

Juventud, socialización y escuela*

Youth, socialization and school

Juarez Dayrell

Observatório da Juventude, Faculdade de Educação,
Universidade Federal de Minas Gerais

Traducción de María Elena Martínez

Las reflexiones que presento en este texto se inscriben en una línea de estudios sobre las relaciones entre juventud y escuela, abordada desde el enfoque de las teorías de la socialización. Se puede constatar la constitución de un campo de estudios sobre juventud y educación en Brasil, con avances significativos tanto en las temáticas como en los abordajes, situación evidenciada en dos estados del arte realizados.

En el primer estado del arte sobre el tema de la juventud (Sposito, 2002), fueron analizados los trabajos finales de estudiantes de posgrado en el período de 1980-1998. De este conjunto, los trabajos que indagaron específicamente la relación de la juventud con la escuela totalizaron 50 disertaciones y tesis, representando el 13% del total de estudios sobre la juventud. Al examinar estos trabajos (Dayrell, 2002) se puede observar una tendencia dominante de la Sociología de la Educación de centralizar los análisis en la institución escolar, con énfasis en el estudio de los jóvenes a partir de su condición de alumnos, sin considerar su forma efectiva de existencia. O sea, no se aprehende el joven existente en el alumno, debido a que los análisis sólo ponen el acento en la experiencia pedagógica y en los mecanismos presentes en la distribución del conocimiento escolar sin tomar en cuenta otras dimensiones y prácticas sociales en las que está inmerso el sujeto, aspectos cruciales para marcar los límites de la acción socializadora de la institución escolar.

Desde entonces, hubo avances considerables. En el estado del arte actual, una investigación todavía en curso, está relevando la producción de los estudiantes de posgrado en las áreas de educación, ciencias sociales y servicio social en el período comprendido entre 1999 y 2006. Los análisis preliminares indican la existencia de 188 estudios que abordan el tema de la juventud en su relación con la escuela, representando el 13,17% de la producción total de las carreras de posgrado sobre la juventud en Brasil en las tres áreas de conocimiento, siendo el tema que presentó el mayor número de trabajos. De este modo, se puede constatar un aumento en el número absoluto de trabajos que abordan al joven en su relación con la escuela, pero que no se evidencia

en términos relativos, cuyo índice quedó muy próximo del estudio anterior.

Pero es posible percibir nuevos objetos de análisis en una ampliación significativa de temas que pasan a abordar cuestiones vinculadas a la subjetividad, como la identidad y el cuerpo, la cuestión de raza y de género o respecto de la cultura juvenil en su relación con la escuela, entre otros. Se observa en este movimiento un interés de los investigadores en reflexionar sobre el alumno a través de otras miradas y dimensiones, lo que abre nuevas perspectivas para la investigación educativa. Parecería concretarse la propuesta de Carlos Brandão cuando señalaba, a fines de los años de 1980, la necesidad de conocer “no sólo el mundo cultural del alumno, sino la vida del joven en su mundo de cultura, examinando sus experiencias cotidianas de participación en la vida, en la cultura y en el trabajo” (Brandão, 1986: 139). Al mismo tiempo, se puede observar la ampliación de la interacción entre la Sociología de la Educación y los estudios sobre las juventudes en Brasil.

Este trabajo se sitúa en el marco de los estudios que buscan analizar la relación de los jóvenes con la escuela, articulando dimensiones no escolares. Expresa una postura metodológica que procura reflexionar sobre la escuela, como unidad analítica o como objeto empírico de investigación, en sus elementos no escolares. En este sentido, propongo una reflexión que busca articular la experiencia escolar con los procesos vivenciados por los jóvenes más allá de la escuela. Esto implica, siguiendo a Sirota, pasar de una sociología de la escolarización a una sociología de la socialización. Para ello, me baso en los datos preliminares de la investigación *Juventud, socialización y escuela*, todavía en curso, en la que nos proponemos indagar en los procesos de socialización de la juventud, poniendo el foco, específicamente en la relación de los jóvenes con la escuela y problematizando las posibles interferencias en los modos en que se construyen como jóvenes. A través de entrevistas narrativas, buscamos recuperar sus experiencias de socialización, problematizando las posibles relaciones entre sus trayectos escolares y las otras dimensiones de sus trayectorias de vida, sea la familia, el trabajo, el grupo de pares o las expresiones de la cultura juvenil. El universo empírico está conformado por 10 jóvenes líderes que se encuentran insertos en acciones socio culturales en Belo Horizonte, que tienen en común la participación en el Proyecto Formación de Agentes Culturales Juveniles, desarrollado por el Observatorio de la Juventud¹ de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais, en el período de 2002 a 2004.

El Proyecto Formación de Agentes Culturales Juveniles (*D.ver.cidade Cultural*), fue desarrollado en el contexto de las acciones afirmativas, se llevó adelante un proceso formativo con 35 jóvenes pobres, con edades entre 15 y 31 años, de 15 barrios de la periferia de Belo Horizonte y de tres ciudades de la Región Metropolitana. Organizados en parejas, pertenecían a 16 grupos culturales en los diferentes lenguajes artísticos, como teatro, danza afro y *break, rap, funk, rock*, grafiti, percusión, congado² y comunicación alternativa. A lo largo de esos dos años, el proyecto se propuso ofrecer saberes teóricos y prácticos para potenciar las acciones culturales que los jóvenes ya

realizaban y, al mismo tiempo, estimularlos a asumir el papel de agentes culturales, contribuyendo a crear y/o ampliar los espacios de encuentro y de formación en la región donde actuaban. En este período los jóvenes recibieron una beca equivalente a un salario mínimo, con el compromiso de dedicar un mínimo de 20 hs. semanales al proyecto. Aquellos que todavía no habían finalizado la educación primaria obtuvieron un certificado a través de un convenio con una escuela municipal. En este período los jóvenes constituyeron una red de agentes culturales denominada *D.ver-cidade Cultural*, que viene actuando de forma autónoma en la articulación y en el desarrollo de acciones culturales con la juventud de los barrios y de los movimientos culturales existentes en la periferia.

Dentro de los límites de este texto, me baso en tres de los jóvenes entrevistados, elegidos por el hecho de destacarse actualmente en el área de actuación de cada uno, reforzando la pregunta sobre las posibles contribuciones de la experiencia escolar en su trayectoria de vida. Es importante destacar que las reflexiones aquí presentadas son preliminares, requiriendo todavía un esfuerzo de profundización teórica.

Juventud y Socialización

El telón de fondo que orienta esta investigación es el reconocimiento de una crisis en la eficacia socializadora de la escuela, que estaría perdiendo el monopolio del proceso de formación de las nuevas generaciones. Es decir, aspectos de la dominación y de la reproducción cultural y social estarían siendo afectados por la organización escolar vigente y por su nuevo público. Varios estudios (Dayrell, 2007; Setton, 2002; Sposito, 2003, 2005), señalan que las instituciones clásicamente responsables de la socialización como la familia, la escuela y el trabajo, están mudando de perfil, de estructura y también de funciones. Por consiguiente, los jóvenes de la actual generación se forman, se construyen como actores sociales de manera muy diferente que las generaciones anteriores, registrándose un cambio de tiempos y espacios de socialización. Se puede decir, coincidiendo con Setton (2002) que estaría emergiendo una nueva configuración cultural según la cual el proceso de construcción de las identidades sociales de los individuos pasa a ser mediado por la coexistencia de distintas instancias productoras de valores y referencias culturales.

No es posible aquí recuperar todo el debate en torno a las teorías de la socialización, pero es importante resaltar el cuestionamiento existente alrededor de los límites de los paradigmas de la sociología clásica para explicar los procesos de socialización contemporáneos. Dubet (2006), por ejemplo, muestra que hay una creciente heterogeneidad de principios culturales y sociales que organizan los comportamientos de los individuos, con mutaciones de los marcos de referencia globales, sin que ninguno de ellos asuma un papel central en los procesos de socialización. Finalmente, resume, no hay más una unidad del sistema y del actor. El actor no es socializado totalmente a partir de las orientaciones de las instituciones, por el contrario su identidad es construida apenas en los marcos de las categorías del sistema.

En esta misma dirección, Lahire (2002) afirma que en la sociedad contemporánea los actores sociales están expuestos a universos sociales diferenciados, a lazos fragmentados, a espacios de socializaciones múltiples, heterogéneos y coexistentes. En fin, el individuo atraviesa instituciones, grupos, campos de fuerza y de luchas diferentes, por lo tanto, es un producto complejo de múltiples procesos de socialización. En otras palabras, el joven puede pertenecer, simultáneamente, en el curso de su trayectoria de socialización a universos sociales variados, ampliando sus referencias.

Esta perspectiva ha sido constatada en una serie de investigaciones realizadas en Brasil alrededor de la juventud, que evidencian la existencia de otras agencias y espacios sociales que les ofrecen a los jóvenes modelos culturales en su construcción como tales. Entre ellas se pueden citar las investigaciones que abordan la importancia del trabajo en la producción de sentidos para los jóvenes (Carrochano, 2001; 2008); o la presencia de los medios de comunicación en la construcción de las identidades juveniles (Setton, 2002). Una serie de estudios también ha destacado la existencia de una sociabilidad juvenil en las calles que gana centralidad en los procesos de socialización de los jóvenes, lo que torna visible a las culturas juveniles. En esta dirección, una investigación realizada con jóvenes raperos y funkeros (Dayrell, 2005), dejó en evidencia el peso de las culturas juveniles como espacio y tiempo de producción de sentidos para parte de la juventud.

Tales estudios permiten vislumbrar la confluencia de varios procesos socializadores en la experiencia juvenil, además de mostrar la existencia de una relación de interdependencia entre las instituciones. Esto señala la necesidad de analizar las múltiples variables que inciden sobre un determinado fenómeno social. Se puede observar en este proceso un movimiento que va desde una sociología de la escolarización hacia una sociología de la socialización, que posibilita analizar las nuevas configuraciones que asume el proceso de producción social de los individuos.

En este sentido, el concepto de *configuración* de Elías (1970) puede ser útil. Pensar en *configuración* implica considerar la interdependencia y el dinamismo de las relaciones entre las instituciones socializadoras. Elías sugiere que la comprensión de aspectos de los comportamientos o de las acciones individuales debe comenzar por el estudio del tipo de interdependencia de la estructura de sus sociedades, o sea, de las configuraciones que forman unos con otros. En esta dirección, Setton (2002) señala que las instancias de socialización no son estructuras reificadas o metafísicas que existen sobre y por encima de los individuos, sino que son constituidas por sujetos en intensa y continua interdependencia entre sí. Más que estructuras que se presionan las unas con las otras, son instancias constituidas por agentes que se influyen mutuamente en el juego simbólico de la socialización. Al mismo tiempo es necesario resaltar que no es una relación entre subjetividades, sino una dinámica creada por la relación que esos sujetos construyen en la totalidad de sus acciones y experiencias, objetivas y subjetivas, que mantienen unos con otros.

En este estudio, el concepto de *configuración* contribuye a resaltar la interde-

pendencia entre los individuos y también entre los diferentes espacios e instituciones socializadoras. De esta forma, más que un instrumento conceptual, esta noción tendrá aquí un valor heurístico en la medida en que no hacemos una adhesión a priori de todo el arsenal teórico de Elías en torno a la relación individuo y sociedad. Lo que pretendemos es llamar la atención sobre una realidad que emergió fuertemente en las narrativas de los jóvenes. En ellas son evidentes los diversos modos de combinación e interdependencias entre las instancias socializadoras y la comprensión de la vivencia, y de los sentidos atribuidos a las experiencias escolares aparecerán intrínsecamente inter-relacionadas con la familia, con el trabajo, con la adhesión a un lenguaje de la cultura juvenil, entre otros espacios. Tal vez la imagen de un caleidoscopio, donde en cada movimiento se forman nuevas y diferentes figuras, pueda ser aquella que más se aproxima a los movimientos observados en las narrativas de los jóvenes.

En este contexto, es pertinente observar el papel y el significado de la escuela en la producción social de estos jóvenes, eje orientador de la investigación en curso. Inicialmente, es importante hacer una breve síntesis de la biografía de cada joven para facilitar las discusiones posteriores.

Las trayectorias de los jóvenes

1. Miguel tiene 27 años, es negro, recién casado y vive en Contagem, en la Región Metropolitana de Belo Horizonte. El padre es albañil y la madre es empleada doméstica, ambos con escasa escolaridad. Es el cuarto de seis hermanos, prácticamente todos casados, menos la hermana más joven que, junto con él, fueron los únicos en completar enseñanza media. Comenzó a trabajar en la adolescencia, en las más variadas “changas”, teniendo su documento de trabajo firmado por primera vez a los 17 años como cargador en el CEASA³. Renunció a su último trabajo al participar del proyecto *D.ver-cidade* y después siguió viviendo como tallerista de proyectos sociales. Desde el 2005 trabaja como asesor legislativo de un concejal en la Cámara Municipal de Belo Horizonte. Actúa directamente con los movimientos juveniles en la ciudad, entre ellos el Hip Hop, al cual está vinculado hace más de 10 años, primero como integrante de un grupo, después como militante.

La trayectoria escolar de Miguel fue muy alterada, común a grandes conjuntos de niños y jóvenes de los sectores populares. Fue repetidor dos veces, dejó de estudiar también dos veces, retomando los estudios a partir de su participación en *D.ver-cidade*, finalizando con el *supletivo*⁴ de enseñanza media. Intentó aprobar dos veces el examen de ingreso a la universidad, sin éxito aunque continúa insistiendo.

2. Rodrigo tiene 25 años, es negro, soltero y vive junto con amigos en Belo Horizonte. Es el último hijo de una familia de cinco hermanos, todos casados, que viven en la Región Metropolitana de Belo Horizonte. Comenzó a trabajar a los 15 años como ayudante de albañil, después en un comercio de artículos musicales. Renunció al participar de *D.ver-cidade* y a partir de ahí pasó a sobrevivir como pro-

ductor cultural *free lance*, vinculándose más tarde a una empresa del sector, en la cual trabaja actualmente. Además de eso, es una referencia de la ciudad en la producción de eventos culturales relacionados al hip hop.

La escolaridad de su familia es diversa. Sus padres no completaron la enseñanza primaria, dos hermanos concluyeron la enseñanza media y los otros dos, la primaria. La trayectoria escolar de Rodrigo fue regular, sin ninguna repitencia, finalizando la enseñanza media en la edad prevista. Retomó los estudios en el 2007, haciendo el curso de ingreso a la universidad y, desde 2008, está cursando Ciencias Sociales en la Pontificia Universidade Católica —Minas Gerais.

3. **Lin** tiene 25 años, es soltero y vive con amigos en Belo Horizonte. Es el hijo del medio de una familia pequeña, tiene dos hermanos más que viven con los padres en un barrio de la ciudad. Su padre es portero y su madre hace tareas de limpieza, ambos tienen educación primaria, su hermano concluyó la enseñanza media y la hermana menor cursa la enseñanza primaria. Comenzó a trabajar temprano como cadete de oficina. No trabajó durante el Proyecto *D.ver-cidade* y después actuó como tallerista cultural de proyectos sociales en la ciudad. Desde 2007 fue contratado como educador social en una Fundación de Asistencia. Desde joven se involucró en la realización de grafitis, tornándose grafitero posteriormente, lo que continúa haciendo actualmente en su tiempo libre.

La trayectoria escolar de Lin presentó dificultades, una vez repitió y dos veces dejó de estudiar, retornando al año siguiente. Actualmente cursa el 6º período de Educación Artística en una facultad del estado.

Esta breve síntesis de la trayectoria de estos tres jóvenes deja claro el contexto en el cual fueron socializados: son jóvenes pobres, vivenciando frágiles formas de inclusión en el contexto de una nueva desigualdad social, aquella que implica el agotamiento de las posibilidades de movilidad social para la mayoría de la población (Martins, 1997). Es en este cuadro de desigualdad que se tiene que comprender cómo se configuran las instancias de socialización a través de las cuales estos jóvenes se fueron construyendo socialmente. Y, en esta configuración, entender el juego de fuerzas que posibilitó a cada uno elaborar su proyecto de vida.

Otro aspecto que llama la atención en las narrativas de los jóvenes es la diversidad de trayectorias de vida. Queda claro que, por detrás de la semejanza de posiciones estructurales, se evidencia una diversidad de estados sociales, colocando en cuestión determinadas visiones que proponen una relación directa entre el lugar social y la identidad del individuo. Al mismo tiempo, refuerza la comprensión de que las experiencias de socialización asumen configuraciones diferenciadas en una interdependencia, donde las diferentes instancias ocupan posiciones diversas, señalando el carácter dinámico de las mismas.

En el contexto de esta reflexión tendré como hilo conductor los relatos sobre la experiencia escolar, principalmente aquellas sucedidas a partir de la adolescencia.

Es importante puntuar que no me propongo hacer aquí un análisis exhaustivo de cada una de las instituciones, lo que no sería posible en este momento, sino que me limitaré a señalar las interdependencias explicitadas por los jóvenes entre las diferentes instancias.

Las experiencias escolares

Las trayectorias escolares de los tres jóvenes son de alguna manera un reflejo de la expansión escolar que se viene produciendo en Brasil, principalmente a partir de 1990, resultado tanto de la ampliación de las vacantes como de las medidas adoptadas a favor de la retención. Tal es así que todos ellos tienen una escolaridad mayor a la de sus padres e incluso de sus hermanos, como el caso de Miguel y Rodrigo.

Pese a ello, cuando estos jóvenes se refieren a las experiencias escolares, dejan muy en claro que el acceso a la escuela no significó necesariamente una inclusión escolar, especialmente en los casos de Miguel y Lin. Ellos tienen una trayectoria escolar semejante y reflejan una realidad muy común entre jóvenes de la periferia, hecha de repitencias y abandonos temporarios. La vida cotidiana de la escuela es recordada como algo aburrido, donde los jóvenes no se involucraban por lo distante de los contenidos respecto de su realidad:

“El profesor daba aquello que estaba en el libro! No estaba ni ahí de nuestra vida...” (Miguel)

Una serie de investigaciones explican esta crítica de los jóvenes alumnos respecto de un currículo distante de su realidad, exigiendo que los profesores los “sitúen en la materia”, o sea, que los ayuden a percibir lo que determinado contenido tiene que ver con ellos y con su vida cotidiana. Se puede ver ahí que hay una demanda hacia los profesores para que los ayuden a apropiarse del conocimiento, transformándolo en un caso “personal”, lo que no todos consiguen. En este sentido, se evidencia una dificultad en asumir el papel de alumno, tal como la institución parece esperar de ellos. Ellos dejan muy en claro que la experiencia vivenciada hasta su juventud no creó las habilidades mínimas propias del ser alumno, como el hábito de estudio o de la lectura, por ejemplo:

“Yo nunca tuve hábito de estudiar, nunca tuve ese hábito así... Comencé a tener disciplina, a tener el hábito de leer un libro, esas cosas tienen poco tiempo! En la escuela la profesora mandaba a hacer los deberes, iba y hacía, dentro de la escuela, hacía aquel “tren”, corriendo, sin profundizar en nada y listo..” (Miguel)

Esta narración deja entrever que la escuela y los profesores, contribuyeron muy poco para que estos dos jóvenes pudieran construirse como alumnos. Y tampoco podrían ya que muchos de estos profesores no se mostraron preparados para lidiar con este nuevo público que llega a la escuela. Miguel recuerda el miedo que los profesores sentían de su grupo de alumnos, en una relación cargada de tensiones. Esta realidad

remite al debate en torno a las mutaciones que vienen ocurriendo en las relaciones de autoridad en la escuela, en las cuales los alumnos no se muestran dispuestos a reconocer la autoridad del profesor como natural y obvia. Como recuerda Dubet (2006), el cambio de los alumnos interfiere directamente en las formas y metas de las relaciones de poder presentes en la institución. Si antes la autoridad del profesor era legitimada por el papel que ocupaba, constituyéndose en el principal actor desde las visiones clásicas de socialización, actualmente es el profesor quien necesita construir su propia legitimidad entre los jóvenes.

Por otro lado, los relatos dan cuenta de la invasión de una vida juvenil que se expresa en los comportamientos en el aula, marcados por la burla, la “cargada”. Al mismo tiempo, el aula es un espacio privilegiado de encuentro entre los pares. La escuela aparece así como un ámbito abierto a una vida no escolar, una comunidad juvenil de reconocimiento interpersonal. Es en torno de esa sociabilidad que muchas veces la escuela y su espacio físico son apropiados por los jóvenes alumnos y reelaborados, adquiriendo nuevos sentidos. Como recuerda Martuccelli (2000), la escuela deja de ser modelada por los criterios únicos de la sociabilidad adulta y ve penetrar aquellos de la sociabilidad juvenil, operando con lógicas y criterios propios, como los de justicia y autoridad, que pueden entrar en conflicto con los existentes en la escuela. En la trayectoria de Miguel y Lin, la elección del grupo de amigos influyó mucho, poniendo en evidencia el peso que la sociabilidad posee en la determinación del modo de pensar y actuar en la escuela.

Lin deja en claro qué lo movilizaba en este período:

“Nuestra preocupación no estaba en aprender, o en tener una profesión, nuestra preocupación era esta: cómo es que yo voy a hacer para tener aquella zapatilla, ah, ¿cómo es que yo voy a hacer para tener una lata de pintura en aerosol? Está aquella chica, yo la quiero, ¿cómo es que voy a conseguir dinero para ir al “Hipódromo” (discoteca)?”

Frente a la falta de una cultura escolar internalizada, se destaca el ser joven en la escuela, con sus demandas inmediatas. También se expone una determinada relación con el tiempo, con énfasis en el presente, buscando el sentido para sus acciones.

Ya la trayectoria escolar de Rodrigo presenta variaciones. Él recuerda que cursó hasta el 6° grado en una escuela muy rígida, donde parece haber internalizado las reglas de ser alumno. Cuando se va a estudiar a Jardim Teresópolis (Betim), percibe la diferencia:

“Así en el primer año, con relación a la rigidez que traía, yo no estaba acostumbrado. Allí salían del aula, hacían chistes, y en la otra escuela yo no podía. Entonces sentía dentro de mí, que no podía salir, que no podía estar conversando mientras el profesor hablaba. Pero esas cosas se fueron perdiendo con el transcurso del tiempo”

Hasta la enseñanza media, Rodrigo se sitúa como un buen alumno, con cierto esfuerzo para sacar buenas notas, contando con el apoyo de la hermana que lo ayudaba en las dificultades y lo estimulaba a estudiar. Pero eso no impedía que vivenciara una sociabilidad intensa en la vida cotidiana de la escuela, en una estrategia clara para ser “el popular”, principalmente a través de los deportes. Esa postura, como se podrá observar, va a cambiar a partir de la enseñanza media.

A pesar de las diferencias en las trayectorias, los tres jóvenes presentan en común la constatación de la falta de sentido de la escuela. Hasta su juventud, Miguel nunca consiguió atribuir un significado propio a la asistencia a la escuela. De allí que sea fácil entender por qué él abandona la escuela y se inscribe en un empleo, como se verá posteriormente.

Para Lin, la escuela sólo fue adquiriendo significado cuando comienza a prepararse para el examen de ingreso a la universidad, o sea, cuando hay un proyecto propio y, en él, la escuela consigue un sentido, aunque sea instrumental. Hasta entonces, la escuela era vivida como un espacio de encuentro. No es de extrañar que él mantuviese una relación de distancia con la escuela, expresada en las repitencias y en las interrupciones.

Asimismo, Rodrigo, con una trayectoria escolar más lineal, también explicita la dificultad en articular un sentido propio para la frecuencia escolar, principalmente en la enseñanza media:

“Cuando empecé a ir a la escuela media, estaba muy descreído de la escuela. Primero uno tiene una perspectiva diferente, uno va sólo alcanzando. Alcanza el primer año, ahí uno ve que su perspectiva continúa siendo la misma. Uno quiere cambiar. Ah, voy a estudiar un poquito más. Ahí ya comencé a descreer. Ya he empezado a pensar que el estudio para mí era mucho más pasajero, que yo no quería entrar en la facultad, no estaba muy afín y eso”.

Es interesante señalar que el cuestionamiento de estos jóvenes es mayor cuando entran en la juventud. En las narraciones, parecen existir dos momentos muy claros. Uno que va hasta la adolescencia en el cual la asistencia a la escuela, aún siendo un fastidio, adquiere un sentido propio por la intensidad de las relaciones, por la centralidad del grupo de amigos y, no se puede olvidar, la propia presión de la familia. El otro período sucede a medida que crecen, amplían la autonomía personal, comienzan a trabajar y con eso disminuye el tiempo y la disposición para con la escuela y, principalmente, adhieren a un lenguaje de la cultura juvenil que, como se verá, pasa a ocupar un lugar significativo en la vida de los jóvenes.

Queda evidente la dificultad que enfrentan para “tornarse alumnos”. En el caso de estos jóvenes, no conseguían atribuir un sentido a esta acción, reforzando lo que Dubet (2006) afirma acerca del nuevo carácter de la socialización, que se volverá tarea del sujeto sobre sí mismo. La escuela juega sobre el joven la responsabilidad de establecer relaciones entre su condición juvenil y el estatuto de alumno, teniendo que

definir la utilidad social de sus estudios, el sentido de los aprendizajes y, principalmente, su proyecto de futuro. En fin, los jóvenes deben construir su integración en un orden escolar, encontrando en sí mismos los principios de la motivación y los sentidos atribuidos a la experiencia escolar. Por otra parte, la escuela y sus profesionales contribuyen poco en este proceso porque parten del supuesto de que el joven ya tiene internalizado el modelo de alumno y que se comportará de acuerdo con esos principios.

Miguel y Lin ejemplifican a aquellos jóvenes que presentan dificultades en asumir el papel de alumnos y construyen una trayectoria escolar perturbada. En el caso de Rodrigo, esto se da en menor medida. Pero para todos ellos, la escuela se constituye como un campo abierto, con dificultad en articular sus intereses personales con las demandas del cotidiano escolar, enfrentando obstáculos para motivarse, para atribuir un sentido a esta experiencia y elaborar proyectos de futuro en ese período. En este proceso, Rodrigo concluye la enseñanza media en la edad regular; Lin hace lo mismo a duras penas y Miguel dejó de estudiar en el 7° grado, regresando a la escuela años después a partir de su participación en el Proyecto *D.ver-cidade*. Para todos ellos, la experiencia escolar se redujo a un valor instrumental, cuyo objetivo fue la certificación. En los casos presentados, se configuró una ambigüedad caracterizada por la valorización del estudio como una promesa futura, una forma de garantizar un mínimo de credenciales para pelear un lugar en el mercado de trabajo y la falta de sentido que encuentran en el presente.

Las relaciones familiares

Si la vivencia escolar se configuraba según lo expuesto anteriormente, ella no se producía en forma aislada de las experiencias en otras instancias de socialización. Al narrar sus experiencias escolares, naturalmente, la familia fue citada por los tres jóvenes, dejando en claro que la configuración familiar es una variable significativa en la trayectoria escolar de cada uno.

Un primer aspecto es la condición de supervivencia material de la familia, lo que puede explicar en parte la diferencia existente entre los tres jóvenes en su relación con la escuela. La familia de Rodrigo es la que presenta las mejores condiciones económicas, mientras que la de Miguel exhibe las condiciones más precarias, con historias de mucha privación, lo que ciertamente interfirió en la producción de disposiciones favorables a la permanencia escolar. Él siempre vivió en un medio donde convivía con la marginalidad, contando casos de algunos amigos de la infancia que ya murieron o que están presos. Miguel atribuyó a la familia el hecho de no haber seguido este mismo camino, al reconocerla como espacio de construcción moral:

“Yo creo que este tema de la familia es muy importante, para mí... Mi mamá y mi papá siempre fueron muy éticos, así: ‘no, lo que es de los otros es de los otros, lo nuestro es nuestro, nosotros somos pobres, pero uno..’ Por ejemplo, mi padre siempre trabajó duro toda la vida de albañil y así, no lo veías robar, ¿entiende? Mi mamá de la misma manera. ¿Por qué yo iba a hacer eso? No tenía ejemplo, así. Y la gente tenía un miedo de decepcionar en casa, ¿sabe?”

Podría decirse que, para estos jóvenes, la familia se realiza como una instancia cultural, posibilitando la construcción de una visión de mundo propia, por la acumulación de experiencias personales y de la transmisión oral directa por medio de los contactos interpersonales. Allí van siendo socializados en los valores del trabajo, de la responsabilidad, de la solidaridad y sedimentando lazos afectivos. En este sentido, se genera una fuerte interdependencia con la escuela.

Este proceso interfiere también en la producción de sentidos para la asistencia a la escuela. Llama la atención el hecho, común a los tres jóvenes, de que la madre los obligaba a ir a la escuela, y siempre es recordada la figura de la madre, reforzando constataciones de investigaciones sobre la centralidad de la madre en la socialización familiar. Pero es importante resaltar que la obligación de ir a la escuela no viene acompañada de una construcción de sentidos para frecuentarla, de tal forma que pudiese contribuir para que el joven construyese un significado más amplio de la experiencia escolar. Para Rodrigo, la motivación para frecuentar la escuela era de su madre,

*“Creo que fue sobre todo lo que mi madre decía: vos tenés que estudiar. Esto es importante para tu vida. Y siempre tomé muy en serio lo que ella dijo. Entonces yo pensé que era realmente importante. **No sabía dónde ni cuándo**, pero yo creía que era importante..., y que se estaba peor sin estudio, como mi hermano, que hizo hasta el sexto grado, si estaba difícil para él, para mí lo estaría más”.*

En la declaración de Miguel queda más claro cómo estas familias obligaban al hijo a ir a la escuela, pero no construían con él un sentido, un significado para esta vivencia cotidiana.

“Mi madre nos obligaba a ir a escuela, yo fui y sabía que tenía que ir pero yo no entendía para qué..., que yo tenía que aprender para tener un futuro mejor, yo no sabía nada de eso. Eso no pasaba por mi cabeza.... Me costó entender para qué yo iba a la escuela.... En esa época ella (la madre) no tenía dimensión de para qué era importante estudiar, ¿sabe?”

Por otra parte, Miguel percibe una diferencia sutil con las familias de clase media:

“Ellos (jóvenes de clase media) saben por qué ellos están estudiando, por qué sus padres están invirtiendo fuerte, es caro, ¿entiende? Ellos tienen ese reclamo, ¡ellos hacen esa inversión! Y nosotros no teníamos eso. Otra cosa, sus madres van a la escuela, buscan el material del chico, lo acompañan en todo: está equivocado eso aquí, ¡tiene que corregirse!..”

Se muestran aquí las variables que interfieren en la vida escolar tales como el lugar social del grupo familiar, el valor dado a la instrucción escolar y la movilización de la madre en torno a las actividades escolares del hijo. También fue referida la escolaridad de los miembros de la familia que se convierte en una variable más que interviene en la terminalidad de los estudios. En este sentido, este conjunto de factores

terminan interfiriendo en las trayectorias de éxito o de fracaso.

Otro factor que parece afectar este proceso se encuentra en el plano valorativo, en el orgullo de ser aquel que avanzó en relación a los hermanos, sirviendo así de referencia para la familia ampliada:

“Hasta hoy yo tengo mucho eso, de ir un poquito más lejos de lo que todo el mundo va. Creo mi papel allí en la familia es ese. Ir un poquito más lejos de lo que todo el mundo fue y servir de referencia”.

Finalmente, otra variable que debe ser tomada en consideración es la propia edad. Cuando el joven va siendo más grande, parece disminuir el poder de presión de la madre sobre el hijo, ganando más autonomía aún hasta decidir dejar de ir a la escuela, como recuerda Lin hablando de una de las veces que dejó de estudiar:

“Mamá siempre estaba reclamando, hablando, hablando, pero no resolvía. Engañar a mamá fue muy fácil también, el año entero, al final del año es lo que era, desaprobé, no dio, fue cuando dejé de estudiar”.

Queda en evidencia un conjunto de variables vinculadas a las relaciones familiares que terminan interfiriendo en las trayectorias escolares. Más allá de ellas, en las narrativas de los jóvenes aparece otra variable que se articula con la familia y pasa a tener un gran peso: el trabajo.

Los jóvenes y el trabajo

En Brasil, la juventud no puede ser caracterizada por la moratoria en relación al trabajo, como es común en los países europeos. Al contrario, para una gran franja de jóvenes, la condición juvenil sólo es vivenciada porque trabajan, garantizando el mínimo de recursos para la recreación, el enamoramiento o el consumo. Es común que la iniciación al trabajo suceda todavía en la adolescencia, por medio de los más variados trabajos ocasionales (“changas”), una inestabilidad que tiende a persistir a lo largo de la juventud. No se puede olvidar los cambios que vienen ocurriendo en el mundo del trabajo que, en Brasil, alteran las formas de inserción de los jóvenes en el mercado. En ese contexto, se está produciendo una expansión de las tasas de desempleo abierto⁵, con la desalarización y la generación de puestos de trabajo precarios, que alcanza principalmente a los jóvenes de los sectores populares, delimitando el universo de sus experiencias y su campo de posibilidades.

Este es el caso de nuestros tres jóvenes, que poseen experiencias de pequeños trabajos en la adolescencia. En tanto experiencia individual, el trabajo aparece en una doble dimensión: una relación de mayor autonomía con la familia y al mismo tiempo la posibilidad de vivenciar la propia condición juvenil. Es lo que nos cuenta Miguel: “Mi padre ganaba el salario mínimo, mi madre también, y tipo así, no podía darme nada, ni unas zapatillas... Vestíamos ropa recibida de mis primos, de parientes, yo no cuestionaba esas cosas. Cuando fui siendo más grande, y vamos siendo más exigentes con las cosas, dije ‘¡Ah, no! Tengo que trabajar’. Ahí es que fui a trabajar en el Ceasa”.

Una serie de investigaciones señalan la existencia de una relación íntima entre el trabajo juvenil y la familia. Una gran parte de los jóvenes contribuye de alguna forma a la supervivencia familiar. Parece ser una de las condiciones para una mayor autonomía:

“Compraba mi ropa, ayudaba en casa... Ayudaba en casa como mi padre, ¿entiende? Y eso era bueno, porque nadie me registraba. Yo podía salir de casa un viernes y llegar un lunes”.

Para algunos jóvenes, el trabajo pasa a competir con la escuela, llevando al joven a una elección: garantizar las condiciones de una vivencia juvenil, pero salir de la escuela:

“Cuando conseguí el empleo en el Ceasa... yo tenía que estar a las cinco de la mañana y yo vivía allá en Icaiveras. Ahora pensándolo bien, tenía que tomar dos ómnibus y tal. Ahí en la escuela yo había salido de séptimo y fui para octavo, asistí a octavo, pero no terminé! Yo dije esto 'quieren saber una cosa, voy a dejar el estudio, a la escuela de ninguna manera! ¡La escuela no me está dando un futuro, voy a ir a trabajar porque yo necesito!' Ahí yo ya quería comprar ropa, zapatillas, conseguir novia y toda aquella cosa, yo dije: 'el empleo para mí es más importante que la escuela!'” (Miguel)

En el contexto de falta de sentido de la escuela, el trabajo responde a las demandas inmediatas del joven, siendo más atractivo trabajar que asistir a la escuela. Se puede ver allí un aspecto de la interdependencia entre las instancias de socialización, que aparece en este momento como una tensión.

Sin embargo, eso no significa necesariamente, que todos los jóvenes abandonen la escuela, como es el caso de Rodrigo, pero es innegable que interfiere de alguna forma en los trayectos escolares:

“El trabajo es un otro mundo, ¿no? Un mundo nuevo. Y ese mundo nuevo es más seductor que la escuela. Vos tenés plata, vos conoces otras personas. Entonces la escuela va quedando de lado, va quedando rutinaria. Vos tenés que estar allá todo el día. Ahí te enfrías, primero por la correría que es salir de la escuela, ir derecho para el trabajo, quedarse en el trabajo hasta las 7 u 8 horas de la noche, y todavía a veces conseguís alguna otra cosa para hacer”.

Las relaciones entre el trabajo y el estudio son variadas y complejas, y no se agotan en la oposición entre esos términos. Como recuerda Sposito (2005), no se puede configurar ni una adhesión lineal a la escuela ni un abandono o exclusión total de aspiraciones por parte de los jóvenes trabajadores. Para muchos de ellos, como Rodrigo, la escuela y el trabajo son proyectos que se superponen o que sufren énfasis diversos de acuerdo con el momento del ciclo de la vida y las condiciones sociales que les permitan vivir la condición juvenil.

En otro nivel, el trabajo interfiere también en la propia producción de sentidos de la escuela:

“Teniendo un curso superior en cualquier cosa, yo tengo más chance en cualquier empleo que otro que sólo tiene Enseñanza Media. – Pero yo estoy diciendo, aunque vos no vayas a usar aquello en el trabajo, estoy hablando que se da una importancia enorme a eso, que la gran preocupación es esa, tener esas cosas aunque se tenga sólo el diploma para probarla, para tener una oportunidad más, porque lo que asegura más es el trabajo”. (Lin)

El mercado de trabajo tiende a reforzar una tendencia existente entre los jóvenes en establecer una relación instrumental con la escuela, reducida a la dimensión de la certificación. En esta visión, la escuela no tendría una dimensión de formación humana o de socialización, sería apenas una instancia de certificación demandada por el mercado de trabajo.

Al mismo tiempo, el trabajo también puede asumir una dimensión educativa para el joven. Un primer aspecto es la ampliación de la red de relaciones y de experiencias más allá del propio barrio, lo que amplía la visión de mundo. Rodrigo cuenta cómo trabajar en el local de discos amplió su red de relaciones en el medio cultural, conociendo otros *estilos* y grupos de amigos. También en esta dirección, Lin reconoce que fue como cadete de oficina que conoció y pasó a formar parte de una banda de grafiteros, comenzando a grafitar en la ciudad, lo que se constituyó en un primer paso para descubrir e interesarse en el grafiti.

Parece haber una interdependencia del trabajo con la cultura juvenil, siendo aquel el que, de alguna forma, propició la ampliación de relaciones y las condiciones objetivas que posibilitaron a estos jóvenes el descubrimiento y la vivencia de un determinado *estilo*, garantizando también el mantenimiento de esta adhesión, sea para la compra de las latas de pintura en aerosol para el grafiti o para la compra de CDs y ropas, como nos cuenta Miguel:

“... En aquella época, yo no oí mucha música ¿entiende? Antes yo no oía mucha música, así, tenía que comprar el CD y yo no tenía dinero. Después de Ceasa, yo ya tenía dinero, ya tenía plata, ganaba bien ¿entendió? Ahí yo oía mucha música, así, ya salía para fiestas, compraba ropas, zapatillas...”

En ese sentido, el mundo del trabajo, en el contexto de una sociedad desigual, aparece de forma ambigua para estos jóvenes: es el espacio de regulación social, donde conviven con la lógica y los valores orientados a la moralización y el disciplinamiento de los pobres. Pero también constituye una mediación efectiva y simbólica para experimentar la condición juvenil, pudiéndose afirmar que “el trabajo también hace la juventud”, tomando en cuenta la diversidad de situaciones y posturas expuestas por parte de los jóvenes en relación al trabajo.

Las culturas juveniles y la sociabilidad

Los testimonios analizados anteriormente evidencian la existencia de una relación de interdependencia entre el trabajo, la escuela y la adhesión a un determinado *estilo juvenil*⁶. Para Miguel, fue a través del trabajo y su salario que se hicieron posibles tanto el acceso como la vivencia del *estilo* hip hop. De la misma forma para Rodrigo, fue el hecho de trabajar en el comercio de discos que posibilitó ampliar su red de relaciones en el área cultural, conocer el hip hop, frecuentar shows y finalmente adherir al *estilo*.

A partir de allí, de forma diferenciada, la experiencia de trabajo les abrió la posibilidad de prácticas, relaciones y símbolos por medio de los cuales crearon espacios propios, con una ampliación de los circuitos y redes de intercambio. De este modo, el trabajo fue un medio privilegiado por el cual se introdujeron en la esfera pública. A través de la música que creaban o del grafiti, de los eventos culturales que promovían, ellos experimentaron recrear de alguna forma las posibilidades de entrada en el mundo cultural además de la figura del espectador pasivo, colocándose como creadores activos. Para esos jóvenes, destituidos a partir de experiencias sociales que les imponían una identidad subalterna, el *estilo* al que adhirieron fue uno de los pocos espacios de construcción de su autoestima, posibilitándoles identidades positivas.

Para los tres jóvenes el *estilo* funcionó como una referencia para la elección de los amigos, así como de las formas de ocupación del tiempo libre, significando una ampliación de la red de relaciones que extrapolaba el barrio hacia la ciudad. Adherir al *estilo* significó también hacerlo a un grupo de amigos que se convirtió en una referencia: es con quienes hacían los programas, “intercambiaban ideas”, buscaban formas de afirmarse delante de otros grupos juveniles y también del mundo adulto, creando un “yo” y un “nosotros” distintivo. Delante de la complejidad, de la fragmentación y de la despersonalización del sistema social, el *estilo cultural* parece ser una respuesta a las necesidades de pertenencia y de formas de comunicación más auténticas, contribuyendo a la construcción de identidades individuales y colectivas.

Además, en el caso de estos jóvenes, la adhesión al *estilo* parece haber cumplido una dimensión educativa muy significativa. Los testimonios revelan que fue a través de la adhesión al rap que Miguel descubrió el gusto por la lectura, creando el hábito de leer las revistas y los materiales de divulgación del movimiento hip hop. Algo que la escuela no había conseguido. También para Rodrigo la adhesión al grafiti implicó la participación en reuniones, cursos y lecturas, reconociendo en este proceso una toma de conciencia de la realidad social donde se inserta:

“Cuando comenzó a gustarme el grafiti, conocí a la gente del Alto y me involucré con el movimiento hip hop del Alto Vera Cruz. Ahí Alex me exigía estudiar, leer, participar de todas las actividades que pasaban allá. Yo al principio iba medio forzado, pero me gustaba el grafiti, tenía que participar.

Si yo quería convivir con ellos yo tenía que de mínima saber sobre alguna cosa de lo que ellos estaban hablando ¿no? Por lo menos de lo que ellos estaban discutiendo en el momento, de lo que ellos querían de su trabajo. Pero yo tenía que de mínima entender, demandaba estudio, porque hasta entonces yo llegaba sin saber nada. Comencé a entrar en eso y a gustar de eso, ahí yo tomé consciencia que yo precisaba estudiar ¿no? Por lo menos terminar la escuela media...”

Si para algunos jóvenes la adhesión a un *estilo* puede generar desinterés por la escuela, para otros puede llevarlos de vuelta, haciendo que ésta adquiera nuevos sentidos, como ocurrió con Lin. Y aquí es importante señalar un punto más de interdependencia de la escuela con las culturas juveniles. En las dos situaciones citadas, se evidencia el papel del deseo y del sentido. No es la lectura o el estudio en sí que están en juego para estos jóvenes y sí involucrarse con lo que están leyendo o estudiando y el significado que esta acción posee para ellos. En esta perspectiva, para ellos la cultura juvenil viene a cumplir lo que la escuela dejó de hacer: atribuir sentido a la adquisición y el entrenamiento de habilidades básicas. Aún en esta dirección, el *estilo*, en cuanto acción colectiva posibilitó el desarrollo de habilidades vinculadas a la organización conjunta como coordinación de reuniones, al planeamiento y a la preparación de eventos.

En esta experiencia, Rodrigo descubrió que tenía deseo y potencial para organizar eventos culturales, y se abocó a la carrera de Productor Cultural.

“El liderazgo que obtuve, hasta de una forma inocente, del que sólo hoy tengo claridad, se dio en el día a día de esta trayectoria, en la autonomía para conducir una reunión, en la necesidad de alguien de escribir un proyecto, de movilizar las acciones de la comunidad”.

De la misma forma, Miguel descubrió el deseo de actuar en el área cultural ligado de alguna forma al hip hop. Por otra parte, Lin al descubrir a través del grafiti su potencial estético y el gusto por el diseño, se dedicó a la carrera de Educador en Arte. Para los tres, la adhesión al *estilo* tuvo el papel fundamental de hacer posible el descubrimiento del deseo y de sus propias potencialidades. Como nos cuenta Lin:

“Creo que para mi vida lo que hizo una diferencia fue meterme con el grupo de hip-hop. Porque yo me metí y conviví con ellos porque era un cambio ¿no? Para tener acceso al grafiti, que era una cosa que me gustaba mucho y quería hacer, tenía que frecuentar el medio, convivir, participar de las cosas de ellos... Al principio yo no quería, ahí me fui metiendo tanto que se hizo una cosa que me gustaba hacer, creo que es descubrir el deseo de la persona e intentar hacer ese cambio... Ahí puedo señalar caminos, ¿no?”

Tejiendo algunas ideas

A lo largo de este texto busqué recuperar, a través de los testimonios de estos jóvenes, las posibles relaciones entre las experiencias escolares y otras instancias de socialización, como la familia, el trabajo y las culturas juveniles. Es posible constatar la complejidad de la trayectoria de estos jóvenes en su proceso de subjetivación. Queda evidente la configuración de las diversas instancias de socialización vivenciadas, probando la interdependencia y el dinamismo existente entre las instituciones. Como señalé anteriormente, lo que mejor expresa este proceso es la imagen de un calidoscopio, donde en cada movimiento se forman nuevas y diferentes figuras, como intenta mostrar el siguiente diagrama:



En el proceso de construcción social de los jóvenes, se puede constatar esta interrelación permanente entre las diferentes instituciones, con combinaciones que van a depender mucho del momento de la vida de los jóvenes. Así la familia ocupa un lugar central, y en ella, la madre, principalmente en la infancia y al inicio de la adolescencia. Sin tener el peso que la familia representa, parece que la escuela ocupa un lugar destacado en este mismo período de la vida. Desde la infancia hasta la adolescencia de estos jóvenes, la escuela alcanza un lugar muy importante en la vida de todos, siendo el centro y el espacio privilegiado de encuentro. El *grupo* es el de la escuela, los programas se realizan a partir de allí, las relaciones de amistad y los conflictos se construyen teniendo como referencia este espacio. Y no se puede olvidar el acceso a

las competencias básicas, como leer y escribir, acceso éste que está bien diferenciado entre ellos. Para Miguel, por ejemplo, las lagunas en su formación escolar interfieren inclusive hoy, en sus tentativas de entrar en la universidad. Hasta ese momento hay una determinada configuración.

A medida que crecen los jóvenes, esta configuración cambia, registrándose transformaciones en el juego de las interrelaciones. En la juventud, conforme pasan los años, se da una ampliación de las experiencias de vida, con cierta autonomía de ir y venir, la inserción en el mundo del trabajo es precaria pero con ello también se accede a los recursos necesarios para ropas, fiestas y el propio transporte. Es un momento apropiado para la experimentación, el descubrimiento, el poner a prueba las propias potencialidades y de demandas de autonomía que se hacen efectivas en el ejercicio de las elecciones. Es exactamente en el momento de la adhesión a un lenguaje de la cultura juvenil, cuando ésta pasa a ocupar un lugar importante en la vida de cada uno.

En este contexto, cambia el papel y las demandas en relación a la familia, el trabajo aparece como una instancia significativa y la escuela pierde todavía más su sentido. Ella contribuye poco en el proceso de subjetivación de estos jóvenes. Para todos ellos, la asistencia a la escuela se justifica por la certificación que otorga, asumiendo así una lógica estratégica, en el sentido de Dubet. En este momento, la adhesión a un lenguaje de la cultura juvenil hace la diferencia en la vida de cada uno aunque cada cual a su manera. Para los tres jóvenes significó el descubrimiento del propio deseo, de las potencialidades individuales y, principalmente, la ampliación de las redes sociales. Cumplió un importante papel de soporte, un conjunto de experiencias que les fueron de ayuda en el proceso de individuación, en el proceso de construcción de sí mismos.

Al constatar esta centralidad del *estilo juvenil* en la vida de estos jóvenes, cabe preguntarse si la escuela y/o las políticas públicas dirigidas a la juventud, no podrían/deberían cumplir el papel de soporte, o sea, de ayudar a los jóvenes a ayudarse.

Referencias bibliográficas

- ABRAMO, H. Condição juvenil no Brasil contemporâneo, in Abramo, H.; Branco, P. y P. Martoni. *Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional*, São Paulo: Instituto Cidadania/Editora Fundação Persyo Abramo, 2005.
- BRANDÃO, C. R., *A Educação como cultura*. SP, Brasiliense, 1986.
- CORROCHANO, M. C., *O trabalho e a sua ausência: narrativas de jovens do Programa Bolsa Trabalho no município de São Paulo*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- DAYRELL, J. "Juventude y escola" in Sposito, Marília. *Juventude y escolarização (1980-1998)*, Brasília: MEC/Inep/ Comped, 2002.
- DUBET, F. *El declive de la institución: profesiones, sujetos y individuos en la modernidad*,

- Barcelona, Gedisa Editorial, 2006.
- ELIAS, N. *Introdução à sociologia*. Lisboa: Edições 70, 1970
- GOMES, N. L. “Formação de agentes culturais juvenis” in *Encontro de Extensão da UFMG, 6º*, Belo Horizonte. Anais. Belo Horizonte: Proex/UFMG, 2003.
- , “Juventud, grupos culturales y sociabilidad” in *Jóvenes: Revista de Estudios sobre Juventud*, México, DF, 2005.
- , *A música entra em cena: O rap y o funk na socialização da juventude*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- LAHIRE, B. *Homem plural: os determinantes da ação*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MARTUCCELLI, D., *La fabrication des individus à l'école*, in VAN ZANTEN, Agnes. *L'école: l'état des savoirs*, Paris, La decouverte, 2000.
- PAIS, J. M., *Ganchos, tachos y biscates: jóvenes, trabajo y futuro*. Lisboa: Âmbar, 2003.
- SETTON, M. da G. J., “Família, escola y mídia: um campo com novas configurações”, in *Educação y Pesquisa*, vol. 28, N.º.1, São Paulo, jan./jun. 2002.
- , “A socialização como fenômeno social total: notas introdutórias sobre a teoria do habitus” in Anais da 31º Reunião Anual da Anpocs, Caxambu, 2007.

Notas

*Texto presentado en el I Coloquio Luso Brasileiro de Sociología de la Educación, realizado en Belo Horizonte durante noviembre de 2009.

¹ El “Observatorio de la Juventud de la UFMG” es un programa de enseñanza, investigación y extensión de la Facultad de Educación de la UFMG. Desde 2002 viene realizando actividades de investigación, relevamiento y difusión de información sobre la situación de los jóvenes en la Región Metropolitana de Belo Horizonte, además de promover la formación de jóvenes, de profesores que trabajan con la juventud así como también de alumnos de grado de la UFMG interesados en la temática. El programa se sitúa en el contexto de las políticas de acción afirmativa, a partir de cuatro ejes centrales de preocupación que delimitan su acción institucional: la condición juvenil; políticas públicas y acciones sociales; prácticas culturales y acciones colectivas de la juventud, y la construcción de metodologías de trabajo con jóvenes.

² El congado es una manifestación cultural y religiosa originaria de África, celebrada en algunas regiones de Brasil. (N. de la T.)

³ CEASA es el nombre popular y las iniciales de las centrales de abastecimiento que se encuentran ubicadas en las ciudades más importantes de Brasil. Son mercados al por mayor, de capital mixto, que tienen el objetivo de regular, simplificar y organizar la comercialización de la producción frutihortícola. Con el crecimiento de los centros urbanos, el proceso de distribución de productos hortícolas se ha vuelto más complejo y costoso, lo que unido a la precariedad de los mercados tradicionales, llevó a la necesidad de mejora de la infraestructura para la comercialización de estos productos. (N. de la T.)

⁴ Tramo de enseñanza destinado a completar la escolarización de aquellos que no la hayan concluido en la ocasión o tiempo apropiados. (N. de la T.)

⁵ La tasa de desempleo es un porcentaje de la población económicamente activa que se puede calcular sobre la base de metodologías diferentes. En Brasil, el IBGE utiliza el criterio de *desempleo abierto*, en el que sólo se consideran como desempleadas a las personas

que durante el período de referencia estaban disponibles para trabajar y que efectivamente buscaban trabajo. (N.de la T.)

⁶Estamos entendiendo por “estilo juvenil” una manifestación simbólica de las culturas juveniles, que se expresa en un conjunto más o menos coherente de elementos materiales e inmateriales que los jóvenes consideran representativos de su identidad individual y colectiva, como rapero o grafitero, por ejemplo. Para una discusión más profunda sobre el concepto ver Dayrell, 2005.