drogas en el siglo... ¿qué viene?*, Buenos Aires, 1999.

_____ *Pensar sin estado. La subjetividad en la era de la fluidez*, Paidós, Buenos Aires, 2004.

-MULLER, M.R. "Políticas de exclusión y prácticas de inclusión en la escuela media bonaerense: 'Si no me entendés me chequeás los cromosomas, me chequeás los genes'", en revista *KAIROS*, Universidad Nacional de San Luis, Año 8, Nº 14, octubre de 2004.