

**Participación Política en el Contexto Escolar:
Experiencias de jóvenes en acción colectiva***

Lucia Rabello de Castro

Programa de Posgrado en Psicología

Instituto de Psicología

Universidad Federal de Río de Janeiro

* Esta es una versión revisada del artículo *What sense is there now for the political?*, originalmente presentado en la Conferencia Internacional *Childhoods 2005* en Oslo, Noruega, en junio de 2005.

Resumen

El involucramiento de jóvenes en la política hoy ha evolucionado hacia un alejamiento pragmático respecto de partidos y políticos, vistos con creciente sospecha e incredulidad. Lo que está en cuestión es la propia definición de política restringida a una perspectiva partidaria y al comportamiento de voto, desconsiderando prácticas políticas alternativas creadas por jóvenes que viven en una mezcla de transformaciones sociales y culturales radicales. Este artículo discute las posibilidades de acción política por parte de los jóvenes en el contexto escolar. Ello implica una necesaria resignificación de la práctica política desde el punto de vista de estos actores, posicionados fuera de los contextos institucionalizados de toma de decisiones. Se entiende participación política como un locus desde el que se deben encarar y asimilar las infinitas contradicciones y antagonismos de la vida social para que se pueda efectuar la acción colectiva. El trabajo empírico se basa en grupos de discusión con jóvenes de una escuela de Río de Janeiro, Brasil, que tienen la tarea de desarrollar un proyecto colectivo. El análisis muestra dos importantes dimensiones de la acción colectiva: el proceso arduo y cuidadoso de la descentralización de perspectiva cuando individuos pueden transformar sus puntos de vista e imaginar, pensar y construir el trabajo colectivo; y las vicisitudes de los sentimientos y emociones, que tanto pueden favorecer el trabajo en grupo como impedir que el grupo alcance sus objetivos. En el grupo aquí analizado se discute cómo los jóvenes alcanzan una construcción política importante, a la que llaman 'metáfora del respeto'. Esta metáfora evidencia el momento precioso en el que los jóvenes representan las condiciones necesarias que deben ser construidas por el grupo para que la acción colectiva ocurra.

Palabras clave: acción política; escuela; jóvenes; acción colectiva

El tema de la política evoca actitudes de incredulidad, aversión e indiferencia por parte de jóvenes en todo el mundo (Welti, 2002), incluso en Brasil. En este país, algunos estudios (Minayo, 1999; Novaes, 2000; Castro & Correa, 2005) han señalado cómo la juventud reacciona con rebeldía e indignación respecto a la forma como se portan los políticos, cuestionando para qué sirve, al fin y al cabo, la política (Castro, 2004).

Mi trabajo de pesquisa con la juventud lidia, desde hace tiempo, con cuestiones en las que se considera, como presupuesto, que los jóvenes contribuyen, de algún modo, para la vida en sociedad. A través del involucramiento con tales cuestiones llegué al tópico de la política. A medida que se les ha excluido a los jóvenes de este dominio, a causa de su supuesta ‘inmadurez psicológica’, la mayor parte de las decisiones importantes de nuestras sociedades han sido tomadas apenas por adultos, desconsiderando la opinión juvenil. La

situación hegemónica así establecida aleja a los jóvenes de la más importante área de los esfuerzos humanos, la política, entendida como la capacidad diferencial de grupos e individuos de participar en la construcción colectiva del mundo en el que vivimos. Es comprensible, entonces, que la juventud, en cuanto categoría social, demuestre cierta alienación respecto a la política y dude respecto a experimentar el mundo como el resultado de sus propios hechos y elecciones.

De este modo, cuando se les interroga sobre la política y los políticos, los jóvenes reverberan su posición de extraños, de exiliados de los espacios formales e institucionalizados de discusión y decisión, y, en este sentido, de libertad. No se puede considerar que el joven “haga” o “practique” política sólo por el hecho de que sea legalmente posible su participación formal a través del voto, a partir de los 18 años de edad (en Brasil el joven puede votar a partir de los 16, si lo desea), aunque la ciudadanía política plena se relacione a esta posibilidad. La cuestión que se plantea es ¿qué aspectos fundamentales de las subjetividades políticas se hacen evidentes en el mundo de niños y jóvenes, aunque dichos aspectos se construyan aparte de la política formal? O, más bien, ¿qué tipo de prácticas políticas pueden ser desarrolladas y experimentadas en el mundo de niños y jóvenes a pesar de su aislamiento del dominio político institucionalizado?

Este artículo tiene como objetivo la reconstrucción de la acción política desde el punto de vista de la posición periférica en la que se encuentran niños y jóvenes, que es desde donde se les convoca a actuar. Discuto las posibilidades de la política para niños y jóvenes a pesar de que estos sujetos estén formalmente excluidos de la práctica política más convencional. La presente discusión incluye un trabajo empírico basado en grupos focales con jóvenes de una escuela de Río de Janeiro, Brasil, a lo largo del año de 2003. Empezaremos con una breve discusión teórica de cuestiones que van a orientar el análisis de los resultados empíricos.

La Política y la Construcción del Espacio Común

En un interesante artículo, Bonnie Honig (1996) afirma que la democracia es el espacio de conflicto y diferencia, y nos alerta para nuestro deseo permanente de un espacio como el hogar, que tendería, idealmente, a abolir o neutralizar los conflictos y las luchas.

Honig considera el hogar como la metáfora de un lugar libre de conflictos, lugar donde prepondera la unidad y la seguridad, que se opone al terreno de la política, marcado por el tumulto, la diferencia y la “no gobernabilidad”. Los niños y jóvenes han sido objeto de esquemas de protección, que les vuelven cautivos de los lugares seguros como los hogares, alejados del tumulto de las calles y de otros lugares en los que la diferencia y el conflicto prevalecen.

Sin embargo, sólo de una forma reificada – con la finalidad de oponerse al carácter dilemático de la vida pública – se puede significar a los hogares como lugares libres de conflicto. Niños y jóvenes experimentan, a veces de forma traumática, la violencia y el miedo a la vida doméstica y muchos, especialmente en Brasil, huyen de sus casas hacia las calles *porque se sienten más seguros allí, aunque las consideren lugares desconocidos y peligrosos*. La protección de niños en hogares, alejados de la política, ha impuesto una versión idílica sobre la vida doméstica y, posiblemente, ha subestimado su potencial de gestión y resistencia.

Las observaciones de Honig resaltan el dominio de la política como constituido indisociablemente por luchas que desestabilizan los sujetos, los cuales parecen desear la quietud pacífica de lugares estables y armónicos. Hannah Arendt, cierta vez, sugirió que la más preciosa virtud política sería el coraje, puesto que él puede llevarnos muy lejos (de casa) y hacer que luchemos contra todas las formas de servidumbre y opresión (2002, 53).

Entrando en el espacio donde muchos individuos se cruzan, lo que está en juego es cómo encarar y lidiar con las diferencias entre individuos y la pluralidad de acciones humanas. Los espacios públicos abrigan los aspectos incongruentes y confusos de la existencia moderna, de la violencia a la ‘soledad en medio a la multitud’. Niños y jóvenes, tarde o temprano, están destinados a encarar los grandes desafíos de ‘salir de casa’ y conquistar el mundo exterior, las calles y la ciudad de forma más amplia (Castro, 2004). A lo largo de este proceso, los pares se hacen importantes (Kehl, 2000) para resignificar las experiencias de un individuo y para ayudar a construir significados compartidos sobre la ciudad, a la que se siente a la vez como lugar seductor y peligroso.

No obstante, nuestra vocación moderna de individualización le ha cobrado al individuo la tarea de responder a situaciones y actuar por su cuenta, y por sus propios intereses. Para ser capaz de hacerlo, deberá obtener definiciones y significados con los que

será capaz de elegir y construir su propia biografía. A causa del proceso de individualización que hoy se convierte en un *destino común* para todos, Beck (1998) afirmó que actualmente el individuo por sí solo tiene que echarse al hombro la responsabilidad de lidiar con peligros, oportunidades y ambivalencias de la vida con la deficiencia de referencias que antes lo apoyaban: “... *se está transfiriendo el peso de la definición y del entendimiento de las situaciones al individuo, aunque él no pueda dar cuenta de eso, ni sea capaz de evaluar correctamente sus intereses, valores y consecuencias de su acción, dada la enorme complejidad de las interacciones sociales que determinan las decisiones que se deben tomar.*” (1998, 21)

Por un lado, está la demanda de asumir su propia vida y hacer elecciones basadas en una elaboración individualizada de gustos y definiciones; por otro, la cada vez más difícil convivencia social, para la cual las definiciones individualizadas parecen cada vez más inadecuadas e insuficientes. Beck señala que el colectivo no puede organizarse desde arriba, sino que necesita ser negociado, discutido y vivido, oponiéndose a las fuerzas centrífugas de las biografías individuales. Según Arendt (1974, 34), en la búsqueda de entender y significar un mundo que no parece humano, los individuos tienen que buscar al otro para hacer del mundo un objeto de diálogo, y por eso, de esfuerzo humano. En este sentido, la construcción de un mundo compartido puede proveer la única manera de escapar al profundo aislamiento y exclusión, aunque haya medios de amenizarlos a través de prácticas como el consumismo, las drogas y otros comportamientos adictivos.

Se puede considerar a la política como la actividad que une a los individuos de modo a que sean capaces de dar sentido a sus propias existencias y al mundo. Alejada de su faceta institucionalizada, con sus papeles previsibles y estériles, la política puede recuperar su dimensión creativa y utópica, si la concebimos como la invención de espacios comunes – espacios de construcción de sentidos comunes y de acción colectiva. Desde esta perspectiva, creemos que se puede considerar a lo político como *el momento instituyente de la sociedad*, según Laclau (1996, 47). Distante de un centro estable y unívoco desde donde se irradia la politización de la sociedad, lo político nunca es totalmente alcanzado, y se destina a un permanente proceso de iniciar y producir el lazo social.

Las escuelas y la Creación de Bienes Comunes

Es principalmente en los contextos institucionales de escuelas que niños y jóvenes son inicialmente convocados a comprometerse con las luchas y controversias producidas a lo largo de la convivencia con otros diferentes. Si consideramos que las escuelas están completamente integradas a procedimientos racionalizados, parece que la previsión y la gobernabilidad permanecen como principios fundamentales del trabajo escolar, y específicamente de las actividades infantiles. Por otro lado, otros subproductos del trabajo escolar - tales como las emociones y los sentimientos relativos a las relaciones sociales, las cuestiones de poder y el antagonismo entre profesores y alumnos, o entre el equipo escolar y los padres - son raramente enfrentados. Sin embargo, es en el ámbito de las subculturas escolares, latentes o explícitas, que niños y jóvenes remodelan y resignifican códigos y normas a los que tienen que someterse. Por eso, cuando los alumnos transgreden, sus comportamientos de transgresión pueden señalar su insatisfacción con una situación en la que no hay espacio para el conflicto abierto entre los diversos segmentos que componen la vida en la escuela. No obstante, casi siempre se ve la transgresión como momento de ingobernabilidad que convoca la aplicación rápida de las normas y la restauración de la 'normalidad' en detrimento de imaginarse qué significan los desvíos, la rebeldía y el caos.

Discutiendo las posibilidades de prácticas de ciudadanía en la escuela, Cellier (2001) afirma que la educación debe estar preparada para cambiar: de la imposición de tareas y normas hacia su negociación: *“el miedo a adoctrinar alumnos viene acompañado por el de darles voz. Es una actitud sacada del pensamiento liberal cristiano que considera la escuela un ‘santuario’, es decir, fuera del tiempo, fuera de su historia, fuera de la política”* (2001, 196) (subrayado nuestro). El autor afirma, a continuación, que la cuestión de la educación para la ciudadanía debería ser sustituida por la democracia *dentro* de las escuelas.

Las prácticas institucionales escolares producen contextos que movilizan acción, pensamiento y emoción hacia objetivos comunes, los cuales se pueden construir de diferentes formas, dando lugar a conflictos y luchas. El sentido común que establece que el aprendizaje de asignaturas como matemáticas, lengua, geografía, etc, debe producirse de modo formal y abstracto - libre de la consideración de valores, por ejemplo - lleva a reiterar el principio del consenso como orientación primordial en las prácticas sociales de las

escuelas. Ante todo, los objetivos escolares están dirigidos a prevenir digresiones y objetivos emergentes (lo que se objetiva entre los sujetos a lo largo de las interacciones sociales del proceso educacional), retroalimentando una necesidad de orden y acuerdo. Al fin y al cabo, lo que debe prevalecer son los objetivos acordados entre los actores sociales más poderosos, lo que no incluye a los estudiantes.

El consenso actúa, entonces, como una gran fuerza estabilizadora en las escuelas, suavizando el conflicto y la diferencia. Eso presupone que, en último análisis, la solución de conflictos *está predestinada a ocurrir de cualquier forma*, ya que lo que está en cuestión es el establecimiento de una unidad entre llamamientos divergentes. Todavía hay otro problema cuando el objetivo es alcanzar el bien común, trascendiendo diferencias individuales y grupales (Young, 1996). Cuestiones de poder y comunicación interfieren privilegiando algunos actores en detrimento de otros al establecerse el bien ‘común’.

“Cuando participantes de una discusión aspiran a la unidad, el llamamiento al bien común por el que todos deben poner a un lado sus intereses y experiencias particulares hace que las perspectivas de los privilegiados tiendan a dominar la definición de este bien común.” (Young, 1996, 126)

En las escuelas, los alumnos están posicionados como si no tuvieran ni el idioma o el estilo cognitivo requerido, ni la posición privilegiada de poder para hacer valer sus perspectivas y valores en cuanto al establecimiento del bien común.

Las escuelas pueden propiciar un espacio interesante con respecto a cómo aprender a lidiar con las diferencias y los conflictos. Profesores, funcionarios administrativos, alumnos, autoridades educacionales, etc, representan categorías sociales que traen diferentes visiones tanto sobre sus propios posicionamientos y funciones en el ambiente educacional como sobre los posicionamientos y funciones de los demás. Trabajar en dirección a bienes comunes implica la creación de espacios de discusión, narrativa y acción a través de los que las diferencias serán expuestas, y las disposiciones subjetivas transformadas, favorecidas por los esfuerzos colectivos emergentes puestos en movimiento. Así, nuevas experiencias subjetivas aparecen, siempre y cuando sea posible hablar sobre *lo que ‘nosotros’ podemos hacer juntos en el contexto actual*. ‘Hacer junto’ puede ser un encaminamiento improbable de las actividades escolares, si no se pueden compartir los significados de forma a construir el punto elusivo en el que, en lugar de intereses individuales, virtualidades colectivas puedan construirse.

Acción y Narrativa en la Construcción del Colectivo

Comúnmente se supone que apenas tras el desarrollo de la madurez y del pensamiento racional es que niños y jóvenes serían capaces de discernir y juzgar. En esta línea, Rorty afirmó que apenas en culturas que se hayan libertado del estado de escasez los individuos pueden sentir simpatía los unos hacia los otros (1999, 80). Sólo después de que la escasez haya sido remediada es que la educación moral y sentimental puede tener lugar. Este punto de vista ‘posterior’ – tanto respecto a los individuos como a las culturas - se alinea con la visión que establece jerarquías y acaba por excluir ciertos actores sociales de la producción de espacios comunes. Tal visión se basa en una política de identidad que presupone atributos personales o grupales presentables, de modo a cualificar la actuación política. Políticas identitarias estipulan quién, y cuándo, puede actuar políticamente y, en este sentido, establecen direcciones unívocas para que la acción política ocurra: de los adultos hacia los niños; de las colectividades ‘desarrolladas’ o ‘civilizadas’ hacia los ‘subdesarrollados’ y ‘no civilizados’.

Tassin (1997) problematiza la noción de identidad como un aspecto necesario a la acción política. La identidad no puede ser fundamental para la política ya que ella no lleva a la creación de un espacio común – por encima de intereses comunitarios y grupales – sino que conduce a un espacio basado en una colectividad dada a priori, anterior a los individuos que la constituyen. Según el autor, la cuestión política debería ser *¿qué es lo que nosotros podemos hacer juntos?* en vez de *¿quién somos?* La consecuencia sería posibilitar el presentarse frente a los demás y buscar formas de acción en conjunto. La acción en público resulta en significados compartidos y en un mundo compartido, así como en el descubrimiento de la singularidad de cada uno.

En las escuelas, niños y jóvenes reciben, de antemano, representaciones colectivas institucionalizadas de quiénes son ellos y para qué sirve la escuela: ellos son estudiantes cuya posición subjetiva es la de aprendiz y seguidor de los comandos de los mayores. Sin embargo, a través de sus acciones, ellos están continuamente recreando las prácticas escolares por medio de nuevas, y tal vez más significativas, comprensiones de sí, de los otros e de lo que hacen allí. De este modo, el colectivo es constantemente retrabajado y

elaborado en las experiencias diarias de los estudiantes, profesores y funcionarios (Ion & Ravon, 1998) revelando un proceso mucho más contradictorio y diverso que no se apoya sobre una identidad cerrada.

El tiempo para pensar y hablar más libremente parece faltar en la mayor parte de las escuelas, por lo menos en Brasil. Los rígidos horarios determinados de las clases, y la busca por el desempeño de especialista en las asignaturas convencionales han dejado a alumnos y profesores exhaustos y presionados a seguir lo que está planeado, sin cualesquier digresiones. No hay tiempo para circular sin hacer nada, en el sentido positivo, como afirmó B. Russel, en lo que se refiere a la posibilidad de abertura a pensamientos y emociones más creativos y alegres que el ocio puede proporcionar.

Inspirada en el trabajo de H. Arendt, Kristeva (2000) también afirma la importancia de la narrativa – como un tiempo de compartir palabras y hechos – como el punto hacia el que invención y sabiduría convergen en las sociedades humanas: invención en el sentido de nuevos comienzos y sabiduría, como la capacidad basada en la realidad para juzgar y decidir sobre los dilemas do mundo humano. En este sentido, la narración estimula y abastece a la política porque, por su intermedio, hombres y mujeres se unen en su singularidad, creando un espacio donde el conflicto tiene que ocurrir.

Entendiendo que niños y jóvenes tienen oportunidades muy limitadas para la narración en la escuela, en el sentido de lo que acabo de describir, intentos de construir espacios colectivos en los que se realicen actividades válidas y significativas están sujetos a innúmeras dificultades. Algunas las abordamos en la parte empírica de este trabajo, a continuación, cuando se analizan cómo los jóvenes lidian con los conflictos y las diferencias a que se les exponen al pretenderse crear nuevos significados para el estar junto y hacer algo que se pueda compartir entre todos.

El Trabajo Empírico: un estudio de caso de acción colectiva

El trabajo empírico que presentamos se llevó a cabo en una escuela pública en la ciudad de Río de Janeiro, Brasil, durante el curso de 2003. Una de las profesoras de esta escuela mantenía un contacto académico con nuestro núcleo de pesquisa y quería desarrollar un proyecto diferente con sus alumnos, que los involucrara en una situación más

activa de aprendizaje. Se encargaba del curso titulado 'Ética y Ciudadanía', de contenido flexible. Discutimos con ella la posibilidad de coordinar un taller con los alumnos cuyo objetivo era acompañarlos en el proceso de desarrollo y elaboración de un proyecto colectivo. Después de una conversación preliminar con los alumnos se les ofreció la opción de trabajar en el proyecto o cursar la asignatura 'Ética y Ciudadanía' con su profesora. Todos eligieron participar en el taller con nosotros .

El grupo se compuso de 14 alumnos, 9 chicos y 5 chicas, con edades entre 15 y 18 años. Cursaban el primer año del "Ensino Médio"¹, lo que significa que lo concluirían en 2 años. Todos pertenecían a familias pobres, a juzgar por los lugares donde vivían. A excepción de un joven, los demás residían en "favelas" de la ciudad de Río de Janeiro². El hecho de que todos experimentaran condiciones sociales y económicas muy similares, no sólo no los hizo convergir hacia intereses similares, como será discutido más adelante, sino que además tampoco los acercó, en el sentido de hacerles sentirse parte de un 'mismo grupo'.

El taller tenía lugar semanalmente en el mismo horario, excepto los días festivos o de actividades escolares obligatorias en las que se convocaban a dichos alumnos. Su forma era la de un grupo de discusión con duración de una hora y media. A lo largo de referido año hubo 27 encuentros.

Los encuentros los coordinaban 3 asistentes de pesquisa, un hombre y dos mujeres, cuya tarea era ayudar al grupo a lo largo del proceso de construcción del proyecto colectivo. El concepto de trabajo en grupo aquí expuesto implica cambios subjetivos en los participantes cuando, en muchos momentos, se deben modificar puntos de vista personales considerados importantes para que se pueda concretar la acción colectiva. De este modo, se supera la soledad del individuo hacia la turbulenta, y tal vez nunca acabada y completa, situación de 'grupo'. La concepción de 'grupos operativos', según la desarrolló Pichon-Rivière (1981), nos ha sido útil a lo largo de este proyecto. Según el autor, aunque la tarea explícita sea central en el trabajo en grupo, hay otra tarea que tiene la misma importancia: la de cómo las relaciones son construidas y los estereotipos son desconstruidos, además de otros aspectos emergentes de la comunicación grupal cara a cara.

¹ El ciclo que en Brasil corresponde a los últimos tres años de la enseñanza secundaria, con jóvenes entre los 16 y 18 años aproximadamente.

² Aún así hay que observar que aunque aquel no viviera en una "favela", sus parientes sí vivían allí.

Así, el papel de los asistentes de pesquisa se direccionaba a asistir el grupo en la tarea explícita pero también debían atender para otras cuestiones emergentes a punto de estallar durante el recorrido. *“A partir del momento en que un grupo se propone a trabajar junto, podemos discriminar dos tendencias diferentes – una que lo mueve hacia la realización de la tarea (trabajo en grupo) y otra que parece oponerse a eso (grupo de presuposición básica). La actividad hacia la realización de la tarea se vuelve más difícil por la actividad regresiva. Presuposiciones básicas son fuertes emociones de origen primitivo que determinan parcialmente la organización que aquel grupo adopta y la forma como encara la tarea a ser hecha.”* (BION apud GRINBERG et al., 1973, 13)

El siguiente análisis aspira a poner al descubierto el arduo proceso de este grupo de jóvenes hacia la construcción de un espacio de narrativa y acción colectiva, que abarcó dos dimensiones principales. Por un lado, reveló los esfuerzos direccionados a descentralizar las perspectivas individuales y favorecer a que se pudiera pensar y construir el trabajo colectivo; por otro, incluyó las vicisitudes de sentimientos y emociones, muchos de los cuales de una naturaleza regresiva, que tiraba del grupo otra vez hacia un estado de inmovilidad y evasión. Dicho proceso de movimientos alternados hacia adelante y hacia atrás, a pesar de ser un aspecto esperado en la construcción de cualquier tarea colectiva, asumió, en este grupo específico, un efecto preponderantemente negativo. A continuación se discuten esas dos dimensiones de análisis como i) ‘desplazamientos en la estructura de sentimientos’ y ii) ‘la construcción del nosotros elusivo’ proveyendo un cuadro que da cuenta del proceso de compromiso y participación de un grupo de jóvenes en un proyecto colectivo de su autoría.

I- Desplazamientos en la estructura de sentimientos

La construcción de una acción colectiva implica descentralizar perspectivas individualizadas. Este proceso comprende la movilización de sentimientos, recursos vitales que mueven el grupo hacia sus objetivos explícitos. Para aprender y participar en una acción acordada, cada uno debe estar apto a *dejarse afectar por los otros*. Más que apenas cambios cognitivos que tienden a ocurrir, el trabajo en grupo implica desplazamientos en

las posiciones subjetivas, seguras y cómodas, hacia perspectivas abiertas por el trabajo de grupo, pero que todavía no son totalmente asimilables. Es apenas a lo largo del desarrollo del trabajo en conjunto con otros que la comprensión de la tarea y la consolidación de los objetivos pueden hacerse evidentes.

En este proceso, la persona debe tolerar y reconocer su dependencia respecto del otro, lo que posibilita la abertura hacia lo que todavía no se conoce o entiende totalmente y a lo que se puede sentir como raro y extraño. Ambas fuerzas progresivas y regresivas en el grupo parecen estar en cuestión en tal proceso. La consecución de los objetivos grupales presupone cambios de actitud y aprendizaje a través de la experiencia con los demás.

En este grupo de jóvenes, la animosidad, la hostilidad y la intolerancia hacia los otros fueron sentimientos predominantes desde el comienzo. Estos sentimientos se mostraron a través de ataques verbales, siempre de forma personal, sea por desvalorizaciones de la figura del otro, sea por la ridiculización. Inseguridad e impotencia para encontrar soluciones para esta dolorosa situación fueron verbalizadas como *“Es más fácil que encontremos soluciones a la violencia de Río de Janeiro que a nuestros problemas internos”* o *“sólo podemos trabajar juntos si pensamos igual, sentimos igual. De lo contrario es una pérdida de tiempo”*.

Se experienciaban los conflictos de forma dramática, hasta tal punto que uno de los participantes decidió salir del grupo en el tercer encuentro. Este acto de autoexpulsión permaneció como un símbolo de la dificultad de trabajar junto a lo largo de la trayectoria del grupo.

Las soluciones para lidiar con el extrañamiento causado por los otros se caracterizaban por su radicalidad, en actitudes como *“o eso, o aquello”*. En determinado encuentro, por ejemplo, mientras desarrollaban la simulación de una situación, propusieron la *“absoluta intolerancia”* como medida aplicable a todos los que transgredieran las normas del grupo. Algunas de las razones presentadas para esta medida se observan en frases como *“es mejor vivir bajo un régimen dictatorial, porque se puede imponer normas con más facilidad”*; *“se debía poder matar a todos los que no quieren estudiar”*. Asimismo argumentaron en favor del uso de tal principio en ejemplos de casos de la vida cotidiana: *“Debería asesinarse a los traficantes, ya que ellos hacen tanto mal.”*

En la medida en que los participantes pudieron experimentar algún proceso respecto del trabajo en grupo, se produjo una mirada más positiva sobre el conflicto, aunque impregnado de ambivalencia. Uno de los participantes, bastante entusiasmado con la mejora del grupo, dijo: *“Si no conseguimos terminar esa tarea, nunca conseguiremos hacer nada juntos de nuevo.”* Así, al experimentar algún progreso al lidiar con sentimientos negativos, había siempre la sospecha y el miedo de que los ‘problemas internos’ volvieran a dominar las energías productivas del grupo.

En principio, cuando el grupo decidió preparar una presentación de su trabajo para los demás alumnos de la escuela, la llamada ‘tarea del respeto’, se invirtió mucho entusiasmo y energía en la tarea. Sin embargo, más tarde muchas hesitaciones y miedos empezaron a emerger, lo que indicaba que ellos se sentían inseguros respecto de si su trabajo sería bien recibido o si no serían ridiculizados por los demás. Argumentaron que tenían muy poca libertad para expresar sus ideas en el colegio y que esa tarea los expondría como nunca antes. Parecían haber llegado a un callejón sin salida. La impotencia y el miedo a que no se les entendiera y aceptara parece haberles impedido seguir adelante y aceptar los riesgos necesarios para la comunicación con los otros fuera del círculo restringido del grupo.

La impotencia frente a las dificultades fue, muchas veces, acompañada de la indiferencia o la evasión de la tarea. Eso ocurrió más explícitamente cuando la ‘tarea del respeto’ no pudo ser concluida. Los participantes parecían aburridos, y uno de ellos sugirió hablar sobre fútbol en vez de persistir en la dirección anteriormente acordada. En un momento posterior, ninguna de las chicas compareció a clase. Evadir del taller puso de relieve dudas latentes sobre si ellos tenían o no que ser iguales (pensar de forma igual, principalmente) para poder trabajar juntos y sobre si sus esfuerzos serían suficientes para superar los ‘problemas internos’, es decir, sus dudas incidían sobre si sus propias invenciones y soluciones, tales como la metáfora del ‘respeto’, serían suficientes para garantizar la conclusión de la tarea.

Aburrimiento e indiferencia se convirtieron en emociones predominantes siempre que dudas y ansiedades se apoderaban de los participantes, quienes, a lo largo del proceso, pudieron modificar la animosidad predominante en el grupo pero no consiguieron establecer una mirada más confiada en cuanto al potencial del grupo. Aunque sentimientos

y actitudes de hostilidad hayan sido gradualmente sustituidos por un mayor alejamiento y ‘respeto’, lo que movilizó su orgullo y su confianza, el demérito y la indiferencia se revelaron con frecuencia. Parecía que para este grupo la solución encontrada para superar los intensos sentimientos de hostilidad hacia el otro estaba siempre bajo sospecha. Dicha solución no garantizaba la protección contra el temor a que conflictos destruyeran el proceso colectivo. Una de las participantes expresó bien este sentimiento cuando dijo: *“Este grupo nunca va a conseguir trabajar junto, este grupo nunca va a entenderse bien junto y trabajar junto.”* La frase sonó como una amenaza pero también como un pedido de ayuda, entendido como un llamamiento a ver el problema. Más bien, parecía que el grupo ya lo había percibido, aunque que con poca claridad, pero la idea de trabajar de esa manera, y consecuentemente, con pocas garantías de que su proyecto pudiera tener éxito, pareció estar fuera de cuestión. Apenas una solución radical remediaría esta vivencia dilacerante del conflicto.

Richard Sennet (2004), en su libro *Respeto*, afirma que la aceptación de la imposibilidad de entenderse completamente la diferencia del otro es una condición fundamental del respeto. Eso significa que los individuos tienen que construir tal aceptación, ya que ella no está dada a priori sino que consiste en un aspecto evanescente de la interacción: se puede adquirir el respeto, y luego perderlo nuevamente. Aceptar la imposibilidad de que uno no llegue a una comprensión clara sobre lo que no se entiende del otro, o, en otras palabras, garantizar al otro la autonomía, favorece a que los individuos alcancen la igualdad y el respeto: no una igualdad transparente sino una que es opaca y precaria (2004:251).

II - La construcción del ‘nosotros elusivo’

Hubo, en este grupo, situaciones especiales, cuando se lograba crear un espacio común entre los sujetos y se conseguía encaminar la acción colectiva. Esos momentos fueron acompañados de sentimientos positivos relativos a la capacidad y al potencial del grupo. A lo largo del trabajo discriminamos cuatro diferentes momentos en este sentido: cuando ellos propusieron un entendimiento diferente de violencia urbana; cuando desarrollaron una situación simulada sobre cómo una comunidad podría gastar sus recursos

financieros; cuando inventaron la metáfora del ‘respeto’ como una solución para los ‘problemas internos’ del grupo y cuando promovieron una sesión plenaria sobre la gratuidad en los transportes para los estudiantes³.

Esos momentos no duraron mucho. Representaron instancias de enfrentamiento y solución de los conflictos, llamados “los problemas internos del grupo”, o sea, de las diferencias entre ellos. Asimismo, dichos momentos configuraron la tenue construcción de un ‘nosotros’, aunque elusivo, que apuntaba hacia un refinamiento de sus percepciones y cogniciones y hacia nuevas formas de encarar e lidiar con la diferencia.

Al inicio del proceso, los jóvenes adoptaron una actitud condescendiente respecto de los asistentes de pesquisa impresionándolos con historias de violencia que acontecían en las "favelas" en que viven. La violencia se convirtió en un tema recurrente en el grupo de discusión, al que se referían de forma natural, como si no les afectara en absoluto.

A lo largo del trabajo, se hizo posible la discusión de otras formas de violencia, como por ejemplo, la violencia y la hostilidad de parte de los funcionarios experimentadas en la escuela. Los alumnos empezaron a hablar, más específicamente, sobre todas las formas de violencia que ya habían sufrido, lo que los encaminó hacia narrativas de situaciones difíciles a través de las que revelaron sus sentimientos personales hacia los otros, en un movimiento claro de estar más abiertos a los sentimientos de los demás. Fue lo que manifestó uno de ellos, como si hablara por el grupo: *“Parece que hicimos algún progreso, ya que ahora podemos hablar sobre violencia de un modo diferente, así como sobre otras cosas importantes.”* Por ‘progreso’ entendemos un mayor compromiso personal, una mayor exposición frente a los otros, una actitud cuestionadora sobre por qué las cosas “son como son” y también la incipiente capacidad de relacionar aspectos de la vida de unos a aspectos de la experiencia de otros. Este último aspecto indicaría un nuevo (‘progresivo’) componente cognitivo, el de significados compartidos que estarían en curso en aquel momento.

En un dado momento los asistentes de pesquisa introdujeron la tarea de simular una situación en la que los jóvenes planificarían la forma como una comunidad gastaría sus recursos financieros: qué proyectos serían financiados, por quién, cuándo y por qué. El grupo tuvo éxito en el desarrollo de esta tarea, a pesar de la autoevaluación que hicieron:

³ En Río los estudiantes de la red pública de enseñanza tienen derecho a usar los transportes colectivos gratuitamente. A la ley que permitió tal conquista se la conoce como “Lei do Passe Livre”.

“...ellos habían sido apenas regular, ellos podrían haberlo hecho mejor”. La tarea de la simulación demostró ser una oportunidad para una división más igual del trabajo, en la que todos estaban comprometidos, dependiendo menos de los líderes para saber qué deberían hacer. Había siempre mucha disputa con respecto al liderazgo. A la líder formal (A. P.), una chica, se le acusaba frecuentemente de ser autoritaria e insensible, siendo especialmente desafiada por uno de los chicos (B.), un líder informal emergente. La evaluación de la tarea sirvió para producir el más importante concepto del grupo: el del ‘respeto’. Cuando alguien dijo que debería haber más respeto entre ellos para que mejorara el trabajo del grupo, muchos empezaron a adicionar diferentes significados al concepto, tales como *“respeto es cuando sabemos hasta dónde podemos ir para no atropellar al otro”*, *“para construir respeto tenemos que hablar, hablar, hablar...”*, *“podemos estar juntos respetando la opinión de los otros aunque no concordemos con ellos”*, *“todos pueden discutir y entonces conseguir la opinión de todos”* o *“todos tienen que expresar sus opiniones o va a ser un peso para el grupo”*. Estas asociaciones ampliaron el descubrimiento intelectual del grupo de que podría haber una ‘tercera vía’ que no fuera ni la obligatoriedad de la semejanza de opiniones para que pudieran trabajar juntos, ni el recurso a la riña y los ataques personales al depararse con las diferencias entre ellos.

A continuación se inició una tarea en la que el grupo debería desarrollar la aplicación del ‘concepto de respeto’ a diferentes contextos y con diferentes personas. La organización y la ejecución de la tarea se llevaron a cabo bastante bien y los ataques al otro fueron sustituidos por esfuerzos en oír lo que el otro tenía que decir. La dinámica del grupo, sobre todo, permitió que todos hablaran sin ser interrumpidos o ridiculizados.

Ese momento del trabajo del grupo fue muy significativo hacia la construcción de un ‘nosotros’, tras un doloroso aprendizaje de que ellos eran diferentes entre sí y de que las diferencias no las tenían que eliminar para que pudieran trabajar juntos, como antes parecían creer. En este sentido las diferencias fueron concebidas de una nueva forma, como una distancia no tan intolerable entre los participantes. El respeto consistiría en el elemento que faltaba al orden convulsivo de la convivencia, el elemento que suministraría la luz necesaria para resignificar qué forma de contrato social sería posible entre ellos. El respeto representó el momento en el que los participantes pudieron codificar – de forma densa – qué tipo de inversión sería demandada para el trabajo del grupo y qué desplazamientos

subjetivos serían necesarios. Si los participantes eran, de inicio, cautivos de su individualización alienada e incapaces de imaginar cualquier forma de trabajo en grupo, excepto si todos se volvieran ‘iguales’, por medio de la inflexión que el ‘respeto’ pudo eventualmente codificar se sintieron capaces de crear un espacio común, aunque tenso y frágil. Este estado de acontecimientos evoca la afirmación de Jean Oury sobre alienación: *“se puede decir que la alienación se parece mucho a la transferencia, es necesario que se esté conciente de ella para apoderarse de los medios que ella proporciona y así, si se puede, superarla.”* (1985:35). De este modo, el grupo pudo derivar de la individualización alienada de cada uno el doloroso momento de superación.

A partir de aquel momento el grupo decidió presentar a todos los demás compañeros de la escuela la ‘tarea del respeto’ a través de una maqueta. Finalmente, el trabajo en grupo parecía desarrollarse sin convulsiones. Sin embargo, después de tres encuentros, el grupo se paralizó, y las tareas que ellos mismos se habían designado no se completaron. A pesar de los esfuerzos del grupo para emplear el ‘respeto’ como elemento clave de su pacto social, el espacio común creado se mostró una construcción precaria.

Las implicaciones del ‘autogobierno’ para los participantes los condujeron hacia dos direcciones: por un lado tendrían que depender menos de las acciones y deseos de los líderes y, consecuentemente, responsabilizarse por lo que cada uno habría hecho o no; por otro, los esfuerzos para mantener el espacio común del ‘nosotros’ tendría que estar permanentemente activado. El ‘nosotros’, como una creación elusiva, tendría que movilizar esfuerzos constantes para no derrumbarse. La reorganización de las energías del grupo consistiría en una tarea permanente.

Cerca del final del taller, cuando el grupo enfrentaba un momento de parálisis, B. emergió como un líder fuerte, proponiendo de qué forma el grupo debería seguir. La gratuidad en los autobuses para estudiantes era, en aquel momento, objeto de luchas entre el gobierno, empresas privadas y estudiantes. Huelgas y otras manifestaciones se llevaban a cabo en diversos lugares. B. propuso una sesión plenaria sobre el tema. Aunque la actividad haya ocurrido en un clima ordenado y ‘respetoso’, las chicas no comparecieron, como una forma de reacción en contra del liderazgo de B.. Más que eso, la evasión física de las chicas en aquel momento crucial indicó un regreso a la situación imaginaria en la que la diferencia no podía ser encarada y debía ser eliminada para que el grupo trabajara junto.

De una forma general, la frágil conquista de un espacio común en este grupo fue un proceso gradual basado en la elaboración de estrategias para superar lo que podría impedirles trabajar juntos. Fue un proceso de construcción de un nuevo mapa que indicara formas de lidiar con el conflicto y la diferencia. En este mapa, nuevos paisajes tuvieron que ser formulados y constantemente monitoreados. En algunos momentos el grupo pudo dar cuenta de esta empresa, superando las fuerzas regresivas que los tiraban hacia atrás en dirección a su existencia individualizada.

Consideraciones Finales

En esta sección final, me gustaría discutir las persistentes recaídas que afectaron el trabajo de este grupo y les impidió crear un espacio común más estable en el que se pudieran alcanzar sus objetivos de una forma más satisfactoria.

Un primer aspecto a resaltar se refiere a los sentimientos de estos jóvenes de que se les tome en serio o de que se acepten sus opiniones, en vez de ridiculizarlas. Ellos sentían, por ejemplo, que no podrían mostrar a los demás su ‘tarea del respeto’. Invocaron una falta de libertad en la escuela para expresarse. En este sentido, sus dudas sobre si podrían mostrar a los otros tal tarea concernían a si también serían respetados por los otros. Suponían que enfrentarían el mismo problema que habían vivido ‘internamente’ en el grupo. El dominio ‘interno’, en cierto modo, había sido apaciguado bajo el pacto del ‘respeto’ pero las dudas ahora se volcaban sobre los que no habían participado en el proyecto.

Se puede pensar en el contexto institucional de esta escuela, donde parecía faltar una base ‘constitucional’ que garantizara condiciones mínimas de visibilidad y expresión para los estudiantes. Nuestra experiencia allí confirmó la falta aparente de normas claras sobre funciones, derechos y deberes. Era común, por ejemplo, que los profesores no acudieran a las clases y, de este modo, que los alumnos tuvieran que volver a casa sin que hubieran tenido clases o que tuvieran que deambular por la escuela sin hacer nada. Por otro lado, parecía existir una autoridad muy personificada en la figura de la directora, quien estipulaba reglas idiosincráticas, como, por ejemplo, la que prohibía a los estudiantes de participar en

manifestaciones públicas por la gratuidad en los transportes, bajo la amenaza de expulsión de la escuela.

En general, las prácticas sociales escolares no socializaban a los alumnos con reglas y obligaciones claras y funcionales. Más bien, parecía que todo estaba permitido según la posición del actor en la jerarquía escolar y según el tipo de circunstancias a ser invocadas por los alumnos o por los profesores. Los alumnos no parecían motivados para actuar de otra forma, dando voz a sus reclamaciones, por no creer que se les oiría.

La libertad de expresión personal comprende la posibilidad de dirigirse al otro o de ser apto y capaz de hablar y ser escuchado. Como Lyotard convincentemente afirmó, se exhibe un drama en una interlocución cuando el que habla debe ser reconocido y autorizado por el otro: *“quítame de mi abandono, déjeme pertenecer entre ustedes”* (1999, 188). Sin embargo, *“la amenaza de ser privado del habla no es contingente; ella pesa constantemente en el derecho interlocutor. Es precisamente por eso que la república es indispensable. El hablante humano siempre tiene miedo a que un ‘cállate’ impida sus palabras”* (1999, 186). Incluso si estos jóvenes hubieran consolidado un nuevo entendimiento para sus ‘problemas internos’ y establecieran, entonces, un espacio común de igualdad, en el que cada uno tuviera el derecho a hablar, ellos se interrogarían si no serían silenciados por la dirección, o por sus propios compañeros. El callejón sin salida que parece haber impedido que prosiguieran su tarea colectiva puede entenderse como una anticipación de la orden para silenciarse.

Hannah Arendt también relaciona libertad y política: la primera se refiere a la condición de no coerción, sea respecto de otro ser humano, sea respecto de las necesidades de supervivencia. Apenas hombres y mujeres libres son, según Arendt, capaces de iniciar e inventar nuevos comienzos para su mundo común a través de la acción. Cuando Arendt afirma que *“el significado de la política es libertad”* (2002, 38) indica que solamente a través de la isonomía que la libertad propicia a todos, los seres humanos pueden actuar en conjunto, a través de la discusión y de la acción. El déspota, señala Arendt, no es libre porque no habla sino comanda. Por eso, es para estar entre iguales, en el sentido de que todos puedan expresarse y actuar, que la política se constituye.

En este contexto interlocutorio permeado por la amenaza de la exclusión y del rechazo, sentido especialmente por los estudiantes, se entiende fácilmente por qué se resalta

y se construye la noción de semejanza como el antídoto para el conflicto y la diferencia, percibidos como impedimentos para el trabajo en grupo. Aquí los jóvenes se referían a la semejanza, en vez de la igualdad, como condición del derecho a expresarse. Solamente al presentarse como “lo mismo”, lo semejante respecto del otro en las opiniones y sentimientos, los jóvenes creían posible establecer el necesario lugar común para hablar. Eliminando las diferencias, el conflicto sería erradicado. Fue a través de un largo proceso, el de desconstruir la noción de semejanza como condición para el estar junto y la acción colectiva, que ‘han descubierto’ el potencial de la diferencia, que imponía, a su vez, un constante monitoramiento – por el respeto – para que no significara distancia e imposibilidad de comunicación con el otro.

Otro aspecto convergente a la cuestión de la semejanza fue la busca constante del consenso, señalando la dificultad de empezar una discusión sin garantías y, sobre todo, aceptando la discordia y la pluralidad. Los jóvenes dispensaron muchas buenas discusiones que se desarrollaban si no vislumbraban un consenso en el final. No conseguían percibir que de hecho estaban trabajando, incluso si no lograban inicialmente alcanzar una única identidad en la forma de pensar y sentir. Sólo cuando se creó la ‘metáfora del respeto’ se hizo posible tolerar disyunción y conflicto, aunque por un corto periodo, y se pudo ver algún sentido en hablar y permanecer juntos con la idea de proseguir con el proyecto colectivo. Este grupo logró, en los últimos encuentros, hablar sobre temas polémicos con el *intuito de no llegar a una conclusión* y, como ellos mismos dijeron, *apenas oír las opiniones de cada uno*. De esta forma, pudieron esquivar sus desilusiones, es decir, abandonar una posición idealizada y última de consenso, en beneficio de una visión más realista del otro.

Trabajar con este grupo fue también una experiencia desafiadora para nosotros, investigadores, que no podíamos vislumbrar de antemano si, ni cómo, los objetivos de grupo serían alcanzados. La pesquisa, en este sentido, se inscribe en las dialécticas de subjetivación / objetivación, proceso por el que todos los sujetos – jóvenes e investigadores - son afectados y recreados al aproximarse e interaccionar los unos con los otros.

El estudio de caso aquí presentado mostró cómo les resultó a los jóvenes involucrados en el grupo vivir sin garantías y abrazar con confianza su tímida, pero creativa, solución – la ‘metáfora del respeto’ - para los males de sus encuentros. De todos

modos, el refugio en el mundo privatizado, o la indiferencia hacia lo que pasa a nuestro alrededor, permanecen como subterfugios atractivos siempre que hay motivos para la frustración y la desilusión con el *status quo* en el mundo de hoy. La acción política, entendida como ‘lo que nosotros podemos hacer juntos’, puede consistir, entonces, en un medio de escape frente a las formas convencionales de la práctica política, cuando se restaura en pequeños niveles la fuerza de la reinención del colectivo.

Así, el hecho de que los políticos nos representan a todos, ‘inventando’ las normas y valores por los que todos debemos vivir, debe ser problematizado a la luz de la necesidad de reconocer otras formas de participación política y social, especialmente las que jóvenes y niños pueden realizar en los contextos institucionales donde están posicionados. Acción y participación políticas no se regalan sino que se inventan cuando practicadas. En el presente estudio de caso la acción política se realizó en las luchas para participar en la vida escolar, creando un espacio común donde se pudo expresar y legitimar el conflicto, y más, donde se pudo tener autoría sobre cómo enfrentarlo para llegar a un proyecto colectivo. La ‘metáfora del respeto’ permitió a este grupo una ‘teorización’ propia sobre las condiciones que deberían asegurar para poder actuar en común. Ello indica posiblemente que la incredulidad de los jóvenes respecto de la política formal puede ser una actitud de reacción al mundo político creado y practicado por los adultos, con sus ‘metáforas’ que pueden estar desgastadas y obsoletas. La posibilidad de reinventar las condiciones de convivencia que aseguran el proyecto común, ilustrada por la metáfora del respeto, parece sugerir que no hay motivos para creer que los jóvenes han abdicado totalmente de pensar y actuar (en común) políticamente.

REFERENCIAS

- Arendt, H. (2002) *O que é a política?* Rio de Janeiro: Bertrand.
- Arendt, H. (1974) *A Condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense.
- Beck, U. (1998) Le conflit des deux modernités et la question de la disparition des solidarités. *Lien Social et Politiques*, 39, 15-25.

- Castro, L. R. (2004) *A Aventura Urbana: Crianças e Jovens no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Nau.
- Castro, L. R. & Correa, J. (2005) *Mostrando a Real: um retrato da juventude pobre no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Nau.
- Cellier, H. (2000) *La Démocratie à L'École*. Paris: Harmattan.
- Grinberg, L. (1973) *Introdução às Idéias de Bion*. Rio de Janeiro: Imago.
- Honig, B. (1996) Difference, Dilemmas and the Politics of Home. In S. Benhabib (ed.) *Democracy and Difference: Contesting the Boundaries of the Political*. Princeton: Princeton Univ. Press, 257-277.
- Ion, J. & Ravon, B. (1998) Causes publiques, affranchissement des appartenances et engagement personnel. *Lien Social et Politiques*, 39, 59-71.
- Kehl, M. R. (2000) A fratria órfã. Em M. R. Kehl (ed.) *Função Fraternal*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 209-244.
- Kristeva, J. (2000) Hannah Arendt, or Life is a Narrative. In J. Kristeva *Crisis of the European Subject*. New York: The Other Press, 47-94.
- Laclau, E. (1996) Deconstruction, Pragmatism, Hegemony. In C. Mouffe (ed.) *Deconstruction and Pragmatism*. London: Routledge, 47-68.
- Liotard, J. F. (1999) The Other's Rights. In O. Savic (ed.) *The Politics of Human Rights*. London: Verso, 181-188.
- Minayo, M. C. et al. (1999) *Fala Galera: Juventude, Violência e Cidadania no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Novaes, R. (2000) Juventude e participação social: apontamentos sobre a reinvenção da política. Em H. Abramo, M. Freitas e M. Spósito (eds.) *Juventude em Debate*. São Paulo: Cortez, 46-70.
- Oury, J. (1985) *Pratique de l'institutionnel et politique*. Paris: Matrices Ed. (collaboration de F. Guattari e François Tosquelles)
- Pichon-Rivière, E. (1981) *Del Psicoanalysis a la Psicologia Social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Rorty, R. (1999) Human Rights, Rationality and Sentimentality. In O. Savic (ed.) *The Politics of Human Rights*. London: Verso, 67-83.

Sennett, R. (2004) *Respeito. A Formação do Caráter em um Mundo Desigual*. Rio de Janeiro: Record.

Tassin, E. (1997) Qu'est-ce qu'un sujet politique? Remarques sur les notions d'identité et d'action. *Esprit*, mars-avril, 132-150.

Young, I. (1996) Communication and the Other: Beyond Deliberative Democracy. In S. Benhabib (ed.) *Democracy and Difference: Contesting the Boundaries of the Political*. New Jersey: Princeton Univ Press, 120-136.

Welti, C. (2002) Adolescents in Latin America: Facing the Future with Skepticism. In B. Brown, R. Larson & T. Saraswathi (eds.) *The World's Youth: Adolescence in Eight Regions of the Globe*. Cambridge: Cambridge Univ Press, 276-306.

Agradecimientos

Al Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPQ) y la Fundación de Suporte a la Investigación de Estado de Rio de Janeiro (FAPERJ) por la ayuda en recursos para el presente trabajo.