



Sociedad y Religión: Sociología, Antropología e Historia de la Religión en el Cono Sur

ISSN: 0326-9795

ISSN: 1853-7081

revistasociedadysreligion@gmail.com

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Argentina

Barrón, Elsa Viviana

Las creencias sobre el sentido de la vida en la escuela secundaria

Sociedad y Religión: Sociología, Antropología e Historia de la Religión en el Cono Sur, vol. 30, núm. 54, 2020, Mayo-Septiembre, pp. 97-120

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Buenos Aires, Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=387266471005>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

LAS CREENCIAS SOBRE EL SENTIDO DE LA VIDA EN LA ESCUELA SECUNDARIA ARGENTINA

Beliefs about the meaning of life in Argentine high school

ELSA VIVIANA BARRÓN

UBA/Universidad Nacional de La Matanza/
Seminario Internacional Teológico Bautista, Argentina
evivibarron@gmail

Recibido: 4.04.2019

Aceptado: 30.04.2020

Resumen:

El presente artículo analiza la enseñanza acerca del sentido de la vida en la escuela secundaria argentina, buscando la construcción de argumentos con aspectos científicos y religiosos, sus interrelaciones y el ideal de futuro que se muestra a las juventudes en la última década del siglo XX. Se realiza análisis de contenido a un corpus de textos escolares de las principales editoriales de alcance nacional del área de formación ética y ciudadana y se presenta su análisis en torno a tres núcleos temáticos: lo religioso en las trayectorias vitales, la relación que se propone entre el sujeto y su comunidad y el lugar asignado al trabajo. Se encuentran evidencias de intersecciones argumentativas entre religión y ciencia para fortalecer las ideas que se buscan transmitir que van cambiando a medida que pasan los años. Puede observarse, en los inicios de la década de los noventa, que el sentido de la vida se asocia a la consolidación de la democracia. Más adelante se da un giro hacia un enfoque que apunta a la comprensión del sujeto como trabajador-consumidor. Los recursos retóricos empleados se nutren de creencias y elementos religiosos. Se retoman algunos rasgos del contexto que evidencian las profundas contradicciones del ideal de futuro que se presenta a los jóvenes en una época marcada por el crecimiento de la desigualdad y la exclusión social.

Palabras clave: Creencias; Sentido de la vida; Jóvenes; Escuela Secundaria

Abstract

This article analyzes the teaching about the meaning of life in Argentine secondary schools, looking for the construction of arguments with scientific and religious aspects, their interrelations and the ideal of future that is shown to the youth in the last decade of the 20th century. A content analysis is made of a corpus of school texts from the main national publishers in the area of ethical and citizen training and their analysis is presented around three thematic areas: the religious in life trajectories, the relationship proposed between the subject and his/her community and the place assigned to the work. Evidence is found of argumentative intersections between religion and science to strengthen the ideas that are sought to be transmitted, which are changing as the years go by. It can be seen, in the early 1990s, that the meaning of life is associated with the consolidation of democracy. Later on, there is a turn towards an approach that aims at understanding the subject as a worker-consumer. The rhetorical resources used are nourished by beliefs and religious elements. Some features of the context are taken up again, showing the profound contradictions of the ideal of the future presented to young people in an era marked by the growth of inequality and social exclusion.

Key words: Beliefs; Sense of life; Youth; Secondary school

INTRODUCCIÓN

En el presente artículo se recogen algunos de los hallazgos producto del plan de trabajo de investigación realizado como parte de la estancia en posdoctoral en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Se busca describir la enseñanza acerca del sentido de la vida presente en la escuela secundaria argentina, observando la construcción de argumentos con aspectos científicos y religiosos, sus interrelaciones y el horizonte de futuro que se muestra como ideal a las juventudes en el final¹ del pasado siglo.

La interpretación se ha realizado a partir del análisis de las creencias y la noción de intersecciones argumentativas —empleando metafóricamente esta noción propia de la geometría que refiere al encuentro de dos líneas o superficies que se afectan recíprocamente—.

1 A finales del Siglo XX, en 1993, se produjo la sanción de la Ley Federal de educación que plasmó una reforma educativa trascendente para el sistema, dado que incluyó importantes cambios en la escuela secundaria y creó nuevos organismos para el diseño curricular de las diferentes jurisdicciones del país.

El estudio se ha realizado a partir de un diseño flexible, entendido como la disposición de elementos que gobiernan el funcionamiento de un estudio que producirá datos cualitativos, y también como la estructura subyacente e interconexión de componentes de un estudio y la implicación de cada elemento sobre los otros. Esta manera de encarar el estudio requiere una articulación móvil y no lineal entre los elementos que forman el diseño de investigación, que le permita sufrir modificaciones paulatinamente a lo largo del proceso de investigación.

El propósito es reconocer los sentidos de la vida que se han impartido en la enseñanza oficial argentina en el nivel secundario, y como las intersecciones entre ciencia y religión, construyen y expresan creencias sobre los modos de pensar el propio futuro, los ideales para el relacionamiento del sujeto con su comunidad y con el mundo del trabajo.

Teniendo en cuenta lo que señala Grimson es posible notar que “Hay un multiculturalismo neoliberal que permite construir hegemonía en diferentes países y regiones” (Grimson, 2018:23).

Es necesario mencionar que la descentralización de la escuela secundaria se inicia a partir de 1995. Para finales del siglo pasado los contenidos a enseñar conservaban un lineamiento nacional a través de los CBC²

Este estudio se lleva adelante con un encuadre que se inscribe en los supuestos del paradigma constructivista (Guba y Lincoln, 2002), con un diseño cualitativo y flexible (Creswell, 2009).

La búsqueda de interpretación se organiza en torno al tema de las creencias – entendidas como constituyentes de formas de solidaridad, medios de comunicación entre unidades sociales; en tanto significados compartidos en una es-

-
- 2 “Los Contenidos Básicos Comunes (CBC) forman parte de los acuerdos federales para la Transformación Curricular y constituyen la definición del conjunto de saberes relevantes que integrarán el proceso de enseñanza de todo el país (Ley Federal de Educación). Los CBC son la matriz básica para un proyecto cultural nacional; matriz a partir de la cual, cada jurisdicción del Sistema Educativo continuará actualizando sus propios lineamientos o diseños curriculares y dará paso, a su vez, a diversos pero compatibles proyectos curriculares institucionales. Para ello, el proceso de Transformación Curricular se organiza en tres niveles de concreción: nacional, jurisdiccional e institucional.” (Resolución 40/95 Consejo Federal de Cultura y Educación)

estructura de lazos sociales, relaciones sociales y experiencias de poder y autoridad—.

La escuela en el marco de la modernidad surge como la institución privilegiada para marcar los modos de pensar y los ideales para que cada sujeto se piense hacia el futuro. Por esto se considera necesario partir de un análisis de contenido de materiales escolares para identificar la construcción retórica sobre el sentido de la vida, ponderándolos como un modo de aproximaciones a climas de época que ha permeado la cultura argentina por la masividad de la influencia de la escuela. Se parte del supuesto que los modos de enseñar se vinculan con climas epocales que imponen a los sujetos un deber ser hacia el propio futuro que se articula con maneras de comprender el estado nación y el rol de cada individuo en su relación con los otros. Se reconoce que la mayor parte de la interacción entre docentes y estudiantes es oral, pero esos discursos no están disponibles para ser analizados, por lo cual se toman los materiales impresos utilizados que abordan las temáticas de interés.

Se trata de libros de Instrucción o Educación Cívica y Ciencias Sociales. Se seleccionaron obras representativas³ de las editoriales locales (Aique, AZ, Estrada, Kapelusz, Maipue, Métodos, Plus Ultra y Santillana). Se trata de libros utilizados en escuelas laicas, de gestión estatal o privada. Las editoriales no tienen ninguna relación directa con escuelas de tipo confesional, lo que pone de relieve lo llamativo de los hallazgos en este contexto.

Para la selección del corpus de documentos se empleó el criterio de muestreo teórico. En este tipo de muestreo el número de casos estudiados carece relativamente de importancia. Lo importante es el potencial de cada caso para ayudar al investigador en el desarrollo de comprensiones teóricas sobre el área estudiada de la vida social. (Taylor y Bogdan, 1986: 108)

Los materiales se trabajaron a partir de una matriz cualitativa con veinte categorías⁴ lo que posibilitó un trabajo comparativo. Al presentar los resultados se

3 Se trabajó con un total de 2816 páginas, de 14 libros del período.

4 Estas son: Autor/es. Editorial. Año de la primera edición. Año de publicación. Lugar de Realización. Ámbito geográfico de uso. Campo/s disciplinares. Número de páginas (total). Instituciones de referencia y pertenencia (autores y publicación). Título del libro. Bibliografía citada. Destinatarios. Características generales. Definición de trabajo. Definición de sujeto. Citas clave. Conceptos centrales. Énfasis de la propuesta hacia futuro. Citas de intersección más explícita con religiosidad. Menciones sobre creencias. Miradas de lo individual - comunitario.

agrega de qué número de fuente se trata de manera de facilitar la identificación de estas fuentes documentales.

La presentación de resultados se organiza en torno a tres núcleos temáticos: lo religioso en las trayectorias vitales, la relación que se propone entre el sujeto y su comunidad y el lugar asignado al trabajo.

El alcance del trabajo no pretende ser exhaustivo, sino proporcionar claves para la conceptualización de la problemática que podrán ser profundizadas en futuros estudios con un mayor número de obras y productos culturales que podrían analizarse.

CREENCIAS

Para analizar la presencia de las creencias en los materiales analizados, se hace necesario revisar más detenidamente el concepto de creencia.

La noción de creencia puede ser utilizada indistintamente con la noción de fe. Es más común, sin embargo, usar creencia en un sentido más general y fe circunscripta a la creencia religiosa. Durante la Edad Media, cuando por creer se entendía tener fe, se debatió con frecuencia la relación entre creencia y ciencia, creencia y saber, creencia y razón. En aquellos debates algunos autores entendieron que la razón es una preparación para la creencia, viendo a ambos elementos conjugarse sin demasiado conflicto. Otros estimaron que solamente si se cree se puede comprender. La creencia requiere comprensión, como indica la frase de San Anselmo "Fides quarens intellectum". Es él quien desarrolla el tema de "creo para comprender". Sin embargo, ciertos autores medievales plantearon que puede haber conflictos entre creencia y razón, y que podrían resolverse si se parte de la creencia para fundamentar los razonamientos sobre lo creído. Otros asumieron que el conflicto entre creencia y razón era irreconciliable, de modo que solamente sería posible la creencia abandonando la razón. Esta posición sostendrá que hay dos tipos de verdades: las de la creencia y las racionales; interpretación llamada "verdad doble". (Palleiro, 2008)

En ocasiones se ha usado creencia en un sentido más ligado a la experiencia subjetiva. Posiblemente sea en los inicios de la secularización cuando más se buscó distinguir el saber científico de la creencia, estableciendo una jerarquización. Sin embargo, con el paso del tiempo y en el marco de la crisis del empirismo moderno, el supuesto de que las explicaciones científicas se diferencia-

ban completamente de las explicaciones teológicas basadas más en creencias que en evidencias, comenzó a ser cuestionado.

En América Latina en los últimos años del Siglo XX, comienza a verse a la intervención religiosa en el espacio público como una evidencia que cuestiona el alcance de la secularización como algo dado en la modernidad (Parker, 1993), aunque se conservan aspectos centrales del ideal de secularización y normas de funcionamiento de las instituciones que responden al mismo (Pierucci, 1998; Semán, 2007). En el caso argentino diversos estudios ponen de relieve estas particularidades (Malimachi, 2015; Barrón, 2015). El sistema educativo argentino construye su legitimación en el origen secular de sus instituciones, sin embargo, la aparición de creencias en los materiales escolares es frecuente.

Contrariamente a ciertos consensos implícitos, consideramos que la creencia no es lo opuesto al saber, al conocimiento, pues incluye además de un criterio de verdad, un conjunto de enunciados con elementos descriptivos, valorativos y prescriptivos. La creencia es una modalidad cognitiva. Es resultado de una actividad mental que encuentra como vehículo de expresión el discurso narrativo, entendiendo a la narración como modalidad cognitiva de organización de la experiencia (Palleiro, 2008: 222-223).

El hombre es un “ser productor y reproductor de creencias”. Pueden conceptualizarse dos posiciones teóricas a partir de las cuales aprehender el problema del creer en el mundo contemporáneo: la primera se centra en una “interrogación sobre el objeto” (lo dicho, lo enunciado); la segunda desarrolla específicamente una problemática del “acto de creer” (el decir, la enunciación). La primera posición pretende reiterar incansable y pasionalmente el cuestionamiento de la veracidad de la creencia, mientras que la segunda posición, busca describir rigurosamente los modos de circulación de las consciencias creyentes a través de objetos susceptibles de expresar y de reunir convicciones. Ambas posiciones —a pesar de ser aparentemente irreconciliables— pueden ser miradas complementarias (Sanabria, 2001: 28).

Los recursos retóricos que expresan creencias pueden nutrirse de contenidos, términos y relatos de origen religioso.

Las creencias se expresan en discursos creíbles que están relacionados con prácticas específicas, y que varían según actores, tópicos y contextos de enunciación. Expresan declaraciones sobre ‘mundos posibles’, universos no necesariamente verdaderos, pero sí verosímiles en una suerte de ‘como si’ analógico. Se construye así una “retórica del creer” (Palleiro, 2008). Esta retórica, es el arte

de persuadir mediante el empleo de unas estrategias de discurso. Algunas de las estrategias retóricas empleadas para la persuasión son la metáfora y la metonimia⁵.

Contra la visión tradicional que sostiene que la metáfora no puede formar parte del discurso de la ciencia y, en particular, de las definiciones científicas debido a su carácter ambiguo, existe una amplia variedad de metáforas científicas, empleadas con frecuencia en virtud no solo de su carácter esclarecedor de lo abstracto, sino además por la imposibilidad de escapar a un recurso que forma parte de nuestro esquema conceptual (Di Stefano: 2006).

Se considera también el discurso basado en *enxemplo* como otra dimensión de análisis relevante para el estudio de las creencias. Se trata de una narrativa 'ejemplar' que está incluida frecuentemente en el discurso científico, al determinar las conductas que tiene que llevar a cabo una persona y que tiene consecuencias sobre nuestras prácticas cotidianas, distinguiendo lo que es legítimo de lo que no lo es, y estableciendo así lo que debe y lo que no debe hacerse o creerse.

Otros elementos también permiten la identificación de las creencias en los discursos analizados. Es posible reconocer distorsiones cognitivas (Beck y otros, 1983) pensadas como formas en que los sujetos procesan o califican las experiencias: a) pensamiento absolutista/dicotómico; b) sobregeneralización; c) abstracción selectiva; d) descalificación de lo positivo; e) inferencia arbitraria; f) predicción negativa; g) tachadura de pensamiento; h) maximización; i) pensamiento catastrófico; j) razonamiento emocional; k) pensamiento 'debería'; l) etiquetamiento; ll) personalización.

Una vez identificadas las creencias en los discursos es posible revisar sus fundamentos y reconocer los aspectos religiosos que se emplean. Aunque no en todos los casos se recurre a ellos, pudiéndose distinguir entonces creencias seculares y creencias religiosas.

5 La metáfora puede definirse como una transposición (cambio de significado) basada en la analogía (semejanza). Se trata de un instrumento cognitivo que permite establecer implicaciones entre temas que pertenecen a dominios diferentes. La metonimia puede definirse como un tipo de referencia indirecta por la que se alude a una realidad implícita a través de otra explícita. Se trata de un procedimiento por el que se sustituye una referencia por otra relacionada con ella no por semejanza sino por contigüidad.

LA ESCUELA COMO ESPACIO DE CONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS

La masificación de la inserción en el sistema educativo que se venía produciendo desde mediados del siglo pasado se intensificó con los procesos de incorporación de más jóvenes en el nivel secundario.

Finalizando el siglo, la escuela vivió una profunda transformación marcada por la descentralización de la gestión, transfiriendo la mayoría de los servicios educativos a las jurisdicciones locales. El Estado mantuvo su papel preponderante en la emisión de directrices curriculares y la supervisión de contenidos.

Cuando se proponen los contenidos a enseñar en Ciencias Sociales, el Ministerio de educación parte de la premisa de que “Todas las escuelas brindan algún tipo de educación en valores”. (MEN, 1994) y se busca conformar un área específica de formación ética y ciudadana que permita, entre otras cosas “conformar un área que incorpore los llamados 'contenidos transversales' (educación para la paz, para la salud, para el consumidor, ambiental, vial)”. (MEN, 1994) Es llamativa la incorporación de la “educación para el consumidor”, un concepto que no está presente en otros períodos de la formación ciudadana.

Si partimos de la idea de que “la economía no existe sin la cultura” (Grimson, 2018: 39) podemos considerar que los aspectos económicos de contexto del final de siglo, han sido también condiciones de posibilidad de una cierta mirada acerca del sentido de la vida.

JUVENTUDES Y SENTIDOS DE LA VIDA

Los documentos curriculares del área de Ciencias Sociales llamada en los años noventa “Formación Ética y Ciudadana” expresan que sus objetivos son:

Brindar herramientas para que los alumnos sean capaces de elaborar juicios morales y juicios políticos acerca de la realidad en la que viven y **generar en ellos el compromiso necesario para la construcción de proyectos comunes** dentro del marco que ofrece la vida en democracia. Por tal razón, se ocupa del desarrollo y del ejercicio de **la argumentación, el diálogo y la participación**. (Ministerio de educación, 1994)⁶

6 Tomado de <http://repositorio.educacion.gov.ar/> (Acceso el 6/04/2018)

Este objetivo expresa con contundencia lo que se espera de los jóvenes: que sean protagonistas y líderes del cambio. El mismo documento plantea que

No se puede concebir una formación ética y ciudadana en un sistema en el que la persona no sea considerada un ser libre, un ser **capaz de elegir y desarrollar su plan de vida**, capaz de opinar y desarrollar su **juicio crítico**, de determinarse, de participar en la creación de normas y en la deliberación de toma de decisiones públicas. (Ministerio de educación, 1994)⁷

Durante ese período cuando se inician las políticas públicas pensadas para jóvenes, aparece la idea de que la juventud “es un actor estratégico del desarrollo”. Se espera que el joven cumpla un rol de agencia positivo ligado a la idea de un futuro mejor y a la esperanza de cambio de la realidad social.

Ello supone algo más: que los jóvenes sean capaces de establecer planes futuros. Deben tomar decisiones en el presente que les permitan ir construyendo su identidad como adultos.

Mientras tanto, la situación de la mayoría de los jóvenes empeoró en términos generales. Un estudio publicado en el año 2000 de CELADE - OIJ señaló que los jóvenes de los estratos populares “sufren un riesgo de exclusión social sin precedentes” al iniciarse el nuevo siglo.

Kaztman (2001) sostenía que las transformaciones operadas en el empleo y en las estructuras de oportunidades, afectan negativamente a la población más pobre, en la medida que debilitan sus vínculos con el mercado de trabajo y se estrechan los ámbitos de sociabilidad informal con otras personas de diferentes sectores sociales, conduciendo todo ello al aislamiento. Al mismo tiempo, el círculo se cierra sobre sí mismo, al reducir el margen de acumulación de capital individual y social. (Krpmotic, 2005:162)

Para la mayoría de los jóvenes de estratos populares y medios urbanos deja de ser posible el paso por el sistema educativo primero y la inserción laboral luego en un trabajo calificado, como camino para la integración a la sociedad y para un mejoramiento progresivo de las condiciones de vida. Esto que constituía un recorrido habitual o, por lo menos, posible; en el pasado y sigue siendo enseñado como lo deseable. (Salvia: 2001. Bourdieu: 1997).

7 Tomado de <http://repositorio.educacion.gov.ar/>

RESULTADOS

El espacio escolar se va constituyendo como un territorio de creencias que es habitado de modos variados. En los materiales analizados lo religioso se hace presente.

Aparece presentado desde la descripción de procesos sociales, rituales de pasaje. Se citan diferentes grupos religiosos (perdiendo parcialmente su hegemonía el catolicismo si se compara con otros períodos de inicio del siglo). Lo religioso se muestra como aspecto de la vida cotidiana en textos introductorio para el primer año de la escuela secundaria:

Hoy en día las relaciones entre las distintas creencias religiosas (o entre los creyentes y los que no practican ninguna), se fundamentan en los países democráticos en uno de los atributos básicos de nuestra sociedad: la libertad de cultos, sin la cual no hay convivencia posible (Bustinzá, 1995: 12. Fuente N° 2)

Si la familia pertenece a una comunidad religiosa, al nacimiento suele seguirlo un ritual que consagra la inclusión del recién nacido. Ejemplos de estos ritos son el bautismo entre los cristianos o la circuncisión entre los judíos. (Frankin, 1998:12)

En otros casos se recurre a expresiones como, por ejemplo, la de “chivo emisorio” (Massun, 1995:21. Fuente N° 12). Podría ser que esta expresión se emplee sin tener plena conciencia de su origen. Se utiliza cuando se trata de buscar un culpable al que atribuir la causa de una desgracia o catástrofe. Proviene del ritual judío en el que un chivo o macho cabrío⁸, era enviado al desierto por el Sumo Sacerdote tras una ceremonia en la que le imponía las manos y le transfería las culpas de Israel, de manera que el pueblo quedase purificado. (Seijas, 2010).

En otros casos se da por sentado el conocimiento de términos procedentes de la tradición judeo-cristiana y presentes en los textos bíblicos, como cuando se dice al relatar una especie de fábula, “seguramente al leer esta parábola” (Casullo, 1994:19. Fuente N° 5) y se hace una analogía entre un relato figurado y la importancia de la solidaridad entre ciudadanos.

También se incluyen como fuentes para analizar documentos religiosos, fundamentalmente encíclicas de la Iglesia católica. Esto podría responder al “imagi-

8 El relato se encuentra en el texto bíblico en el libro de Levítico, capítulo 16.

nario católico” que pone de relieve que la laicidad argentina es una construcción mitológica. (Mallimaci, 2015)

Ciertos términos como “La necesidad de amar y ser amado también nos iguala a todos, cualquiera sea el lugar donde vivamos” (Casullo, 1995:12. Fuente N°4) o “El progreso verdadero se apoya en el esfuerzo que hacen el hombre y los grupos sociales para practicar el bien y evitar el mal” (Kechichian, 1993: 30. Fuente N° 11) parecen buscar homologar la antropología cristiana⁹ a la científica. Son retóricas cargadas de términos propios del discurso religioso y carecen de otro fundamento que la creencia que exponen mientras retoman elementos propios del ideal positivista del progreso.

En la introducción de su libro, Kechichian expresa:

Pensamos que la presentación de un libro de Instrucción Cívica es un acto de fe en el derecho y también la afirmación de los principios de libertad concretados en el texto constitucional de 1853. Entregarlo a la juventud que debe estudiar la materia en los albores del año 2000 compromete la responsabilidad del autor porque **profesar** contemporáneamente ideas democráticas es dar a las mismas la dimensión social y económica que los tiempos exigen. (Kechichian, 1993:9. Fuente N°11)

Claramente la fe en el derecho es la apuesta a la que el autor invita a sus lectores jóvenes que deben creer en la democracia como ideal y trabajar por ella. Al hacerlo no recurre a la idea de militancia o de participación, que serían más seculares, sino que propone “profesar” las ideas democráticas. Eso supone una creencia que lleva a la defensa, la propagación y la acción en pro de lo que se cree, mientras retoma contenidos propios del derecho.

Frente al crecimiento del individualismo las creencias lo exponen como algo “peligrosamente falso”

Algo para lamentar: "Esta parece ser la concepción que tiene de la vida el hombre moderno: **cada uno para sí, si es necesario, contra sus semejantes**. Y así, en el mundo occidental cada hombre ha llegado a estar solo, como "una isla completa en sí misma", pues si uno no es para sí, ¿quién lo será? La competencia es la ley de la vida. Por consiguiente, competimos. Esta visión de la vida es peligrosamente falsa. Y, sin embargo, motiva en gran parte la conducta de la mayoría de las personas del mundo de Occidente y han llevado al hom-

9 La antropología cristiana es una rama de la teología que busca definir a partir del análisis del texto bíblico comprender al hombre y sus estilos de vida dando también parámetros para la solución de problemas.

bre al lamentable estado de conflicto, personal, interpersonal e internacional en que hoy se encuentra. (Citando a Ashley Montagu en la obra *Qué es el hombre*. Bustinza, 1995: 9. Fuente N° 2)

La propia idea de semejante tiene una raíz en la antropología cristiana. El autor no recurre a la idea de igualdad, más propia del derecho moderno. Y la razón para desacreditar al individualismo es su falsedad. Podría recurrirse a otros recursos para sostener una posición contraria al individualismo y sin embargo el discurso apela a la creencia.

También lo religioso se presenta como parte de la vida de los hombres en los textos que hablan de diferentes aspectos:

El hombre lucha por el poder, el amor o la destrucción; **arriesga su vida por la religión** o por ideales políticos o humanitarios, y estos esfuerzos son lo que caracterizan la peculiaridad de la vida humana. En **verdad ‘no solo de pan vive el hombre’**. Esta condición de **protagonista de su propia vida** exige al ser humano un gran esfuerzo de reflexión, único proceso que le permite reconocer sus condicionamientos para poder **actuar realmente con libertad**. (Casullo, 1995: 18. Fuente N° 4)

Cuando se expresan las palabras de Jesús¹⁰ se inicia la expresión con la afirmación de que “en verdad” es así, se busca dar legitimidad a la idea que se presenta. Seguidamente se refuerza la idea de que cada sujeto es el “protagonista de su propia vida” y la idea de que la reflexión es lo que realmente da la libertad. Todo está dentro del propio individuo. No se expresan condicionamientos externos al desarrollo de su trayectoria vital ni al ejercicio de su libertad. El joven puede: es protagonista, es capaz de reflexionar, entonces es realmente libre. Esta libertad es para actuar. Pareciera tener la impronta religiosa en la comprensión de la frase bíblica: “conoceréis la verdad, y la verdad os hará libres” (Juan 8.32 – La Biblia). La libertad se asocia al conocimiento de lo verdadero.

Al mismo tiempo que se profundiza la enseñanza en torno a la noción de derechos, se sostiene el discurso religioso enfatizando la idea de virtud, como reflexión ética.

La ética política se refiere al comportamiento moral de los ciudadanos o las asociaciones cuando actúan en el Estado en la vida política. El principal objetivo legítimo de la actividad política es la búsqueda del bien común, la

10 La frase ‘no solo de pan vive el hombre’ Evangelio según Mateo, capítulo 4, versículo 4. La Biblia.

defensa de los intereses legítimos de la nación. (Bustinza, 1996: 72. Fuente N° 3)

Dentro de esto, la idea de fructificación de la democracia remite a una expresión metonímica frecuente en el discurso religioso:

El ciudadano debe ejercer virtudes públicas para que la democracia se consolide y **fructifique**. La vida democrática requiere de ciudadanos virtuosos tanto en los órganos de gobierno como desde el rol de simples ciudadanos. (Massun, 1994:19. Fuente N° 12)

Se presentan como ideales también aspectos morales que se relacionan con la idea de virtud: “La deshonestidad, la mentira, la intolerancia, la falta de cooperación, el insulto, son inmorales, es decir, están reñidos con la moral” (Bustinza, 1995: 10. Fuente N° 2). En el listado hay aspectos claramente morales (deshonestidad) y otros de tinte mucho más religioso (la mentira, el insulto).

En los diferentes textos analizados hay un énfasis en el desarrollo de virtudes en función del proyecto común de democratización: “patriotismo, honestidad en el manejo de recursos públicos, respeto de los demás y respeto del medio ambiente” (Massun, 1994:20. Fuente N° 12).

En algunos textos la dimensión comunitaria aparece como lo que contiene al sujeto, pero no se hace hincapié en las posibilidades de agencia del sujeto para transformar o cambiar esa comunidad, sino más bien como un transcurrir:

Al nacer, recibimos un nombre y un apellido... esta identidad es registrada ante una oficina del Estado: el registro civil. La inscripción nos otorga una nacionalidad. Es decir que, desde ese momento, establecemos una relación con el Estado y quedamos incluidos en un grupo social mucho más vasto que la familia y del cual tardaremos en tener plena conciencia de su existencia... Estos sucesos acompañan el comienzo de la vida de un individuo en nuestra sociedad. Ellos muestran que desde ese momento nuestra vida transcurre en sociedad. A lo largo de ese proceso se establecen diferentes tipos de relaciones sociales... (Fradkin, 1998: 9. Fuente N° 8)

Las intersecciones con lo religioso aparecen al mencionar lo que define a la dignidad humana donde aparecen también elementos éticos y morales:

La dignidad humana se realiza en el correcto uso de los bienes materiales, puestos al servicio del hombre, en **trabajar con responsabilidad y contribuir a la creación de bienes económicos, en su justa distribución y administración**, en la armonía con que se ubica frente a la naturaleza o como parte de ella misma. La dignidad humana se realiza en el amor fraterno, en la mutua solidaridad, en el trato igualitario de los hombres entre sí por el solo

hecho de ser hombres. Se realiza también en **la relación de la criatura con su Creador.** (Massun, 1995:17. Fuente N° 13)

El trabajo con responsabilidad vinculado con el hecho de ser una creación de Dios, y como realización de la dignidad humana puede relacionarse con el análisis weberiano en el planteo de las consecuencias del “sentido sagrado del trabajo”

Tal era la consecuencia inevitable del sentido, por así decirlo, sagrado del trabajo, y lo que engendró el concepto ético-religioso de profesión: concepto que traduce el dogma común a todas las confesiones protestantes, opuesto a la distinción que la ética católica hacía de las normas evangélicas en precepta y consilia y que como único modo de vida grato a Dios reconoce no la superación de la eticidad intramundana por medio de la ascesis monástica, sino precisamente el cumplimiento en el mundo de los deberes intramundanos que a cada cual impone la posición que ocupa en la vida, y que por lo mismo se convierte para él en profesión. (Weber, 2008: 136)

Se presentan descripciones del lugar que ocupa lo religioso en la vida social y se proponen ideales ponderados positivamente que provienen de esos encuadres religiosos:

Las relaciones religiosas son las que surgen del vínculo del hombre con el Ser Absoluto en quien crea y de los fieles entre sí. Cada credo es el que determina las características de estas relaciones, pero siempre deberán estar orientadas hacia **el amor y el bien común.** Para aquel que niegue la existencia de un Ser Superior, o la existencia de Dios, esta dimensión queda desdibujada o puede expresarse en la existencia de bienes absolutos como la verdad, la justicia o el amor que den sentido a su existencia. (Massun, 1995:18. Fuente N° 13)

La mirada hacia quienes niegan la existencia de Dios es negativa. De hecho, lo mejor que el sujeto puede aportar a las relaciones interpersonales “queda desdibujado”. No se habla de quien no crea sino de quien niegue la existencia, dando por verdadera esa existencia. Es lo que define la verdadera búsqueda de amor y bien común.

La lucha entre el bien y el mal también se expone. En el texto que se cita a continuación hay claras referencias al lugar del sujeto como quién debe hacer aportes a la sociedad. El individuo debe hacer aportes al proyecto común: “La historia muestra cómo el aporte individual de los ciudadanos destacados ha sido de enorme importancia para el progreso o consolidación de la democracia.” (Fraga, 1995:5. Fuente N° 9) Cuando alguien lo hace llega a ser un “ejemplo para las generaciones futuras” (Fraga, 1995:6. Fuente N° 9). La corrupción

es la señal de quienes no siguen la virtud de la que se habla como encuadre ético necesario para los gobernantes:

Uno de los principales males que perjudican a la sociedad es la corrupción de los funcionarios públicos o de los particulares que realizan tareas para el Estado o en relación con él. La expresión corrupción se utiliza en este caso para definir la conducta de quienes —en lugar de atender al bien común y de proceder según los dictados de la virtud pública—sirven ilegalmente a sus propios intereses, aprovechando su posición en el gobierno o sus relaciones con la administración pública. (Fraga, 1995:5. Fuente N°9)

La retórica retoma la idea de amor y sacrificio por el bien común: “El **amor** a la patria que **no solo se pregona verbalmente, sino que se practica** poniendo todo el esfuerzo personal para el engrandecimiento del país” (Massun, 1994:19. Fuente N° 12) La idea de que el engrandecimiento del país depende del esfuerzo personal presenta esta tensión entre el sujeto y la comunidad. El rol que se asigna al joven en términos de su responsabilidad por el bien común tiene varios aspectos. Se trabaja el concepto de virtud, como aquellas características personales asociadas a lo moralmente correcto desde una ética cristiana. Aparecen reiteradas menciones al texto bíblico, tanto en citas textuales como en alusión a relatos bíblicos.

En el inicio de los años 90, los argumentos en los textos escolares están asociados claramente a la creencia de que la democracia es el mejor modo de resolución de los problemas sociales.

La expectativa es que los jóvenes adhieran a la creencia de que el sentido de la vida es sostener y hacer crecer a la democracia: “hoy se entiende la democracia también como una verdadera forma de vida” (Bustinza, 1996: 14. Fuente N° 3)

Esto requiere un compromiso patriótico de los jóvenes:

El verdadero patriotismo consiste en trabajar para el bienestar del país al que se pertenece, es ser honesto y pensar solidariamente. Patriotismo es hacer lo que se debe hacer, y hacerlo con entusiasmo, con plena conciencia de que cada uno de nuestros esfuerzos es parte del esfuerzo de todo el pueblo por construir una Nación cada día mejor.” (Massun, 1994:48. Fuente N° 3)

Los jóvenes están presentados como la fuerza para sostener el proyecto democrático:

Este libro de texto ha sido redactado teniendo presente dicha realidad y con la esperanza de que su contenido contribuya a la recuperación nacional, dado que va dirigido a **la preciosa reserva que es nuestra juventud, como guía para su militancia democrática.** (Delfino, 1994: 6. Fuente N° 6)

Hay un énfasis en el aprendizaje para la toma de decisiones para el propio futuro. Inclusive se emplea el término “creemos” para hacer hincapié en la importancia de proyectarse hacia el futuro y ser libres y responsables:

En la sociedad, como hijos o como padres, como alumnos o como docentes, como empleados o como dueños, como amigos o como compañeros, estamos frente a la tarea de **crecer como personas, de aprender constantemente, de elegir y tomar decisiones, cada vez más libres y responsables. Creemos** que es una tarea que vale la pena emprender. (Massun, 1995: 18. Fuente N° 13)

La socialización se presenta con un componente colectivo y uno individualizado: el sujeto debe conquistar su identidad

La familia y la escuela son las instituciones encargadas de transmitir la cultura a los nuevos miembros de la sociedad. Esta transmisión de cultura se denomina socialización. La socialización es el proceso mediante el cual un individuo incorpora la cultura, se integra a la sociedad y, al mismo tiempo, **conquista su propia identidad**. (Casullo, 1995:14. Fuente N° 4)

Esta metáfora de conquista expresa la creencia de la identidad como algo de lo que el sujeto deberá apropiarse de un modo activo, mientras que la cultura y la integración a la sociedad parecieran ponerlo en un lugar más pasivo, como quien lo recibe desde las instituciones. Su agencia se da en el proceso de individualización, no en la comunidad. Se trata en este caso de una creencia que podríamos pensar como secular, pero muy potente para definir lo que se espera que logren las juventudes.

En la comprensión construida a partir de mediados del siglo XX con el énfasis en las subculturas y en la construcción de la idea del diferencial cultural, los jóvenes debían integrarse al mundo del trabajo, al mundo adulto, y llegar a entrar en él a partir de ciertas trayectorias, vinculadas con la reproducción de las instituciones modernas de la vida cotidiana: formar una familia, terminar ciertos estudios, conseguir un trabajo, y adquirir ciertos derechos y obligaciones. Las trayectorias esperadas han sido “diferenciales pero claras, prefijables” (Sain-tout: 2009, 10). Es que, en cierta medida, era posible que el joven se imaginara como adulto con algunas seguridades que le brindaba un contexto que hacía un poco más predecible el propio futuro. Es este aspecto el que entra en contradicción cuando ya a finales del siglo XX se exige lo mismo aun cuando el contexto ha cambiado y presenta desafíos más complejos, y resulta prácticamente imposible recorrer aquellas trayectorias. El joven ha de realizar una doble transición hasta la adultez: la primera entre la adolescencia y la “adultez emergente” (Arnett, 2000) y la segunda entre ésta y la adultez completa. Estas transiciones se producen de manera “progresiva, fragmentada y con escaso

apoyo comunitario” en un contexto marcado por la desigualdad, que hace evidente la tensión entre las expectativas de logros propuestos a los jóvenes y las condiciones materiales desfavorables para alcanzarlos (Molpeceres: 2004, 237).

La transición al mundo adulto supone la existencia de un proceso continuo de cambio de roles poniendo al individuo en una tensión particular: “debe cambiar, pero a la vez debe seguir siendo el mismo” (Filgueira 1998: 3). La impredecibilidad del futuro hace que el joven, en su proceso emancipatorio, deba tomar decisiones permanentemente lo que lo puede conducir a ser arrastrado en cualquier dirección. Se redefine el proyecto vital ofrecido a la juventud, que en lugar de orientarse a la búsqueda de un solo destino ligado a la salida como adulto que daba título a su carrera, y garantizado de una vez por todas, deberá construirse como una juventud “abierta de antemano a toda la múltiple variedad de destinos que le tocará en suerte vivir” y entre los que podrá optar o sufrir (Gil Calvo, 2001: 125).

La trayectoria educativa puede ser determinante para la orientación de futuro. Existe una conexión entre experiencia escolar, identidad como representación de uno mismo y representaciones del futuro en el ámbito de lo laboral. La capacidad de pensarse a sí mismo como “sujeto competente” está determinada por la vivencia escolar.

El trabajo es visto como un medio de realización personal, pero se sostiene la idea del aporte a la patria. Sigue presente la idea de Nación como meta común. El sentido de la vida se orienta a un sentido colectivo. Lo religioso se menciona como uno de los motivos por los que podría haber discriminación y no debiera suceder:

La convivencia en sociedad requiere de todos un alto grado de aceptación de los demás, tolerancia, paciencia, comprensión. Requiere también el respeto de todos sus derechos y el no realizar discriminaciones con motivo del color de piel, religión, nacionalidad, sexo. (Massun, 1994:20. Fuente N° 12)

Se introducen nociones como la de calidad de vida y el sentido de la educación se individualiza en torno a esta noción:

La calidad de vida de un individuo está determinada por una serie de factores ambientales interrelacionados. Uno de esos factores es el nivel de educación recibida... El aprendizaje es educación cuando el ser humano puede desarrollar sus capacidades; cuando se producen en él cambios que le permiten crecer como ser individual y social. (Pasel: 1993, 155. Fuente N° 14)

La educación se asocia al crecimiento de la persona y a su integración social

La educación cumple así con una doble función: prepara al individuo para participar en la vida social y asegura la continuidad y el desarrollo de la cultura. (Pasel: 1993, 156. Fuente N° 14)

A medida que avanza la última década del Siglo XX aparece un cambio en el enfoque. El sentido de la vida se orienta al sujeto productor y consumidor. El mismo sentido de la escuela tiene que ver con la inserción en el mercado laboral:

El trabajo siempre ha tenido un lugar muy importante en los pasajes de una a otra etapa de la vida... Hoy en día, esta necesidad de capacitación previa es de tal importancia que cuando no se cuenta con ella aumentan las dificultades de conseguir trabajo. De esta manera, la importancia de la escuela como espacio de socialización para el futuro de los jóvenes se ha incrementado. Es decir que, desde la Revolución Industrial, la fábrica o la escuela sustituyó a la familia en su función de socialización para el trabajo. (Fradkin, 1998:16. Fuente N° 8)

La escuela existe para formar trabajadores. La cuestión de la virtud, que organizaba la enseñanza en décadas anteriores, se desdibuja.

Como señala Han, “la sociedad moderna, como sociedad de trabajo, aniquila toda posibilidad de acción, degradando al ser humano a animal laborans, a meros animales trabajadores.” (Han, 2012:26) Este énfasis en la integración de los jóvenes al mundo del trabajo va en línea con esa expectativa social. Del mismo modo, cuando se habla de la educación superior la finalidad se asocia al trabajo con las empresas:

En los países desarrollados, las universidades cumplen un rol de suma importancia. De ellas salen profesionales que ocuparán puestos de relevancia en la sociedad, se discuten en ellas los grandes problemas de la época y últimamente hasta las mismas empresas se asocian con universidades para llevar a cabo sus programas de investigación. (Sabsay, 1994: 121. Fuente N° 15)

Para otros autores se destaca que la educación tiene una función ligada a la participación en la comunidad y la cultura.

Todos los seres humanos **deben tener** los mismos derechos y la comunidad debe garantizarles las mismas oportunidades. Este es el **ideal de vida democrático. ¡Tan valioso como difícil de lograr!** (Massun. 1994: 18. Fuente N° 12)

Aquí el discurso *enxemplo* se orienta a la igualdad de derechos y oportunidades, que deben ser garantizadas por la comunidad (y no por el Estado).

Aparece la mención de la incertidumbre como algo que nos iguala como seres humanos: “El conocimiento de que la vida personal tiene un final y la incerti-

dumbre por el futuro son sentimientos que igualan a **todos los seres humanos del planeta.**” (Casullo, 1995:12. Fuente N° 4) Se trata de una creencia del tipo de sobre generalización, lo que expresado así deja al sujeto lector sin la más mínima expectativa de poder introducir algún cambio.

Entonces como plantea Fisher se trata de una “lenta cancelación del futuro” que será “acompañada por una deflación de las expectativas.” (Fisher, 2018: 32). No hay mucho que esperar cuando todos los seres humanos estamos de algún modo condenados a la incertidumbre.

Se espera que los jóvenes sean los protagonistas de los cambios necesarios (de democratización o de crecimiento económico) pero sin darles los recursos mínimos para su subsistencia. Esto en el marco de una “sociedad del rendimiento”, como propone el autor coreano, “a la sociedad disciplinaria todavía la rige el no. Su negatividad genera locos y criminales. La sociedad de rendimiento, por el contrario, produce depresivos y fracasados.” (Han, 2012:16)

Los sujetos deben poder lograr cosas significativas, por su propia energía, vitalidad o pensamiento positivo. Resulta entonces que “la positividad del poder es mucho más eficiente que la negatividad del deber.” (Han, 2012:17).

La enseñanza escolar parece reforzar estas mismas ideas.

CONCLUSIONES

La construcción subjetiva del sentido de la propia existencia es un proceso complejo. Es individual en algunos aspectos, pero es posible pensar en ciertas marcas epocales que modelan los modos de pensarse a sí mismos de los sujetos. En esta dirección la escuela obligatoria ha tenido el potencial de presentar a las juventudes argumentos que les proponen, en el marco de proyectos políticos más amplios, cuál es el deber ser de ellos como sujetos miembros de la sociedad capitalista. El sentido de la vida se ha asociado a la filosofía moral, pero partimos de la hipótesis de que en las ciencias sociales se enseñan unos ideales de hombre que dan un marco para que el sujeto se piense a sí mismo hacia el futuro. Así encontramos dimensiones concretas que asume esta categoría filosófica: el sujeto productor, trabajador, consumidor, buen ciudadano, motor del engrandecimiento de la nación, responsable de la consolidación democrática.

Mientras se enseña a los jóvenes que tienen acceso a la escuela, acerca de un futuro en el que deben proyectarse como trabajadores, siendo el mundo laboral

el principal organizador legitimado para las trayectorias vitales, los procesos de incremento de la desigualdad de finales del siglo, van dejando al trabajo fuera del alcance de los jóvenes.

Si tenemos en cuenta que al iniciar el siglo XXI el desempleo era fundamentalmente juvenil¹¹, el contraste entre unas condiciones materiales de vida posibles, signadas por el desempleo y la exclusión de los jóvenes y una enseñanza que propone como horizonte ideal de futuro el trabajo y la productividad muestran una faceta clara del cinismo del sistema educativo. En el marco de esta “cultura del riesgo” como llaman algunos autores a la modernidad (Douglas, 1990; Giddens, 1991) se insiste en la responsabilización del individuo de gestionar sus propios riesgos. Se le presenta un ideal como si dependiera de sus virtudes personales, de sus propias capacidades de autorrealización.

Los argumentos religiosos refuerzan nociones como sacrificio por la patria, altruismo, integridad, honestidad, “amor al prójimo”. Las retóricas apuntan a que el sentido de la vida se debe definir en términos de un proyecto de nación en el que la expectativa es que los jóvenes adhieran a la creencia de que el sentido de la vida es sostener y hacer crecer a la democracia por un lado y por otro aportar al engrandecimiento de la nación con el esfuerzo y la superación personal.

La identificación de creencias que denotan aspectos religiosos presentados en los materiales escolares se torna relevante entonces porque las creencias pueden ser entendidas como constituyentes de formas de solidaridad, en tanto significados compartidos en una estructura de lazos sociales, relaciones sociales y experiencias de poder y autoridad. Poder que se relaciona con el hecho de que “las creencias y prácticas religiosas, como otras actividades tradicionales, tien-

11 La Encuesta Permanente de Hogares de mayo de 1999, ya destacaba que del 19% de la población de los principales aglomerados urbanos del país que tiene entre 15 y 24 años, el 44% no asistían a un establecimiento escolar. De estos, el 36% no superaba el nivel primario completo o el 30% no completó el nivel secundario. Asimismo, un poco menos de la mitad no tenían trabajo o empleo remunerado. Es decir, el 21% de los jóvenes no estudiaban ni trabajaban. De esta manera, un 1,3 millón de jóvenes con residencia urbana no sólo no participaban y quedaron relegados del sistema educativo, sino también del sistema productivo. Mirando los datos del censo 2001, en los jóvenes de 15 a 29 años solamente el 39,6 asistía a un establecimiento educativo. Este porcentaje se distribuye de la siguiente forma teniendo en cuenta las edades: 15 a 17 años: 84,8 %; 18 a 24 años: 36,5 %; 25 a 29: 14,2 %. (INDEC. Censo 2001)

den a fundir moralidad y emoción. Como pone de manifiesto Weber, tienen una base motivacional adecuada y visible” (Giddens: 1997, 90). La búsqueda de recursos de raigambre religiosa para sostener los argumentos responde a esta búsqueda de legitimidad del discurso en el marco de la institución estatal.

En términos de la desinstitucionalización de lo religioso, podemos ver cómo la institución escolar es atravesada por contenidos propios del campo religioso con una intencionalidad argumentativa de transmisión de creencias a través de textos que son de uso no religioso, en instituciones definidas como laicas. Se trata de prácticas de los autores, presumiblemente replicadas por los docentes que seleccionaron estos textos para la enseñanza. Estos productos culturales permiten la llegada de los ideales religiosos a espacios restringidos para este tipo de contenidos, saltando las barreras aun reglamentarias o las reglas burocráticas y siendo empleadas en una diversidad de situaciones y de actores. Estas prácticas, dadas al margen de lo instituido, tienen una marcada continuidad a lo largo del siglo XX como se ha mostrado en investigaciones anteriores. (Barrón, 2015, 2017)

Las creencias se anclan en la expectativa de progreso a través del consumo. Si esto es el sentido de la vida y esto está vedado para amplios sectores de las juventudes, ¿la vida se torna más sin sentido?

Nos preguntamos: ¿qué opciones de futuro esperan a las generaciones jóvenes en el presente siglo donde los discursos del liberalismo se actualizan y las prácticas de exclusión de amplios sectores de la población se multiplican? ¿En qué sentidos la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela podría proveer de otros recursos para comprender la realidad de las juventudes argentinas?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrón, E.V. (2017). *La Biblia en la cultura argentina*. Buenos Aires: Sociedad Bíblica Argentina.
- Barrón, E.V. (2015). *Creencias en torno al suicidio juvenil. Intersecciones argumentativas entre religión y abordaje científico*. (Tesis inédita de Doctorado). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Barrón, E.V. (2016). Cambios en la intimidad y el orden familiar. La familia en los textos escolares a comienzos del siglo XX. En Krmpotic, C. (Comp.), *La protección so-*

- cial sin estado. De la hospitalidad a la asistencia social* (151-180) Buenos Aires: Espacio.
- Beck, U., Giddens, A. y Lash, S. (1983). *Modernización Reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- CELADE - OIJ (2000). *Adolescencia y juventud en América Latina y el Caribe: Problemas, oportunidades y desafíos en el comienzo de un nuevo siglo*. Santiago de Chile: Serie población y desarrollo.
- CEPAL (2004). *Panorama social de América Latina*. Santiago de Chile: Publicación de las Naciones Unidas.
- Creswell, J. (2009). *Research design*. Los Angeles: Sage.
- Di Stefano, M. (Coord.), (2006). *Metáforas en uso*. Buenos Aires: Biblos.
- Filgueira, C. (1998). *Emancipación juvenil: trayectorias y destinos*. Montevideo: CEPAL.
- Fisher, M. (2018). *Los fantasmas de mi vida*. Buenos Aires: Caja negra.
- Grimson, A. (2018). *Los límites de la cultura: crítica de las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En Denman, C. y Haro J.A. (Comps.), *Por los rincones: antología de métodos cualitativos en la investigación social* (113-145). Hermosillo, Sonora: El colegio de la Sonora.
- Han, B.C. (2016). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- Kaztman, R. (2001). Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos. *Revista de la CEPAL*, 75, 171-189
- Krmpotic, C. S. (2005). *Trabajo duro, trabajo sucio. La inserción laboral de jóvenes residentes en barrios críticos*. Buenos Aires: Espacio.
- Malimachi, F. (2015). *El mito de la Argentina Laica*. Buenos Aires: Capital intelectual.
- Molpeceres Pastor, M. (Comp.), (2004). *Identidades y formación para el trabajo en los márgenes del sistema educativo: escenarios contradictorios en la garantía social*. Montevideo: Oficina Internacional del Trabajo Cinterfor/OIT.
- Pallerio, M. I. (2008). *Yo creo, vos ¿sabés? Retóricas del creer en los discursos sociales*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

- Parker, C. G. (1993). *Otra lógica en América Latina. Religión popular y modernización capitalista*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Pierucci, A. (1998). Soltando amarras: Secularización y destradicionalización. *Sociedad y Religión*, 16/17, 9-32.
- Saintout, F. (2009). *Jóvenes: el futuro llegó hace rato*. La Plata: UNLP.
- Salvia, A. y Donza, E. (2001). Cambios en la capacidad de bienestar y en la desigualdad distributiva bajo el nuevo modelo económico en el Gran Buenos Aires. *Papeles de Población*, 29, 55-81.
- Sanabria, F. (2001). Consideraciones para una antropología del creer en Colombia. *Sociología*, 24, 24-31.
- Seijas De Los Ríos-Zarzosa, G. (2010). La presencia de la Biblia en la literatura actual: algunas referencias recientes. *El Olivo: Documentación y estudios para el diálogo entre Judíos y Cristianos*, 34(72), 73-90.
- Semán, P. (2007). *Bajo Continuo. Exploraciones Descentradas sobre cultura popular y masiva*. Buenos Aires: Gorla.

Fuentes

- Barela, L., Ventola, V.S., De Lucia, D.O. y González, S. (1993). *Educación Cívica 1*. Buenos Aires: Kapelusz. (Fuente N° 1)
- Bustanza, J.A. y Ribas, G.A. (1995). *Educación Cívica 1*. Buenos Aires: AZ editora. (Fuente N° 2)
- Bustanza, J.A. y Ribas, G.A. (1996). *Educación Cívica 2*. Buenos Aires: AZ editora. (Fuente N° 3)
- Casullo, A.B. (1995). *Educación Cívica 2*. Buenos Aires: Santillana. (Fuente N° 4)
- Casullo, A.B. y Sabsay, D.A. (1994). *Educación Cívica 1*. Buenos Aires: Santillana. (Fuente N° 5)
- Delfino, J.R., González, V.H. y Tejerina, J.S. (1994). *Instrucción Cívica 5° año*. Buenos Aires: Plus Ultra. (Fuente N° 6)
- Delfino, J.R., González, V.H. y Tejerina, J.S. (1994). *Instrucción Cívica 2° año*. Buenos Aires: Plus Ultra. (Fuente N° 7)
- Fradkin, R., Boixados, R., Schaposchnik, A., Barros, C., Saab, J. y Gil Lozano, C. (1998). *El libro de la Sociedad 8*. Buenos Aires: Estrada. (Fuente N° 8)
- Fraga, N. y Ribas, G.A. (1995). *Instrucción Cívica*. Buenos Aires: AZ editora. (Fuente N° 9)

- García, C.R y García, A. E. (1992). *Formación Cívica*. Buenos Aires: A.G. Editores. (Fuente N° 10)
- Kechichian, R. N. (1993). *Instrucción Cívica*. Capital Federal: Ediciones Braga. (Fuente N° 11)
- Massun, I. C. M., Massun, M. B. y Donadio, M. (1994). *Instrucción Cívica 1*. Buenos Aires: Editorial Métodos. (Fuente N° 12)
- Massun, I. C. M. y Sarno, C. N. (1995). *Instrucción Cívica*. Buenos Aires: Editorial Métodos. (Fuente N° 13)
- Pasel, A. (1993). *Educación Cívica 3*. Buenos Aires: Aique grupo editor. (Fuente N° 14)
- Sabsay, D. A. y Jauregui, S. G. (1993). *Educación Cívica 2*. Buenos Aires: Santillana. (Fuente N° 15)
- Ministerio de Educación de la Nación (1994) CBC: *Formación Ética y Ciudadana Recuperado*
de <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/96309/EL001134.pdf?sequence=1> (visitado 12/6/18) (Fuente N° 16)