

Las representaciones sociales de las crisis y su vinculación con el contexto económico-social en Argentina, en hombres jóvenes

Young men's social representations of crisis related to the social economical context in Argentina

Susana Seidmann¹; Susana Azzollini¹; Silveria Vizoso¹; Vera Bail; Victoria Vidalo¹

¹Universidad de Buenos Aires (UBA)

RESUMO

Trata-se de um estudo exploratório realizado com homens jovens (entre 20 e 30 anos), de escolaridade primária, secundária ou mais elevada, residentes na cidade de Buenos Aires, cujo objetivo foi identificar as representações sociais da crise social e de crises vitais de caráter psicossocial relacionadas com o contexto socioeconômico na Argentina. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas sobre as quais foi feita uma análise qualitativa.

Os resultados mostram que, para os homens que possuem estudos primários, a representação tem prioritariamente causalidade externa, como a econômica, enquanto aqueles com estudos secundários ou mais se referem fundamentalmente a causas internas (relativas a problemas pessoais). Entretanto, quando propõem soluções, os jovens de escolaridade primária utilizam estratégias voluntaristas e individuais, enquanto os jovens de escolaridade secundária destacam a importância de políticas sociais, embora sem se envolverem pessoalmente e no marco de uma narrativa em que se distingue "nós" e "eles" (os que têm problemas).

Palavras-chave: Crise; Representação social; Contexto socioeconômico.

ABSTRACT

An exploratory study was carried out in order to explore social representations of social and psychosocial life cycle crisis, in connection to the social economical context in Argentina in young men, in ages between 20 and 30 years old, with elementary and high school studies, living in Buenos Aires city. Semi-structured interviewing were achieved and analyzed qualitatively.

The results show that the social representation of the crisis is mainly perceived as coming from external reasons, such as the economic causes in young men with elementary studies and principally inner reasons (related to personal problems) in those with high school or more studies. However, when they propose solutions, young men with elementary school studies use individual and willing full strategies, while young men with high school studies stress the importance of social policies, but without personally involvement and in a narrative frame where they make a distinction between "we" and "they" (the problematic people).

Keywords: Crisis; Social representation; Social-economic context.

RESUMEN

Se realizó un estudio exploratorio con el objetivo de indagar las representaciones sociales de la crisis social y crisis vitales psicossociales, en relación al contexto económico social en Argentina en hombres jóvenes, entre 20 y 30 años, con estudios primarios y secundarios o más, residentes en la ciudad de Buenos Aires. Se efectuaron entrevistas semiestructuradas que fueron analizadas cualitativamente.

Los resultados muestran que, para los hombres que poseen estudios primarios, la representación social de la crisis es prioritariamente de causalidad externa, como la económica y, en cambio, aquéllos con estudios secundarios o más refieren fundamentalmente las internas (relativas a problemas personales). Sin embargo, cuando proponen soluciones, los jóvenes primarios utilizan estrategias voluntaristas e individuales, mientras que los jóvenes secundarios destacan la importancia de políticas sociales, aunque sin involucrarse personalmente y en el marco de una narrativa donde se distingue un "nosotros" de un "ellos" (los que tienen problemas).

Palabras clave: Crisis; Representación social; Contexto económico social.

INTRODUÇÃO

El concepto de crisis es complejo (MORIN, 1994), ya que involucra las ideas de perturbación, disfuncionalidad, desarreglo, incertidumbre. La persona se hace incapaz de resolver los problemas como lo hacía antes, no encontrando respuestas satisfactorias. Para poder reconocernos a nosotros mismos y, simultáneamente, dar cuenta de los cambios, los seres humanos necesitamos continuidad en tiempo y espacio, retener el orden, proveer de causalidad a los eventos, organizar narrativas coherentes. La irrupción de una crisis dificulta la capacidad de construir la propia historia, en tanto excede los parámetros de lo previsible. "El choque entre esa necesidad de asegurar sentido y la incapacidad de organizar de manera razonable una experiencia, resulta en un esfuerzo denodado [...] para lograr cierto grado de control sobre los eventos a través de "reescribir o reeditar" la historia, en un intento de adjudicarse retrospectivamente un monto de control sobre los sucesos" (SLUZKI, 1994, p. 361).

En la actualidad, y específicamente en los últimos 20 años, con el inicio de la globalización, la organización social de los países se modificó como consecuencia de las transformaciones económicas resultantes. Esta situación social repercutió en los procesos individuales de definición de identidades coherentes. En todo el mundo la globalización dejó gente afuera del sistema económico social que no se pudieron acomodar (BAUMAN, 2006). En un estado de crisis social "la gente culpa inevitablemente a la sociedad como conjunto, o a otra gente que parece especialmente dañina" (GIRARD, 1982 apud BAUMAN, 2005a, p. 126).

"Cuando el mundo conocido salta en pedazos, uno de los efectos más inquietantes y desalentadores es la pila de escombros que tapan los límites y la lluvia de basura y chatarra que destruye las señales. No se teme ni odia a los aspirantes a víctimas por ser diferentes, sino por no ser lo bastante diferentes y mezclarse con demasiada facilidad con la multitud. Se requiere de la violencia para hacer que sean espectacular, inconfundible y descaradamente diferentes"(BAUMAN, 2005a, p. 127).

En un estado de crisis social, los individuos se desestabilizan y se convierten en multitud, y "la multitud busca acción por definición pero no puede influir en las causas naturales (de la crisis). Por lo tanto, busca una causa accesible que mitigue su apetito de violencia" (GIRARD apud BAUMAN, 2005a, p. 126). Por estos motivos, la sociedad organizada trata a los que quedaron excluidos como intrusos, en el mejor de los casos les acusa de tener pretensiones injustificadas o de indolencia y, a menudo, "de toda suerte de maldades, como intrigar, estafar, vivir una vida al borde de la criminalidad, mas, en cualquiera de los casos, de parasitar en el cuerpo social" (CZARNOWSKI, 1935 apud BAUMAN, 2005b, p. 59). De esta manera, se configura un "ellos" vs. un "nosotros": "Ellos siempre son demasiados. Ellos son los tipos de los que debería haber menos o, mejor aún, absolutamente ninguno. Y nosotros nunca somos suficientes. Nosotros somos la gente que tendría que abundar más" (BAUMAN, 2005bp. 51).

Las concepciones del capitalismo actual asocian la marginación y la pobreza con la responsabilidad personal, en un planteo de "neodarwinismo social" (HERRNSTEIN; MURRIA, 1994). Sin embargo, la complejidad de los comportamientos alcanzados (competencias) depende, sin duda, de las oportunidades de intercambio entre las habilidades del sujeto y los objetos que se encuentran a su disposición (GARCÍA, 1996). Así, Tedesco (2000) considera que el conocimiento y la información reemplazarán a los recursos naturales y al dinero, como variables claves en cuanto al origen, la fuente y la distribución del poder.

En la década del '60, por la acentuada diferencia de los resultados escolares en los países desarrollados, comienza a utilizarse el término "carencia" o "déficit cultural", atribuyendo el fracaso escolar a la existencia de culturas inferiores, ambientes familiares patológicos y atrasados. Se sostenía que la pobreza ambiental de las clases bajas producía deficiencias en el desarrollo psicológico infantil y por lo tanto, dificultades de aprendizaje y de adaptación escolar (SOUZA PATTO, 1988; MONTESINOS; SINISI, 2004). Esta idea fortaleció el etnocentrismo, al encubrir la explicación de situaciones de desigualdad social y económica que, para el caso de los alumnos signados como 'diferentes', eran interpretadas como limitaciones e imposibilidades propias de la cultura/nacionalidad o etnia de origen.

En la misma década, Oscar Lewis (1961) comenzó a utilizar la frase "cultura de la pobreza", refiriéndose a la forma de vida de los pobres en comunidades aisladas, que les impedía participar de los principios y normas culturales de las sociedades no pobres. Llegaba así a la conclusión que el ambiente en el que desarrollan sus vidas consolida vivencias patológicas como la delincuencia, embarazos a temprana edad, baja escolarización. Lewis (1961) concluye que estos grupos sociales no aprovechan las oportunidades que la sociedad les ofrece, identificando la situación con un "estilo de vida" de un determinado colectivo social que se transmite de generación en generación a través de la socialización familiar. Sin embargo, esta postura resulta bastante limitada pues la complejidad de los acontecimientos está vinculada

dialécticamente con las regularidades y las particularidades del sistema cognitivo, por un lado, y con las características de los objetos a asimilar disponibles en el entorno socio-cultural que les otorga un "valor" y les asigna una "significación", por otro (GARCÍA, 1996).

La noción de "conflicto cultural" enfatiza la "distancia cultural" entre la cultura de los grupos étnicos o minoritarios y aquella representada por la escuela, es decir, las minorías fracasan porque no pueden adaptarse exitosamente al estilo de la cultura dominante (DIUK, 2001). Así, los problemas educativos de niños y jóvenes marginados constituyen un grave problema social, porque perpetúa el círculo de la pobreza y marginación; y un problema político porque la democracia se basa en la distribución equitativa de beneficios básicos como la educación y la salud y su consolidación se deteriora en sociedades con altos niveles de exclusión y marginalidad.

Sin embargo, ambos enfoques –el déficit cultural y el conflicto cultural- no vinculan la cultura con los procesos sociales, políticos y económicos. Esta representación encuentra respuesta en los años '70, con la *Teoría de la Reproducción* que permite ver al sistema educativo en función del proceso de reproducción del sistema capitalista, como legitimador de los procesos sociales (SOUZA PATTO, 1988; MONTESINOS; SINISI, 2004). La Teoría de la Reproducción relaciona el fenómeno educativo con las restantes estructuras sociales. La principal función de la educación es la de socializar al individuo pero esta socialización lo moldea según las condiciones de reproducción del sistema capitalista existente. Frente a la realidad que impera de desajuste económico, desintegración social y la consecuente expulsión y marginación de importantes sectores sociales, se responde con un discurso tecnocrático que promete orden y eficacia. Por ello, el fracaso que *recae* sobre algunos tal vez es una forma de éxito de un proyecto velado (OLIVA GIL, 2000).

Desde esta perspectiva, Althusser (1988) afirma que los Aparatos Ideológicos de Estado, que conducen a la reproducción de la sociedad, son de carácter represivo e ideológico; la escuela, ejemplo de ellos, renueva estas relaciones de producción pues

"[...] la omnipotencia del fracaso en la vida escolar le devuelve la mirada desde la que lo significa el mundo y él será, en toda respuesta al medio, aquél que nunca puede. Invalidado para aprender, pero también para luchar en su proyección futura. La resignación lo gana y hasta vivirá como justas tanto su inserción en labores ocupacionales mal remuneradas, como la misma existencia de la estratificación jerárquica social. La escuela en este caso asume el rol de reproductora de la estratificación social, y ayuda a integrar a los jóvenes al sistema económico, ya que diferentes niveles de educación colocan a los trabajadores en diferentes niveles de la estructura ocupacional" (PRUZZO DE DI PEGO, 1995, p. 25).

"El fracaso escolar conlleva dolorosos sentimientos de descalificación, culpabilidad y pérdida de la autoestima... frustración y desconfianza hacia la propia capacidad de producción, indiferencia hacia lo que lo rodea, ya que casi todo es inalcanzable –no importa el esfuerzo que se haga -, y un escepticismo hacia la efectividad de las instituciones sociales" (KREMENCHUTZKY, 1997, p. 37).

Esta experiencia está directamente asociada a la dimensión de la vivencia. La noción de experiencia vivida refiere a la conciencia que la persona tiene del mundo donde vive. La conciencia *como* "la experiencia vivida de la experiencia vivida", "una especie de eco de todo el organismo a su propia reacción" frente al mundo sentido, eco que equivale a "un contacto social consigo mismo" (VYGOTSKY, 1994 apud JODELET, 2005, p. 27).

Una investigación de Diuk (2001) expresa que el fracaso escolar afecta a un alto porcentaje de la población en edad escolar en Latinoamérica. Numerosas son las causas que se atribuyen a dicho fracaso: déficit lingüístico y cognitivo de los niños; aspectos sociales e institucionales; relación de la escuela y los niños de los sectores pobres que afecta el proceso de aprendizaje, diferencias de los estilos de aprendizaje en la comunidad y en la escuela, alumnos que no responden, expectativas de los docentes, dificultades de los maestros para entender los códigos de los niños al no coincidir con su dialecto y patrones de tratamiento diferencial que reducen las posibilidades de aprendizaje de estos niños en condiciones de pobreza. Es por ello que "el estudio de estos factores ha demostrado que las escuelas carecen de estrategias que les permitan apoyar exitosamente el aprendizaje de los niños que ingresan [...] con experiencias y conocimientos diferentes de lo que los maestros esperan y para los que han sido formados" (DIUK, 2001, p. 59). Los alumnos de clase media encuentran en sus hogares, habilidades y conocimientos que la escuela demanda. En cambio, los niños de los sectores marginados ingresan con menor práctica lingüística pero con otras habilidades diferentes de las escolares. Los espacios sociales determinan las posibilidades prácticas de sus protagonistas, sus posiciones y lugares institucionales. Bourdieu (1982 apud WAGNER; HAYES, 2005) lo relaciona con el concepto de *habitus* cuando aborda la economía multifacética de la práctica.

En un estudio realizado en torno al fracaso escolar en las escuelas primarias del sector público de Tandil, Cavalleri et al. (1997) analizaron los factores que intervienen en el fracaso escolar, principalmente los que devienen de los mecanismos institucionales específicos, transmisores de contenidos sociales que resultan de las prácticas cotidianas en la escuela. Enumeran los siguientes:

- estrategias de ocultamiento de las diferencias socioeconómicas y culturales que se producen y reproducen en la escuela a través de prácticas tendientes a la homogenización que tienden a subvalorar la cultura de los sectores pobres, elaborando estrategias que los ubican en niveles inferiores a los establecidos.
- “construcción de sujetos culpables”, imponiéndoles rótulos que ubican a estos niños pobres como fracasados de la escuela. Nunca se ponen en duda – afirma- las prácticas educativas.
- diferentes propuestas pedagógicas para distintos destinatarios sociales que disminuyen, en el caso de los sectores pobres, las exigencias para promocionar.

De la investigación se desprende que existe una serie de mensajes que actúan como obstaculizadores del proceso democrático como la

“[...] desvalorización de la palabra de los grupos sociales afectados por el problema del fracaso escolar; imposición de la autoridad institucional como único criterio de verdad; mensajes cerrados, acabados, sin plantear un vínculo dialogal; acciones reiterativas y estereotipadas de los agentes institucionales [...], limitando la posibilidad de construcción de procesos creativos en la búsqueda de soluciones del problema; amenazas de sanciones con otras instancias institucionales y culpabilización de la escuela a las familias como únicas responsables de la situación del fracaso escolar” (CAVALLERI et al., 1997, p. 16).

La representación social de la inutilidad de los esfuerzos y la falta de un proyecto de vida encarnada en las clases sociales más desprotegidas es confirmada por la mirada de desprecio de las personas pertenecientes a otros niveles socioeconómicos que visualizan el problema expresando: “son vagos”, “no les gusta trabajar ni estudiar”, “no sirven para nada”. “La desidia y la peyorización de la pobreza emerge como diferenciación personal frente a una situación problemática y difícil”(SEIDMANN et al., 2004, p. 113).

En este sentido, es necesario considerar que la escuela, en tanto espacio público, es un ámbito de construcción de lo simbólico, de producción de representaciones sociales. “La esfera pública, en cuanto espacio de alteridad, ofrece a las representaciones sociales, el terreno sobre el cual ellas pueden ser cultivadas”(JOVCHELOVITCH, 1994, p. 65).

Las representaciones sociales son construcciones compartidas, en el discurso y en la acción (WAGNER; HAYES, 2005), por personas que pertenecen a un mismo grupo o a una misma condición. Así, las representaciones sociales se diferenciarán de acuerdo a la inscripción que la persona tenga en el sistema educacional y social.

OBJETIVO

El objetivo de este trabajo es indagar las representaciones sociales de la crisis social y crisis vitales psicosociales en relación al contexto económico social en la Argentina, en hombres jóvenes, entre 20 y 30 años, con estudios primarios y estudios secundarios o más, residentes en la ciudad de Buenos Aires.

METODOLOGÍA

Se realizaron 41 entrevistas semiestructuradas, de las cuales – para el presente trabajo – se seleccionaron las correspondientes a los hombres. El tamaño de la muestra se estableció de acuerdo al

criterio de saturación de la información. Se procedió a un análisis, a través del software *Atlas.ti.*, de los focos propuestos a partir del discurso de los participantes.

Desarrollo

Se presentan a continuación los datos obtenidos en las entrevistas seleccionadas.

Caracterización de la crisis

Los varones con menor nivel de escolaridad (primario completo) caracterizan **la crisis** como no ocasionada por acciones o características personales propias. La causa es externa, se trata del país, la culpa de otra persona, una circunstancia azarosa que la desencadena. Suelen destacar prioritariamente la crisis socioeconómica.

"Estar como estar ahora en este momento sin trabajo... porque hay desocupación y [...] faltando varias cosas en casa que son las primordiales, [...] el no poder tener un trabajo como la gente por cómo está el país, para poder sustentar todo... y doy gracias a Dios que tengamos los tres salud..." (Marcelo, 29 años, estudios primarios).

"Una crisis es, cuando algo no anda bien, cuando no funciona..., qué sé yo, como está el país ahora: en crisis. Es... mmm. Algo que no anda bien" (Hugo, 21 años, estudios primarios).

En cambio, en los varones con estudios secundarios, la crisis se define desde un aspecto fundamentalmente personal, vinculada a características propias o del entorno inmediato.

"Es cuando un problema, es tan grande, que es de difícil solución, cuando no lo resolvés como resolvés un problema de todos los días. Que cuesta, o a lo mejor no se soluciona... no sé, no sé si... bueno, no se soluciona fácil". (Mariano, 21 años, estudios secundarios).

"[...] siempre estoy en crisis porque me pasa lo mismo, o sea, soy inseguro, soy muy exigente, y siempre me pasa eso... nunca me alcanza... por más que me salga bien [...] aprendo... las cosas que tengo que ir superando, las cosas que no puedo superar" (Martín, 26 años, estudios universitarios incompletos).

"Yo creo que las crisis son importantes porque...es como que una crisis lleva a un cambio, porque... no creo que haya un cambio si no hay crisis, si no hay algo que me moleste, algo que me angustia" (Luciano, 23 años, estudios secundarios).

Tipos de crisis

Asimismo, a la hora de enumerar los **tipos de crisis** existentes, la mencionada diferencia se expresa en que los hombres con estudios primarios destacan en primer lugar las crisis externas, mientras que los que tienen estudios secundarios lo hacen con las internas. Dentro de las primeras se encontrarían: la economía del país, el no poder acceder a bienes y servicios fundamentales y la inseguridad. Entre las internas está la noción de "estancamiento" que alude a una situación personal, la depresión o los estados anímicos negativos, dificultades familiares, no poder adaptarse a un cambio.

Los varones con educación primaria, si bien destacan la crisis económica, ninguno establece una clara y explícita relación entre políticas económicas y su situación particular.

"Sí, hay distintos tipos de crisis. Una persona puede pasar por distintas crisis: económicas... familiares, inclusive crisis porque si, porque se deprime. Pero la razón de una crisis es siempre la misma, es porque no estás avanzando ni retrocediendo. Eso para mí es una crisis, que no haya avance ni retroceso" (Nicolás, 23 años, estudios primarios).

"Y sí, la económica. Los temas económicos complican la cosa. Cuando yo era chico mi papá estaba en muy buena situación, él no la disfrutó... pero a nosotros nos mandaba un mes de vacaciones, me compró el auto... primero las motos... no me daba afecto... me daba cosas... Pero ahora... las cosas ya no están tan bien... La plata no alcanza como antes, menos si lo tuyo es el comercio... Yo gano para mí... pero cuando cierre la zapatería no sé que voy a hacer para pasarle a Mariela por la nena. Es la crisis económica, ve, el tema de la economía" (Gustavo, 24 años, estudios primarios).

Y ahora con los secuestros, se escucha mucho el tema... de la inseguridad. Crisis de inseguridad? Por los secuestros, los robos... Los "cabeza de cascote" no quieren laburar... o no tienen, pero para falopearse tienen, roban, matan" (Hugo, 21 años, estudios primarios).

"No, no, no, la crisis es el estado lamentable y crítico en que está el país hoy... y espero que se pueda revertir, pero... Dios quiera" (Marcelo, 29 años, estudios primarios).

"Crisis económica, una... y la otra, cuando uno está mal anímicamente. Y, no sé qué más... esas dos [...]. Cuando uno no consigue trabajo, cuando no puede mantener el hogar. Para un presidente la situación del país que no lo pueda manejar. [...] Sí, que no pueda solucionar que la gente no tenga trabajo, que todos los días hay cortes de ruta porque la gente no puede mantener a su familia... [...] Puede ser crisis personal, crisis social... que abarque crisis política... como la de Argentina... [...] también... policial en este momento... por los casos de inseguridad en las calles... en todos los aspectos... se puede considerar, por ejemplo, una crisis en el fútbol" (Nicolás, 23 años, estudios primarios).

Los hombres con secundario completo o más, en cambio, no mencionan la crisis económica o lo hacen luego de destacar las internas.

"Y... que ande mal anímicamente porque se peleó con la novia, que se lleve mal con los padres, que quiera hacer algo que no puede, estudiar algo que no le conviene, o que no le alcanza la plata para pagarse ese estudio" (Mariano, 21 años, estudios secundarios).

"Y amorosa... en el trabajo, de nervios... como le suele dar a mi vieja" (Ignacio, 22 años, estudios secundarios).

"Que sé yo... crisis afectivas, crisis depresivas, crisis laboral, crisis... familiar, no sé" (Martín, 26 años, estudios universitarios incompletos).

Soluciones a las crisis

Sin embargo, los hombres con estudios primarios al proponer soluciones a las crisis, hacen propuestas estrictamente vinculadas al ámbito personal.

"Las crisis... hay pocas maneras de solucionarlas. Una manera de solucionarlas es haciéndose la víctima y hacer que los demás te ayuden, lo cual seguiría siendo una crisis. Y bueno la única alternativa que queda es... que uno, con perseverancia, y con mantenimiento y con... empuje, se podría decir, la solucione, porque supongo que es uno que la puede solucionar y... lo pueden ayudar pero no solucionarle las cosas. Estamos en continua crisis, entonces lo importante es... perseverar con esos métodos, todo el tiempo posible hasta la muerte. Porque... las crisis son todo el tiempo" (Nicolás, 23 años, estudios primarios).

"Mi mamá estaba muy preocupada, yo estaba mal, todo el día mal, no quería ni hablar, ni saber nada de la nena, nada. Nada de nada, y habló con una amiga que la hija va al psicólogo, y me pidió turno. Yo no quería, pero la verdad, que me va mejor. Soy otro ahora... ahora salgo, veo a la nena, que no le dejo el lugar de padre a otro... no, la verdad, tendría que haber ido al psicólogo desde los dieciséis años yo, ahora me doy cuenta, no me hubiera equivocado tanto" (Gustavo, 24 años, estudios primarios).

"Y para solucionar una crisis hay que seguir trabajando todos los días haciendo changas, lo que sea, pero nunca bajar los brazos... peleando por mis dos, mis dos personitas que tengo que son mi familia... todos los días... no parar es mi lema" (Marcelo, 29 años, estudios primarios).

"Me hablaron... mi mamá, mis amigos, mi hermano... todos esos me hablaron, y me escucharon... me ayudaron a que salga adelante, que tenga paciencia, que ya iban a cambiar las cosas. Que siguiera en la calle, no hay algo hoy... bueno, habrá mañana. Que tenga paciencia que ya iba a aparecer algo. Yo... seguí golpeado puertas... les decía a todos...sabés de un laburo? Si sale algo avisame..., miraba el diario... buscaba... trataba de tener paciencia" (Hugo, 21 años, estudios primarios).

En cambio, los que poseen estudios secundarios proponen soluciones sociales generalizadas a las crisis, aunque sin registro de participación ciudadana o búsqueda de inclusión de las personas marginadas sino que los mencionan a través de una estigmatización:

"Cómo actúan los jóvenes frente a la realidad social actual. En mi edad hay de todo. Están los que no les importa nada... dicen... somos anarquistas, y no hacen nada... lo único que hacen es hablar. Están los otros, que se meten en la política, para solucionar los problemas reales y no en robar. Yo creo que esos van a ser los dirigentes del mañana... Están los otros que... lamentablemente... son los que apoyan a los piqueteros... que a mí me termina poniendo loco y terminamos en discusiones horribles. Porque yo digo no, si yo, un pibe... común, pude resolver un tema que no era para mí, para el que no estaba preparado... ellos... no quieren laburar. Te lo digo, perdóname si estás de acuerdo con ellos, pero no quieren laburar. Los que los apoyan, fomentan la vagancia. Es una respuesta posible, ante la crisis: la vagancia" (Luciano, 23 años, estudios secundarios).

"Qué hacer cuando hay crisis sociales? Como el desempleo, o la inseguridad... Cómo manejar las crisis sociales. Según el ámbito en que la gente es criada varía mucho cómo te afectan las cosas, las crisis, como las enfrentás. Yo soy una persona que siempre busca estar alegre, feliz, si no se puede arreglar, bueno... ya te vas a acostumbrar. Mala suerte, intento no deprimirme, en vez otros, que... se vuelven locos, hacen todo lo posible por solucionar los asuntos como los "piqueteros", y... todos son distintos. Yo no haría lo que hacen los piqueteros... no sé, no quiero ofenderte... por lo que vos pensés..." (Mariano, 21 años, estudios secundarios).

"La gente puede resolver los problemas de distinta manera según el estudio. Es distinto una persona de universidad, como nosotros, y alguien que apenas terminó la primaria... y... empezó a trabajar. Conozco jóvenes que se quedaron tirados en una esquina y nadie los pudo sacar y se drogan, porque enfrentaron mal estas crisis. Viven para drogarse. Es muy diferente la manera de ver la crisis, según dónde, con quién y cómo te criaste" (Ignacio, 22 años, estudios secundarios).

CONCLUSIONES

La narrativa de los hombres jóvenes con menor nivel educativo evidencia el desconocimiento de la dinámica de los procesos macrosociales, que desemboca en la autoculpabilización y construcción de representaciones sociales autorreferentes de las posibles soluciones a las crisis. Inversamente, los jóvenes con estudios secundarios enfatizan soluciones sociales globales ante crisis eminentemente personales. Las propuestas no los involucran como ciudadanos activos del cambio social y, en su lugar, actúan como observadores críticos, estigmatizando a los "otros" que se movilizan y al mismo tiempo son los excluidos del entorno social.

La política educativa argentina, en consonancia con las políticas neoliberales utiliza vocablos como "tolerancia" y "respeto hacia la alteridad", pero no reconoce los procesos de producción de la desigualdad sociocultural que están en la base de la construcción de la diferencia. "Estos abordajes producen una operación de vaciamiento de los sentidos políticos presentes en la experiencia de la diversidad cuando se construye/representa desvinculada de la estructura de desigualdad social"(MONTESINOS, 2001, p. 79). En este sentido, la promesa de igualdad sumada a la desigualdad que se vive en la práctica, es una peligrosa combinación."Cuando todos se igualan en semejantes, la identidad del yo vacila" (LIPOVETSKY, 1996, p. 56). El proceso de homogeneización generado en ámbitos escolares tiene la función de ocultar las desigualdades sociales.

Los jóvenes con estudios primarios, impregnados de una socialización escolar discriminatoria, encuentran refugio en sostener su propia responsabilidad activa en la constitución de su fracaso. El planteo de neodarwinismo social del capitalismo encuentra así seguidores entre sus propias "víctimas".

La homogeneización propuesta institucionalmente por la escuela, genera un movimiento reactivo en los jóvenes con estudios secundarios, con ansias de definición identitaria, que buscan todo el tiempo diferenciarse de los sectores carenciados a través de su estigmatización y la peyorización de las situaciones de pobreza y exclusión. La construcción cultural de las identidades peyorizadas queda, así,

naturalizada. Y la escuela cumple su función como aparato ideológico de Estado al renovar las relaciones instituidas de producción y de poder.

Los jóvenes con estudios secundarios confirman, de este modo, la autoculpabilización de sus pares con menor estudio, en un proceso social espiralado y autopoietico de construcción de representaciones sociales de las crisis y su dinámica social instituyente, que transcurre inconscientemente como una argamasa que mantiene en funcionamiento el sistema social de poder y privilegios.

Así, la pertinencia práctica de la representación social de las crisis en estos jóvenes "sirve de guía para la acción concreta [...] y corresponde a un conjunto de reglas, de saber hacer, de interpretaciones en curso en (su) sistema de pensamiento" (HAAS; JODELET, 1999). El contexto donde todo esto ocurre es el del denominado Estado de la modernidad líquida (BAUMAN, 2003), que se basa en el desmoronamiento y fragilidad de las relaciones humanas y de las agencias de acción colectiva, las cuales diluyen la responsabilidad social y política de los ciudadanos. Se trata de un Estado que ya no provee los basamentos sólidos para la construcción del pensamiento y de la subjetividad (LEWKOWICZ, 2004).

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Ideología y aparatos ideológicos del Estado**. Argentina: Nueva Visión, 1988.
- BAUMAN, Z. **Modernidad líquida**. México: FCE, 2003.
- _____. **Identidad**. Buenos Aires: Losada, 2005a.
- _____. **Vidas desperdiciadas**. Barcelona: Paidós, 2005b.
- _____. Solidaridad, antes que tolerancia. **La Nación**, Buenos Aires, p. 10, 15 feb. 2006.
- CAVALLERI, M. et al. Aproximaciones a la explicación del fracaso escolar en el espacio social escuela: reproducción y producción de propuestas de intervención. **Revista de Educación**, Serie Indagaciones, Provincia de Buenos Aires, Universidad Nacional del Centro, n. 5-6, p. 9-18, 1997.
- DIUK, B. Perspectiva para el estudio de la problemática del fracaso escolar: articulación entre un enfoque sociocultural y un enfoque cognitivo. **Revista Irice**, n. 15, Rosario, Instituto Rosario de Investigación en Ciencias de la Educación, CONICET-UNR, p. 55-72, 2001.
- GARCÍA, D. **El fracaso escolar y desventajas sociales**. Un desafío para la inteligencia. Buenos Aires: Lumen Humanitas, 1996.
- HAAS, V; JODELET, D. Pensée et mémoire sociaux. In: PÉTARD, J. P. (Ed.). **Manuel de psychologie sociale**. Paris: Bréal, 1999. p. 111-160.
- HERRNSTEIN, R. J.; MURRIA, C. H. **The bell curve: intelligence and class structure in American life**. New Cork: Free Press Paperbacks, 1994.
- JODELET, D. Experiência e representações sociais. In: STEFANO MENIN, M. S.; MORRIS SHIMIZU, A. (Org.) **Experiência e representação social**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P. Y.; JOVCHELOVITCH, S. **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 63-85.
- KREMENCHUTZKY, S. et al. **Pero algunos quedarán...** Los adolescentes que repiten: un desafío para todos. Buenos Aires: Aique, 1997.
- LEWIS, O. **Antropología de la pobreza**. México: FCE, 1961.
- LEWKOWICZ, I. **Pensar sin Estado**. Buenos Aires: Paidós, 2004.
- LIPOVETSKY, G. **La era del vacío**. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo. Barcelona: Anagrama, 1996.
- MONTESINOS, M. Aproximaciones a ciertos conceptos en uso sobre el fracaso escolar. **Revista Ensayos y Experiencias**, Buenos Aires, n. 43, Ediciones Novedades Educativas, p. 78-84, 2001 .
- _____; SINISI, L. Pobreza, niñez y diferenciación social. **Cuadernos de Antropología Social**, Buenos Aires, n. 19, p. 23-38, 2004.
- MORIN, E. La noción de sujeto. In: FRIED SCHNITMAN, D. (Org.). **Nuevos paradigma, cultura y subjetividad**. Buenos Aires: Paidós, 1994. p. 67-89.
- OLIVA GIL, J. **La escuela que viene**. Granada: Comares, 2000.
- PRUZZO DE DI PEGO, V. El impacto del fracaso escolar. **Praxis Educativa**, Buenos Aires, Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria, n. 1, p. 32-46, 1995.

SEIDMANN, S. et al. Crisis sociales y psicosociales en hombres jóvenes: un abordaje cualitativo. **XII Anuario de Investigaciones**, Buenos Aires, Facultad de Psicología, UBA, p. 107-113, 2004.

SLUZKI, C. Violencia familiar y violencia política. In: FRIED SCHNITMAN, D. (Org.). **Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad**. Buenos Aires: Paidós, 1994. p. 307-311.

SOUZA PATTO, M. H. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 65, p. 72-77, 1988 .

TEDESCO, J. **Educación en la sociedad del conocimiento**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2000.

WAGNER, W; HAYES, N. **Everyday discourse and common sense**. New York: Palgrave Macmillan, 2005.

Endereço para correspondência

Susana Seidmann
E-mail: susiseidmann@yahoo.com.ar

Recebido em: 23/06/2007
Revisado em: 02/07/2007
Aprovado em: 09/07/2007