PROCESOS DE PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES JUVENILES.

EL CASO DEL LICEO DE DELTA DEL TIGRE

RUBEN GERARDO RIBERO FERNÁNDEZ[1]

RESUMEN

Este trabajo presenta los avances investigativos en los que se indaga etnográficamente trayectorias de sujetos adolescentes y juveniles en relación a un liceo del barrio Delta el Tigre de Ciudad del Plata. Siguiendo una larga trayectoria en las ciencias sociales, partimos de que las adolescencia(s) son más un producto de las subjetividades sociales emergentes, que una etapa del desarrollo evolutivo del individuo. La antropología también ha dado cuenta de estos temas en diferentes contextos, en los que es importante plantear además la legitimidad científica de sustituir un modelo de ciencia que no trabajaba con niños y adolescentes sino sobre ellos, por un modelo que restituya la voz anteriormente negada. Como lo sugiere Jociles (2011): "La atención a la diversidad y la importancia, otorgada por la disciplina, a los contextos particulares en el estudio de la infancia tornaron extremadamente problemática la asunción de la universalidad de la progresión de la niñez a la adultez, al considerar la multiplicidad de evidencia desde una aproximación transcultural." (Jociles y otros, 2011: 20). Relacionando esta perspectiva teórica con los espacios de producción de una subjetividad adolescente y los contextos donde se producen alteridades etarias, grupos de edades y/o generaciones (Kropff, 2010) y de qué manera se relacionan con los marcos del Estado en las instituciones educativas.

Palabras clave: Educación, producción de subjetividades, adolescencia, juventudes, legitimidad, discurso.

1 Col. Hon. Antropología Social I/Etnología General. FHCE/Udelar. gerardoribero@gmail.com

INTRODUCCIÓN

El presente escrito presenta los avances investigativos del trabajo monográfico final de la Licenciatura de Ciencias Antropológicas en la que se indaga etnográficamente trayectorias de sujetos adolecentes y juveniles en relación a un liceo del barrio Delta el Tigre de Ciudad del Plata. Considero, siguiendo una larga trayectoria en las ciencias sociales, que las adolescencia(s) son más un producto de las subjetividades sociales emergentes, que una etapa del desarrollo evolutivo del individuo. El tema de la niñez y la juventud ha estado presente en la agenda política y social del Uruguay desde mediados del pasado siglo, además su relación con la educación ha sido harto discutida en la última década aún con mayor intensidad. Ha sido largamente estudiada entre los académicos de la psicología, la sociología, las ciencias medicas y la antropología. Esta última también ha dado cuenta de estos temas en diferentes contextos, en los que es importante plantear además la legitimidad científica de sustituir un modelo de ciencia que no trabajaba con niños y adolescentes sino sobre ellos, por un modelo que restituya la voz anteriormente negada, cuestión por otro lado discutible, pero que demuestra un foco de interés en las formas de expresión-acción y comprensión del mundo de niños y adolescentes como lo sugiere Jociles (2011): "La atención a la diversidad y la importancia, otorgada por la disciplina, a los contextos particulares en el estudio de la infancia tornaron extremadamente problemática la asunción de la universalidad de la progresión de la niñez a la adultez, al considerar la multiplicidad de evidencia desde una aproximación

En este trabajo pudimos relacionar esta perspectiva teórica con los espacios de producción de una subjetividad adolescente. Concretamente la de Ciudad del Plata localidad del departamento de San José, donde existe una población adolescente muy visibilizada (por los medios de prensa y vecinos) y su relación con un centro educativo de enseñanza secundaria de las inmediaciones. Esencialmente a través de las prácticas y discursos en las aulas y en el entorno del liceo. Relacionando los dispositivos de control del estado, ya sean políticas socio-educativas, discursos oficiales o netamente policíacos, con los espacios de la subjetividad (discursivos, mitos y representaciones) y de producción de alteridades con base en la construcción de una identidad central homogenizada (Guigou, 2000; 2003; 2005).

Se indagó en los contextos donde se producen alteridades etarias, grupos de edades y/o generaciones (Kropff, 2010) y de qué manera se relacionan con los marcos del Estado en las instituciones educativas; esta "convivencia" (Viscardi y Alonso, 2013) "problemática" y "conflictiva" ha generado en las autoridades de la educación el interés por realizar investigaciones principalmente de tipo psicológico o sociológico, las cuales han fundamentado la mayoría de las políticas estatales sobre juventud y adolescencia (Rama; 2004). Los abordajes de tipo etnográfico sobre estos temas pueden ayudar a mejorar la relación de la enseñanza media en el Uruguay con los adolescentes y demás actores educativos, padres, docentes y "comunidad/es". Una institución que genera tantas "ausencias y tensiones" (Filardo, 2009; 2011) y un sistema que crea las condiciones para que ello ocurra, deben ser estudiados a la luz de nuevas perspectivas (Viscardi y Alonso, 2013).

En este trabajo se utilizó la etnografía como modo de aproximación antropológica a un espacio en construcción: los espacios de interlocución con los sujetos del universo de estudio. Se fue construyendo activamente el proceso de investigación, en el que fui construyendo una identidad de aprendiz de los sujetos (Fraiman y Rossal, 2009). La etnografía entendida como (Fabian, 2007: 13) un proceso investigativo que se desarrolla como un espacio de intertextura dialógica, donde se vayan tejiendo las comprensiones entre dichas interactuaciones, los discursos, los textos, los contextos, las acciones y los sujetos dentro de dichas aulas. En un proceso legítimo de reflexividad. (Strathern, 1987: 17). La reflexividad epistémica que desarrollara Bourdieu sirvió como retorno sobre elaboraciones propias y nuestro universo de elaboración. Y también engloba la reflexividad que se despliega producto de las acciones e interacciones que se desarrollan en el propio trabajo de campo entre el investigador y los sujetos locales, como sugiere Rosana Guber (2001). El universo de estudio se resume a las trayectorias de jóvenes estudiantes de educación secundaria de primer ciclo (estudiantes de primero, segundo y tercero). Pero además a los funcionarios docentes y no docentes del liceo de Delta y también a padres y vecinos de la zona. Las trayectorias de estos jóvenes se estudiaron en relación a los discursos productores de subjetividades. El discurso productor de sentido y generador de efectos de realidad.

Como estrategia metodológica se utilizó de la reflexividad (Bourdieu) en los espacios de entrevista, tratando de saber de qué manera afectamos la situación y la forzamos muchas veces, tratando de reducir las distorsiones resultantes de este proceso y la "observación flotante" (caminatas intensas -el antropólogo va a pie como señala García Canclini- por la zona elegida observando libremente y buscando tomar los primeros contactos) para llegar a los espacios que fueron significativos a nuestro objeto. Sumado a eso la posibilidad desde el año 2013 de residir permanentemente en Villa Rives barrio cercano a Delta El Tigre.

El objeto es una construcción teórica y nuestro universo está compuesto de sujetos de carne y hueso. Es en este "estar en carne y hueso" por un período prolongado que la etnografía, integrando la subjetividad inherente al proceso de comprensión antropológica, aporta una examen crítico deconstructor del sentido común y de las naturalizaciones. "La mirada etnográfica puede entenderse como la posición epistemológica y también social que posibilita las nuevas narrativas desde un "estar entre" (Zwischen) y que, a la vez, ofrece un escenario de recuperación de identidades perdidas o dañadas o de la invención de otras nuevas." (Correa Urquiza y otros, 2006).

APUNTES TEÓRICOS SOBRE ADOLESCENCIAS Y JUVENTUDES

El interés de las ciencias humanas y sociales por la producción de subjetividades con base en la edad ha estado largamente presente incluso en las primeras etnografías (Evans Pritchard, Foote White, Malinowski, y una gran lista de etc.), conformando, junto con el sexo, un principio de organización social y uno de los aspectos cruciales de la vida humana. Estos procesos de "subjetivación" adoptados en el campo antropológico formulan una "tecnología del saber" decisivo para los objetivos de este trabajo (Álvarez Pedrosian, 2011). Los primeros etnógrafos debieron prestar atención a las estratificaciones por edad presentes en las sociedades llamadas "primitivas" y "campesinas" en las que fundaban sus estudios, puesto que eran categorías fundamentales para la organización social, la reproducción de su grupo y para su propio universo simbólico. En la génesis de la antropología, la edad no era vista sino como formando parte de estructuras mayores de organización política y económica, ocupando un espacio periférico en la reflexión antropológica (Feixa, 1996). Según este autor la adolescencia se "inventa" a comienzos de la era industrial, hacia 1900, como producto de las transformaciones sociales, resultando de ello un esbozo generacional consciente de sí misma y separada de la adultez, propone el año 1928 como surgimiento de la preocupación antropológica por el estudio la juventud como etapa vital. Ubica este surgimiento en dos escenarios diferentes; el primero como respuesta al debate naturaleza-cultura en las sociedades primitivas y el segundo sobre la cuestión de las nuevas patologías sociales en las sociedades urbanas. En 1905 el psicólogo Stanley Hall publicaba el primer tratado sobre adolescencia llamado *Adolescence: Its Psychology, and its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*. Influenciado por el darwinismo postuló la existencia de un paralelismo en el desarrollo psicológico y la evolución de la personalidad y las diferentes fases del desarrollo del género humano. La adolescencia correspondería a una etapa sui generis de turbulencia y transición caracterizada como una etapa de moratoria social e inestabilidad emocional. La naturalización de esto último permitió generalizar una teoría constitutiva de lo humano como género inmanente.

> La adolescencia es como un segundo nacimiento: pues es entonces cuando suergen los rasgos más humanos elevados y completos. Las cualidades del cuerpo y de la mente que emergen son completamente nuevas. El niño se remonta a un pasado remoto; el adolesente es neo-atávico, y en él las ultimas adquisiciones de la raza humana se hacen lentamente preponderantes. El desarrollo es menos gradual y más irregular, reminiscencia de algún período antiguo de tempestad y estímulo, cuando se rompieron las viejas amarras y cuando se alcanzó un nivel superior. (Hall; 1915: 13)

Para cuando Margared Mead iniciaba su trabajo de campo en Samoa en 1925 estas ideas estaban fuertemente arraigadas en el discurso de educadores y pedagogos de la época. En su obra, Mead afirma que la supuesta naturaleza de la adolescencia no es más que un supuesto. La autora concluye su etnografía de las niñas samoanas afirmando que la adolescencia no constituye un periodo necesariamente de angustia mental y emotiva para los jóvenes en edad de crecimiento ni representa un período de infelicidad para los niños, donde la adolescencia no encarna un espacio natural de conflicto y zozobra. Mead observa:

> Cuando pensamos en las dificultades de la infancia y la adolescencia, las consideramos inevitables periodos de adaptación por los cuales todos hemos de pasar…Los resultados de esta seria investigación confirman la sospecha largamente alimentada por los antropologías sobre el hecho de que mucho de lo que atribuíamos a la naturaleza humana o es más que una reacción a las restricciones que nos impone nuestra civilización. (Boas, citado en Mead; 1928, pp 58)

La adolescencia surge así como respuesta a las restricciones civilizatorias que operan sobre los sujetos. En otras palabras la edad se vuelve un constructo cultural, cuya forma y contenidos son cambiantes en el espacio y en el tiempo. Si bien los modelos actúan como organizadores del desarrollo de la vida individual, según las expectativas y valores socialmente aceptados, son a la vez objeto de una permanente construcción y crítica como consecuencia del cambio sociocultural. Esta construcción es el resultado de un proceso dialéctico continuo de producción de sentido por el cual se dota a la infancia y adolescencia de un significado que es aprendido como un hecho objetivo que se internaliza por medio de la socialización, para luego ser reproducido (Gaitán, 2010). Feixa señala que una de las claves del aproach antropológico sobre la edad es el hecho de considerarlo como una producción discursiva de prácticas reales: “Todos los individuos experimentan a lo largo de su vida un desarrollo fisiológico y mental determinado por su naturaleza, y todas las culturas compartimentan el curso de la biografía en períodos a los que atribuyen propiedades, lo que sirve para categorizar a los individuos y pautar su comportamiento en cada etapa.” (Feixa, 1996: 320)

Fue la escuela de Birmingham, a través de un nuevo paradigma de estudio que analizó la subcultura británica de postguerra como generadora de estrategias de resistencia ritual, quien produjera una transformación cualitativa en los análisis de la juventud; en un trabajo publicado en 1975, editado por Stuart Hall y Tony Jefferson, se combinan elementos del interaccionismo simbólico, el estructuralismo, de la semiótica y del marxismo gramsciano, y postulan que las subculturas eran generadas en precisos contextos históricos y de clase, y no como resultado de un condicionamiento etario. Uno de los trabajos más importantes en este sentido es el de Paul Willis (1977), *"Learning to work"* sobre la "cultura antiacadémica" de los jóvenes obreros británicos. En "*Aprendiendo a trabajar",* Willis sondea las formas significativas de las vidas de jóvenes de clase obrera y como estos obtienen trabajos relacionados a su propia clase. La presencia de una cultura "contraescolar", es vista como un espacio donde se ponen en juego las estrategias de resistencia a la escuela. La legitimidad de la autoridad del docente radica en el grado de importancia simbólico del saber que posee. Para los chicos de clase trabajadora el saber de la fábrica es significativamente más importante que el que posee el maestro. El trabajo mental es parte de la autoridad no legitimada y es una especie de promesa ilusoria. (Willis, 2000) Durante los siguientes años el énfasis de las investigaciones se traslada a las prácticas discursivas y marginales de la vida cotidiana de los jóvenes y adolescentes. Pueden citarse los trabajos de Wulff (1988; 1995); así como los estudios de Amit-Talai (1995) sobre la sociabilidad en una high-school canadiense y sobre la fluidez e hibridación del concepto de cultura aplicado a la juventud. Por último es importante destacar el intento de Durham (2000) por clarificar el concepto juventud. En su trabajo sobre el imaginario social de los jóvenes de África presta particular atención a las formas en las que y cómo se produce una imagen problemática de la juventud. Pero muy por el contrario esta opera como una categoría cultural polivalente y pivotante, (*social shifter*) como un término indexical de referencia que se reifica en los contextos de interlocución de los que participa (Durham 2000). El interés por una alteridad etaria y subalterna como son los jóvenes y en concreto los adolescentes surge del entendido que las ciencias del hombre, como dice Carlés Feixa, no solo han sido tradicionalmente etnocéntricas y androcéntricas, pero también adultocéntricas. Pensando a esta alteridad como un estado biológico psicosocial-transicional del ser humano, como un conjunto de atributos naturalizados de diferenciación en tensión con las formas hegemónicas de poder. Los estudios étnicos aplicadas a los estudios etarios nos llevan, en primer lugar, a observar cómo opera la categoría "juventud" como articulador identitario, con un capital simbólico propio resignificado en escenarios sociales específicos.

Otros antecedentes provienen de la nueva antropología española de la última década. En ella encontramos aportes desde un paradigma que reconoce que la vida de los infantes y adolescentes son objeto constante de regulación. Donde el punto de vista legalista; legitima estas regulaciones, porque se les considera personas vulnerables e inacabadas. En el libro, Etnografías de la infancia y la adolescencia: (Jociles y otros, 2011) se plantea la idea de que es la propia ley de los adultos las que los describe como tales y legitima intervenir sobre su socialización. En lo referente a los desarrollos regionales, el trabajo de Margulis y Urresti, (1996) ponen en dialogo las diferentes versiones del término juventud y como se producen en los discursos sociales. Por otra parte un grupo de antropólogas argentinas lideradas por Diana Milstein realizan un exhaustivo estudio de la antropología de la educación en Argentina desde la década de los ochentas. Los trabajos de Milstein y colaboradores sobre políticas públicas y educación (Milstein, 2004; Milstein y Méndez, 2004) advirtiendo sobre el uso indiscriminado de los términos público y estatal en los discursos pedagógicos argentinos y la disputa en el terreno doméstico. (Milstein y otros, 2006). Por otro lado también los trabajos reunidos en la Conferencia sobre niños, etnografía y educación publicados en 2011, acerca de las prácticas discursivas de niños y adolescentes situados en diferentes contextos en América Latina y Estados Unidos. En esta publicación bastante plural se desarrollan "encuentros etnográficos" con adolescentes y niños que resisten y agencian saberes y conocimientos (Milstein y otros, 2011). Mariela Analía Mosqueira analiza a la luz de un devenir temporal la evolución del concepto de juventud, adolescencia y menoridad, analizando la construcción socio-historia de las juventudes en Argentina y en América Latina. Otro desarrollo teórico importante para este trabajo es el de Amurabi Oliveira da Silva de la UFSC (Brasil) sobre la etnografía como complejo metodológico en el campo de la educación. Otro antecedente significativo para este trabajo lo constituyen los desarrollos etnográficos de los antropólogos uruguayos Marcelo Rossal y Ricardo Fraiman a propósito de la adolescencia y las formas delictivas de supervivencia en escenarios de pobreza estructural (Wacquant, 2006; Bourgois, 2010). Esta ha sido explicada desde una óptica "adultocéntrica", (como veíamos más arriba) como una etapa transicional de la vida de los sujetos, asociadas a una serie de temáticas recurrentes. Lo "joven" es para ellos un conjunto de cualidades, más que una etapa, que determinan una condición. "Lo joven es un calificativo. La juventud en cambio, un sustantivo." "La adolescencia es una *Illusio* fundada en los medios, en las políticas estatales y en el discurso barrial que es hegemónicamente adulto" (Fraiman y Rossal, 2009: 22). En su libro (Fraiman y Rossal, 2011) los autores analizan la relación vinculante entre el Estado y la idea de juventud y adolescencia. Durante la dictadura la construcción de una alteridad radical joven estuvo asociada a lo delictivo y subversivo. El proceso de estigmatización y etiquetado social del joven o de una cultura juvenil obliteró sistemáticamente el pleno desarrollo de toda una generación. En nuestro país el Estado ha sido visto por algunos autores como garante de la cohesión social en un

proceso civilizatorio en el que el cuerpo de los jóvenes (niños y adolescentes) fue siendo transformado de subversivo a delincuente. Proceso que también llevó a una represión sistemática de esa alteridad por parte del Estado y de los dispositivos paraestatales. (Fraiman y Rossal, 2008; 2009; 2011). Estos dispositivos en el sentido de Foucault (Balbier y otros, 1995) son abordados aquí como formando un continuum con el Estado benefactor fruto de una evolución histórica como Estado-Nación moderno. Como señalan los autores, estos elementos de desarrollo civilizatorio, en el sentido de Norbert Elias (2003) posibilitan la universalización de la idea de educación plasmado en un sujeto-ciudadano universal y secularizado (Guigou, 2000; 2003; 2005). Fue en el proceso de constitución del estado uruguayo modernizador y paternalista del batllismo quién propugnó una institución como el liceo como instrumento de transformación social (Rama, 2004). Nuestro interés en los dispositivos del estado radica en la multiplicidad de dispositivos de poder, saber y subjetividad. En el artículo "¿Qué es un dispositivo?" Deleuze (AÑO?) surge con la idea de que los dispositivos de control son múltiples expresiones de los intereses de los escenarios social y escolar. Esto influye directamente en la comprensión que hacemos sobre el campo. La relación de estos dispositivos con los escenarios de los sujetos en Delta del Tigre.

En el campo sociológico uruguayo el tema de los adolescentes en la educación ha sido abordado de forma intensiva, para esta trabajo hemos tomado como antecedentes los trabajos de Verónica Filardo (Filardo, 2009; 2010; Filardo y Mancebo, 2011) sobre desafiliación de los alumnos de enseñanza secundaria y las trayectorias de estudiantes en relación a las políticas públicas. Victor Giorgi, Gabriel Kaplún y Luis Eduardo Morás (2012), hacen enfasis en la violencia como ambiente permanente de la sociedad. Otro aporte importante desde la sociología cualitativa lo hacen Viscardi y Alonso (2013), ya que ofrecen un análisis de los elementos que "…orientan las prácticas, definen los vínculos, los intercambios y los principios que guían las acciones y la política." (Viscardi y Alonso, 2013: 29). Sin partir de una perspectiva etnográfica advierte que los procesos de desintegración social consolidan formas de etiquetamiento derivadas de los sistemas de asistencialismo y sanción punitiva. Emergiendo en el discurso la peligrosidad, la patologización social y la construcción de un "otro" ajeno. El conjunto de relaciones que emergen de los centros educativos son comprendidas y estudiadas a la luz del concepto de "convivencia" entendida como un grupo de prácticas de cotidianidad escolar (Viscardi y Alonso, 2013). Es esta cotidianidad relacionada a las políticas educativas la que es sustantiva para el presente trabajo.

Espacio social y espacio discursivo en la producción de nuevas subjetividades: Gramáticas efectistas: de como los adolescentes se vuelven "ADOLESCENTES" (!).

Las prácticas discursivas de los sujetos son generadoras de efectos de realidad (Vaz Ferrerira, 2010) en la que se producen espacios de interacción en los que; discursos y acciones son espacializados en coordenadas localizables, siguiendo este razonamiento: un lugar o un sitio no son espacios ontológicamente dados, como señala De Certeau, (1996) surgen de un mapa discursivo y de una práctica corporal. (Clifford, 1993.) Un lugar es más bien un esquema reducible a una expresión instantánea, es una configuración del orden. (De Certeau, 1996) Un espacio se define, *au contraire*, por características de movilidad y trayectoria, se erige en la práctica de la ocupación efectiva, antes mismo que la configuración urbana. Es por eso que Delta El Tigre, como espacio se conforma en una espacialidad propia de esta dinámica. Se efectiviza como producto de lo que se vuelve, es un "espacio prácticado" (De Certeau, 1996 p. 129.) Inmediatamente cuando uno llega a Delta del Tigre, lo primero que advierte es el cambio abrupto de paisaje. La ubicación geográfica de Delta es una fuerte condicionante de las prácticas de los sujetos. Se encuentra a pocas cuadras del río Santa Lucía y está delimitado por dos accidentes topográficos insalvables para quien habita Delta del Tigre, el primero lo constituyen los canales artificiales que fueron creados para controlar las crecidas del río, y el segundo la presencia de los humedales naturales. Existe una marcada diferenciación en vivir en Delta, estos dos obstáculos demarcan el lugar, rivalizan con la urbanización y en un sentido la definen. El espacio de los sujetos es construido activamente en tanto que es 'habitado' y por ende humanizado, surge de un mapa discursivo y de prácticas de ocupación corporales (De Certeau). Sin embargo en Delta el espacio urbanístico sigue los sinuosos contornos de los humedales, las calles se definen en un rol agonístico con los canales y el bañado.

Diario de Campo.

> En una ocasión decidí llegar al liceo (nuevo) por la parte noroeste de Delta, desde la ruta. Es un edificio que se puede ver a mucha distancia por que es el único con tres pisos, y su arquitectura rompe con la simpleza de las construcciones cercanas. Fui caminando en dirección al liceo pero las calles se recortaban en caprichosas configuraciones, hasta que llegué eventualmente al final de una de ellas, sin embargo se extendía una senda creada por el tránsito de las personas y decidí continuar por ella ya que se extendía en dirección noroeste hacia el liceo. Luego de caminar algunos minutos me encontré en un paisaje de dunas que me posibilitaron divisar muy cerca el edificio y me apresuré a alcanzar la calle que me conducía a él. Grande fue mi sorpresa cuando la senda se terminó abruptamente y me propuse continuar testarudamente por la maleza. No pude continuar más allá del fin de la senda, cada camino que decidía hacer me topaba indefectiblemente con el amplio y profundo bañado. Al darme cuenta de esto tuve que volver por donde había venido e iniciar mi ida al liceo por las calles oficialmente construidas. Me di cuenta del obstáculo real que representa lo geográfico en Delta y de cómo esto delimita el espacio de los sujetos. Quien es de Delta se siente muy de Delta. En la narrativa de los sujetos esta diferencia se aprecia de manera patente, en docentes y alumnos esta particularización geográfica crea espacios de diferenciación y alteridad, como nos dice un docente: 'Los del lío son los de allá, los del SOFIMA, que vienen viste. Ellos, ellos…saben bien quien es quien.'

Oficialmente Ciudad del Plata está formada por una sucesión lineal y dispersa de 18 fraccionamientos situados al costado de la ruta nacional n.º 1 Brigadier Manuel Oribe. (Marsiglia, 2012). La ley n° 18.052 del mes de octubre de 2006, designa la zona comprendida entre el rio Santa Lucía, el río de La Plata y el km. 35 de la ruta nacional n° 1, con el nombre de Cuidad del Plata, es una configuración urbana reciente, donde los primeros loteos y ventas se remontan a mediados del siglo XX, sobre territorios cuyos propietarios se dedicaban a la actividad agropecuaria. El crecimiento en la población de Ciudad del Plata se debe, según datos del INE y consignado en este trabajo por Marsiglia, a los flujos migratorios del interior del país. Según nos dice, el 25,9 % de la población de San José declara haber nacido en otro departamento, fundamentalmente del norte y litoral del país y de la población fluctuante de Montevideo que llega desde los barrios Cerro, Paso de la Arena y otros (Marsiglia, 2012). El marcado crecimiento hacia finales de los años noventas del siglo XX demuestra que el crecimiento de la zona expresa el interés que ejerce la proximidad a la capital del país. (informe del CLAEH) Ilustrando este dato:

> …cuando llevaba apenas algunas horas de visita al antiguo liceo de Delta, tras algunos meses de ausencia, me encontré irremediablemente perdido. La vegetación monótona y deprimente no anunciaba los contornos del Liceo. Dando vueltas y preguntando di finalmente con la casa que antiguamente oficiaba de institución. Oxidada y deprimente ahí estaba la casa. La vecina de al lado era la única presente, charlamos. Era de Tacuarembó." Diario de campo. Setiembre 2012.

Esta división se agudiza en las clásicas definiciones “Soy de Delta” que señala Marsiglia. Según este informe, la configuración identitaria de la población puede dividirse en los fundadores y primeros pobladores, los que están de paso y los que defienden la integración en ciudad. La territorialidad de los que viven en Delta está muy marcada en el sentido de reforzar los lazos y los vínculos asociativos con su pasado inmediato y segregado de la unidad mayor. Efectivamente procuran distinguirse de los habitantes de los demás barrios. Quien defiende su pertenencia a Delta, no se inscribe en los marcos jurisdiccionales de Ciudad del Plata; un joven del liceo nos decía en una charla informal:

> E_ “Nosotros, yo, soy de Delta y vengo acá, al liceo de Delta, todo. Pero cuando hagan el otro (se refiere al actual edificio del liceo) va a ser cualquiera. ¡Va estar bien de menos!”
> G_ ¿Por qué bien de menos?
> E_”Porque van a venir los del SOFIMA (urbanización que se encuentra en la entrada de Delta El Tigre y que incluso está más cerca del edificio del nuevo liceo), que los del SOFIMA son cualquiera…además juran malos y se sabe que va a ver problema, ¿Entendés?”

En esta espacialidad narrada por los sujetos surgen elementos de diferenciación que los distingue y los realiza efectivamente. En la acción de narrar los sujetos narran y se narran a sí mismos, se reifican en la diferenciación-negación de los otros. En el discurso de los docentes esto es una característica fundante, el ‘rol’ se define por antonomasia contrario a un otro agonístico como es el alumno. En esta narrativa de los sujetos, se subjetivan estas identidades. Subjetivación subsidiaria de lo que Guattari (2000) llama “Equipamientos colectivos de subjetivación”, que se traducen en estructuras formalizadas de relaciones que tienen el poder de ser la base de subjetivación de las sociedades occidentales contemporáneas.

Como señalamos más arriba el Liceo es abordado formando un *continuum* civilizatorio del Estado, y de lógicas universalizantes heredadas de un modelo de modernidad civilista y enciclopédica. Esa herencia se aprecia hasta hoy, donde el modelo institucional-pedagógico se vuelve compartimentado y burocrático. Se convierte así en una muy eficiente máquina de expulsión del alumnado. El locus discursivo del profesorado se asimila con el discurso hegemónico del Estado en el que los difusos bordes de las instituciones deben ser protegidos por el aparato represivo del Estado; la inseguridad es omnipresente y es llevada al campo de las prácticas educativas. En este locus se enraízan el pensamiento de un pasado mítico de una educación y de un país donde la educación fue la “envidia” de otros países. Este relato institucional contrasta directamente con la realización efectiva de la institución Liceo de Delta en el imaginario de los sujetos.

> Diario de Campo.

En el año 2003 comenzaron las gestiones por parte de algunos integrantes de la comunidad y de la comisión fomento para tener un liceo en Delta, debido a la superpoblación de los demás centros educativos de la zona. En 2008 la comisión pro-liceo de Delta El Tigre logró la aprobación del tan ansiado liceo. Se buscó un local que pudiera cumplir con los requerimientos y se efectuó la gestión para alquilar la casa de tía Pino. Tía Pino como se presentó, es la propietaria de la casa que ofició de liceo de Delta por más de cuatro años. Además es la propietaria del quiosco que se encuentra en frente a la sede del nuevo liceo.
Tía Pino_ "Ahh! yo al principio no quería. Pero la casa estaba así, impecable viste! Tenía todo, todo. Si yo vivía con las chiquilinas y mi marido nomás. ¡Nos quedaba enorme! Y mi marido me decía _'Vamos a alquilársela al liceo, total.' Jaja! Mirá ahora como me la dejaron."
Tras cuatro años de uso la finca se encontraba en muy malas condiciones lo que hacía urgente un cambio de local. El cambio de edificio era algo muy ansiado entre los docentes del liceo a mediados del 2011.
En cierta ocasión nos encontrábamos realizando una visita y llegó un servicio de barométrica contratado para limpiar los baños químicos, sin más comienza a desenvolver una manguera destinada para recolectar los residuos. "Esto va a ser una cagada" advierte jocosamente uno de los jóvenes que se encontraba allí, nos da pié para dialogar sobre el futuro liceo, (que se construye a unas diez cuadras).
Suena el timbre de entrada y nos invitan a participar en una obra de teatro que prepara un grupo de la IMM, teatro en el aula. Justo en la entrada el salón-contenedor, está el caño extendido de la barométrica que ya había comenzado a trabajar, esparciendo uno olor nauseabundo a todos lados. La directora les dice a los alumnos que si cierran las ventanas del salón no se siente el olor. Registramos la obra de teatro y un encuentro interactivo que se dio después de la obra. En total la actividad duró una hora de 40 minutos, los cuales permanecimos con las ventanas cerradas por el mal olor que provenía de los baños que se estaban limpiando. Esta situación de precariedad hacía que, en palabra de algunos docentes, los padres no quisieran mandar a sus hijos al liceo de Delta y prefieran mandarlos al de Playa Pascual o al del km. 26. 'Está mal catalogado…' nos decía un docente sobre el propio liceo. Situación que finalmente se revierte en el año 2013 con la finalización de las obras del nuevo local. La nueva directora (que quedó por la aplicación de un artículo administrativo en el cargo, mientras vuelve la directora efectiva) nos comenta sobre el cambio de los padres a la hora de mandar a sus hijos al nuevo liceo, llamado ahora Liceo Ciudad del Plata.
C_ "Claro porque los mandaban todos allá al 26 o al de playa Pacual."
G_ "Ahá y eso vos ¿cómo lo ves?
C_ "Y ahora vienen y los mandan acá! Y yo digo para mi: 'Ahh ahora si lo traes ¿no?'
G_ "Pero ¿Y vos cómo sabés eso?
C_ "Porque miro el pase. Si en la hoja del pase dice, viene de tal lado, viene de tal lado. Viene de tal escuela."

> El costo total del nuevo edificio se plantea en el entorno de 60 millones de dólares (dato aportado por el director de la ANEP) considerado como 'modelo' por las autoridades de la educación, es en definitiva una construcción excepcional para Delta pero también en lo que hace a la Educación. La visión de las autoridades de secundaria como epítome de un discurso estatizado y mitológico que se traduce en prácticas pedagógicas concretas, se perciben con claridad en los discursos de inauguración. Esta como acto performático refleja la opinión oficial. En el discurso del director de secundara el liceo surge por 'la necesidad educativa de la población' creada por la 'demanda de una localidad que vive un rápido crecimiento' debido al incremento en las 'oportunidades de trabajo para los adultos', la noción de 'comunidad plural, organizada, con metas comunes a largo y mediano plazo', que sin dudas 'es sabedora de lo que se necesita para progresar' se patentiza en un discurso reconocedor de comunidades culturales homogenizadas en un país hiperintegrado (según Germán Rama), donde las diferencias sociales son interpretadas no por el proceso de aumento de la desigualdad económica, sino por un desacoplamiento institucional-normativo de importantes sectores de la sociedad. (Fraiman y Rossal; 2009)

El pasaje del viejo liceo de Delta al nuevo abrió una ilusión de cambio en el cuerpo docente de la institución, la expectativa de trabajar en un liceo 'hermoso', 'innovador' y 'equipado' generó un clima de positividad que rápidamente se diluyó en el propio discurso de los profesores y funcionarios. Donde persiste la radicalización de una alteridad joven, problemática y patologizable que hay que 'pasar urgente con el psicólogo' y donde los problemas edilicios y de seguridad ya no son el epicentro de la crítica, pero dan paso a otros problemas que son planteados por los profesores como de muy difícil solución.

> Diario de Campo:
> Cuando en el año 2011 tomé contacto por primera vez con el liceo de Delta del Tigre, foco de tensiones sociales debido a la ocupación del centro de estudios por parte de los profesores. Fue aquí cuando a instancias de una escucha del programa *"La Tertulia"* de radio El Espectador[2] comencé a interesarme en el tema. Allí los integrantes del panel de invitados enfáticamente lo mostraron como un "llamado de atención" para solucionar lo que catalogaron como "graves incidentes de violencia":

2 Accesado el 5 de agosto de 2015 en http://www.espectador.com/sociedad/220369/docentes-del-liceo-de-delta-del-tigre-ocupan-el-local-por-graves-episodios-de-violencia-acontecidos-en-el-lugar#audio

Conductora _ “Entonces: si no es la policía ¿Quién puede resolver una trifulca? Que sabemos además los grados de violencia que puede adquirir en la puerta de un liceo. Supongo que además que los padres despreocupados, habrá otros que estarán francamente preocupados por lo que pueda pasarles a sus hijos, a, a (sic) los chicos si sale(n) con alguna lastimadura, una pedrada en la cabeza. Entonces ¿Quién actúa? Porque insisto, vuelvo a repetirles, hay todo una legislación, hoy, que protege al menor de tal manera; que se plantan en frente a un policía y le dicen ‘no me toqués porque vas vos preso.’ Es, es así, tienen además una conciencia de su impunidad, que realmente hoy por hoy, me parece que también por ese lado se ha descuidado lo que puede llegar a ser el manejo de un adolescente que sin razón actúa con esa violencia. No se en que mundo, no se que solución podemos…”

Mauricio Rosencof _ “Se ha producido yo creo, lentamente una distorsión ética (…) hay una pérdida de valores. Hay un peso de valores que en treinta, cuarenta años no lo pensábamos. En los barrios que hay que tener cuidado que el chiquilín salga solo a la calle (…) digamos este, puede haber también algo de que la sociedad desde hace décadas no le viene dando a esa niñez y a esa adolescencia lo que de forma de tentación aparece constantemente en las pantallas, en las películas o en las vidrieras.”

Vistos como “deterioro de las relaciones”:

Conductora _ “Todos sabemos además que detrás de esta situación de la Policía. El tema es que la Policía sabe que no puede hacer nada con menores. Les complica la situación. Y me consta que en NO de los dos veintidós en los liceos, es porque están atados de manos.”

Mauricio Rosencof _ “Bueno, yo no sé si es tan así. Porque si vas a una guardia por un problema de salud y tenés una enfermedad terminal y te vas a dar una inyección. El deber de ellos es que tienen que estar ahí y hacer lo que puedan y enfrentar lo que tengan que enfrentar. Pero lo más grave de todo esto es el deterioro que hay en la relaciones que en otros tiempos de daban; el respeto al maestro, la maestra la segunda madre, este (…) que sean muchachos de un barrio próximo que vienen y apedrean el liceo. Bueno, no sé, esas medidas se toman. No sé, este, que ley puede ser utilizada para decirle _Señora si su niño tira piedras o arrebata una cartera y es menor, en vez de mandarlo a la custodia de sus padres, a sus padres hay que mandarlos a la custodia del Ministerio del Interior “(MI).

y de la ulterior “perdida de respeto” y de los valores, del “sentido jerárquico de la vida”.

(Prosigue la conductora) _ “Les puso una mala nota o los ha sacudido. Tal vez está pasando que se ha perdido el respeto por la figura del profesor o la maestra.”

Ana Ribeiro. _ “Se ha perdido el sentido jerárquico de la vida. Jerarquía bien adquirida convengamos. No estamos hablando de la nobleza de sangre o de poderes dictatoriales. Estamos hablando de la jerarquía bien adquirida. Un docente tiene que tener jerarquía frente a sus alumnos. No puede ser igual a sus alumnos, tiene un principio de autoridad basado en lo que teóricamente sabe y le va a brindar a sus alumnos como parte de su trabajo y de su obligación.”

Reclamos extremados de “tolerancia cero”, y del “cumplimiento enfático de las normas” por parte de algunos periodistas y de la opinión pública, radicalizaban esa alteridad visibilizada como “problemática”, “violenta” e “impune” que hay que “curar”; (producto de una “distorsión ética”, naturalizada a través de atributos diferenciadores): los adolescentes.

> Juan Grompone _ Yo creo que el problema es general, y no me voy a referir al problema este, de este liceo. Sino me voy a referir al problema del país y al problema de Montevideo. Y me voy a referir además que este problema, es un problema que ya ha sido enfrentado en el mundo y que tiene solución y es simple. Es decir, si uno piensa por ejemplo en lo que era Nueva York en 1990. En donde era peligroso caminar por las calles, los subterráneos y las paredes estaban todas pintadas. No se podían tomar los subterráneos en ciertos lugares y a ciertas horas. En fin, daba miedo andar por el centro de Manhattan. Todo eso cambió radicalmente. Uno va ahora y es una ciudad deliciosa, donde la gente es amable. Donde si a uno se le cae un dólar o un billete de cien dólares ya hay uno que le dice _Se le cayó esto, señor. La ciudad está limpia y pintada. En fin, ¿cuál fue el milagro? Fue, se llamó Giuliani, el alcalde de Nueva York que creó una figura que se llama “tolerancia cero” (TC). La TC no es garrote, TC es, las leyes y reglamentos se cumplen estrictamente. Sin decir, sin decir (…) esto se puede. Lo que sucede es que nuestro país tiene una cantidad de reglamentos, por ejemplo, no se puede estacionar en segunda fila, sin embargo está lleno de autos estacionados en doble fila, no se puede cruzar con luz roja y se cruza en luz roja. No se puede pintar las paredes donde dice no fijar avisos, se pintan. Hay leyes contra la vagancia, hay (…) la educación es obligatoria, es decir, la educación primaria y el primer ciclo de la media es obligatoria. Es decir, a todas esas cosas lo que hay que hacer en lugar de denunciarlas hay que hacerlas ¡cumplir! Cumplir. Entonces a medida que se hacen cumplir las cosas pequeñas, las cosas grandes desaparecen. Es decir, yo creo que ese es el problema. Es el mecanismo por el cual si uno va a Suiza no tira un papel en la calle. Porque si uno tira un papel en la calle en una ciudad en Suiza, hay un señor que se pasa y le dice _’Se le cayó este papel.’(subrayado es mío)
> (…)
> Conductora pregunta _¿No hay cierta responsabilidad de los docentes que en algún creyeron que la mejor forma de enfrentarse a una clase era la de hacerse iguales?
> Ana Ribeiro. _ ¡Por supuesto! Yo doy clases en la universidad. Universidad eh (…) católica, y todavía en cuarto año, en la primera semana tengo que corregir dos o tres veces hasta que lo entienden. Que en mi clase no se puede poner los pies arriba de la silla. Que no se puede ir a vaciar el mate en la papelera cuando yo estoy dando la clase. Y que tienen que llegar en hora. Pero son dos o tres días hasta que entienden. Hay un límite, después ya nadie lo hace (…)

> Pero si tu no ponés los limites, y para ser genial, iguala tus alumnos. Macanudo, esa palabra tan terrible, dejás de lado algunos principios bueno, se desvanece todo. Pero el mismo principio jerárquico de la vida se aplica a lo que decía Juan, y suscribo completamente. Se aplica a las calles, se aplica a todo. Si tu vivís en un mundo todo deteriorado. Donde todo puede deteriorarse, puede ensuciarse. La pared recién pintada de la casa, el muro, el monumento publico, la honorable cara de Varela puede tener un grafiti en la punta de la nariz, bueno, ¡todo es un deterioro! Una cosa encima de la otra ¿no? Las reglas son una sumatoria de mínimas cosas. Por supuesto implica la casa, implica el Estado e implica a la maestra o a la profesora. Son los tres ámbitos donde fundamentalmente aprendemos los limites y aprendemos ese mecanismo tan simple de que para saber mandar algún día, primero tengo que saber obedecer. Este, esas cosas (…) no todo mandato es pérfido. Hay alguna forma de mandato que tiene que entenderse como natural y tiene que entenderse como legitima. (subrayado es mío)
> Y solamente entendiendo eso podés poner reglas en otros ámbitos. O aprender a enseñar la rebeldía legítima que también tiene que tener su espacio. Donde esas cosas se deterioran…

Las prácticas discursivas de los sujetos son formas verbales de comunicación que generan "efectos de realidad" como señala Vaz Ferreira. Son estas prácticas discursivas, como la de la Tertulia la que generan además alarmismo y no dan cuenta de la realidad que se vive en el liceo de Delta. Como forma de apreciar las prácticas donde los discursos se generan y se alimentan, transcribo un parte de mi diario de campo en la que se relatan varios encuentros en la coordinación de los docentes del liceo. En estas observaciones pude apreciar como las lógicas de los adultos se estandarizan en practicas discursivas medicalizantes y psiclogizantes sobre los adolescentes.

Parte del Diario de Campo.

> Día 30 de setiembre de 2013.

Coordinación de docentes. Se realiza un análisis y estudio social del protocolo de violencia doméstica. En la sala son trece docentes. La sub-directora propone que se lea el protocolo y luego en equipos por área de conocimiento se pueda discutir y agregar o quitar cosas del protocolo. Ni bien se va la sub-directora y quedan los docentes solos, comienza lo que ellos catalogaron de “catarsis”. La idea de realizar una observación participante en la coordinación es poder adentrarme en los “meandros” de el ethos docente, donde el docente puede ser más docente aun. Muy amablemente me reciben y me dejan sacar apuntes y realizar la observación, sabiendo incluso que soy colega. El tema recurrente es que en un grupo 2º 2 “hay problemas”. Un profesor ve deserción en el turno de la mañana o por lo menos estima que la hay más que en la tarde. Otro propone que el gran problema que tienen los adolescentes es que no tienen capacidad de “abstraer”. Aparentemente “les cuesta” realizar ejercicios o entender. Otro docente propone que les cuesta lo relacionado al pensamiento formal. “El alumno tiene que tomar conciencia de su dificultad de aprendizaje.” “Aprende el método pero no sabe como deducir el procedimiento.” “Capta el método”, ”No pueden deducir a través de esa imagen mental”. Otro docente agrega “no razona”, “no se cómo llegarle” “habría que pasarlo con el psicólogo”. Luego se escucha una serie de palabras de lenguaje técnico, que es de dominio de los docentes: “tiene dislexia, discalculia.” Se escucha además cierto lenguaje especializado en dificultades: “lo concreto no es igual a lo formal” o “lógico-formal”. Vuelve el tema del llamado de atención de los adolescentes. “Hay que mandarla a hablar con el psicólogo” que está en el horario de la mañana. Vuelve a entrar la sub-directora, en ese momento reina el silencio y todos se concentran en los aspectos formales. Una profesora piensa que el protocolo de violencia es una actividad detectivesca. La dinámica de trabajo se interrumpe a cada rato. Ya han pasado 40 minutos de coordinación, algunos profesores se paran y se van porque tienen clase. Llegan otros docentes y el ruido y la charla comienza de nuevo. Se conversa todo el tiempo sobre cosas diferentes. Se vuelve a dar las pautas de trabajos y a explicar lo que hay que hacer. En el desorden y la confusión alguien dice: “Fulana, ya adolescente no es, porque hace vida de adulto”. Los profesores coinciden que tener hijos es su ambición. Nuevamente aparece la valoración de ciertos comportamientos. “Tal vez deberíamos nosotros cambiar”, propone un docente. “No han evolucionado” señala un docente sobre los adolescentes.

CONCLUSIONES

En estas prácticas discursivas que se reifican en la coordinación como espacio exclusivo de los docentes o en la situación de comunicación en el programa La Tertulia son generadoras de "realidades" institucionalizan tes que actúan a nivel de la producción de subjetividades. La herencia del modelo institucional-pedagógico uruguayo con su consiguiente marco de prácticas discursivas, ese locus discursivo del profesorado se asimila con el discurso hegemónico del Estado en el que los difusos bordes de las instituciones deben ser protegidos por el aparato represivo del Estado; donde se enraízan el pensamiento de un pasado mítico de una educación y de un país donde la educación fue la "envidia" de otros países. Este relato institucional contrasta directamente con la realización efectiva de la institución Liceo de Delta en el imaginario de los sujetos. Este locus discursivo permite confeccionar formas en las que se produce e interpreta una imagen problemática de la juventud. La que por el contrario opera como una categoría cultural polivalente y pivotante, (*social shifter*) como un término indexical de referencia que se reifica en los contextos de interlocución de los que participa (Durham 2000). Las alteridades etarias y subalternas como son los jóvenes y en concreto los adolescentes surgen de los discursos y de las gramáticas (de la Ciencia) tradicionalmente etnocéntricas y adultocéntricas. Que se relacionan desde un marco adulto con las formas de pensar a esta alteridad. La categoría "juventud" articula las identidades, con un capital simbólico propio resignificado en escenarios sociales específicos. El proceso de estigmatización y etiquetado social del joven o de una cultura juvenil presente dentro de las prácticas discursivas (estas gramáticas) oblitera sistemáticamente el desarrollo en forma de posibilidad de adolescentes y jóvenes, como productores de cultura y como sujetos . Las practicas discursivas institucionalizadas en dispositivos del Estado (como la coordinación docente) o en las prácticas privadas de los sujetos (aunque públicas, como la tertulia de radio El Espectador) visibiliza esos elementos diferenciadores con la alteridad que representa la adolescencia. Estas prácticas vistas sólo a través de un proceso civilizatorio en el que el cuerpo de los jóvenes (niños y adolescentes) fue siendo transformado de subversivo a delincuente. Proceso represivo de esa alteridad (Fraiman y Rossal, 2008; 2009; 2011) que posibilitan la universalización de la idea de educación plasmado en un sujeto-ciudadano universal y secularizado (Guigou, 2000; 2003; 2005). Fue en el proceso de constitución del estado uruguayo modernizador y paternalista del batllismo quién propugnó una institución como el liceo como instrumento de transformación social (Rama, 2004). Nuestro interés en los dispositivos del estado radica en la multiplicidad de dispositivos de poder, saber y subjetividad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Pedrosian, E. (2011). *Etnografías de la subjetividad. Herramientas para la investigación*. Montevideo, Ciencias de la Comunicación, Udelar. .

Amit-Talai, V. (1990). *The "multi" cultural of youth*. En Amit-Talai, V. y Wulff, H. (eds.),(1995). *Youth Cultures. A Cross-Cultural Perspective*. Londres. Routledge. pp. 223-233.

Balbier, E; Deleuze, G; Dreyfus H. (2008) *Michael Foucault, filósofo.* Barcelona. Gedisa editorial..

Borgois, P. (2010). *En busca de respeto*. *Vendiendo crack en Harlem*. Buenos Aires. Siglo XXI..

Bourdieu, P. (2009). *El sentido práctico*. Buenos Aires, Siglo XXI..

_____ Comprender. En, Bourdieu, P. (dir). (2000) *La miseria del mundo*. Buenos Aires. FCU.pp 527-543.

Casas, F. (2010). *Representaciones sociales que influyen en las políticas sociales de infancia y adolescencia* en Europa Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria [en línea], (Marzo-Sin mes): [fecha de consulta: 12 de abril de 2013] Disponible en:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135013577002> ISSN 1139-1723.

Correa Urquiza, M.y otros (2006) "La evidencia social del sufrimiento. Salud mental, políticas globales y narrativas locales" en *Quderns de L'Institut Catalá D'antroplogia*. N° 22. Antropología médica y políticas transnacionales. Tendencias locales y experiencias locales. Barcelona. UOC, ICA. pp. 47-69.

Deleuze, G. "¿Qué es un dispositivo?" en AAVV.: Michel Foucault, filósofo. Barcelona. Gedisa editorial. 2008. pp. 155-163.

Durham, D. (2000). "Youth and the social imagination in África: Introduction to parts 1 and 2" en *Anthropological Quarterly*. Vol 73, n° 3. The George Washington University Institute for Ethnographic Research. pp. 113-120..

Fabian, J. (2007). *Memory against cultura. Arguments and reminders*. Durham, NC. Duke University Press.

_____ *Time and the others. How anthropology makes it's object.* Nueva York. Columbia University Press. 1983.

Feixa, C. (1995) *El reloj de arena*. México: Causa Joven.. 125 p.

——— "Púberes, efebos, mozos y muchachos: la juventud como construcción cultural" en VV.AA.: *Juventud y sociedad: del neolítico al neón.* Zaragoza: Ayuntamiento de Zaragoza. 1990. pp. 17-35.

——— *Antropología de las edades.* PRAT, J. & MARTINEZ A. *Ensayos de Antropología Cultural. Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat.* Barcelona. Editorial Ariel. 1996. pp. 319-335.

Filardo, V. "Transiciones a la adultez y educación". Cuadernos del UNFPA, Año 4, Nº5. Montevideo: UNFPA. 2010.

Fraiman, R y Rossal, M. (2008) "Políticas sociales y comunidad(es) imaginada(s) en Montevideo". en AAVV. *Anuario Antropología Social y cultural en Uruguay.* Montevideo. Nordan Comunidad. pp. 127-139..

_____ (2009) *Si tocas pito te dan cumbia*. *Esbozo antropológico de la violencia en Montevideo.* Montevideo. M.E. PNUD.

_____ (2011) *De calle, trancas y botones. Una etnografía sobre violencia solidaridad y pobreza urbana.* Montevideo. Ministerio del Interior..

Gaitán Muñoz, L. (2010) "Sociedad, infancia y adolescencia, ¿de quién es la dificultad?" *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* [en línea] 2010, (Marzo-Sin mes): [fecha de consulta: 10 de abril de 2013] Disponible en:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135013577003> ISSN 1139-1723.

Guber, R.(2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. 1ra ed. Bogotá, Norma..

Guigou, N. (2000) "De la religión civil: Identidad, representaciones y mito-praxis en el Uruguay. Algunos aspectos teóricos" en *Anuario Antropología Social y Cultural en Uruguay.* Montevideo. Nordan Comunidad. pp. 29-42.

_____ (2003) *La nación laica. Religión civil y mito-praxis en el Uruguay*. Montevideo. Ediciones La Gotera..
_____ (2005) "Sobre cartografías antropológicas y otros ensayos". Montevideo. *Ediciones de Hermes Criollo*.
Jociles, M. y otros (Eds.). (2011) *Etnografías de la infancia y de la adolescencia.* 1ª ed. Madrid: Catarata.. 416 p.
Kropff, Laura. (2009) "Apuntes conceptuales para una antropología de la edad" en *Avá*. N° 16, diciembre 2009. pp. 171-187.
Margulis, M y Urresti, M. (1996) "La juventud es más que una palabra" en Margulis, M. (2000). *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires. Biblos..
Mead, M. (1992). *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Buenos Aires. Planeta-Agostini.
Milstein, D y otros. (2006). "Panorama de la antropología de la educación en la Argentina 1982-2006". *Anuario de estudios en antropología social*. Buenos Aires. Centro de antropología Social CIDES.
Milstein, D y otros. (2011). *Encuentros etnográficos con niñ@s y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos*. Buenos Aires. Miños y Dávila editores.
Rama, G. *La evolución de la educación secundaria en Uruguay.* REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* [online] 2004, 2 (enero-junio): [Date of reference: 20 / Setiembre / 2013] Available in:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55120104>
Viscardi, N. y Alonso, N. (2013).*Gramática(s) de la convivencia. Un examen a la cotidianidad y la cultura política en la Educación Primaria y Media en Uruguay.* Montevideo. ANEP.
Wacquant, Louic. (2006) *Entre las cuerdas*. Buenos Aires. Siglo XXI..
Willis, P. (2008). *Aprendiendo a trabajar. Como los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera.* 2ª. ed. Madrid. Akal.
Wulff, H. (1988). *Twenty girls. Growing-up, Ethnicity and Excitement in a South London Microculture, Stockholm*, Stockholm Studies in Social Anthropology.
_____ Introducing youth culture in its own right. En Amit-Talai y Wulff. (Eds.) (1995). Y*outh Cultures. A Cross-Cultural Perspective*. Londres. Routledge. pp. 1-18..