Crisis, escuela y condición adolescente

Marcela Gómez Sollano *

La escuela debería repensar tanto los imaginarios sobre la adolescencia como el proyecto formativo. Entre otros aspectos, de ello dependerá el sentido que las nuevas generaciones le otorguen a la educación.

* Profesora-investigadora de tiempo completo de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México y responsable en México del proyecto Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América latina (Appeal).

La inscripción del término *crisis* en los discursos sociales, políticos, económicos y culturales que marcan el escenario de la vida colectiva e individual de las últimas dos décadas del siglo XX constituye un punto de partida para situar históricamente las condiciones en las que se están formando en este momento las nuevas generaciones.

En este contexto resulta significativo situar algunos aspectos para pensar la compleja articulación que se produce en el imaginario social[1] entre el ideario pedagógico de la modernidad –que tuvo a la escuela como eje organizador de los sistemas educativos de las diversas sociedades a partir de la segunda mitad del siglo XIX– y las condiciones actuales de existencia de los sujetos de la educación, particularmente de los adolescentes y los jóvenes.

De esta manera, la escuela, la certificación del conocimiento y de las competencias para el trabajo, tener una profesión, concluir una carrera, etc. se fueron constituyendo en significantes que organizaron, en parte, el mundo

simbólico de este segmento de la población que, incluida o no en el sistema escolar, de alguna forma se encuentra marcado por él. No solamente por lo que representa y ha representado para los individuos y las sociedades apropiarse y recrear, de acuerdo con la situación histórica particular, los bienes culturales que en determinados momentos las comunidades han construido para transmitir a las nuevas generaciones su legado, definir habilidades y producir lenguajes que favorezcan los aprendizajes sociales, sino también, para inscribirlos como parte de un horizonte en el que la idea de futuro, vinculado a imágenes y proyectos, sea posible. Este aspecto es por demás significativo para cualquier persona, pero sobre todo para los adolescentes que se han formado en los cruces fugaces de la historia del siglo xx, ya que en su configuración como sujetos de discursos diversos y concretos siempre hay algo que se mueve entre la tensión de lo que han dejado de ser y lo que aún no son.

La escuela como significante

La escuela, particularmente el nivel de educación secundaria, no es ajena a esta y otras tensiones que circulan, recrean y transforman de múltiples maneras, a partir de la interacción entre los diversos agentes que comparten singular y colectivamente un espacio que tiende a ocupar un lugar significativo en su vida diaria. En esa tensión, en algunos casos irresoluble, los adolescentes configuran mundos y representaciones de ellos mismos y de los otros en los que se produce un desplazamiento constante entre imágenes heredadas, búsqueda y construcción de otras y la dificultad de su inscripción en la institución. Esto los lleva a moverse constantemente como seres con ropajes propios o prestados e intercambiables.

Sin embargo, el significante *escuela*, con toda la carga simbólica que lo ha acompañado, sobre todo a partir de la posguerra,[2] se organiza de acuerdo con las condiciones concretas, simbólica y materialmente construidas, en las cuales los sujetos inscriben sus relatos y, a su vez, son portadores de otros nuevos o diferentes. Son precisamente estas inscripciones las que constituyen un referente significativo, ya que dan pistas para situar los alcances y límites que el término *educación* tiene en este momento histórico, así como las nuevas modulaciones que los diferentes agentes sociales están produciendo y que modifican profundamente las visiones en las que unicidad, dirección y certeza del porvenir constituyeron la base en la que ideologías, proyectos y movimientos, tanto intelectuales como sociales, se asentaron.

En las narrativas de estudiantes y docentes de las instituciones educativas encontramos rastros de esta herencia cultural que las generaciones anteriores construyeron y que han transmitido a sus hijos. En ella hay huellas de un mandato que simboliza el deseo de los padres de que sus descendientes, reconociéndose en su genealogía –familiar, social y afectiva– la superen, construyan una diferente y, en cierta forma, mejor que la que ellos vivieron y habitaron. En la institución escolar se condensan muchas de esas aspiraciones, deseos, sueños y necesidades, ya que los discursos civilizatorios que se afincaron en el horizonte de la modernidad privilegiaron las certezas y la posibilidad de superación y desconocieron, rechazaron o reprimieron todo aquello que simbolizara

su imposibilidad o negación, de acuerdo con las imágenes que hegemonizaron el campo social, cultural y familiar.

Así, la institución escolar se ha ido configurando en la historia moderna como un significante abierto a múltiples posibilidades de acuerdo con las condiciones en las cuales estas se producen, y con el sentido que le asignan quienes cada año la habitan y la construyen como un espacio en el que se depositan ideales, deseos y esperanzas, mediante procesos específicos vinculados al conocimiento, la enseñanza, los aprendizajes y las interacciones simbólicas y afectivas entre los agentes que participan cotidianamente de sus prácticas y relatos.

En algunas de las entrevistas realizadas a estudiantes de tercer año de tres centros de enseñanza secundaria de la ciudad de México, se despliega este espectro en el que la carga simbólica que se asigna a la escuela en la superación personal y generacional está presente.

Carlos (3º "A", matutino). "Ella –la escuela– me está proporcionando unos valores que mi mamá quiere que yo se los proporcione a mis hijos o descendientes para que sean [...] no sé, felices. Ella no quiere que sea barrendero o algo por el estilo".

Beatriz (3º "D", matutino). "Es difícil porque como ella vende dulces allá afuera [...] también me da pena, bueno yo sé que eso no es malo pero me da pena. También por eso quiero seguir estudiando, para sacarla adelante, claro, para apoyarla, para que no esté así trabajando".

Adrián (3º "B", vespertino). "Sí, ellos luego me dicen que debo de estudiar, que no quieren que sea como ellos, mis papás casi no tuvieron estudios y quieren que yo no sea así, que salga adelante".

Erika (3º "A", vespertino). "Ser alguien un poco mejor, como dicen los papás [...] 'para que llegues a ser alguien mejor que yo, no quiero que seas burro como yo' [...] bueno yo digo que también para ayudarles a nuestros papás".

Erika (3º "C", matutino). "Ella me sacó adelante, me ayudó en todo, que hubo golpes y todo eso, pero pues la entiendo, más que nada es muy bonito porque me supo sacar adelante sin saber leer y escribir [...] como dice, 'si te has vuelto rebelde, si quieres ser una criada como yo, pues adelante... pero si quieres que te humillen, esa va a ser tu decisión'. La verdad no, yo quiero sacar adelante a mi mamá, como ella me sacó adelante a mí".

El peso simbólico que tiene y ha tenido la escuela para diversas generaciones que forjaron sus sueños y expectativas en el cruce complejo que las transformaciones de finales del siglo XIX y XX trajeron consigo constituye un punto nodal para situar el lugar que ha ocupado y, en cierta forma sigue

En las narrativas de estudiantes y docentes hay rastros de la herencia cultural que las generaciones anteriores construyeron y transmitieron.

ocupando, este espacio mítico[3] en el que padres e hijos, adultos y adolescentes, conforman un horizonte en el que, de acuerdo con las condiciones socioeconómicas de vida de los agentes concretos, la posibilidad de ser se configura como oposición, negación o superación de lo que el otro es, sobre todo cuando, para algunos sectores, la herencia familiar está marcada, en parte, por la fractura que produce el lugar de la exclusión de los bienes materiales, sociales y culturales históricamente constituidos.

Al respecto, resulta significativo situar, a partir de los relatos presentados, cómo los chicos significan, mediante el mandato, la tensión entre su deseo –ayudar a los padres– y aquello que heredan de lo que quedó inconcluso en la historia personal de sus padres.

El estar en la escuela y llegar a la secundaria es, por un lado, una condición que los diferencia –generacional y socialmente hablando– de sus progenitores y, por otro, una condición que les permite acceder a aquello que, vivido como carencia, limitó la posibilidad de los padres de ocupar una posición diferente (`no ser barrendero o algo por el estilo´; `no ser burro´;`ser criada y que te humillen´; `no ser como ellos´; `vender dulces´). En ese horizonte se condensa no sólo lo que para los sujetos, en su situación particular como adolescentes o jóvenes, representa la escuela, sino también la deuda que tienen con los padres y lo que mediante ella esperan alcanzar para `sacarlos adelante´.[4]

Imaginario pedagógico y horizonte educativo: el estallido del significante *alumno*

En estos relatos se ubican imágenes que configuran un campo complejo y particular de significaciones que muestra la densidad –histórica y simbólica– de la trama social en la que las adolescencias se producen, así como las reconfiguraciones de sentido que se dan en el marco de los desafíos que a los diversos sectores de la población plantea, cotidianamente, el mundo de la globalización, la tecnología y la distribución injusta y desigual de la riqueza.

Si bien la institución escolar, particularmente el sistema de instrucción pública, no es ajena a estos procesos y, por el contrario, se ve fuertemente amenazada por las políticas de ajuste –que, al ubicarla como un servicio delega la responsabilidad del Estado a la esfera del mercado y las competencias que este impone a los agentes sociales, muchos de los cuales se encuentran en condiciones de pobreza extrema– continúa ocupando un lugar significativo en el imaginario social y generacional de los diversos sectores de la población. Esto constituye un punto nodal que el debate pedagógico actual no debe perder de vista, ya que representa uno de los sentidos articuladores que estructura, en condiciones particulares, el imaginario pedagógico contemporáneo cruzado por la crisis, la celeridad, la virtualidad, la incertidumbre y el carácter flotante de las fronteras del espacio-tiempo en el que se produce la subjetividad y las posibilidades de respuesta de los sujetos concretos.

En este complejo cruce e indeterminación de procesos y relaciones, las instituciones educativas encaran en el presente problemáticas de diverso orden –pedagógicas, organizativas, económicas, tecnológicas, sociales, culturales– que expresan tanto problemas no resueltos del pasado como aquellos que

derivan de la aplicación de las políticas de ajuste. En este escenario, las prácticas vinculadas a la transmisión, la enseñanza y el aprendizaje se nutren del perfil imaginario que una determinada comunidad (virtual o presencial) estructura, material y simbólicamente, para educar. "Independientemente de su carácter positivo o negativo –afirman Puiggrós y Dussel (1999, 23)–, el contenido imaginario juega como utopía que es a la vez el horizonte de los procesos educativos que se llevan a cabo".

Entrevista en grupo (Daniela y Gisela, 3º "C", matutino). "La escuela es muy importante, es parte de nuestra vida, pasamos mucho tiempo aquí en la escuela, casi la mitad de nuestra vida vamos a pasar en la escuela, entonces, es parte de nosotros. Aparte de que tampoco queda de otra porque si no estudias, pues no eres nada, tienes que estudiar a fuerzas [...]".

"Tienes que estudiar una carrera porque pues ya de la escuela depende tu vida [...]".

"Pues sí, yo creo que si te preparas, pues al rato te va a compensar la vida porque ya vas a poder tener tu propio dinero, poder viajar a donde tú quieras... todo eso se me hace padre".

"Sí, realmente ha de ser una satisfacción para ti en lo personal superarte y ver que todo lo que te has esforzado se ha logrado y pues darte tú tus lujos. Sí, ha de ser padre que tú te esfuerces por algo y sea para ti, tú lo disfrutes con quien quieras ya dependiendo de tu vida".

Se configura así un horizonte en el que simbólicamente se construyen huellas de un entramado complejo que articula y dota de sentido lo que significa ingresar, permanecer (cruzar, estar ahí –dentro, fuera, en sus intersticios–, egresar) en la escuela, cuando esta se vive no solamente como una cuestión vital, como la única opción posible o como una exigencia frente a las condiciones presentes, sino que, además, se la valora en función de las posibilidades futuras que este recorrido –lleno de aprendizajes, afectos, rutinas, relaciones, desafíos, sorpresas– representa. De esta forma, el esfuerzo –que es económico, cognoscitivo, social, afectivo, formativo, cultural– que en lo particular tienen que realizar cotidianamente los alumnos y sus familias para responder a las demandas que las instituciones educativas les plantean tendrá su recompensa futura en función de las imágenes que construyen y de los valores que configuran parte de su mundo de vida, en un contexto social y económico determinado.

Esto tiene alcances específicos para sectores que, como los adolescentes, se encuentran en una situación precaria. Por este motivo, más allá de la escuela, las opciones existentes resultan no solamente limitadas y, en algunos casos, inaccesibles, sino que tienden a profundizar la exclusión, la discriminación, la explotación y el riesgo, cuando lo que está en juego son las travesías que acompañan la permanencia en la calle, la inercia doméstica o los laberintos que las endebles condiciones de trabajo les ofrecen a aquellos que, sin tener la mayoría de edad que la ley plantea, tienen que incorporarse a actividades que les permitan contar con algunos recursos económicos, aun a riesgo de su propia integridad física y psicológica. Esta situación representa para muchos una disyuntiva ya que deben optar, cuando to-

¿Qué queda a la educación y a los educadores cuando se borra la condición concreta del sujeto que se va a educar?

davía es posible hacerlo, por continuar los estudios o incorporarse plenamente a las dinámicas, responsabilidades y exigencias del mundo adulto en condiciones de desventaja e inequidad, como resultado de necesidades específicas, por el tiempo de dedicación requerido y los horarios establecidos para cada una de estas tareas, por las prioridades e intereses que bajo ciertas circunstancias tiene un adolescente en contextos concretos de acuerdo con su momento de vida, su entorno familiar, social, económico y cultural, así como su género, edad, grupo étnico y territorio. Ni qué decir de las trayectorias que tienden a vincular a sectores cada vez más amplios de niños, adolescentes y jóvenes a la migración, el narcotráfico, la guerra y el mercado para poder sobrevivir. Esta situación se profundiza al terminar la secundaria cuando segmentos importantes de la población adolescente y juvenil quedan fuera de la obligatoriedad escolar y aún no pueden trabajar legalmente, lo que los coloca en una situación de extrema desprotección; o cuando se enfrentan en condiciones de desigualdad –académica, cultural, regional y social– a sistemas de selección y evaluación con los que el dispositivo institucional clasifica, califica, integra o excluye a los adolescentes que aspiran a continuar sus estudios de bachillerato o que, a pesar de no poder hacerlo, mantienen el deseo de continuar estudiando. Habida cuenta de la incapacidad oficial para generar empleos, esos muchachos habrán de buscarse un futuro, en el mejor de los casos, en la economía informal, en tanto que parte de ellos acabará en la sentina de las adicciones o en los callejones de la delincuencia.

Este escenario plantea, en el marco de la incertidumbre y complejidad en el que se teje la trama social contemporánea, ubicar los límites de los discursos pedagógicos que basan su racionalidad teórica, política y ética en estructuras de pensamiento y acción que dejan de lado las particularidades de los sujetos involucrados en los procesos de formación y se organizan a partir de estándares de medición. Esos estándares pretenden unificar al conjunto en función de ciertas normas, imágenes, roles, competencias, valores, jerarquías, que definen la forma de *ser* de los sujetos y, por lo tanto, de organizar y operar de la institución, más allá de las dinámicas que se producen cotidianamente en la relación pedagógica, mediada por los saberes, los aprendizajes, el currículum, las trayectorias, los acuerdos, las negociaciones, los conflictos, las culturas, los deseos y las posibilidades de que algo se produzca a partir del encuentro entre agentes concretos y entre estos y el conocimiento.

La trama de la relación pedagógica se amplía y deja lugar a los espacios inciertos

e inverosímiles que conforman los mundos en los que las adolescencias se producen, así como las relaciones que construyen con la dinámica escolar, con su entorno y con los diversos agentes involucrados en los procesos de transmisión y formación. El significante alumno estalla frente a la diversidad de situaciones que viven los adolescentes en su condición de sujetos concretos y reconfigura el horizonte en el que la tarea educativa se lleva a cabo y adquiere sentido, con los desafíos que esto plantea sobre todo cuando su vida cotidiana se nutre de situaciones y experiencias que rompen con las imágenes míticas que la familia, los docentes o la institución construyen sobre lo que significa *ser* estudiante.

Profesora Carmen (3º año, matutino). "Tenemos aquí chicos de 13 o14 años de edad que ya tienen una vida de adultos, trabajan, ya tienen relaciones sexuales, ya fuman, tienen su grupo de amistades, entonces son alumnos que tienen madurez, o que han alcanzado un alto grado de madurez, pero de una u otra forma son niños que no están nivelados a su edad [...] o han rebasado o se han atrasado [...]. La mayoría de alumnos que ya son adultos, que ya prácticamente tienen una vida de adultos, pues no terminan la escuela muy bien o repiten año, porque son gente que ya no se dejan guiar, que no cumplen un reglamento, que no les interesa la autoridad de un maestro, que no le tienen respeto a la clase, hacen lo que quieren porque se sienten autosuficientes y, generalmente, hay malos resultados. En cuanto a los niños que son inmaduros es un poco más sencillo, digamos, porque con la ayuda de los padres y de las orientadoras se les van dando elementos para que reconozcan fallas y en el transcurso del año ellos puedan ir superando su problema en forma natural y con un poco de ayuda, pero creo que los más complicados son los jóvenes que tienen un pie más adelante de los otros, que ya no caminan, sino que corren [...]. He tenido muchas situaciones en donde los menores se enamoran, por ejemplo, o que se van [...] no entran a la escuela, porque se les hace más divertido andar en la calle; entonces los regañan y les llaman la atención, pero generalmente vuelven a incurrir en la misma situación, algunos sí reflexionan, pero tenemos jóvenes muy difíciles".

¿Qué queda a la educación y a los educadores cuando se borra, a partir de ciertas imágenes, la condición concreta del sujeto que se va a educar, por más que esta no corresponda a las representaciones que una sociedad ha construido para simbolizar el lugar que le asigna a los agentes en la trama educativa? ¿Qué tanto el perfil imaginario se configura como una superficie de inscripción en la que se articulan y desplazan los sentidos que los sujetos de la educación

¿Qué le dice la escuela a ese estudiante adolescente que en la narrativa de la profesora ocupa la posición ambigua de adulto-niño?

producen, a partir de cómo significan al otro y se significan ellos mismos como parte de un discurso que los incluye o excluye?

El peso que tienen en el imaginario docente las representaciones sociales y pedagógicas que se han construido históricamente en las sociedades modernas occidentales sobre el lugar que se asigna al adolescente en su condición de alumno despliega un horizonte en el que aquellos que `tienen un pie más adelante que los otros´ se presentan como amenaza al orden simbólico que la institución escolar y sus agentes portan, de acuerdo con las condiciones concretas en las que este proceso se genera y con la forma como los involucrados se relacionan con los acuerdos que hacen posible que la tarea educativa se lleve a cabo. Cualquier elemento que sale de la racionalidad, implícita o explícitamente instituida, confronta con los límites que toda estructura tiene, no solamente porque las condiciones en las que esta se produce y adquiere sentido cambian, sino, sobre todo, porque los sujetos que participan en un espacio particular, o sin hacerlo tienen incidencia en su conformación, son portadores de la complejidad que su propia condición social –simbólica e imaginariamente construida– expresa como historia inacabada y precaria en la que inscriben sus relatos, sus afectos, sus experiencias, sus necesidades, sus diferencias y sus deseos. ¿Qué le dice la escuela a ese estudiante adolescente de secundaria que en la narrativa de la profesora ocupa la posición ambigua de adulto-niño, que con su "indisciplina" –`no cumple el reglamento´; `no le interesa la autoridad del maestro´; `no tiene respeto por las clases´; `se siente autosuficiente´, etc.– muestra que su condición de sujeto va más allá de la imagen que el docente y la institución han construido sobre lo que debe ser un alumno y las formas de comportamiento que se esperan de él? Al borrar el conflicto se niega al sujeto en la pluralidad de dimensiones que lo constituyen.

El alumno mítico que la escuela moderna diseñó no está más porque la lógica de disciplinamiento del dispositivo escolar no alcanza para contener, con todas las implicaciones que esto tenga, el desbordamiento –social, cultural, familiar, estético–, en el que están inmersas las adolescencias marcadas por la pobreza, la incertidumbre, la erosión de las visiones de futuro vinculadas al progreso y la integración. Porque junto con ellas, en sus bordes, en sus transformaciones, en sus formas de construir mundos y culturas, los docentes confrontan, asimismo, lo precario de su propio discurso que es en parte el de su condición como adulto. No dar*nos* cuenta de esto es quedar como espectadores de la pobreza en la que se producen los procesos de formación en la educación secundaria o, peor aun, contribuir con ella cuando, como docentes, somos incapaces de reconocer a los sujetos concretos en sus diferencias y particularidades. Es cumplir formalmente una tarea marcada por los ritmos y tiempos que el calendario escolar y los programas establecen, pero que acalla las voces de quienes, como los adolescentes, son productores de realidades marcadas por su propio momento social, biológico, afectivo, cultural, territorial, generacional y genérico. Es diluir el terreno de la responsabilidad que la institución escolar, el Estado y los docentes tienen para crear los

puentes generacionales que permitan configurar, a partir de lo que las sociedades han construido, el capital cultural, cognoscitivo y afectivo en el que los educandos puedan inscribir sus historias, transformando las que les heredamos. Es desde este lugar que podemos –parafraseando a Bleichmar (2002, 45-46)–, tal vez, contribuir junto con otros a recuperar el concepto de "adolescencia", no ya como una categoría cronológica ni por supuesto biológica, sino como ese espacio psíquico en el cual el tiempo deviene proyecto y los sueños se tornan trasfondo necesario del mismo.

Notas

[1] Según Baczko (1984,11-53) "los *imaginarios sociales* son referencias específicas en el vasto sistema simbólico que produce toda colectividad y a través de la cual se percibe, se divide y elabora sus finalidades".

[2] Particularmente "durante el período de 1950 a 1980 los sistemas educativos latinoamericanos crecieron significativamente. También lo hizo la demanda educativa, alcanzando niveles superiores a la capacidad del sistema instalado para absorberla. No obstante, la expansión educativa superó las expectativas de la demanda de fuerza de trabajo, y el excedente de calificación presiona sobre el empleo y sobre niveles sucesivos del sistema de enseñanza" (Puiggrós y Gómez Sollano, 1992, 38-63).

[3] Para Laclau, el *espacio mítico* "se presenta como *alternativa* frente a la forma lógica del discurso estructural dominante. El espacio mítico se constituye como crítica a la falta de estructuración que acompaña el orden dominante. Pero, en tal sentido, ese espacio mítico tiene una doble función y una identidad dividida: por una lado él es su propio contenido literal –el nuevo orden propuesto–; por el otro, este orden simboliza el principio mismo de la espacialidad y la estructuralidad [...] al *no lugar de las dislocaciones*" (Laclau, 1993, 76-99, destacado nuestro).

[4] Este horizonte de significación adquiere particularidades de acuerdo con las condiciones socioeconómicas de los agentes concretos, así como de su historia personal y familiar. Una muestra desgarradora y palpable de este terreno devastado y complejo la tenemos en algunos acontecimientos que se generaron en México, a raíz de la exclusión educativa que tienen miles de jóvenes que no logran ingresar a las instituciones de enseñanza media o superior. "El padre de Elizabeth Delgado Cuevas, hombre mayor, obrero de toda la vida, intenta explicar la muerte –por suicidio– de su hija: `somos muy pobres, no teníamos para costearle ninguna universidad de paga. Ninguna. *Ella veía que batallábamos para subsistir y tenía miedo´* [...] José Gabriel, de 63 años, con los ojos hinchados, enrojecidos, recuerda: `mi hija decía que se sentía muy mal porque veía que nosotros batallábamos para subsistir. Y tenía miedo[...]´ `Me siento mal de que ustedes sufran´, decía" (Avilés y Bolaños, 2003, 41 y 48).

Bibliografía

Avilés, Karina y Bolaños, Ángel "Suicidios ante la exclusión educativa. Dos casos en 5 días; Elizabeth Delgado tomó esa decisión tras su rechazo en la Normal", en *La Jornada*, 6 de agosto de 2003.

Baczko, Bronislaw, *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas* . Buenos Aires, Nueva Visión, 1984.

Bleichmar, Silvia, *Dolor país*. Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2002.

Laclau, Ernesto, *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1993.

Puiggrós, Adriana y Gómez Sollano, Marcela, "América Latina y la crisis de la educación", en Puiggrós, Adriana y Gómez Sollano, Marcela (coord.), *Alternativas pedagógicas, sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*. México, DGAPA-FFyL/UNAM, 1992.

Puiggrós, Adriana y Dussel, Inés, "Fronteras educativas en el fin de siglo: Utopías y distopías en el imaginario pedagógico", en Puiggrós, Adriana y otros, *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo*. Buenos Aires, Homo Sapiens, 1999.