

# Kairos

---

Revista de  
Temas Sociales  
ISSN: 1514-9331

AÑO 25  
N° 48  
DIC 2021



Una publicación de Proyecto Culturas Juveniles  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS

## ARTE DE TAPA

“Lo que queda en los márgenes”

Oleo s/tela / 1.00 m x 1.00m

Claudia Martínez <http://www.claudiamartinez-pintura.blogspot.com.ar/>

Contenido

INDICE

TEMAS LIBRES .....	4
Subjetividades masculinas actuales. Análisis de un grupo de varones de mediana edad de la ciudad de San Luis .....	5
CURRICULUM Y PANDEMIA Reflexiones sobre la priorización y selección de contenidos .....	27
Crítica dialéctica en el “Enfoque Sociocultural” (Primera parte).....	42
DOSSIER: Juventudes .....	57
“El mundo entre nosotros” .....	59
Las encrucijadas de la memoria social a través de las generaciones.....	70
La investigación social con jóvenes en pandemia: los involucramientos en la intersección entre el pasado y el presente.....	90
Dejando de ser víctimas.El caso de las Madres de Soacha y Bogotá ante asesinatos y desapariciones forzadas presentados como bajas en combate por agentes del Estado .....	109
Justicia, castigo y perdón: reflexiones desde el cine y la literatura .....	129
Polarización política y politización juvenil entre conceptos e historias .....	147
Configuraciones generacionales de las desigualdades y las diversidades en tiempos de pandemia .....	173
Desigualdad, Derechos e Historia Según Estudiantes de Colegios Públicos Bogotanos: Antecedentes para Entender la Movilización Juvenil colombiana.....	189
Dimensiones de Subjetividades políticas de manifestantes en una protesta antirrepresiva. Diálogos entre el trabajo etnográfico y la investigación por encuestas.....	209
Activismo antirrepresivo de jóvenes de Córdoba en contexto de pandemia .....	246
Economía del miedo y punitivismo. Un estudio de los posicionamientos subjetivos de jóvenes estudiantes de clase alta y baja ante la narrativa social de la inseguridad.....	273
Reflexividad y trabajo de campo:apuntes de investigación sobre prácticas desocialización juvenil en un colegio de clases altas de la Ciudad de Buenos Aires .....	307
“Tener el secundario”: la prueba escolar en los relatos biográficos de dos jóvenes estudiantes de un Bachillerato Popular del AMBA.....	338
Singularidades y vida en común: las (in)justicias y lo público en instituciones de educación superior no universitaria .....	364

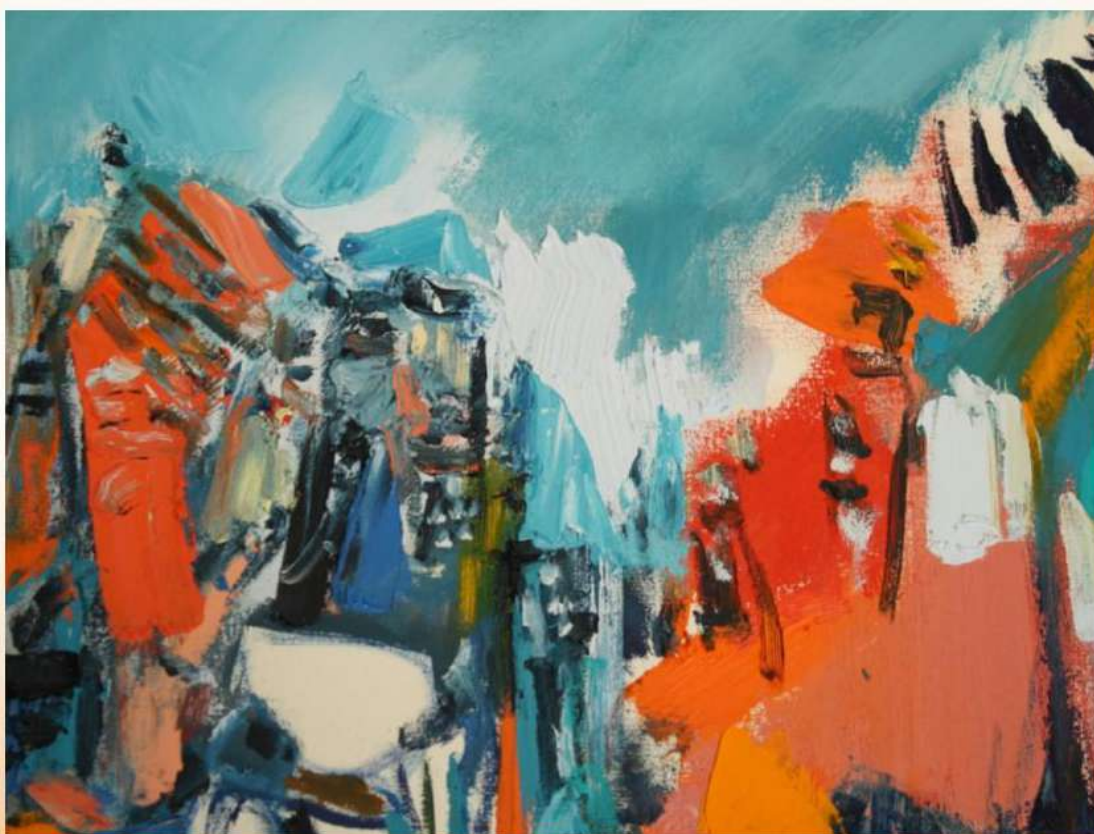
*KAIROS. Revista de Temas Sociales*  
ISSN 1514-9331. URL: <http://www.revistakairos.org>

*Proyecto Culturas Juveniles*

*Publicación de la Universidad Nacional de San Luis*

*Año 25. N° 48. Diciembre de 2021*

**Sección: TEMAS LIBRES**



**Subjetividades masculinas actuales. Análisis de un grupo de varones de mediana edad de la ciudad de San Luis**

**Silvina A. Arias<sup>1</sup>.**

**Florencia G. Baglione<sup>2</sup>.**

Recibido: 08/09/2021

Aceptado: 01/10/2021

**Resumen**

El presente artículo deriva de un Proyecto de Investigación Consolidado de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis, que aborda las relaciones asimétricas de poder entre los géneros masculino y femenino. El objetivo de este trabajo es analizar en cuatro varones cis heterosexuales, ubicados entre los 50 y 60 años, el despliegue libidinal, el manejo de la hostilidad, los ideales y su relación con el narcisismo, las cualidades de las funciones de apego y tercera, el desempeño en los ámbitos público y privado, entre otros. Se busca identificar los modos de subjetivación predominantes en estos sujetos, ya sean tradicionales, transicionales e innovadores (Tajer, 2009). Cabe señalar que se parte de la hipótesis de que un mismo varón puede poseer características tradicionales en algunas áreas de su vida y en otras presentar aspectos más innovadores o transicionales. En este sentido, los varones que participan de esta investigación formarían parte de las masculinidades emergentes (Olavarría, 2001), éstas no constituyen un grupo homogéneo de sujetos, aunque tienen como característica común el despliegue de sus emociones, lo cual les permite valorar sus vínculos, participar de las tareas de crianza y establecer relaciones de pareja con más diálogo.

Resulta relevante identificar cómo algunas de estas cualidades pueden emerger a partir de la vivencia de ciertas situaciones vitales y/o de crisis (Eyherremendy, 2016). Se exploran además las

---

<sup>1</sup>Profesora Adjunta de la Asignatura Psicoanálisis: Escuela Inglesa. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de San Luis. Mails: [silvinaarias00@gmail.com](mailto:silvinaarias00@gmail.com)

<sup>2</sup>Auxiliar de Primera de la Asignatura Psicoanálisis. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de San Luis. Mail: [fbaglione@gmail.com](mailto:fbaglione@gmail.com)

posibilidades que estos varones tienen de revisar aspectos de su subjetividad en relación a los ejes mencionados.

**Palabras Clave:** modos de subjetivación; masculinidades; psicoanálisis y género.

### **Current masculine subjectivities.**

#### **Analysis of a group of middle-aged men from the city of San Luis**

##### **Abstract**

This article is derived from a Consolidated Research Project of the Faculty of Psychology of the National University of San Luis, which addresses the asymmetric power relations between the male and female genders. The objective of this work is to analyze in four cis heterosexual men located between 50 and 60 years, libidinal display, the management of hostility, ideals and their relationship with narcissism, the qualities of attachment functions and third, performance in public and private spheres, among others. It seeks to identify the predominant modes of subjectivities in these subjects, whether they are traditional, transitional and innovative (Tajer, 2009). It should be noted that it is based on the hypothesis that the same man may have traditional characteristics in some areas of his life and in others present more innovative or transitional aspects. In this sense, the men who participate in this research are part of emerging masculinities (Olavarría, 2001), they do not constitute a homogeneous group of subjects, although they have as a common characteristic the unfolding of their emotions, which allows them to value their bonds, participate in parenting tasks and establish relationships with a partner with more dialogue.

It is relevant to identify how some of these qualities can emerge from the experience of certain vital and / or crisis situations (Eyheremendy, 2016). The possibilities that these men have to review aspects of their subjectivity in relation to the aforementioned axes are also explored.

**Keywords:** modes of subjectivation; masculinities; psychoanalysis and gender.

##### **Introducción**

La caída de la masculinidad tradicional como el emblema para todos los hombres y la necesaria revisión de este modelo ha permitido que se crearan espacios en los que surgen como posibles nuevas masculinidades. Estos incipientes modelos invitan a que los varones expresen sus

emociones y compartan las tareas de cuidado entre otras modificaciones que comienzan a resquebrajar el estereotipo tradicional.

Se considera indispensable analizar las subjetividades emergentes en el presente contexto histórico social, y explorar los grados de profundidad y/o superficialidad del impacto subjetivo de las transformaciones epocales.

Este artículo se realiza en el marco del Proyecto de Investigación Consolidado N° 120318; 22/P807: "Análisis de la incidencia de las relaciones de poder en la construcción de las subjetividades femeninas y masculinas desde el psicoanálisis con perspectiva de género", perteneciente a la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis. El marco teórico referencial está constituido por el entrecruzamiento entre el psicoanálisis y los estudios de género.

Se considera pertinente destacar que este artículo está escrito desde el lenguaje inclusivo porque se cree necesario su uso para comenzar a prefigurar espacios más democráticos e igualitarios en todos los ámbitos. La posibilidad de la implementación de este lenguaje es producto de luchas históricas y la reciente incorporación a espacios académicos, en la Universidad Nacional de San Luis se enmarca en la Resolución CS N°151/20.

La metodología utilizada es cualitativa y el tipo de estudio es descriptivo-interpretativo. El instrumento seleccionado es una entrevista semi-estructurada creada para responder a los objetivos propuestos desde el Proyecto.

La muestra (N=40) está compuesta por mujeres y varones de dos franjas etarias (25-35 y 50-60 años). Del número total de participantes, veinte son varones y diez de ellos están ubicados en la segunda franja etaria (50 a 60 años). En este artículo se analiza un grupo de cuatro varones cis heterosexuales de mediana edad. Al momento de la entrevista, del subgrupo de varones analizados (N=4) dos convivían con sus parejas, uno relató que tenía una relación afectiva y el restante señaló que luego de su divorcio no había constituido una nueva pareja. Los cuatro son padres, las edades de sus hijos e hijas oscilan entre los 10 y los 30 años.

El nivel de escolaridad de tres de ellos es terciario completo y el del otro universitario incompleto. En cuanto la actividad laboral: dos poseen un trabajo formal, uno de ellos es docente y el otro ocupa un cargo jerárquico en una empresa. Los dos restantes trabajan de manera autónoma, uno posee un oficio y el otro realiza diferentes actividades a las que llama changas.

En este trabajo se analiza a partir del discurso de los entrevistados: los mandatos que han internalizado, sus ideales, los modelos identificatorios, sus modos vinculares, y la manera en que ejercen su paternidad, el despliegue libidinal, en particular el de la hostilidad y apego. En función de ello, se considera que tres de estos varones se ubican en la categoría de transicionales y uno en la de innovador, siguiendo lo propuesto por Tajer (2009) respecto a los modos de subjetivación.

En términos generales, se advierte en estos sujetos un distanciamiento de ciertos mandatos de la masculinidad hegemónica. En el relato de los varones transicionales, se puede observar el desdibujamiento de algunos atributos asignados a las masculinidades tradicionales, y cierta incertidumbre acerca de lo que implica ser varón en la sociedad actual.

A partir del análisis realizado, se advierte que algunos mandatos impuestos por la sociedad patriarcal se resisten a las transformaciones, sin embargo, se cree que asistimos en algunas subjetividades masculinas actuales a cambios que resultan esperanzadores en cuanto evidencian una revisión crítica de los estereotipos de género.

### **Marco teórico**

La articulación entre psicoanálisis y las teorías de género es el espacio teórico desde donde se nutre este artículo, así como el proyecto de investigación en el que se enmarca. En su prólogo Dio Bleichmar sostiene que la introducción del concepto de género es lo que ha permitido el diálogo entre feminismo y psicoanálisis. (Meler y Dio Bleichmar, 1996). Se destaca el valor de las producciones donde la crítica feminista desde el interior de la doctrina psicoanalítica permite la deconstrucción de conceptos que establecen una asimetría simbólica, la cual se propaga como una teoría implícita del poder. Dio Bleichmar (Meler y Dio Bleichmar, 1996) afirma que esta articulación teórica posibilita la generación de nuevos fundamentos sobre la subjetividad.

Las transformaciones sociohistóricas est n impactando en los discursos hegemónicos sobre las construcciones genéricas. Los estudios sobre la constitución del psiquismo y las diferencias en las subjetividades no son ajenos a estos fenómenos sociales por lo que desde hace unos años la construcción de las masculinidades también forma parte de la temática de estudio.

Blestcher (2012) afirma que en la actualidad los estereotipos dominantes que sostienen ideales e imperativos de autonomía, dominio, control y potencia sexual se fracturan y emergen formas específicas de padecimiento. Todo esto resulta de importancia, fundamentalmente clínica pero también cultural, ya que los diferentes modos de sufrimiento pueden expresarse como una vivencia de vacilación o fragilización de la masculinidad.

El modelo hegemónico de masculinidad es una construcción social y como tal preexiste al sujeto y se constituye en un organizador privilegiado a través del cual se asignan roles, se imponen ciertos comportamientos. Los modos de subjetivación permiten valorar lo que cada varón construye en su singularidad, con las divergencias que pueden producir las resignificaciones y articulaciones entre los distintos estratos psíquicos y la cultura. (Córdoba, 2015).

Aspiazu Carballo (2017), sostiene que la masculinidad tradicional es un modelo que está deslegitimado, al menos en algunos ámbitos y espacios sociales. Señala que existen una gran



cantidad de varones que encarnan el modelo de masculinidad clásica, sin embargo, argumenta que es otro el ideal que en estos momentos marca el camino de lo deseable y admisible y es el que actualmente se conoce como nueva masculinidad. La empatía y las lágrimas que antaño eran impensadas por los sesgos de género, ya no se consideran un tabú y empiezan a ser parte de las imágenes posibles de las nuevas masculinidades. Los sentimientos y su expresión ocupan en la actualidad un lugar importante en la vida de muchos de los varones, esto no significa que los hombres tradicionales tuvieran una vida desprovista de emocionalidad, más bien muestra que sólo se alentaba en ellos el desarrollo de algunos sentimientos y se reprimían aquellos vinculados a la femineidad. El autor (2017) manifiesta que aún sin exhibir de manera estricta los atributos tradicionales de la masculinidad, de algún modo todos los varones continúan haciendo usufructo de ciertos privilegios.

Meler (1998) propuso diferentes categorías de análisis a las que denominó modos de subjetivación: tradicional, transicional e innovador, para cada uno de los géneros. Tajer (2009) retom  lo conceptualizado por su predecesora y enriqueció este concepto con aportes interdisciplinarios. La autora describió cómo las relaciones de poder asimétricas y los mandatos de género establecen condiciones sociales que determinan estilos específicos de circulación libidinal e inciden en la constitución del narcisismo, según el género que se asume.

Respecto de los modos de subjetivación, el modo tradicional hace referencia a aquellos varones que est n estructurados como proveedores y sostenedores económicos de la familia, centrando su interés en el mundo público, con una división asimétrica de roles y poderes entre los géneros. Este modo está íntimamente ligado al ejercicio del poder y el control. En las relaciones afectivas, presentan un doble estándar moral en lo que concierne al ámbito de la sexualidad y en relación a ello también presentan una separación tajante entre ternura y erotismo. Hay una legitimación de la expresión de la hostilidad y consideran válido el uso de la violencia cuando sienten en riesgo su dominio y valoración social.

En el modo transicional de subjetivación se incluyen a varones que se interesan por generar vínculos más equitativos con el género femenino. Estos sujetos han tenido un fuerte apego a las figuras femeninas durante su crianza y han desarrollado una gran empatía hacia ellas. Se han identificado con la capacidad de expresar la emocionalidad y es un atributo que articulan a los mandatos y habilidades para el desarrollo de su masculinidad pública. Son capaces de un mayor despliegue de su afectividad, que se traduce en vínculos de pareja y familia más íntimos. Sin embargo, persiste una asimetría de poder en los mismos que siguen siendo de dominio, aunque más atenuado. Conservan el modelo de varón proveedor tradicional, pero ello no les impide valorar el trabajo de las mujeres. Esta situación les genera múltiples paradojas en la articulación de áreas

de sus vidas, proyectos y modelos tanto personales como de pareja. Hacen un uso instrumental de los sentimientos hostiles y aunque pueden desplegar la violencia en situaciones límite, a diferencia de los tradicionales pueden intentar reparar o detener el daño causado o posible. Suelen hacer una valoración del control de la hostilidad y vivenciar esto como un grado de adquisición de madurez. Niegan los conflictos afectivos, porque la habilidad de expresión y resolución de los mismos es deficitaria. Logran un mayor grado de autonomía en relación a los ideales de género que los varones tradicionales, ya que, si bien les importa la competencia, valoran más el proceso cualquiera sea el grado de logro. Se permiten ser ellos mismos, más que como el hombre debe ser. En relación a lo erótico parecen susceptibles de mayor integración entre los sentimientos de ternura y erotismo. Conservan cierta expectativa de recibir cuidados maternos en sus vínculos de pareja mientras que al mismo tiempo valoran el goce erótico de estas. Se mantiene la degradación del objeto, pero de una manera más atenuada. La doble vida afectiva y moral les genera más conflicto que a los varones tradicionales ya que les importa sostener un vínculo de goce y amor y además tienen conciencia del sufrimiento que les ocasionarían a sus parejas y que es posible que las pierdan.

El ideal del yo está compuesto por valores relacionados con el esfuerzo, la bondad y la responsabilidad. En concordancia con ello su autoestima depende del buen desempeño en el ámbito público y el reconocimiento de los otros en el mismo, pero también de sentirse queridos por sí mismos, más allá de sus logros. Hay una expectativa de equilibrio entre el ámbito privado y el público. No se sienten amenazados si expresan sus sentimientos y el éxito no es el valor más apreciado, a diferencia de los varones del modelo tradicional.

Les interesa mantener vínculos de amistad especialmente con varones, donde priman los temas laborales y del mundo público. Mientras sospechan de la amistad interg neros. Se consideran capaces de perdonar y pueden establecer vínculos nuevos en base a afinidades.

En relación al cuerpo, coexiste la exposición a riesgos, excesos y la falta de registro de sus estados corporales con la importancia del cuidado y la est tica corporal.

Tajer (2009) sostiene que los varones innovadores no constituyen un tipo específico de construcción subjetiva, sino que tienen como aspecto común construir su masculinidad sobre el éxito en el ámbito público, la vida en pareja y la paternidad como posibles, pero ya no como mandatos de género. Existe una mayor preocupación del cuidado de sí mismo y en ese sentido, un mayor ejercicio de la empatía y el cuidado de los otros. Pueden desplegar su hostilidad y otras emociones más libremente teniendo en cuenta lo que generan en los demás. Tienen un buen registro del dolor y el sufrimiento tanto cuando lo padecen ellos mismos como cuando lo sufren otros. No temen perder el control de la hostilidad y son capaces de evaluar las situaciones de

competencia para decidir si afrontarlas o evitarlas. Su identidad está más ligada a valores personales internos que al sostenimiento de una identidad viril y a los mandatos genéricos. El éxito no es tan importante en sus vidas como sí lo es la posibilidad de desplegar sentimientos tiernos en la cotidianeidad.

En el plano de la sexualidad, estos varones se interesan por la integración de la corriente tierna y la erótica. Valoran el goce en la pareja, y ello puede ocasionar conflictos y rupturas, cuando no se logra. Mantener otras relaciones fuera de la pareja, está considerado como una posibilidad mutua, se reconoce que puede producir sufrimiento en el otro, por ello si sucede no se comunica a excepción de que se quiera romper el vínculo. La satisfacción que les genera el vínculo de pareja, conduce a considerar la fidelidad como un valor personal.

La capacidad afectiva es central en estos varones, aunque no hayan sido socializados para expresar sus sentimientos, intentan hacer espacio a sus emociones y cultivarlas. Valoran la pareja, la paternidad, sus amistades que son de ambos sexos y est n basadas en afinidades. Construyen vínculos con profundidad afectiva, y pueden ser capaces de construir nuevas amistades. Poseen la capacidad de perdonarse y perdonar.

Respecto del cuerpo lo perciben como propio, es decir que pueden registrar el cansancio y detenerse a descansar, aunque todavía permanece la exposición al riesgo, está más equilibrada y ligada más a una idea de la aventura. La representación del cuerpo aparece como ligada no sólo al rendimiento sino también al placer y el cuidado.

En relación a las diferentes subjetividades construidas por los varones, la conceptualización de Masculinidades Emergentes propuesta por Olavarría (2001) hace referencia a varones que suelen expresar más abiertamente sus emociones, especialmente de sensibilidad y ternura, participan de tareas de crianza y sus vínculos de pareja podrían ser considerados más igualitarios. Para Eyheremendy (2016) estas masculinidades:

*suelen presentar subjetividades donde tensionan diferentes modelos. Es decir, en algunas áreas de su vida pueden comportarse según un modelo tradicional, mientras que en otras presentan conductas según modalidades que se desmarcan de aquel. Por otra parte, estas variaciones no son las mismas en todos los varones, ni en todas las situaciones. En efecto, también interesa destacar que las subjetividades masculinas est n en procesos de producción. En consecuencia, pueden responder mediante modalidades diferentes según las situaciones, etapas vitales, etc. que est n atravesando (p. 66).*

Este concepto, desde nuestra perspectiva, enriquece las categorizaciones elaboradas por Tajer (2009), permitiendo un análisis complejo de los modos de construcción de la masculinidad,

poniendo de relevancia que en las subjetividades se tensionan e imbrican diferentes cualidades provenientes de modelos identificatorios distintos.

### **Análisis del material clínico**

El análisis del material obtenido a través de las entrevistas realizadas a los cuatro varones cis heterosexuales que conforman la muestra seleccionada para este artículo, permite afirmar que la transformación de las representaciones sociales actuales sobre lo que significa ser varón y el pasaje por situaciones vitales dolorosas, les han possibilitado tomar distancia del modelo identificatorio propuesto por la masculinidad tradicional, dando lugar a la emergencia de nuevas maneras de ser varones y a un modo particular de vincularse.

Según lo propuesto por Tajer (2009), se considera que Manuel (50 años), Martín (50 años) y Luis (53 años) presentan en la actualidad una subjetividad transicional, el cuarto sujeto Juan (57 años) ha sido ubicado, de acuerdo al análisis de su discurso, como un varón innovador.

En las vidas de los varones transicionales, tanto en el ámbito público como privado, se advierte la tensión que les genera la coexistencia de nuevas maneras de ser padre, pareja, trabajador, entre otras y el ideal de género que han introyectado. En este sentido se acuerda con Meler (2019) quien sostiene que la erosión de las idealizaciones que primaban sobre la masculinidad es experimentada como una pérdida dolorosa y que les demanda una reorganización de su proyecto de vida. La expresión de Manuel da cuenta de ello: "tenía un trabajo estable en fábrica, tenía la idea de que debía mantener una familia si o si, todo lo que la sociedad dice que tiene que hacer un hombre yo lo hice, ahora di un giro de 180 grados".

Cabe resaltar que el único sujeto que se ubica en la categoría de innovador, se definió como varón enumerando todas las cualidades de la masculinidad tradicional que considera que no posee. Expresa: "Como varón (piensa) te podría decir lo que no soy, no soy autoritario, no soy posesivo, no soy celoso... tengo una actitud de protector creo que por ser el mayor me qued  eso de proteger de estar mirando alrededor, de macho alfa sin ser macho, macho menos (se r e) ..." (Juan, 57 años). El entrevistado se reconoce como un varón distinto al propuesto por el estereotipo, sin embargo, no siente que por ello deje de serlo. Esta es una diferencia significativa con el subgrupo de los transicionales que debido a ciertos cambios parecen sentir amenazada su masculinidad. Estos varones evidencian una preocupación por poder identificarse con un modelo, si ya no son varones tradicionales deberán denominarse personas, sin hacer referencia al género, develando las dudas que sienten respecto a si se puede ser hombre de otra manera, diferente a la aprendida. Las siguientes viñetas ilustran estas consideraciones:

*“Es que yo no s  si varón... me dejaste resonando con varón. Yo me identifico como persona, siempre trato de hablar desde la persona, porque tengo mi parte femenina y mi parte masculina, entonces me gusta más la definición de persona que de hombre”* (Manuel, 50 años).

*“Una pregunta rara...bueno...  c mo varón?  Hay opciones?  A ver a qué apuntas...”?* (Luis, 53 años).

Se advierte en estos sujetos junto al abandono de aspectos de la masculinidad tradicional, el reconocimiento y la necesidad de estar abiertos a otras posibilidades, a cambios en las modalidades identificatorias.

*“Mierda. No s . Desde todos lados creo que soy bastante abierto, desde lo espiritual, afectivo y lo laboral también. Trato de escuchar lo que quiero y hacerlo, de aprender como persona.”* (Manuel, 50 años)

*“Yo creo que tengo una mente abierta. Si bien act o y me relaciono conforme a mis valores, no pretendo cambiarle la vida a nadie ni pretendo que nadie me la venga a cambiar a mí, escucho las opciones y respeto, creo que esa es la base de cualquier relación, el respeto...”* (Luis, 53 años).

A partir de estas expresiones se conjetura que estos varones han podido romper los estrechos límites que impone la masculinidad tradicional, abandonando la rigidez característica de estas subjetividades y logrando un pasaje hacia modalidades subjetivas más acordes a los cambios actuales. Habría un corrimiento de esas masculinidades hegemónicas, a modalidades subjetivas menos estereotipadas. En este sentido, es significativo que el respeto por les demás sea considerado una cualidad central por los tres a la hora de definirse a sí mismos como personas. En el análisis del material clínico se advierte el esfuerzo consciente y constante que realizan los entrevistados para escuchar, comprender y aceptar los distintos puntos de vista, los planteos y demandas que les realizan sus parejas actuales y también sus hijos. Martín (50) expresa:

*“...Las situaciones que son personales, donde se ponen en juego los sentimientos, que son las cosas que duelen, yo primo las relaciones antes que la diferencia. Con la gente cercana, las discusiones existen, pero dentro de cierto paréntesis, no se sale de ahí, eso me costó muchos años...”* Esta viñeta ilustra la capacidad empática del entrevistado de respetar y tolerar los diferentes puntos de vista, situaciones en las que privilegia los vínculos por sobre tener la razón. Es de destacar que asocia esta posibilidad con un trabajo personal, podría inferirse de desconstrucción, que le llevó un tiempo realizar. En este sentido, se considera que su subjetividad actual ya no se corresponde con el estereotipo tradicional de varón, jefe de familia, capaz de decidir por todos.

Este subgrupo de varones transicionales ha realizado un cuestionamiento y alejamiento de los mandatos e ideales tradicionales, sin embargo, aún reproducen en sus vidas y espacios vinculares algunos estereotipos de género y continúan usufructuando los privilegios masculinos. Ejemplo de ello son las siguientes expresiones:

*“...Poner la cabeza en cero, y no sí, hay un dibujito que yo siempre me río porque a mí me pasa, es Homero muestran su cabeza y solo tiene un monito que aplaude, yo llego a mi casa y dej  que el monito haga lo suyo, si hace falta salgo de eso, pero necesito ese momento, a muchos hombres les pasa, es algo del género...Entre varones tenemos diferencias y lo arreglamos a los sopapos y pas , las chicas les puede llevar toda la vida, se echan en cara lo de 20 años atrás...”*.(Martín, 50).

*“...Y el masculino, si me escuchan las feministas me van a cortar las de abajo (risas), pero creo que...es muy relativo, pero me parece que la energía masculina que es como más simple, más directa, que por ahí s  que lo tengo a esa parte “no demos muchas vueltas, es para all ” y por ahí la femenina es muy vueltera o trata de abrirse mucho el panorama...”* (Manuel, 50).

Estos enunciados permiten advertir que a pesar de que estos tres varones se perciben a sí mismos como alejados de los mandatos tradicionales, persisten en ellos ciertos estereotipos sobre los géneros que est n en la base de sus consideraciones, aunque se expresen de una manera menos directa y agresiva. La naturalización de ciertas cualidades adscritas a varones y mujeres de manera diferencial les lleva a sostener que el género femenino no puede resolver conflictos de manera asertiva sin la participación de un varón, así como que no es capaz de tomar una decisión importante. Cabe recordar que tradicionalmente como resultado de la división sexual del trabajo se establecieron territorios estancos para cada género, se reserv  para el varón el espacio público y para las mujeres el ámbito privado. El desempeño de las tareas propias de cada mundo requería características y habilidades diferentes que fueron cultivadas en cada género a partir de la socialización. En este sentido, se equipar  con la femineidad la capacidad afectiva de comprender, contener, cuidar y al varón con la racionalidad, el éxito y la competitividad, entre otras.

En relación al usufructo de ciertos privilegios se advierte cómo este subgrupo si bien valora y pondera la capacidad de cuidado asignado al género femenino, a su vez escudados en estas creencias sienten que poseen el derecho de descansar cuando finaliza su jornada laboral. Este tiempo de ocio está vedado para las mujeres quienes al regresar a sus hogares se ven exhortadas a continuar su jornada laboral ya sea con las tareas domésticas y/o de crianza.

Cabe señalar que Juan (57 años), el varón innovador, relata que en ciertas ocasiones se siente algo *machirulo*, pero sostiene que está tratando de reparar eso y de pedir ayuda. “Le digo a nuestras hijas que son todas mujeres, cuando vean esas actitudes por favor se al nme la. A veces

me pasa que por ejemplo si no pueden abrir la puerta con una llave digo: cómo no van a poder". Estas expresiones darían cuenta de un cuestionamiento constante y del esfuerzo que realiza de identificar y revisar estereotipos que ha incorporado. Es decir que puede utilizar sus funciones mentales como la atención, el juicio crítico y también la memoria, de manera adecuada. Sin embargo, en su caso, aunque tenga una vigilancia interna acerca de la reproducción de estereotipos y mandatos, en su vida cotidiana emergen situaciones en que los mismos se mantienen vigentes y se sostienen inalterados sin que él los pueda advertir. Un ejemplo de ello lo constituyen las siguientes expresiones:

*"... por ahí hay cosas que yo las hago inconscientemente por ejemplo yo llego a casa muy mugriento entonces más o menos me desvisto en el patio me meto a bañarme y me voy a mirar noticias, entonces pensar la cena a mí no se me pasa por la cabeza, llega ella y dice que cenamos y no, ni se me ocurrió, y me dice siempre lo mismo, y lo tengo que hacer consciente no está en la estructura masculina hacer eso..."*(Juan, 57).

La convivencia de los prejuicios y mandatos ligados a un modelo de masculinidad tradicional a la par de nuevas maneras de pensar y actuar se advierte en todo el material de estos cuatro varones en diferentes niveles y en cada uno de los ámbitos de sus vidas. Estas paradojas requieren de la implementación de procesos de disociación que hacen posible la coexistencia de estas contradicciones sin que se genere un constante conflicto.

En base a lo relatado por los entrevistados, se infiere que el modelo identificatorio de masculinidad que la pareja parental y la sociedad les propuso a los cuatro entrevistados se corresponde con el estereotipo tradicional. Sin embargo, cada familia a través de sus particularidades propició que sus subjetividades incluyeran aristas que distan de la masculinidad hegemónica, las que luego se convirtieron en terreno fértil para que ellos pudieran hacer una revisión crítica de este modelo. Las figuras parentales son descritas en su mayoría como empáticas, comprensivas, afectuosas a la vez que tradicionales respecto a la división sexual del trabajo al interior de la familia. Cabe señalar que las cuatro familias de origen estaban conformadas por padre y madre, hermanas/os, siguiendo el modelo de familia nuclear. Los padres eran identificados como proveedores económicos y sus madres eran quienes se ocupaban de la casa y la crianza exclusivamente, incluso las que poseían trabajos extra domésticos (tres de las cuatro). Las tareas en las que se desempeñaban se corresponden con las consideradas típicamente femeninas (ordenanza, docente y peluquera).

El haber tenido en sus vidas figuras de apego que crearon un espacio para el diálogo, la comunicación y el intercambio emocional, enriqueció sus posibilidades identificatorias. En el caso de Juan (57 años), el varón de la categoría innovador, se advierte que proviene de una familia

donde su madre y abuela paterna ocupaban un rol relevante en la organización familiar, eran capaces de tomar decisiones importantes, manejaban el dinero, entre otras cosas. Estas figuras tan significativas parecen haber incidido en la construcción de una masculinidad con parámetros por fuera de lo hegemónico a pesar de que ellas instaban desde sus discursos a respetar los modelos tradicionales. Juan (57 años) expresa que el ideal de sus padres, en especial de la madre, era que se recibiera y fuera un profesional exitoso, “mi mamá siempre so o con tener una placa de bronce en la puerta”, expectativa acorde a un estereotipo de varón exitoso y proveedor.

En función de lo expresado por los cuatro entrevistados respecto a sus familias de origen, se advierte que si bien, el discurso que primaba en ellas era más tradicional, en algunas de las prácticas cotidianas la distribución de las tareas no era estrictamente la propuesta desde esos modelos. Martín (50) relata: “...mi papá lavaba los calzones y mi mamá agarraba el hacha...”.

Estos varones le otorgan en su vida actualmente un lugar importante a las emociones y a su expresión. Se considera que esta capacidad ha sido posibilitada y fomentada por sus familias de origen y los modelos identificatorios propuestos por ellas. Describen vínculos íntimos signados por el respeto, la tolerancia y la ternura en especial con sus hijas/os y sus padres ya mayores. La capacidad de cuidar de les otros en los varones transicionales parece circunscribirse a estas relaciones, tanto sus hijos pequeños como sus padres mayores son consideradas personas queridas a las que se sienten capaces de cuidar afectiva y respetuosamente y no como una obligación impuesta. La expresión de Martín (50 años) da cuenta de ello: “...cuido a mí mamá...”. Cabe señalar que Juan (57 años), el varón innovador, desarrolla diferentes actividades vinculadas a su militancia que ponen en evidencia su capacidad e interés por les otros en un sentido más colectivo, ya no circunscripto a su círculo privado, destacándose en su caso la importancia creciente de las emociones y la preocupación por el cuidado de les otros. A pesar de no haber sido educado en el desarrollo de estas habilidades, se observa su capacidad de instrumentarla en ámbitos sociales más amplios y el deseo de cultivar y expandir esas posibilidades.

Respecto a las relaciones de pareja es importante señalar que tres de los entrevistados se han divorciado de quienes fueron sus esposas por varios años y madres de sus hijos. Se advierte que la capacidad de contactarse con sus propias emociones les permite describir el momento de la separación como doloroso, difícil y desconcertante. En dos de los casos fueron sus parejas quienes decidieron terminar la relación, lo cual parece en un principio haber resultado sorpresivo para ellos. Manuel (50 años) expresa: “se me movió todo el piso...ahí empecé a cuestionarme un montón de cosas...”.



En este sentido, se podría conjeturar que tuvieron dificultades para percibir y afrontar los problemas que como pareja atravesaban, lo que daría cuenta de que en este vínculo a diferencia del que tenían con sus hijos, su proceder era más similar al de la subjetividad masculina tradicional. Es decir, con escaso lugar para la conflictiva emocional y el diálogo en pos de la resolución de los problemas. A partir del relato de los entrevistados, se infiere que los vínculos que sostenían con sus anteriores parejas eran menos democráticos e igualitarios que los que poseen en la actualidad. Se advierte que luego han podido revisar e identificar ellos mismos lo que consideran fueron errores o dificultades en sus relaciones, haciéndose responsables de sus propias falencias como esposos.

Dos de los varones relatan que comenzaron una terapia psicológica luego de sus divorcios. Se puede inferir que la intensidad de las emociones que la separación les suscitó, con las cuales pudieron contactarse, los enfrent  con la necesidad de recibir ayuda y contención. La capacidad para tolerar este aspecto más desvalido en sí mismos les permitió buscar y recibir ayuda profesional, a la vez que implicó revisar el estereotipo del varón portador de la razón, omnipotente y capaz de resolver cualquier dificultad. En este sentido, se puede pensar que fue a partir de situaciones externas disruptivas que estos sujetos pudieron reflexionar e impulsar algunos cambios en sus cotidianidades, así como reorganizar las prioridades de sus vidas.

Martín (50 años) por su parte expresa que fue el psicólogo quien lo ayudó a tomar la decisión de separarse y discernir cuáles eran sus motivaciones para continuar en un vínculo al que describe como conflictivo y dañino. Es importante señalar que él considera que en su caso el no "encajar y ser lo opuesto" al varón tradicional que su esposa esperaba, tanto como pareja como en su rol de padre, fue lo que determinó la separación. Expresa: *"bicho de otro pozo, ajeno y a la vez sin voz ni voto, era papá tenía que ser fuerte y manejar la vida del resto de la familia, cosa en la que me rebelaba"*.

La necesidad, que sintieron los entrevistados, de recurrir a terapia a partir de un cambio catastrófico como la separación, da cuenta de las escasas herramientas con las que estos varones contaban para tolerar y gestionar sus propias emociones. Una de las características del modo de subjetivación tradicional, que parece haber primado en su juventud, propicia como norma la falta de registro y expresión emocional, promoviendo la disociación de las mismas. Sin embargo, es importante destacar que es justamente la capacidad de reflexionar, de hacer una introspección otorgándole valor a los sentimientos y con ellos a los vínculos íntimos, lo que ubica a estos varones como transicionales, y los diferencian de las masculinidades hegemónicas.

Tres de los entrevistados, el innovador y dos transicionales, mantienen en la actualidad un vínculo de pareja heterosexual. Cabe señalar que en dos de los casos conviven desde hace

años. En la descripción que realizan de sus vínculos parece prevalecer el diálogo y la comunicación, comparten responsabilidades, se permiten disentir sin que ello genere mayores dificultades, lo cual también puede relacionarse con la tolerancia y la autonomía dentro del vínculo de pareja.

Cuando Martín (50) describe su relación expresa: *“conversamos todo, hay que hacer algo y le digo che Ana qué te parece si hacemos esto y me va a decir sí o no y porque, pero tampoco me va a decir no lo hagas. Es mi compañera incondicionalmente, no tiene condiciones para nada...Hemos tenido discusiones y yo me callo la boca, cuando s  que no vamos a conciliar digo bueno ya está listo, y eso dura unos minutos y estamos haciendo otra cosa, prendo la tele, pongo el agua para el mate, ella hace lo mismo, y después si sale el tema veremos quien afloja”*.

Juan (57) por su lado comenta: *“ahora estamos más cómodos con los horarios, en épocas de escuela cocinaba yo porque tenía más libre, rico pero caro. Planchar nunca ninguna de las cuatro mujeres plancharon, planchaba yo y les planchaba hasta las bombachas, miraba la novela con las chicas y planchaba, ahora lo hace la señora que nos ayuda”*. En su caso, parece existir no sólo una distribución de tareas sino también una división del trabajo de manera poco tradicional. Estas actividades consideradas típicamente femeninas como planchar y ver novelas, aparecen de la mano de otras como ocuparse del cuidado de sus hijas. Su compañera es varios años mayor que él y cuando se conocieron ya era mamá. Su relación de pareja irrumpió en su vida como algo novedoso y transformador que cuestion  el mandato y los ideales de género de su familia, y lo llevó a repensar los propios. Juan (57 años) comenta que intentaron hacer un tratamiento para tener un bebé, sin embargo, cuando el mismo no dio los resultados esperados, decidieron abandonarlo. Relata que él sentía que ella tenía que exponerse a un alto costo emocional y corporal, en ello se advierte el compromiso emocional y la consideración por su pareja. Señala *“no hace falta eso, ya estábamos en el límite de edad, ella tenía sus tres hijas y bueno, lo descartamos”*.

Manuel (50 años) en el momento de la entrevista estaba en un vínculo. El entrevistado practica el amor libre, que describe como relaciones abiertas. Acepta que este modo de relación, le consume gran cantidad de energía porque implica contacto afectivo. En algún momento también había estado manteniendo dos relaciones a la vez. Cuestiona fuertemente la monogamia ya que considera que podría amar a más de una persona, así como uno puede amar a más de un hijo. Expresa que no le va eso de *“vivimos solamente el uno para el otro”*. Esta situación por momentos parece defensiva ante el dolor que le provocó el fracaso de la relación monogámica con la madre de sus hijos. Eso no excluye que exista algún aspecto auténtico en estos planteos, como resultado del camino emprendido para devenir otro varón con numerosos cuestionamientos. Se detecta el

contacto que tiene con la temática, no es algo cerrado para él, se infiere de ello la lucha y el intento de comprenderse así mismo en esta nueva manera de ser.

Cabe señalar que los entrevistados no realizan abiertamente una comparación entre sus anteriores vínculos de pareja y los actuales, sin embargo, a partir del relato que hacen de ambos se advierten que existen diferencias significativas. Hacen hincapié en el diálogo y en la posibilidad de compartir actividades, intereses, proyectos, a su vez valoran y apoyan el crecimiento laboral de ellas y respetan su autonomía. En sus vínculos actuales, han aprendido a tolerar que sus parejas no siempre sigan sus deseos y a aceptar las decisiones que ellas toman en función de sus preferencias, no las consideran alguien a quien deban proteger y guiar en un sentido más tradicionalista y paternal.

Este subgrupo de varones cis heterosexuales ha logrado a través de un cambio gradual (procesos terapéuticos y/o indagaciones personales pos separaciones) ampliar su repertorio emocional, incorporando sentimientos que eran considerados típicamente femeninos como la ternura, entre otros. En este sentido, sus subjetividades actuales representan las masculinidades emergentes, descritas como más afectuosas y “respetuosas de las mujeres”. (Olavarría, 2001).

En el discurso del varón innovador, se advierte una mayor expresión de sus emociones y sentimientos que no se limita al círculo privado como la pareja y sus hijas, sino que incluye los vínculos de amistad y aquellos/as con las que comparte luchas sociales, con los que cuenta que se ha emocionado hasta las lágrimas en diferentes situaciones. El propio entrevistado señala que ha aprendido mucho de las figuras femeninas que lo rodearon a lo largo de su vida y que a raíz de ello pudo comenzar a desmontar mitos y estereotipos que la sociedad tradicionalmente asigna a los géneros.

Las siguientes expresiones dan cuenta de ello: “...ahora se habla del empoderamiento, pero yo tuve la suerte de que todo lo que hemos conseguido fue por las mujeres, la casa que era nuestra, ella dijo vamos en bicicleta y dijo este terreno me gusta y averiguó y lo compr  y cuando nos mudamos empezó a manejar mi mamá, por ahí mi abuela le ganaba y se armaba...Tuve compañeras y novias que me ayudaron bastante con ese tema, a romper paradigmas, María tiene mucho que ver, viene de más atrás. María es una compañera, compartimos carpa y nunca se me ocurrió otra cosa porque la veía como compañera. Los otros chicos no, ellos querían otra cosa y estuvieron con ella, yo vengo de una sociedad y una familia donde la amistad entre el hombre y la mujer no existe, y yo eso lo logró con María y después tuve muchas compañeras en la universidad que reforzaron eso...”(Juan, 57 años). El entrevistado afirma que considera posible la amistad entre varones y mujeres y reconoce que en varias oportunidades esto ha sido motivo de discusión con sus pares para quienes “la única razón para acercarse a una chica era para gan rsela haciéndose

*el amigo*”. Así mismo señala que en otras oportunidades aseverar que era amigo de una mujer llevó a que otros varones pusieran en tela de juicio su virilidad. En este sentido, podrá inferirse que Juan ha logrado revisar el estereotipo tradicional de masculinidad que reconoce como casi único motivo válido para el encuentro entre géneros el deseo sexual masculino. Cabe señalar que subyace a esta creencia el mito de que la mujer es inferior al varón, por lo tanto, no es un par con quien se pueda conversar sobre temas y preocupaciones en común.

Los tres varones transicionales les otorgan a las relaciones de amistad una gran importancia, relatan encuentros en los que se charlan temas variados con distintos grados de profundidad que van más allá de lo laboral dando cuenta de un vínculo íntimo y afectuoso. Sin embargo, en la mayoría de los casos sus amistades son otros varones, se refieren a las mujeres como compañeras, señalando un menor compromiso emocional. A excepción de Manuel (50 años), que al momento de la entrevista convivía con una amiga para compartir gastos de alquiler. Se observa a partir de sus expresiones que compartir vivienda con una mujer, no le genera ningún tipo de dificultad en el cotidiano ni le preocupan las opiniones externas. Se conjetura que Manuel, a diferencia de los demás varones transicionales, ha podido al menos en este aspecto deconstruir algo de los estereotipos de género según los cuales las relaciones entre varones y mujeres sólo son posibles a partir de la mediación del deseo sexual.

Respecto al manejo de la hostilidad, se advierte en los discursos de estos varones la conciencia de que la resolución de los conflictos utilizando la violencia ya no se encuentra permitido y/o avalado por la sociedad, en ningún ámbito ni público ni privado. A través de sus relatos se evidencia que no se sienten con el derecho de ejercer violencia sobre los otros para imponer su punto de vista o decisiones, ya sea en sus vínculos íntimos o en las relaciones laborales. Martín (50 años) relata *“soy un conciliador... yo primo las relaciones antes que la diferencia. Con la gente cercana las discusiones existen, pero dentro de cierto paréntesis, no se sale de ahí, eso me costó muchos años”*. Esta expresión da cuenta de que tolera y acepta que el otro como persona aut noma puede diferir respecto a su punto de vista y ante la imposibilidad de llegar a un acuerdo, privilegia el vínculo antes que tener la razón. Es significativo que los tres entrevistados transicionales manifiesten que para ellos fue un proceso el aprender a respetar a los otros. Se podrá conjeturar que para ello debieron realizar una revisión más o menos consciente del modo en que fueron subjetivados, según el cual los hombres tienen bajo su tutela a las mujeres y los menores, siendo una de sus funciones decidir por ellos incluso contra su voluntad.

En el caso de Juan (57 años) señala: *“Una o dos veces me fui a las manos, era de evitar el conflicto así de pelearse, las pocas veces que me pele  no podía controlar la fuerza, me sale muy, entonces eso fue de chico porque después nunca más pele  porque no puedo controlar una vez*

que me sacó”. Se advierte que desde chico no consideraba la violencia como una manera válida para resolver los conflictos, realiza un esfuerzo por controlar sus impulsos a los que teme no poder limitar, porque registra el daño que con ello podría causarle a los otros.

Estos cuatro varones cis heterosexuales ejercen la paternidad de un modo diferente al propuesto tradicionalmente, según el cual la función paterna se reducía a ser el proveedor económico y a cumplir con el rol de interdicción. Los entrevistados son padres que asumen responsabilidades parentales de afecto y cuidados otorgándole a la función de apego un lugar importante dentro de su proyecto de vida. En el relato de Luis (53 años) se advierte que a pesar de las dificultades que generó para él y sus hijos la ausencia de la figura materna (luego del divorcio ella se mudó), pudo implicarse en el cuidado con compromiso emocional y sin trasladar la responsabilidad a alguna mujer de la familia. Expresa *“bueno yo no podía salir corriendo porque estaba con los chicos, entonces tratar de poner la mejor cara y apuntarlos a los chicos para tratar de sobrellevar el momento, tratar de que ella no se alejara tanto de los chicos...yo ocupó el lugar de ella y me qued  con mis chicos, en ese momento eran adolescentes, edad complicada, aun cuando de repente siempre trabajamos los dos, el cariño y la comprensión, si bien yo soy muy cariñoso con ellos. Y todo, reconozco que nunca pude igualar el cariño y la contención que les podía dar ella en algún momento, porque somos distintos. Aun cuando en algún momento intente solucionar su ausencia, no es lo mismo...”*.

Martín (50 años), otro de los entrevistados, relató: *“...Me ocupaba de hacer la comida, ella trabajaba a la mañana, yo levantaba a los que iban más tarde, hacia el desayuno, jugar con ellos, llevarlos, todo lo que había que hacer, ir a las reuniones de padres, en primer grado y jardín era yo y 20 mamás, muy pocos padres...Ella hacia la parte más trabajosa, encargarse de hacer la tarea, lo de salud entre los dos, la crianza, de enseñar las cosas, las hacía más ella que yo...”*

Manuel (50 años) ha comenzado a cuestionarse, luego de su separación, el modo tradicional de ejercer la paternidad, afirma haber sido el padre proveedor que la sociedad espera y considera que tiene actualmente otra perspectiva más abierta y crítica en cuanto a la crianza de sus hijos. En la actualidad comparte las tareas de cuidado con la madre de ellos. En un primer momento su hija mayor (18 años) se mudó con él, pero luego volvió a vivir con su madre. El entrevistado señala que el motivo para tal decisión es que ella espera que sea un varón proveedor en un amplio sentido. Resulta pertinente recordar que Manuel optó por renunciar a su empleo formal y realizar actividades independientes temporales que considera gratificantes, por lo que ha sufrido una disminución en sus ingresos económicos que afecta directamente la capacidad de sostener para sus hijos el estilo de vida que tenían.

Cabe señalar que en el caso de Juan (57 años), el varón innovador, la paternidad aparece como un escenario de ruptura de mandatos sociales no sólo por la modalidad con la que la ejerce sino porque nunca tuvo hijos biológicos y ha desempeñado la función paterna con las hijas de su pareja. Cuando comenzaron a convivir, las niñas eran pequeñas, la menor tenía tres años. Juan comenta que no le interes  demasiado lo que la sociedad ni su familia pensara al respecto, aunque sus padres tuvieran otros proyectos para él como tener hijos propios y constituir una familia de otra manera. Respecto del modo de ejercicio de la paternidad, cabe señalar que es un padre muy cercano en lo afectivo, relata con mucho contacto emocional el duelo que enfrent  cuando las hijas se fueron a vivir afuera por el estudio: *“cada una tenía su pieza y eran puertas que se iban cerrando, se extrañaba eso de ll vame, tr ame, b scame”*. Estos ejemplos dan cuenta de lo compartido que era la crianza de las hijas de su pareja que él adoptó como propias. No obstante, su responsabilidad no se agota ahí, como en el caso de otros varones, sino que se visualiza también en acciones concretas de tomar decisiones, buscarlas a la salida de los boliches, poner límites, compartir las tareas de la escuela, entre otras. En su discurso se advierte que compartió con el papá biológico de sus hijas, a quien describe como una figura presente, al igual que con la mamá las tareas de crianza. Es decir que la paternidad en el caso del entrevistado, es una opción y una elección. Al momento de la entrevista, Juan ya era abuelo, una de sus hijas tenía una niña pequeña con la que el entrevistado describe un vínculo estrecho. El rol de abuelo es ejercido desde el disfrute y es un espacio para el despliegue de sus emociones y capacidad lúdica.

Es de destacar que los cuatro entrevistados reconocen el trabajo que las madres de sus hijos realizan y que, a pesar de su implicación en mayor o menor grado, son ellas quienes continúan ocupándose en mayor medida de la crianza. Esta es una diferencia significativa respecto de los varones tradicionales para quienes la labor femenina de cuidado es una obligación que carece de valoración.

Sin embargo, se revela también que en la crianza de sus hijos conservan algunos preceptos, sobre todo en cuanto a la reproducción de los estereotipos de género que no han podido deconstruir en sus vidas. En el caso de Luis (53 años) reconoce que con sus hijos varones le es más costoso demostrar sus afectos tiernos y la cercanía física a la vez que advierte les ha permitido un mayor despliegue en el mundo público mientras que esas libertades han sido desaconsejadas o no promovidas en sus hijas mujeres. Tamb n Martín (50 años) expresa: *“La diferencia más importante cuando son chicos es que el varón es un torbellino por lo menos los míos. Las chicas son más tranquilas...”*. A partir de lo cual se puede inferir que aún comparte el estereotipo de la niña tranquila, sumisa, obediente y de varón fuerte, agresivo, desobediente y rebelde. Estos estereotipos fortalecen la idea de que el mundo público les pertenece a los varones

por el hecho de que tienen las características psíquicas que aseguran su dominio y excluye a las mujeres.

Estos sujetos han logrado crear un vínculo cotidiano, mediado por la comunicación, el respeto y la empatía, que muestra en ellos la presencia de características que distan de las establecidas en el estereotipo de género que asigna a los varones el dominio de las prácticas del mundo público y los aleja del mundo privado considerado el espacio de lo afectivo y propio de las mujeres. En la mayoría de los sujetos existe una decisión de priorizar el cuidado y la crianza de los hijos y en consonancia con ello han optado por trabajos que les permiten dedicarles espacio y tiempo a sus afectos. Esta decisión de reconfigurar el espacio-tiempo laboral para sostener una paternidad más presente y en alguna medida de corresponsabilidad es una cualidad distintiva de las masculinidades emergentes (Eyheremendy, 2016).

El ejercicio de la paternidad con estas características podría considerarse un terreno fértil para generar cambios en pos de la igualdad en la crianza, ya que los niños crecen con sus progenitores involucrados en las tareas de cuidado.

En el ámbito laboral la mayoría de los entrevistados, se desempeñan realizando tareas que no se condicen con las carreras señaladas como propiamente masculinas según el estereotipo tradicional. Es significativo que uno de ellos (Luis, docente de nivel primario) haya optado por una profesión que implica tareas de cuidado las cuales según las consideraciones patriarcales son específicamente femeninas. La remuneración que reciben por las mismas, en la mayoría de los casos es menor a las que perciben sus parejas e incluso quien posee un ingreso mayor señala que los gastos son compartidos y el hogar se sostiene entre ambos. En este sentido ninguno de los varones de este subgrupo se ubica así mismo como exclusivo proveedor y sostén económico de la familia. Manuel (50 años) quien por muchos años se empeño en cumplir con este precepto relata que cuando renunci  a desempeñarse como tal, abandon  un trabajo el cual según sus propias expresiones: *“no toleraba, lo experimentaba como muy automatizado y me sentía esclavizado”*. Se puede conjeturar que se dio la libertad así mismo de vivir de acuerdo a sus propios deseos y sin las limitaciones impuestas por los estereotipos de género. Señala que actualmente se siente más tranquilo, libre y en paz. Al momento de la entrevista se sostenía económicamente a partir de actividades por las que recibía una remuneración menor pero que lo gratificaban. Sin embargo, la limitación de sus posibilidades económicas repercute en las dificultades de sostener económicamente a sus hijos, con lo cual su vínculo como se ha expresado anteriormente se ve afectado y le genera algunas preocupaciones.

Los cuatro entrevistados, tres transicionales y el innovador, manifiestan que est n satisfechos con los logros obtenidos en el plano laboral. A partir de sus discursos se advierte que

su trabajo ocupa un lugar importante en sus vidas, pero estas no giran en torno a él. Martín (50 años) quien posee un cargo jerárquico relata que para poder continuar avanzando en el escalafón debería mudarse de provincia, lo cual no está en sus planes ya que no está dispuesto a alejarse de su familia y amistades. Por su parte Juan (57 años) manifiesta que su oficio, por el cual ha obtenido reconocimiento público, le permitió invertir en un emprendimiento agropecuario del que no vive pero que lo satisface. A partir de las consideraciones anteriores, se infiere que en estos varones los suministros narcisistas no provienen exclusivamente del éxito que obtengan en el mundo público, sino también de las gratificaciones emocionales de sus vínculos familiares y sociales. En este sentido sus trabajos son vivenciados como satisfactorios a pesar de no cumplir con las premisas del éxito según el modelo tradicional de masculinidad.

En relación al cuidado del cuerpo, los varones transicionales señalan que no asisten al médico salvo en casos de extrema necesidad, parecen reacios a realizarse los chequeos y a adoptar estilos de vida más saludables. Martín (50 años) expresa: *“yo voy al médico y me olvido la mitad de las cosas, pero sino me pegó un susto... a mí déjame comer, si me dan mal los análisis vemos, pero dejar lo que me gusta para que me quede mejor la remera, no...”*. Sin embargo, reconocen la necesidad de descansar y de realizar otras actividades más allá de las laborales, ya sean de esparcimiento o que impliquen dedicarles más tiempo a tareas vinculadas al ámbito privado. En este sentido no se perciben a sí mismos como máquinas que deben producir de manera constante. Cabe señalar que dos de los tres varones, realizan actualmente actividades como reiki, yoga, etc., las que consideran les permiten lograr un mayor contacto con sus emociones y su cuerpo.

Juan (57 años), considerado un varón innovador, por su parte, relata que hace un gran esfuerzo por asistir a los diferentes controles médicos, se muestra consciente de la necesidad de cuidar su salud, especialmente en este momento vital, y también de sus propias resistencias que se traducen en olvidos y faltas a algunas citas médicas. Valora el cuidado de sí mismo y les otros. A través del ejercicio de actividades que est n en relación a la corporalidad es que ha iniciado un camino de autocuidado y espiritualidad que le ha permitido reflexionar y cuidarse.

En relación al narcisismo se podría conjeturar que en los cuatro varones de la submuestra este se nutre de diversas fuentes de las que obtienen gratificación. Se advierte a lo largo del análisis, que, en distintos grados, los valores e ideales que poseen no se limitan a su desempeño en el mundo público. La diversidad de las fuentes a partir de las que obtienen suministros narcisistas incluye sus vínculos sociales y privados (pareja, hijos, amistades), las actividades laborales incluso las no formales que también les permiten el desarrollo de otras esferas de su vida.



### **A modo de conclusión**

A partir del análisis del discurso de los cuatro entrevistados se conjetura que los cambios descritos en sus subjetividades masculinas fueron propiciados y motivados por el creciente valor que para ellos han adquirido las emociones. Su importancia es una cualidad distintiva de las masculinidades emergentes que redundan en modificaciones en los distintos aspectos de su vida tanto del ámbito público como privado.

Para estos varones cis heterosexuales actualmente los vínculos emocionales son prioritarios, es en función de ellos que han ido delineando sus proyectos de vida. Esta es la principal y mayor diferencia respecto de los varones tradicionales para quienes el éxito laboral era el objetivo que guiaba su accionar, ubicando los afectos en un segundo plano. Sin embargo, en estas subjetividades denominadas también transicionales e innovadoras, se advierte aún la permanencia de aspectos ligados al modo de subjetivación tradicional que conviven con otros más progresivos. Esta coexistencia, característica de las masculinidades emergentes (Olavarría, 2001), se detecta en que a la par de la creciente capacidad de revisión y deconstrucción se conservan aspectos inalterados de la masculinidad tradicional que se resisten a ser modificados, en parte por el usufructo que los varones realizan de esos privilegios.

Tajer (2009) señala que existen paradojas entre los diferentes aspectos de las múltiples áreas de la vida de estos varones y que ello les genera diferentes formas de malestares y/o padecimiento (Bletscher, 2012). La coexistencia de aspectos de diferentes modos de subjetivación en un mismo sujeto podría explicarse por las vertiginosas transformaciones sociales en las que se han subjetivado. Los cuatro entrevistados fueron educados e influidos por modelos identificatorios tradicionales que no han abandonado completamente, los estereotipos que conservan no les permiten una mayor revisión de las desigualdades genéricas. Sin embargo, en algunos ámbitos, fundamentalmente el emocional, han enriquecido sus posibilidades yoicas. En la mayoría de ellos esto ha sido una conquista reciente a partir de situaciones vitales dolorosas como la separación de sus ex parejas.

Se destaca en este subgrupo de varones entrevistados, el interés por vínculos más democráticos, lo cual los condujo a realizar un esfuerzo por conciliar el ámbito público y privado. En este sentido, se advierte que, aunque sus actividades laborales y sociales ocupen un lugar importante en sus vidas, han intentado reorganizar sus espacios y tiempos para compartir con sus parejas, hijos y padres. Estas modificaciones los ha ido acercando a lo que implica poseer una lógica del cuidado. Este despliegue afectivo hace que las paternidades de estos varones resulten

novedosas, por la construcción de un vínculo estrecho y cotidiano. A pesar de estar más presentes, la mayoría reconoce que fueron las madres de sus hijos quienes dedicaban mayor espacio a las tareas de crianza, lo cual evidencia que sigue recayendo sobre las mujeres la carga mental de estas tareas.

La modalidad con la que ejercen la paternidad estas nuevas masculinidades, se considera esperanzadora sobre todo en comparación con los estereotipos más tradicionales, ya que les ni es se ven beneficiados con procesos identificatorios más estables y duraderos. Estos vínculos desde la cercanía cotidiana permiten el establecimiento de las identificaciones relacionales en contraposición con las identificaciones posicionales que se creaban a partir del modelo de identificación con sus padres que les ni es debían deducir del discurso materno cuando estos pasaban largas horas fuera del hogar (Chodorow, 1978). La existencia de las identificaciones cruzadas redundaba en la construcción de subjetividades más flexibles, de ahí la importancia de que los padres también ejerzan la función de apego temprano para que les ni es de hoy puedan en un futuro ser adultos con identidades más enriquecidas y respetuosas de sus semejantes.

## Referencias

- Azpiazu Carballo, J. (2017). *Masculinidades y feminismo*. España: Virus.
- Blestcher, F. (2012). La masculinidad en cuestión: vacilaciones, malestares, transiciones. En *Revista El psicoanalítico. Hombres*. N  8 (pp. 98.-104)
- Bur n, M. y Dio-Bleichmar, E. (Comps.). (1996). *Género, psicoanálisis, subjetividad*. Paidós.
- Burin, M. y Meler, I. (2000). *Varones*. Argentina: Paidós, Psicología profunda.
- Chodorow, N. J. (1978). *The Reproduction of Mothering*. Berkeley: University of California Press. (Traducción en castellano: El Ejercicio de la Maternidad). Gedisa, 1984.
- Córdoba, M. G. (2015). La construcción hegemónica masculina y sus efectos en el ejercicio de la sexualidad y los vínculos de pareja en varones tucumanos. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-061/838>.
- Eyheremendy, G. A. (2016). Masculinidades emergentes. Nuevos territorios de paternidades. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-044/552>
- Meler, I. (2019). *La masculinidad cuestionada. Apuntes sobre la clínica actual con pacientes varones*. Revista TopiaAbril 2019. <https://www.topia.com.ar/articulos/masculinidad-cuestionada>.
- Olavarría, J. (2001): Masculinidades y varones en Santiago de Chile. (Documentos PRIGEPP, 2012).
- Olavarría, J. (2012):  Nuevas masculinidades o masculinidades emergentes? Conferencia preparada para el Seminario de especialización "Masculinidades y Género". Seminario PRIGEPP-FLACSO. Argentina.
- Tajer, D. (2009). "Modos de subjetivación: modos de vivir, enfermar y morir" en *Heridos corazones. Vulnerabilidad coronaria en varones y mujeres* (p.p. 47-68). Colección tramas sociales, Editorial Paidós.

**CURRICULUM Y PANDEMIA**  
**Reflexiones sobre la priorización y selección de contenidos**

**N. Patricia Bertello<sup>3</sup>**

**Silvia Paredes<sup>4</sup>**

Recibido: 6/ 07/21  
Aceptado: 15/ 10/21

**Resumen**

Ante la irrupción de la pandemia de COVID-19 y la ausencia de presencialidad en los sistemas escolares como política de cuidado, se han tenido que transformar las propuestas y prácticas de enseñanza inscribiéndose en otros entornos y promoviendo otras experiencias. En consecuencia, se produce cierta transformación de las prácticas en torno al *curriculum*; en este trabajo asumimos como preocupación las maneras en que se llevan a cabo los procesos de priorización y selección de contenidos en este nuevo escenario social e institucional.

Los sistemas escolares propusieron la continuidad pedagógica y asumieron la responsabilidad de sostener los objetivos de cada uno de los niveles educativos en una situación totalmente inédita que generó nuevos problemas y visibilizó desigualdades ya existentes. Esta continuidad requirió nuevas y diferentes decisiones sobre los contenidos, de allí que nos interes  interrogarnos sobre este asunto. Partiendo de las experiencias de colegas de diferentes niveles del sistema escolar de dos países de América Latina, nos aproximamos a la realidad de estos procesos de trabajo con el *curriculum*, permitiendo ponerlos en diálogo con los aportes conceptuales y habilit ndonos a formular nuevos interrogantes.

**Palabras claves:** Pandemia;*curriculum*; selección y priorización de contenidos.

---

<sup>3</sup>Docente de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora y de la Universidad Nacional de la Matanza. Email:[patriciabertello25@gmail.com](mailto:patriciabertello25@gmail.com)

<sup>4</sup>Docente Investigadora de la Universidad Nacional de Villa María. Email:[silm.paredes@gmail.com.ar](mailto:silm.paredes@gmail.com.ar)

## **CURRICULUM AND THE PANDEMIC**

### **Reflections on content prioritization and selection**

#### **Abstract**

Due to the COVID-19 pandemic, and because of the lack of face-to-face clases as a policy of care, the proposals and practices of learning had to be transformed, setting them in another environments and promoting different experiences. In consequence, there is a certain transformation of the practices regarding the curriculum; in this article, we assume as a preoccupation the ways in which the processes of prioritization and content selection are carried in this is new social and institutional scenario. The school systems proposed the pedagogic continuity and assumed the task of sustain the goals of each one of the educational levels in a totally unparalleled situation that generated new problems and put into focus already existing inequalities. This continuity required new and different decisions over the contents, and because of that, we think that we needed to ask ourselves about this issue. Taking into account the experiences of our colleagues from diferent levels of the latin american school system, we approach the reality of this processes of work with the curriculum, beginning a dialogue with the conceptual contributions and allowing us to pose new questions.

Key Words: Pandemic; curriculum; selection and prioritization of contents.

#### **Introducción**

La pandemia de COVID-19 irrumpe y el confinamiento domiciliario es decidido de manera casi global por lo que las escuelas son cerradas para las clases presenciales, se inicia entonces un proceso de "mudanza" a otros modos de trabajo pedagógico. La mediación tecnológica resulta la alternativa a la que se recurre masivamente y, lejos de que se supere rápidamente -como imaginamos al inicio del proceso- la pandemia se extiende en el tiempo y, en consecuencia, las medidas preventivas continúan inhabilitando el encuentro presencial.

La decisión de apelar a la utilización de entornos virtuales para la continuidad pedagógica en diferentes sistemas escolares generó una escena educativa inédita que suscita múltiples interrogantes. En el marco de los debates que sostuvimos en el Seminario, *Curriculum latinoamericano y tecnologías: políticas y acciones de los sistemas educativos ante la pandemia de COVID19*, (IISUE. UNAM. México. 2020) abordamos -en este trabajo- una de las líneas de

interrogación all  propuestas; nos centramos en reflexionar e indagar sobre los procesos de “traducción” del *curriculum* en este contexto virtual.

Partimos de considerar que el cambio a prácticas pedagógicas en otros entornos no presenciales conlleva una modificación en cómo se piensa el *currículum*<sup>5</sup>, que se prioriza de él, qué se selecciona y cuáles son los criterios de selección de contenidos ante un nuevo escenario de enseñanza. A la vez inquieta pensar el papel de los diferentes actores en ese proceso decisional,   las decisiones estuvieron prioritariamente en mano de los maestros/as y profesores/as o jugó un papel fundamental los órganos centrales de gobierno del sistema escolar?

Estas decisiones sobre el *curriculum* se tomaron (o deben tomarse) teniendo como contexto la responsabilidad de las instituciones de lograr los objetivos de cada uno de los niveles educativos y, en el caso del nivel superior, garantizar los saberes que acredita la titulación profesional. Queremos remarcar, con esta afirmación, que la decisión didáctica pedagógica curricular tiene efecto, no solo en ese plano, sino en las dimensiones institucionales y sin duda sociales y políticas.

Para conocer modos de priorización, de selección de contenidos y el cómo de esta tarea recurrimos a una encuesta realizada a colegas de México y Argentina abierta a los diferentes niveles educativos en un intento deliberado de pensar con otros. Desde una perspectiva cualitativa administramos un formulario que recuperaba opiniones y experiencias de colegas de diferentes niveles del sistema escolar incluyendo el nivel superior; a ese formulario lo enviamos a nuestros compañeros del curso y se compartió en redes sociales. El mismo indagaba sobre las experiencias en torno a los procesos de selección y priorización de contenidos y de los ámbitos y los modos en que esos procesos se llevaron a cabo en el momento de suspensión de la presencialidad.

Las palabras de los colegas nos permiten conocer experiencias concretas, avanzar en el análisis y formular nuevos interrogantes; pero antes de presentar esa información y el análisis de la misma nos interesa explicitar - a modo de encuadre teórico- algunas categorías conceptuales que nos ayudan a pensar lo inédito de esta experiencia desde la epistemología, la filosofía política y la pedagogía.

### **Algunas categorías para pensar lo curricular en contexto de pandemia**

Partimos desde la *lectura de la realidad* (Orozco Fuentes, 2020) pensamos este contexto de pandemia desde el concepto de Hugo Zemelman (1992) de *dando dándose*, reconociendo la

---

<sup>5</sup>Tomamos el concepto de Alicia de Alba que será ampliado y trabajado en los próximos apartados. (DE ALBA Alicia. (2006) *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*. Ed. Miño y Dávila. Argentina)

realidad como una trama de acontecimientos en permanente movimiento, donde los procesos coyunturales se articulan con los procesos estructurales.

Nos ubicamos en estas primeras décadas del siglo XXI, un tiempo de cambios, un cambio de época. Este tiempo que Alicia de Alba (2007) caracterizó como en la tensión entre *crisis estructural generalizada y de errática globalización*; o según otros autores en un momento de tensión entre modernidad- posmodernidad. Esta condición de época, estas transformaciones epocales, operan como el telón de fondo que necesitamos considerar para cualquier análisis de coyuntura.

La pandemia irrumpe en un *dado* de sistemas educativos masivos, donde persisten profundas desigualdades en el acceso y la permanencia en ellos, en una Latinoamérica igualmente desigual en lo social y lo económico. Este presente de pandemia *dándose* requirió de búsquedas y de respuestas inmediatas, algunas atropelladas, algunas fallidas, otras valiosas y la mayoría inéditas.

Para poder pensar la pandemia y ese proceso de irrupción disponemos, entre otros, del *concepto de dislocación* de Ernesto Laclau (1997). Tomamos la dislocación desde la primera caracterización que hace el autor, como "(...) *evento puro, temporalidad pura; una temporalidad que todavía no ha sido hegemonizada discursivamente, por ningún espacio de representación.*" (Laclau,1997:82) y desde la segunda caracterización cuando afirma que "(...) *la dislocación es la forma misma de la posibilidad*" (Laclau,1997:82). Pero Laclau suma una tercera "*La dislocación es la libertad de una estructura que no logra constituirse como tal; el sujeto es "sujeto de la falta"*" (Laclau,1997:83) y es en estas caracterizaciones que decimos que la pandemia se constituye en un evento nuevo, inédito, sin espacio de representación aún, la *dislocación pandémica* es como un texto todavía no escrito.

Las decisiones educativas y curriculares se inscribieron, en el 2020, en esta compleja trama constituida por los elementos históricos estructurales de nuestra América Latina y por lo inédito de esta coyuntura particular de la pandemia. Pensar en estas decisiones requiere no perder de vista lo político como elemento constructor de posibilidad, en una preocupación por fortalecer lo público y pensar lo común<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup>Esta afirmación acerca de fortalecer lo público y pensar la construcción de lo común daría lugar a un interesante debate. Aquí nos interesa expresar que - si bien no definimos como sinónimos a lo público y a lo común- les adjudicamos un sentido político análogo. A la vez reconocemos que hablar de "lo común" exige problematizar las exclusiones que conlleva y la concepción sobre la existencia de universales. En este sentido y con el propósito de tomar posición definimos a lo común siguiendo a Frigerio y Diker quienes señalan: "(...) el *mundo común* no solo es *entre dos*, sino *entre todos* y contrapone al totalitarismo el *uno* y al esquematismo del *dos* la compleja simultaneidad de lo *polifónico, plural y múltiple.*" (Frigerio Diker. 2008:8)

 C mo generar condiciones para garantizar lo común en ausencia de presencialidad?  
 Qu  trabajo sobre el *currículum* es necesario producir a favor de la construcción de lo común en contextos de virtualidad?  Qu  condiciones –materiales y pedagógicas- son indispensables para proponer un trabajo sobre el *currículum* desde una perspectiva de derechos e igualdad?

Sabemos que el desarrollo de las prácticas de enseñanza en contextos virtuales desafía a la propuesta didáctica y produce ciertos efectos en la misma experiencia pedagógica. Sabemos también que fue y es necesario visitar el *currículum* y tomar (nuevas) decisiones en términos de selección y priorización de contenidos para este contexto-texto de educación mediado por lo virtual. Por ello nos interesa interrogarnos por estos procesos de selección, reorganización y priorización curricular.

En el contexto de pandemia el proceso de selección y priorización curricular empezó a encabezar la agenda de preocupaciones, tanto a escala institucional, de las políticas públicas como del hacer de los actores.  C mo se definen estos procesos? Tomamos como referencia la conceptualización que se expresan en documentos ministeriales; en la Resolución del Consejo Federal de Educación del año 2020 se expresa:

*“El proceso de reorganización y priorización curricular refiere a la reorganización de los contenidos y metas de aprendizaje previstos para los años/grados/secciones en las normativas curriculares vigentes para cada ciclo y nivel del sistema en cada una de las jurisdicciones, de manera de asegurar el cumplimiento de los propósitos formativos en un nuevo reordenamiento temporal de mayor alcance al año calendario/año escolar, fundado en unidades que el sistema ya prevé. En otras palabras, la priorización curricular recupera aquello que se considera altamente formativo, que genera interés en las y los estudiantes y permite proyectar institucionalmente este año y el próximo como una unidad, seleccionando lo que se considera fundamental recuperar y profundizar, tomando decisiones colectivas con todo el cuerpo docente.”* (Resolución del CFE. 367/20 Anexo:p..2-3)<sup>7</sup>

La *priorización curricular* refiere entonces a ese proceso de selección de contenidos que debe asegurar los aprendizajes propios de cada área de conocimiento. (Res. CFE. 367/20 Anexo)

El Ministerio de Educación de Argentina, en el documento que estamos citando, advierte que este proceso de selección y priorización, *“no se trata de una enumeración de temas o*

---

<sup>7</sup> El Consejo Federal de Educación (CFE) es un organismo dependiente del Ministerio de Educación de Argentina con carácter interjurisdiccional y permanente. Es un ámbito de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, asegurando la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional. Estar  presidido por el Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología e integrado por las autoridades responsables de la conducción educativa de cada jurisdicción y tres representantes del Consejo de Universidades.

contenidos, a modo de “listado”, ni de plantear “recortes” que descuiden los puntos de apoyo que los aprendizajes requieren para avanzar hacia aproximaciones sucesivas sobre los objetos de estudio, ni se trata de postular “fugas hacia adelante” que puedan dar lugar a vacancias o lagunas de conocimientos sustanciales comprometiendo los procesos de comprensión.” (Res. CFE. 367/20 Anexo, p.3)

Reconociendo la importancia de estos procesos – de selección y priorización de contenidos- que se operan sobre el *curriculum* y lo inédito de este acontecimiento pandemia en la realidad latinoamericana es que nos propusimos construir una aproximación a las experiencias concretas de los compañeros que se desempeñan en diferentes niveles del sistema escolar en nuestros países (Argentina y México).  C mo caracterizan los colegas docentes a esos procesos de priorización y/o selección de contenidos?  Desde qué criterios se construyeron estos procesos?  C mo definieron aquello que se considera “*altamente formativo, que genera interés en las y los estudiantes*”?

Consultamos entonces a colegas acerca de su experiencia particular. Si bien estas respuestas no responden a una estrategia metodológica que permita construir afirmaciones ni sean nuestras apreciaciones generalizables, constituyen un aporte muy valioso en tanto nos permiten traer aquí las experiencias y opiniones en primera persona y poner en diálogo las voces de los maestros/as y profesores/as con las aportaciones conceptuales que venimos trabajando.

### **Las experiencias de los maestros/as y profesores/as sobre los procesos de selección y priorización de contenidos**

La aproximación a las experiencias concretas se construyó en base a un formulario Google que fue respondido por 67 colegas, 31 argentinos y 36 mexicanos. De estos, 49 son de nivel universitario y/o superior, el resto de media y básica, una colega de nivel inicial. La información aportada es amplia y sumamente interesante; presentaremos aquí el análisis de algunos de los datos recogidos; sin duda este análisis se puede profundizar y complejizar desde diversas aportaciones conceptuales y desde otras experiencias.

Para iniciar el análisis tomamos las tres dimensiones del *curriculum* que plantea Alicia de Alba (2006): sobredeterminación curricular, estructura formal, prácticas y procesos, asumimos que se resignifican en constante movimiento e interacción en los tiempos de presencialidad, pero también interesa analizarlas en los tiempos de los actos límites a los que nos enfrentamos.

La *sobredeterminación curricular*, en palabras de Alba: “(...) cuando hablamos de proceso de determinación curricular nos estamos refiriendo a aquel en el cual, a través de luchas, negociaciones o imposiciones que se desarrollan de acuerdo a los intereses de diferentes grupos y



sectores se determina un currículum en sus aspectos centrales, esto es, en su orientación básica y estructurante” (de Alba, 2006:89) pero que se pone en marcha a través de diversos sujetos sociales que lo sostienen de diferentes modos de relación. Acá nos vamos a referir a los *sujetos del desarrollo curricular*, que de Alba (2006) los define como “*aquellos que convierten en práctica cotidiana el currículum.*” (p.91). Son los que “retraducen” por medio de la práctica la lucha de la determinación curricular.

 C mo tradujeron el *currículum* los sujetos que tienen esa función en la práctica?  C mo se plante  la negociación o la lucha con los sujetos de la sobredeterminación que no tienen presencia en la escuela?  Cu les fueron las decisiones?

En una primera lectura de la información ofrecida por nuestros encuestados observamos que más del 70% expres  que se llevaron adelante procesos de priorización y selección de contenidos más significativos o diferente a las experiencias transitadas en ciclos escolares anteriores.

Podemos observar también que esas decisiones fueron tomadas predominantemente por los docentes en cada área o asignatura en el contexto de la educación superior o universitaria (un 35% de los encuestados), donde la determinación curricular tiene gran parte de su decisión en el mismo docente o su equipo de cátedra.

*“Cada cátedra vio la modalidad virtual a aplicar”* (Docente de Universidad Argentina)

*“Cada espacio académico. En cada materia.”* (Docente de Universidad Argentina)

Un 55% de encuestados pertenecientes a diferentes niveles del sistema escolar afirma que las decisiones fueron tomadas de manera colectiva e institucional y en la tarea particular de cada docente en tanto resignificación para el grupo de estudiantes que atiende. Acá puede analizarse la toma de decisiones curriculares de los sujetos que de Alba identifica dentro de los sujetos del *currículum*: los del proceso de estructuración formal “*(...) aquellos que en el ámbito institucional escolar le otorgan forma y estructura al currículum de acuerdo a los rasgos centrales perfilados en el proceso de determinación curricular.*” (de Alba, 2006:91). Por ejemplo, como fortaleza del proceso encuentran:

*“Trabajo en equipo. Trabajo colaborativo. Acuerdos y sistematización Ampliación de estrategias utilizadas”* (Docente de escuela secundaria de Argentina)

*“Desarrollo de habilidades profesionales”* (Docente de escuela secundaria de México)

*“Trabajar con el contenido implicó establecer aquellos contenidos “no negociables” en relación al espacio curricular y la respectiva vinculación con otros espacios curriculares en el marco del curso y del plan de estudio de la carrera.”* (Docente de nivel superior de Argentina)

Sólo en 4 de los 67 casos vemos que las decisiones fueron a nivel del gobierno central y luego contextualizado por los docentes. Es necesario señalar que, en las tradiciones pedagógicas y las políticas educativas -históricas y actuales- de México y Argentina, los modos de pensar y problematizar los vínculos entre decisiones centralizadas y empoderamiento de los docentes en relación a sus prácticas es necesario de ser considerado<sup>8</sup>. Pero, más allá de las importantes diferencias que podríamos registrar acordamos que, en ambos casos, está presente esta relación/tensión entre las dimensiones del *currículum* y que se "tensa" de modos diferentes en cada contexto histórico. De allí que sea válida la preocupación por analizarla en este contexto pandémico del que no tenemos experiencia previa.

Un análisis preliminar da cuenta de que la sobredeterminación curricular qued  librada, en un principio, a las negociaciones y acuerdos institucionales y a las decisiones de los docentes sin muchos apoyos de los órganos de gobierno. Aquellos que son los "(...) *interesados en determinar los rasgos básicos o esenciales de un currículum (...)*" (de Alba, 2006:93), como sujetos de la determinación curricular, *no* se observan que hayan ofrecido respuestas rápidas en tanto puesta en acto del *currículum*. Un ejemplo puede ser el de Argentina, que, si bien las provincias ofrecieron algunas pautas organizativas, la Resolución n  367 del Consejo Federal de Educación (que lo integran todos los ministros de educación provinciales) denominado: "Marco Federal de Orientaciones para la contextualización curricular 2020-2021" es de fecha 1 de septiembre de 2020 cuando solo faltaban tres meses de finalización del ciclo lectivo, otro ejemplo la presentación de las "Políticas Curriculares en Pandemia. El *currículum* Prioritario" de la Provincia de Buenos Aires a través Resolución 1875 con fecha del 05 de octubre de 2020.

En buena medida esta situación se explica por la urgencia de construir respuestas a la situación planteada y, en esa particular coyuntura, los docentes tomaron la posta tomando decisiones en la inmediatez que es difícil que consigan- por la escala y diversidad que deben considerar las decisiones- los espacios de gobierno. Los gobiernos centrales de ambos países no se desentendieron del asunto, se ocuparon de diversos dispositivos -que deberán ser objeto de otras aproximaciones investigativas- entre ellos a la producción de estrategias y de materiales -

---

<sup>8</sup>Se pueden ver algunas de estas en: Por México: Martínez I niguez, J. E., Tobón, S., Serna Huesca, O., y Gómez González, J. A. (2020). Autonomía curricular en Educación Básica. Una propuesta de innovación en el Modelo Educativo 2017 en México. Páginas De Educación, 13(1), 107-125. <https://doi.org/10.22235/pe.v13i1.1914><https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/05/P1F231.pdf>

Por Argentina:

<http://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/592/767>

[https://ensurquiza-cba.infod.edu.ar/sitio/upload/Disenio\\_Curr\\_Primary\\_Inicial\\_2015.pdf](https://ensurquiza-cba.infod.edu.ar/sitio/upload/Disenio_Curr_Primary_Inicial_2015.pdf)

<https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/1027/976>

audiovisuales, gráficos, etc. con el propósito de llegar a todos los estudiantes; sabemos que lo vasto, heterogéneo y desigual de nuestros territorios hacen que estas respuestas centralizadas consigan efectos muy diversos, deberemos seguir estudiándolos.

La dimensión de la *estructura formal del currículum* lo planteamos en los términos de una “promesa”, que Alice Casimiro (2020)<sup>9</sup> define como una promesa que compromete tanto su constitución determinante - la dimensión anterior- como su devenir en la escuela. Una relación a veces contradictoria, siempre compleja y de tensión entre ambas dimensiones.

Resulta evidente, por ahora, que la mayor tarea estuvo en mano de los colectivos docentes o en la escala institucional. Indagamos sobre los criterios que primaron en ese proceso de selección y priorización de contenidos, las opciones más elegidas fueron: 19 respuestas señalaron la predominancia de un criterio de cantidad (se trabajaron menos contenidos); 12 encuestados respondieron que primó una preocupación por la complejidad (se seleccionaron los menos complejos) y 36 respuestas tomaron la opción de que el criterio prioritario había sido la adecuación a la mediación tecnológica utilizada. Esta respuesta refuerza la idea del enorme impacto de la mediación en la propia propuesta pedagógica y en la construcción de una experiencia pedagógica nueva que incluye -no sin conflictos y contradicciones- lenguajes y soportes diversos.

En cuanto a identificar fortalezas en este proceso de priorización de los contenidos los colegas consultados señalan el trabajo colegiado, advertir la necesidad de mayor diálogo entre pares y el hacerlo posible, encontrar instancias de mejor organización entre docentes, lograr una priorización curricular significativa y ajustada a cada realidad.

Para compartir las expresiones de nuestros encuestados las organizamos en torno a algunas dimensiones construidas a partir de sus respuestas. Tomamos dos grandes aspectos: el primero presentamos sus perspectivas en torno a la *priorización de contenidos*, dentro de esta dimensión lo desglosamos en: a- la búsqueda de una mayor profundidad en el tratamiento de los contenidos priorizados; b- la definición de los “no negociables”, aquello que resulta indispensable sostener en la propuesta didáctica pedagógico; c- la propuesta de una mayor integración de contenidos de diferentes disciplinas. En relación a la *selección de contenidos*, a- el establecimiento de lo central y lo accesorio para la selección; b- la puesta de los contenidos en “nuevos diálogos”.

En relación a la *priorización de contenidos* expresan:

a- la búsqueda de una mayor profundidad en el tratamiento de los contenidos priorizados.

“Priorizar lo significativo para la adquisición de competencias” (Docente de Universidad de Argentina)

---

<sup>9</sup> Conversatorio virtual de apertura “Curriculum latinoamericano en tiempos de COVID-19: reacciones y respuestas” septiembre de 2020

*“Generar un enfoque en temática centralizada y actualizada”.* (Docente de Lic. virtual de México)

*“Se pudo priorizar contenidos que rara vez pueden profundizar en contextos habituales”*  
(Docente de nivel superior de Argentina)

*“Se priorizaron contenidos que pudieran ser desarrollados mediante lecturas, anticipando sentidos, aclarando dudas, con explicaciones sincrónicas y asincrónicas.”* (Docente de Nivel Superior no universitario de Argentina)

b- la definición de los “no negociables”, aquello que resulta indispensable sostener en la propuesta didáctica pedagógico.

*“Contenidos acordes a la realidad”* (Docente de nivel superior de México).

*“Menos contenidos más análisis de los mismos”* ((Docente de nivel superior de México).

*“Fortalecer la idea de lo central y lo accesorio en el programa”.* (Docente de nivel superior de Argentina)

c- la propuesta de una mayor integración de contenidos de diferentes disciplinas.

*“No tuve proceso de selección en el sentido de reducirlos, pero sí en función de una integrarlos de un modo diferente, porque el medio así lo permitió. (...)”* (Docente de Universidad de Argentina)

*“Mejora de las articulaciones en los trayectos formativos de la carrera (...)”* (Docente de nivel superior universitario de Argentina)

*“Proyecto integrador mediado por herramientas tecnológicas”* (Docente de educación superior de México)

En relación a la selección de contenidos, nos refieren que, de manera colegiada, se tuvieron en cuenta:

a- el establecimiento de lo central y lo accesorio para la selección.

*(...)La coyuntura exigió seleccionar un corpus corto, claro, pero intenso. En general, les estudiantes se sumaron con mucho compromiso en el trabajo. Dedicaron tiempo y paciencia a las lecturas”* (Docente de Universidad de Argentina)

*“Centramos en que le que le es útil en este momento al alumno y el aspecto socioemocional”* (Docente de educación especial de México)

*“Que al compactar los famosos mínimos afloran”* (Docente de licenciatura de México)

b- la puesta de los contenidos en “nuevos diálogos”.

*“Contenidos acordes a la realidad”* (Docente de educación superior de México)

Podemos ver que los colegas consultados encontraron en la dislocación pandémica, en ese evento puro, de temporalidad pura, en ese texto no escrito, una reacción de trabajo profesional, trabajo que no se pensó en soledad, sino que el equipo, comprometido con sus alumnos y su comunidad, *“prometió”* una propuesta, un proyecto, un mirar futuro que no se vislumbraba aún.

Contra todas las expresiones negativas de la experiencia de la continuidad pedagógica que los medios de comunicación hegemónicos y algunas autoridades se empeñan en afirmar y sin desconocer las dificultades y las injusticias que están presentes en esta situación, el relato de los colegas muestra una faceta de aprendizaje, de superación, de construcción de un proyecto que se proponía no abandonar: la búsqueda de la igualdad y la puesta a disposición de lo común.

Retomemos la última dimensión que desarrolla Alicia de Alba, prácticas y procesos, se alude al momento de significación didáctica *“(…) espacio de encuentro, desarrollo y concreción cotidiana de una propuesta curricular entre alumnos y maestros.”* (de Alba, 2006:72). Nuestros colegas refieren que lograron:

*“Aprendizaje significativo de los estudiantes”* (docente de educación superior de México).

*“Innovación de herramientas didácticas”* (Docente de licenciatura de México)

Pero quedan muchas preocupaciones, como aquellas que tienen que ver con el trabajo realizado y con los “efectos” de la falta de encuentro presencial en la construcción del vínculo pedagógico y de la apropiación de los contenidos.

*“La apropiación de los contenidos por parte de los alumnos que no es igual que si estuvieran trabajando en la escuela y con sus iguales”* (docente de educación primaria de México)

*“Perder de vista el proceso”* (Docente de secundaria de México)

*“Que los contenidos no sean aprehendidos en su conjunto”.* (Docente de superior. México)

Varios docentes de nivel superior señalaron también las limitaciones de la virtualidad en ciertas experiencias formativas que requieren práctica, trabajo en territorio, experiencias “directas”.

*“Me preocupan las prácticas. Además de la teoría porque hay materias que involucran mayor contacto físico y trabajo presencial (...)”* (Docente de superior. México)

Podemos, trayendo las expresiones de nuestros encuestados, preguntarnos por lo que “se perdió” en estos procesos de selección y priorización de contenidos vinculados a este contexto particular y, a la vez, cuantas decisiones pedagógicas y curriculares hicieron posible la continuidad

de la enseñanza y la permanencia (aún con muchas limitaciones y exclusiones) del vínculo de los estudiantes con el saber.

Podemos afirmar que la *dislocación pandémica* en el dándose de la práctica educativa requirió y habilitó un ejercicio rápido y profesional en cuanto a pensar estrategias para que el *currículum* - esa selección de saberes a los que todos tenemos derecho de acceder- sea vivido en y con otra mediación diferente a nuestras prácticas habituales. El trabajo decidido de muchas maestras y maestros de los diferentes niveles de nuestros sistemas educativos lo hicieron posible.

### **La educación en entornos virtuales como construcción de una *nueva cultura* en el campo pedagógico**

Sin desconocer las numerosas experiencias y los desarrollos teóricos que el campo de la educación a distancia viene trabajando desde hace décadas afirmamos que la experiencia de educación en pandemia a escala planetaria que afectó a la casi totalidad de los sistemas escolares ha sido y es una situación totalmente singular que habilitó experiencias diversas, genera preocupaciones y desafíos totalmente novedosos. Pero entendemos también que necesitamos salir del asombro y empezar a conceptualizar la experiencia, empezar a escribir ese texto que la dislocación pandémica ha abierto.

Estimamos que la experiencia pedagógica de este 2020 ha construido una cultura que, tomando a García Canclini como referencia, la caracterizamos como una *cultura híbrida*. García Canclini, al referirse a las culturas híbridas, dice que “(...)esas mezclas “clásicas” como de los entrelazamientos entre lo tradicional y lo moderno, y entre lo culto, lo popular y lo masivo (...), que todas esas clases de fusión multicultural se entremezclan y se potencian entre sí.” (Canclini,1997:111)

Es por esto que en tiempos de cambios vertiginosos e inéditos la propuesta curricular debió tomar caminos poco o nada explorados y así, hubo que hacer una “mezcla” entre la cultura de una transmisión presencial, con un plan de estudios programado y una cultura de lo virtual, de lo remoto, con la transmisión desde y a partir de una plataforma.  C mo lograr que esto multicultural de esta enseñanza nueva se potencien entre sí como lo anticipa García Canclini?

“La hibridación sociocultural no es una simple mezcla de estructuras o prácticas sociales discretas, puras, que existían en forma separada, y al combinarse, generan nuevas estructuras y nuevas prácticas. A veces esto ocurre de modo no planeado, o es el resultado imprevisto de procesos migratorios, turísticos o de intercambio económico o comunicacional” (Canclini,1997:112)

Si bien el autor toma este concepto de manera social y en relación a la mezcla cultural, lo tomaremos en los términos que son abordados por la Dra. Barr n<sup>10</sup>: como una categoría que nos ayude a pensar y a dar cuenta de la realidad cambiante, cambiada, y en movimiento. García Canclini toma el concepto enmarcado en una “constelación de conceptos”<sup>11</sup>, nosotros podemos pensar la inclusión de otros nuevos para anclar las ideas que hoy tenemos para pensar: tecnologías, enseñanza, *curriculum*, priorización, etc.

El campo pedagógico se encuentra hoy interpelado por estas realidades, la experiencia de los maestros/as y profesores/as marcan un rumbo y la producción académica se compromete con nuevas relaciones conceptuales porque -entendemos- es la manera de aprender de la experiencia. No creemos que exista una pos pandemia como un tiempo igual que la pre pandemia, si es así no habremos aprendido de esta compleja coyuntura que nos tocó vivir, hay un tiempo *otro* que articular , tal como nos explicaba Zemelman (1992), coyuntura e historia, acontecimiento y devenir.

### **Preguntas para cerrar el escrito y quedarse pensando**

Hay muchísimas preguntas que se suceden a medida que profundizamos el análisis, que leemos las intervenciones de los colegas que respondieron la encuesta, pero de esas muchas elegimos dos (grandes) asuntos que nos movilizan especialmente y las compartimos aquí sin pretensión de jerarquización ni exhaustividad.

La primera tiene que ver con reconocer que la hibridación es una posibilidad que surge del intento de reconvertir algo para insertarlo en nuevas condiciones. Reconvertir los modos de transmisión de contenidos para darle nuevas condiciones de enseñanza y por ende de apropiación.  Qu  sucede con las identidades en esta reconversión?  las nuevas condiciones plantean nuevas identidades?  Hay una reconversión inmediata?  C mo es el proceso?

Por otra parte, nos inquieta los modos en que se dieron los procesos de selección y priorización de contenidos, al quedar en la tensión entre decisiones centralizadas o fuertemente descentralizadas profundice las desigualdades y diferencias y, de este modo, atente contra la construcción de lo *común* y ponga en “riesgo” el sentido de la *promesa* que el *curriculum* conlleva.

Esta reflexión nos lleva nuevamente a la discusión por la construcción de lo común y por las condiciones necesarias para prácticas de justicia educativa y curricular.  Es posible construir

---

<sup>10</sup>Barr n Tirado, Concepción. (2020)Clase 3 de noviembre Seminario *Curriculum* latinoamericano y tecnologías: políticas y acciones de los sistemas educativos ante la pandemia de COVID19. [https://www.youtube.com/watch?v=fi-B7nECfBQ&t=1554s&ab\\_channel=Seminario.CurriculumLatinoamericano](https://www.youtube.com/watch?v=fi-B7nECfBQ&t=1554s&ab_channel=Seminario.CurriculumLatinoamericano)

<sup>11</sup>García Canclini toma los conceptos de: modernidad-modernización-modernismo, diferencia-desigualdad, heterogeneidad multitemporal, reconversión.

un *curriculum* acorde a la emergencia en un contexto donde los procesos de priorización ponen en entredicho la tensión entre las diferentes dimensiones del *curriculum* que enuncia Alicia de Alba?  Ser a posible pensar en justicia curricular en la urgencia de priorización y selección de contenidos ante condiciones sociales de persistencia de las desigualdades sociales?

 Podremos decir que en este proceso inicial de continuidad pedagógica en entornos virtuales la dimensión didáctica se sobrepuso a lo curricular?  Se ha producido una cierta "alteración" de las diferentes dimensiones de lo curricular?  Hay una supremacía de la dimensión de los procesos y las prácticas por sobre las decisiones curriculares en el nivel de la sobredeterminación curricular o, quizás, se abre un nuevo espacio de interlocución en este debate por la definición de lo que hay que enseñar y aprender donde las heterogéneas experiencias de maestras/os y profesoras/os tenga lugar?

Es necesario considerar que los docentes han tomado para sí los espacios de autonomía que generó el acontecimiento de la brusca mudanza a lo digital asumiendo que la toma de decisiones, en tanto la organización curricular, requería de haceres inmediatos. Sumando a esto reconocemos en las expresiones de los docentes, en la importancia de escuchar sus voces, lo definido más tarde por el órgano ministerial argentino citado: "(...) *la priorización curricular recupera aquello que se considera altamente formativo (...) tomando decisiones colectivas con todo el cuerpo docente*" (Res. CFE. 367/20 Anexo: p2-3)

Inevitablemente vemos que el valor y el sentido de la experiencia profesional fue fundamental al momento de las decisiones analizadas y, en esto, volvemos a buscar ayuda para pensar con referentes: "*No se trata de formar hombres-funciones sino hombres-semillas capaces de volver a nacer para estar presente como sujetos erguidos y autónomos (...) entender el trabajo no como empleo sino como espacio del hacer, en el que lo imprevisible, o lo contingente, se transforma en punto de ruptura de un orden que nos permita descubrir otras opciones; más aún , donde los errores, o disfunciones, se transforman en nuevas experiencias (...)*" (Zemelman, 2012:18-19)

Se abren así temáticas de profunda relevancia para seguir problematizando el campo del *curriculum* en diálogo con las experiencias particulares de esta educación en contexto de pandemia.

Ojalá seamos capaces de construir nuevos saberes a partir de las experiencias transitadas y, a la vez, generar nuevas experiencias y transformaciones a favor de mayor igualdad y justicia educativa en nuestra asombrosa y muchas veces dolorosa América Latina.



## **Bibliografía**

BARRON TIRADO, María Concepción (2020) Clase 3 de noviembre Seminario *Curriculum latinoamericano y tecnologías: políticas y acciones de los sistemas educativos ante la pandemia de COVID19*. Disponible en: [https://www.youtube.com/watch?v=fi-B7nECfBQ&t=1554s&ab\\_channel=Seminario.CurriculumLatinoamericano](https://www.youtube.com/watch?v=fi-B7nECfBQ&t=1554s&ab_channel=Seminario.CurriculumLatinoamericano)

CASIMIRO Alice (2020) Conversatorio virtual de apertura “*Curriculum latinoamericano en tiempos de COVID-19: reacciones y respuestas*” septiembre de 2020.

DE ALBA Alicia. (2006) *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*. Ed. Miño y Dávila. Argentina

DE ALBA, Alicia. (2007) “*Curriculum complejo e imaginario social*”, Alicia de Alba, *Curriculum sociedad, el peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*, México, IISUE, pp. 144-186.

FRIGERIO, G. DIKER, G. (2008) “*Educación: posiciones acerca de lo común*.” Prólogo. Del estante editorial. Buenos Aires.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. (1997) *Culturas híbridas y estrategias comunicacionales. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, vol. III, núm. 5, junio, 1997, pp. 109-128. Universidad de Colima. Colima, México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31600507>

LACLAU 1997, *Hegemonía y Antagonismo: El imposible fin de lo político*. Conferencias de Ernesto Laclau. Chile.

Ministerio de Educación Argentino Resolución CFE N  367/2020 Marco Federal de orientaciones para la contextualización curricular 2020-2021

OROZCO FUENTES Bertha (2020) Clase 6 de octubre Seminario *Curriculum latinoamericano y tecnologías: políticas y acciones de los sistemas educativos ante la pandemia de COVID19*

OROZCO FUENTES, Bertha (2020). Documento de trabajo. “Notas para construcción conceptual sobre la noción Proyecto: de noción a concepto ordenador”. México, UNAM-IISUE

ZEMELMAN, Hugo (2012) *El  ngel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana (Idea para un programa de humanidades)* Antropos Editorial Barcelona

ZEMELMAN Hugo (1992) “*Los horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría I. Dialéctica y apropiación del presente. Las funciones de la totalidad*.” Editorial Anthropos. Barcelona.

## **Crítica dialéctica en el "Enfoque Sociocultural" (Primera parte)**

**Zenón Daniel Pereyra Sister <sup>12</sup>**

**Recibido: 23/05/21**

**Aceptado: 30/09/21**

### **Resumen**

La crítica dialéctica en el enfoque sociocultural en principio, es la puesta en escena del análisis marxista que une teoría y práctica en el debate académico, orientado a un ámbito específico de aplicación. Finalmente, trata sobre el carácter epistemológico, pedagógico, histórico, político, lógico, psicológico y biosocial de los desplazamientos conceptuales realizados en las teorías profesoras desde los aportes de Vygotsky, hacia la metodología de la investigación educativa. En este caso, es la primera parte de una serie de artículos que pretenden rescatar las formulaciones originales Vygotskianas para el desarrollo de una Pedagogía Materialista Dialéctica.

**Palabras claves:** crítica dialéctica; enfoque sociocultural; materialismo; marxismo; Vygotsky; investigación educativa.

### **Dialectical Criticism in the "Sociocultural Approach" (Part One)**

#### **Abstract**

Dialectical criticism in the sociocultural approach in principle, is the staging of Marxist analysis that unites theory and practice in academic debate, oriented to a specific field of application. Finally, it deals about the epistemological, pedagogical, historical, political, logical, psychological and biosocial character of the conceptual displacements made in the professoral theories, from the Vygotsky's contributions, towards the methodology of educational research. In this case, it is the first part of a series of articles that seek to rescue the original Vygotskian formulations for the production of a Dialectical Materialist Pedagogy.

**Keywords:** dialectical criticism; sociocultural approach; materialism; Marxism; Vygotsky; educational investigation.

---

<sup>12</sup>Lic. Prof. en Educación Física (UNLP). Coordinador de programas sociales en ONGs. Adscripto investigador cátedra Teorías del Aprendizaje (CIFYH – UNC). Técnico ministerial (Prov. de Córdoba, Argentina) –Docente en 5 niveles educativos. Mail: zenpereyra77@yahoo.com.ar

## **Introducción**

Los propósitos que se persiguen en el presente artículo, surgen de tres contenidos correlativos que constituyen un mismo tema. El primero, es destacar el carácter y la coherencia materialista dialéctica en la obra de Lev Vygotsky. El segundo propósito, consiste en realizar un análisis crítico de las teorías profesoras que modifican y adaptan sus formulaciones originales. Finalmente, el tercer propósito, consiste en recuperar el método dialéctico aplicado al debate académico, vinculando la teoría con la práctica real, en el terreno de la producción de conocimientos. Como se verá más adelante, se rescatan líneas argumentativas de diversos autores a través del interjuego de citas para hacerlos hablar entre ellos y también, para hablar a través de ellos. Este artículo, es el primero de una serie que concluir  con propuestas orientadas al desarrollo de una Pedagogía Materialista Dialéctica que respete el planteamiento original del proyecto social, a partir del cual fue concebida como disciplina crítica revolucionaria.

Partiremos entonces de la evidencia que en el S XXI, han proliferado una gran cantidad de producciones académicas referidas al denominado "Enfoque Sociocultural" dentro del sistema educativo. Todas ellas, de un modo u otro, hacen referencia a "los aportes" que realizó Lev Vygotsky. Surge del estudio precedente que las diversas propuestas consideradas, estuvieron destinadas a desarrollar una amplia gama de investigaciones psico-educativas, pedagógicas, didácticas y toda suerte de fundamentos referidos al aprendizaje, incluso en el plano de la gestión educativa. García, Luciano (2016: 284), aduce que la utilización de los aportes Vygotskianos, suelen producirse mediante "desplazamientos teóricos" a partir de los cuales se "... introducen modalidades de lectura que alteran los postulados mismos de las teorías recibidas...". Podríamos expresar también con Nagel (2006: 127), sin coincidir con su postura de conjunto, lo siguiente: "Cuando se alteran los postulados fundamentales de una teoría, también cambian los significados de sus términos básicos". Entonces, cabe la siguiente pregunta:  Qu  intereses subyacen a las operaciones de adaptación teórica dentro del enfoque sociocultural?

El debate en Argentina sobre Vigotsky y el Enfoque Sociocultural, se inició a fines de los años 50 y principios de los 60 del siglo pasado, dentro de la psicología y la psiquiatría. El psicólogo José Itzigsohn (García, Luciano 2016: 207) expres  posturas críticas en aquella época, acerca de lo que él consideraba reducciones de la psicología de Vygotsky "...a la problemática de la fisiología cerebral". En la actualidad, también podemos detectar desplazamientos teóricos de la psicología objetiva marxista hacia la pedagogía subjetivista como lo afirma Ramírez (2018: 201) en su tesis doctoral, cuando escribe sobre: "...la escuela inmediata como producto ya no de objetividad sino de subjetividades evidentes...". Epistemológicamente, los planteamientos inscriptos en el enfoque sociocultural, por su naturaleza, se relacionan indefectiblemente con la

**psicología marxista**, la **lógica dialéctica Hegeliana**, el **materialismo dialéctico** y el **marxismo** en general. Desde la perspectiva sincrónica, analizaremos estos componentes teóricos como cuerpos de conocimientos variables, interrelacionados/diferenciados; desde el punto de vista diacrónico, como sucesos superestructurales no autónomos (supeditados a procesos objetivos, materiales e históricos que los abarcan); desde el punto de vista discursivo, como “**presunciones académicas parciales abstractas e indeterminadas**” y finalmente, en términos productivos, como el resultado de un proceso combinado entre “producción, intercambio, distribución y mediación social” (Método de las esferas en los Grundrisse. Paso de la exterioridad a la esencia del desarrollo del concepto).

#### **La praxis materialista dialéctica como fundamento y referencia de la investigación educativa. Argumentos correlativos de autores conceptivos**

En principio, Lenin” (2000: 5) destacó que el marxismo es “una nueva concepción del mundo basada en: “(1) el materialismo consecuente, aplicado también al campo de la vida social; (2) la dialéctica como la doctrina más completa y profunda del desarrollo; (3) la teoría de la lucha de clases y (4) de la histórica misión revolucionaria universal del proletariado como creador de una nueva sociedad, la sociedad comunista” (enumeración propia). Mora Ninci (2001: 182) justifica la **aplicación del marxismo a la investigación educativa** cuando manifiesta que, a través de la ley del desarrollo desigual y combinado, la teoría de la revolución permanente, como de la revolución política, se busca “...fundamentar una **metodología de investigación que explique los nuevos fenómenos educativos**, sociales y políticos sustentada en el socialismo científico”. En coincidencia con esa línea argumentativa, León Trotsky (1990: 224), afirma que el fin científico y político en el análisis dialéctico es “...observar todas las fases del fenómeno y desprender de ellas las tendencias progresistas y las reaccionarias, revelar su interacción, prever las diversas variantes del desarrollo ulterior y encontrar en esta previsión un punto de apoyo para la acción”. Y finalmente, el nexo entre la lucha política y la investigación científica lo haremos, según el posicionamiento que Vygotsky (1991: 264) expresa de la siguiente manera: “Y del mismo modo como el político extrae sus reglas de actuación del análisis de los acontecimientos, nosotros extraeremos de ese análisis nuestras reglas para organizar la investigación metodológica, que se basa en el estudio histórico de las formas concretas que ha ido adoptando la ciencia y en el análisis teórico de estas formas para llegar a principios generalizadores, comprobados y válidos”.

De lo anterior se desprende que existe continuidad explícita, unidad/diferenciación y complementariedad entre la lucha revolucionaria, la praxis de investigación y el tratamiento

intrínseco de los conceptos en la teoría de Vygotsky. Con ello, se apuntala, además, la crítica social a las teorías profesoriales académicas.

Los paradigmas científicos y los enfoques pedagógicos que toman partido en el terreno educativo sobre el “Enfoque Sociocultural”, son refracciones en el plano de las ideas, de los conflictos sociales institucionalizados. Según Marx (2001), vendrían a ser las “... formas ideológicas, bajo las cuales los hombres adquieren conciencia de este conflicto y lo resuelven...”. Pero a diferencia de “la actividad sustantivada de la autoconciencia” (Marx y Engels 1985: 99) de las teorías profesoriales (reproducciones apologéticas de las relaciones sociales de producción capitalistas) que consisten en sustituir las contradicciones objetivas por contradicciones puramente subjetivas; el marxismo parte de la realidad y va hacia las ideas. Es en el terreno de la práctica social que se transparentan aquellas operaciones metafísicas con las cuales, se pretende sustituir la lucha entre las clases reales por la lucha virtual de las ideas. Marx (2009:01) en la Tesis II sobre Feuerbach plantea que: “El problema de si al pensamiento humano se le puede atribuir una verdad objetiva, no es un problema teórico, sino un problema práctico”.

Es preciso considerar que no existe un manual de materialismo dialéctico al modo de receta porque los sucesivos análisis y las síntesis, son desarrollos teórico-conceptuales elaborados como actualización histórica en la determinación de los procesos vivos de la realidad y las leyes objetivas combinadas que expresan sus movimientos. El límite en la elaboración, lo establece la rigurosidad científica del argumento multilateral ordenado en función de sus nexos y relaciones justificadas, su organización témporo-espacial, sus tópicos delimitados y las pruebas cuali-cuantitativas fundamentadas en el tratamiento de los contenidos.

Es así que el estudio de las presunciones teóricas profesoriales que expresan posiciones dinámicas relativas al lugar que ocupan como fuerzas sociales respecto a la división social del trabajo y a su situación cambiante en el conjunto del conflicto social; comienza por su ubicación dentro de las premisas prácticas.

### **Primera premisa práctica. Posición relativa dinámica de las teorías profesoriales frente a la crisis de los paradigmas reformistas en la educación capitalista**

El derrumbe de la ilusión pedagógica y el fracaso de la ampliación de derechos educativos, cruza todo el debate académico. La propaganda oficial de la ONU (2018) y los Bancos, sobre los éxitos de la escolarización es la siguiente: “El Banco Mundial y la OCDE estiman que en 1960 **sólo el 42% de las personas en el mundo sabían leer y escribir**. En el 2015 este número había subido a 86%”. Sin embargo, el aumento cuantitativo y/o cualitativo del servicio educativo en el régimen capitalista, no transformó por sí mismo, la naturaleza opresiva de la sociedad ni las consecuencias

devastadoras sobre las masas oprimidas, con lo cual, se licuaron los idílicos logros obtenidos. Se configura así lo que Tenti Fanfani (2015: 55) denomina “la escolarización con pobreza y exclusión social”. Además, La hiperconcentración de los bienes culturales académicos, sigue las tendencias económicas como lo expresa Zelaya Marisa (2015: 131) respecto del denominado fenómeno de la transnacionalización del sistema de educación universitaria que implica: “la penetración de los bancos” ...”de universidades y de fundaciones europeas y estadounidenses, entre otras”. Esto lo señaló hace tiempo el mismo Piaget (1988: 131) cuando dijo que “la psicología infantil y la pedagogía... han sido siempre de naturaleza internacional”. Simplemente es así porque estamos ante la lucha por el control y el ordenamiento social de la infancia y la juventud.

### **Segunda premisa práctica. Posición social de los agentes educativos vinculado al poder de validación del conocimiento**

Es necesario tener en cuenta que Jerome Brunner y James Wertsch entre otros, fueron agentes de la aristocracia académica internacional que adaptaron e instituyeron los significados de las teorías de Vygotsky en las Universidades de Washington en St. Louis, Harvard, Oxford y otras universidades en el mundo. García, Luciano (2016: 207) destaca que: “Con la guerra fría se conformaron equipos de investigación dedicados exclusivamente a la URSS, en Harvard, en Columbia y el MIT...”. Por lo tanto, desde su origen, el enfoque sociocultural, formó parte de la misión política de las instituciones educativas norteamericanas, europeas y burocráticas estalinistas.

### **Tercera premisa práctica. Participación real de los autores conceptivos en la lucha del movimiento obrero y las masas explotadas**

La práctica activa en la realidad social, pone en conflicto “lo dicho con lo hecho”. El marxismo no juzga a los sujetos por lo que creen de sí mismos sino, por la condición y la participación dentro de la lucha de clases. Por ello, es preciso relacionar los constructos teóricos con los contextos de producción, el rol de los autores conceptivos, la utilidad práctica que tienen y las finalidades que persiguen en el proyecto académico. Desde una dimensión programática, Vygotsky (1998: 120) plantea explícitamente en su escrito “La modificación socialista del hombre” que: **“Solamente la elevación de toda la humanidad a un nivel superior en la vida social, la liberación de toda la humanidad, puede conducir a la formación de un nuevo tipo de hombre”**. Lo objetivo/subjetivo, lo interno/externo, macro/micro, lo teórico/práctico, trabajo/pensamiento, el aprendizaje!, son procesos que están determinados por el conjunto de los procesos históricos y las relaciones sociales.

### **Crítica materialista dialéctica a los argumentos profesoriales**

#### **Argumentos profesoriales en relación a la dialéctica**

Castorina (2006) afirma sobre la dialéctica que "...muchos pensadores han interpretado a las contradicciones en el sistema como la fuerza motriz de cualquier cambio dialéctico" (p. 128) e impugna a la dialéctica diciendo que: "...se requiere de una teoría específica que suministre las condiciones sin las cuales la dialéctica se impondría desde el exterior al campo de los fenómenos" (p. 131). Por su parte, Ortiz Torres(2015) considera que la "contradicción dialéctica expresa la fuente interna del desarrollo de los fenómenos"(p.105); además coincide conGonzálezque: "... no toda contradicción deviene en fuerza motriz del desarrollo, sino sólo aquellas que producen una tensión emocional particular" (p. 109) y Ponce Vargas (2018) expone que la dialéctica se basa en: "... la universalidad de la contradicción, la particularidad de la contradicción, la contradicción principal y el aspecto principal de la contradicción, la lucha entre los aspectos de la contradicción y el papel del antagonismo en la contradicción..."(p.5). Agrega más adelante: "Los cambios al final son determinados por las condiciones internas, bien para su desarrollo o para su extinción, en tanto que las condiciones externas son influyentes, pero no son determinantes en un proceso dado..." (p. 6).

#### **Observaciones críticas**

La concepción del materialismo dialéctico, entendido como la preeminencia de las contradicciones internas, tuvo fuerte impulso a partir de 1937 cuando Mao Tsetung (2000), escribió su obra "Sobre la contradicción" en la que expresa los siguientes argumentos: "La causa fundamental del desarrollo de las cosas no es externa sino interna" (p. 336). Agrega más adelante: "...el desarrollo de la sociedad no obedece a causas externas, sino internas" (P.337). Y concluye: "Contradicciones cualitativamente diferentes sólo pueden resolverse por métodos cualitativamente diferentes" (p.345). La primera observación que surge de lo anterior, es que la dialéctica, restringida a la "preeminencia de las contradicciones internas", es una **reducción pragmática del conjunto de las leyes del movimiento y sus combinaciones**, a una de sus partes integrantes y a un momento del movimiento dialéctico.

La razón histórica y política de esta adaptación teórica, se debió a que las burocracias estalinistas en la ex URSS y la burocracia Maoísta en China, para imponer la conciliación de clases en los Frentes Populares, la revolución por etapas y el socialismo en un solo país; necesitaron también, falsificar el programa socialista, la doctrina revolucionaria y el materialismo dialéctico. El desplazamiento hacia las instituciones académicas y la ciencia de esa concepción

particular, impuso el fraccionamiento de las disciplinas científicas mediante la división social del trabajo. Por eso el Profesor Ortiz (2015: 213) al basarse en los autores cubanos que elaboran una teoría sociocultural propia (¿de acuerdo con las contradicciones internas de Cuba!), plantea que “...es innecesario recurrir obligatoriamente de forma paralela... a partir del contenido de las obras de Vygotsky porque con frecuencia no son pertinentes por su nivel de generalidad”. Ya Leontiev definió en su época estalinista que los aportes de Vygotsky eran demasiado abstractos (¿contradicciones internas de la URSS?) pero ese tema, lo tocaremos en otra instancia.

En principio, desde el punto de vista lógico, se puede decir al respecto que las contradicciones, los contrarios y los opuestos en el materialismo dialéctico, **son componentes no autónomos de la totalidad concreta en proceso. La totalidad opera sobre el conjunto como causas, efectos, condiciones, fuerzas, tendencias, factores del desarrollo o factores contrarrestantes.** La totalidad es un sistema de transformaciones en permanente movimiento que aparece como límite, como ralentizador, como catalizador de sucesos, como latencia. Son las condiciones materiales y objetivas operantes de la complejidad y su “interconexión orgánica” con las leyes dialécticas, según el planteamiento del filósofo y militante Trotskista George Novak (1975: 100). Para ubicar a las contradicciones internas en relación dialéctica, podemos tomar, lo que Henri Lefévre (1986: 275) plantea en su obra “Lógica Formal. Lógica dialéctica” cuando afirma que existen 5 leyes fundamentales combinadas y no una sola determinante a saber: a) “ley de la interacción universal (de la conexión, de la “mediación” recíproca de todo lo que existe)”, b) “ley del movimiento universal”, c) “ley de la unidad de los contradictorios”, d) “transformación de cantidad en calidad” y e) “ley del desarrollo en espiral”. En clara alusión a las relaciones dialécticas, Vygotsky (2017: 9), escribe en su obra “Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores” lo siguiente: “En los capítulos especialmente dedicados al análisis y esclarecimiento de la estructura funcional y de la génesis de las formas de comportamiento humano, someteremos a una investigación especial el problema del todo y las partes en su aplicación al desarrollo de las funciones psíquicas superiores, así como el problema de reducir las formas superiores de comportamiento a las elementales”.

Vygotsky, inicia sus investigaciones con crítica y delimitación de teorías, define las herramientas metodológicas y procede a la determinación de la unidad de análisis de partida. Luego orienta todo el proceso de investigación con las categorías del materialismo dialéctico y al momento de proceder mediante inferencias deductivas para generalizar, relacionar y ampliar en extensión y comprensión el campo semántico de las conclusiones experimentales; utiliza otra vez la dialéctica con maestría. Bastaría con leer, entre otros, el capítulo del “Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la infancia” en la obra: “Pensamiento y habla”. En coherencia con lo



anterior Vygotsky (2005: 56), enunci  las bases de la Psicología Objetiva Marxista desde su formalización académica en 1925, cuando sostuvo lo siguiente: “El primer rasgo distintivo de la nueva psicología es su materialismo porque examina toda la conducta del hombre como una serie de movimientos y reacciones que posee todas las propiedades de un ser material”. Continúa: “El segundo rasgo es su objetivismo, ya que plantea como condición indispensable para sus investigaciones la exigencia de que éstas est n fundadas en la comprobación objetiva del material”. “...el tercer rasgo es su método dialéctico, porque reconoce que “los procesos psíquicos se desarrollan en vinculación indestructible con todos los demás procesos en el organismo y están subordinados exactamente a las mismas leyes de desarrollo que todo lo demás existente en la naturaleza”. Y finalmente, “...el último (cuarto) rasgo es la base bio-social...”. Total, coincidencia con la perspectiva esbozada por Lenin. De allí surge que uno de los objetivos del análisis psicológico del desarrollo consiste en “...describir las relaciones internas de los procesos intelectuales que el aprendizaje escolar pone en marcha” (Vygotsky 2000: 138) ya que “el medio social origina todas las propiedades específicamente humanas de la personalidad que el niño va adquiriendo” (Vygotsky 1996: 251). Esto implica, dar explicaciones dinámico-causales de las leyes que rigen las funciones internas del organismo psíquico, cómo se relacionan con el todo y cómo se originan en la práctica social.

#### **Argumentos profesoriales en relación a “lo interior” como subjetividad**

Ortiz Torres (2015) plantea con argumentos propios y/o tomados de otros autores que la contradicción interna, subyace en la subjetividad y la contradicción externa, en la situación social (p. 105 a 107). Amplía con lo siguiente: “La integración de lo externo y lo interno en la zona del desarrollo próximo sólo se logra en el espacio interactivo y no en una de las categorías de la subjetividad” (p. 209). Y aporta finalmente: “El análisis psicológico... debe dirigirse a los mecanismos subjetivos que subyacen en la fase de las diferentes formas de la actividad” (p. 209).

#### **Observaciones críticas**

Es cuestionable plantear taxativamente que, en la obra de Vygotsky, aparezca un doble mecanismo diferenciado entre la contradicción interna vinculado a “lo subjetivo” y la contradicción externa correspondiente al “entorno social”. La “doble formación” no expresa dos sustancias o dos realidades de distinta naturaleza, expresa procesos históricos de desarrollo, desiguales y combinados, activos e interrelacionados dialécticamente. La formación de conceptos es también, un tipo particular de movimiento de los cuerpos vivos constituidos en la práctica social, considerado como proceso de “automovimiento” o **configuración interna del desarrollo**. La particularidad de

la personalidad, el organismo psíquico o la conciencia como sistema de relaciones interior/exterior en el conocimiento; no es una sustancia cristalizada, un “espacio de regulación”(Balmaceda; Espinosa 2018: 31) interno subjetivo autónomo o una superestructura de actividad independiente. Son agrupaciones y coordinaciones de funciones que dependen de la acción productiva, transformadora, creativa, mediadas socialmente que se activan en combinación con fuerzas motrices como el trabajo, el interés o la necesidad. Vygotsky (1996: 383) lo explica así: “La vivencia del niño es aquella simple unidad sobre la cual es difícil decir que representa la influencia del medio o es una peculiaridad del propio niño. **La vivencia constituye la unidad de la personalidad y del entorno, tal como figura en el desarrollo**”. Por eso “Únicamente la objetivación del proceso interno garantiza el acceso a formas específicas de conducta superior, opuestas a formas subordinadas” (Vygotsky 2000: 119). La particularidad de la personalidad en “lo interior”, es también una unidad de interrelaciones bio-sociales en permanente proceso: “Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos” (Vygotsky 2000: 94). Las funciones superiores del órgano psíquico son procesos internos y externos interrelacionados. Y finalmente explica (Vygotsky 2005: 55): “La psicología estudia **la conducta del hombre social** y las leyes según las cuales se modifica esa conducta”.

#### **Argumentos profesoriales referidos a la relación: Piaget / Vygotsky**

Castorina, José (2006) plantea que en la teoría de Piaget: “... las contradicciones no son el motor del desarrollo. Sino más bien una instancia del proceso de equilibrio de los sistemas de conocimiento” (p. 130). Agrega que tanto Piaget como Vygotsky son dialécticos porque: “...al postular una dinámica de interacciones entre los componentes de un sistema, llegaron a identificar alguna clase de contradicciones o de términos opuestos...” (p. 131). Sin embargo, Piaget “...considera viable la dialéctica exclusivamente para la praxis humana, especialmente en la construcción de los conocimientos. No hay lugar para la dialéctica de la naturaleza” (p. 133). Castorina (2012: 52) destaca el papel de la cultura en el desarrollo en lo que sigue: “Un dominio de conocimiento se puede conformar dentro de la actividad cognitiva, en el contexto de cultura” y sigue “... en relación con un campo de experiencia específico”. Plantea también que la adquisición del lenguaje, las reglas sociales y morales, son parte de la génesis de los **dominios de conocimiento**. Por su parte Peredo Videá (2019: 103) expresa que: “Para Vygotsky el desarrollo infantil consistía en series prolongadas de saltos cualitativos en colaboración y hacia adelante, cada uno de ellos caracterizados por un aumento en la socialización, en la conciencia y en la capacidad de la reflexión”.

### **Observaciones críticas**

Considerar a Piaget y Vygotsky como dialécticos en la misma medida es cuestionable. Piaget adecuó su teoría del Estructuralismo Genético e Histórico a la dialéctica de los procesos de desarrollo porque es imposible negar los procesos interactivos y contradictorios en la ontogenia y la filogenia, tampoco es posible negar el papel transformador del conocimiento. Pero la teoría de Piaget, es una teoría de la conservación de los equilibrios que tienden necesariamente en su evolución, a equilibrios más estables en sucesivas etapas dependientes de las estructuras internas inherentes. En Vygotsky, los procesos de momentánea “estabilidad” interna, son sucesos provisorios en el desarrollo desigual y combinado, caracterizados por sistemas de contradicciones, interacciones, interpenetraciones y sus mutaciones revolucionarias, puestas en relación con el todo social. Se trata, de aquella totalidad que está en permanente transformación, con las sucesivas crisis, conflictos y transiciones que preceden a los saltos bruscos de carácter revolucionario y que definen finalmente, el paso de una cualidad a otra o de un sistema a otro. En los saltos cualitativos, claramente se elimina la gradualidad, hay destrucción de cualidades anteriores durante las crisis y posteriormente, creación de nuevas cualidades. Mutan los componentes, mutan los sistemas y mutan las relaciones internas y externas tanto en la filogenia como en la ontogenia. Así, la dialéctica está en la naturaleza, en la sociedad y en el conocimiento, como interrelación dinámica de la totalidad históricamente determinada. La teoría piagetiana, es conservadora, incluso en el sentido político. La teoría vygotskyana en cambio es revolucionaria porque: “...el pensamiento científico considera la revolución y la evolución como dos formas de desarrollo mutuamente relacionadas, de la que una presupone la otra” (Vygotsky 2000: 117). La teoría de los equilibrios no explica el surgimiento de nuevas cualidades. Vygotsky fue explícito a la hora de diferenciarse de los gradualistas conservadores, cuando afirma lo siguiente sobre el estructuralismo (Vygotsky 1996: 312): “Resulta imposible explicar desde ese punto de vista cómo puede surgir algo nuevo del desarrollo. Para la teoría del estructuralista los puntos inicial y final del desarrollo, lo mismo que todos los intermedios, están supeditados por igual a la ley estructuralista” (leyes de la autorregulación y el equilibrio, agregado propio). Y finalmente declara: “Es una teoría en franca y abierta contradicción con la defendida por nosotros” (Vygotsky 1996: 314). A partir de las consideraciones anteriores, una de las consecuencias de adaptar la producción teórica de Vygotsky mediante taxonomías de las teorías profesoriales, es la “estandarización del producto científico” en un conjunto de piezas o fragmentos de amplia utilidad. Ello ocurre, más allá de que podamos estar o no de acuerdo con el inventario de referencia disponible como se destaca en la tabla N° 1:

Autor Fundamentos	<b>Guitart, Moisés Esteban</b> (2010 – p. 52)	<b>Peredo Vide�, Rocío de los �ngeles</b> (2019 p. 91)	<b>Mercado, Patricia</b> (2018. p. 3)
Selección, jerarquización y organización de los constructos teóricos conceptuales, categorías, principios o claves de la obra de Vygotsky” como fundamento de la investigación psicoeducativa en el enfoque sociocultural.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- La conciencia humana como objeto de estudio.</li> <li>2- La génesis social de la conciencia.</li> <li>3- El principio de la significación.</li> <li>4- El desarrollo cultural de la conducta humana.</li> <li>5- Los cuatro estadios en el dominio de los signos.</li> <li>6- El principio de la mediación.</li> <li>7- El carácter práctico de la actividad.</li> <li>8- La función planificadora del lenguaje (pensamiento verbal).</li> <li>9- Zona de desarrollo Próximo</li> <li>10- Método dialéctico.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- La dialéctica entre vida biológica y vida social para la cabal comprensión de las funciones mentales superiores de los niños.</li> <li>2- La clave esencial para la comprensión de los procesos psicológicos y humanos son los instrumentos y los signos, lenguaje.</li> <li>3- Análisis del desarrollo evolutivo a través del uso del análisis genético.</li> <li>4- La acción mediadora como unidad de análisis de las funciones psicológicas superiores y</li> <li>5- El papel de la autorregulación como mecanismo de impulso del desarrollo infantil.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Instrumento mediador</li> <li>2- Funciones psicológicas superiores</li> <li>3- Zona de desarrollo próximo</li> <li>4- Interiorización</li> <li>5- Conciencia</li> <li>6- Apropiación</li> <li>7- Sujeto y situación</li> <li>8- Andamiajes</li> <li>9- Préstamos de conciencia.</li> </ol>

Tabla N  1. Taxonomía de los aportes vygotskianos según las teorías profesoras.

### **Observaciones finales sobre el materialismo dialéctico en la obra de Vygotsky**

El materialismo dialéctico integra los métodos cualitativos, cuantitativos, experimentales e hipotético-deductivos en diferentes momentos del estudio e incluso, combina métodos en diferentes niveles de análisis. La interrelación de los fenómenos y los procesos cambiantes de la realidad, la lucha social y el trabajo productivo en la producción de conceptos espiralado, así lo exige. Los fenómenos del desarrollo, pertenecen a la vida orgánica, al mundo productivo y a la vida

social en general. De allí que el “quantum matemático” tomado como cantidad pura, separado de la cualidad como lo considera Hegel (2006: 115) (el absoluto y el infinito), constituye un absurdo en la investigación del desarrollo. El opuesto lógico, es decir, la cualidad pura tomada como identidad del ser en sí mismo, es el vacío abstracto, lo que también se convierte en un absurdo práctico y científico. Por lo tanto, toda relación lógica materialista dialéctica, implica movimiento de la forma/contenido, de la cualidad/cantidad, de la continuidad/discontinuidad, de la esencia/apariencia y tantas otras categorías dialécticas, en las determinaciones históricamente interrelacionadas en la naturaleza, en la sociedad y en la conciencia. Como lo expresa Vygotsky (1996: 72): “La idea principal (extraordinariamente sencilla) consiste en que durante el proceso de desarrollo del comportamiento... lo que cambia y se modifica son precisamente las relaciones, es decir, el nexo de las funciones entre sí, de manera que surgen nuevos agrupamientos desconocidos en el nivel anterior”.

**El materialismo dialéctico está en franca oposición con el eclecticismo, el pragmatismo, la metafísica, el agnosticismo y el positivismo.** En la investigación dialéctica, se determina la unidad de análisis de partida, se esclarecen y se adecuan sus métodos, se organizan los procedimientos y se **delimitan críticamente sus enfoques epistemológicos vinculando el conjunto, a la práctica social.** Tal es el caso de Vygotsky (1996: 69) cuando explica que el método instrumental: “...es un método histórico-genético que aporta a la investigación del comportamiento un punto de vista histórico”. A tal punto es así que el comportamiento sólo puede ser entendido como historia del comportamiento y especifica que “los principales ámbitos de observación donde se puede aplicar con éxito el método instrumental” son: a) el ámbito de la psicología histórico-social y étnica; b) el ámbito de las investigaciones de las funciones psíquicas superiores y c) la psicología infantil y pedagógica. Agrega más adelante que: “El método instrumental no tiene nada en común (excepto el nombre) con la teoría lógica instrumental de J. Dewey y otros pragmatistas”. Y como aborda el desarrollo infantil pero también y al mismo tiempo, al niño que se educa; seguidamente expresa (Vygotsky, Lev 1996: 69): “La educación no sólo influye en unos u otros procesos de desarrollo, sino que reestructura las funciones del comportamiento en toda su amplitud”. Por ello, es preciso vincular la psicología experimental con una psicología pedagógica que extiende los procedimientos de investigación, a la práctica educativa. De hecho, escribió una guía para formación de docentes que se tendrá en cuenta, en la segunda parte del artículo. Vygotsky no se detiene en los fenómenos del desarrollo como “sucesos subjetivos” con cláusula “ceteris paribus”, sino que los aborda también como procesos interculturales interrelacionados. Ese es el caso del aprendizaje de la segunda lengua y La Zona de Desarrollo Próximo. De hecho, la “Zona” no es un espacio físico; sino un cruce de procesos

interrelacionados que incluye la manifestación de funciones incipientes en vías de maduración, el momento de creación de funciones inexistentes anteriormente, la actividad orientada a la interiorización de instrumentos mediadores, la situación de interacción social y finalmente, el momento de coordinación de funciones como actividad de la conciencia y la metacognición.

Si bien no podemos negar que la obra de Vygotsky es patrimonio de la humanidad por su enorme potencial científico y es de dominio público, tampoco cabe considerarla como verdad neutra y contenido para todo requerimiento. El utilitarismo académico, pragmático, empirista, y la pretendida neutralidad valorativa, soslaya que la Psicología Marxista Objetiva, surgió explícitamente, como alternativa a la crisis de la psicología tradicional de las academias burguesas. Además, fue una herramienta revolucionaria del Estado Obrero Socialista (antes del “Thermidor” Stalinista) destinada a construir instituciones socialistas y no para hacer más eficientes los sistemas educativos del capital financiero imperialista. **Las dos misiones originarias, est n presentes intr secamente en el entramado conceptual vygotkiano.** Podemos hablar también de la tercera misión inconclusa dentro del proyecto científico que es el desarrollo de una **pedagogía transicional materialista dialéctica.**

Por el momento, el “Enfoque Sociocultural”, es producto de una adaptación histórica que tiene su origen en la censura del academicismo estalinista y el Lizenko simo de los años  30 en la ex URSS y luego, en las sucesivas adaptaciones académicas en EEUU, a partir de las cuales, tuvieron difusión internacional. Estas temáticas, serán tratadas en la segunda parte del artículo.

### **Referencias bibliográficas**

Castorina, José Antonio (2006) “La recuperación de la dialéctica en la psicología del desarrollo”. Ponencia XVI Jornadas de “Epistemología e historia de la ciencia”. Córdoba. UNC. Año 2006. Volumen 12.

Castorina, José Antonio (2012) “Desarrollo cognitivo y educación Tomo I. Ed. Paidós Bs. As.

Balmaceda, Christian; Espinosa, Alejandro (2018). “El concepto dialéctico de internalización: aproximaciones a un debate”. Psicología, Conocimiento y Sociedad 8(1), 5-35 (mayo 2018-octubre 2018) Trabajos originales ISSN: 1688-7026.

García, Luciano Nicolás (2016). “La psicología por asalto” Ed. Edhasa. 2016 Bs. As.

Guitart, Moisés Esteban (2010) “Los diez principios de la psicología histórico-cultural. Revista: “Fundamentos en Humanidades” vol. XI, núm. 22, pp. 47 – 62. San Luis.

Hegel, Georg W. Friedrich (2006). “Filosofía de la Lógica” (La cantidad pura) Ed. Claridad S.A. Bs. As. 2006

**KAIROS. Revista de Temas Sociales**  
**ISSN 1514-9331. URL: <http://www.revistakairos.org>**  
**Proyecto Culturas Juveniles**  
**Publicación de la Universidad Nacional de San Luís**  
**Año 25. Nº 48. Diciembre de 2021**  
**TEMAS LIBRES**

Lefébvre, Henri (1986). "Lógica formal, lógica dialéctica" Ed. S XXI decimocuarta edición. Méjico. D.F.

Lenin, Vladimir I. (2000). "Carlos Marx. Breve esbozo biográfico, con una exposición del marxismo" (Prólogo) publicado por primera vez. 1915, en el Diccionario Enciclopédico *Granat*, 7a edición, tomo XXVIII. Ediciones "Marxists Internet Archive" 2000. (Pág. 5).  
[https://www.marxists.org/espanol/lenin/obras/1910s/carlos\\_marx/carlosmarx.htm#tactica](https://www.marxists.org/espanol/lenin/obras/1910s/carlos_marx/carlosmarx.htm#tactica)

Mao Tsetung (2000). "Sobre la contradicción" Tomado de "Obras escogidas" Ediciones lenguas extranjeras. Pekín 1968. T I P. 333 a 371. "Marxist Internet Archive" Año 2000.

Marx, Karl (2009). "Tesis sobre Feuerbach". Escrito en alemán por Karl Marx en la primavera de 1845. <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/45-feuer.htm>

Marx, Karl (2001). Prólogo a la "Contribución a la Crítica de Economía Política" 1845. Marxists Internet Archive, marzo de 2001. <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1850s/criteconpol.htm>

Marx, Karl; Engels, Friedrich (1985). "La ideología alemana". " Ediciones pueblos unidos" y Ed. "Cartago" Bs. As. 1985.

Mercado, Patricia (2018). " Aprendizaje, inclusión, Neurociencias. ¿Perspectivas que complementan o disocian la relación sujeto-situación educativa?". Revista Páginas N° 10. octubre 2018. Revista de ciencias de la Educación. FFyH. UNC.

Mora Ninci, Carlos (2001). "La observación dialéctica: problema de método en las investigaciones educativas" Paulo Freire y la agenda de la Educación latinoamericana en el siglo XXI. CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/torres/ninci.pdf>

Nagel, Ernest (2006). "La estructura de la ciencia". Ed. Paidós. Barcelona.

Noticias ONU. 5 dic. de 2018. Derechos Humanos. <https://news.un.org/es/story/2018/12/1447521>

Novack, George (1975). "Introducción a la lógica marxista". Ed. Pluma. Bs. As. 1975.

Ortiz torres, Emilio Alberto (2015). "La dialéctica en las investigaciones educativas" Ed. Mar Abierto – Manta

Peredo Videá, Rocío de los Ángeles (2019). "Orientaciones epistemológicas vigotskianas para el abordaje psicoeducativo del desarrollo infantil" *Revista de Psicología* [online]. 2019, n.21, pp. 89-106. ISSN 2223-3032.

Piaget, Jean (1988). "Psicología y Pedagogía". Editorial Ariel. Sudamericana/Planeta. Bs. As.

Ponce Vargas, José Manuel (2018). "El método dialéctico en la formación científica de los estudiantes de pedagogía". Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación" Volumen 18, Número 3 Costa Rica.

Ramírez, Claudio Angarita (2018). "Ideología y praxis como crítica a la escuela inmediata. Una filosofía marxiana de la educación". Tesis Doctoral en Filosofía. Universidad Santo Tomás. Bogotá. <http://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/14576/2018claudioramirez.pdf;jsessionid=39B>

[C8A51E0922D48EFD9B596BF0A616D?sequence=1](https://doi.org/10.24018/temaslibres.v25n48.p121-141) .

Tenti Fanfani, Emilio (2015) "La escuela y la cuestión social". Ed. S XXI Bs. As. 2  reimpresión.

Trotsky, León (1990). "La revolución Traicionada" (Primera edición 1937 Méjico) Ed. Crux. La Paz.

Vygotsky, Lev (1998) "La modificación socialista del hombre". La genialidad y otros textos inéditos. Guillermo Blank. Ed. Almagesto. Buenos Aires: (Pág. 120) <https://pdfslide.tips/documents/lev-s-vigotsky-la-modificacion-socialista-del-hombre-en-la-genialidad-y.html>

Vygotsky, Lev (1991). "Obras escogidas" Ed. Visor Tomo I. Madrid.

Vygotsky, Lev (1996). "Obras escogidas". Tomo IV. Ed. Visor. Madrid.

Vygotsky, Lev (2017). "Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores". Ed. Colihue Bs. As.

Vygotsky, Lev (2005). "Psicología pedagógica". Ed. AIQUE Bs. As. Primera Edición en ruso, Moscú con el título: "El trabajador de la cultura" 1926.

Vygotsky, Lev (2000). " El desarrollo de los procesos psicológicos superiores" Ed. Crítica. Barcelona.

Zelaya, Marisa (2015). "Organismos Internacionales y Educación universitaria: indicios y tensiones. El caso argentino (1990-2000)" JOURNAL OF SUPRANATIONAL POLICIES OF EDUCATION, n  4, pp. 121-141.



*KAIROS. Revista de Temas Sociales*  
ISSN 1514-9331. URL: <http://www.revistakairos.org>  
*Proyecto Culturas Juveniles*  
*Publicación de la Universidad Nacional de San Luis*  
*Año 25. N° 48. Diciembre de 2021*

***Dossier: JUVENTUDES***



Contenido

INDICE: DOSSIER JUVENTUDES

“El mundo entre nosotros” .....	59
Las encrucijadas de la memoria social a través de las generaciones.....	70
La investigación social con jóvenes en pandemia: los involucramientos en la intersección entre el pasado y el presente.....	90
Dejando de ser víctimas.El caso de las Madres de Soacha y Bogotá ante asesinatos y desapariciones forzadas presentados como bajas en combate por agentes del Estado .....	109
Justicia, castigo y perdón: reflexiones desde el cine y la literatura .....	129
Polarización política y politización juvenil entre conceptos e historias .....	147
Configuraciones generacionales de las desigualdades y las diversidades en tiempos de pandemia.....	173
Desigualdad, Derechos e Historia Según Estudiantes de Colegios Públicos Bogotanos: Antecedentes para Entender la Movilización Juvenil colombiana .....	189
Dimensiones de Subjetividades políticas de manifestantes en una protesta antirrepresiva. Diálogos entre el trabajo etnográfico y la investigación por encuestas .....	209
Activismo antirrepresivo de jóvenes de Córdoba en contexto de pandemia .....	246
Economía del miedo y punitivismo. Un estudio de los posicionamientos subjetivos de jóvenes estudiantes de clase alta y baja ante la narrativa social de la inseguridad .....	273
Reflexividad y trabajo de campo: apuntes de investigación sobre prácticas de socialización juvenil en un colegio de clases altas de la Ciudad de Buenos Aires .....	307
“Tener el secundario”: la prueba escolar en los relatos biográficos de dos jóvenes estudiantes de un Bachillerato Popular del AMBA .....	338
Singularidades y vida en común: las (in)justicias y lo público en instituciones de educación superior no universitaria.....	364

## **“El mundo entre nosotros”**

Apuestas y resistencia para la investigación sobre jóvenes, política y derechos humanos  
(Argentina-Colombia)

### **Coordinadores:**

Dra. Miriam Kriger<sup>13</sup>  
Dr. Alexander Ruiz Silva<sup>14</sup>

### **Agradecimientos**

A los/as jóvenes de América Latina, protagonistas de las investigaciones que dan contenido a este dossier, y potencia de vida a nuestras comunidades imaginadas. A Graciela Castro, por construir y sostener a lo largo de los años las condiciones para que estos y tantos otros trabajos cumplan el periplo que debe realizar toda obra creativa e intelectual para estar completa: su publicación, haciéndolos llegar precisamente al mundo social en que cobran sentido (además de inspirarlo). A lo/as autores que firman de cada uno de los trece artículos que componen este número especial, y también a quienes acompañaron la tarea, también de modos sutiles e invisibles, pero esenciales. A Ignacio Robba Toribio, por su colaboración en la edición y la exhaustiva revisión de todos los textos. A Claudia Martínez, artista plástica argentina, por la belleza y plenitud de sentidos que aportan sus imágenes entre nuestras palabras. A los organismos que apoyan y financian la investigación social, y muy especialmente a los subsidios estatales en nuestros países, que representan el compromiso con millones de ciudadanos que aportan parte de su trabajo a este proyecto común. A todas las instituciones ligadas a la ciencia y la educación pública, que en el

---

<sup>13</sup>(CIS-IDES/CONICET, Bogotá)

<sup>14</sup>(UPN, Bogotá)

tiempo en que hicimos este trabajo comenzaban a abrir nuevamente sus puertas a la presencialidad, tras el esfuerzo enorme de la virtualización. A nuestro/as lectores, por sumarse al juego.

Miriam Kriger y Alexander Ruiz

## **Introducción**

El presente dossier nace de la amistad y los lazos creados entre investigadores de dos países, construyendo proyectos y alimentando afectos por algo más de una década. Entre Argentina y Colombia descubrimos la riqueza de pensar a los/as jóvenes mucho más *entre* que *en* América Latina, el segundo continente más joven del mundo después de África, pero también una región en la que ser joven no suele ser precisamente un divino tesoro. Muchos ni siquiera pueden ser en verdad eso que los estudios sobre juventudes llaman “jóvenes”, refiriéndose a una categoría social, construida históricamente en sociedades donde existe sino una moratoria al menos una transición hacia adultez, una inclusión al mundo social, una ciudadanización. Los porcentajes de pobreza son demasiado altos desde hace demasiado tiempo, cerca de la mitad de la población se encuentra de ese lado de la línea, y entre ellos los jóvenes son especialmente afectados, doblemente, no solo por las carencias sino también por los excesos, sumando inusitadas formas de violencia y también de resistencia. Por otra parte, la diferencia entre quienes menos y más tienen no es una brecha sino un abismo antropológico, existencial, porque la desigualdad es estructural -y sostenida- en el continente de las venas abiertas, en el que, además, la sangre no deja de fluir ni el corazón de latir. Desde las dictaduras aniquiladoras hasta los miles de ojos baleados por las policías en las protestas callejeras, las violencias de género, los femicidios, el gatillo fácil, los asesinatos y desapariciones forzadas presentados como bajas en combate por agentes del Estado y un largo etcétera, en los que las víctimas son siempre por abrumadora mayoría jóvenes, a las políticas excluyentes que en nombre de la libertad de mercado les ponen dos dígitos a sus niveles de desempleo y varios menos al poder real de sus salarios (cuando los tienen, la mayoría de la veces informales y precarios), y otro tanto menos al valor de sus vidas.

Lo valioso es que justamente en este tipo de escenarios una gran parte de las protestas son encabezadas por el sector más joven de la sociedad –aunque la desazón nos haga magnificar

el avance de las nuevas derechas punitivas, tan ticas, neo-libertarias- que siguen exigiendo primero educación que pan, reclamando trabajo y justicia, derechos humanos y sexuales, sustentabilidad ambiental; en una sola palabra: Vida. Eso es lo que exigen cientos de miles de jóvenes cuyas voces tratamos de escuchar, que algunas veces acalladas nos siguen hablando, cantando, bailando, coloreando. Y a nosotros, ese latir ubicuo, en presente continuo, como el mar que no para de besar las playas, nos desafía a comprenderlo/as, a dilucidar claves y lenguajes que no conocemos ni sospechamos, sentidos que nos sorprenden y que debemos aprender a reconocer, y modos de hacer que nos resultan inéditos. Claro que hay novedad: es por eso que no son *lo* que esperábamos (aunque lo/as esper ramos).

El trabajo colectivo que presentamos aquí aborda esa alteridad, esa especificad y también la heterogeneidad de tantos modos de ser joven aquí y ahora, haciendo referencia (sin necesitar nombrarla) desde distintos enfoques y estudios empíricos siempre esa *Vida* a la que tienen derecho (humano, ético, político, jurídico) lo/as diversos y distinto/as jóvenes, en su totalidad; no a pesar sino a propósito de la enorme asimetría y desigualdad que lo/as atraviesa, mancomunada/os también en un horizonte generacional donde todo peligr a.

Y estos mismos artículos comenzaron a ser escritos cuando el peligro estaba claramente entre nosotros, tanto que no podíamos estar en presencia unos de otros, y la distancia entre nuestros países se volvió tan inconmensurable como dentro de ellos e, incluso, entre domicilios de una misma ciudad. Irrelevante, la espacialidad dej  de ser la coordenada central de cercanía o lejanía entre las personas –salvo dentro del *grupo conviviente*- y nos encontrábamos en las pantallas. Nos teníamos literalmente en la palma de la mano en que apoyábamos nuestro teléfono, o en el monitor a unos centímetros de nuestros ojos, pero no podíamos tocarnos ni compartir un café o un mate, mucho menos un abrazo.

La virtualización resultó eficaz para transitar el confinamiento requerido por la pandemia de Covid-19, pero no para conjurar la fatal perdida de mundo que ella nos produjo. Una tarde, releendo juntos un libro de Hannah Arendt escrito en 1965- “Tiempos de oscuridad”- apareció esta frase que conocíamos bien y habíamos leído tantas veces, pero de repente adquiría un significado pleno, como una llave en nuestras manos:

“El mundo y la gente que lo habita no son la misma cosa. El mundo está entre las personas, y este estar-entre –mucho más que los seres humanos o incluso el ser

humano, como a menudo se piensa- es hoy la causa de la mayor preocupación y de la sacudida más obvia en casi todos los países del planeta"<sup>15</sup>.

Nos escuchamos suspirar, a miles de kilómetros de distancia, en cierto modo aliviados por la comprensión profunda, casi corporal, de lo que estaba ocurri ndonos. Claro que había una pérdida enorme de mundo, pero no estaba en las ciudades con calles vacías y aeropuertos cerrados que veíamos por Internet, *la  nata contra el vidrio*. No era all  la falta, sino *entre nosotros* donde el mundo no estaba, porque en su lugar había un virus, desplazándolo, instal ndola posibilidad de la desgracia donde antes estaba el mundo: *entre nosotros*, en el aire que respiramos, en el aliento de quienes amamos. Desligada de toda conciencia, voluntad e intencionalidad, de toda responsabilidad humana, sin agencia, la desgracia se representaba como desgracia suelta, incontrolable, con sus propios designios, leyes y comportamientos biológicos. Había que evitar su circulación y por ende la nuestra, drásticamente, cuestión de vida o muerte, de cada uno y de todos. *Quién sabe quién*.

Nos preguntamos qué otras cosas habían dejado de moverse entre nosotros desde entonces, no solo *cabezas parlantes* sino cuerpos necesitados de tibieza, de alimento, de abrazo, de arraigo. Y también cuáles sí nos seguían habitando, nos permit an recrear, reponer, incluso construir modos de *estar-entreuno* y otro lado de las pantallas donde pudiéramos incluso respirar juntos, con qué configuraciones de presencia y de ausencia.  Qu  mundos virtuales podríamos poner en acto, y actualizar virtualmente *entre nosotros*?

Y entonces comenzamos a pensar un encuentro, para abordar esa extrañeza imprevista que descolocaba sin dudas nuestros temas, "objetos", categorías conceptuales, pero sobre todo al mundo social que los animaba, en momentos en que las cifras de contagiados y muertos eran información más necesaria para el desempeño cotidiano que el pronóstico del clima, y cuya naturalización se volvió tan aberrante como ominosa. Angustiados por esa conciencia, además de amenazados o enfermos, nos cuidábamos de acercarnos a nuestros seres queridos por temor a llevarles la muerte en un abrazo. *Quién sabe quién*. Y no está de más recordar que los jóvenes fueron precisamente -desde el comienzo de la pandemia y por bastante más que lo que la evidencia empírica indicaba- considerados inmunes y centrales agentes de contagio, un peligro que debía ser controlado, vigilado y castigado. Si no un divino tesoro, un regalo del cielo, además inexpugnable. Lo cual generó una notable negativización y estigmatización social y mediática de la

---

<sup>15</sup>En: Arendt, Hannah (1965). *Hombres en tiempo de oscuridad*. Barcelona, Gedisa, 1990, p. 14.

juventud -además de múltiples desórdenes psicológicos y subjetivos- colocando la lupa sobre sus prácticas y confinamientos, con un incremento de abusos represivos y violencias policiales contra lo/as jóvenes en todo el continente, en especial, en condición de pobreza y marginalidad: la furia del Minotauro.

Frente a tantas incertidumbres expuestas obscenamente -ante y ya no *entrenosotros*- obligados a ver lo que explícitamente se nos mostraba, incluido nuestro propio rostro fractalizado en las pantallas, fueron surgiendo una enorme cantidad de interrogantes y desafíos para las ciencias sociales y humanas, y para nuestro campo de estudios. Muchas de ellas fueron compartidas en la quinta edición del Simposio de investigadores en juventudes Argentina-Colombia<sup>16</sup> que por primera vez tuvo sede, aunque virtual, en Bogotá, donde se gestaron gran parte de las ideas que aquí se despliegan. El título del mismo estuvo inspirado en aquella relectura, y no podía ser más diciente: *El mundo entre nosotros: Confinamientos, distanciamientos y aperturas para la investigación en juventudes en América Latina*. Y dio cuenta, en sí mismo, del intento de pensar y comprender la tan mencionada *nueva realidad*, con relevantes reacciones y expresiones ciudadanas, eludiendo toda nostalgia de la *vieja normalidad*. Durante tres días conversamos y nos escuchamos en paneles y conferencias en los que invariablemente nos faltaba tiempo, y donde acaso lo más sustancial -que recuperamos en el espíritu de este dossier- fue comenzar a integrar el *acontecimientopandemia* la historia, a nuestras historias; o sea: otorgarle alguna inteligibilidad política para descryptarla de los dominios naturales de la biología (rechazando sus derivas darwinistas), para entramarla a las realidades sociales desde una globalidad en crisis. Porque sin propon rnoslo, la pusimos en línea con lo que veníamos investigando desde nuestros trabajos y equipos en el contexto previo, signado por el giro regional al neoliberalismo y una creciente polarización social y política impactando la producción de subjetividades y los procesos de socialización, ciudadanización y politización de lo/as jóvenes en distintas realidades nacionales y locales, con conflictividades y violencias específicas.

El dossier se nutre, igualmente, de producciones científicas y académicas por fuera del evento, provenientes de grupos de investigación que en los últimos años vienen estudiando temas

---

<sup>16</sup> V Simposio de investigadores en juventudes de Argentina-Colombia: "El mundo entre nosotros: Confinamientos, distanciamientos y aperturas para la investigación en juventudes en América Latina", realizado en la Universidad Pedagógica Nacional entre el 25 y el 27 de noviembre del 2020 con modalidad virtual. Contó con la organización del Grupo Moralia, del Doctorado Interinstitucional en Educación de esta universidad y el Programa de Investigación "Subjetividades políticas juveniles e identidades sociales en contextos nacionales contemporáneos", del CIS-CONICET/IDES (Buenos Aires).

afines a los ya esbozados, con especial énfasis en la relación entre juventud, derechos humanos, memorias y política. Y aunque la pandemia no sea el tema convocante de este número especial de Kairós, s  es aquello que lo atropella, le pasa por el medio, le pone su marca a todos los artículos que lo conforman (tanto los que hablan sobre ella como los que no) y que fueron escritos en este tiempo inédito. Porque, como sabemos, toda historia es contemporánea (y viceversa), el fantasma de un mundo perdido los recorre tanto como la necesidad de atravesarlo hacia el mundo por venir.

Miriam Kriger y Alexander Ruiz

\*\*\*

Trece textos conforman este dossier, que a los fines de su presentación hemos dispuesto en cuatro ejes temáticos, entre los que por supuesto existen cruces, intersecciones y transversalidades; y que son: a) derechos humanos y memorias sociales, b) subjetivación y politización juvenil; c) conflictividad social, protesta y violencia policial; d) educación, ciudadanía y socialización política. A continuación, haremos una breve sinopsis de los contenidos de cada uno.

El primero comienza con dos artículos sobre juventud y memorias de la última dictadura militar en Argentina: "Las encrucijadas de la memoria social a través de las generaciones", de Graciela Castro, nos brinda un aporte sustancial para pensar la transmisión cultural intergeneracional de las memorias en las luchas en defensa de los DDHH, el lugar de instituciones fundamentales como las Abuelas y Madres de Plaza de Mayo, y de las juventudes en la reelaboración de viejos y producción de nuevos repertorios de acción y producción, en el marco de la pandemia COVID 19. En la misma línea, "La investigación social con jóvenes en pandemia: los involucramientos en la intersección entre el pasado y el presente", de Yusseff Becher presenta un estudio realizado en Villa Mercedes (San Luis), donde se vinculan las memorias de lo/as jóvenes con su actuación en distintas modalidades de participación que desarrollan en la actualidad, que problematiza la tendencia a cierta "indiferencia moral" en el tratamiento del tema dictadura en la experiencia escolarizada, al tiempo que constata en el contexto pandémico constata un mayor involucramiento de mujeres en acciones de activismo público-estatal. Se suman desde Colombia, dos artículos sobre la violencia estatal en el conflicto armado, la justicia y la paz: en "Dejando de ser víctimas. El caso de las Madres de Soacha y Bogotá ante asesinatos y desapariciones forzadas presentados como bajas en combate por agentes del Estado", Manuel Prada y Alexander Ruiz interrogan la producción social y política *la víctima* en y desde la violencia de Estado en dicho país, dándole protagonismo a una organización de mujeres que desde el 2008 demanda justicia por el asesinato de sus hijos y hermanos, reivindica la memoria de estos jóvenes y asume un rol



activo en la esquivada construcción de la paz en el país. Los autores plantean la necesidad de tomar distancia del confinamiento en el dolor y el sufrimiento que implican la condición reductiva y opresiva de *víctima*, a fin de recuperar la capacidad de agencia y la autodeterminación, concibiendo a este tránsito -más allá de la sanación personal y colectiva- como una postura ética y una necesidad política indispensables para la reintegración a la vida en común. El último: “Justicia, castigo y perdón: reflexiones desde el cine y la literatura”. De Elizabeth Sarmiento interroga la tendencia punitiva de la sociedad actual y, como reacción, los posicionamientos ético-estéticos que propone el arte (particularmente el cine y la literatura) ante su imperio y sus efectos desgarradores y aislacionistas. Centrada en los paisajes, tanto interiores como físicos, que dibujan las películas *París, Texas* (Wim Wenders, 1984) y *Dead Man Walking* (Tim Robbins, 1995) y los relatos literarios agrupados en el libro *La venganza del Perdón* (Éric-Emmanuel Schmitt, 2018) y apoyada en las reflexiones del provocador filósofo belga Raoul Vaneigem (*Ni perdón ni talión*, 2012) la autora destaca la potencia de la imaginación y la creación para hacer frente, tanto a las distintas formas de violencia institucional, como a las más inusitadas trampas de la mercantilización de la vida.

El segundo eje tiene como primer artículo: “Polarización política y politización juvenil, entre conceptos e historias”, un artículo de Miriam Kriger e Ignacio Robba Toribio, que problematiza la confluencia entre dos procesos contemporáneos: la politización juvenil y la polarización política, con foco en la Argentina de las dos primeras décadas del milenio, en el marco de una recuperación de protagonismo de los jóvenes en la vida pública y la protesta social a nivel global. Retomando trabajos previos de la autora, que caracteriza a las dinámicas de la primera década como “politización integradora” y de la segunda “politización en clave de polarización”, el propósito de este trabajo es problematizar dotar de densidad conceptual a esta última, al incorporar enfoques y debates sobre la noción de polarización política desde las ciencias políticas, e introducir una mirada sociohistórica sobre el pasaje del neopopulismo progresista a lo que se caracteriza como *neoliberalismo recargado*, generando asimismo un marco para interrogar los cambios más recientes, que en el plano político y el paradigma de estado coinciden con la emergencia de la pandemia. El siguiente texto: “Configuraciones generacionales de las desigualdades y las diversidades en tiempos de pandemia”, de Pablo Vommaro, propone precisamente que la tesis de que crisis generalizada provocada por la pandemia de Covid-19 visibiliza dinámicas sociales preexistentes, principalmente la generación de desigualdades sociales multidimensionales, para presentar un análisis de la situación de las juventudes en los barrios populares de los grandes centros urbanos de Argentina y América Latina, que intersecta las dimensiones de lo generacional y lo territorial (cruzadas también con otras variables como: género, laboral y educativa), para

identificartendencias regionales que permitan desentrañar las dinámicas de persistencia y emergencia de las desigualdades generacionales territorialmente configuradas en tiempos de pandemia, así como identificar las experiencias de resistencia juvenil en esta coyuntura. Y el último texto de este bloque: “Desigualdad, Derechos e Historia Según Estudiantes de Colegios Públicos Bogotanos: Antecedentes para Entender la Movilización Juvenil colombiana”, de Diego Higuera, intenta explicaciones plausibles de las actuales expresiones políticas de lo/as jóvenes en el ámbito público en Colombia, su protagonismo en diversas protestas sociales y formas de resistencia - acentuadas entre el 2019 y el 2021 en el marco pandémico- apelando a los resultados de estudios recientes sobre jóvenes de últimos años de educación secundaria en la capital del país. Tomando como base el rechazo generalizado de lo/a jóvenes colombiano/as hacia el sistema político actual y sus representantes, al igual que la percepción más extendida de *estar quedando fuera* de la realidad y la promesa del ejercicio de los derechos y la justicia, el análisis de este malestar permite comprender las múltiples estrategias que los jóvenes movilizan hoy como resistencia a la desesperanza.

El tercer eje abre con el trabajo de Andrea Bonvillani: “Dimensiones de Subjetividades políticas de manifestantes en una protesta antirepresiva. Diálogos entre el trabajo etnográfico y la investigación por encuestas”, relaciona hallazgos emergentes del trabajo de campo cualitativo llevado a cabo en distintos escenarios de despliegue de “La marcha de la gorra” -una protesta anti-represiva que se realiza en Córdoba (Argentina)-, con los resultados de una encuesta aplicada a manifestantes en la misma. Se brindan *así ilustraciones empíricas* que contribuyen a la definición analítico-metodológica de las *subjetividades políticas*, y permiten concluir que la *disección teórica* entre *sentires-pensares-haceres* es resistida por el peso del carácter configuracional de la subjetividad en lo empírico. El segundo artículo, de Macarena Roldán, “Activismo antirrepresivo de jóvenes de Córdoba en contexto de pandemia”, también aborda los activismos juveniles de los sectores populares en la misma ciudad en tiempos de pandemia, partiendo de la pregunta por los efectos y particularidades que tal coyuntura, en la fase de aislamiento social preventivo obligatorio (ASPO) que impone la reclusión en los hogares, tiene sobre acciones colectivas como la Marcha de la Gorra y contra el Gatillo Fácil en Córdoba, cuya gramática está en los encuentros entre los cuerpos, sus afectividades y la salida al espacio público. A través del análisis de entrevistas y un registro etnográfico, propone discontinuidades y novedades que invitan a seguir pensando el impacto de la pandemia en los procesos de politización juvenil, y en especial en este tipo de acciones colectivas. El tercer artículo, de Cynthia Daiban: “Economía del miedo y punitivismo. Un estudio de los posicionamientos subjetivos de jóvenes estudiantes de clase alta y baja ante la

narrativa social de la inseguridad”, presenta entrevistas realizadas por un equipo de investigación<sup>17</sup> del que es parte, y las analiza desde una perspectiva que articula psicoanálisis y ciencias sociales para comprender cómo se vinculan jóvenes de distinta condición de clase con “la inseguridad” la narrativa social de la inseguridad, concentrando el análisis en su faz subjetiva, relativa a sentimientos y afectos experimentados. Con especial atención al punitivismo, se reflexiona sobre las soluciones propuestas por jóvenes de ambos polos del espectro, que coinciden al identificar al agente de la inseguridad con la figura del *joven pobre que ni estudia ni trabaja*, al recurrir a la equivalencia estigmatizante entre pobre/delincuente; concluyendo que el punitivismo no sólo se asienta en la clase social que más padece la inseguridad, sino en la que más la teme.

El último y cuarto eje, comienza con un artículo de Juan Dukuen. “Reflexividad y trabajo de campo: apuntes de investigación sobre prácticas de socialización juvenil en un colegio de clases altas de la Ciudad de Buenos Aires”, que ensaya un ejercicio de objetivación participante, orientado a comprender las vicisitudes de la investigación con orientación etnográfica. A partir de los hallazgos del trabajo de campo en un colegio secundario de tradición británica de la Ciudad de Buenos Aires, el autor reflexiona sobre cómo investigar sistemas de organización estudiantil y de prácticas culturales estudiantiles que intervienen en la incorporación y transformación de disposiciones morales y políticas. El segundo artículo, de Shirley Said: “Tener el secundario”: la prueba escolar en los relatos biográficos de dos jóvenes estudiantes de un Bachillerato Popular del AMBA”, presenta hallazgos de una investigación empírica realizada en un Bachillerato Popular (BP) del Partido de Tigre (Provincia de Buenos Aires, Argentina) sobre dos participantes, para conocer el modo en que viven la “prueba escolar” jóvenes estudiantes, en el marco de la obligatoriedad legal y simbólica de la finalización del nivel secundario, buscando integrar las relaciones entre sus expectativas individuales y la propuesta político-pedagógica del BP, que parte de un análisis crítico del sistema educativo tradicional y apunta a formar sujetos políticos. A modo de conclusión, este trabajo propone que la forma en que es superada la prueba escolar incide en los procesos de construcción de la identidad de los/as jóvenes, en función de cuánto se acerque o se aleje de la imagen de *un individuo que se hace a sí mismo*. Por último, el artículo de Pablo Di Leo y Ana Arias: “Singularidades y vida en común: las (in)justicias y lo público en instituciones de educación superior no universitaria”, analizalas narraciones, prácticas, experiencias y reflexiones sobre los derechos y lo público de estudiantes y trabajadoras/es de diversos institutos de

---

<sup>17</sup>Equipo del Programa de investigación sobre “Subjetividades políticas juveniles en contextos nacionales contemporáneos”, con la dirección de Miriam Kriger en el CIS-IDES/CONICET, entrevistas realizadas en el marco de los proyectos PICT 2012-2751 y 2017-0661.

educación superior no universitaria de gestión estatal del AMBA (Argentina). Los autores indagan sus concepciones respecto de lo que consideran justo e injusto, e identifican dos grandes gramáticas que expresan la tensión entre desinstitucionalización y reinstitucionalización, entre singularidades y vida en común. Recuperando luego las estrategias que son identificadas por lo/as entrevistado/as como *buenas prácticas*-vividas como extraordinarias, personales, excepcionales- se interrogan como podrían replicarse a mayor escala y formar parte de políticas públicas que garanticen la ampliación de derechos, proponiendo finalmente visibilizar el modo en que diversos espacios institucionales están ensayando sentidos y prácticas sobre lo público con una sensibilidad que posibilita singularizar lo común.

#### **Índice:**

##### **Eje a) Derechos humanos y memorias sociales**

1. Castro, Graciela: “Las encrucijadas de la memoria social a través de las generaciones”.
2. Becher, Yussef: “La investigación social con jóvenes en pandemia: los involucramientos en la intersección entre el pasado y el presente”.
3. Prada, Manuel & Ruiz Alexander: “Dejando de ser víctimas. El caso de las Madres de Soacha y Bogotá ante asesinatos y desapariciones forzadas presentados como bajas en combate por agentes del Estado”.
4. Sarmiento, Elizabeth: “Justicia, castigo y perdón: reflexiones desde el cine y la literatura”.

##### **Eje b) Subjetivación y politización juvenil**

1. Kriger, Miriam & Robba Toribio, Ignacio: “Polarización política y politización juvenil, entre conceptos e historias”.
2. Vommaro, Pablo: “Configuraciones generacionales de las desigualdades y las diversidades en tiempos de pandemia”.
3. Higuera, Diego: “Desigualdad, Derechos e Historia Según Estudiantes de Colegios Públicos Bogotanos: Antecedentes para Entender la Movilización Juvenil colombiana”.

##### **Eje c) Conflictividad social, protesta y violencia policial**

1. Bonvillani, Andrea: "Dimensiones de Subjetividades políticas de manifestantes en una protesta anti-represiva. Diálogos entre el trabajo etnográfico y la investigación por encuestas".
2. Roldán, Macarena: "Activismo anti-represivo de jóvenes de Córdoba en contexto de pandemia".
3. Daiban, Cynthia: "Economía del miedo y punitivismo. Un estudio de los posicionamientos subjetivos de jóvenes estudiantes de clase alta y baja ante la narrativa social de la inseguridad".

**Eje d): Educación, ciudadanía y socialización política**

1. Dukuen, Juan: "Reflexividad y trabajo de campo: apuntes de investigación sobre prácticas de socialización juvenil en un colegio de clases altas de la Ciudad de Buenos Aires",
2. Said, Shirly: "Tener el secundario": la prueba escolar en los relatos biográficos de dos jóvenes estudiantes de un Bachillerato Popular del AMBA".
3. Di Leo, Pablo & Arias, Ana: "Singularidades y vida en común: las (in)justicias y lo público en instituciones de educación superior no universitaria".

## **Las encrucijadas de la memoria social a través de las generaciones**

**Graciela Castro<sup>18</sup>**

**Recibido: 3/ 08/2021**

**Aceptado: 13/11/2021**

### **Resumen**

La memoria constituye un elemento esencial en la continuidad de la vida digna de los humanos. Pero la memoria social supera la individualidad y requiere la construcción colectiva. Nunca está acabada ni cerrada. Su resignificación es constante y cada generación, más allá de haber sido testigos directos o no, pueden aportar sus valiosos testimonios para dicha construcción.

La dictadura cívico-militar que padeció Argentina durante las décadas de 1970 y 1980, dej  huellas lacerantes en la sociedad civil. Tras la recuperación de la democracia, junto a los organismos de derechos humanos, cada generación ha ido aportando elementos que resignifican la comprensión de los hechos ocurridos en aquella época.

Las juventudes, años tras año, van incorporando lenguajes y performances para la continuidad de la memoria social mostrando que la misma no es privativa de ciertos grupos ni la contiene una sola manera de interpretarla. Todo ello, sin dejar de lado ni en el olvido, la esencia de los hechos aberrantes que ocurrieron en la dictadura.

**Palabras claves:** memoria social; juventudes; subjetividades; identidades

## **The crossroads of social memory through the generations**

### **Abstract**

Memory is an essential element in the continuity of the dignified life of humans. But social memory surpasses individuality and requires collective construction. It is never finished or closed. Its resignification is constant and each generation, regardless of having been direct witnesses or not, can contribute their valuable testimonies for this construction. The civic-military dictatorship that Argentina suffered during the 1970s and 1980s left lacerating traces on civil society. After the

---

<sup>18</sup> Dra. en Psicología. Docente e investigadora. FCEJS/UNSL. Mail: [graci12c@gmail.com](mailto:graci12c@gmail.com)

recovery of democracy, together with human rights organizations, each generation has been contributing elements that resignify the understanding of the events that occurred at that time. The youth, year after year, are incorporating languages and performances for the continuity of social memory showing that it is not exclusive to certain groups nor does it contain a single way of interpreting it.

All this, without leaving aside or in oblivion, the essence of the aberrant events that occurred in the dictatorship

**Keywords:** social memory; youth; subjectivities; Identities

### **Introducción**

Para muchos adultos que vivieron en Argentina durante el período de la dictadura cívico-militar, sus referencias mnémicas- sobre temas vinculados a ese tiempo- pueden estar atravesadas por recuerdos dolorosos o sin resonancias afectivas, en función de cuál haya sido la trama de su vida. Las historias personales y la influencia del contexto fueron factores de suma importancia para la formación y expresión de aquellas actitudes. Algunas preguntas se asoman para reflexionar sobre el tema de la memoria colectiva:  c mo se han construido esos significantes?;  cu l fue la influencia de las instituciones dominantes?  qu  representación construyen las juventudes actuales de aquellas décadas?;  de qué manera resignifican la memoria social las juventudes actuales?

Para lxs jóvenes de ayer, que guardamos en nuestras mochilas personales imágenes, recuerdos y emociones de aquellos años, reflexionar acerca de la memoria social constituye un ejercicio siempre presente. Al mismo tiempo, puede traer consigo urgencias en los relatos, como así también entender que la resignificación que realizan las juventudes- sobre aquellos años- deviene un proceso esperable y necesario ante un proceso que nunca está cerrado y propone otras miradas diferentes.



### **Los elementos del rompecabezas**

Tal como señalan investigadorxs que se dedican al estudio de las memorias, ésta es una construcción social. Así lo afirma Félix Vázquez con estas palabras: “*La memoria es un proceso y un producto social histórico*”.Ello implica colocar en la reflexión la dimensión del tiempo, las interpretaciones y las generaciones. Carece de dueñxs absolutos y significados unívocos. A la complejidad que demandan aquellos ejes, le agregamos su fuerza simbólica. Como aseveran



Isabel Piper-Shafir y Roberto Fernández-Droguett: "La fuerza simbólica de la memoria está en su carácter productor de sujetos, relaciones e imaginarios sociales, poder que la convierte en potencial fuente de resistencias, inestabilidades y transformaciones" (2013, p. 24). A partir de considerar ese complejo rompecabezas proponemos iniciar la reflexión.

Los hechos histórico-políticos por la fuerza de su vivencia y significado pueden dejar marcas fundamentales en la vida cotidiana de las personas. Un primer aspecto nos detiene: comprender que dicha vida cotidiana se halla en el centro de la historia. Por consiguiente, las diversas transformaciones que atraviesa la historia redundará en la construcción de aquella esfera y sus ejes constitutivos: la subjetividad y la identidad social. (Castro, 2000). De allí que las situaciones de la historia influyen en cada sujeto de distintos modos; por ello es importante conocer el vínculo y cercanía del sujeto con ese hecho.

Durante las décadas de 1960/70/80, en algunos países de Latinoamérica, en particular, en Argentina, Chile, Brasil, Paraguay, Bolivia y Uruguay, dictaduras militares se adueñaron del Estado, sus organizaciones y la vida de lxs ciudadanxs. La tenebrosa vinculación entre las dictaduras quedó de manifiesto en el denominado Plan Cóndor, el cual demostró la conspiración entre los servicios de inteligencia de aquellos países quienes compartían información acerca de supuestos integrantes o vinculados con ideas contrarias a las dictaduras. Esa acción del Plan dejó, como consecuencia, una gran cantidad de víctimas quienes padecieron persecuciones, torturas, c rcelos y muertes. Por aquellos años, las juventudes se transformaron en objetivos centrales de los gobiernos de entonces representándolos con imágenes de peligrosidad por lo cual se realizaron acciones de persecución y hostigamiento hacia el colectivo sociogeneracional. Con el reingreso a la vida en democracia –cada país latinoamericano en su momento– se hicieron evidente las heridas lacerantes y ausencias que las acciones de las dictaduras cívico-militar habían dejado en los cuerpos y la vida de las personas. Investigadorxs argentinos han abordado de modo exhaustivo los hechos y consecuencias de la dictadura en Argentina: Jel n (2017); Calveiro (1998); Gambina, Bor n et al (2010); Luciani (2017); Figari Lay s (2015) y muchos más, en cuyos artículos lxs lectores interesadxs en la temática podrán hallar excelentes análisis.

Entre los numerosos textos que han analizado la dictadura desde diversas aristas (políticas, culturales, sociales, emocionales, económicas, entre otras) entendemos apropiado incluir la referencia al *Informe sobre la situación de los derechos humanos en Argentina*. Dicho informe fue realizado por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (OEA) en 1980. Como dato anecdótico y dejando de lado pretensiones de autorreferencialidad, la memoria personal regresa a aquellos años que, informes como el citado, integraban lecturas secretas casi íntimas, sólo por

razones de seguridad personal. Este informe consta de XI capítulos, las Conclusiones y Recomendaciones, las cuales fueron presentadas a la Asamblea General de la Organización de los Estados Americanos. Es importante recordar que en el ítem 1 de las conclusiones se expresa lo siguiente:

A la luz de los antecedentes y consideraciones expuestas en el presente informe, la Comisión ha llegado a la conclusión de que, por acción u omisión de las autoridades públicas y sus agentes, en la República Argentina se cometieron durante el período a que se contrae este informe –1975 a 1979– numerosas y graves violaciones de fundamentales derechos humanos reconocidos en la Declaración Americana de Derechos y Deberes del Hombre (1980, p. 290).

La referencia al informe de la OEA sólo procura mostrar la relevancia que presentaba– también en ciertos organismos internacionales– colocar la lupa en la tragedia argentina; si bien su difusión pública era reducida por entonces, resulta un muy valioso testimonio y una lectura necesaria para las generaciones que no vivieron esos años.

Por otro lado, un texto ineludible para lxs argentinxs es el Informe que realizó la CONADEP (Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas) y conocido como *Nunca más* (1984). Ellos permitieron que las generaciones siguientes accedieran a información que no sólo describían los hechos sino también los necesarios análisis que permitiera comprender el contexto socio-político, los planes de la dictadura y su influencia en los ámbitos políticos, económicos, culturales, sociales y personales. Una breve detención en un aspecto de ese informe: si bien el mismo implicó un parteaguas en el tema de derechos humanos durante la dictadura, es preciso no soslayar el tiempo cronológico en el cual se realizó. Su tratamiento fue posible tras la reanudación de la democracia en Argentina. Las situaciones políticas del país aún mostraban fragilidades; a la par que aún subsistían comportamientos sociales atravesados por el miedo en la sociedad que intentaba renacer tras las atrocidades de la dictadura. Junto a este aspecto, es preciso no dejar de lado otra circunstancia tanto o más importante que la anterior: las denuncias provenían de familiares o víctimas; ambos brindaban sus testimonios centrados en los crímenes cometidos por el Estado a través de quienes habían usurpado el poder de la democracia. Por consiguiente, la cifra de desaparecidos incluidos en el Informe debe ser comprendida como un dato simbólico y no una cifra cerrada, por cuando quienes participaron en la dictadura jams  brindaron la necesaria información acerca de desaparecidos, muertos y bebés nacidos en cautiverio.

Miles y miles de jóvenes de aquellos años vivenciaron y padecieron de modo muy intenso las acciones de la dictadura, otros que eligieron la comodidad y modos de pensar de sus entornos

mostraron actitudes diametralmente opuestas. He all  otro aspecto que no podemos dejar de lado al analizar la construcción de la memoria social: la cercanía personal con la situación. Unos y otros, transcurridas cuatro décadas se transformaron en transmisores de aquellos hechos. En esa acción se asoma otro aspecto: las características de los discursos. Divergentes, coincidentes, pero, sin duda, no exentos de emotividad. Con todo ello el rompecabezas se va complejizando sin perder la importancia.

Ahora bien, la transmisión de aquellos hechos resulta de la influencia del contexto. En él convergen diversas instituciones dominantes (Castro, 2000) cuya función es proveer valores, actitudes y modos de acción que cada persona incorpora como propios y actúa conforme a los mismos. Entre tales instituciones ubicamos a la familia, la educación, la religión, las que integran la sociedad civil (la política, medios de comunicación, organizaciones sociales). La memoria social también se construye a partir de la influencia de cada una de ellas y tampoco son construcciones unívocas.



### **La memoria social y las encrucijadas personales**

Desde la psicología es posible decir que la memoria nos permite construir la identidad personal y de all  reconocerse como uno mismo. Ahora bien, cuando nos referimos a la memoria social ella lleva implícita la presencia de otros, del contexto y del momento sociopolítico que cada uno atraviese. La primera pregunta que acude a nuestra reflexión, si bien puede parecer una

perogrullada, es  cu al es el significado de la memoria social?  qu  aporta a la construcción de la sociedad?

El sociólogo francés Maurice Halbwachs (2004) colocó el acento en la memoria colectiva como un proceso elaborado y configurado desde las relaciones sociales. Ya apuntamos en el apartado anterior algunas de las características que- la misma- puede presentar: construidas, diversas, simbólicas, performativas. La variable temporal la atraviesa totalmente: el pasado y el presente otorgan los elementos fundamentales en ese tránsito. Quienes fueron contemporáneos a esos hechos tienen la posibilidad de incluir estímulos afectivos e íntimos que contribuyen a su significación, ya sea que aporten actitudes favorables o desfavorables a la situación. Aquellos jóvenes de ayer se convirtieron en los adultos que –desde alguna de las instituciones dominantes– en el transcurso de las décadas siguientes fueron ocupando papeles y funciones en las que transmiten información vinculadas con los años de la dictadura. En investigaciones que hemos realizado con la finalidad de analizar la influencia de aquellas instituciones en la construcción de la vida cotidiana de lxs jóvenes (Castro, 2018, 2020) la familia, la educación y los medios de comunicación se presentan como las que inciden en mayor medida en dicha construcción. Tal situación se manifestó en las narrativas de lxs jóvenes, en particular, en los temas concernientes al involucramiento social, las actitudes y representaciones relativas a hechos ocurridos durante la dictadura cívico-militar. Expresiones tales como “la política es sucia” o los “políticos son corruptos” fueron manifestaciones en aquellos jóvenes que–entre sus prácticas– no se hallaba el involucramiento ni en agrupaciones estudiantiles u organizaciones sociales. Por el contrario, quienes habían acompañado a sus familiares en prácticas políticas, al tiempo que recordaban esas acciones con mucho afecto, se mostraban adversos a los hechos de la dictadura. Quienes en sus familias habían pasado por persecuciones, prisiones, torturas o desapariciones, mostraban actitudes desfavorables hacia ese proceso y, en la actualidad, es común verlos en las marchas y actos que recuerdan la fecha del golpe de estado en 1976. En los casos en los cuales manifestaban actitudes diferentes, si bien no se expresaban abiertamente a favor de la dictadura, reproducían las palabras de sus familiares al decir que “como ellos no tenían nada que ocultar, nunca les había pasado nada malo”. Para los jóvenes de los años setenta esas expresiones recordaban a aquellas que -tanto en los medios de comunicación como en los protagonistas de la dictadura- pedían a los padres cuidar a sus hijos del peligro que mostraban algunas instituciones, en particular, la educación pues, según el discurso de j rarcas de la dictadura, que recordarán algunxs memoriosos, en aquel ámbito se exponían ideas “subversivas” y “contrarias a la vida occidental y cristiana”. Si bien algunos jóvenes actuales no reproducen esas actitudes, sus

testimonios muestran indiferencia hacia las actividades políticas y no participan en aquellas que se organizan en la ciudad en las fechas que recuerda el golpe militar.

Si nos detenemos un momento más en los adultos de hoy, jóvenes de ayer, ya no resulta extraño que, en más de una ocasión, se asomen voces negacionistas que intentan poner en duda la cifra de desaparecidos que los organismos de derechos humanos –a través de luchas legales de décadas– colocaron como simbólica y resultante de numerosas denuncias y, junto a ella, otros tantos casos que aún no logran sus testimonios por las circunstancias complejas que se produjeron en aquellos tiempos. Esas voces negacionistas cuentan con espacios importantes en medios de comunicación hegemónicos que difunden sus ideas y a través de esos mensajes, se incorporan en los discursos del habla diaria de personas alejadas de encuentros con organismos de derechos humanos o lecturas de textos académicos que abordan científicamente temas vinculados con situaciones relativas a las memorias colectivas.



### **Las juventudes y las performances por la memoria**

Cuando nos detenemos a reflexionar acerca de hechos ocurridos en el pasado es indudable que ellos pueden adquirir diferentes miradas. Por otro lado, hay otra variable que no puede soslayarse y es la que se orienta hacia los afectos y emociones. La historia no es una sucesión de hechos materiales, sino que est n atravesados por los sentimientos. Nada es blanco ni negro. Son hechos realizados en determinados contextos sociopolíticos y sus actores, personas con vivencias e

interpretaciones no exentas de la complejidad propia de la subjetividad social. Colocar en el análisis el papel de los afectos, de ningún modo implica disminuir la importancia de los hechos. Por el contrario, tal inclusión permite resignificar y dar el espacio que corresponde a los sentimientos, no como elemento decorativo sino fundamentales en la matriz de la subjetividad social.

Abramowski y Canevaro afirman “pensar los afectos conduce a zonas desprolijas y contradictorias en las que se gestan lazos e identidades, se construyen sensibilidades y se generan sociabilidades” (2017, p. 15). Se entremezcla lo público y lo privado, la racionalidad y la emotividad. Esta circunstancia implica  que la historia carezca de hechos ciertos y sólo se base en emociones? Si ello fuese cierto, se desvaloriza el significado e importancia de la historia y se pondría como banales a las emociones. Colocar los afectos en la discusión aporta a entender que la memoria social presenta interpretaciones no siempre coincidentes o compartidas por muchos, por lo cual sus prácticas y reproducciones también pueden diferir. Ahora bien, si entonces la historia carece de una voz y un mensaje unívoco,  cu l es la importancia que puede tener para las personas? La respuesta inmediata es que la vida cotidiana de cada persona está en el centro de la historia. Agnes H ller lo enunciaba de esta manera “La vida cotidiana no está ‘fuera’ de la historia, sino en el ‘centro’ del acontecer histórico: es la verdadera ‘esencia’ de la sustancia social” (1985, p.42). Por consiguiente, los hechos que ocurren en ella tienen como actores a los sujetos sociales y tales hechos no constituyen acciones est ticas. Por el contrario, se trata de acciones dinámicas, complejas y atravesadas por las circunstancias del contexto. Son hechos vitales y no mecánicos que van dejando sus marcas en la vida en sociedad.

Las emociones ocupan un lugar importante en la vida cotidiana de los sujetos. Eva Illuz las describe de esta manera: “Las emociones son significados culturales y relaciones sociales fusionados de manera inseparable, y es esa fusión lo que les confiere la capacidad de impartir energía a la acción” (2007, p. 15). Si a eso le agregamos la cercanía personal a los hechos, la formación de las actitudes hacia el objeto también varía. Ello responde, sencillamente, a que dicha cercanía implica un mayor compromiso emocional que –teniendo en cuenta los tres componentes que integran las actitudes– ti ne la interpretación de la información que recibe y se modifica, en consecuencia, el otro componente, que es el reaccional. Cuando nos detenemos en hechos históricos que han tenido una muy intensa y profunda ligazón emocional, su análisis suma complejidad en las interpretaciones y transmisiones.

Tal como ya hemos señalado, los jóvenes del tiempo de la dictadura, se convirtieron en lxs adultos que en la actualidad tienen otras funciones en las instituciones dominantes: padres, docentes, dirigentes, comunicadores, entre otras. Son ellxs quienes transmiten la información a las

juventudes en alguna de las organizaciones instituidas que los convoca. En nuestras prácticas investigativas hemos escuchado esos testimonios que nos posibilitaron conocer la influencia –sea con actitudes favorables o desfavorables– de tales organizaciones en los involucramientos juveniles y sus actitudes frente a hechos de la historia contemporánea argentina. Sobre las prácticas juveniles hemos realizado las publicaciones que permiten conocerlas (Becher, 2018, 2020; Castro, 2018, 2020).

En esta ocasión nos interesa detener el análisis en dos puntos:  cu l es la importancia de las memorias sociales en las juventudes?  qu  recursos utilizan en esa construcción? Iniciemos por la primera. La memoria es un fenómeno necesario para la construcción de la identidad personal. La construcción de la identidad, tanto personal como social, está atravesada por la influencia del contexto. En la primera por los vínculos más íntimos, mientras en la segunda por la incidencia de las instituciones dominantes que son constitutivas de la vida cotidiana de todos los sujetos. Si bien, desde sus orígenes como país, Argentina ancló sus raíces en antinomias, ello ha continuado a través del tiempo. Lxs historiadores son quienes más pueden aportar en ese estudio. Por nuestra formación en las ciencias sociales surgen otros t picos que transitan por las relaciones interpersonales y colectivas. En Argentina, sin duda alguna, los hechos vividos durante la década de 1970 dejaron huellas y cicatrices en millones de argentinos. Al regreso a la vida en democracia algunos gobiernos colocaron las políticas de verdad, memoria y justicia en la agenda pública: Raúl Alfonsín, Néstor Kirchner y Cristina Fernández. Los hechos comprendidos en la década señalada más arriba, adquieren mayor visibilidad por la cercanía vital de sus protagonistas durante los años del presente siglo XXI. Si bien, la generación de quienes eran jóvenes en aquellos años fue un blanco donde la dictadura colocó su animadversión, los hechos ocurridos durante tales años también dañaron otras generaciones que se convirtieron en luchadores sociales fundamentales en la construcción de la memoria social. Entre ellos, sin dudas, el papel de Madres y Abuelas de Plaza de Mayo junto a otros organismos de derechos humanos tuvieron y continúan teniendo un papel central en las políticas de memoria, verdad y justicia. En esa construcción, el papel de las instituciones dominantes (familia, educación, justicia, política y medios de comunicación) han constituido espacios de importancia en la relación entre memoria e identidad; algunas de ellas se hallan condicionadas por fuertes intereses corporativos y financieros, como sería particularmente, en el caso de la justicia y los medios hegemónicos. Estos últimos en particular aportan informaciones que inciden en la subjetividad y condicionan actitudes en la sociedad civil. Basta recordar expresiones de ciertos políticos o personas identificadas con algún partido en particular

quienes con absoluta liviandad reiteran sus dudas acerca de la cantidad de desaparecidos, exhibiendo actitudes negacionistas que pretenden disminuir la relevancia del tema.

Todos aquellos elementos, por la cercanía temporal -aunque lxs jóvenes de hoy nacieron con posterioridad a tales décadas- y la intensidad de los sentimientos que los hechos produjeron en la sociedad, dejaron huellas muy espaciales en la vida ciudadana. En ese marco se forma la identidad colectiva que hoy, también, las juventudes enfrentan. Dicha identidad permite construir un “nosotros” y un sentimiento de pertenencia a una comunidad. Dicha identidad lleva a compartir aspectos socioculturales que conforma esa noción de pertenencia. Ello no implica coincidencias en sus actitudes, pero sí, conocer los hechos, compartir información comunes necesarias para el sentimiento de pertenencia social. Carecer de esos elementos tornaría a los sujetos sin referencias históricas, culturales y sociales. De allí la importancia de la memoria social en esa construcción que supera a una generación en particular.

Ahora bien, transcurridas cuatro décadas del golpe cívico-militar la transmisión de la memoria social va adquiriendo otros discursos y prácticas. Piper-Shafir, Fernández Droguett afirman que “la memoria no solo se hace ling sticamente, sino también a través de la realización de prácticas diversas que hacen necesario ir más allá de los recuerdos dichos con palabras” (2013). Los mismos investigadores incorporan la noción de performatividad (Austin, 1962; Butler, 1997, 2001) para analizar el vínculo discursivo y material. Ella, la performance, al mismo tiempo tiene la *potencialidad de reproducir significados y de transformarlos*.

Las fechas que recuerdan hechos vinculados con la dictadura cívico-militar son ocasiones para acciones y encuentros de numerosos grupos relacionados con organismos de derechos humanos. A las clásicas marchas recorriendo las calles ciudadanas, se fueron incorporando otras manifestaciones culturales en las cuales, las juventudes ocuparon el protagonismo. La apelación a diversas performances ha permitido recurrir a nuevos lenguajes y discursos para interpretar la memoria social. Esas intervenciones no la distorsionan sino, por el contrario, favorecen la incorporación de nuevos lenguajes que tienden a colocar interpretaciones que son atravesadas por el paso del tiempo, pero incorporando en ella otras emociones.

Las juventudes contemporáneas han mostrado la recurrencia a esas nuevas performatividades. De modo reciente, en Argentina, Chile y Perú las imágenes han mostrado acciones juveniles mostrando repudio a ignominiosas acciones de los gobiernos de otros tiempos – cuyas consecuencias se presentan en la actualidad – que son consecuencia de situaciones originadas en décadas anteriores. Tal como anunciaban las manifestaciones de lxs jóvenes chilenos: *no son 30 pesos sino 30 años de indiferencia*. En Argentina –por su parte– lxs adultos



pueden advertir que año tras año, en cada actividad vinculada con hechos del pasado reciente, la presencia de las juventudes se acrecienta cada vez más y no es meramente de observación sino de activa participación y movilización. Ahora bien, estos involucramientos han agregado acciones donde se apela a expresiones culturales: murgas, recitales, murales, entre otras. Cada una de ellas no implica dejar de lado apelaciones a la memoria social sino, por el contrario, se van agregando manifestaciones – de las juventudes en particular- que le incorporan renovadas miradas sin dejar de lado los hechos que originaron la memoria histórica.

Si entendemos a la memoria social como un proceso dinámico, nunca cerrado ni limitado a una sola interpretación, los nuevos lenguajes e intervenciones que proponen las juventudes se asoman como performances necesarias para la resignificación de hechos vitales ocurridos en la sociedad.



### **La memoria a través de las generaciones**

Si bien no es la intención central de este texto centralizar la reflexión en un análisis exhaustivo acerca de la categoría juventudes -aunque sea este colectivo generacional donde se centraliza el vínculo con la memoria social en esta ocasión- vale considerar ciertos aspectos que atraviesan el estudio de aquel colectivo, entre ellos el concepto de generación. Leccardi y Feix  (2011) expresan que dicho concepto atraves  tres momentos históricos emparentados con marcos sociop liticos definidos. Entre ellos es posible mencionar los siguientes: a) durante los años  20 identificado con la denominación de *relieve generacional*; b) en los años  60, caracterizado por la vorágine de luchas, protestas sociales y políticas, se plante  la noción de *vacío generacional* c) para concluir

en los años  90 donde asomaba la evolución de la sociedad informacional, identificando con la noción de *lapso generacional*. Sin duda, el aporte de Mannheim (1952) quien afirmaba que la generación no implica compartir año del nacimiento, sino que –desde esa perspectiva teórica– dicho concepto incluye a quienes comparten un proceso histórico particular, lo cual supera una marca cronológica. Al respecto Leccardi y Feix  afirman “Hay dos componentes fundamentales en ese compartir de los cuales surge el *vínculo generacional*”. Uno de ellos implica que “la presencia de acontecimientos que rompen la continuidad histórica y marcan un antes y un después en la vida colectiva”; mientras por otro lado “el hecho de que estas discontinuidades sean experimentadas por miembros de un grupo de edad en un punto formativo en el que el proceso de socialización no ha concluido, por lo menos en sus fases más cruciales y cuando los esquemas utilizados para interpretar la realidad todavía no son rígidos por completo” (2011, p. 17).

La recurrencia al concepto de generación deviene interesante para proponer un análisis desde la perspectiva teórica de la heterotopía. A partir del concepto propuesto por Foucault intentaremos recorrer el vínculo con la memoria social. Partimos desde la noción de acontecimiento la cual se forma a partir de las relaciones de fuerza que confluyen en un lugar y el contenido que se le otorgan quienes se vinculan con ella. Este primer punto conduce a un aspecto que- si bien ya hemos comentado en párrafos anteriores, vale reiterarlo: se refiere a colocar en el centro el papel de la historia, como el escenario de los acontecimientos. En ella, el espacio y el tiempo son sus ejes constitutivos.

En el espacio, que no es vacío, se construye la relación entre los objetos, los cuerpos, las palabras, las imágenes, los discursos, los sujetos y los cuerpos. Foucault planteaba que vivimos en una época en que el espacio se da a través de relaciones de emplazamientos, incluyendo en ellos: el espacio interior, el exterior y los virtuales. Entendemos que al proponer la reflexión acerca de la memoria, resulta apropiado detenernos en el espacio exterior. Estos espacios son heterogéneos y, de acuerdo a la afirmación de María Cristina Toro-Zambrano “contienen elementos de un sistema fijo de relaciones, pero también crean y recrean nuevas relaciones con el exterior” (2017, p. 33). En esos emplazamientos se configuran prácticas, discursos y pensamientos en “otros” con relación al sistema al que pertenecen. En dicho emplazamiento se hallan las utopías y las heterotopías. Las primeras son espacios físicos no localizables. Las heterotopías, por su parte, están por fuera de todos los lugares. El concepto fue propuesto por Foucault en la década de 1960 y los definía como “espacios delineados por la sociedad misma, y que son una especie de contra-espacios” (1967). Entre otros aspectos es importante señalar que en dichos espacios se crean puentes entre una y otra estructura lo cual lleva a que sus relaciones constitutivas varíen, se contradigan y

cambien. Ellos tienen la posibilidad de construir espacios otros. Asimismo, dichos espacios pueden construir heterotopías de crisis o de desviación. Corresponde a este último aquellos que generan lugares propios para individuos que generan crisis en las sociedades. Retomando a Toro-Zambrano, ella propone que tales lugares fueron espacios importantes para un grupo humano “ya fuese por su sentido material o espiritual, político, militar, pero en la medida que cambiaba la estructura de la que dependían, se modificaban” (2017, p. 37). Ahora bien, aunque la heterotopía se incorpora en las relaciones de poder, desde la perspectiva foucaultiana, es posible entender que de ella pueden construirse *líneas de fuga* vinculadas con nuevos espacios atravesados por el arte, la cultura y la arquitectura. Tales espacios, si bien continúan siendo la expresión de relaciones de poder rompen con los límites de un tiempo permitiendo la construcción de espacios otros.



En la vinculación entre la memoria y la heterotopía, la cientista social española María García Alonso, identifica como *gestoras de memoria colectiva* a las instituciones que se ocupan de generar versiones de la historia que se transmite a través de los textos escolares y se difunden a la sociedad “hasta constituir un sustrato interpretativo que comparten cohortes generacionales” (2014, p. 334). Entre tales instituciones y actores sociales se puede considerar a los organismos de derechos humanos, las universidades y escuelas como así también aquellos testimonios de personas con involucramientos en situaciones ocurridas en esos tiempos históricos. Desde ya, el papel e influencia de aquellos *gestores* estar  condicionado por la importancia que los mismos tengan en la realidad social. En Argentina, los organismos de derechos humanos tienen una significativa presencia en la sociedad. Entre ellos, sin duda alguna, las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo tienen una representación simbólica indudable. Desde el tiempo de la dictadura, la lucha y

reclamo por sus hijos –las primeras– y los nietos –las segundas de la mencionadas– fueron construyendo pilares fundamentales en la memoria colectiva. De aquellos reclamos que caracterizaron la lucha de ambos organismos durante los años de la dictadura, a partir de la restauración de la democracia, los gobiernos que se sucedieron –con las diferencias en las actitudes que los caracterizaron en relación a la memoria colectiva– iniciaron una nueva etapa en la cual los caminos de la justicia se presentaron como la instancia apropiada para llevar adelante las políticas de memoria, verdad y justicia. Junto a esas instancias, quizá atravesado por comportamientos culturales, en Argentina, la ocupación de las calles ciudadanas es una práctica siempre presente, ya sea por reclamos sociales, políticos o sindicales como también por festejos de ciertas actividades que involucran a diversos grupos sociales. Las expresiones vinculadas con temas de la memoria colectiva también hallan en las calles de distintas ciudades en el país, los espacios apropiados para su recuerdo. Año tras año, quienes se involucran en las actividades relacionadas con temas de la memoria, pueden observar en tales acciones –que décadas atrás sólo contaba entre sus participantes a personas adultas con algún vínculo a los hechos ocurridos durante la dictadura– un importante involucramiento de juventudes. Dicho colectivo sociogeneracional ha ido aportando su performance en las cuales –a través de la m sica y el teatro– se puede observar la apelación a lenguajes y expresiones artísticas que aportan imágenes y representaciones relacionadas con la memoria colectiva.

Si retomamos el concepto teórico foucaultiano, la heterotopía, quizá sería apropiado reflexionar acerca de las prácticas que proponen las juventudes con relación a la memoria colectiva. Ahora bien, esos espacios otros, también muestran expresiones de poder y –como expresamos en otros párrafos– se constituyen en *líneas de fuga*. Entonces, las performances que muestran las juventudes en los actos y marchas vinculadas con hechos de la memoria, pueden asimilarse a nuevas construcciones de espacios otros que resignifican el tema sin dejar de lado los hechos fácticos que los enmarcaron, aunque también, sin quedar en cristalizaciones o meramente reproducción de ellos.



### **Un eslabón para continuar**

 Es la memoria social un proceso sólo de interés para lxs adultos?  An cdotas o resignificación? Preguntas como éstas se vuelven recurrentes en los momentos de reflexionar sobre el tema. Los hechos históricos poco aportan a la ciudadanía si quedan reducidos a aquellas imágenes de Billiken que nos acompañaron en nuestra infancia. Cada hecho requiere analizarse y debatirse.

A través de las reflexiones que intentamos en los párrafos anteriores hay algunos conceptos que resuenan y retomamos para finalizar: la vida cotidiana, la subjetividad y la identidad social. Pero también hay otro concepto que precisa su espacio: las emociones y sus expresiones. Incluirlas no puede quedar reducido a los análisis terapéuticos únicamente. Toda la historia sociopolítica está mediada por los sentimientos pues sus actores se movilizan con ellas. En algunos momentos de la vida personal tales emociones pueden asumir mayor protagonismo. Sin embargo, los acontecimientos de los últimos meses–condicionados por una pandemia que desestructur  la vida cotidiana de todos los humanos– permitió resignificar el papel de los sentimientos. Al mismo tiempo, la vida no se detuvo y fue preciso acudir a otras estrategias para su continuidad. También, situaciones vinculadas con hechos históricos y aquellos de relevancia social, llevaron a recurrir- fundamentalmente- a la virtualidad, pero nunca se detuvieron las acciones sociales.

Durante el tiempo que viene siendo atravesado por la pandemia de COVID-19, en Argentina las actividades vinculadas con la memoria colectiva se mantuvieron vigentes, aunque las formas de expresión se modificaran. Los organismos de derechos humanos, de modo particular

Madres y Abuelas, realizaron convocatorias para recordar y reflexionar acerca de los hechos ocurridos en tiempos de la dictadura. En distintas ciudades del país, el 24 de marzo de 2021, organismos, y ciudadanos preocupados e interesados con hechos de la memoria colectiva, teniendo en cuenta las medidas de cuidados sanitarios, dejaron testimonios de memoria a través de plantaciones de árboles en espacio públicos. En todos ellos, más allá de la inserción en alguno de los organismos de derechos humanos, se pudieron observar grupos de jóvenes sumándose a las actividades.



En Argentina el tema de derechos humanos se incorpor  capilarmente y las políticas de memoria, verdad y justicia el pueblo las colocó en su vida ciudadana, más allá de las decisiones de los gobiernos que se sucedieron en el país. Quienes fueron contemporáneos a aquellos tiempos, guardan imágenes y sentimientos que cada uno organizar  y guardar  en su intimidad. Para quienes abordamos desde nuestras prácticas investigativas las culturas juveniles nos interesa acercarnos a sus ideas, sueños, proyectos y modos de entender la vida y la sociedad. Si relacionamos a las juventudes con el tema de la memoria social, podríamos arribar a la conclusión de estas reflexiones.

Es habitual vincular a las juventudes con los ideales, las rebeliones y las utopías. No se trata de romantizar un tiempo evolutivo que tiene sus colores y sus sombras. Sólo quienes no hayan atravesado esa etapa sin poner en acción aquellas imágenes que la rodean, pueden desconocer la potencia y urgencia de los sentimientos. Pero, no basta detenerse en la nostalgia. La vida humana es una sucesión de luchas, dolores, ilusiones y desobediencias. Vital y necesaria.

En ese marco afrontamos investigar a las juventudes y por eso la vinculación con otro fenómeno tan imprescindible para otro elemento que convoca: la memoria social.

Ya señalamos en párrafos anteriores el sentido de dicha memoria como elemento de suma importancia para la construcción de la identidad social. Ella queda en las prácticas de miles y miles que con el paso de los años convoca a cada vez más jóvenes en fechas que recuerdan los hechos nefastos de la dictadura y no resulta casual la frase reiterada: memoria y jamás olvido. Sin buscar venganzas sino justicia. Las juventudes incorporan nuevas performances, nuevos estilos de discursos sin dejar de lado la esencia de la carga de la memoria social. Resignificada y siempre vital. A esas acciones se fueron sumando otras luchas, en las cuales, la de la marea verde le agregó convocatorias, rebeldías, voces corales mostrando la vitalidad de las juventudes unidas a otras generaciones que transmiten y comparten emociones e ideas.

Pero la identidad social no queda reducida a sentirse parte de un “nosotros” sino acerca su influencia a la construcción de una ciudadanía crítica. Si bien la práctica ciudadana implica el ejercicio de acciones electorales, no concluye all . Abordar desde la ciudadanía cultural amplía sus prácticas hacia otros ámbitos de la vida en sociedad. Ella demanda superar indiferencias e individualidades y tener en cuenta diversidades y solidaridades. En ese aspecto a las instituciones dominantes y sus actores les cabe responsabilidades en la transmisión de informaciones y en formaciones no dogmáticas y siempre abiertas al diálogo. Tal vez para eso valga reflexionar acerca de la vinculación entre la memoria social y las juventudes; ambos dinámicos y vitales.



## **Bibliografía**

- Abramowki, A; Canevaro, S (Comp.) (2017). *Pensar los afectos. Aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades*. Buenos Aires: Ediciones UNGS.
- Bayer, O., Bor n, A. y Gambina, J (2010). El terrorismo de estado en la Argentina. Espacio MEMORIA. Argentina.
- Becher, Y. (2018) De trincheras y fronteras. La construcción de la identidad juvenil en la política. En G. Castro(2018), *Militancias y políticas juveniles. Involucramientos sociales en contextos provinciales*. Buenos Aires: Editorial Teseo.
- (2020) Piezas para armar. La política estudiantil universitaria y sus configuraciones actuales. En G. Castro (2020), *Juventudes en movimiento. Avatares y desafíos*. Buenos Aires: Editorial Teseo.
- Castro, G. (1997). *Veo, veo...  qu  vemos? Una "mirada" sobre la vida cotidiana cubana*. Universidad de La Habana. [inédito].
- (2000). Cultura política en la cotidianeidad de fin de milenio. *Kairós, Revista de Temas Sociales*, 4(6). En: [www.revistakairos.org](http://www.revistakairos.org).
- (2018). Familia y jóvenes: influencias en la construcción de la subjetividad. En G. Castro, *Militancias y políticas juveniles. Involucramientos sociales en contextos provinciales*. Buenos Aires: Editorial Teseo.
- (2019). *Con nombre y apellido: historias con memoria*. En F.D'Aloisio, V. Plaza Schaefer, y M. E. Previtali(Comps.), *Protagonismos juveniles a 100 años de la Reforma Universitaria: acciones y debates por los derechos que nos faltan*. Córdoba: VI Reunión Nacional de Investigadores en Juventudes de Argentina.
- (2020). Sin permiso y buscando voces propias. En G. Castro, *Juventudes en movimiento. Avatares y desafíos*. Buenos Aires: Editorial Teseo.
- Foucault, M. [1967] Los espacios otros. Cuatro Tap Anteproyecto, <<https://docs.google.com/document/d/1A9XHxF6IEx-usipxhs2iFcnlqoxPF1WL4ZquozbnG78/edit?pli=1>>.
- García Alonso, M. (2014). Los territorios de los otros: memoria y heterotopía. *Cuicuilco*, 21(61), 333-352. [Fecha de Consulta 28 de Julio de 2021]. ISSN: 1405-7778. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35135452015>
- Halbwachs, M. (2004[1925]). *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona: Anthropos Editorial



- Heller,  . (1972). *Historia y vida cotidiana. Una aportación a la sociología socialista*. México: Grijalbo.
- Illouz, Eva (2007). *Intimidaciones congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Jel n, E. (2017). *La lucha por el pasado. Cómo construimos la memoria social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Leccardi, C. y Feixa, C. (2011). El concepto de generación en las teorías sobre la juventud. * ltima década*,(34), 11-32. CIDPA Valparaíso, junio 2011.
- Luciani, L. (2017). *Juventud en dictadura. Representaciones, políticas y experiencias juveniles en Rosario (1976-1983)*. La Plata – Misiones – Los Polvorines: UNLP. FAHCE – UNM – UNGS.
- OEA. Comisión Interamericana de los Estados Americanos (1980). Informe sobre la situación de los derechos humanos en Argentina. Doc.19. Aprobado por la Comisión en su 667<sup>a</sup> sesión del 11 de abril de 1980.
- Piper-Shafir, I., Fernández-Droguett, R.e  niguez-Rueda, L. (2013). Psicología social de la memoria: espacios y políticas del recuerdo. *Psyche*, 22(2), 19-31.
- Vázquez, F. (2018). Memoria social. En R. Vinyes(Dir.). *Diccionario de la memoria colectiva*.
- Toro-Zambrano, M. C. (2017). El concepto de heterotopía en Foucault. *Cuestiones de Filosofía*, 3(21).

Nota: las fotografías insertas en el artículo corresponden a la autora del mismo.

## **La investigación social con jóvenes en pandemia: los involucramientos en la intersección entre el pasado y el presente**

**Yussef Becher<sup>19</sup>**

**Recibido: 3/ 08/2021**  
**Aceptado: 13/11/2021**

### **Resumen**

Desde el proyecto de investigación (PROICO Nº 15-0418) “*Juventudes contemporáneas*”, radicado en la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) (Argentina), se buscó dar continuidad –durante la pandemia– a las praxis investigativas que se desarrollan en el marco del mismo. A partir de ello, se llevaron a cabo dos encuentros que tuvieron como finalidad indagar en torno a los involucramientos sociales de lxs jóvenes, que constituye uno de los ejes del mencionado proyecto.

Por una parte, se realizó una entrevista grupal a través de la aplicación de video llamada *Zoom* en donde se continuó profundizando acerca de una de las dimensiones que integran la propuesta de investigación: la construcción de la memoria con énfasis en la última dictadura cívico militar (1976-1983).

Por otro lado, se confeccionó un cuestionario, a través de *Google Docs*, distribuido por redes sociales, con la intención de conocer acerca de los efectos de la emergencia sanitaria en las condiciones sociales juveniles. Si bien el instrumento de recolección de datos permitió incorporar

---

<sup>19</sup> Abogado (UCCuyo). Magister en Sociedad e Instituciones (UNSL). Doctor en Ciencias Sociales (FLACSO Argentina). Becario doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Docente investigador de la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales (FCEJS). Universidad Nacional de San Luis (UNSL). E-mail: yussefbe@gmail.com

diferentes aspectos relativos a los contextos de las juventudes, este texto se centra en los vinculados a la participación social.

Dado que los dispositivos tecnológicos tuvieron su importancia en las tareas de investigación realizadas, se comienza señalando esas particularidades, para, luego, ofrecer algunos hallazgos de las actividades científicas efectuadas.

**Palabras clave:** investigaciones sociales; juventudes; pandemia; involucramientos.

### **Social research with youth in pandemic: involvement in the intersection between the past and the present**

#### **Abstract**

From the research project (PROICO N  15-0418) "Contemporary youths", based at the National University of San Luis (UNSL) (Argentina), it was sought to give continuity –during the pandemic– to the investigative practices that are developed in the framework of it. Based on this, two meetings were held whose purpose was to inquire about the social involvement of young people, which constitutes one of the axes of the aforementioned project.

On the one hand, a group interview was conducted through the video application Zoom in which it continued to deepen on one of the dimensions that make up the research proposal: the construction of memory with an emphasis on the last civic-military dictatorship (1976-1983).

On the other hand, a questionnaire was prepared, through Google Docs, distributed by social networks, with the intention of knowing about the effects of the sanitary emergency on youth social conditions. Although the data collection instrument allowed the incorporation of different aspects related to youth contexts, this text focuses on those related to social participation.

Given that technological devices had their importance in the research tasks carried out, it begins by pointing out these particularities, and then offer some findings of the scientific activities carried out.

**Keywords:** social research; youths; pandemic; involvement.

#### **Sortear la incertidumbre**

Quiz  aquelfue, o sigue siendo, el sentimiento que caracteriz  gran parte de los comportamientos de lxs argentinxs ante el contexto impuesto por la pandemia de Covid-19. Como han señalado diferentes te ricxs, el virus mostró una realidad que, tal vez, no parec  significativa hasta ese

momento: la finitud de la vida humana, no sólo de modo individual sino como raza, que, además, ha asumido históricamente su superioridad sobre otras.

Ante tal circunstancia, las opciones eran sucumbir a la falta de certeza o bien continuar con nuestras tareas. Hoy se puede decir, quizá por el contrario de lo que instauró el sentido común, que la mayoría de quienes integran el sistema educativo y de ciencia y técnica mantuvieron su actividad. Incluso más allá de las obligaciones impuestas.

En ese sentido, desde el proyecto de investigación (PROICO Nº 15-0418) “*Juventudes contemporáneas*”, radicado en la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) (Argentina), se buscó dar continuidad a las praxis investigativas que se desarrollan en el marco del mismo. A partir de ello, se llevaron a cabo dos encuentros que tuvieron como finalidad indagar en torno a los involucramientos sociales de lxs jóvenes, que constituye uno de los ejes del mencionado proyecto.

Por una parte, se realizó una entrevista grupal a través de la aplicación de video llamada *Zoom* en donde se continuó profundizando acerca de una de las dimensiones que integran la propuesta de investigación: la construcción de la memoria con énfasis en la última dictadura cívico militar (1976-1983). Las inquietudes giraron en torno a las siguientes preguntas: ¿Cómo accedieron lxs jóvenes al conocimiento sobre los hechos acontecidos en aquel tiempo? ¿Cuáles son las mediaciones que se ponen en juego en los saberes que allí se transmiten? ¿Cómo influyen en la subjetividad e identidad sociales de las juventudes actuales?

Por otro lado, se confeccionó un cuestionario, a través de *Google Docs*, distribuido por redes sociales, con la intención de conocer acerca de los efectos de la pandemia en las condiciones sociales juveniles. Si bien el instrumento de recolección de datos permitió incorporar diferentes aspectos relativos a los contextos de las juventudes, este texto se centra en los vinculados a la participación social. Por lo tanto, se consulta: ¿Qué perfiles tienen lxs jóvenes que están insertos en espacios instituidos de involucramiento social (organizaciones no gubernamentales, agrupaciones estudiantiles, partidos políticos)? ¿Cómo obran las desigualdades sociales en las actitudes juveniles? ¿Qué consecuencias tuvo la pandemia en la situación socio-económica, laboral, habitacional y responsabilidades de cuidado de lxs jóvenes activistas? ¿Se establecen diferencias con quienes deciden no involucrarse en la política?

Como se puede advertir, los dispositivos tecnológicos tuvieron su importancia en las tareas de investigación realizadas. En consecuencia, el texto comienza señalando esas particularidades, para, luego, ofrecer algunos hallazgos o primeras pistas sobre los interrogantes antes mencionados. Finalmente, se brindan algunas reflexiones, tanto sobre las actividades científicas efectuadas como la información obtenida a través de ellas.

### **Entre Zoom y mails**

La pandemia introdujo modificaciones en las prácticas de investigación. Todxs, siempre que pudieren, se enfrentaron a la necesidad, por motivos laborales o personales, de transcurrir extensas horas ante las pantallas de dispositivos tecnológicos: pc, celulares, televisores, *tablets*, *notebooks*, entre otros. Aunque tal vez all  emergía una posibilidad para expresiones renovadas (más o menos creativas) de investigaciones sociales.

El informe del Observatorio de Adolescentes y Jóvenes de la UBA (2020) señala: “En el mundo pandémico de hoy, el acceso a las tecnologías es una condición indispensable para poder sostener la escolaridad y el contacto entre estudiantes y docentes” (p. 4). Al mismo tiempo, según datos del Ministerio de Educación citados en el informe anterior, sólo entre el 36 y el 37% de lxs estudiantes posee *internet* de alta velocidad. A su vez, entre los principales dispositivos a los que recurren para realizar la tarea se encuentra el celular.

En ese sentido, desde el proyecto de investigación se decidió continuar con las actividades de indagación con jóvenes en el actual contexto sanitario. Con tal finalidad, se llevaron a cabo dos instancias que permitieron superar las dificultades, en cuanto a distancias y recursos, de encuentros con juventudes mediados por plataformas tecnológicas. Ambas situadas en el primer año de pandemia: 2020.

El primer acercamiento colectivo se produjo a través de *Zoom*, como continuidad de la investigación acerca de la construcción de la memoria y sus significaciones actuales. Se optó por dicho programa de video llamada por cuanto era sobre el que más se conocía en ese momento. Quizá por la influencia de su uso académico pues era común que conversatorios y seminarios se efectuaran acudiendo a dicha aplicación.

El intercambio se realizó durante el mes de mayo y participaron un total de 25 jóvenes. Se planificó del siguiente modo: tras conversar la directora del proyecto con algunos de sus integrantes, se dispuso efectuar una amplia difusión a través de redes sociales, en particular *Facebook* por cuanto suele ser una de las más utilizadas por lxs integrantes del colectivo.

Lxs interesadxs completaban una planilla –creada con *Google Docs*– en donde consignaban datos tales como nombre, apellido, e-mail. Tras ello, eran contactados por integrantes del equipo con la finalidad de detallar el sentido de la investigación, como también ofrecer mayor información acerca de nuestra tarea como investigadorxs. Asimismo, atendiendo a dicha finalidad, se creó una cuenta de *e-mail* del proyecto apelando al servicio de correo electrónico de *Gmail*.

Desde dicha cuenta lxs jóvenes no sólo recibieron la información acerca del encuentro virtual (tal como el enlace de acceso a *Zoom*), sino también sobre la instancia institucional en la que se insert  la actividad y la posibilidad de recibir consultas de su parte. Sin embargo, vale aclarar que hasta el momento no se recibieron *mails* con inquietudes o dudas sobre nuestro trabajo o sobre aquel primer encuentro planificado.

El diálogo en *Zoom* contó con la participación de dos investigadorxs del proyecto quienes asumieron diferentes tareas: mientras unx estuvo a cargo de la presentación general y contacto con lxs jóvenes, el otrx se ocupó de los aspectos operativos que requiere la video llamada. Entre ellos, la admisión al espacio virtual, el manejo de micrófonos y cámaras, también en cuanto a la visibilidad de lxs participantes pues sólo el investigador que ten  el rol de moderador era visto por lxs presentes. Asimismo, no todxs lxs asistentes contaban con dispositivos de imagen y audio, por consiguiente, en tales casos, intervenían en el chat de la plataforma.

El investigador moderador se ocupó del total de la interacción en vivo con lxs jóvenes, de allí que estuvo atento a las participaciones a través del uso del micrófono y del chat. El encuentro se grabó y las intervenciones escritas se guardaron en un archivo *Word*. La duración total del intercambio fue de más de una hora. En ese entonces, la plataforma virtual no ten  la limitación temporal actual para quienes realizan su uso de modo gratuito.

El inicio de la conversación consistió en una presentación acerca de la actividad en donde se explicit , una vez más, su finalidad científica, como también se advirtió sobre el resguardo de la identidad de lxs jóvenes participantes. Tras ello, surgieron comentarios sobre el contexto de pandemia, en especial, vinculados a salud, emociones, empleo, vivienda, entre otros. Ello motivó la segunda tarea investigativa a la que se referir  en este texto.

Como modo de dar continuidad a nuestras prácticas investigativas, con mayor hincapié en el contexto de pandemia, se decidió implementar un cuestionario en donde se consultaron aspectos relativos a las condiciones juveniles en torno a situación económica, educación, salud (en sus tres dimensiones: física, emocional y social), acceso a servicios públicos, rol del Estado y decisiones gubernamentales e involucramientos sociales. Por ende, si bien el cuestionario y, en consecuencia, la información recolectada abarca distintas aristas, el texto se centra en lo referido a la participación social juvenil.

El instrumento de recolección de datos se dise n  en una reunión conjunta, realizada a través de *Google Meet*, entre algunos integrantes del proyecto. Luego de definir las dimensiones a abordar, se procedió a su confección mediante el programa *Google Docs* en el *drive* de la cuenta

de e-mail antes mencionada. Tras obtener el enlace del documento, comenzó la etapa de difusión. Para ello, se recurrió a redes sociales (en particular, *Facebook*, *Twitter* e *Instagram*) y *WhatsApp*.

Las respuestas obtenidas por parte de lxs jóvenes ingresaban directamente al *drive* de la cuenta de correo electrónico desde la que se creó el formulario. Hasta el momento se han recolectado 92 cuestionarios.

Para precisar sobre la categoría juventudes, vale señalar que, si bien se la considera una construcción social atravesada por la pertenencia generacional, a los fines de estas actividades de investigación se consideró jóvenes, según los criterios de organismos nacionales tales como el INDEC y el INJUVE (antes DINAJU), a quienes tenían entre 15 y 29 años. Ello, asumiendo las limitaciones que implica tal demarcación cronológica.

### **La memoria mediada por la subjetividad y la identidad social**

Cuando se consult  a lxs jóvenes sobre los medios por los cuales conocieron acerca de los hechos sucedidos durante la última dictadura cívico militar, colocaron, en primer lugar, las instituciones educativas (colegios secundarios y universidades) y luego sus familias.

De manera profunda sólo en la facultad, en el secundario y familia bastante poco o los hechos en general sin ningún análisis acorde al tema (Gastón).

En mi caso, haciendo referencia a la institución educativa, nunca hablaron del tema. S  ya en la facu (Nadia).

A través de relatos familiares (Karina).

Yo a través de mi familia por relatos, y después en la secundaria (Ana).

Si bien lxs jóvenes ubicaron a dichas instituciones como dos ámbitos de relevancia en la transmisión de conocimiento sobre el gobierno autoritario, señalaron diferencias pues mencionaron que el nivel universitario permitió "*profundizar*" sobre aquellos hechos, en tanto se refiere a la familia como un espacio de circulación de vivencias o, como ellxs mismos indican, "*relatos*".

La identidad, o su plural, refiere a una construcción social nunca acaba, abierta a la temporalidad, la contingencia, una posicionalidad relacional sólo temporariamente fijada en el

juego de las diferencias (Arfuch, 2005). En efecto, el tiempo tiene su importancia; de allí la necesidad de considerar que estas generaciones, y en algunos casos sus padres también, no vivenciaron de modo directo aquel período de dictadura. Entonces, otro aspecto se vuelve relevante en la construcción de la memoria: las instituciones sociales como mediadoras en la trasmisión de sentidos.

Como reconocía Guattari (1996, p. 11), la subjetividad es producida “por instancias individuales, colectivas e institucionales”. Por su parte, el psicólogo cubano González Rey (2008) sugiere que en las configuraciones subjetivas se construyen conocimientos sobre la familia, la educación, lo político, pues “la subjetividad expresa de forma directa e indirecta una compleja trama de aspectos que, de forma simultánea y encubierta, se articulan en el impacto cognitivo y emocional” (p. 38). A ello, Castro (1997) añade que la identidad, en tanto dimensión de lo subjetivo, incluye los comportamientos o modos de respuesta de las personas ante la influencia de las instituciones dominantes.

Por lo tanto, se decidió, para seguir explorando, indagar sobre los saberes que circulan en las organizaciones antes mencionadas:

en el colegio se habló desde un punto de vista más neutral, tampoco nos pedían opinión, sobre todo en Historia... Finalmente, en la Universidad se hizo mucho más hincapié en la materia Ciencias Políticas y Derechos Humanos (Martina).

en el ámbito familiar, yo tengo parientes militares, siempre recalcaron el orden que había en ese entonces y que es algo que no se ve hoy en día. Por eso también escucho a veces en mi familia o allegados que opinan que en muchas situaciones que vive el país actualmente, y que les causa indignación, deberían volver los militares (opinión que no comparto) (Nicolás a través del chat de Zoom).

Como evidencian los testimonios de los jóvenes entrevistados, la influencia de las organizaciones imprime diferentes improntas en sus subjetividades, que aportan a la construcción de los sentidos. En el ámbito educativo, en particular el nivel secundario, se menciona la transmisión de conocimiento “neutral”, lo cual implica la ausencia de posicionamientos ideológicos en torno al gobierno de facto.

De ese modo, el tema o suceso, tal como lo trata dicha institución, no requiere de parte de estos jóvenes una posición particular; allí, en esas fronteras o modos de enunciación en tanto “prácticas de representación” (Hall, 1990, p. 1) se consolida la identidad. Aunque podría pensarse



que la “neutralidad”, que no necesite un comportamiento explícito: a favor o en contra, configura una toma de posición ante la memoria: la indiferencia moral.

Asimismo, es preciso establecer distinciones, marcadas por lxs mismxs jóvenes, en cuanto a los perfiles de las organizaciones educativas, pues indicaron ciertas diferencias entre escuelas secundarias privadas católicas y públicas laicas. Si bien en relación al tratamiento de los hechos acontecidos durante la última dictadura no se establecen oposiciones, por lo cual, tanto en las primeras como las segundas, permanece la “neutralidad”, en los colegios católicos “(...)son notable la censura en cuanto a la dictadura, los docentes no mencionaban esa época ni tampoco nos adentraban a una pequeña noción de los derechos humanos” (Martina).

Según los testimonios de lxs jóvenes, aunque las experiencias difieran pues no todxs mencionaron la “*censura*” de parte de dichas instituciones, la postura de la Iglesia Católica con relación al gobierno autoritario se vincula con el “apoyo de grandes grupos religiosos al golpe” (Gastón), “por una cuestión de ideología” (Martina) o porque “era una forma de protección contra los subversivos, ya que según el gobierno de esa época iban a atentar contra la iglesia también” (Gisela).

Si bien es conocida, como advierten los registros históricos, la convivencia entre algunas fracciones del catolicismo, incluidas las cúpulas, con la dictadura interesa conocer el modo en que lxs jóvenes explican dicha relación. Por ende, una de ellxs señala “Videla era un buen católico, se decía que se la pasaba rezando y que Dios lo guiaba” (Tamara). La entrevistada refiere al perfil de la figura del dictador, que daba cuenta de una actitud positiva en relación a la práctica de la religión católica, como también la inclusión en su discurso de “valores cristianos”.

Más allá del significado histórico, tiene relevancia, tal como muestran los testimonios recolectados, la perseverancia de una “neutralidad” por parte de las organizaciones educativas sobre los hechos acontecidos en las épocas del autoritarismo de facto. Aunque, como se señaló antes, ese tipo de “frontera identitaria” también implica una postura: la de la indiferencia. Por lo tanto, ocultar o censurar se convierten en comportamientos recurrentes ante la construcción de la memoria.

Por su parte, en las familias el sentido en torno a la última dictadura militar está atravesado por experiencias y relatos transmitidos generacionalmente. Por ende, en los grupos familiares que cuentan con integrantes de las Fuerzas Armadas (“militares”, como los califican lxs jóvenes) el significado atribuido a los hechos acontecidos durante el gobierno de facto se asocia a la necesidad de instaurar “el orden”.

En consecuencia, el tiempo previo a la dictadura, caracterizado en toda América Latina por la elevada politización juvenil en reclamo de derechos (Reguillo, 2000), es representado como contrario a pautas de conducta “seguras”, que permitieran resguardar la tranquilidad ciudadana. A partir de ello, el modo de denominar a quienes no se ajustaban al orden era “subversivos”, lo cual muestra la perseverancia de un discurso común en tiempos de autoritarismo.

Ahora bien, el contenido que se le atribuye a dicho signifiante, según las expresiones juveniles, supera el peligro de atentar contra la seguridad de otrxs ciudadanxs, pues se trataba de “las lacras que podrían llegar a corromper la sociedad” (Nadia). Mientras el discurso del orden vincula a lxs “subversivos” con la falta de respeto por las normas de convivencia, el último cuestiona las ideas de dicho grupo por cuanto conducirían a pervertir la sociedad. Ello implicaba llevar al conjunto de sus actores por caminos equivocados; los del “daño”, “la pérdida de valores”, “el incumplimiento de las reglas”.

Otro de los sentidos asociados a la dictadura por las familias de lxs jóvenes es el miedo, aunque también con diferencias en cuanto a las narrativas que se transmiten. En ese sentido, como afirmaba Barthes (1987) “no hay ni ha habido nunca un pueblo sin relatos” (p. 9). Ese tipo de transmisión de vivencias requiere de la “divergencia de la temporalidad” (Arfuch, 2005, p. 25); allí la narrativa, en tanto discurso indirecto, permite dar cuenta de la experiencia histórica, situada, de los sujetos, en definitiva, “de la constitución de identidades, individuales y colectivas” (p. 26).

Por consiguiente, el discurso del miedo aparece como experiencia de familias de lxs jóvenes que padecieron la privación de sus derechos (includxs integrantes detenidos), en tanto en otras sobrevienen prejuicios sobre el comportamiento de quienes se oponían al régimen dictatorial, con la apelación al conocido “quienes nada tenían que ocultar, podían circular con seguridad y libertad”. En las familias que evidencian un conocimiento desprovisto de estereotipos sobre lo acontecido durante el gobierno autoritario, se señala que por una “mera sospecha” era posible ser detenido.

Desde el análisis guattariano hasta los aportes de González Rey, se advierte el papel de las emociones en la subjetividad, por lo tanto, se afirma que su *ethos* está constituido por un sustrato simbólico-afectivo que informa las cogniciones y las prácticas. En efecto, las narrativas transmitidas generacionalmente por las familias muestran la presencia de las emociones como forma de significar positiva o negativamente la experiencia de la dictadura. Por lo cual, la relevancia que adquieren las afectividades como lugar desde el que se atribuye sentido a la memoria.

Si bien en torno a las instituciones educativas y familiares, según los sentidos juveniles, se identificaron los discursos antes explicitados, interesaindagar las actitudes personales de lxs entrevistadxs. En ese sentido, conocer acerca de las opiniones sobre la última dictadura que circulan en sus grupos de pares proporciona algunos datos sobre las percepciones individuales.

es un tema que se toca muy por encima... en mi caso en particular resalto el orden que se desarrolló y se logró imponer (Karina).

algunos creían que estaba bien el orden que había, pero con otras personas creíamos que no era la manera de tener orden en el país (Nicolás).

En primer lugar, los testimonios de lxs jóvenes indican que el tema ya no tendría un espacio de relevancia en sus diálogos. Por consiguiente, allí, quizá, está ejerciendo su influencia la identidad constituida en torno a la memoria, pues la pérdida de significancia se vincula con su ausencia: jóvenes que no se identificarían con lo ocurrido durante la época del gobierno autoritario de facto en nuestro país. Tal vez la mayor distancia con los hechos o generaciones juveniles que nacieron bajo el resguardo de la democracia modificó el sentido atribuido a aquel tiempo, aunque, en materia de memoria, es válido apreciar el modo en que se consolida, en tanto relato o narrativa, la identidad.

Por ende, como se señaló, resulta interesante considerar el papel de las instituciones tradicionales por cuanto los comportamientos surgen como respuesta a las mismas. A partir de ello, la educación mostró la presencia de un “discurso de la neutralidad” que justificaría cierta indiferencia moral ante la memoria. Por su parte, en la familia se reconoce el lugar que ocupa el discurso del orden en tanto legitimador de las acciones ilegales de las Fuerzas Armadas durante la dictadura. En consecuencia, según los testimonios, en los sentidos construidos por lxs jóvenes se refuerza la influencia de la institución familiar a través del apelativo al significativo orden. Aunque con algunos matices, dicho uso justifica lo acontecido durante el gobierno de facto por cuanto habría garantizado mayor certidumbre sobre el cumplimiento de “pautas sociales” destinadas a preservar la seguridad.

Foucault (2006) en su análisis del poder y los modos de dominación de la subjetividad, señala la presencia que durante el siglo XIX tuvieron las denominadas sociedades disciplinarias, objetivadas a través de las instituciones de encierro, mientras que la continuidad, de acuerdo con Deleuze (1991), implicaría la dispersión de la vigilancia. Según el primero de los autores, la posteridad estaría marcada por la vigencia de las sociedades de seguridad. A ello se dedica

Bauman (2013) quien advierte que el tiempo actual supone el tránsito por dicho tipo de poder, caracterizado por la desconfianza sobre el comportamiento del otro.

En ese sentido, los dispositivos de seguridad se orientan a construir un sujeto peligroso y de allí a explicar sus acciones en tanto el grupo señalado atenta contra la preservación del orden social. A partir de ello, la emergencia de las narrativas sobre los tiempos de dictadura transmitidos a los jóvenes, pues se representa a “los subversivos”, “las lacras”, como quienes pusieron en peligro la “seguridad” de la sociedad. En tiempos actuales, como aclara Bauman, la construcción del sujeto peligroso se modifica, de modo tal que recaesobre extranjeros y grupos vulnerables.

Con la intención de obtener una panorámica más amplia, en vinculación con lo anterior, se consultó sobre el espacio que se le atribuye a la memoria en eventuales instancias de involucramiento social. Si bien la mayoría señaló no estar incluido en lugares instituidos de participación social, hicieron referencia a agrupaciones estudiantiles y organizaciones no gubernamentales, también a la propia institución educativa.

En relación al primer ámbito, se mencionó a una agrupación correspondiente a la UNSL en donde para el 24 de marzo –día que en Argentina se conmemora la lucha por la memoria, la verdad y la justicia durante la última dictadura– se difundió en redes sociales un comunicado recordando los hechos acontecidos, “con la frase NUNCA MÁS! que representa lo que todos sentimos como argentinos” (Camila a través del chat de Zoom).

Por otra parte, los otros jóvenes que participaron de la actividad de investigación señalaron desconocer lo realizado por las agrupaciones en materia de memoria, aunque varios de ellos reconocieron “haber visto carteles” sobre el 24 de marzo en los pasillos de la universidad. En cuanto a la institución educativa, en este caso la UNSL, no recordaron ningún evento o mención sobre los hechos que tuvieron lugar durante el gobierno de facto iniciado en 1976.

En consecuencia, con diferencias, se advierte, en principio, que el papel atribuido a la memoria por dichas organizaciones se circunscribe a una fecha particular, por lo cual, no existiría otro tipo de instancias, más allá de ese día del calendario, que permitan conmemorar lo sucedido en la última dictadura cívico militar. Asimismo, la memoria, desde las instituciones mencionadas y según los sentidos juveniles, ocupa un espacio restringido o detenido que se limita a recordar en lugar de propiciar ámbitos de transmisión y reconocimiento.

### **Los involucramientos sociales en el presente y la configuración de las desigualdades**

Como se señaló antes, otra de las actividades del proyecto de investigación consistió en cuestionarios confeccionados a través de un formulario de *Google Docs*. La difusión se realizó por

medio de redes sociales (en particular, *Facebook*). Las respuestas de lxs jóvenes ingresaban en el *drive* correspondiente a la casilla de *mails* de la cuenta de correo electrónico creada con tal finalidad.

Esta segunda etapa permitió conocer, entre otras dimensiones de análisis, acerca de algunos rasgos ligados a los perfiles juveniles de quienes deciden involucrarse socialmente. Aunque no sólo a modo de construir una “fotografía” de lxs jóvenes que apuestan por la participación en diferentes organizaciones, tanto las de mayor trayectoria como otras recientes, sino también profundizar sobre el estudio de las desigualdades sociales.

En efecto, con respecto a la pandemia producida por el Covid-19 afirma Judith Butler (2020): “(...) la desigualdad radical, que incluye el nacionalismo, la supremacía blanca, la violencia contra las mujeres, las personas queer y trans, y la explotación capitalista encuentran formas de reproducir y fortalecer sus poderes dentro de las zonas pandémicas” (p. 60). Asimismo, agrega “El virus por sí solo no discrimina, pero los humanos seguramente lo hacemos, modelados como estamos por los poderes entrelazados del nacionalismo, el racismo, la xenofobia y el capitalismo” (p. 62).

Por lo cual, tras seleccionar de la muestra a lxs jóvenes que mencionaron participar en organizaciones sociales de distinto tipo (del total, 39), se repar  en algunas de sus características personales, que permitieron identificar la presencia de asimetrías sociales. En primer lugar, el género autopercebido, tal como fue consultado en el cuestionario, aparece como una distinción de dicho grupo de jóvenes. Entre ellxs, 25 mujeres y 14 varones señalaron estar insertos en instancias de involucramiento social.

De lo anterior, que la mayor presencia de mujeres en el ámbito de lo público quizá se pueda identificar como un atributo de los tiempos actuales. Históricamente, el género femenino ha sido conminado al espacio privado, con especial énfasis en las tareas del hogar y los cuidados. Si bien no existe consenso en el feminismo en torno al momento en que se produjo la división sexual entre lo público y lo privado en nuestra región, Segato (2011) señala que podría encontrar sus orígenes en tiempos coloniales. En aquel entonces, como consecuencia de dicho contexto, los ab rigenes varones comenzaron a ocupar el espacio público a partir del contacto con los españoles, mientras que las mujeres eran relegadas al ámbito del hogar.

Con el transcurso del tiempo, y varios siglos de por medio, el género femenino ha ido obteniendo mayor protagonismo en lo público-estatal. De allí que, según datos del Observatorio de

Igualdad de Género de la CEPAL<sup>20</sup>, en la región un 28,5% de mujeres ocupa cargos en gabinetes ministeriales, en tanto el porcentaje para Argentina es de 11,1%, lo cual la ubica entre los países de menor presencia de mujeres en dichos espacios del Poder Ejecutivo. Sin embargo, el porcentaje de legisladoras nacionales que corresponde alpa s es uno de los más elevados de América Latina y el Caribe, 38,9%, siendo el total 31,6%. Por su parte, el Poder Judicial, en porcentaje de mujeres ministras en el máximo tribunal de justicia, representa también uno de los más bajos de la región, 20% sobre un total de 32,1%. De hecho, actualmente, una sola mujer integra la Corte Suprema de Justicia de la Nación.

El otro dato en el que parece relevante detenerse es el referido al estrato socio-económico. En el total de jóvenes consultadxs el que predomina es el medio bajo. A ellxs corresponde el 68,5% (63 casos), mientras que lxs que respondieron participar en espacios de involucramiento representan, respecto del porcentaje anterior, el 43% (39 casos). Por lo tanto, del total que respondió el cuestionario, lxs que optan por el activismo integran la mayoría de quienes pertenecen a estratos socio-económicos de menor poder adquisitivo.

La mayoría de lxs jóvenes no sólo manifestó su pertenencia actual, del momento en que se efectuó el relevamiento, a dicho sector social sino también la perdurabilidad en el tiempo, pues mencionaron que tanto antes como durante la pandemia su situación económico-social era la misma. Aunque algunxs integrantes del colectivo señalaron mejoras antes del inicio de la crisis sanitaria, como también la incidencia favorable del programa social nacional Ingreso Familiar de Emergencia (IFE). Se trató de una política social, creada a través del Decreto N  310/20, iniciada en abril y finalizada en noviembre de 2020. La acción estatal se dirigió a quienes tenían desde 18 hasta 65 años y se desarrollaban en el ámbito de la informalidad laboral, trabajadorxs de casas particulares, monotributistas sociales<sup>21</sup> y de las categorías a y b (no exceder los \$313.108,87 de ingresos brutos anuales). De acuerdo a sus criterios, sólo podían recibirlo uno de lxs integrantes del grupo familiar, sin embargo, se constató que accedían más de unx en una misma familia (ODSCA, 2020).

El monto para lxs receptores del IFE era de \$10.000. Si bien esta medida tuvo inicialmente el propósito de ejecutarse por única vez, continuó dada la extensión del aislamiento social

---

<sup>20</sup> La información está publicada en su web y corresponde al último año disponible: <https://oig.cepal.org/es/autonomias/autonomia-la-toma-decisiones>

<sup>21</sup> Consiste en una modalidad de registro de la actividad laboral con menores costos cuando se cumplen, entre otros, los siguientes requisitos: 1) realizar una única actividad económica independiente; 2) integrar una cooperativa de trabajo con un mínimo de 6 asociados. Al mismo tiempo, no tienen que superar el ingreso bruto anual de \$208.739,25.

obligatorio. Según información oficial, la cantidad de titulares del derecho seleccionados para el primer pago fue de casi 8,9 millones (ANSES, 2020).

Por su parte, datos proporcionados por ODSA(2020) advierten que el porcentaje de pobreza sin protección social, entre ellas el IFE, hubiese sido de 51,1%, en tanto que por la aplicación de tales programas se mantuvo en 47,2%. Por otro lado, la indigencia, sin las decisiones de política social, habría alcanzado 18,1%, pero se sostuvo en 13,6%. Por consiguiente, el mayor impacto de los programas paliativos ejecutados durante la pandemia se concentró en la indigencia, que implicó una diferencia favorable, por su implementación, de 4,5%.

Asimismo, si bien el incremento de la indigencia durante la crisis sanitaria afectó principalmente a las infancias -desde 0 a 17 años-, lo cual representó el 20% durante el segundo semestre de 2020, el porcentaje regresivo más elevado se ubicó entre los jóvenes de 19 a 29 años, para el mismo período anterior 15,5%. Dado que ante dificultades económico-sociales los niños y adolescentes suelen constituir el fragmento poblacional más perjudicado, se señala:

Este comportamiento en apariencia extraño puede explicarse por la fuerte inyección de recursos adicionales que en materia de protección social recibieron los hogares con niños/as y adolescentes durante el período (Asignación Universal por Hijo u Embarazo, Tarjeta Alimentar y pensiones no contributivas por madre de 7 o más hijos, entre otros) (ODSA, 2020, p. 16).

En cuanto a la situación laboral, del total de jóvenes consultados en el cuestionario del proyecto, quienes manifestaron integrar ámbitos de participación social, 20 respondieron que estudian y trabajan, mientras que 14 sólo estudian y 5 sólo trabajan. Si bien tales situaciones de empleo se mantuvieron antes y durante la pandemia, en relación a la distribución de las proporciones, aumentó el número correspondiente al primer grupo. De allí que quienes sólo estudiaban tuvieron que buscar empleo.

Al mismo tiempo, 25 jóvenes afirmaron preservar su trabajo durante la crisis sanitaria, en tanto que 2 lo perdieron. Por otro lado, en referencia a las condiciones laborales, todos los jóvenes empleados señalaron hacerlo en el ámbito de la informalidad. Ese dato muestra la persistencia histórica de la falta de registración laboral entre los integrantes del colectivo. Aunque con variaciones en los últimos veinte años, pues desde 2003 hasta 2008, si bien el número de jóvenes que se desarrollaban en la informalidad continuaba siendo elevado, se produjo una ca da a nivel nacional del 73% al 53%. Luego se mantuvo con un descenso relevante en 2015 y comenzó a incrementar sostenidamente desde 2016. Asimismo, incluso en los períodos más favorables, existe

una significativa diferencia en la falta de registración del empleo entre jóvenes y adultxs, que ubica a lxs primerxs –para 2017– con el 57% y a lxs segundxs con el 27% (Bertranou, et. al., 2018).

A su vez, tal como se pudo evidenciar con los datos recolectados en el cuestionario, si bien algunas asimetrías–en especial, las ligadas al ámbito laboral– se mantienen en el total de integrantes del colectivo, se profundizan entre quienes forman parte de espacios de involucramiento social. En ese sentido, quienes señalaron no conformar organizaciones sociales, un total de 53 jóvenes, 25 afirmaron sólo dedicarse al estudio, mientras que otrxs 25 estudian y trabajan y 3 sólo trabajan.

Sin embargo, de entre ellxs, 7 mencionaron no trabajar antes de la pandemia. Por otro lado, del total de jóvenes que posee un empleo<sup>18</sup> est n registrados, mientras 9 se desarrollan en la informalidad. Asimismo, 4 jóvenes señalaron haber perdido su trabajo durante la pandemia, aunque algunxs de ellxs por elección personal o para optar por otros empleos.

Por lo tanto, de la comparación de la información, se advierte la mayor presencia de desigualdades entre lxs jóvenes que manifiestan disposiciones políticas, en tanto decisión de involucrarse en espacios instituidos de participación social.

### **Reflexiones finales**

El contexto que trajo aparejado la propagación del virus Covid-19, con el consecuente aislamiento social, puso a lxs investigadorxs de las ciencias sociales ante un desafío: paralizar sus actividades o bien continuar con ellas. Quienes optaron por la segunda alternativa tuvieron que reinventar prácticas y rutinas de investigación. En ese sentido, la pandemia también ofreció una oportunidad, pocas veces vivenciada, de modificar las praxis en pos de la creatividad, que, además, se desconoce su duración o continuidad.

Desde el PROICO N  15-0418 se decidió seguir con las tareas de investigación a través de dos propuestas. La primera de ellas consistió en una entrevista grupal realizada por medio del programa de videollamadas *Zoom*, mientras que la segunda en un cuestionario efectuado con *Google Docs*. En ambos casos, se acudió a la difusión a través de redes sociales.

Si bien se logró un alcance considerable entre lxs jóvenes, se reconoció entre ellxs la desigualdad en el acceso a los dispositivos tecnológicos e *internet*. Tal como señala el informe del Observatorio de Adolescentes y Jóvenes de la UBA (2020):

Es así que en la coyuntura actual las desigualdades que conocemos, vinculadas a la estructura social y a la desigual distribución de ingresos, bienes y servicios básicos, se superponen a otras más nuevas, relacionadas con la conectividad y la dotación de equipos (p. 5).



Entre las posibilidades que se identificaron en el uso de ese tipo de tecnologías con fines científicos, se destaca la importancia de incluir la grabación del encuentro virtual de un modo más espontáneo que si fuera presencial. Si bien el equipo de investigación no ha recurrido a la filmación de entrevistas grupales, se afirma su relevancia para el análisis de los comportamientos gestuales, aunque, al mismo tiempo, la inclusión de grabadoras audiovisuales puede afectar la confianza construida entre sujeto cognoscente y conocido. En particular, dependiendo del tipo de población juvenil de que se trate, pues quienes provienen de sectores populares, dado que suelen experimentar con mayor frecuencia el hostigamiento del aparato represivo estatal, tienden a mostrarse más reacios a la presencia de dichos dispositivos digitales.

Además, surgieron inconvenientes técnicos durante las actividades realizadas, en especial la entrevista grupal a través de videollamada, por cuanto no todos los jóvenes contaban con el mismo nivel de conectividad, como también con audio o cámara. Por lo tanto, la limitación a la posibilidad de analizar gestos o reacciones de las juventudes ante las preguntas realizadas. Sin embargo, también allí se identificó una potencialidad, pues quienes no contaban con micrófono o cámara intervenían a través del chat de *Zoom*. Ello permitió conocer no sólo las expresiones verbales de los entrevistados, sino también sus objetivaciones escritas, por consiguiente, reparar en los estilos de escritura, el uso de los signos de exclamación, las mayúsculas, entanto herramientas discursivas por medio de las que expresan sus emociones.

En cuanto a los hallazgos empíricos, como se señaló al inicio, se dividen en la indagación de los involucramientos sociales en el pasado y el presente. El uso de la demarcación temporal, más allá que ambas actividades de investigación se realizaron en tiempos recientes, sirve para diferenciar los intereses de las praxis efectuadas en el marco del proyecto. En ese sentido, la primera consistió en una exploración sobre el significado que las juventudes de la actual generación le atribuyen a la memoria, con énfasis en los hechos acontecidos en nuestro país durante la última dictadura cívico militar.

En la construcción de la subjetividad e identidad sociales las instituciones tradicionales ejercen su influencia. A partir de ello, se advirtió, según las expresiones juveniles, la presencia de las instituciones educativas y la familia en los relatos que se elaboran sobre el régimen autoritario. Si bien los jóvenes afirmaron que la universidad les permitió ahondar su conocimiento sobre los hechos, respecto del nivel secundario hicieron referencia a la transmisión de saberes “*neutros*” en torno a la dictadura. Ello supone la ausencia de un posicionamiento respecto del gobierno autoritario; es decir, no se está a favor ni en contra. En consecuencia, se construye un sentido de indiferencia moral ante la dictadura, por consiguiente, la memoria.

Por su parte, las familias hicieron evidente la transmisión de relatos o narrativas, en tanto discursos indirectos, sobre lo sucedido durante los tiempos del régimen militar. Asimismo, ellas adquieren relevancia dada la mayor distancia que tienen lxs jóvenes de la generación actual respecto del gobierno iniciado en el '76. Los conocimientos que se transmiten desde el ámbito familiar muestran el atravesamiento de las emociones y el sentido común, de allí, la falta, en algunos casos, de una reflexión más profunda sobre las consecuencias del tiempo autoritario. También influye en los sentidos juveniles la conformación de dicha institución, pues algunas de ellas estaban integradas por miembros de las Fuerzas Armadas.

Los discursos que rondaban en las familias giraban en torno al "orden" y el "miedo". El primero de ellos como legitimador de las acciones ilegales de la junta militar, mientras que el segundo, para quienes contaban con "militares" entre sus parientes, el sentimiento de temor era producido por el comportamiento de lxs "subversivos o lacras". Por otro lado, quienes tenían otras integraciones familiares, señalaron miedo respecto de las actitudes del régimen autoritario.

Además, para construir una panorámica sobre el papel atribuido a la memoria en las organizaciones sociales transitadas por lxs jóvenes entrevistadxs, se indagó sobre los sentidos que circulan en espacios de involucramiento, entre ellos la propia universidad (UNSL). Si bien pocos jóvenes respondieron participar en instancias de activismo social, se mencionó agrupaciones estudiantiles, por las características de las actividades realizadas se atribuiría a la memoria un lugar circunscripto al recordatorio de una fecha: el 24 de marzo. Por su parte, en relación a la universidad indicaron la falta de eventos o actividades ligadas a lo acontecido durante la dictadura.

La segunda tarea investigativa realizada en el marco del proyecto tuvo como finalidad conocer la incidencia de la pandemia en las condiciones juveniles. Por consiguiente, se incluyeron diferentes dimensiones relativas a empleo, salud, vivienda, educación, afectividades, medios de comunicación. De ellas, se eligió, para este texto, centrarse en lxs jóvenes que afirmaron integrar espacios de participación social. Ello con el propósito de identificar sus perfiles y, desde allí, el peso específico que adquieren las desigualdades sociales.

Del total de jóvenes que afirmaron conformar instancias de activismo, se reconoció una mayor presencia de mujeres, lo cual podría estar evidenciando un rasgo de las generaciones del presente: el mayor espacio, como consecuencia de luchas sociales, atribuido al género femenino en la tramitación de lo público-estatal. Por otra parte, la consulta acerca de los estratos socio-económicos muestra entre las juventudes involucradas una pertenencia más marcada, a diferencia de jóvenes que no reúnen esa característica, a niveles medio bajos. Asimismo, según sus

respuestas, la pandemia no modificó su condición económica. También destacan programas sociales tales como el IFE.

En relación al empleo, lxs jóvenes que integran espacios de participación evidencian situaciones precarias, tanto por la proporción de lxs que estudian y trabajan como por las condiciones en las que lo realizan: la informalidad laboral. Por el contrario, quienes deciden no formar parte de instancias de involucramiento muestran menor presencia de jóvenes que estudian y trabajan, como también de falta de registración laboral. Si bien la crisis sanitaria afectó las condiciones laborales de uno y otro grupo de jóvenes, quienes perdieron su empleo fueron, en mayor cantidad porcentual, lxs que conforman lugares de involucramiento social.

Por consiguiente, la aproximación a las condiciones sociales de las juventudes muestra la relación entre sus comportamientos, las desigualdades sociales y las disposiciones políticas. En consecuencia, deviene en un área de estudio, en tanto hipótesis o idea inicial, que amerita posteriores indagaciones.

### **Referencias bibliográficas**

- Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSES) (2020). *Boletín IFE-I-2020: caracterización de la población beneficiaria*. Dirección General de Planeamiento. Disponible en: <http://observatorio.anses.gob.ar/archivos/documentos/Boletin%20IFE%20I-2020.pdf>
- Arfuch, L. (2005). Problemáticas de la identidad. En L. Arfuch (Comp.), *Identidades, Sujetos y subjetividades* (21-43). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. y Lyon, D. (2013). *Vigilancia líquida*. Buenos Aires: Paidós.
- Bertranou, F., Jiménez, M. y Jiménez, M. (2018). *Trayectorias hacia la formalización y el trabajo decente de los jóvenes en Argentina*. Documento de Trabajo N  18. Oficina de país de la OIT para Argentina.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Butler, J. (2020). El capitalismo tiene sus límites. En *Sopa de Wuhan* (59-65). ASPO.
- Castro, G. (1997). *La vida cotidiana como categoría de análisis a fin de siglo*. Mimeo.
- Deleuze, G. (1991). Posdata sobre las sociedades de control. En C. Ferrer (Comp.), *El lenguaje literario* (Tomo II). Montevideo: Nordan.

**KAIROS. Revista de Temas Sociales**  
**ISSN 1514-9331. URL: <http://www.revistakairos.org>**  
**Proyecto Culturas Juveniles**  
**Publicación de la Universidad Nacional de San Luís**  
**Año 25. N  48. Diciembre de 2021**  
**DOSSIER: JUVENTUDES**

- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población. Curso en el Collège de France (1977-1978)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- González Rey, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Revista Diversitas-Perspectivas en Psicología*, 4(2), 225-243.
- Guattari, F. (1998). *Caosmosis*. Buenos Aires: Manantial.
- Hall, S. (1990). Cultural identity and diaspora. En J. Rutherford (Ed.), *Identity*. Londres: Lawrence & Wishart.
- Observatorio de Adolescente y Jóvenes. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Universidad de Buenos Aires (UBA) (2020). *Pandemia en Argentina. El tiempo detenido de adolescentes y jóvenes*.
- Observatorio de la Deuda Social Argentina (ODSCA). Universidad Católica Argentina (UCA) (2020). *Pobreza más pobreza: deterioro de las condiciones de subsistencia económica en tiempos de pandemia. Ejercicio de micro simulación con datos de la EPH-INDEC sobre la incidencia y la dinámica de la indigencia y la pobreza en el segundo trimestre de 2020*. Autorxs: Salvia, A., Vera, J., Donza, E.
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Segato, R. L. (2011). Género y colonialidad: en busca de las claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial. En K. Bidaseca y V. Vazquez Laba (Comp.), *Feminismo y poscolonialidad. Descolonizando el feminismo desde y en América Latina (17-48)*. Buenos Aires: Ediciones Godot.

**Dejando de ser víctimas. El caso de las Madres de Soacha y Bogotá ante asesinatos y desapariciones forzadas presentados como bajas en combate por agentes del Estado<sup>22</sup>**

**Manuel Prada Londoño<sup>23</sup>**

**Alexander Ruiz Silva<sup>24</sup>**

**Recibido: 3/ 08/2021**  
**Aceptado: 13/11/2021**

**Resumen**

El presente análisis tiene como propósito interrogar el rol de la víctima ante una situación de violencia política producida por organismos de seguridad del Estado. Particularmente se centra en un grupo de mujeres que lleva más de una década demandando justicia ante el Estado colombiano (desde 2008 hasta la fecha), por el asesinato de sus hijos y hermanos; reivindicando sus memorias y participando activamente en actos de construcción de paz. El texto consta de cinco apartados: en el primero se describe someramente el contexto en el que se enmarca nuestra problemática; enseguida (segundo apartado) se exponen algunas cuestiones referidas al método de la investigación: enfoque, alcance, estrategia de producción de información y breve descripción del colectivo Madres de Soacha y Bogotá, con el que se lleva a cabo la pesquisa. En el tercer apartado se plantean algunas consideraciones sobre la noción de víctima para presentar posteriormente (cuarto apartado) el análisis de los relatos producidos por las mujeres protagonistas del estudio y, por último (quinto apartado), algunas conclusiones. La tesis sostenida en el artículo es que la condición de "víctima" ha de ser una temporal, aunque su reconocimiento sea imprescindible para reclamar justicia; y que ha de ser superada si se quiere poner énfasis en la capacidad de agencia (libertad, autoderminación) de las personas agredidas.

---

<sup>22</sup>Artículo resultado del proyecto de investigación "Comprensiones, sentidos y valoraciones del perdón en madres y hermanas de jóvenes víctimas de ejecuciones extrajudiciales: El caso de MAFAPO (Madres de Falsos Positivos)" (Universidad Pedagógica Nacional, código: DED 544-21).

<sup>23</sup> Doctor en Filosofía Contemporánea y Estudios Clásicos (Universidad de Barcelona). Profesor, Facultad de Humanidades, Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). Correo electrónico: maprada@pedagogica.edu.co. Ambos autores son miembros del grupo de investigación Moralia.

<sup>24</sup> Doctor en Ciencias Sociales (FLACSO, Argentina). Profesor titular, Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). Correo electrónico: aruiz@pedagogica.edu.co / alexruizsilva@yahoo.com

**Palabras clave:**víctima;sujeto moral y político; capacidad de agencia;Madres de Soacha y Bogotá.

### **Ceasing to be Victims.**

#### **The case of the Mothers from Soacha and Bogotá in the face of assassinations and forced disappearances presented as combat casualties by State agents**

##### **Abstract**

The main purpose of this analysis is to question the role of the victim in a situation of political violence produced by State security agencies. In particular, it focuses on a group of women who have been demanding justice from the Colombian State for the murder of their children and siblings for more than a decade (from 2008 to nowadays), reclaiming their memories and taking an active part in peace-building activities. The text is developed into five sections: the first one briefly describes the context in which our problem is framed; then (second section) some questions related to the method of the research are presented: approach, scope, strategy for information and a brief description of Mothers and Sisters from Soacha and Bogotá collective with which the research is carried out. In the third section, some considerations are raised on the notion of victim, followed by an analysis of the stories produced by the women protagonists of the study (fourth section), and finally (fifth section), some conclusions are pointed out. The article defends the thesis according to which the condition of "victim" has to be a temporary one, although its recognition is essential to claim justice; and that it has to be overcome if capacity of agency (freedom, self-determination) of the aggrieved persons is emphasized.

**Key words:** victim, moral and political subject; capability of agency;mothers and sisters from Soacha and Bogotá.

#### **1. La violencia política y lo que no tiene nombre**

Antes de tematizar la noción de víctima, establecer sus límites y dar cuenta de cómo las integrantes de la organización MAFAPO (Madres de Falsos Positivos o Madres de Soacha y Bogotá, como también se denominan) asumen dicho rol e intentan superarlo, conviene describir someramente el contexto en el que se enmarca nuestra problemática.

En el siglo XIX, en el proceso de construcción de la nación en Colombia se produjeron alrededor de nueve guerras civiles, regionales, de baja intensidad, que tuvieron como móvil principal el dominio territorial por parte de los representantes de dos partidos políticos tradicionales:

el Liberal y el Conservador. La historia del siglo XX no fue muy distinta, aunque es necesario subrayar que ésta alcanzó niveles hiperbólicos en la segunda mitad, de modo que, en palabras de Cristina Rojas (2001):

En Colombia la palabra violencia ha denominado periodos históricos, ha dado el nombre a actores determinados y ha legitimado estrategias para luchar contra ella. La Violencia identifica un periodo de ocho años (de 1949 a 1957), en el que se considera que 180.000 personas (el 1,5 % de la población colombiana en ese momento) fueron asesinadas, cerca de 400.000 parcelas fueron abandonadas y dos millones de personas fueron desplazadas de su tierra [...] Tanto en el discurso popular como en la ficción hay cierta vaguedad con relación a la autoría de la violencia; ésta ha adquirido identidad propia, convirtiéndose en actor. Es representada como un sujeto abrumador, capaz de producir hechos dolorosos y devastadores. En las expresiones populares, por ejemplo, la violencia se ha personalizado en declaraciones como: "la violencia asesinó a mi familia... la violencia me despojó de mi tierra.

A partir de las injusticias heredadas y la polarización que generó la Guerra Fría en la mayor parte del mundo, entre 1953 y 1964 surgió en Colombia la guerrilla de las FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia), así como otros grupos subversivos, en abierta confrontación con el Estado. La violencia suscitada por este hecho ha tenido continuidad hasta nuestros días bajo la denominación de conflicto armado interno. Las cifras de víctimas en este periodo son una palmaria ilustración de los horrores de la guerra y de lo peligroso que es para cualquier sociedad aprender y acostumbrarse a vivir bajo esta condición. El siguiente cuadro ilustra lo que acaba de afirmarse:

**Víctimas del conflicto armado interno en Colombia: 11'636.904**

Hecho victimizante	Número de víctimas
Desplazamiento forzado	9'164.776
Homicidio	1'163.304
Desaparición forzada	200.532
Minas antipersona	12.233
Secuestro	38.834
Vinculación de niños y adolescentes (reclutamiento de menores)	9.410
Delitos contra la libertad y la integridad sexual	35.198
Actos terroristas (atentados)	94.634

*Fuente: República de Colombia - Unidad para la atención y reparación integral a las víctimas, 2021 (Datos al 7 de octubre de 2021).*

A la violencia producida por el enfrentamiento entre el Estado y la subversión es necesario sumar la generada por el paramilitarismo, que en Colombia se remonta a los años cincuenta del siglo XX, siempre ligada a una estrategia gubernamental –en alianza con terratenientes– para combatir distintas formas de resistencia social, particularmente a los movimientos guerrilleros, con el margen de maniobra que otorga el incumplimiento de las leyes y de los tratados internacionales de defensa y protección de los derechos humanos. Esta estrategia se intensificó a fines de los años 90 con la creación de las Autodefensas Unidas de Colombia y el aumento de violencia contra distintos sectores de la sociedad civil, especialmente defensores de derechos humanos (Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), 2018; Gutiérrez-Sanín, 2019; Romero, 2003). La desmovilización de estos grupos en el marco de la Ley de Justicia y Paz, de 2005, promovida por el presidente Uribe Vélez (quien a su vez había alentado su conformación entre 1995 y 1997 cuando era gobernador de Antioquia), no logró extinguir su accionar; a duras penas redujo su impacto, en número de víctimas, aunque multiplicó sus células y diversificó su accionar en alianza con el narcotráfico, en lo que se conoce como Bandas Emergentes o Bandas Criminales (Bacrim), con notable vigencia en los tiempos que corren (Human Rights Watch, 2010).

Los efectos de esta violencia política en la sociedad colombiana son innumerables, no solo por la cantidad de víctimas (ver cuadro anterior) o en el porcentaje de la población directamente afectada, sino también, y sobre todo, por la ruptura del tejido social y los lazos de confianza entre los ciudadanos y entre estos y el Estado. A ello se suman efectos devastadores en la sociedad a una escala más amplia: por ejemplo, la interiorización del miedo como forma de vida; la elección y sostenimiento de gobiernos autoritarios, que requieren de la guerra para administrar el miedo y reelegirse indefinidamente; y, por último, una cultura política precaria, en medio de una democracia frágil. Quizás esto explica, en buena medida, que el Acuerdo de paz entre el Estado y la guerrilla de las FARC, firmado en noviembre de 2016, no haya tenido un decidido apoyo del gobierno actual, de modo tal que la paz siga siendo una promesa aplazada y un anhelo esquivo para grandes sectores poblacionales en Colombia.

Como suele suceder en situaciones de guerra, sea ésta tipificada como de baja o de alta intensidad, la población civil suele sufrir las peores consecuencias. El caso que nos convoca en este análisis no es la excepción; de hecho, constituye una de las peores formas de degradación de la institucionalidad estatal en su intento por vencer militarmente a la subversión: ganar a como dé lugar, especialmente con el control de la opinión pública y la transmisión de un mensaje en absoluto ambiguo: el de la “alta eficiencia” de las fuerzas de seguridad del Estado que producen



cada vez más bajas enemigas y recuperan cada vez más territorios, antes dominados por la subversión.

No es este el espacio para discutir los alcances y limitaciones de la Política de Seguridad Democrática, marca distintiva de los dos periodos de la presidencia de Uribe Vélez (2002-2006 y 2006-2010), pero sí para interrogar su legitimidad en relación con la vulneración de los derechos humanos de distintos sectores sociales y políticos nacionales, entre ellos de organizaciones de la sociedad civil, partidos y representantes de la oposición; pero, especialmente, por la victimización de ciudadanos pobres, vulnerables e indefensos, instrumentalizados con fines puramente propagandísticos.

En los albores del nuevo siglo, según la macabra gramática de la guerra en Colombia, cada baja de la subversión en enfrentamiento bélico se denominó y se denomina aún: *un positivo*. Los casos denunciados por los familiares de víctimas referidos a que las fuerzas de seguridad del Estado reclutaron con falsas promesas de trabajo, ejecutaron de manera aleve y luego hicieron pasar por enemigos abatidos en combate, fueron llamados por los medios de comunicación, en su momento: *falsos positivos*. Como si esto fuera poco, y para terminar de perfilar este teatro de horrores, una directriz política otorgaba reconocimientos e incentivos a los soldados y militares involucrados: dinero, condecoraciones, ascensos, breves licencias, entre otros. Esta estrategia mediática de guerra contó entre sus víctimas principales a población campesina y a jóvenes de sectores populares de distintas ciudades y regiones del país (Buriticá, 2017), censados bajo un delito que ha sido tipificado –tanto en el país como en el ámbito internacional y en el marco del Derecho Internacional Humanitario (DIH)– como “ejecuciones extrajudiciales o extralegales”, que en Colombia se realizaron con sistematicidad y gestiones explícitas de encubrimiento (Henderson, 2006). Sin embargo, el nombre del crimen no deja de ser una fuente de malentendidos, toda vez que el sistema penal colombiano no contempla la pena de muerte, que, para el caso, podría considerarse ejecución judicial o resultado de un proceso judicial.

Quizás con el propósito de superar esta inadecuada denominación, en el proceso de justicia transicional vigente en Colombia, a partir del Acuerdo de paz entre el Estado colombiano y la guerrilla de las FARC, la Jurisdicción Especial para la paz denominó a dicho crimen de Estado, en un primer momento: *Muertes ilegítimamente presentadas como bajas enemigas*, y más recientemente, por parte de la Sala de Reconocimiento de Verdad y Responsabilidad (SRVR), de la misma entidad: *Asesinatos y desapariciones forzadas presentados como bajas en combate por agentes del Estado*.

Por supuesto, desde un punto de vista jurídico-legal, así como también social, político e histórico, es clave que un delito tenga una denominación que lo distinga de otros crímenes. En el caso que nos ocupa, es crucial auscultar, mediante las palabras más precisas posibles, que la denominación “falsos positivos”, enmarcada en la gramática de la guerra en Colombia, es a todas luces imprecisa, pretende ser neutral y, con ello, enmascara la atrocidad de una política de Estado y encubre a los responsables. En este sentido, las formasmás recientes de referirse al crimen en cuestión constituyen una ganancia en términos de atribución de responsabilidades y precisión en el uso del lenguaje, pero, claro, nos encontramos ahora ante una descripción. Si tuviéramos un solo término, una sola palabra para nombrar este execrable delito, tampoco habríamos avanzado demasiado en su comprensión. Este breve recuento ilustra, eso sí, la enorme dificultad que se tiene de nombrar lo injustificable, lo inaceptable que resultan ser los crímenes de Estado en sociedades democráticas, y lo mucho que se debilitan sus instituciones con el ejercicio arbitrario y desmedido del poder de sus gobernantes. Así las cosas, también es clave no perder de vista que no existe una denominación para el horror, pues “en estos casos, trágicos y sorpresivos, el lenguaje nos remite a una realidad que la mente no puede comprender”(Bonnett, 2013, p. 18).

## **2. Método**

### ***Propósito y enfoque***

El presente análisis tiene como propósito central interrogar el rol de la víctima ante una situación de violencia política producida por organismos de seguridad del Estado –descrita en el apartado anterior– en el marco de un estudio más amplio que explora las comprensiones, sentidos y valoraciones del perdón de un grupo de mujeres que lleva más de una década demandando justicia ante el Estado colombiano (desde 2008 hasta la fecha), por el asesinato de sus hijos y hermanos; reivindicando sus memorias y participando activamente en actos de construcción de paz<sup>25</sup>.

El ámbito conceptual y experiencial de esta propuesta nos permite optar por un enfoque cualitativo-interpretativo. Este enfoque nos resulta propicio tanto por la concepción que se tiene del tipo de conocimiento que se espera obtener (esfera epistemológica de la metodología), como por las técnicas y estrategias que se van a utilizar para la producción, registro y análisis de información

---

<sup>25</sup>En este punto de la exposición, es necesario señalar que el concepto central que nos interroga es el de “víctima” y no el de “perdón”. Una primera aproximación a este último concepto que ha orientado la investigación, así como la revisión de estudios empíricos sobre esta experiencia, en contextos de violencia, especialmente en Colombia, puede leerse en: (Prada & Ruiz, 2022).

(esfera práctica de la metodología). La razón por la que decidimos optar por este enfoque obedece a la idea de fijar la atención en la singularidad, en aquello que un abordaje minucioso y detallado pueda aportar en la comprensión más amplia del fenómeno estudiado, no en términos de universalización del saber producido, sino en el del acceso a los matices y formas situadas y reales en que éste se configura (Ruiz & Prada, 2012, 2020).

### ***Estrategia de producción de información: el relato autobiográfico***

El trabajo de campo propició condiciones de encuentro y diálogo entre los investigadores y seis integrantes de la organización Madresde Soacha y Bogotá. Los encuentros se realizaron de forma individual (en cada caso, en al menos tres sesiones, en un lapso de tres meses, aproximadamente) con el objeto de producir relatos autobiográficos centrados –específicamente para este escrito– en su condición inicial de víctimas de violencia política (asesinato de sus hijos o hermanos) y su transición hacia otros roles sociales y políticos. Por relato autobiográfico se entiende un tipo de discurso intencional y organizado en el que quien relata es el mismo protagonista de la historia narrada y da cuenta de acontecimientos o episodios específicos de su vida y de sus posturas frente a los mismos. De este modo, el relato autobiográfico es tributario de una forma de generación de conocimiento centrado en la peculiaridad; por ello es, al mismo tiempo, manifiestamente relacional. Se trata, en suma, de una estrategia mediante la cual los actores sociales –y en algunos casos los mismos investigadores– hablan de sí mismos a propósito del encuentro que el proyecto de investigación ha propiciado; y al hacerlo, al referirse a sus experiencias directa o indirectamente vinculadas al objeto de indagación, contribuyen a su comprensión más amplia (Ruiz, 2020).

### ***Actores sociales. Madresde Soacha y Bogotá***

Las seis Madresde Soacha y Bogotá que participaron del estudio nos compartieron sus experiencias individuales, así como el devenir de la organización que fundaron en 2008 y han sostenido por algo más de trece años. Se trata de una historia inescindible de sus vidas, en la que cada una de ellas ha vivido una auténtica transformación desde la condición de madres y hermanas de jóvenes asesinados por organismos de seguridad del Estado al de ciudadanas activas demandantes de justicia, promotoras de derechos humanos y gestoras de memoria y paz.

Entre todas han sostenido distintas formas de protesta social y resistencia a la impunidad, lo que les ha permitido ganar cada vez más reconocimiento y visibilidad, tanto a los 19 casos de Soacha y Bogotá, de los que son directas afectadas, como a los 6.402 casos, producidos en distintas regiones del país –solo en el periodo presidencial de Uribe Vélez (Jurisdicción Especial para la Paz - JEP, 2021)–, de los que se han convertido en reclamantes emblemáticas.

Las participantes del estudio (quienes se encuentran en un rango de edad de los 52 a 62 años) han solicitado explícitamente que usemos sus nombres ligados a sus testimonios. Según su experiencia, cuanto menos anónimas sean sus intervenciones y más públicas sus denuncias y posturas personales, mayor es la conciencia social e institucional de sus demandas y menor su sensación de inseguridad o desprotección. En consecuencia, hemos decidido usar solo sus nombres y omitir otros datos de identificación, por considerarlos innecesarios. Los diálogos y la producción de relatos autobiográficos de los que se toman los fragmentos analizados en el cuarto apartado del presente artículo se realizaron en el primer semestre de 2021.

### **3. Notas para una noción de “víctima”**

Una de las acepciones del vocablo “víctima” consignadas en el Diccionario de la Real Academia Española es: “Persona que padece daño por culpa ajena o por causa fortuita” o que “padece las consecuencias dañosas de un delito”. El verbo clave aquí es “padecer” que remite a la presencia de alguien que ejecuta una acción y que, a su vez, niega la capacidad de acción de otra persona. Para filósofos como Paul Ricoeur, esta negación del poder-hacer propio por el poder hacer de otro provoca que la víctima se lea a sí misma como un “yo desolado” que constata su propia devaluación, su propia acusación, condena y abatimiento (Prada, 2018; Ricœur, 2003, p. 88).

Esta lectura que hace una víctima de sí misma como yo-disminuido ha de dar paso al reconocimiento de que, en efecto, ella ha sufrido un daño que no ha debido suceder de ningún modo, que no tiene justificación alguna; asimismo, este reconocimiento puede devenir en la configuración de una “identidad auto-consciente como víctima” que contribuya a ejercer un rol social de reclamación de derechos (Rock, 2014, p. 15). Dicha reclamación, prosigue Rock, implica a su vez entender los derechos desde dos puntos de vista complementarios: como *aspiraciones* al reconocimiento de sí y de los otros y a la realización de una vida individual y colectiva justa; y como *realizaciones efectivas* que les permiten a las personas actuar de determinadas formas y ser tratados digna y respetuosamente. Para este autor británico, los “derechos de las víctimas” suponen una articulación entre los dos puntos de vista, esto es: son aspiraciones de

reconocimiento moral y político y reclaman pasos certeros de la sociedad civil y de las instituciones para reparar a las víctimas y comprometerse con la no-repetición, pero suelen reducirse a meras aspiraciones en desmedro de sus realizaciones efectivas, lo que –añadimos nosotros– es, a su vez, el caldo de cultivo para nuevas violencias.

Por otro lado, Antony Pemberton advierte que los “derechos de las víctimas” han de estar respaldados por el respeto, que, a su juicio, puede ser de dos tipos: *respeto de reconocimiento* y *respeto de admiración*. El primero –que consideramos cercano a las perspectivas de Hegel (1999), Honneth(1997), Taylor (2009) y Ricoeur (2004)– supone un deber moral para conceder el peso apropiado al hecho de que alguien ha sufrido un daño por causa de un crimen y, en consecuencia, nuestro comportamiento respecto a esa persona ha de tener en cuenta todo lo que está en nuestro alcance para que su dignidad sea reconocida, y sus derechos, resarcidos (Pemberton, 2014, p. 35). El segundo tipo de respeto suele relacionarse con los méritos particulares de las personas; en el caso de las víctimas, se trata de la admiración que inspiran su perseverancia en la lucha por sus derechos, su capacidad de resistencia individual o colectiva, su creatividad en la protesta social, su actitud generosa con otras víctimas o incluso con los perpetradores de sus crímenes, y que puede enunciarse en términos de “heroísmo” (p. 36).

Ambas formas de respeto son plausibles como actitudes morales frente a las víctimas. No obstante, apunta Pemberton, se puede correr el riesgo de perder de vista que el primer tipo de respeto es *condición de posibilidad* del segundo y que, por contera, solo asumir la segunda forma de respeto puede acarrear una nueva forma de victimización para aquellos que no han podido encontrar las condiciones psico-sociales, económicas, jurídicas, entre otras, necesarias para superar de algún modo su condición de víctimas.

En consonancia con este planteamiento, Rama Mani(2014) afirma que cada víctima puede ser tratada como un “héroe incipiente”, lo que supone no verla solo como una víctima, “congelada en su identidad y atrapada para siempre en su victimización. En cambio, se debe tratar a cada víctima como un ser humano integral con el potencial inherente de reasumir una vida significativa y contribuir abundantemente a la sociedad” (p. 185). Ahora bien, este modo de tratar a las víctimas no ha de ser únicamente el que conceden las personas que est n a su alrededor, ni el de las organizaciones de la sociedad civil que las ayudan –sin duda, la mayoría de las veces de forma pertinente–, sino que concierne a cinco dimensiones que configuran el mapa completo de lo que Mani llama “justicia integral”: 1) *político-legal*, referida al sistema legal, que incluye juicios justos, transparentes y eficaces, más comisiones de la verdad y estrategias públicas de confesión, reparación y compromiso con la no repetición; 2) *social*, de la cual se dan ejemplos tales como

inclusión de la problemática de las víctimas en los libros de texto escolares, o la celebración de actos conmemorativos; 3) *cultural*, que busca formar valores, creencias, prácticas y tradiciones profundas en las personas cuando responden a las injusticias, especialmente ante acontecimientos que requieren el reconocimiento de las heridas causadas por múltiples violencias (p. 194); 4) *ecológica*, que se refiere a la necesidad de re-vincular a las personas con su hábitat, recuperar las pérdidas que ha sufrido la naturaleza a causa de la guerra, o incluso a reivindicar el carácter sagrado de la tierra que signa los modos de vida de comunidades ancestrales; y 5) *espiritual*, que remite no únicamente al ámbito religioso –aunque haya articulaciones con este tipo de experiencia–, sino que concierne a un *sentido* profundo de la existencia, que a fin de cuentas es una de las pérdidas más cruciales generadas por la victimización.

Como se ve, las posturas invocadas aquí coinciden en afirmar que una víctima tiene que reconocerse como tal y ser reconocida por la sociedad; dicho reconocimiento supone no solo una suerte de constatación del mal sufrido, sino también un conjunto de acciones que le permitan a quien ha sido víctima recuperar su autoestima, su proyecto de vida y configurar su identidad no únicamente a partir del acontecimiento doloroso.

Ahora bien, sea la ocasión de señalar que cuando un proceso político, judicial, socio-cultural o pedagógico se estanca en la mera constatación de que alguien ha padecido un crimen; o incluso si da un paso más allá de ello para propender por la justicia, la reparación y la no-repetición, pero no intenta que las víctimas *superen* esta condición, podemos asistir a lo que Giglioli (2017) denomina una “ideología de la víctima”<sup>26</sup>. Tal ideología constituye un discurso funcional a la inacción de las personas que han sufrido algún tipo de violencia, así como también es un soporte del abuso de quienes se arrojan para sí la condición de víctima aunque no lo sean, o que, habiéndolo sido, no tienen otra intención que la de dominar a otros, manipular la opinión pública para obtener beneficios o para no ser cuestionados en sus pretensiones, intenciones o propósitos.

Lo que nos resulta muy sugerente del trabajo de este pensador italiano para la perspectiva que asumimos en este artículo es la advertencia según la cual las víctimas reales, aquellas que han sufrido auténticos daños, perjuicios, vejaciones, asuman una suerte de *condición ontológica* que les impide afrontarse como sujetos éticos activos y que los sumerge en un “lloriqueo de autoconmiseraci n” (Giglioli, 2017, p. 14). Ser víctima, en este sentido, confunde el *qué* puntual,

---

<sup>26</sup>Con tal superación no aludimos a una visión banal que cree que siquiera es posible que una víctima olvide plenamente dolores tan graves como los que causa el asesinato de un hijo. Superar aquí está más cercano a la recuperación de las capacidades, a la idea arendtiana de emprender nuevos comienzos (Arendt, 1998, 2016).

sucedido en un determinado momento (¿qué me hicieron?, ¿qué sufrí?), con él *quién* que responde a preguntas tales como: ¿quién soy yo como persona, más allá de lo que sufrí?, ¿cuáles son mis proyectos vitales, incluso ahora que me veo impelido a reconstruirlos?, ¿cuál es mi trayectoria vital y cómo rehago el relato de mí mismo a pesar de lo absurdo del dolor padecido? Esta confusión del “qué me hicieron” con el “quién soy, a pesar de lo que me hicieron” termina por configurar una identidad monolítica, unirreferencial: lo que era apenas un acontecimiento –incluso el más traumático y doloroso– constituye ahora un estigma que “roba la identidad de la persona, la despoja completamente o solo parcialmente de sus biografías y sus referencias culturales, o bien las encierra en ellas privándolas de subjetividad, así como de cualquier derecho que no sea el derecho al socorro”(Giglioli, 2017, p. 22). Podría decirse, volviendo a la expresión ricoeuriana mencionada líneas atrás, que esta manera de asumir la condición de víctima mantiene en la desolación al sí mismo, cuya vitalidad se la roba a los muertos. En las duras palabras de Giglioli: “No hay nada más nihilista que una ética capaz de fundarse solo en el mal recibido, real o posible, edificada sobre el chantaje de la nada al que siempre corre uno el riesgo de verse reducido. La mitología victimista es una ideología de la muerte” (p. 109).

En el apartado siguiente veremos los testimonios de algunas mujeres cuyos hijos y hermanos fueron asesinatos y desaparecidos forzosamente presentados como bajas en combate por agentes del Estado. En sus palabras esperamos mostrar el modo como su autorreconocimiento en tanto víctimas va dando paso a las luchas por la justicia debida, por la reivindicación de sus memorias y su buen nombre, a la solidaridad con otras personas agredidas y, por último, a la configuración de un relato que las sitúa como sujetos morales y políticos en contraposición de este doloroso referente identitario de “víctima”.

#### **4. Dejando de ser víctima**

Las Madresde Soacha y Bogotá, innegablemente, son víctimas de un sufrimiento indescriptible. No obstante, se niegan a ser reducidas o confinadas a dicho rol. Si bien algunas de ellas se reconocen en el dolor de otras personas que padecen situaciones similares o equivalentes, la experiencia individual –formativa, expresiva, terapéutica–, las demandas colectivas de justicia, y la solidaridad ejercida y recibida les ha permitido tomar distancia de sí mismas, verse en perspectiva, de tal modo que el término “víctima” las incluye solo de manera amplia y la mayoría de las veces de forma

diferida. Ayudar a otras víctimas pareciera, entonces, permitirles alejarse de una condición opresiva, reductiva. Los siguientes testimonios así lo indican:

El día 9 de abril se conmemora el día de las víctimas y muchas instituciones invitan a muchas víctimas y a mí me parece que nos utilizan, que nos tratan como objetos útiles. Como que se acuerdan de las víctimas una vez al año, pero un día yo dije: “Ah no, ya estoy cansada de que en Bogotá nos lleven a la Plaza de Bolívar, como borregos, del pescuezo, a hacer bulto, por un refrigerio y una pinche camiseta”. Para mí debe ser distinto. Pienso en la flor de no-me-olvides, y digo: “que se recupere la memoria”, y es que esa flor sí es un símbolo de las víctimas en este país; cada vez que hay una conmemoración sale a flote la flor no-me-olvides. Yo en un acto de conmemoración serio escribí una frase que dice: “Si muero en busca de la verdad, no estaré muerta de verdad”, porque sí, puede que yo muera, puede que me maten, pero la memoria de mi hijo seguirá viviendo (Beatriz).

Pienso en tantas víctimas. Todas tenemos que tener la memoria viva y antes que nada ayudar a otras víctimas, a otras personas que también perdieron a sus familiares, darles ese ánimo, transmitirles el mensaje de que tienen que seguir adelante, que no se pueden quedar calladas (Idaly).

A mí me gusta acompañar a otras víctimas, a otras compañeras, dándoles apoyo, compartiendo la experiencia que yo he tenido hasta ahora, para que ellas cojan fuerza para poder seguir adelante. Y la vida—como yo les digo—, la vida sigue y hay personitas que lo necesitan a uno todavía; yo creo que esas personas son el motor para seguir adelante, las personas que están con uno y que lo apoyan, así no estén en todo momento, para mí son mis nietos los que me dan fortaleza para seguir adelante, para exigir que haya justicia (Carmenza).

Si ser víctima es someterse a la voluntad de los otros —personas e instituciones—, ser objeto de su conmiseración y prestarse a una suerte de expiación colectiva de culpas, se trata, entonces, de una condición de la que es necesario escapar cuanto antes. No hacerlo es quedar a merced de la manipulación, del sometimiento; de una frívola recordación de males que perpetúa la pasividad en el marco de un pobre y lamentable espectáculo público. Beatriz prefiere, por supuesto, actos de solidaridad privados, sentidos, genuinos; el uso de símbolos que sostengan los hilos del recuerdo y ayuden a redoblar las apuestas por el esclarecimiento de la verdad y la justicia, aunque la vida se nos vaya en ello. Si ser consideradas víctimas significa, por el contrario, la oportunidad del encuentro, la invitación a construir con otros, a ayudar a otros, entonces, el término se convierte en



una especie de techo que a todos cubre por igual, debajo del cual Carmenza, Idalí y en general las Madresde Soacha y Bogotáestán dispuestas a actuar, tender la mano, dar un consejo oportuno, paliar el dolor de otros, para el caso, víctimas aún inmóviles bajo el manto de injusticia que arropa a tantos.

Tal como se expuso en el apartado anterior, es necesario atender la advertencia de Giglioli(2017) sobre los peligros de los credos empalagosamente humanitarios, que funcionan como técnica pública de las lamentaciones, algo de lo cual es necesario huir, tomar distancia una vez detectados sus signos. Mejor, en todo caso, ser útil a otros, sostener demandas colectivas, reivindicar la memoria de los mancillados y renovar el valor de símbolos universales en las razones y motivos de las luchas más situadas.

Alejarse de la noción de víctima, de su tendencia autocompasiva y su poder inmovilizador es algo que pasa no solo por la conciencia de su nocividad, sino también y principalmente por la acción reparadora, por el impulso estremecedor del gesto solidario y amoroso, como puede leerse en los siguientes testimonios:

Al comienzo tenía mucho miedo, pero hubo personitas, compañeras que me apoyaron para que denunciara lo que les hicieron a nuestros hijos y así empezamos a luchar por ellos. Ellas me decían: “No están nuestros muchachos, pero estamos nosotras, la voz de nuestros hijos muertos somos nosotras las mamás, vamos a luchar para que se sepa una verdad, para limpiar el nombre de ellos, para que todos sepan que no eran guerrilleros, que no eran delincuentes, ¿quién dijo que ser pobre es un delito?”. Después de esa etapa empezamos a tener encuentros con víctimas, de una parte y de otra. El primer encuentro que tuve fue en Sogamoso, había ciento cincuenta víctimas de todas las regiones del país. Eso para mí fue hermoso. Esa vez me tocó sola, porque Marina y María estaban fuera del país llevando nuestros testimonios. Las tres fuimos de las primeras que empezamos a denunciar lo sucedido. Entonces, todo eso le da a uno mucha fortaleza. Había personas que no habían podido hacer las denuncias y nosotras ya habíamos avanzado bastante, habíamos pasado de ser víctimas a ser, prácticamente, psicólogas, a compartirles nuestros casos [...] para nosotras era fuerte en ese momento, pues era más grande la rabia, ¿cierto?, pero con el tiempo se fue destruyendo ese odio; no sé, para mí fue muy importante tener encuentros con víctimas, poder compartirles mi experiencia, darles un abrazo, darles buena energía para que ellas sigan luchando, sigan buscando una verdad (Carmenza).

Los responsables de estos crímenes tienen que amarrarse los pantalones, poner la cara, no solamente a nosotras las sobrevivientes, porque *nosotras no somos víctimas, somos sobrevivientes* de estos hechos [...] hemos sobrevivido a nuestras víctimas, las víctimas fueron ellos, nosotros no podemos quedar como víctimas, no lo somos, fueron ellos quienes fueron asesinados, nosotros los hemos sobrevivido [...] igual, seguimos sobreviviendo muchas cosas, muchos ataques, amenazas, por ejemplo, lo que pasó con el mural “¿Quién dio la orden?”<sup>27</sup>. Hemos recibido muchos mensajes de odio en las redes, de gente uribista [seguidores o simpatizantes del expresidente Uribe Vélez], igual seguimos ahí, haciendo frente esas y otras situaciones (Jaqueline).

Me proyecto a cinco años y veo una organización más fuerte, trabajando con víctimas, ayudando a víctimas, con una casa grande donde podamos hacer muchas cosas, ser más visibles, que estemos más unidas, que esa unión sea más grande, que en cinco años mucha gente se una a la organización y muchas víctimas también (Soraida).

Algunas de mis compañeras hablaron de una casa, que necesitamos una casa para que funcione ahí la Fundación [Madresde Soacha y Bogotá], que puedan ir víctimas y que podamos trabajar con ellas. Lo mismo que nos tocó a nosotras, quisiéramos también poder hacerlo con otras víctimas. Ojalá se nos dé tener esa casa. Y luego alguna dijo: “La casa nos la tienen que regalar”.Entonces, ahí mismo yo dije: “No, nos toca trabajar para poder conseguir la casa [risas], para poder conseguir la casa nos toca esforzarnos, nadie nos la va a regalar, es un asunto nuestro (Idaly).

La condición de víctima ha de ser, entonces, temporal, un momento de dolor e indefensión, de desamparo y desorientación, algo de lo cual hay que recuperarse lo más pronto posible, para poder orientar y ayudar a otras personas caídas en desgracia a fin de que éstas también dejen de ser víctimas y aprendan de la experiencia de salir de dicha condición, a pesar de haber padecido sufrimientos injustificables. El testimonio del dolor funge aquí no como auto-martirio o exposición de una subjetividad destruida, sino como prueba de que es posible ponerse de pie y continuar la

---

<sup>27</sup> El mural aludido por Jaqueline se instaló en Bogotá en octubre de 2019. En él se pintaron los rostros y nombres de altos cargos del Ejército, presuntos responsables de los mal llamados “falsos positivos”; también aparecía el número de víctimas atribuidas a cada uno de los militares. Apenas unas horas después de instalado, el mural fue vandalizado, incluso borrado por miembros de Ejército y las mujeres de MAFAPorecibieron múltiples insultos, críticas y amenazas. En varias ocasiones el mural ha sido vuelto a pintar y, nuevamente, ha sido objeto de censura, e incluso se ha intentado su prohibición por vías legales.

vida a pesar de la adversidad. La experiencia de duelo no se juega en el dominio de la ira y el odio, sino en la conciencia del valor de s  y la convicción de que otros pueden beneficiarse del cambio logrado, de la transformación en proceso. Habilitarse en la relación con los otros ayuda a rehabilitar proyectos de vida que enlazan elementos de carácter intersubjetivo –afectivo– con elementos de tipo social y político: dar un abrazo; compartir energía; impulsar a que sigan buscando la verdad, a que se haga justicia; sobrevivir a los seres queridos arbitrariamente ultimados, en el caso de madres y hermanas profundamente afectadas; sobreponerse al dolor y decidir tender puentes de comunicación y lazos de solidaridad con otros aún sumidos en la desesperación.

La proyección de un lugar de acogida, de una casa grande en la que se pueda ayudar cada vez más personas a sobrevivir su infortunio pronto se desliga de la inmovilidad que implica pedir o dejar que otros se hagan cargo, que otros provean las condiciones de ese sueño compartido, que todo rezago de pasividad propia de una dinámica social marcadamente victimizadora se contrarreste con y desde la autodeterminación individual y el espíritu de trabajo colectivo. En suma, la habilitación o rehabilitación de la capacidad de agencia tiene lugar solo en el desvanecimiento de la figura, del rol, del perfil de la víctima, en el cuestionamiento a su imposición externa, en la erosión de su fuerza simbólica y en el rechazo abierto a sus principios inmovilizadores y efectos incapacitantes. Solo cuando esto es posible se abre la opción de seguir adelante como personas y como sociedad, lo que requiere sanar las heridas del pasado para abrir oportunidades de futuro a las nuevas generaciones. Volvamos nuevamente a las voces de las protagonistas de este análisis:

Más que las condenas, como he dicho antes,  qu  saco yo con que manden a un militar diez o quince años a la cárcel?  A ver!,  eso me va a devolver a mi hijo? No me lo devuelve. En cambio, con el perdón, que sea así como yo digo, que haya testigos, medios de comunicación presentes,  para qué más, profe? Yo, por mi parte, no quiero mandar a nadie a la cárcel, yo no, yo no, y los abogados saben que yo no quiero eso, la familia no está dispuesta a eso, ninguno de mis hijos (Soraida).

Yo no estoy de acuerdo con que a esos militares [partícipes en el asesinato de sus hijos] los condenen tanto tiempo. Me pongo en los zapatos de sus mamás y pienso que ellas querían lo mejor para sus hijos,  cierto?, que sus hijos surgieran, que hicieran una carrera; uno siempre quiere lo mejor para sus hijos y ellas querían que sus hijos siguieran la carrera militar, ellas pensaban muchas cosas bonitas de sus hijos y al ver esta cuestión que sucedió, creo que la vida de ellas se ha derrumbado; también sus sueños, sus ilusiones de ver a sus hijos ascender, subir de rango. Entonces, me pongo en los zapatos de esas

pobres mamás y es duro ver a un hijo en una cárcel, entrar contenta a una cárcel a ver al hijo y querer sacarlo de ahí en un bolsillo, no dejarlo ahí expuesto a tantos peligros [...].

He visto en esos encuentros que he tenido con Alfonso [militar mutilado de sus piernas y un brazo por una mina anti-persona] y con otras víctimas de distintas regiones de nuestro país: víctimas de la guerrilla, de los paramilitares, de otros grupos al margen de la ley; muchachitos que ahora ya son señores, ya son papás, que pudieron retirarse de esos grupos y que ahora pueden darse un abrazo con víctimas de los grupos que enfrentaron, entonces, yo digo: “¿por qué nosotras [Madresde Soacha y Bogotá] no vamos a poder hacer lo mismo?”, algún día contarles a esas víctimas nuestros errores, nuestras experiencias, las cosas que nos han pasado; porque uno tampoco sabe por lo que ellos han pasado, por ejemplo, los del ejército, a ellos los tratan mal, les pegan y los insultan, les mientan la madre a todo momento. Y así mismo quienes han estado al margen de la ley, les dan órdenes y las tienen que cumplir. Quiero escuchar sus historias, que den sus testimonios, a los que se llevaron a las FARC a combatir siendo niños, a los que se llevaron los paramilitares de doce años, que se encuentren con las víctimas y puedan perdonarse y darse un abrazo, esas cosas lo hacen a uno estremecer (Carmenza).

Creo que una de las cosas más lindas, más maravillosas que podrían pasar es que pudiéramos trabajar juntos, víctimas y victimarios, por un mejor futuro para nuestros jóvenes. Eso sería maravilloso, que construyamos espacios donde podamos darles alguna enseñanza a nuestros jóvenes, que son el futuro de nuestro país; que nosotras, que como personas adultas hemos aprendido muchas cosas, podamos enseñarles lo que sabemos a nuestros jóvenes. Eso sería algo fabuloso, que pudiéramos armar espacios con ellos, con los victimarios, que ellos se comprometan a darlo todo por un mejor futuro para nuestros jóvenes (Jacqueline).

La experiencia que dan los años de resistir el peso de las injusticias, la sombra de la impunidad, la indolencia de una parte de la sociedad, así como la maduración del propio dolor y la madurez adquirida en la intervención del sufrimiento de los otros, les ha permitido a las integrantes de esta organización reconocer, dominar y superar el resentimiento e, incluso, comprender las circunstancias, presiones, angustia y frustración de los victimarios y de sus familiares. Esta disposición a la empatía, incluso al perdón, fortalecido en y por el reconocimiento de la verdad, es una base importante para el cambio que requiere la sociedad, para la construcción de nuevos comienzos. El florecimiento o re-afirmación de la empatía, la mirada y la escucha atenta a las

voces, historias, relatos de los otros les permite a estas mujeres distanciarse del rol de la víctima y de las expectativas sociales y políticas construidas en torno suyo: pasividad y eterna conmiseración. La víctima o quien en algún momento fuese víctima se hace fuerte, generosa, comprensiva, compasiva, justo al dejar de serlo, al recuperar el dominio de sí, la capacidad de autodeterminación.

## **5. Conclusiones**

Basados tanto en los testimonios citados en el apartado anterior, como en las consideraciones sobre la noción de víctima que esbozamos en el numeral 4 del presente artículo, cabe afirmar que *la víctima*, como tal, puede, realmente, hacer pocas cosas. Mientras una persona se encuentre en condición de víctima está incapacitada para la acción, para la transformación, para el perdón, por supuesto, no por voluntad propia, sino por los efectos que ha generado en su subjetividad el accionar del agresor. En algunos casos, los hechos victimizantes producen afectaciones tan drásticas en los agredidos que éstos experimentan, igualmente, incapacidad para defenderse de nuevas agresiones (v gr. depresión profunda, desesperanza), o para construir o reconstruir proyectos o planes de vida. Así, quien aún se encuentra en la condición de víctima, quien vive el dolor y sufrimiento que le produce el hecho cruel padecido, siente disminuida o impedida su capacidad de agencia, de tomar decisiones equilibradas, razonables. Ante situaciones en las que se menoscaba la dignidad y se desprecia la integridad de una persona, esto es, en las que precisamente se le convierte en víctima, lo que prioritariamente se requiere es la generación de condiciones para la restauración de su amor propio y su auto-respeto (Holmgren, 2014, pp. 136-149). Si bien muchas víctimas mantienen presente el reconocimiento de los otros en medio del dolor de las injusticias padecidas, tramitar estas injusticias e imputar a sus responsables directos e indirectos requiere un proceso de transformación: la mutación del rol psicológico, social de agredido-damnificado al de sujeto autónomo, activo y deliberativo.

En el tránsito de *dejar de ser víctima*, el afectado requiere tomar distancia del hecho doloroso, traumático e incapacitante; elaborar, al menos parcialmente, el duelo de lo perdido o dañado y construir o reconstruir una mirada en perspectiva de sí mismo, sus relaciones y circunstancias; así como aceptar el infortunio como parte constitutiva de la condición humana. La construcción de una actitud comprensiva y compasiva con el agresor, si tiene lugar, es algo que sucede justo después de estas formas de restauración de capacidades y disposiciones.

De este modo, la experiencia de restituir para sí –y para otros– la capacidad de agencia enlaza un proceso reflexivo y emocional que le está vedado a la víctima, justamente por estar hundida en un dolor intenso y en un sufrimiento muchas veces inexpresable, que oscurece el entendimiento y nubla las emociones neutralizando la capacidad de decidir por sí mismo, esto es, las razones, la empatía, la compasión que se requiere para el trato, para la comunicación con los otros. Tal proceso implica preparación, esto es, que quien fue víctima haya realizado experiencias reparadoras o sanadoras (terapéuticas, formativas, expresivas o una combinación de éstas) para dejar de serlo, de tal modo que los acontecimientos en un tiempo lesivos, traumáticos, incapacitantes sean iluminados por y desde nuevas razones y sentimientos y tenga lugar el retorno del sujeto moral y político capaz tanto de iniciar nuevos proyectos, como de reconciliarse con otros. Dejar de ser víctima suele ser un camino difícil de emprender y el precio de hacerlo es tan alto como valioso y digno: se llama libertad (Derrida, 2001; Philpott, 2012; Ricœur, 2004; Zembylas, 2007).

Por último, es necesario señalar que el trabajo sobre sí mismo que emprende quien intenta dejar de ser víctima para recuperar su agencia no es posible, ni completo, si no tiene un soporte social y político, institucional, fuerte. Perder esto de vista hace correr el riesgo de asumir una perspectiva “psicologicista”, o “individualista”, una versión tristemente solitaria del “héroe” del que se hablaba líneas atrás, que desconoce el carácter político de las luchas por el reconocimiento de personas o colectivos como las Madres de Soacha y Bogotá y que resulta muy funcional a la culpabilización y auto-culpabilización de las víctimas. Cuando hablamos de “soporte institucional” nos referimos tanto a las instituciones de la sociedad civil que constantemente emprenden acciones para ayudar a los agredidos, a los violentados, propiciando experiencias reparadoras que tienen en cuenta sus propias voces, como al ámbito estatal, mucho más resistente en nuestro contexto colombiano a contribuir de manera contundente a que la sociedad conozca la verdad de lo sucedido, los culpables de crímenes atroces sean sancionados y las instituciones que representan se comprometan a la reparación y a la no repetición.

### **Referencias bibliográficas**

- Arendt, H. (1998). *The Human Condition* (2.<sup>a</sup> ed.). Chicago: University of Chicago.
- Arendt, H. (2016). *La promesa de la política* (E. Cañas & F. Birulés, Trads.). Barcelona: Paidós-Booket.

- Bonnett, P. (2013). *Lo que no tiene nombre*. Bogotá: Alfaguara.
- Buriticá, S. (2017). *La tipificación del delito de ejecución extrajudicial en Colombia* (Maestría en Derecho Procesal Penal). Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá. Recuperado octubre 15, 2021, a partir de <https://repository.unimilitar.edu.co/handle/10654/16812>
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2018). *Paramilitarismo: Balance de la contribución del CNMH al esclarecimiento histórico*. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Derrida, J. (2001). On Forgiveness. En M. Collins (Trad.), *Cosmopolitanism and Forgiveness* (pp. 27-60). New York: Routledge.
- Giglioli, D. (2017). *Crítica de la víctima*. (B. Moreno, Trad.). Barcelona: Herder.
- Gutiérrez-Sanín, F. (2019). *Clientelistic Warfare: Paramilitaries and the State in Colombia (1982–2007)*. Oxford: Peter Lang.
- Hegel, G. W. F. (1999). *Principios de la filosofía del derecho* (J. L. Vermal, Trad.). Barcelona: Edhasa.
- Henderson, H. (2006). La ejecución extrajudicial o el homicidio en las legislaciones de América Latina. *Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, 43, 281-298.
- Holmgren, M. (2014). *¿Perdonar o castigar? Cómo responder al mal* (S. Rosell, Trad.). Madrid: Avarigani.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales* (M. Ballester, Trad.). Barcelona: Crítica.
- Human Rights Watch (2010). *Herederos de los paramilitares. La nueva cara de la violencia en Colombia* (p. 131). New York: Human Rights Watch. Recuperado octubre 15, 2020, a partir de <https://www.hrw.org/es/report/2010/02/03/herederos-de-los-paramilitares/la-nueva-cara-de-la-violencia-en-colombia>
- Jurisdicción Especial para la Paz - JEP (2021). *Caso 03. Muertes ilegítimamente presentadas como bajas en combate por agentes del Estado*. Los grandes casos de la JEP. Bogotá: Jurisdicción Especial para la Paz. Recuperado a partir de <https://www.jep.gov.co/Especiales/casos/03.html>
- Mani, R. (2014). Integral Justice for Victims. En I. Vanfraeche, A. Pemberton, & F. Mukwiza Ndahinda (Eds.), *Jusstice for Victims, Perspectives on Rights, Transition, and Reconciliation* (pp. 183-209). New York: Routledge.
- Pemberton, A. (2014). Respecting Victims of Crime. Key Distinctions in a Theory of Victims' Rights. En I. Vanfraeche, A. Pemberton, & F. Mukwiza Ndahinda (Eds.), *Jusstice for Victims, Perspectives on Rights, Transition, and Reconciliation* (pp. 32-50). New York: Routledge.

- Philpott, D. (2012). *Just and Unjust Peace: An Ethic of Political Reconciliation*. New York: Oxford University.
- Prada, M. (2018). La víctima como sujeto capaz. En G. Marcelo & C. Correa (Eds.), *A actualidad de Paul Ricoeur numa perspectiva Ibero-Americana* (pp. 103-136). Coimbra: Universidad de Coimbra.
- Prada, M., & Ruiz, A. (2022). El esquivo perdón. *Praxis & Saber*, 13(32), En prensa.
- República de Colombia - Unidad para la atención y reparación integral a las víctimas. (2021). *Registro Único de Víctimas*. Bogotá: Unidad para la atención y reparación integral a las víctimas. Recuperado octubre 15, 2021, a partir de <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394>
- Ricoeur, P. (2003). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. París: Seuil.
- Ricoeur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*. París: Stock.
- Rock, P. (2014). Victims' rights. En I. Vanfraechen, A. Pemberton, & F. Mukwiza Ndahinda (Eds.), *Justice for Victims, Perspectives on Rights, Transition, and Reconciliation* (pp. 11-31). New York: Routledge.
- Rojas, C. (2001). *Civilización y violencia. La búsqueda de la identidad en la Colombia del Siglo XIX*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Romero, M. (2003). *Paramilitares y autodefensas 1982-2003*. Bogotá: Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales - IEPRI; Planeta.
- Ruiz, A. (2020). El relato autobiográfico en la investigación social y educativa. En A. Ruiz & A. Narváez (Eds.), *El método en discusión (Cátedra Doctoral No. 8)* (pp. 15-38). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ruiz, A., & Prada, M. (2012). *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Ruiz, A., & Prada, M. (2020). *Didáctica de la fantasía. La formación del niño como sujeto de derechos*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional - La Carreta.
- Taylor, Ch. (2009). *El multiculturalismo y "la política del reconocimiento"*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Zembylas, M. (2007). *Five Pedagogies, a Thousand Possibilities: Struggling for Hope and Transformation in Education*. Rotterdam – Taipei: Sense Publisher.



## **Justicia, castigo y perdón: reflexiones desde el cine y la literatura<sup>28</sup>**

**Elizabeth Sarmiento<sup>29</sup>**

**Recibido: 3/ 08/2021**  
**Aceptado: 13/11/2021**

### **Resumen**

Este artículo tiene el objetivo de analizar el perdón, la justicia y el castigo, a propósito del mal, a partir de los filmes *París, Texas* (*Wim wenders, 1984*) y *Dead Man Walking* (*Tim Robbins, 1995*), así como del relato *La venganza del Perdón* (*Éric-Emmanuel Schmitt, 2018*) sobre la base de los postulados defendidos por el filósofo belga Raoul Vaneigem en su libro *Ni perdón ni talión. La cuestión de la impunidad en los crímenes contra la humanidad* (2012). Esto en el marco del proyecto de investigación *Comprensiones, sentidos y valoraciones del perdón en madres y hermanas de víctimas de ejecuciones extrajudiciales: el caso de MAFAPO (Madres de Falsos Positivos)* auspiciado por el Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. El artículo cuenta con cuatro apartados. El primero se dedica a la tesis expuesta por Vaneigem según la cual la desnaturalización del hombre (como especie) y, por ende, su tendencia a cometer actos violentos no responde a una cuestión ontológica como se ha pretendido demostrar desde tiempos bíblicos; la segunda está dedicada a un análisis de los distintos mecanismos que usamos para enfrentar el mal, tanto social como individualmente; en la tercera parte, nos centramos en las alternativas al perdón y al talión propuestas por Vaneigem y el papel que tiene la educación en estos escenarios; en el apartado final, planteamos algunos cuestionamientos como provocaciones para consiguientes análisis.

---

<sup>28</sup>Artículo resultado del proyecto de investigación “Comprensiones, sentidos y valoraciones del perdón en madres y hermanas de jóvenes víctimas de ejecuciones extrajudiciales: El caso de MAFAPO (Madres de Falsos Positivos)” (Universidad Pedagógica Nacional, código: DED 544-21)

<sup>29</sup>Licenciada en Educación Física, Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). Monitora del proyecto de investigación mencionado en la nota al pie anterior. Correo electrónico: [desarmiento@upn.edu.co/](mailto:desarmiento@upn.edu.co) [delizabeth.sarmiento@gmail.com](mailto:delizabeth.sarmiento@gmail.com).

**Palabras clave:**Perdón; justicia;castigo;educación.

## **Justice, punishment and forgiveness: reflections from cinema and literature**

### **Abstract**

This article aims to analyze forgiveness, justice and punishment, about evil, based on the films *Paris, Texas* and *Dead Man Walking*, as well as the story *The Revenge of Forgiveness* on the basis of the postulates defended by the Belgian philosopher Raoul Vaneigem in his book *Neither forgiveness nor talion. The question of impunity in crimes against humanity*. This within the framework of the research project Understandings, meanings and valuaty of forgiveness in mothers and sistersmother: the case of MAFAPO (Mothers of Falsos Positives) sponsored by the Research Center of the National Pedagogical University of Colombia. The article has four sections. The first is dedicated to the thesis put forward by Raoul Vaneigem according to which the denaturing of Man (as a species) and, therefore, his tendency to commit violent acts does not respond to an ontological question as it has been tried to demonstrate since biblical times. The second is dedicated to an analysis of the different mechanisms that we use to confront evil both socially and individually. In the third part, we focus on the alternatives to forgiveness and punishment proposed by Vaneigem and the role that education plays in these settings. In the final section, we raise some questions as provocations for subsequent analysis.

**Key Words:** Forgiveness;justice;punishment;education.

### **Introducción**

Con la firma del acuerdo de paz entre el Gobierno del entonces presidente Juan Manuel Santos y el secretariado de las FARC-EP, el 26 de septiembre del 2016, así como el consiguiente establecimiento de la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP) como organismo encargado de la administración de justicia y la exposición de los delitos cometidos en el marco del conflicto armado interno en Colombia –con el objetivo de “satisfacer los derechos de las víctimas a la justicia, ofrecerles la verdad y contribuir a su reparación”<sup>30</sup>–, temas como justicia, castigo, perdón y

---

<sup>30</sup> <https://www.jep.gov.co/JEP/Paginas/Jurisdiccion-Especial-para-la-Paz.aspx>.

reconciliaciónse han reactivadocomo cuestiones urgentes en la construcción de la posibilidad de una paz duradera y sostenible.

La complejidad que entrañan estos temas traspasa la academia y el andamiaje jurisprudencial, lo que hace imperativa la apertura de espacios diversos en los que las voces que el conflicto silenció resuenen y doten de realidad y sentido los deseos de un proyecto común de sociedad. Es este el marco en el que se gesta el proyecto de investigación *Sentidos y valoraciones del perdón en madres y hermanas de víctimas de ejecuciones extrajudiciales: el caso de MAFAPO (Madres de Falsos Positivos)*, auspiciado por la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia), un espacio en el que el testimonio de las sobrevivientes se encuentra, se aleja y se atraviesa con referentes conceptuales e históricos, interviene la reflexión propia, los procesos educativos y, como no puede ser de otra manera, se hace presente el arte, referente que logra poner de cabeza las consideraciones más sólidas sobre la vida y sus vicisitudes, por tanto, un invitado infaltable a discusiones tan álgidas como esta.

Así pues, este artículo pretende tejer un diálogo entre el filósofo belga Raoul Vaneigem a través de su texto *Ni perdón ni talión. La cuestión de la impunidad en los crímenes contra la humanidad* (2012), el relato *La venganza del Perdón* (2018) del escritor y dramaturgo francés Éric-Emmanuel Schmitt y los filmes *París, Texas* (1984) del cineasta alemán Wim Wenders –gran expositor del denominado nuevo cine alemán– y *Pena de Muerte* (1995) del director y actor estadounidense Tim Robbins.

Hagamos pues este recorrido: encontrémonos con el mal, para luego tener una charla con la contradicción, las elecciones imposibles, el castigo; transitemos por el dolor, la rabia, la pena y la posibilidad del perdón; detengámonos un momento ante la criba *perdón o talión* y sopesemos otras alternativas, para terminar con algunas ideas que necesitan sus propios interlocutores, un espacio diferente, otras elaboraciones.

### **La naturaleza del mal según Raoul Vaneigem**

Me parece que el efecto más universalmente benéfico de la Revolución Francesa es haber hecho volar en pedazos, junto con la monarquía y el principio de derecho divino, la *justificación ontológica* de las conductas aberrantes del hombre; haber revocado la idea de una imbecilidad natural, de una debilidad constitutiva, de una disminución original a las que están llamadas a poner remedio las muletas vendidas por los dioses, los sacerdotes, los príncipes y el Estado (Vaneigem, 2012, p. 19. *Cursivas añadidas*).

Para Vaneigem la *inhumanidad* del Hombre, su comportamiento corrompido, su falta de solidaridad y el uso de la violencia como mecanismo de acci3n cotidiana dan cuenta de su desnaturalizaci3n, condici3n originada en la apropiaci3n del ser y de la vida por vía de la mercantilizaci3n, produciendo y reproduciendo actos de barbarie y felon as innombrables; las cuales no son, ni mucho menos, muestra irrefutable de una supuesta naturaleza humana violenta. Las implicaciones de esta tesis no son menores, sobre todo, si se analizan los efectos de la pretendida "condici3n ontol3gica" que acaso justifica nuestros peores comportamientos.

Los personajes bíblicos excusan la maldad propia y la de su pueblo en una herencia impuesta: "He aquí, en maldad he sido formado, y en pecado me concibi3 mi madre" (Salmos 51:5), declara el rey David y continúa: "se apartaron los impíos desde la matriz; se descarriaron hablando mentira desde que nacieron" (Salmos 58:3). Bajo esta excusa  hay alguna responsabilidad imputable a estas pobres creaturas? Conforme a este mismo cariz, siglos después, Hobbes sostiene que el hombre es lobo para el hombre, que su estado natural lo conduce indefectiblemente a la violencia y, aunque teniendo en cuenta su contexto hist3rico, la evidencia no parecía contradecirle. Pues bien, existen serios problemas en esta consideraci3n ya que de no responder a una "debilidad original" la afirmaci3n har  temblar los cimientos de la constituci3n del ser humano como creatura racional y por ende superior con respecto a los demás animales.

En términos morales esta "malformaci3n original" representa la imposibilidad de la asunci3n de una conciencia propia, es decir, la aceptaci3n de la responsabilidad por mis actos frente a mi conciencia y frente a los integrantes de la comunidad a la que afecto, cuesti3n nada baladí y que, de hecho, posibilita la existencia de entidades superiores a las que se encarga esta labor a través de un mecanismo que parece infalible: el miedo. Miedo al señalamiento, al juicio, al castigo, a la condena, a la muerte. Así, si estamos por naturaleza inclinados a hacer el mal solo el miedo podrá disuadirnos de apelar a la violencia para conseguir lo que necesitamos o deseamos.

Pero si no es una manifestaci3n de nuestra naturaleza  de d3nde viene la violencia? Para Vaneigem es claro que existen diversas variables, sobre todo econ3micas y políticas, que configuran las circunstancias en las que emerge la violencia, la muerte, el horror y que mientras estas variables se escondan tras la inculpaci3n, el juicio y el castigo de unos pocos, nuestra especie estar  cada vez más apartada de su humanidad entrando en un juego cruel y viciado de "administraci3n de justicia".

Podríamos pensar que la naturaleza del mal está en la negaci3n de la responsabilidad que nos conduce a cometer una falta o en el hecho de necesitar *un mecanismo*, cualesquiera que este

sea, para dominar a otros y por esta vía convertirse en una condición cultural asumida, que restringe el repertorio de respuestas socialmente aprendidas y aceptadas ante situaciones complejas y demandantes como el hambre, la desigualdad o la imposición de ideologías que desprecian la vida en cualquiera de sus manifestaciones. Lo cierto es que el mal siempre, siempre, se ejerce sobre la humanidad (cuerpo del otro), con una *resonancia* (una réplica) en todos los demás.

### **Límites y posibilidades de la justicia**

Uno de los mecanismos que como sociedad hemos diseñado para afrontar el mal es la administración de justicia. Vaneigem dedica gran parte de su ensayo a este asunto y lo aborda desde distintas perspectivas. En el primer acercamiento deja ver su total desconfianza en el sistema judicial, dadas sus conocidas relaciones con el mercado y sus dinámicas: “la propensión a juzgar en bien o mal depende del comercio de las cosas aplicado al comercio de los seres. La justicia establece una equivalencia entre un producto –hombre u objeto– y su precio” (2012, p. 18). Entonces, ¿vales más vivo o muerto? Hay también un fuerte señalamiento a esas entidades que, gozando de los mismos derechos que una persona “natural” (en términos jurídicos), no tienen ningún deber moral. Si los andamiajes jurídicos logran dotar de derecho a una corporación, pero le libran de toda responsabilidad ambiental, económica y social, ¿cómo confiar en su criterio moral para impartir justicia, de actuar en favor y no en contra de la sociedad?

Valgan para el ejemplo, las palabras del condenado a muerte Matthew Poncelet a la hermana Helen Prejean, en el filme *Pena de Muerte*: “no hay ricos condenados a muerte, si yo tuviera dinero no estaría aquí”, palabras que soportan cuando menos las siguientes ideas: primero, la justicia se puede comprar, vender y negociar; segundo las preconcepciones relacionadas con la posición social, la raza o la apariencia física pueden poner la balanza en favor de una persona de favorable condición económica; no en vano estudios sobre las tasas de ejecuciones en los Estados Unidos confirman que la mayoría de los reos son afrodescendientes e hispanos pobres. Finalmente, para nadie es un secreto que las personas cuyas condiciones económicas son precarias no cuentan con un capital cultural suficiente que les permita elegir entre un gran abanico de opciones de vida.

Y es que más allá de que “todo tenga un precio”, el sistema perpetúa juegos como el del chivo expiatorio, en el que los vencedores, investidos como adalides de la moral (aunque otrora participaran de los crímenes que ahora señalan), escogen, entre los vencidos, quién purga la pena por todos y en qué condiciones, por lo que no se trata de quién cometió el daño sino de quien se

dejó atrapar. Una fuente de ejemplos inagotable nos viene del llamado cine de posguerra en el que el discurso de la necesaria justicia presenta tan adornados de virtudes a los vencedores, de tal modo que el público termina celebrando que los buenos maten cruelmente a los malos, en este caso los vencidos, (y de paso a sus familias, su biodiversidad y sus proyectos de sociedad) en un acto justo y valeroso; nadie parece percatarse de que ‘después de matar a todos los malos los únicos que quedan son los asesinos’.

Como si esto fuera poco, un sistema jurídico encargado de administrar culpas y penas obvia la razón fundamental de su fracaso: de poco (o nada) nos sirve la confesión de un crimen o escuchar la verdad sobre los crímenes de guerra si no obtenemos de ello las pistas de *la barbarie*, que nos ayuden a hacerla desaparecer. Más allá del juicio y el proceso, más allá de poder señalar y nombrar al culpable, los estrados judiciales podrían intentar desvelar cuáles son las condiciones en las que se producen los predadores, los cegadores de vidas. Veamos la descripción que nos regala la pluma del escritor y dramaturgo francés  ric-Emmanuel Schmitt, en su relato *La venganza del perdón*, sobre el perpetrador de 15 asesinatos, que purga cadena perpetua:

Huérfano de nacimiento, confiado a distintas instituciones del Estado, y luego a los Vartala, una familia de acogida asentada en Berry, Sam Louis siempre había mostrado un carácter misántropo e independiente, más bien rebelde a la autoridad bajo una apariencia cortés. Su recorrido escolar había sido bastante mediocre, y durante su adolescencia había manifestado preocupantes brotes de violencia. Había agredido varias veces a sus hermanas adoptivas, tratando de estrangular a una con sus manos, a otra con su cadena y a la tercera con su fular, unas hermanas adoptivas con las cuales, por otra parte, mantenía buenas relaciones. Aun call ndose la primera falta, la familia de acogida se había visto obligada a señalar las reincidencias y luego a echarlo. Librado a sí mismo, aparcado en un reformatorio, empezó a beber, a drogarse y violó a una alumna de secundaria que vio bajar del autobús escolar. Arrestado, juzgado y condenado, había sido encarcelado a una edad muy temprana. Cuando salió de prisión dos años después, se fue a París, donde se había prostituido con hombres y se había alojado en casas de okupas o con diferentes protectores de edad madura. Ninguno de ellos se había quejado de él en el curso de las vistas, excepto que todos confesaron haberse hartado de su alcoholismo, su adicción a las drogas y su indolencia: cedía maquinalmente a los contactos sexuales, sin gusto ni interés en lo que estaba sucediendo, con la mente en otra parte... (Schmitt, 2018, p. 148).

Y ahora centrémonos en esta breve conversación, en la sala de visitas de la cárcel, sostenida entre Sam y  lise, madre de una de las jóvenes asesinadas:

—Estos últimos años se han interesado por mí varias personas: el juez de instrucción, los psicólogos, los psiquiatras, mi abogado...  De qué me ha servido?

Se al  las paredes en torno a él.

— Perpetua!

Después de un suspiro, hundió la cabeza en los robustos hombros.

 lise lo corrigió:

—Lo confundes todo. La atención que te prestaban derivaba de su oficio. Recibían dinero por analizarte, Sam (2018, pp.53-54).

He aquí la consolidación de un asesino abandonado por su madre, su familia adoptiva, el Estado, llevado a juicio en su juventud, devuelto a la sociedad aún más roto. El sistema cumplió su parte, administró justicia en varias ocasiones: castigó al culpable. El resultado lo conocemos bien, la cárcel es una escuela para los malhechores; la fórmula también: visitas intermitentes, primero al reformatorio, luego a la cárcel, después al cementerio. Por ello, sostiene el autor, la idea última de estos procesos no debería ser la de señalar al culpable sin tomar conciencia de los yerros de la sociedad o del sistema o mantener la vista en los detalles que rodean el espectáculo del juicio, en el que el fin es el perdón o el castigo, sino que estos procesos:

contribuyan a poner a la luz los mecanismos que, sometiendo al hombre en forma opuesta a sus pulsiones vitales, con los retazos de la mediocridad y de las frustraciones existenciales forjan un monstruo irrisorio y temible. Que esclarezcan nuestros comportamientos ordinarios hasta en sus móviles más arcaicos y menos confesables, ciertamente no para culpabilizarnos sino para recalcar cómo, si uno no presta atención, las condiciones instauradas por la mentira y la opresión desestabilizan, desarreglan y corrompen a las mejores intenciones. No hay que abominar de los culpables sino de las circunstancias que, por haber sido toleradas, hasta trivializadas por la gente honesta, moldean a los culpables (Veneigem, 2012, p. 71).

Culpables que además son despojados de su humanidad: "Hay que mostrarlo como un ser humano" [dice el abogado de Matthew Poncelet a la hermana Helen] Nadie aquí es capaz de matar a un ser humano, pero a un monstruo s ". Esta es una de las muchas afirmaciones que provocan

incomodidad en el espectador. Efectivamente, tras un crimen como el que se describe en la película ni siquiera el epíteto de monstruo parece adecuarse al acto realizado, pero el monstruo tiene el objetivo de escindir al hombre de la comunidad, de apartarlo del seno común en el que pueden reconocerse los que poseen dignidad, una naturaleza superior a la de las bestias. Con la figura de monstruo se despoja a Matthew de su humanidad y se le juzga sin remordimiento. Es la única manera, sostiene el abogado defensor, en que un tribunal compuesto por personas sin tacha sea capaz de imponer un castigo como la pena de muerte.

Por eso las palabras que el condenado dedica a los padres de sus víctimas a pocos segundos de su ejecución son demoledoras y hacen que el espectador se mueva de su silla: "Me



*Ilustración 1. Fotograma del filme Dead man walking, dirigido por Tim Robbins (1995).*  
Nota: Además de la emulación de la crucifixión, las palabras pronunciadas por Poncelet recuerdan la sentencia "quien est  libre de pecado que arroje la primera piedra".  
Fuente: Internet con licencia Creative Commons.

parece que matar es malo, sea que lo haga yo, ustedes o el Estado". La cuestión, se indica, no es de quién o de dónde procede el acto, lo condenable es el acto mismo. La pena capital como castigo ha

existido siempre solo que en diferentes versiones:

lapidación; guillotina; desmembramientos; quema de brujas, herejes niños, gatos; torturas complejas y demoradas, en fin, todo un arsenal de creativa depravación. Si vemos con atención, lo que ha cambiado es la manera como se administra la pena capital; lo que ha cambiado son sus formas de espectacularización.

Lo que se evidencia en el filme es que el mecanismo por el cual se acaba con la vida del otro dosifica la violencia (se anestesia a Matthew para que no está consciente en el momento en que sus pulmones colapsen), como tapadera de la vergüenza de usar el mismo acto que se reprocha para reparar el daño. Remarca, además, un hecho muy complejo y es que el talión perpetúa el dolor y, además, lo distribuye, lo disemina. Recordemos las escenas en las que la madre de Matthew ruega por la vida de su hijo, o aquella en la que sus hermanos y ella misma van a pasar la tarde con el reo antes de ser ejecutado. Como sociedad:  qu  podemos esperar de una



familia que pierde en manos de la justicia a uno de sus integrantes? En este punto hay que mencionar que no estamos diciendo que la ejecución del reo y el crimen que este cometí sea equivalentes; la suya no es una muerte espontánea, sino que responde a todo un proceso: se apresa, se juzga, se condena, se hace cumplir la pena.

Por ello, "la noción de crimen contra la humanidad estar  destinada a perder su consistencia mientras no tenga en cuenta las condiciones inhumanas que conducen a él" (Vaneigem, 2012, p. 18). El crimen contra la humanidad, de la que también hace parte el culpable, se empieza a gestar en la desigualdad, en la castración de la creatividad, en ideas de superioridad transmitidas acríticamente de generación en generación, en esa sociopat  heredada no congénita sino culturalmente, en la comodidad de los prejuicios, en el *todo vale* alentado por los Estados que ponen por delante de los ciudadanos los intereses de las corporaciones. Cuestiones que salen de la ecuación cuando de administrar justicia se trata.

Se cree erróneamente que la justicia está íntimamente relacionada con el castigo, que este es el objeto principal de la administración de justicia que contrarresta efectivamente toda maldad. Razonamiento que, además, pone sobre la mesa otro delicado asunto: la impunidad. Si la justicia no determina un castigo que compense la falta (a los afectados) habrá impunidad. Traigamos la imagen de la ejecución de Mathew Poncelet, la posición en la que se nos muestra al condenado y en la que parece emular la posición de Jesús crucificado; se trata de un recurso narrativo de gran valor en el que "los justos" est n en la capacidad de decidir cuándo una vida merece ser vivida y cuándo no: "Espero que mi muerte les traiga paz". El dedo en la llaga lo pone la conciencia,   estamos seguros de que una ejecución responde al deseo de justicia y no al de venganza?

Así mismo, cabe preguntarnos:   tiene alguna posibilidad de acertar el sistema de justicia?, por supuesto; la cuestión, a nuestro parecer, no es que las cortes internacionales o los tribunales planetarios no sirvan para nada; el problema es de enfoque. El dedo acusador se dirige solo al culpable circunstancial y, de este modo, se encubre al culpable originario, al posibilitador de la barbarie y a sus secuaces:

Que nadie se confunda. Cuando yo quiero identificar al patrocinador de un delito, de una maleficencia, de un crimen no pienso tanto en suministrar excusas legales a un ladrón, a un violador, a un asesino, como en denunciar las incitaciones que lo llevaron a delinquir, de manera que dejen de ejercer su atracción sobre las naturalezas atormentadas. (Vaneigem, 2012, p. 44).

### **¿Y el perdón?**

Tanto la justicia como sus productos: la sanción, el castigo, la condena, apelan a una esfera propiamente social. La justicia tiene la cara de todos y de ninguno a la vez; el castigo se impone de manera impersonal, no es frecuente escuchar en los estrados judiciales expresiones del tipo: “yo lo condeno a X cantidad de años de prisión” o “yo lo declaro inocente de lo que se le acusa”; lo más común, por el contrario, es ejercer en nombre de o por poder de: “por el poder que me otorga el Estado...”, “Este estrado judicial lo condena a...” A menos de que la justicia se tome por mano propia, no es el juez el que está imponiendo una sanción, él representa todo un cuerpo jurisprudencial que lo autoriza a actuar en nombre de la sociedad. Muy distinto es el caso del perdón:

—Te perdono, Sam.

Con estas palabras, le pareció que dejaba este mundo, sus relieves, sus formas, sus olores, sus colores. Del techo fluía una fuerza intensa que la envolvía y la elevaba con ligereza.

Élise repitió:

—Te perdono, Sam. [...]

Unos minutos más tarde, los dos guardias que acudieron a dar por finalizada la visita del locutorio se quedaron atónitos por lo que descubrieron al abrir la puerta: de un lado, una visitante que yacía inconsciente en el suelo, con una sonrisa dibujada en sus labios; del otro, un sansón que lloraba a moco tendido gimoteando como un bebé (Schmitt, 2018, pp. 188-189).

El perdón es profundamente intersubjetivo, no requiere mediaciones institucionales, está por fuera de la esfera judicial y, por tanto, se presenta de maneras diferentes e intrincadas, a veces inexplicables:

—Ha sucedido algo extraordinario, señora Maurinier: ¡Sam Louis se ha dado cuenta de los horrores que ha cometido! Sam Louis sabe que ha arrebatado arbitrariamente la vida de quince mujeres inocentes. Y lo lamenta. Profundamente. Extraordinariamente. Dolorosamente. Quien antes describía sus asesinatos con la objetividad de una cámara de vídeo, ahora se derrumba con el recuerdo de su violencia, de sus golpes, cuando evoca la mirada aterrorizada de las mujeres, sus gritos, su resistencia. Parece atormentado.

También ha descubierto que arruinó la existencia de quince familias. Durante el último mes, ha estado escribiendo a todos los familiares de las víctimas para expresar su compasión y arrepentimiento. Una especie de milagro, señora Maurinier. Y este milagro, según él, se lo debe a usted.

—Ah, ¿sí?

—Se ha hecho humano, señora. ¡Él! Habiéndome encargado de su defensa, no debería abrumarla con estas cosas, pero esta metamorfosis me sorprende.

—¿Le ha precisado... en qué momento se hizo... humano?

—El día en que usted lo perdonó [...] El abogado continuó apresuradamente:

—Llora, gime, se ahoga, sufre. Desde hace mes y medio, es otro hombre. Mejor dicho, es un hombre. Quiere volver a verla, señora Maurinier. Dice que no ha hablado con usted desde hace ocho semanas. Acceda a su petición, se lo ruego. Se sorprendería.

—No lo creo.

—¿Cómo?

—No creo que me sorprendiese. Mi objetivo, al hablar con él, consistía en llevarlo a eso: a integrar la humanidad.

—Es usted una santa.

—No ha sido fácil.

—Habría apostado que fracasaría. ¿Es cierto...?; perdone mi indiscreción, señora Maurinier, pero... ¿es cierto que lo ha perdonado?

—Sí.

—¡Admirable!

—Estoy orgullosa de ello. Es lo peor que podría hacerle.

—¿Cómo?

—Dígale dos cosas de mi parte, señor abogado. En primer lugar, dígame que nunca volveré a verlo.

—Pero...

—Y luego dígame, ahora que se ha unido a la humanidad...

Lo pensó, se aclaró la voz y pronunció la frase con calma:

—¡Bienvenido al infierno! (Schmitt, 2018, pp. 192-193).

La escena cumbre del relato de Schmitt nos presenta el perdón-talión, no exactamente la reciprocidad del *ojo por ojo*, pero sí un 'te perdono, porque ahora sabes cuánto sufro e intuyes cuánto sufrirás, te perdono porque, aunque no sufras *conmigo* sufres *como yo*, te perdono porque ya no estás en la vida impunemente: ¡la vida nos duele a todos!, ¿por qué habría de ser diferente para ti? Esta es, entonces, una escena, al mismo tiempo, admirable y dolorosa de un perdón imperfecto, de un perdón calculadamente vengativo, un perdón que contrasta con las ideas de perdón gratuito, perdón puro, perdón genuino o perdón reconstructivo: podemos prever en qué medida la restauración de la *humanidad* de Sam difumina el cálculo intencionado del dolor que esto produciría en él.

Pareciera que la escena va, de hecho, en contra del perdón, pero, podríamos decir también que allí en la imperfección del *don* subyace la acción de la humanidad: una madre que ha perdido a su hija en un acto atroz, luego, ella misma le devuelve la condición de humanidad al criminal; expone, como dice Vaneigem, las raíces de su mal no ontológico, las carencias, la privación de reconocimiento de sus necesidades y deseos, en un proceso de despojo y escisión de sí mismo, como ser que siente, desea, ama. Al devolverlo al seno de la humanidad sintiente (capaz del amor más sublime y el odio más recalcitrante) el hombre se da cuenta de lo que ha hecho, percibe la estela de desolación que la muerte por su causa ha dejado y, reconociendo los límites de una precaria y siempre insuficiente reparación se dedica a escribir cartas a las familias de las otras jóvenes por él asesinadas, expresando el dolor que ahora experimenta en carne propia. Esto no lo reconcilia con la vida, no le devuelve su capacidad de agencia, tampoco atenúa sus actos, pero lo transforma en otro ser, sacude su indiferencia, su cinismo, su impasividad. Esto es lo que hace el perdón.

Esto es también lo que parece retratar *Paris, Texas* (1984), una maravillosa *roadmovie* del director alemán Wim Wenders, en la que el perdón se nos muestra como un viaje en el tiempo, el espacio, en un recorrido interior-exterior que pasa por varias etapas. La primera, es un movimiento introspectivo con la necesaria desconexión de Travis (el protagonista) de su propio pasado. Surecogimiento silencioso, la resistencia



a volver a las palabras, a hacer parte de un mundo por naturaleza

*Ilustración 2. Fotograma del Filme Paris, Texas dirigido por Wim Wenders (1984).*

*Nota: Véase el contraste entre la vastedad del entorno y la pequeñez del hombre.*

*Fuente: Internet con licencia Creative Commons.*

comunitario; una desconexión que lo lleva de vuelta a lo que considera su origen: París, Texas, se trata de un retorno al ser, al tiempo y al espacio, “sin lenguaje, sin calles” usando la majestuosa imagen del desierto, lugar sin memoria, sin huellas. La segunda etapa del viaje inicia con un reencuentro entre Travis y su hermano Walt; los lazos de hermandad sumados a un despliegue de paciencia y perseverancia abren un resquicio por el que se cuelan las palabras que introducen de nuevo a Travis al mundo común, pues lo sacan del mutismo y de su renuncia tacita a la humanidad, así emprende el camino de vuelta hacia otros, hacia los suyos.

La parada necesaria en todo viaje para recobrar fuerzas tiene como escenario la casa de Walt y su esposa Anne, donde le espera un hijo, Hunter, abandonado hace cuatro años. Generosidad en las imágenes, en los colores, en los actos. Sin lugar para el reproche, para la amonestación Travis es acogido con la ternura de su cuñada y el desprendimiento material de su hermano, que no tiene reparos en poner a su disposición ropa, transporte, dinero. Esta parada, indefectible preparación para la siguiente etapa del viaje, logra reconstruir la memoria común entre padre e hijo y traza en el horizonte un nuevo rumbo: el reencuentro del hijo con su verdadera madre y el alejamiento del niño de sus padres adoptivos. Esta tercera etapa del viaje es quizá la más conmovedora: la complicidad entre padre e hijo, la emoción de estar en carretera, la espera

deseosa y el desprendimiento amoroso de quienes han fungido como padres durante los últimos cuatro años.

Cuando el espectador puede intuir el final del camino, el viaje apenas está por la mitad. La localización de Jane, madre de Hunter y expareja de Travis, no es la parada final. Después de un acercamiento primario y mediante una escena de indescriptible belleza, el perdón hace presencia sin ser solicitado u ofrecido explícitamente.



*Ilustración 3. Fotograma del filme Paris, Texas, dirigido por Wim Wenders (1984).*

*Nota: Una de las escenas icónicas del diálogo entre Jane y Travis en el Peep-Show.*

*Fuente: Internet con Creative Commons.*

A simple vista, la imagen emula un cuarto de interrogatorios, el lugar de la confesión. La  nica cercanía posible está mediada por una cámara de Gesell y la voz de los personajes distorsionada por un artefacto interconectado que junta y separa, a la vez dos atmósferas. La escena que pareciera

compensar el silencio de la primera parte nos muestra a un Travis dueño de su palabra, profundamente conectado con el mundo, con sus recuerdos. Se inicia la confesión: dos cuerpos situados en espacios disímiles (o lo que parece ser una habitación de hotel para Jane y un espacio cuasi vacío para Travis) se encuentran, se adivinan, se rehacen; incapaces en todo caso de mirarse directamente a los ojos al mismo tiempo, se ven, se escuchan. Tampoco en este momento hay reproches, acusaciones, repartición de culpas, solo una escucha atenta, íntima y hasta cierto punto solidaria. El perdón que acoge a cada cuerpo es más que gratuito sobrecogedor, restaurador, de nuevo, transformador.

Cierra así una secuencia de generosidad y amor que inicia con un hermano que no increpa a Travis su desaparición sin motivo aparente, un hijo que no reprocha a su padre su desaparición, un hombre que no reprocha a su exesposa el abandono de su hijo y una mujer que no reprocha a su exesposo los celos enfermizos y el comportamiento violento en el pasado; en cambio, cada uno hace lo que puede: escucha, abraza, sostiene, besa, ofrece, entrega. El camino no acaba, por lo

menos no para Travis, quien, luego de juntar a madre e hijo, toma de nuevo carretera quizá en búsqueda del autoperd n.

Est ticamente no podemos dejar de comentar la fotografía de este filme por dos razones. La primera, porque la imagen no funge aquí solo como telón de fondo, nos habla todo el tiempo. Desde el inicio, nos encontramos con la centralidad de la imagen: la fotografía que con tanto esmero conserva Travis de la parcela que ha comprado en el desierto, en la nada -en Paris, Texas; las enormes vallas publicitarias del trabajo de su hermano; las señales en la carretera; la proyección de las vacaciones familiares; los escenarios cuidadosamente dispuestos en las cabinas del *peep show*... porque, como ha dicho Wenders en varias ocasiones, sus filmes tienen una fuerte influencia de la pintura de Edward Hopper, los tonos usados, las imágenes cotidianas, la soledad acompañada.



*Ilustración 4. "Nighthawks" [Noct mbulos] del pintor estadounidense Edward Hopper (1942).  
Fuente: Internet con licencia Creative Commons.*

### ** Tenemos que "elegir"?**

Parte de los debates más viscerales que se viven hoy en nuestro país se alimentan de posiciones unívocas y excluyentes. Perdón o castigo, justicia o impunidad, ley o paz. Entre tanto,  ric Smichtt se esfuerza por mostrarnos que el perdón no es perfecto ni unívoco; se preocupa por mostrar lo

más humano: *podemos* perdonar y podemos también no hacerlo. Ese *podemos*, esa posibilidad latente, viene acompañada de un proceso, de un camino que puede que nunca acabe. Eso no significa renunciar a demandar justicia contra los responsables - culpables.

De otro lado, los cuestionamientos planteados por Tim Robbins (director y guionista de *Dead man walking*) nos estremecen:   existe justicia si para reparar un daño se causa uno igual?   Es legítimo el arrepentimiento y la aceptación de la responsabilidad del acusado estando al filo de la muerte?   Merece algún tipo de consideración la familia del ejecutado?   Quién reparar  el daño a esta última?   Dónde está la responsabilidad que le cabe al Estado y a la sociedad por las carencias de sus integrantes?

La Unesco y otras burocracias del mismo tipo no vacilan en conceder su apoyo pecuniario a la protección, artístico, cultural del mundo.   Dónde están, en cambio los medios empeñados en restaurar la vida, donde esta fue cruelmente maltratada?   Dónde están las escuelas, los centros de asistencia y de terapia que exigen esos chicos y chicas militarizados a quienes se les rob  la infancia? (Vaneigem, 2012, p. 61).

Tampoco podemos dejar de preguntarnos   qué opciones tenía el infractor, el criminal, en qué mundo vivió? Si cuando el vocabulario es escaso recurrimos por obligación a las mismas palabras para expresar diferentes ideas:   cómo podemos pensar que, frente a situaciones límite, una persona puede mostrar generosidad, empatía, solidaridad y compasión si no conoce su significado, si estas actitudes no hacen parte de su cotidianidad? No se trata de sustraer la culpa del perpetrador y presentarlo, a su vez, como víctima de las circunstancias, se trata, como expresa Vaneigem, de halar el hilo, de desocultar las razones sociales que empujan al mal.   Quién pierde cuando la vida de algunos se hace prescindible, cuando su presencia se torna amenaza?, todos, la sociedad, la humanidad entera.   Cómo conciliar el buen espíritu de los tribunales internacionales con el hecho de que la guerra, el asesinato y el exterminio cultural son presentados como situaciones ‘inevitables pero legítimas’ por las naciones que integran dichos tribunales? “Una sola barbarie es una barbarie de más, porque contiene a todas las otras” (Vaneigem, 2012, p. 36); por ello, no se trata ni de castigar ni de perdonar: “Hay que romper el ciclo de la inhumanidad donde queda entrampado cualquiera que luche por la emancipación comportándose de una manera tan inhumana como sus enemigos” (2012, p. 68).

Romper este ciclo demanda, como mencionamos antes, cambiar de enfoque. Apartar por un momento la vista del debate sobre si es *mejor* perdonar o castigar y preguntarnos cómo evitar que lleguemos a tener que pedir perdón por acabar con una vida o pensar en el castigo



devolviéndole su valor “restituyéndola a su gratuidad” (2012, p.21), no porque no valga nada sino, al contrario, porque tiene un valor incalculable. En este punto, es necesario volver la vista a la educación en toda la extensión de la palabra, esto es, descentrándola de la institucionalidad para avanzar en dirección de una conciencia individual y colectiva que no dependa solo de los tribunales para condenar actos terribles, sino que las mismas comunidades asuman esta capacidad y, más allá de la condena, asuman también que sus comportamientos contribuyen al establecimiento y mantenimiento de lo innombrable.

De otro lado, arrogarnos el derecho de denunciar y de intervenir de acuerdo con nuestras posibilidades, ejemplos extraordinarios como el del colectivo MAFAPO son inspiradores. Estas madres dedican sus días a recorrer instituciones educativas, de diferentes niveles, exponiendo la cara oculta de la historia oficial, lanzando alertas tempranas, restituyendo su palabra y su dignidad, considerando también el dolor de las madres de los soldados y oficiales victimarios.

Sumar a la construcción de la memoria de las víctimas es, al tiempo, sacar a la luz las causas que las convirtieron en tales y frente a estas tomar acciones que eviten su repetición. Recordar a las víctimas sin trabajar para contrarrestar las causas y razones que posibilitaron su destino es una impostura, un despropósito, es como erigir monumentos a la muerte, porque de nada sirve castigar el robo, si quien roba lo hace para no morir de hambre o castigar el homicidio si este ocurre en defensa propia o, peor aún, castigar a quien se niega a matar o a delinquir de cualquier otro modo (caso del soldado colombiano presuntamente ejecutado por sus compañeros al negarse a matar a civiles para hacerlos pasar por guerrilleros muertos en combate)

### **Suscitación final**

Reconociendo la complejidad de estos asuntos, sabemos que no existe algo como una solución definitiva al dilema moral que se nos presenta como sociedad. Como intentamos mostrar a lo largo de este texto la justicia siempre será incompleta; en primera instancia, porque nunca puede reparar de forma completamente satisfactoria a las víctimas o a sus sobrevivientes. En segunda medida, porque no resulta efectiva en la desarticulación de las situaciones en las que pulula la violencia (desigualdad, hambre, enfermedad, falta de oportunidades, destrucción de los medios de sobrevivencia, etc.) y, finalmente, porque el sistema judicial está indefectiblemente comprometido con intereses que se sitúan más allá de la moralidad. ¿Podemos seguir confiando a esta nuestras expectativas de reparación y no repetición?

De otro lado, el perdón, aunque deseable, no siempre es posible. Y más aún puede producir subjetividades cínicas que al no comprender su valor, lo usan como moneda de cambio para obtener beneficios sobre su persona revictimizando a quienes perdonan. ¿Renunciamos a él? Finalmente, el castigo, siempre debatido y mirado con desconfianza, sobre todo en medios educativos dada su demostrada ineficacia en hechos de todo tipo, ¿puede tener alguna cabida en un proyecto común que le apunte a la paz?

### **Referencias**

- La Santa Biblia. Antiguo y Nuevo Testamento. (Revisión 1960). Antigua versión de Casidoro de Reina (1569), revisada por Cipriano de Valera (1602). Sociedades Bíblicas Unidas.
- Robbins, T. (Director/guionista). (1995). *Dead man walking*. [Cinta cinematográfica]. EE. UU.: Gramercy Pictures.
- Schmitt, É. (2018). La venganza del perdón. En Schmitt, É. *La venganza del perdón* (pp. 137-194). Madrid: Alianza.
- Vaneigem, R. (2012). *Ni perdón ni tación. La cuestión de la impunidad en los crímenes contra la humanidad*. Buenos Aires: La Marca Editora.
- Wenders, W. (Director) & Shepard, S. (Guionista). (1984). *París, Texas*. [Cinta cinematográfica]. EE. UU.: 20th Century Fox.

## **Polarización política y politización juvenil entre conceptos e historias<sup>31</sup>**

Miriam Kriger<sup>32</sup>

Ignacio Robba Toribio<sup>33</sup>

**Recibido: 3/ 08/2021**

**Aceptado: 13/11/2021**

### **Resumen**

En este artículo proponemos brindar aportes teóricos para problematizar la confluencia entre politización juvenil y polarización política en las sociedades democráticas. Comenzamos con una descripción de los procesos de politización juvenil en Argentina, que en las primeras décadas del siglo XXI se organizan en dos dinámicas históricas: una “politización integradora” y una “politización en clave de polarización”, pero que establecen tensiones complejas que merecen ser dilucidadas analíticamente. Luego, al revisar diversos enfoques y debates sobre la noción de polarización política desde una lectura crítica, proponemos una noción entendida como un proceso dinámico con graduaciones y con diversos niveles de confrontación entre grandes grupos. Desde esta articulación conceptual, introducimos una mirada sociohistórica de la polarización política en la Argentina reciente como proceso de binarización, que sin embargo se encuentra permanentemente en disputa. Finalmente, proyectamos nuevas líneas de indagación buscando contribuir a una conceptualización de la politización juvenil en clave de polarización.

**Palabras clave:** juventudes, politización, polarización, Argentina.

## **Political polarization and youth politicization between concepts and histories**

### **Abstract**

---

<sup>31</sup> Artículo realizado en el marco de los proyectos PUE-CIS-IDES/CONICET 22920160100005CO y PICT-ANPCyT 2016-06612, Dir. Miriam Kriger.

<sup>32</sup> Investigadora independiente (UBA/CONICET) y Directora del Programa sobre Subjetividades políticas juveniles (CIS-IDES). Correo electrónico: mkriger@gmail.com

<sup>33</sup> Doctorando en Ciencias Sociales (UBA/CONICET) e integrante del Programa sobre Subjetividades políticas juveniles (CIS-IDES). Correo electrónico: nachorobba@gmail.com

In this article we propose to provide theoretical contributions to problematize the confluence between youth politicization and political polarization in democratic societies. We begin with a description of the processes of youth politicization in Argentina, which in the first decades of the 21st century they are organized in two historical dynamics: an “integrative politicization” and a “politicization in polarization terms”, but they establish complex tensions that deserve to be analytically elucidated. Then, by reviewing different approaches and discussions on the notion of political polarization based on a critical reading, we propose a notion understood as a dynamic process with gradations and different levels of confrontation between large groups. From this conceptual articulation, we introduce a socio-historical view of political polarization in Argentina’s recent history as a binarization process, which is nevertheless permanently in conflict. Finally, we project new lines of inquiry seeking to contribute to a conceptualization of youth politicization in polarization terms.

**Keywords:** youths, politicization, polarization, Argentina.

## **1. Presentaci n**

En este artículo proponemos brindar aportes teóricos para problematizar la confluencia entre politicizaci n juvenil y polarización política en las sociedades democráticas, en el giro hacia el *neoliberalismo recargado* “nacido del cataclismo de la crisis financiera más grande del capitalismo global” (Kriger, 2021b, p. 17), que estalla con la quiebra de *Lehmann Brothers* en 2008 (Arceo et al., 2010). Este implicó transformaciones sustanciales en las significaciones y modalidades de los sentidos y praxis de la política a nivel global, y también una creciente polarización política en distintos contextos nacionales, cuyo impacto específico sobre la politicizaci n juvenil nos interesa dilucidar.

Se trata de una problemática compleja, antecedida por la crisis del primer neoliberalismo a finales del siglo XX, que vinculamos con la salida de los jóvenes a la vida pública (Aguilera, 2011) y la protesta social, planteando la apertura de un nuevo ciclo de movilización y radicalización juvenil (Seoane y Taddei, 2002) a comienzos del nuevo milenio, cuando se produce “en diversas regiones del mundo (África del Norte, América Latina, Europa, América del Norte) procesos de movilización social que encuentran en los jóvenes sus principales impulsores” (P. Vommaro, 2015, p. 11). Se dan así las condiciones para una “nueva invención histórica de la juventud” (Kriger, 2014) que, en el marco de la “re-nacionalización de los proyectos comunes y la ‘resurrección’ del Estado tras el

estallido global del paradigma neoliberal, durante la primera década” (Kriger, 2016, p. 33), consiste en “la interpelación a los jóvenes como nuevos protagonistas y legitimadores del regreso del propio Estado” (Kriger, 2016, p. 38).

En función de ello, podemos observar que la organización de los jóvenes se dinamiza más allá donde mayor es el daño infringido por la crisis al Estado, con foco en el reclamo por la educación pública y contra un ajuste que los viene a excluir precisamente en el momento de la vida en que esperan poder concretar una inclusión plena. En efecto: la demanda de “más Estado” es un denominador común de las luchas de estas protestas juveniles, enmarcadas en su ansia de ingresar al sistema (más que de transformarlo o derribarlo), con una impronta conservacionista (pero no propiamente conservadora) y el rechazo de toda forma de violencia activa. Estos rasgos, que diferencian a esta generación de la de los 60 y 70, los encontramos en general en los más variados contextos, e incluso –y esta es una gran novedad– en Oriente: nótese que la “primavera árabe” antecede al movimiento del M-15 en España al estallar la crisis internacional (aunque en América Latina sucedió antes) (Kriger, 2016, p. 36).

En nuestro país, contextualizamos el inicio de estos procesos en los de recuperación más amplia del país tras la crisis del 2001, donde jóvenes y juventudes adquirieron creciente protagonismo y visibilidad hasta la actualidad. No obstante, destacamos que a finales de la primera década se produjeron transformaciones importantes, tomando la disputa entre el gobierno y el campo (Zunino, 2011) como punto de inflexión (Pucciarelli y Castellani, 2017) en la construcción de hegemonía en la Argentina contemporánea, que tuvieron un alto impacto sobre las dinámicas de politización juvenil y los sentidos de la política, que aún no fueron estudiados en profundidad.

Respondiendo a ese reto, y con el propósito de ofrecer herramientas teóricas para su interrogación situada en futuras indagaciones, comenzaremos con una descripción de los procesos de politización juvenil en nuestro país, basándonos centralmente en los trabajos de Kriger (2010, 2016, 2017b, 2021b). A continuación, discutiremos la noción de polarización política a partir de una lectura crítica del estado de la cuestión –incorporando diversos enfoques e introduciendo debates centrales a nivel nacional e internacional–, que aplicaremos luego a una mirada sociohistórica de los procesos de polarización política en la Argentina reciente, basándonos en el trabajo de Robba Toribio (en prensa). Finalmente, proyectaremos nuevas líneas de indagación buscando contribuir a una conceptualización acerca de lo que ampliamente referimos como una politización “en clave de polarización” (Kriger, 2021b, pp.16-17).

## **2. Politización juvenilen Argentina, en el nuevo milenio**

La politización juvenil ha sido abordada y debatida desde diversos enfoques a nivel global (Hahn, 2006; Feixa, 2006; Valenzuela, 2015) y regional (Reguillo, 2000; Saraví, 2009; Alvarado y Vommaro, 2010; Valenzuela, 2019). En Argentina, si bien desde los años noventa se observa un consenso alto en torno a la despolitización de las juventudes (Sidicaro y Tenti Fanfani, 1998; Balardini, 2000) –cuestionado por prácticas alternativas (Margulis, 1996; Urresti, 2000)–, en las primeras décadas del milenio se produce un nuevo debate sobre la politización de las juventudes (Kriger, 2016; P. Vommaro, 2015; Vázquez, 2015; Saintout, 2013)<sup>34</sup>. Se produce desde entonces una proliferación de trabajos que investigan las prácticas de jóvenes militantes en partidos y organizaciones políticas (Pérez y Natalucci, 2012; Vázquez, 2015; Vázquez, Vommaro, N n ez, y Blanco, 2017; Grandinetti, 2019) y colectivos juveniles con diferentes modalidades de organización (Bonvillani, 2015; Chaves, 2010; Elizalde, 2015); las prácticas políticas no formales (Bonvillani, 2020, Chaves, Fuentes y Vecino, 2016; Castro, 2018, 2020), y también fuera del dominio de las prácticas militantes o propiamente políticas. Dentro de este último grupo ubicamos el desarrollo de otras líneas de investigación centradas en la formación de subjetividades políticas juveniles desde perspectivas psicosociales (Bonvillani, 2015; Kriger, 2010; Ruiz Silva, 2011), destacando trabajos que indagan representaciones, disposiciones y experiencias de jóvenes escolarizados (Kriger, 2012, 2016, 2017a, 2021a; Kriger y Daiban, 2015, 2021; Kriger y Dukuen, 2012, 2014, 2017, 2019, 2021; Dukuen y Kriger, 2016), con distintas trayectorias educativas (Said y Kriger, 2019), e intergeneracionales (Guglielmo y Kriger, 2021). En esta línea, pensamos la política como

un eje de la relación dual que los sujetos ciudadanos establecen por una parte con el proyecto común de la nación en tanto “comunidad imaginada” (Anderson, 1983) y, por la otra, con el Estado en tanto instancia presente en la cual se actualiza e instituye la existencia jurídica y la experiencia social de cada uno y entre sí. En suma: nación y Estado designan, de manera simultánea e interrelacionada, sentidos, interlocutores y agentes de los procesos de subjetivación política como integración a un mundo común, dotado de densidad histórica y potencia proyectiva (Kriger, 2017b, p. 25).

En cuanto a la *politización*, nuestra conceptualización no implica un punto de llegada sino “grados y modos de complejos procesos ligados a la transformación de las sociedades en

---

<sup>34</sup> Ampliar en Chaves (2009) para un estado del arte de estudios en juventudes en Argentina.

distintos tiempos y contextos, y a la conversión de los sujetos sociales en sujetos políticos que forman parte de un proyecto colectivo” (Kriger, 2017b, p. 24). Es decir, como un proceso complejo y dinámico, que articula una dimensión socio-histórica –donde el Estado tiene un rol clave en la producción o “invención” (inacabada) de la juventud como categoría social y de lxs jóvenes como sujetos jurídicos–con una dimensión psicosocial que es la subjetivación política (Kriger, 2017b, p.25). Ella también es la que “permite ir más allá de la política partidaria (incluyéndola); es productiva empíricamente tanto a ‘nivel micro’ (interacciones familiares, escolares, etc.) como ‘macro’ (organizaciones partidarias, Estado, etc.); permite comprender las dimensiones instituidas e instituyentes de las relaciones de poder” (Dukuen, 2021, p. 128).

Entendiendo a *la/s juventud/es* como “noción socio-histórica definida en clave relacional” (Vommaro, 2015, p. 17) e intersubjetiva, proponemos que los procesos de politización juvenil de las primeras dos décadas del siglo XXI se organizan en dos dinámicas<sup>35</sup>, en dos momentos históricos “entre dos paradigmas de Estado” (Kriger, 2021b): a) la “politización integradora” (Kriger, 2017b), que ubicamos entre el gobierno de Néstor Kirchner (2003-2007) y el segundo de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2011), surgida en el hito del “argentino” del 2001 (Giarracca, 2001), con auge en el Bicentenario (2010) e inicio de la “tercera invención de la juventud” (Kriger, 2016), que conserva vigencia hasta el 2015; y b) la politización “en clave de polarización” (Kriger, 2021b, pp. 16-17), detonada en la disputa entre el gobierno y el campo (2008) en el segundo gobierno de Cristina Fernández (2011-2015), que alcanza intensidad entre 2015-2019 con el arribo al gobierno del Bloque PRO-Cambiamos y la gestión presidencial de Mauricio Macri, y sigue vigente en la actualidad.

La primera dinámica debe ser leída a la luz de los procesos post-críticos, con una notable politización juvenil “desde abajo”, signada por la orientación integradora de las prácticas hacia (y no contra) el Estado y la relegitimación de la política, convergente con una creciente producción socio-estatal “desde arriba” (Kriger, 2016). Hacia el final de la década esta da lugar a una nueva “invención histórica de la juventud” (Kriger, 2016), impulsada por el Estado, mediante prácticas, discursos y políticas públicas que reconfiguran la figura del joven y de la juventud como sujeto histórico colectivo. La politización integradora (Kriger, 2017b) tiene como singularidad la positivización de sentidos y valores de la política en relación con las décadas previas (Kriger y Bruno, 2013), tras el “divorcio entre ciudadanía y política” en la experiencia del 2001 (Kriger, 2010); y principalmente la incorporación de *lo político* a *la política* formal, con una fuerte

---

<sup>35</sup> Esta conceptualización es desarrollada en Kriger (2021b).

interpelación de las juventudes (no solo de los partidos, sino de la participación activa ciudadana, por ejemplo con la Ley 26.774/2012 de “voto joven” y la Ley 26.877/2013 de Centro de Estudiantes).

La dinámica “en clave polarizada” toma expresión en tiempos del segundo gobierno de Cristina Fernández (2011-2015), activada por el pasaje del agonismo al antagonismo, alcanza mayor intensidad entre 2015-2019 durante la presidencia de Mauricio Macri, y continúa en la actualidad. Pensamos la disputa entre el gobierno y el campo (Pucciarelli y Castellani, 2017; Zunino, 2011) como detonante y punto de inflexión hacia “una alteración estructural del campo político, con el ingreso de los sectores de poder más conservadores y corporativos al juego democrático, de la mano de los partidos políticos que conformaron el bloque de centro-derecha que llegó al poder en 2015” (Kriger, 2021b, p.13); que marcó el pasaje del agonismo (Mouffe, 2007) al antagonismo en la sociedad (Zunino, 2011), y devinotambi n en hito fundacional de una juventud de centro-derecha, con sustratos experienciales biográfico-familiares (Grandinetti, 2019, Kriger y Dukuen, 2014). De modo más amplio, ello implicó la incorporación a la política de lxs jóvenes que aún estaban contra o fuera de ella, *no-políticos y antipolíticos*:

en el caso de lxs primerxs, empujadxs por la creciente polarización de la que se fue ti nendo la vida social (pública, privada, y hasta íntima); y en el de lxs  ltimxs, por la llegada sin precedentes que tuvo la Alianza Cambiemos—en especial el PRO— a jóvenes de distintas clases sociales (sobre todo en los extremos), con una concepción de la política no basada en el conflicto ni el desacuerdo (Ranci re, 1996) sino en una matriz moral reconfigurada en términos políticos con modalidades de activismo no tributarias de la militancia propiamente política, sino del voluntariado y el emprendedorismo (Vommaro G., 2014), que logró con éxito la “conversión de los esquemas morales en disposiciones políticas” (Dukuen y Kriger, 2016) (Kriger, 2021b, pp. 20-21).

Y por otra parte, la polarización —que se evidencia en el plano psicosocial cuando la postura de un grupo supone la referencia negativa a la postura del otro grupo (Martín y Páez, 2000)— generó una restricción de los sentidos de la politización juvenil previa —enmarcada en la recuperación post-crítica del proyecto común—por efecto del antagonismo y la binarización de las identidades políticas, quebrando los marcos de referencia colectivos para la interacción cotidiana (Lozada, 2004) y desplazando la conflictividad política a la arena de las emociones morales devenidas en afectos políticos (Kriger y Daiban, 2021, p. 33).

Creemos que gran parte de estas tensiones est n presentes en la politización juvenil durante la gestión siguiente, del Presidente Alberto Fernández, con la pandemia como analizador y



catalizador que llevo los antagonismos a nuevos planos, impensados e inimaginados, dando una notable centralidad a la interpelación de lxs jóvenes por la política, y el desarrollo de nuevas propuestas que radicalizan los posturas llevando la política a sus límites dialógicos, con fuerte apropiación y resignificación de significantes e ideales asociados a la juventud –como la libertad y la rebeldía (Stefanoni, 2021)– y modalidades performáticas que presentifican violencias diversas, que señalamos como aspectos problemáticos, cuya resonancia entre las juventudes debe ser aún estudiada. En esta línea, proponemos entonces problematizar las derivas de la última *invención de la juventud* en un nuevo contexto y con una nueva dinámica de politización que, “siguiendo una lógica polarizada, ha constituido tanto un impulso del debate público como una contracción de la calidad del debate” (G. Vommaro, 2019, p. 193)<sup>36</sup>. Así, lo que llamamos *politización juvenil en clave de polarización* se distingue de la politización de la década previa, pero establece con ella tensiones complejas que merecen ser dilucidadas analíticamente para enriquecer el concepto.

### **3. Hacia una conceptualización de la polarización política**

Si bien en la actualidad los trabajos sobre polarización en Estados Unidos marcan la agenda y son un contrapunto necesario (Kessler *et al.*, 2020, p. 314), podemos distinguir dos campos de estudios en línea con las dos perspectivas que identifica Waisbord (2020, pp. 250-252) entre los trabajos de Sartori (1976) y Laclau (2007). Si bien las denomina teoría democrática y populismo (Waisbord, 2020, p. 251), aquí entendemos que la primera refiere a los estudios políticos neoinstitucionalistas y la segunda a los estudios sobre identidades políticas, con enriquecedoras discusiones al interior de ambas perspectivas. Aunque no exclusivamente, la primera perspectiva dialoga principalmente con la teoría de la democracia de Sartori y la segunda con la teoría de la hegemonía de Laclau.

Desde nuestro punto de vista, si pretendemos indagar las modalidades de formación de subjetividades políticas juveniles en relación con la polarización política, la perspectivaneoinstitucionalista es imprescindible. No obstante, como la política desbordala dimensión institucional, es necesario problematizar la relación de representación, incorporando “el papel del conflicto en la conformación de la escena política” (Barros, 2016, p. 137)<sup>37</sup>. En este sentido, los estudios sobre identidades políticas, al criticar el “prejuicio consensualista” (Barros, 2016, p. 136), permiten comprender la “dimensión conflictiva de lo político” (Barros, 2016, p. 138).

---

<sup>36</sup> La traducción es nuestra cada vez que se cita desde una lengua extranjera.

<sup>37</sup> La investigación de Aboy Carl s (2001) es un ejemplo de dicha articulación crítica entre los estudios institucionalistas de Sartori y la teoría de la hegemonía de Laclau (Barros, 2016, p. 138).

Como un primer antecedente de la perspectiva neoinstitucionalista, Sani y Sartori (1980) definen la polarización como distancia ideológica producto de las diferencias existentes entre las autopercepciones de lxs electorxs en el *continuum* izquierda-derecha<sup>38</sup>. Ahora bien, como explica Hetherington (2009), recientemente se ha desarrollado un debate sobre la existencia o inexistencia de la polarización en el electorado estadounidense; en donde se encuentra implicada la controversia sobre si la polarización atañe solamente a las elites o también atraviesa a la sociedad (Vommaro y Schuliaquer, 2020). En esta línea, la novedad del trabajo de Fiorina *et al.* (2005) radicó en argumentar que la histórica polarización política estadounidense existía en las elites políticas, pero no en la sociedad. Sin embargo, en este debate también existe una controversia sobre la definición misma de polarización. Por un lado, quienes sostienen que la polarización no existe en la sociedad (Fiorina *et al.*, 2005; Fiorina y Abrams, 2008; entre otros) la definen a partir de identificar las posiciones extremas al considerar los movimientos hacia los polos de la distribución de en un *continuum* de autopercepciones ideológicas o partidarias (izquierda-derecha, demócratas-republicanos, liberales-conservadores, entre otras posibilidades que podemos seguir imaginando), pero también de preferencias sobre *issues* determinados. En cambio, quienes sostienen que la polarización sí existe en la sociedad (Abramowitz y Saunders, 2008; entre otros) la definen a partir de la existencia de grandes diferencias opuestas e incompatibles en la distribución de preferencias entre diferentes grupos, pero que no necesariamente implica una amplia distancia entre los extremos, sino más bien la significatividad de las diferencias sobre cuestiones relevantes entre grandes grupos (Hetherington, 2009)<sup>39</sup>. En pocas palabras, al interior de la perspectiva neoinstitucionalista podemos diferenciar al menos dos posturas sobre la definición de polarización: una que entiende la noción de polarización como la presencia de posiciones extremas dentro de una escala gradual; y otra que la define por la presencia de diferencias irreconciliables entre grandes grupos.

---

<sup>38</sup> Los autores, si bien plantean dos definiciones posibles de la polarización en las elites políticas – sea en términos relacionales entre las autopercepciones de las propias elites o en la distancia ideológica de las plataformas electorales –, para obtener el grado de polarización analizan la distancia entre las autopercepciones de lxs electorxs en el *continuum* izquierda-derecha. Ver Sani y Sartori (1980, pp. 19-24).

<sup>39</sup> En términos estadísticos, el primer enfoque se operacionaliza como la diferencia entre medias y un amplio desvío estándar; mientras que el segundo enfoque resalta las diferencias entre medias.

Por su parte, en la perspectiva sobre identidades políticas en Argentina, se abre otro debate acerca de la noción de antagonismo en la teoría de la hegemonía (Laclau, 2007)<sup>40</sup>, que se encuadra en una discusión más general –y siempre renovada– sobre populismo<sup>41</sup>. All  tenemos: una postura (Aboy Carl s, 2019; Aboy Carl s y Melo, 2014) que critica la rigidez del antagonismo laclausiano, ya que reduce la pluralidad de diferencias a una simplificación binaria (a la manera en que el jacobinismo mantenía la división de la comunidad en dos); y otra, representada por Barros (2018), donde el antagonismo laclausiano no necesariamente implica una dicotomización extrema, ya que en el marco de la teoría de la hegemonía pueden existir diversas formas de articulación identitaria. Si bien la teoría de la hegemonía tiende a la reducción de la pluralidad en dos campos divididos, existen también diversos niveles de heterogeneidad que habilitan múltiples modalidades de análisis en la conformación de las identidades políticas<sup>42</sup>, alejándonos del “binarismo equivalencia-diferencia” (Barros, 2018, p. 37), para analizar las formas posibles entre la mera reducción a la singularidad y el ingenuo pluralismo (Barros, 2018, p.35). En suma, si pensamos la contingencia de la heterogeneidad en la teoría de la hegemonía como una graduación “desde un momento de no-diferencia o heterogeneidad radical, hasta el momento de la exterioridad constitutiva antagónica” (Barros, 2018, p. 37), esto es, los diversos niveles de la heterogeneidad, que aquí entendemos como antagonismos en plural, entonces también podremos concebir a la polarización como un momento de binarización en el marco de un proceso con graduaciones –no s n nimo de extremismo– en la conformación de las identidades políticas, que implican la redefinición de los límites de la comunidad política por la gestión de la tensión entre ruptura e integración (Aboy Carl s, 2013, p. 85).

Ahora bien,  c mo construimos nuestra noción de polarización política? Ante todo, tendremos en cuenta que a pesar de las diferencias al interior de cada perspectiva –esto es, si la polarización implica posiciones extremas o grandes diferencias en los estudios neoinstitucionalistas, o si entendemos la polarización como una jacobinizaci n de la comunidad

---

<sup>40</sup> Sobre las reformulaciones en la obra de Laclau remitimos a Aboy Carl s y Melo (2014) y Guille (2017).

<sup>41</sup> Ver Nercesian (2017) para una clasificación de los debates sobre populismo.

<sup>42</sup> El autor establece cuatro niveles de la heterogeneidad (Barros, 2018, pp. 28-29): el nivel de la exterioridad constitutiva (la célebre frontera antagónica que constituye una cadena equivalencial), el nivel de la diferencia (siempre hay un resto persistente entre las diferencias articuladas en una cadena), el nivel de la no-diferencia (la llamada heterogeneidad radical por fuera del espacio de representación) y el nivel de la heterogeneidad en el momento equivalencial (siempre hay un resto entre la cadena y las diferencias articuladas en ella). En cada uno de estos niveles, la heterogeneidad puede articularse de diversos modos.

política o una gestión posible entre otras del conflicto en los estudios sobre identidades políticas— existe cierto consenso entre ellas en torno al carácter gradual de las diferentes nociones. Luego, que a pesar de las diferencias epistemológicas entre ambas perspectivas—esto es, entre las derivas neoinstitucionalistas y las derivas de la teoría de la hegemonía—el segundo de los enfoques neoinstitucionalistas (Abramowitz y Saunders, 2008) abre la posibilidad de establecer un escenario político de polarización a partir de diferencias entre grandes grupos, y no solamente al identificar los extremos en una graduación de las autopercepciones de actores políticos—como sucedía en el primero de los enfoques neoinstitucionalistas (Fiorina y Abrams, 2008)—. Y esto brinda un punto de encuentro con los estudios sobre identidades políticas (Barros, 2018; Aboy Carles, 2019) que coinciden en la importancia gravitacional del antagonismo (su producción y su negociación siempre en movimiento) para la conformación de las identidades políticas y la producción de los límites porosos de la comunidad política. Por lo tanto, desde estos puntos de encuentro, proponemos una articulación conceptual que permite enriquecer la noción de polarización política al relacionar la noción de diferenciación entre grandes grupos en el nivel institucional con la noción de antagonismo en la conformación de las identidades políticas, que no implica establecer un correlato autoevidente, sino concebir la producción contingente de la comunidad política a partir de las relaciones asimétricas entre diversos niveles de análisis.

De modo que esta confluencia de perspectivas teóricas nos ayuda a pensar la problemática de la polarización política en forma dinámica, en dos sentidos. El primero, porque al relacionar los estudios sobre identidades políticas con el segundo de los enfoques neoinstitucionalistas, permite comprender la polarización política como un proceso modulado—con diversas intensidades— de conformación de grandes grupos en conflicto, alejándonos de un individualismo metodológico que implicaría la simple agregación de voluntades (o autopercepciones). Y el segundo, porque las discusiones al interior de los estudios sobre identidades políticas habilitan la comprensión de la contingencia de ambos polos antagónicos, no fijando su constitución como preestablecida, sino dando cuenta justamente de las tensiones implicadas en la lucha y negociación de los límites de la comunidad política.

Con base en lo dicho hasta aquí, vamos a establecer dos niveles de polarización política: a) un nivel político-institucional: basado en las diferencias entre grandes grupos, donde la relación entre los subtipos de polarización de electorado y de las elites políticas se hace evidente en el sistema de representación electoral; y b) un nivel político-identitario en donde la binarización es una forma, entre otras, de articular los antagonismos que constituyen las identidades

políticas. Desde esta diferenciación, e inspirados en la idea de que la politización juvenil debe estudiarse como un proceso psico-sociocultural multidimensional (Kriger, 2016), entendemos la polarización política como un proceso dinámico con graduaciones y con diversos niveles de confrontación entre grandes grupos, y no como mero sinónimo de extremismo.

#### **4. Una lectura de la polarización política en la Argentina reciente**

En la Argentina reciente, la polarización política ha sido objeto de investigaciones desde diversos abordajes. Entre ellos, desde la ciencia política el trabajo de Tagina (2014) analiza la polarización del sistema de partidos en la primera década del milenio; desde la psicología el estudio de Etchezahar e Imhoff (2017) indaga la relación entre polarización ideológica y autoritarismo en estudiantes universitarios de la ciudad de Buenos Aires, y la investigación de Alonso y Brussino (2018) analiza la relación entre polarización política y valoraciones políticas en votantes de Macri y Scioli en la elección presidencial de 2015 en la ciudad de Córdoba. También encontramos trabajos con perspectivas comunicacionales, que analizan la representación (y construcción) de *la grieta* en medios audiovisuales (Demirdjian, 2020), la polarización política en medios gráficos (Pertot, 2015), y también los efectos de la polarización mediática sobre la polarización política (Bal n, 2013), así como los de las estrategias de comunicación gubernamental sobre la polarización mediática (Vincent, 2017, 2020)<sup>43</sup>. Desde la sociología, Svampa (2019) caracteriza como salvaje la dinámica de polarización en el período 2008-2019, y G. Vommaro (2019) propone que la politización sigue una lógica polarizada en el mismo período. Ambos autores coinciden en ubicar al conflicto del campo del 2008 como el punto de inflexión del proceso de polarización, en sintonía con los estudios sobre la lucha por la hegemonía en el período de la posconvertibilidad (Basualdo, 2011; Pucciarelli y Castellani, 2017; Pierbattisti, 2018), y sobre politización juvenil (Kriger, 2017b, 2021b).

Ahora bien, proponer una lectura sociohistórica de la polarización política a partir de concebir diferentes dimensiones, tal como planteamos en el apartado anterior, implica pensar sus relaciones, inadecuaciones y asimetrías. De este modo, al considerar los estudios sobre polarización política desde el campo de los estudios políticos neoinstitucionalistas, podemos dar cuenta de la polarización política como un proceso de división entre dos grandes grupos en las

---

<sup>43</sup> Sobre la relación entre medios y polarización, ver la introducción al dossier *Medios y política en tiempos de polarización* de Vommaro y Schuliaquer (2020).

elecciones presidenciales<sup>44</sup>. En este sentido, sin desconocer la existencia de ciertos clivajes históricos (Svampa, 2006; Azzolini, 2016), la creciente polarización política en Argentina emerge como un observable en las elecciones presidenciales de 2015 y 2019 con dos fuerzas políticas que se alternan –en diferentes coaliciones políticas– en el Poder Ejecutivo Nacional, en contraste con la dispersión del voto opositor en las elecciones presidenciales de 2007 y 2011 (ver *Tabla 1*).

**Tabla 1. Resultados elecciones presidenciales de Argentina\*. En %**

<b>Año elección</b>	<b>1ra fuerza</b>	<b>2da fuerza</b>	<b>3ra fuerza</b>	<b>4ta fuerza</b>	<b>5ta fuerza</b>	<b>6ta fuerza</b>	<b>Resto</b>
<b>2007</b>	45,28%	23,05%	16,91%	7,64%	1,58%	1,43%	4,11%
<b>2011</b>	48,24%	16,81%	11,14%	7,96%	5,86%	2,86%	7,13%
<b>2015</b>	37,08%	34,15%	21,39%	3,23%	2,51%	1,64%	-
<b>2015 (balotaje)</b>	51,34%	48,66%	-	-	-	-	-
<b>2019</b>	48,24%	40,28%	6,14%	2,16%	1,71%	1,47%	-

Fuente: Elaboración propia en base a <https://www.argentina.gob.ar/>

\* Colores: azul (Frente Para la Victoria 2007, 2011 y 2015; Frente de Todos 2019), amarillo (Cambiemos 2015 y Juntos por el Cambio 2019), rojo (Concertación para Una Nación 2007 y Avanzada Unión para el Desarrollo Social 2011), violeta (Unidos por una Nueva Argentina 2015), naranja (Frente Amplio Progresista 2011), verde (Coalición Cívica 2007).

Con base en los resultados de las elecciones presidenciales, delimitamos tres etapas de polarización político-institucional<sup>45</sup>. Una primera *etapa de baja polarización político-institucional* (2007-2011) caracterizada por la excesiva dispersión de los resultados electorales de la oposición. Una segunda etapa de *proceso hacia la polarización político-institucional* (2011-2015) debido a que inicia con dispersión electoral en la oposición, pero finaliza con la tripartición de resultados en las elecciones generales de 2015 (Cambiemos, Frente para la Victoria y Unidos por una Nueva Argentina). Por último, una tercera *etapa de consolidación de la polarización político-institucional*

<sup>44</sup> A la luz de la dilucidación que realizamos en el apartado anterior sobre la definición de polarización política, la mayoría de los antecedentes sobre la Argentina reciente emplean –explícita o implícitamente– una noción de polarización como diferencias entre grandes grupos.

<sup>45</sup> Aunque los resultados de las elecciones legislativas pueden diferir (por ejemplo, en 2009 y 2013 el oficialismo pierde en la Provincia de Buenos Aires), para delimitar las etapas de polarización política-institucional empleamos las elecciones presidenciales no solo por su importancia en un sistema político presidencialista, sino también por las particularidades distritales que adquieren las elecciones legislativas.

(2015-2019), en tanto que su inicio y final ( final?) se forman por resultados electorales dicotómicos entre grandes grupos (Frente de Todos y Juntos por el Cambio). De este modo, podemos constatar la polarización político-institucional en la Argentina reciente en los resultados de las elecciones presidenciales de 2015 y 2019: en 2015 Cambiemos obtiene en balotaje el 51,34% de los votos, frente al 48,66% del Frente para la Victoria; en 2019 el Frente de Todos obtiene el 48,24% de los votos, frente al 40,28% de Juntos por el Cambio. Más aún, es importante destacar que la polarización político-institucional se acentúa entre 2015 y 2019 porque en 2019, al disminuir en más de 15 puntos porcentuales la cantidad de votos obtenidos por la tercera fuerza (21,39% en 2015 vs. 6,14% en 2019), se produce un balotaje virtual entre las dos principales fuerzas políticas.

No obstante, aunquedesde esta periodización institucional la polarización política se constata en 2015 y 2019, según nuestra lectura sociohistórica el punto de inflexión es el conflicto del campo de 2008. En este sentido, si luego de la crisis de hegemonía del neoliberalismo en 2001<sup>46</sup> el kirchnerismo proponía construir una nueva hegemonía –esto es, “la producción de un consenso general mayoritario sobre una concepción del mundo social determinada” (Pucciarelli y Castellani, 2017, p. 17)–, el conflicto del campo de 2008 implicó un punto de inflexión del nuevo “régimen de hegemonía escindida integrado por dos proyectos prehegem nicos en constante disputa, uno de carácter republicano, conservador y neoliberal, y otro de corte nacional, popular y democrático” (Pucciarelli y Castellani, 2017, p. 20)<sup>47</sup>. En marzo de 2008, en un marco de creciente puja distributiva (expresada en la aceleración de la inflación), de problemas estructurales de restricción externa (los llamados *cuellos de botella*) y de suba de los precios de los *commodities* (luego afectados por la crisis internacional), el Ministerio de Economía promulgó la Resolución 125 que establecía retenciones móviles de exportación a los *commodities* agropecuarios (derivados de soja y girasol principalmente) vinculadas a su cotización internacional. En oposición a la medida, diversos sectores agropecuarios se aglutinaron en la denominada Mesa de Enlace y llevaron a

---

<sup>46</sup> Existe cierto consenso sobre el período de posconvertibilidad como crisis de hegemonía y no como crisis orgánica (Basualdo, 2011; Pierbattisti, 2018; Pucciarelli y Castellani, 2017). Aunque Pierbattisti (2018) propone pensar la crisis del 2001 como crisis orgánica del neoliberalismo en tanto modelo societario –pero no en tanto racionalidad política–, también concibe al periodo posterior al conflicto del campo de 2008 como una lucha por la hegemonía entre racionalidades políticas contrapuestas (una neoliberal y otra nacional-popular), recuperando la clásica noción de empate hegemónico (Portantiero, 1977).

<sup>47</sup> Ver Pereyra, Vommaro y Pérez (2013) sobre el debate de la relación entre republicanismo y populismo.

cabo cortes de rutas y movilizaciones, entre otros repertorios de protesta. Si bien los pequeños y medianos productores agropecuarios fueron los protagonistas de las protestas, su potencia radicó en la capacidad de articulación mediática y social (Rigotti, 2014)<sup>48</sup>. En este sentido, la intensificación de la confrontación no sólo agrup  a diversos sectores agropecuarios con intereses en tensión (por ejemplo, la Federación Agraria Argentina y la Sociedad Rural Argentina), sino también a una oposición dispersa hasta el momento. Luego de cinco meses de intensos debates y movilizaciones, el conflicto se resolvió con el inédito voto negativo de Julio Cobos, Vicepresidente de la Nación y, por ende, Presidente del Senado. De este modo, el conflicto del campo implicó el punto de inflexión del régimen de hegemonía escindida, y con ello el fin de la estrategia de transversalidad del gobierno kirchnerista<sup>49</sup>.

Por lo tanto, si bien la polarización político-institucional en la Argentina reciente emerge como un observable en los resultados dicotómicos de las elecciones presidenciales de 2015 y 2019—donde hace pie la dimensión institucional—, desde una mirada sociohistórica de construcción de identidades políticas en pugna la polarización político-identitaria tiene como punto de inflexión el conflicto del campo de 2008 —donde hace pie la dimensión identitaria—. En relación con esta segunda dimensión, los trabajos sociológicos sobre polarización política en la Argentina recuperan a su vez trabajos del denominado campo de estudios sobre identidades políticas: Svampa (2019) retoma la noción de cadenas equivalencias de Laclau (2007) y G. Vommaro (2019) recupera la investigación de Aboy Carl s (2001).

Por un lado, según Svampa (2011), luego de un primer momento de crisis y movilización social en torno a la crisis de 2001, desde 2003 podemos concebir un segundo momento de institucionalización de la movilización social, y un tercer momento abierto a partir del conflicto del campo de 2008 —pero con una doble inflexión en la Ley de Matrimonio Igualitario y la muerte de Néstor Kirchner en 2010— de “profundización de esquemas binarios, propios de la cultura política argentina” (Svampa, 2013, p. 22)<sup>50</sup>. Por su parte, G. Vommaro (2019) nos propone una clave de

---

<sup>48</sup> Ampliar en Barsky y Dávila (2008) y Aronskind y Vommaro (2010).

<sup>49</sup> La fallida transversalidad que generó una coalición electoral en 2007 con la presidencia de Cristina Fernández de Kirchner del Frente para la Victoria y la vicepresidencia de Julio Cobos de una fracción de la Unión Cívica Radical tenía como antecedente, entre otros, el diálogo con Aníbal Ibarra, Jefe de Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2000-2006), destituido por su responsabilidad en el incendio de Cromaci n en 2004.

<sup>50</sup> La autora vincula los populismos latinoamericanos del siglo XX con los del siglo XXI y los define como fenómenos complejos que ponen en tensión elementos democráticos y no democráticos,



lectura de "la politización que tuvo lugar después del conflicto de 2008, siguiendo una lógica polarizada" (G. Vommaro, 2019, p. 193) que permite comprender la formación de dos campos identitarios: las identidades kirchneristas y anti-kirchneristas<sup>51</sup>. Como sostiene G. Vommaro (2019), el conflicto del 2008 delimitó dos identidades opuestas que canalizaron energías militantes dispersas (el kirchnerismo en el FPV gobernante, el anti-kirchnerismo en el PRO y Cambiemos). Sin embargo, al construir sus narrativas "en términos exclusivamente político-morales, definieron una escena que tendía a dividir el espacio político en dos, fortaleciendo la intransigencia de las dos identidades y también la separación de los espacios de encuentro y debate público" (G. Vommaro, 2019, p. 194). Por un lado, el proceso de politización siguiendo una lógica polarizada implicó intensos debates y movilizaciones que organizaron "la experiencia política de vastos sectores sociales en términos de impulso a la participación política" (G. Vommaro, 2019, p. 209). Pero, por la otra, "progresivamente obstaculizaron formas de encuentro y elevaron las barreras cognitivas, evitando a unos y a otros a estar expuestos a los argumentos políticos contrarios" (G. Vommaro, 2019, p. 209).

En definitiva, si bien ambas dimensiones de la polarización política (institucional e identitaria) se entrecruzan en complejas asimetrías, creemos necesario diferenciarlas analíticamente. Es en este sentido que, a la luz de nuestra lectura sobre la polarización política en la Argentina reciente, consideramos la noción multidimensional de polarización como un proceso sociohistórico de binarización, que sin embargo se encuentra permanentemente en disputa.

## **5. Conclusiones y perspectivas**

En esta sección queremos integrar las relaciones entre los distintos procesos que hemos analizado, enfatizando su convergencia en los procesos de politización juvenil y sus derivas sobre la producción e institucionalización de las juventudes, sus identidades sociales, jurídicas y políticas.

---

pero que contribuyen a la simplificación del espacio político mediante esquemas binarios (Svampa, 2019, p. 124).

<sup>51</sup> Como explica G. Vommaro (2019), la polarización política en Argentina se produce con anterioridad a la masificación de las redes sociales y sus lógicas de fragmentación de la información. En la misma línea, Vommaro y Schuliaquer (2020) establecen tres niveles de la relación entre medios y polarización en Argentina: 1) el clivaje polarizado entre kirchneristas y anti-kirchneristas se produce con anterioridad al estallido de las configuraciones endogámicas de las redes sociales, 2) el cual también es motorizado por los medios tradicionales, y 3) la lógica de burbujas en la circulación de la información de las redes sociales se masifica en base al clivaje que ya atravesaba el campo político y mediático entre kirchneristas y anti-kirchneristas.

Hemos tomado la disputa del gobierno y el campo en el 2008 como un punto de inflexión hacia la polarización política en Argentina, y también como un hito biográfico reciente que signa la relación de lxs jóvenes con la política –en muchos casos con anclaje en experiencias familiares (Kriger y Dukuen, 2014)– y la génesis de una juventud de centro-derecha (Vommaro y Morresi, 2015), que corona un primer ciclo de politización juvenil en el nuevo milenio.

Como dijimos, la “tercera invención histórica de la juventud” (Kriger, 2016) se produce en el contrapunto (no siempre ni necesariamente armónico) entre la construcción de lxs propixs jóvenes y la del Estado, cuya particularidad radica en el “acercamiento de lo político hacia la política” (Kriger, 2017b, p. 11), y que toma impulso en políticas públicas hacia el final de la primera década (Kriger, 2016, 2017b). En este sentido, si bien la politización juvenil se produce progresivamente desde 2005 –e incluso antes, en línea con los activismos juveniles de décadas anteriores (Vázquez y Vommaro, 2008)–, el conflicto del campo de 2008 marca un “viraje” en su dinámica (Kriger, 2017b, p. 13), incorporando ahora a lxs jóvenes desde *de la antipolítica hacia la política* (Kriger, 2017b).

En este marco, al considerar que las juventudes “se encuentran inmersas en una red de relaciones y de interacciones sociales múltiples y complejas” (Reguillo, 2000, p. 49), proponemos abrir nuevos caminos de indagación sobre la politización juvenil en relación con la polarización política producida por la constitución de identidades políticas en pugna. Desde una línea de investigación sobre subjetividades políticas juveniles (Kriger, 2010), que estudia jóvenes no exclusivamente en el dominio de las prácticas propiamente militantes (Kriger y Dukuen, 2014, 2017, 2021), en este artículo abrimos proyecciones hacia: 1) una conceptualización original de la noción de polarización política; 2) una vinculación de la polarización política institucional con los procesos de constitución de las identidades políticas en pugna entre kirchneristas y antikirchneristas en la sociedad; 3) un análisis del impacto de la polarización política en el terreno de la politización juvenil; 4) una identificación de dinámicas juveniles transversales, que logren alternativas a la lógica polarizada y/o se constituyan fuera de sus tensiones.

En relación con la primera línea de indagación, nuestra noción de polarización política –entendida como un proceso dinámico, y no como mero s nimo de extremismo– implica una confrontación entre grandes grupos. Ahora bien, como explicamos en el apartado anterior, la polarización política conlleva una paradoja: aumenta la politización a la vez que implica una reducción moral del adversario (G. Vommaro, 2019), que en el terreno juvenil se traduciría como un aumento de la participación política, pero también –de modo menos directo– como un incremento

en las disposiciones hacia la política. Por otra parte, y desde una concepción de la politización juvenil como proceso "en el cual los sujetos sociales devienen en sujetos políticos" (Kriger, 2016, p. 31), la polarización política también puede implicar un proceso de producción de las subjetividades (Aleman, 2016) con clivaje en la resignificación del vínculo entre política y moral (Kriger y Dukuen, 2014, 2017, 2021). Esto, que se expresa en principio como la "intervención de esquemas morales en la formación de disposiciones políticas" (Dukuen y Kriger, 2016, p. 330), paulatinamente da lugar a una concepción de la política basada en una matriz moral (G. Vommaro, 2014).

En segundo lugar, teniendo en cuenta que la polarización política plantea una dualidad en sus efectos sobre la politización juvenil—ya que la amplía en un sentido, y la restringe en otro—nos preguntamos cómo esto se relaciona con las dos dimensiones de la polarización política que hemos indagado. Empecemos por la polarización político-institucional:  c mo interviene en las modalidades de politización juvenil? Recordemos que esta dimensión, aunque tenga origen en el 2008, emerge como un observable en las elecciones presidenciales de 2015<sup>52</sup> y 2019. De este modo, la noción de polarización político-institucional podría ser aplicada al análisis de nuestras investigaciones recientes<sup>53</sup>, enriqueciendo la interpretación de modificaciones cuantitativas y cualitativas en relación con preguntas como:  la politización juvenil aumentó entre 2015 y 2019?  en qué sentidos?  qu  tipos y formas de politización juvenil prevalecen o no en ambos momentos de polarización político-institucional?  C mo se vinculan entre ellos?

En cuanto a la noción de polarización política en su dimensión identitaria—recuperando a nuestro modo el análisis del lugar de la heterogeneidad en la teoría de la hegemonía (Barros, 2018)—, permite pensar diversos niveles de gestión de la diferencia, y diversas relaciones con la formación de subjetividades políticas juveniles. En este sentido, como toda identidad política tendería a la reducción en dos campos divididos con el establecimiento de una frontera entre amigo-enemigo, la formación de subjetividades políticas en clave de polarización podría implicar el establecimiento de rígidas fronteras dicotómicas. No obstante, la formación de subjetividades políticas juveniles no necesariamente conlleva el establecimiento de una frontera antagonista rígida: no solo porque ésta puede gestionarse de diversos modos (desde una lógica adversarial, de asimilación, o de expuls n), sino también porque pueden persistir diversas pluralidades a la vez

---

<sup>52</sup> El año 2015, además de brindar la primera expresión electoral de la polarización político-institucional, fue el primero en que votaron en una elección general jóvenes entre 16 y 18 años haciendo uso del derecho al "voto joven" (Ley 26.774/2012).

<sup>53</sup> Realizadas en el marco de los proyectos PICT-ANPCyT 2012-27511 y 2016-0661, dirigidos por Miriam Kriger.

que se sostiene la constitución identitaria binaria; que también se puede proyectar a la relación entre jóvenes/adultxs, nuevas/viejas generaciones, etc.

En suma, la noción multidimensional de polarización política posibilita diferentes niveles de análisis. Por un lado, la polarización político-institucional –anclada en los resultados electorales presidenciales– permite realizar un análisis diacrónico en clave comparativa sobre los modos de politización juvenil. Por otro lado, la polarización político-identitaria habilita problematizar la frontera dicotómica en relación con la formación de las subjetividades políticas juveniles desde una mirada sociohistórica que excede la temporalidad institucional e introduce el juego inter, multi y trans-generacional. Ya no nos preguntamos entonces solamente por la dimensión subjetiva de la politización juvenil en relación con la temporalidad de la polarización político-institucional, sino por las formas en que puede ser gestionada la frontera de las identidades políticas en la formación de las subjetividades políticas propiamente juveniles, problematizando, por ejemplo

el impacto incalculado que tuvo el encuentro (usando un eufemismo) entre la politización juvenil (...) desde abajo en relación con lxs adultxs y el sistema político, pero que dentro del universo juvenil aparece como desde adentro de su juego político, y la nueva politización “desde afuera”, producto de la entrada a la política de jóvenes no-políticos y anti-políticos (Kriger, 2021b, p. 15).

Lo cual nos lleva a interrogar las posturas alternativas a la dicotomización, transversales (como los movimientos por la sustentabilidad ambiental y las luchas de género) y las que se plantean como tales (como sucede con lxs jóvenes “libertarixs”, camufladxs como “anti-sistema” en la extrema derecha del sistema político) que, lejos de superar el antagonismo, se nutren de él y lo potencian, llevando la política a sus límites dialógicos.

Finalmente, teniendo en cuenta que el antagonismo llevado a su extremo puede conllevar no ya la construcción de un adversario político sino la destrucción del mismo como enemigo, remarcamos la necesidad de seguir problematizando los esquemas de percepción de la alteridad y de posicionamiento frente a “el otro” co-ciudadano (Kriger y Daiban, 2015, 2021). Nos referimos no solo a una dimensión social, fundada en la desigualdad de las condiciones de existencia, sino a la “otredad” política ligada a identificaciones subjetivas –con creencias, valores, ideales y/o proyectos colectivos diferentes– cuyo reconocimiento podría quedar obturado por las dinámicas de polarización política, que reducen “la percepción del otro rival a estereotipos, a categorías simplistas y rígidas, que contienen una mínima identificación grupal y una fuerte caracterización negativa de orden moral” (Martín-Bar , 1983, p. 130). Es así que, en este proceso

dinámico, modulado y gradual de confrontación entre grandes grupos, la polarización política establece con la politización juvenil una relación que en principio se plantea paradójal, pero también abierta a fugarse de tal dilema en rodeos no siempre imaginables.

### **Referencias**

- Aboy Carl s, G. (2001). *Las dos fronteras de la democracia argentina*. Rosario: HomoSapiens.
- Aboy Carl s, G. (2013). Después del derrumbe. En S. Pereyra, G. Vommaro y G. Pérez (Eds.), *La grieta*(81-90). Buenos Aires: Biblos.
- Aboy Carl s, G. (2019). Populismo y polarización política. En R. Gim nezy N. Azzolini (Coords.), *Identidades políticas y democracia en la Argentina del Siglo XX*(23-52). Buenos Aires: Teseo.
- Aboy Carl s, G. y Melo, J. (2014). La democracia radical y su tesoro perdido. *PostData*, 19(2), 395-427.
- Abramowitz, A. y Saunders, K. (2008). Is Polarization a Myth? *Journal of Politics*, 70(2),542-555.
- Aguilera Ruiz, O. (2011). Acontecimiento y acción colectiva juvenil. El antes, durante y después de la rebelión de los estudiantes chilenos en el 2006. *Propuesta Educativa*, (35), 11-26.
- Aguil , V. y Wahren, J. (2014). Los bachilleratos populares de Argentina como "campos de experimentación social". *Argumentos*, (74), 97-114.
- Alvarado, S.V.y Vommaro, P. (2010).*Jóvenes, cultura y política en América Latina: Algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lectura (1960-2000)*. BuenosAires: CLACSO.
- Alonso, D. y Brussino, S. (2018). Cultura política en un escenario electoral de polarización en Argentina. *Revista de Investigación Psicológica*, (19), 39-59.
- Arceo, E. et al.(2010). *La economía argentina de la posconvertibilidad en tiempos de crisis mundial*. Buenos Aires: Cara o Ceca.
- Aronskind, R. y Vommaro, G. (Comps.). (2010). *Campos de batalla*. Buenos Aires: Prometeo.
- Azzolini, N. (2016). Enemigos  ntimos. Peronismo, antiperonismo y polarización política en Argentina (1945-1955). *Identidades*, (2), 142-159.
- Bal n, M. (2013). Polarización y medios a 30 años de democracia. *Revista SAAP*, 7(2), 473-481.
- Balardini, S. (coord.) (2000). *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del Nuevo Siglo*. Buenos Aires: CLACSO.

- Barros, S. (2016). Estudios sobre gobierno en la Argentina contemporánea. En S. Barros, A. Castellani y D. Gantus (Coords.), *Estudios sobre estado, gobierno y administración pública en la Argentina contemporánea* (77-171). Buenos Aires: CLACSO-CODESOC-PISAC.
- Barros, S. (2018). Polarización y pluralismo en la teoría de la hegemonía de Ernesto Laclau. *Latinoamérica*, (67), 15-38.
- Barsky, O. y Dávila, M. (2008). *La rebelión del campo*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Basualdo, E. (2011). *Sistema político y modelo de acumulación*. Buenos Aires: Cara o Ceca.
- Bonvillani, A. (2015). *Callejonado la alegría... y también el baj n. Etnografía colectiva de la Marcha de la Gorra*. Córdoba: EncuentroGrupo Editor.
- Bonvillani, A. (2020). "Verdugueo": sentidos subjetivos acerca del hostigamiento policial que sufren jóvenes de sectores populares de Córdoba (Argentina). *Polis*, (55), 24-39.
- Carretero, M. y Kriger, M. (2011). History teaching and the common origin. *Culture and Psychology*, 17(2), 177-195.
- Castro, G. (Comp.) (2018). *Militancias y políticas juveniles*. Involucramientos sociales en contextos provinciales. Buenos Aires: Teseo.
- Castro, G. (Comp.) (2020). *Juventudes en movimiento. Avatares y desafíos*. Buenos Aires: Teseo.
- Chaves, M. (Comp.). (2009). *Estudio sobre Juventudes en Argentina 1. Hacia un estado del Arte 2007*. La Plata: EDULP.
- Chaves, M. (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Chaves, M., Fuentes, S. y Vecino, L. (2016). *Experiencias juveniles de la desigualdad*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Demirdjian, L. (2020). Cultura política massmedi tica. El origen de la grieta. *Question*, 1(65).
- Dukuen, J. (2013). Otros territorios: una discusión sobre la relación entre cultura y política desde Bourdieu aplicable al estudio de jóvenes escolarizados. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, 1(7).
- Dukuen, J. (2015). Indagaciones sobre el vínculo entre política, moral y escolaridad en la perspectiva de Bourdieu. *Folios*, (41), 117-128.
- Dukuen, J. (2021). La elección de lxs elegidxs. Socialización política estudiantil en un colegio de clases altas. En M. Kriger (Dir.), *La buena voluntad. El vínculo de jóvenes argentinxs con la política entre dos paradigmas de Estado* (157-149). Buenos Aires: CLACSO.

- Dukuen, J. y Kriger (2016). Solidaridad, esquemas morales y disposiciones políticas en jóvenes de clases altas: hallazgos de una investigación en una escuela del conurbano bonaerense (2014-2015). *Astrolabio*, (16),311-339.
- Elizalde, S. (2015). *Tiempo de chicas. Identidad, cultura y poder*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Etchezahar, E. e Imhoff, D. (2017). Relaciones entre el autoritarismo y la dominancia social de acuerdo al nivel de contraste ideológico del contexto socio-político argentino. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 7(1), 59-75.
- Feixa, C. (2006). Generación XX: Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(2),21-45.
- Fiorina, M. y Abrams, S. (2008). Political Polarization in the American Public. *Annual Review of Political Science*, 11(1),563-588.
- Fiorina, M., Abrams, S. y Pope, J. (2005). *Culture War? The Myth of Polarized America*. Nueva York: Pearson Longman.
- Giarracca, N. (Ed.) (2001). *La protesta social en la Argentina: transformaciones económicas y crisis social en el interior del país*. Buenos Aires: Alianza.
- Grandinetti, J. (2019). La militancia juvenil del partido Propuesta Republicana (PRO) en los centros de estudiantes universitarios. *Revista SAAP*, 13, 77-106.
- Guglielmo, L. y Kriger. M. (2021). Memorias biográficas de Abuelas de Plaza de Mayo.Un análisis de narrativas sobre sus hijos desaparecidos y su reconocimiento como jóvenes y como militantes. En M. Kriger (Dir.), *La buena voluntad. El vínculo de jóvenes argentinxs con la política entre dos paradigmas de Estado*(153-179). Buenos Aires: CLACSO.
- Guille, G. (2017). *La constitución de las subjetividades políticas en la teoría de Ernesto Laclau*. (Tesis de maestría). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Hahn, C. L. (2006). Comparative and international social studies research. EnK. C.Barton (Ed.),*Research methods in social studies education: Contemporary issues and perspectives*. Greenwich(139-158). Connecticut: Information Age Publishing.
- Hetherington, M.J. (2009). Review Article: Putting Polarization in Perspective. *British Journal of Political Science*, (39),413-448.
- Kessler, G., Focas, B., Ortiz de Zárate, J. M. y Feuerstein, E. (2020). Los divergentes en un escenario de polarización. Un estudio exploratorio sobre los "no polarizados" en

- controversias sobre noticias de delitos en la televisión argentina. *Revista SAAP*, 14(2), pp. 311-340.
- Kruger, M. (2010). *Jóvenes de escarapelas tomar*. La Plata: EDULP.
- Kruger, M. (2012). Significaciones juveniles sobre el territorio nacional frente a los procesos de globalización: un estudio sobre escolaridad, comprensión histórica y formación política en la Argentina post-crítica. *Oficios terrestres*, 1(28).
- Kruger, M. (2016). *La tercera invención de la juventud*. Buenos Aires: CLACSO.
- Kruger, M. (Dir.) (2017a). *El mundo entre las manos. Juventud y política en la Argentina del Bicentenario*. La Plata: EDULP.
- Kruger, M. (2017b). En busca de la politización juvenil y sus sentidos recuperados en la Argentina del Bicentenario. En M. Kruger, (Dir.), *El mundo entre las manos. Juventud y política en la Argentina del Bicentenario*(8-33). La Plata: EDULP.
- Kruger, M. (Dir.) (2021a). *La buena voluntad. El vínculo de jóvenes argentinxs con la política entre dos paradigmas de Estado*. Buenos Aires: CLACSO.
- Kruger, M. (2021b). Introducción. En M. Kruger(Dir.), *La buena voluntad. El vínculo de jóvenes argentinxs con la política entre dos paradigmas de Estado*(15-25). Buenos Aires: CLACSO.
- Kruger, M. y Bruno, D. (2013). Youth and Politics in the Argentine Context: Belief, Assessment, Disposition, and Political Practice among Young Students (Buenos Aires, 2010-12). *Cahiers de Psychologie Politique*, (22).
- Kruger, M. y Daiban, C. (2015). Del ideal del ciudadano al ciudadano en-situación: un estudio sobre los modelos de ciudadanía y los posicionamientos subjetivos de jóvenes ciudadanos en la Argentina actual (Buenos Aires y Conurbano, 2011-13). *Folios*, (41), 87-102.
- Kruger, M. y Daiban, C. (2021). Ideales de ciudadanía y posicionamientos frente a narrativas de la desigualdad. Un estudio con jóvenes estudiantes de grandes centros urbanos (AMBA). En M. Kruger(Dir.), *La buena voluntad. El vínculo de jóvenes argentinxs con la política entre dos paradigmas de Estado*(33-74). Buenos Aires: CLACSO.
- Kruger, M. y Dukuen, J. (2012). Clases sociales, capital cultural y participación política en jóvenes escolarizados. Una mirada desde Bourdieu. *Question/Cuestión*, 1(35), 317-327.
- Kruger, M. y Dukuen, J. (2014). La política como deber. Un estudio sobre las disposiciones políticas de estudiantes argentinos de clase alta (Buenos Aires, 2011-2013). *Persona y Sociedad*, 28(2), 59-84.



- Kruger, M. y Dukuen, J. (2017).  En el nombre del padre?: Dimensión familiar y disposiciones políticas en jóvenes estudiantes de una escuela de clases altas de la Ciudad de Buenos Aires. * ltima Década*, (46).
- Kruger, M., y Dukuen, J. (2019). La política como herencia: un estudio exploratorio sobre la intervención de la dimensión familiar en la formación de disposiciones políticas de jóvenes de diferentes clases sociales. *Revista IRICE*, (35), 35-63.
- Kruger, M. y Dukuen, J. (2021). Herederas y becarias. Dimensión familiar y formación de disposiciones políticas en estudiantes de un colegio de clases altas de la Ciudad de Buenos Aires. En M. Kruger(Dir.), *La buena voluntad. El vínculo de jóvenes argentinxs con la política entre dos paradigmas de Estado*(75-104). Buenos Aires: CLACSO.
- Laclau, E. (2007). *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Lozada, M. (2004). El otro es el enemigo: imaginarios sociales y polarización. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 10(2), 195-209.
- Martín-Bar , I. (1983). Polarización social en el Salvador. *Estudios Centroamericanos*, 129-143.
- Martín, C. y Páez, D. (2000). *Violencia, apoyo a las víctimas y reconstrucción social. Experiencias Internacionales y el desafío vasco*. Madrid: Fundamentos.
- Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Natalucci, A. (2018). La gramática movimentista durante el giro a la izquierda: El caso de Argentina. *Revista de Sociología*, 33(1), 88-103.
- Nercesian, I. (2017). Debates en torno a los gobiernos posneoliberales. *Pilquen*, 20(3), 1-18.
- Pereyra, S. Vommaro, G. y Pérez, G. (eds.) (2013). *La grieta. Política, economía y cultura después del 2001*. Buenos Aires: Biblos.
- Pérez, G. y Natalucci, A. (Comps.) (2012). *Vamos las bandas. Organizaciones y militancia kirchnerista*. Buenos Aires: Trilce.
- Pertot, W. (2015). *Clarín o muerte. La representación social de la polarización política entre kirchnerismo y antikirchnerismo en la prensa gráfica. El caso de los diarios Clarín y Tiempo Argentino*. (Tesis de maestría). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Pierbattisti, D. (2018). La confrontación entre dos modelos societarios y económicos en Argentina 2003-2017. *Ensayos de Economía*, 28(53), 121-141.
- Portantiero, J. C. (1977). Economía y política en la crisis argentina: 1958-1973. *Revista Mexicana de Sociología*, 39(2), 531-565.

**KAIROS. Revista de Temas Sociales**  
**ISSN 1514-9331. URL: <http://www.revistakairos.org>**  
**Proyecto Culturas Juveniles**  
**Publicación de la Universidad Nacional de San Luís**  
**Año 25. N  48. Diciembre de 2021**  
**DOSSIER: JUVENTUDES**

- Pucciarelli, A. y Castellani, A. (2017). El kirchnerismo y la conformación de un régimen de hegemonía escindida. En A. Pucciarelli y A. Castellani (Coords.), *Los años del kirchnerismo* (15-31). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ranci re, J. (1996). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencia de las culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Bogotá: Norma.
- Rigotti, S. (2014). El Conflicto del Campo. *Mundo Agrario*, 15(29).
- Robba Toribio, I. (en prensa). *Revisi nes teóricas y reflexiones sobre la polarización política en la Argentina reciente*. Ponencia en XV Congreso Nacional de Ciencia Política, Sociedad Argentina de Análisis Político y Universidad Nacional de Rosario, Rosario, Argentina.
- Ruiz Silva, A. (2011). *Nación, Moral y Narración*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Said, S. y Kriger, M. (2019).  Educaci n para (ser) Adultxs? La "prueba escolar" como transición en un Bachillerato Popular del  rea Metropolitana de Buenos Aires. *Revista del IICE*, (46), 221-238
- Saintout, F. (2013). *Jóvenes en Argentina. Desde una epistemología de la esperanza*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Sani, G. y Sartori, G. (1980). Polarización, Fragmentación y Competición en las democracias occidentales. *Revista del Departamento de Derecho Político*, (7), 7-37.
- Saraví, G. (2009). *Transiciones Vulnerables. Juventud, Desigualdad y Exclusión en México*. México: CIESAS.
- Sartori, G. (1976). *Parties and Party Systems*. Cambridge: Cambridge UP.
- Seoane, J. y Taddei, E. (2002). Los jóvenes y la antiglobalización. En C. Feixa, J. R. Saura y C. Costa (Eds.), *Movimientos juveniles: de la globalización a la antiglobalización* (145-163). Barcelona: Ariel.
- Sidicaro, R. y Tenti Fanfani, E. (Comps.) (1998). *La Argentina de los jóvenes*. Buenos Aires: Losada.
- Stefanoni, P. (2021). * La rebeldía se volvió de derecha?* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Svampa, M. (2006). *El dilema argentino: civilización o barbarie*. Buenos Aires: Taurus.
- Svampa, M. (2011). Argentina, una década después. *Nuevas Sociedad*, (235), 17-34.
- Svampa, M. (2013). Tras las lecturas y las huellas de diciembre de 2001. En S. Pereyra, G. Vommaro y G. Pérez (Eds.), *La grieta. Política, economía y cultura después del 2001* (21-32). Buenos Aires: Biblos.

- Svampa, M. (2019). Posprogresismos, polarización y democracia en Argentina y Brasil. *Nueva Sociedad*, (282), 121-134.
- Tagina, M.L. (2014). Política y polarización en Argentina. *Derecho Electoral*, (17), 185-212.
- Urresti, M. (2000). Paradigmas de la participación juvenil. En S. Balardini (Comp.), *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. Buenos Aires: CLACSO.
- Valenzuela Arce, J.M. (Coord.) (2015). *El sistema es antinosotros. Culturas, movimientos y resistencias juveniles*. México: UNAM/COLEF/GEDISA.
- Valenzuela Arce, J.M. (2019). *Trazos de sangre y fuego: Bio-Necropolítica y juvenicidio en América Latina*. Bielefeld: Bielefeld University Press.
- Vázquez, M. (2015). *Juventudes, políticas públicas y participación*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Vázquez, M. y Vommaro, P. (2008). La participación juvenil en los movimientos sociales autónomos. El caso de los Movimientos de Trabajadores Desocupados (MTDs). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 6(2), 485-522.
- Vázquez, M., Vommaro, P., N nuez, P. y Blanco, R. (2017). *Militancias juveniles en la Argentina democrática. Trayectorias, espacios y figuras de activismo*. Buenos Aires: Imago Mundi.
- Vincent, L. (2017). El kirchnerismo y los medios. *Temas y debates*, 21(34), 101-124.
- Vincent, L. (2020). La guerra que no tuvo fin: la comunicación del gobierno de Cambiemos. *Revista SAAP*, 14(2), 341-366.
- Vommaro, G. (2014). "Meterse en política": la construcción de PRO y la renovación de la centroderecha argentina. *Nueva Sociedad*, (254), 57-72.
- Vommaro, G. (2019). Les cadres de la polarisation politique en Argentine pendant le cycle de la gauche national-populaire au pouvoir. En J.D. Herrmann (Dir.), *Les espaces publics, la démocratie et les gauches en Amérique latine*(191-212). Quebec: Presses de l'Universit  de Laval.
- Vommaro, G. y Morresi, S. (Coords.) (2015). *"Hagamos equipo"*. Buenos Aires: UNGS.
- Vommaro, G. y Schuliaquer, I. (2020). La polarización política, los medios y las redes. Coordenadas de una agenda en construcción. *Revista SAAP*, 14(2), 235-247.
- Vommaro, P. (2015). *Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Waisbord, S. (2020).  Es válido atribuir la polarización política a la comunicación digital? Sobre burbujas, plataformas y polarización afectiva. *Revista SAAP*, 14(2), 249-279.

Zunino, E.A. (2011) La representación mediática del conflicto político: un estudio sobre la cobertura informativa del enfrentamiento entre "gobierno y campo" en 2008. *Questao*, 17(1), 93-109.

## **Configuraciones generacionales de las desigualdades y las diversidades en tiempos de pandemia**

**Pablo Vommaro<sup>54</sup>**

**Recibido: 3/ 08/2021**

**Aceptado: 13/11/2021**

### **Resumen**

La pandemia de Covid19 produjo una crisis generalizada que actúa como visibilizadora de dinámicas sociales preexistentes. Es decir, que la pandemia se produce y propaga en un mundo con determinadas dinámicas y lógicas sociales que no genera, pero que reconfigura, visibiliza, acelera, amplifica y profundiza.

En este artículo haremos foco en la que consideramos la principal de esas dinámicas: las desigualdades sociales multidimensionales abordadas desde un análisis interseccional que incluye las dimensiones generacional y territorial, cruzadas con otras como la de género, la laboral y la educativa. Nos proponemos acercarnos a la situación de las juventudes en los barrios populares de los grandes centros urbanos de Argentina y América Latina, tomando algunos de los trabajos cualitativos y cuantitativos disponibles. Nos centraremos en el enfoque generacional como abordaje interpretativo de los procesos territoriales que analizamos siguiendo lo que planteamos en otros trabajos.

El trabajo se propondr  indagar tres dimensiones. En primer lugar, las estrategias y prácticas de resistencia, cuidado y prevención a nivel territorial y comunitario, que son llevadas a cabo por mujeres y jóvenes en la mayoría de las experiencias estudiadas. En segundo dos dimensiones confluyentes y yuxtapuestas como son la segregación espacial y la estigmatización subjetiva, que constituyen dos de los principales rasgos de las desigualdades generacionales que se expresan y producen a nivel territorial. La tercera se compone por desigualdades generacionales entramadas en las esferas del trabajo y la educación en tanto las reconfiguraciones que experimentaron las

---

<sup>54</sup> Profesor e investigador. Instituto de Investigaciones Gino Germano (IIGG)-Universidad de Buenos Aires (UBA). Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).  
Email: [pvommaro@gmail.com](mailto:pvommaro@gmail.com)

juventudes a partir de la pandemia. A partir de las experiencias analizadas, se buscar  identificar tendencias regionales para desentrañar las dinámicas de persistencia y emergencia de las desigualdades generacionales territorialmente configuradas en tiempos de pandemia, así como identificar las experiencias de resistencia juvenil en esta coyuntura.

**Palabras clave:** juventudes; diversidades; desigualdades; pandemia.

### **Generational configurations of inequalities and diversities in pandemic times**

#### **Abstract**

The Covid19 pandemic produced a generalized crisis that acts as a visualizer of pre-existing social dynamics. In other words, the pandemic occurs and spreads in a world with certain social dynamics and logic that it does not generate, but that reconfigures, makes visible, accelerates, amplifies and deepens.

In this paper we will focus on what we consider to be the main of these dynamics: multidimensional social inequalities approached from an intersectional analysis that includes generational and territorial dimensions, crossed with others such as gender, employment and education. We propose to approach the situation of the youth in the popular neighborhoods of the large urban centers of Argentina and Latin America, taking some of the qualitative and quantitative studies available. We will focus on the generational approach as an interpretive approach to the territorial processes that we analyze following what we propose in other works.

This paper will propose to investigate three dimensions. In the first place, the strategies and practices of resistance, care and prevention at the territorial and community level, which are carried out by women and young people in most of the experiences studied. Second, two confluent and juxtaposed dimensions such as spatial segregation and subjective stigmatization, which constitute two of the main features of generational inequalities that are expressed and produced at the territorial level. The third is made up of generational inequalities intertwined in the spheres of work and education as the reconfigurations experienced by youth from the pandemic. Based on the experiences analyzed, it will seek to identify regional trends to unravel the dynamics of persistence and emergence of territorially configured generational inequalities in times of pandemic, as well as to identify experiences of youth resistance at this juncture.

**Key words:** youth; diversities; inequalities; pandemic.

### **Presentación<sup>55</sup>**

La pandemia de Covid19 produjo una crisis generalizada que actúa como visibilizadora de dinámicas sociales preexistentes. Es decir, que la pandemia se produce y propaga en un mundo con determinadas dinámicas y lógicas sociales que no genera, pero que reconfigura, deja en evidencia, acelera, amplifica y profundiza.

En este artículo haremos foco en la que consideramos como la principal entre esas dinámicas: las desigualdades sociales multidimensionales abordadas desde un análisis interseccional que incluye las dimensiones generacional y territorial, cruzadas con otras como la de género, la laboral y la educativa. Nos proponemos acercarnos a la situación de las juventudes en los barrios populares de los grandes centros urbanos de Argentina y América Latina, tomando algunos de los trabajos cualitativos y cuantitativos disponibles. Nos centraremos en el enfoque generacional como abordaje interpretativo de los procesos territoriales que analizamos siguiendo lo que planteamos en otros trabajos (Vommaro, 2017, 2019).

El trabajo se propondr  indagar tres dimensiones. En primer lugar, las estrategias y prácticas de resistencia, cuidado y prevención a nivel territorial y comunitario, que son llevadas a cabo por mujeres y jóvenes en la mayoría de las experiencias estudiadas. En segundo dos dimensiones confluyentes y yuxtapuestas como son la segregación espacial y la estigmatización subjetiva, que constituyen dos de los principales rasgos de las desigualdades generacionales que se expresan y producen a nivel territorial. La tercera se compone por desigualdades generacionales entramadas en las esferas del trabajo y la educación en tanto las reconfiguraciones que experimentaron las juventudes a partir de la pandemia.

A partir de las experiencias analizadas, se buscar  identificar tendencias regionales para desentrañar las dinámicas de persistencia y emergencia de las desigualdades generacionales territorialmente configuradas en tiempos de pandemia, así como identificar las experiencias de resistencia juvenil en esta coyuntura. Tomaremos el enfoque generacional como abordaje interpretativo de los procesos que analizamos siguiendo lo que planteamos en Vommaro (2014, 2015) y lo que proponen autores como Mannheim (1993[1928]) y Lewkowicz (2004).

---

<sup>55</sup>En esta sección retomamos y actualizamos las elaboraciones expresadas en Bonilla, Dammert y Vommaro (2020).

### **Las desigualdades sociales vistas desde las dimensiones generacionales**

Como analizamos en otros artículos, las desigualdades como condición de vida y las diversidades como marca generacional son rasgos constitutivos de las juventudes latinoamericanas contemporáneas (Vommaro, 2017, 2019). Proponemos abordar las desigualdades sociales desde una mirada multidimensional y situada (Vommaro, 2017b, 2017c). Dentro de esta concepción múltiple y pluralmente configurada, resaltamos la importancia de desentrañar los dispositivos sociales de producción y reproducción de las desigualdades interseccionando dimensiones como la generacional, el género, las migraciones, las cuestiones étnicas, culturales, educativas, laborales, territoriales. De este modo ha sido trabajado por diversos autores en los últimos años (Reygadas, 2004; Kessler, 2014; Perez Sainz, 2014; Dubet, 2015; Therborn, 2015; Saraví, 2015; Chaves, Fuentes y Vecino, 2017).

En el entramado de desigualdades que signan las condiciones en las que las juventudes construyen sus mundos de vida, proponemos acercarnos a la situación de las juventudes en los barrios populares de Buenos Aires y de muchos de los grandes centros urbanos de la Argentina y de América Latina durante la pandemia. En efecto, las condiciones de vida de las juventudes latinoamericanas antes de la pandemia estaban signadas por desigualdades múltiples y entramadas. Según datos de CEPAL y el Banco Mundial, casi un 25% de la población de América Latina y el Caribe es joven (tomando la franja etaria de entre 15 y 29 años<sup>56</sup>), lo que representa alrededor de 150 millones de personas. De este total, casi dos tercios vive en hogares considerados pobres, porcentaje que aumenta entre las mujeres jóvenes (CEPAL, 2019). En la Argentina, alrededor de un 10% de las y los jóvenes vive en villas miseria y asentamientos precarios (unos 850.000 jóvenes), según datos de 2018 publicados por el Observatorio de la Deuda Social de la Argentina en 2020. Esta misma fuente muestra que en el primer semestre de 2020 en la Argentina el 38% de la población de entre 18 y 29 años puede ser considerada pobre.

### **Las juventudes de los barrios populares en la Argentina y América Latina**

A partir de las medidas de confinamiento, aislamiento o cuarentena adoptadas en todos los países latinoamericanos y caribeños ante la pandemia de Covid19, lo que ocurría en el espacio público pas  a suceder dentro de los hogares. Esto intensificó el proceso por el cual el espacio privado o

---

<sup>56</sup> Si bien abordamos las juventudes desde la perspectiva generacional, que se distingue de los enfoques etario, sociodemográfico y biológico, adoptamos la marca etaria en algunos casos ya que es la más difundida a la hora de relevar estadísticas y analizar políticas públicas.



 ntimo de la casa en los barrios populares se torna público al ser apropiado y resignificado por la comunidad. Esto sucede en ciertas viviendas de referentes de los barrios que reconvierten su casa en sede para la organización territorial y comunitaria.

En tiempos de pandemia, esta retracción de la vida social al espacio doméstico refuerza el lugar del hacinamiento y las condiciones habitacionales precarias en tanto configuradores de desigualdades que se expresan en diversas dimensiones, como la posibilidad de realizar las tareas escolares y seguir la dinámica de la educación virtual o poder cumplir con el teletrabajo.

Por otra parte, la restricción en el uso y apropiación del espacio público refuerza los procesos de segregación espacial y territorial que caracterizan a la mayoría de las grandes ciudades en la actualidad, con expresiones diferentes. Estos procesos de segregación son vividos especialmente por las y los jóvenes que ven restringida (aun antes de la pandemia) su posibilidad de transitar libremente por diversas zonas o sectores de la ciudad. La separación simbólica y geográfica entre los barrios produce fronteras invisibles que son muy difíciles de flanquear, sobre todo para las y los jóvenes de los barrios populares. Estas fronteras y separaciones tejen redes de desigualdad (Reygadas, 2004) generacionalmente experimentadas y configuradas, que se han profundizado en la pandemia.

El cierre del espacio público o el mayor control sobre su uso redujo también las posibilidades de encuentro para las y los jóvenes en general; pero en especial para los de los barrios populares, que perdieron la esquina, el parque o la plaza como lugares de socialización y de encuentro para compartir entre pares. Según testimonios de diversos jóvenes y relevamientos realizados por diferentes instituciones (por ejemplo, la Fundación SES, la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires y la Sociedad Argentina de Pediatría, las tres de Argentina), este carácter socializador, de contención y pertenencia del espacio público no puede ser reemplazado totalmente de manera virtual.

La segregación que viven las y los jóvenes de los barrios populares coexiste con una segunda dinámica: la estigmatización. El dispositivo estigmatizante produce "identidades sociales desacreditadas" (Goffman citado en Valenzuela, 2015) que niegan, invisibilizan o criminalizan formas de ser, estar y presentarse como jóvenes ante otros. Asimismo, el estigma se aleja del reconocimiento de los diversos modos de vida juveniles y deposita en una de esas formas el conjunto de los males sociales, etiquetando negativamente a un grupo de jóvenes como responsables de un determinado problema social (la inseguridad, el contagio por coronavirus) y descalificando, anulando o persiguiendo sus prácticas y cuerpos. Son conocidas, por ejemplo, las

agresiones que recibieron jóvenes que viven en favelas y jóvenes negros en Brasil al transitar por barrios residenciales de grandes ciudades, por considerarlos fuentes de contagio y diseminación de la pandemia<sup>57</sup>.

La segregación espacial y la estigmatización subjetiva constituyen dos de los principales rasgos de las desigualdades generacionales que se expresan y producen en el territorio. Ambas dimensiones confluyen en los hechos de hostigamiento policial y violencia institucional contra las juventudes, que han aumentado en los últimos meses en diversos países de América Latina y el Caribe. Persecuciones, criminalización, detenciones arbitrarias, acoso, vejaciones, torturas y casos de desaparición y asesinato de jóvenes crecieron con la pandemia, sobre todo en los barrios populares (aunque también en zonas rurales), y de la mano de las mayores atribuciones que las fuerzas de seguridad tienen con el objetivo de controlar el cumplimiento de las medidas de aislamiento y confinamiento.

Según un estudio realizado por la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) (Argentina) entre abril y mayo de 2020, un 40% de los habitantes de barrios populares entiende que no hubo conflicto, pero que tampoco se incrementó la presencia policial con el aislamiento, mientras que más de un 20% refirió hostigamiento de distinta intensidad por parte de las fuerzas de seguridad, lo que aumenta porcentajes anteriores a la pandemia (Informe UNGS, 2020).

Por otra parte, la crisis producida por la pandemia parece ser también una coyuntura que favorece el fortalecimiento organizacional de los barrios populares. Referentes de distintos municipios del Gran Buenos Aires informan que desde que se decretó la cuarentena (en realidad, el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio, ASPO) hubo una notable reactivación de las organizaciones barriales y comunitarias (clubes, sociedades de fomento, mutuales, comedores, merenderos, centros culturales) y un mayor compromiso y apoyo solidario de vecinas y vecinos (Informe UNGS, 2020).

Este fortalecimiento del entramado organizativo territorial y comunitario en los barrios populares (protagonizado sobre todo por mujeres y jóvenes) brinda una posible respuesta a las

---

<sup>57</sup> Esto se publicó en diversos medios de comunicación de Brasil. Por ejemplo: "Observatorio de Favelas destaca racismo estructural en medio a COVID. En Río, negros y residentes de favelas son los más afectados" (12 de agosto de 2020). Disponible en: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/es/geral/noticia/2020-08/observatorio-de-favelas-destaca-racismo-estructural-en-medio-covid>  
"Las víctimas de la policía en Brasil: Negro, joven y residente en una favela" (7 de junio de 2020). Disponible en: <https://www.efe.com/efe/america/sociedad/las-victimas-de-la-policia-en-brasil-negro-joven-y-residente-una-favela/20000013-4265026>

preguntas repetidas:  Es posible mantener un aislamiento social obligatorio con economías informalizadas en un 40 o 50%?;  El aislamiento o cuarentena se cumple en los barrios populares?  La llamada a quedarse en casa esconde un privilegio de clase?

### **Pandemia territorializada: políticas públicas y dispositivos de confinamiento**

Sin dudas, estos son interrogantes que se responderán en la práctica, con la experiencia, pero pareciera que esto es posible con la ampliación de las políticas sociales de apoyo y contención a las personas que trabajan en la llamada economía informal, en la economía popular o social y a los habitantes de los barrios populares. Quizá sea el momento de pensar en un ingreso mínimo universal o ingreso ciudadano básico, por ejemplo, como vienen proponiendo los impulsores de la Tasa Tobin y ATTAC desde hace algunas décadas.

Asimismo, quisiéramos discutir la creencia que sostiene que el aislamiento es algo para los sectores medios o medios altos y que en los barrios populares no se cumplen las medidas de prevención porque la pobreza genera caos o anomia.

En principio, acaso no sea ocioso apuntar que se hizo más que evidente la resistencia creciente de la población con mayores ingresos a cumplir el aislamiento. En contraste, nuestra experiencia con las poblaciones de los barrios populares nos permite afirmar que los barrios, las comunidades y los territorios despliegan estrategias de cuidado de otras maneras, con otras modalidades. Así, es muy alejado de la realidad pensar que el aislamiento y la prevención ante la pandemia son solo para clases medias o medias altas.

Claro que el hacinamiento dificulta la distancia social, por supuesto que los trabajadores informales y precarizados necesitan ingresos día a día. Pero no se puede subestimar la persistencia y la potencia de la organización social comunitaria, también para asegurar la prevención, si es necesario, mediante el aislamiento o la distancia.

Los habitantes de los barrios populares lo cumplen creando otras maneras de cuidado y prevención. Por ejemplo, implementando el distanciamiento y estrategias de salud comunitaria en espacios comunes como escuelas, clubes o comedores donde se desarrollan estrategias de educación sanitaria y se asume la distribución de elementos de higiene y protección. También cuidando colectivamente los tránsitos dentro del barrio y preservando comunitariamente a las poblaciones de riesgo. Asimismo, en muchos casos son los referentes sociales de los barrios populares los que realizan los rastreos de los casos y los contactos estrechos, con una capilaridad y capacidad de gestión que pocas veces el estado logra.

### **Precarización de la vida y trabajo juvenil**

Las tramas e intersecciones de la desigualdad que experimentan las y los jóvenes de los barrios populares de las grandes ciudades de Argentina y América Latina incluyen al trabajo y las relaciones laborales.

Ante el aislamiento, el teletrabajo aparece como solución tanto para mantener las actividades en un escenario de reclusión como para asegurar cierta productividad mínima a las empresas.  Pero todos los trabajadores pueden teletrabajar? Es evidente que no y esto depende tanto del tipo de actividad como de las condiciones de trabajo y de hábitat que estos trabajadores tengan. Así las cosas, el teletrabajo se presenta como elemento que puede aumentar la precarización y las desigualdades sociales y laborales, fragilizando aún más las posibilidades laborales de las y los jóvenes de los barrios populares.

Las desigualdades se refuerzan y reproducen en los trabajos precarios (reparto a domicilio, supermercados, economías de plataforma) que suelen emplear a jóvenes, quienes son los que muchas veces continúan trabajando de manera presencial sin posibilidades de cuidado o protección adecuados. Estos empleos han crecido a la vez que aumentó la precarización laboral. De esta manera, en la pandemia y luego de ella se podría producir una paradoja: que disminuya el desempleo juvenil (que actualmente es entre 2,5 y 3 veces mayor que el desempleo general según diversas estadísticas<sup>58</sup>) pero que estos empleos sean cada vez más precarios, con menos derechos y condiciones laborales degradadas para las juventudes.

Como subraya David Harvey (2020), hablar de desigualdad laboral podría ser redundante en el capitalismo. Sin embargo, este autor nos muestra una “nueva clase trabajadora” (el *preariado* del que hablan Standing, Bauman o Mezzadra) que lleva la peor parte de la crisis, tanto por ser la fuerza laboral que soporta mayor riesgo de exposición al virus en su trabajo o porque puede ser despedida sin compensación, debido al repliegue económico y la inestabilidad de sus derechos. Ante el teletrabajo,  qu n puede trabajar en casa y qu n no?  qu n puede permitirse aislarse o ponerse en cuarentena (con o sin percibir salario) en caso de contacto o contagio? Con esto se agudizan las desigualdades multidimensionales, interseccionando género, territorio, clase, raza/etnia y generación. Por eso, Harvey (2020) llama a esta pandemia una “pandemia de clase, género y raza”. De acuerdo a nuestro planteo podríamos agregar: y generacional.

---

<sup>58</sup> Por ejemplo, de la CEPAL (2019).

Ante esta situación, ¿cómo hacer que no se precarice más la vida de la mayoría de las juventudes?, ¿cómo evitar que las políticas implementadas ante la pandemia no sean un motor que acelere los procesos de producción y reproducción de las desigualdades sociales multidimensionales? Se abren dilemas y encrucijadas cuya resolución dependerá de disputas sociales y políticas, muchas de las cuales las juventudes ya están dando.

En este punto, Judith Butler (2020) plantea que esta pandemia muestra la velocidad con la cual la desigualdad radical y la explotación capitalista encuentran formas de reproducirse y fortalecerse. La autora señala también que esta profundización de las desigualdades se expresará en las disputas por la vacuna o los remedios que aplaquen el virus. En un mundo desigual, donde la competencia, la mercantilización, el racismo, la xenofobia, la segregación y la estigmatización dominan, la distribución de vacunas y medicinas seguirá estas lógicas dominantes. Los barrios populares podrían ser desplazados de estos derechos a la salud y la vida. Se llegaría así, cierre de fronteras, segregación y control reforzado de la circulación mediante, a la exacerbación de lo que ya discutieron Foucault y Deleuze como la dinámica de las sociedades de control y de dominación biopolítica: las políticas del hacer vivir y dejar morir.

### **La educación virtualizada en la trama de las desigualdades generacionales**

Como adelantamos, otra de las dimensiones que abordaremos en este trabajo es la de las desigualdades educativas, que se han profundizado y ampliado con la virtualización de la educación en todos sus niveles a raíz de la pandemia.

Un aspecto de estas desigualdades puede derivarse de las generacionales entramadas con las territoriales y las de clase social, ya que no todos los estudiantes tienen las mismas condiciones y posibilidades de asumir las tareas escolares en el hogar. Desiguales son las condiciones habitacionales, las posibilidades de los adultos de acompañar los ejercicios, los recursos tecnológicos, la conectividad, el acceso a dispositivos y a otros materiales, los envíos por parte de las escuelas. Así, las desigualdades educativas abordadas desde el punto de vista estudiantil refuerzan las generacionales y nos muestran que hay diversas experiencias generacionales que se despliegan y entretajan de manera simultánea, configuradas por situaciones de clase, territorio y género, entre otras.

Por otra parte, no todas las escuelas y universidades tienen los mismos recursos tecnológicos y el acceso a plataformas digitales con el adecuado apoyo; esto refuerza desigualdades que se expresan en sus estudiantes y docentes y en sus entornos; por ejemplo, entre escuelas estatales y privadas o particulares. Recientemente Pedro N nuez profundizó en las experiencias y tendencias de las desigualdades educativas que se visibilizan y profundizan en tiempos de virtualidad. Este autor enfatiza que la menor cantidad de días de clases impacta desigualmente en las personas de acuerdo con diversas dimensiones como el establecimiento donde estudien, su entorno social y sus condiciones culturales o económicas. Asimismo, critica cierta fruición social y gubernamental por no “perder clases” o “recuperar” los días de modos no siempre pensados, situados y significativos (N nuez, 2020).

Algunos datos fundamentan la profundización y la configuración emergente de las desigualdades educativas con la virtualidad. Por ejemplo, según un estudio del BID publicado en 2021 con datos de 2020, en América Latina sólo 4 de cada 10 hogares tiene conexión a la banda ancha y el 72% de las y los jóvenes y niños (5 a 17 años) no tienen computador o teléfono para acceder a las modalidades educativas digitales (BID, 2021). En el mismo sentido, según el Observatorio de la Deuda Social Argentina (abril 2020), casi la mitad de los niños y adolescentes del país no tienen computadora ni acceso a banda ancha para hacer sus tareas: un 48,7% no tiene PC y un 47,1% no cuenta con wifi en su hogar. Esta proporción se eleva a siete de cada 10 en el estrato social más bajo. Por otra parte, de cada 10 jóvenes de la Argentina, dos viven hacinados y una proporción similar comparte cama o colchón para dormir, haciendo sumamente dificultosa la posibilidad de contar con un espacio adecuado para realizar las actividades escolares o teletrabajar.

Según la misma fuente, el 80% de estos jóvenes cuenta con celular con acceso a Internet, pero en un 60% de los casos, ese teléfono pertenece a un adulto, que también lo necesita y, por ende, se lo puede prestar sólo un rato. Además, la mayor parte de las tareas escolares están pensadas para ser realizadas por computadora y tener computadora propia en ciertos barrios populares es algo excepcional. Siguiendo con datos de la Argentina, entre quienes reciben la Asignación Universal por Hijo (AUH) la brecha se profundiza aún más: el 28% no tiene Internet y el 53% estudia sin computadora (UNICEF, 2020).

Las desigualdades educativas son también experimentadas por las y los docentes, que se exponen a exigencias mayores y a un gasto de recursos propios que casi nunca es reconocido o recompensado.

### **Persistencias y emergencias de las resistencias juveniles en tiempos de pandemia<sup>59</sup>**

A partir de lo que aquí analizamos, las realidades de las juventudes de los barrios populares de América Latina están signadas por desigualdades sociales multidimensionales e interseccionales que se han visibilizado y profundizado con la pandemia. Ante la coyuntura pandémica, las vidas de amplios sectores de las juventudes se han deteriorado, degradado y precarizado, tanto a nivel material como subjetivo, emocional, afectivo y vincular. Pero estas juventudes también resisten, disputan sentidos, despliegan prácticas alternativas en sus entornos próximos y reafirman sus modos de ser y producirse en forma cotidiana.

A partir de relevamientos periodísticos y de elaboraciones propias, podemos distinguir al menos cinco modos de resistencia y activismo juvenil en tiempos de pandemia:

El primero, ocupando el espacio público con formatos de movilización que permiten mantener medidas de cuidado y distanciamiento (por ejemplo, marcando en el piso los lugares que debe ocupar cada persona en una plaza o parque, como sucedió en Chile o realizando la acción de protesta en automóviles o bicicletas, como hicieron en Uruguay, en ambos casos en 2020.

El segundo, apropiando y reconfigurando el espacio público con modalidades preexistentes a la pandemia, aunque tratando de usar tapabocas y evitar el contacto estrecho, lo cual es difícil sobre todo ante los efectos de la represión policial (como sucede en Colombia, Ecuador, Bolivia - en 2020- y Chile, por ejemplo).

En tercer lugar, desde los balcones, terrazas o puertas de los hogares, potenciando la dimensión expresiva, estética y comunicativa de la acción colectiva juvenil y tornando público el espacio doméstico (como sucedió en la mayoría de las ciudades de América Latina y el mundo). Esta reconfiguración de lo público y lo privado como espacios reversibles de fronteras difusas y porosas aceleró procesos anteriores a la pandemia y profundizó los aspectos culturales, subjetivos y estéticos de las formas de resistencia generacionalmente producidas.

En cuarto término, desde las redes sociales digitales, cuya politización se intensificó con la pandemia y la imposibilidad de la movilización presencial. Esto reconfiguró las maneras de habitar redes que crecieron exponencialmente como tik tok y resituó la relevancia de los encuentros

---

<sup>59</sup> En este apartado retomamos lo planteado en Vommaro, P. (2020). Durante y después de la pandemia: dimensiones sociales, políticas y económicas. En B. Bringel y G. Pleyers (Eds.), *Alerta global. Políticas, movimientos sociales y futuros en disputa en tiempos de pandemia* (163-174). Buenos Aires: CLACSO. Lima: ALAS.

presenciales (cara a cara), profundizando el proceso por el cual lo virtual/digital y lo presencial no son dimensiones opuestas o dicotomizadas, sino más bien momentos de un proceso de politización y sociabilidad juvenil.

Por último, densificando las redes sociales de organización a nivel territorial y local y buscando maneras de fortalecer y ampliar las resistencias en cada comunidad o barrio a partir de afectividades y afinidades preexistentes y también emergentes, muchas veces en realaciones conflictivas con el estado.

### **Disputas por lo público y políticas hacia la igualdad: lo que nos deja la pandemia**

Este apartado final no está pensado como una sección de conclusiones o síntesis del artículo que propusimos, sino más bien como un espacio para adelantar reflexiones e interpretaciones que permitan vislumbrar algunas líneas de comprensión de las dinámicas de desigualdades y resistencias que signan el mundo (y especialmente los mundos juveniles) durante la pandemia y en lo que vendrá.

Parece que una de las certezas de salida no neoliberal y no regresiva de esta pandemia será el fortalecimiento de lo público. Tanto de los sistemas de salud pública, como de la educación pública y de los espacios públicos urbanos de encuentro, ocio y recreación. Otra debería ser la renta básica universal que garantice ingresos mínimos a toda la población, especialmente a la que habita los barrios populares. Pareciera que el teletrabajo también saldrá robustecido.

Si el teletrabajo se generalizase en todas las actividades en las que este sea posible, ¿Derivará en que las condiciones de vivienda sean también asumidas por los empleadores? Serían herramientas plenamente productivas y condiciones de trabajo y, como tales, deberían estar garantizadas.

Hablamos de la salud y la educación públicas. También del control que algunos gobiernos reforzaron sobre la ocupación y el uso del espacio público, sobre todo por parte de las juventudes, a través de medidas represivas supuestamente destinadas a combatir la pandemia. Podemos agregar que esta es también una crisis ambiental y ecológica. En todos estos y en otros sentidos, esta coyuntura reabre y alimenta las discusiones y las disputas por lo público, por lo común, en América Latina. Esto entendido no sólo como lo estatal, sino abierto a lo público comunitario o social, como planteaba Paolo Virno (2015) hace más de veinte años. Estas disputas por lo público



robustecidas,  Significar n también un revitalizado lugar del estado o la aidez social por defender y ampliar lo público desbordará al Estado y har  retroceder, a la vez, al capital disminuyendo la mercantilización de distintas esferas de la vida?

Diversos autores afirman que con esta conmoción podremos entender que el mundo es una casa común y que ese común debe ser cuidado, defendido, fortalecido y ampliado.  Esta comprensión incluirá entender al mercado como una fuerza que debilita y angosta lo común? Perseverar en lo público y en lo común y poner la vida en el centro es un camino propositivo para hoy y para lo que viene.

Asumiendo que la prevención es fundamental en este momento y quizá en los años por venir, pareciera que la responsabilidad y la solidaridad sociales, junto a políticas públicas (no solo estatales) integrales, situadas, territorializadas, singulares y efectivas son un camino posible de cambio de lógica y construcción de alternativas. Nos referimos a otras políticas públicas para contrarrestar los dispositivos sociales de producción y reproducción de las desigualdades sociales multidimensionales y avanzar hacia la producción de una igualdad diversa, que reconozca y se configure a partir de la diferencia.

Políticas hacia la igualdad que se sustenten en la escucha, el reconocimiento y la visibilización de las diversidades juveniles y en los diferentes modos de vida de las y los jóvenes que habitan los barrios populares para contrarrestar estigmas y segregaciones.

Pareciera que la igualdad ha vuelto al centro de la escena. Imagin mosla como el punto de partida para el tiempo que vendrá.

### **Referencias bibliográficas**

- Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (2021). *Informe anual del índice de Desarrollo de la Banda Ancha*. Disponible en: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Informe-anual-del-Indice-de-Desarrollo-de-la-Banda-Ancha-IDBA-2020-Brecha-digital-en-America-Latina-y-el-Caribe.pdf>
- Bonilla Ortiz, L., Dammert, M. y Vommaro, P. (2020). Introducción. *Múltiples miradas para renovar una agenda urbana en crisis* (5-9). Buenos Aires: CLACSO.
- Butler, J. (2020). "El capitalismo tiene sus límites", publicado el 20 marzo de 2020 en *Lobo suelto*. Disponible en: <http://lobosuelto.com/el-capitalismo-tiene-sus-limites-judith->

[butler/?fbclid=IwAR1urEaX5v41NsXUS0wqwQhuQMs3HGzBpfGns6bFBhpt5efHlqqdmnP5dJM](http://butler/?fbclid=IwAR1urEaX5v41NsXUS0wqwQhuQMs3HGzBpfGns6bFBhpt5efHlqqdmnP5dJM)

Chaves, M., Fuentes, S. y Vecino, M. L. (2017). *Experiencias juveniles de la desigualdad. Fronteras y merecimientos en sectores populares, medios altos y altos*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario. Disponible en: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20171218041618/Experiencias juveniles de la desigualdad.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20171218041618/Experiencias_juveniles_de_la_desigualdad.pdf)

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2019). *Panorama Social de América Latina*. CEPAL: Santiago de Chile.

Dubet, F. (2015) * Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (UBA) (2020). *Salud Mental en Cuarentena. Relevamiento del impacto psicológico a los 7-11 y 50-55 días de cuarentena en población argentina*. Buenos Aires.

Fundación SES (2020). Encuesta *Sumar nos suma*. Buenos Aires.

Harvey, D. (2020). "Política anticapitalista en tiempos de COVID-19". Publicado en *Sin permiso* el 22 de marzo de 2020. Disponible en: <https://www.sinpermiso.info/textos/politica-anticapitalista-en-tiempos-de-covid-19>.

Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad: Argentina, 2003-2013*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Lewkowicz, I. (2004). "La generación perdida". En *El Signo*, 7 de abril de 2004. Disponible en: [www.elsigma.com](http://www.elsigma.com)

Mannheim, K. (1993[1928]). El problema de las generaciones. *Revista Española de investigación sociológica*, 62, 193-242.

N nuez, P. (2020). "Desigualdades educativas en tiempos de coronavirus", en *La Vanguardia*, 14 de abril de 2020. Disponible en: <http://www.lavanguardia.com.ar/index.php/2020/04/14/desigualdades-educativas-en-tiempos-de-coronavirus/>

Observatorio de la Deuda Social de la Argentina (2020). *La pobreza más allá de los ingresos. Nuevo informe sobre pobreza multidimensional 2010-2019. Introducción de datos fundados en un enfoque de derechos*. Buenos Aires: Pontificia Universidad Católica Argentina. Disponible en:

<http://wadmin.uca.edu.ar/public/ckeditor/Observatorio%20Deuda%20Social/Documentos/2020/OBSERVATORIO-DOCUMENTO-TRABAJO-NUEVO-INFORME-PM-ENFOQUE-DERECHOS.pdf>.

- Reygadas, L. (2004). *Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional*. México: UAM.
- Saraví, G. A. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: FLACSO y CIESAS.
- Sociedad Argentina de Pediatría (2020). *El estado emocional de las/os niñas/os y adolescentes a más de un mes del aislamiento social, preventivo y obligatorio*. Buenos Aires.
- Therborn, G. (2015). *Los campos de exterminio de la desigualdad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- UNICEF (2020). *Efectos del COVID-19 sobre la desigualdad y la pobreza infantil en Argentina*. Buenos Aires.
- Universidad de General Sarmiento (UNGS) (2020). *El Conurbano en cuarentena I y II*. Los Polvorines.
- Valenzuela Arce, J. M. (Coord.) (2015). *El sistema es antinosotros. Culturas, movimientos y resistencias juveniles*. México: UNAM/COLEF/GEDISA.
- Virno, Paolo (2005) *Ocurrencia y acción innovadora. Por una lógica del cambio*. Buenos Aires: Ed. Tinta Limón.
- Vommaro, P. (2014). Juventudes, formas de participación política y generaciones: acercamientos teóricos y debates actuales. En S. V. Alvarado y P. Vommaro (Eds.), *En busca de las condiciones juveniles latinoamericanas*. Tijuana, México y Manizales, Colombia: COLEF-CINDE Manizales-CLACSO.
- Vommaro, P. (2015). *Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina. Tendencias, conflictos y desafíos*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario. Disponible en: [https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/buscar\\_libro\\_detalle.php?id\\_libro=1168&campo=autor&texto=vommaro](https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/buscar_libro_detalle.php?id_libro=1168&campo=autor&texto=vommaro)
- Vommaro, P. (2017). Territorios y resistencias: configuraciones generacionales y procesos de politización en Argentina con perspectiva latinoamericana. *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 101-133. UAM-I. México.
- Vommaro, P. (2017b). Hacia los enfoques generacionales e intergeneracionales: tensiones y perspectivas en las políticas públicas de juventud en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 8, 121-137. U. de Caldas. Manizales.

- Vommaro, P. (2017c). Juventudes latinoamericanas: diversidades y desigualdades. *Temas*, 87-88, 4-11. La Habana.
- Vommaro, P. (2017d). *Juventud y desigualdades en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: CLACSO.
- Vommaro, P. (2017e). Juventudes latinoamericanas: vidas desplegadas entre las diversidades y las desigualdades. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, 11. Recuperado de: <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud/article/view/4505>
- Vommaro, P. (2019). Desigualdades, derechos y participación juvenil en América Latina: acercamientos desde los procesos generacionales. *Direito e Praxis*, 10 (2), 1192- 1213. Programa de Postgrado en Derecho de la Universidad del Estado de Rio de Janeiro.
- Vommaro, P. (2020). "Las dimensiones sociales, políticas y económicas de la pandemia". Publicado en *Observatorio Pensar la pandemia* el 20 de marzo de 2020. CLACSO. Disponible en: <https://www.clacso.org/las-dimensiones-sociales-politicas-y-economicas-de-la-pandemia/>
- Vommaro, P. (2020). Durante y después de la pandemia: dimensiones sociales, políticas y económicas. En B. Bringel y G. Pleyers (Eds.), *Alerta global. Políticas, movimientos sociales y futuros en disputa en tiempos de pandemia* (163-174). Buenos Aires: CLACSO. Lima: ALAS.

## **Desigualdad, Derechos e Historia Según Estudiantes de Colegios Públicos Bogotanos: Antecedentes para Entender la Movilización Juvenil colombiana**

**Diego Higuera Rubio<sup>60</sup>**

**Recibido: 3/ 08/2021**

**Aceptado: 13/11/2021**

### **Resumen**

A propósito de las manifestaciones ocurridas en Colombia durante los últimos tres años, el autor analiza un lugar común de la bibliografía académica respecto al generalizado rechazo de los jóvenes colombianos hacia el sistema político y las instituciones. Para ello, vuelve sobre la información que recolectó en un trabajo de campo de observación y entrevistas a profundidad con estudiantes de tres escuelas públicas bogotanas durante el año 2012. Con base en la descripción y citas de las entrevistas, se muestra que la mayoría de los estudiantes se identificaban como parte de los “estratos bajos” o “el pueblo” y consideraban que eso implicaba un acceso restringido a los derechos, la justicia y la participación en asuntos públicos. Incluso un riesgo a la expresión de inconformismos con el orden social. Esta perspectiva, fundamentada en sus nociones sobre la historia del país, orienta las posturas de los entrevistados respecto a la política, el Estado, sus derechos y deberes. El autor hace un breve recuento de los estudios sobre jóvenes y política en Colombia, luego presenta una descripción del trabajo de campo y las voces de los estudiantes que muestran un antiguo malestar, un “sentimiento de injusticia” persistente que subyace a la actual coyuntura en el país andino.

**Palabras clave:** Desigualdad; política; jóvenes; protesta; narrativa nacional; Bogotá

---

<sup>60</sup>Docente asistente Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Correo electrónico: maurciorubio@gmail.com

## **Inequality, Rights, and History Under the View of Students of Bogota's Public Schools: Experiences to Comprehend the Colombian Youth Movements**

### **Abstract**

Concerning the protest that has taken place in Colombia during the last three years, this paper analyzes a common assumption in social research: the rejection of young people by the political system and its institutions. To understand this supposition, it should weigh the information collected from a fieldwork through the in-depth interviews with young students in three of Bogota's public schools during 2012. Those interviews attest, by selected quotes, that most of students recognized themselves as members of the "lower class" or simply the "people" (el pueblo). This categorization causes rights restrictions, unfair social perception, and low participation in public affairs. Even a risk of punishment if they demonstrate their nonconformity with the political establishment. Based on their conceptions about Colombia's history, this outlook reveals their opinions regarding Politics, State, and background about the social unbalance between rights and duties. This paper shows a brief account of Colombia's Youth Studies and Politics, together with a description of fieldwork. Those aspects show an old dissatisfaction between young students, a tenacious "feeling of injustice" which has triggered the current situation in this Latin-American country.

**Keywords:** Inequality; politics; youth protest; national narrative; Bogotá

### **Introducción**

Los efectos económicos y sociales de la pandemia han impulsado protestas de distinto tipo y grado en varios países del mundo. En América Latina, previo a la emergencia sanitaria, el centro de atención fue Chile, donde la suba en el pasaje de metro desencadenó prolongadas manifestaciones que evidenciaron el profundo descontento con el modelo político y económico heredado de la dictadura. En 2021, debido a los factores mundiales y condiciones previas, Colombia vivió un inédito proceso de movilización con múltiples reclamos, iniciados por el repudio a una reforma tributaria con la que el gobierno pretendía grabar de forma desproporcionada a los sectores medios y bajos.

Las movilizaciones fueron generalizadas e intensas, alcanzaron objetivos inmediatos y su prolongación derivó en un desgaste ayudado, en gran medida, por la violenta represión estatal<sup>61</sup>. La coyuntura presenta, al menos, tres antecedentes inmediatos. Primero, las protestas de 2019 contra las políticas del gobierno y su ambigua postura hacia la implementación del Acuerdo de paz entre el gobierno y la guerrilla de las FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia); el asesinato casi diario de líderes sociales en todo el país y las escasas posibilidades de futuro para los jóvenes. En marzo de ese año, multitudes variopintas se tomaron las calles y decretaron un “paro nacional”, inicialmente subestimado por el ejecutivo, que luego propuso una “conversación nacional”, dirigida por un funcionario muy cercano al presidente. Esa instancia no tuvo mayores avances y los representantes de sindicatos, estudiantes y movimientos sociales lo consideraron una estrategia de dilación y engaño, la cual finalizó silenciosamente con el inicio de la pandemia y la implementación de las medidas sanitarias.

Segundo. El 8 de septiembre de 2020 un estudiante de derecho en Bogotá fue asesinado en una estación de policía, previa aplicación desmedida de electricidad con pistolas teaser en la vía pública. Un amigo de la víctima grabó el hecho y lo compartió en las redes sociales. Al día siguiente, hubo una protesta frente a la estación de policía que terminó en disturbios y el incendio del lugar. En los barrios populares las manifestaciones frente a estaciones de policía terminaron en disturbios, multitudes atacaron 42 estaciones y quemaron 12, mientras los agentes respondieron con disparos que dejaron decenas de heridos y cegaron la vida de trece civiles (Veeduría Distrital, 2020). Uno de ellos, Jaider Fonseca, de 17 años, recibió dos impactos de bala, mientras el gobierno condenaba el ataque a instalaciones de la policía, su familia denunció amenazas y recordó que, días atrás, Jaider había sido torturado dentro de la estación incendiada (El Espectador, 2021b).

---

<sup>61</sup> “resulta extremadamente preocupante el alto número de muertes y personas lesionadas, así como las graves denuncias de personas desaparecidas, violencia sexual y la utilización de perfilamiento étnico-racial. Igualmente, las agresiones a periodistas y a misiones médicas, el uso de la figura del traslado por protección y denuncias por detenciones arbitrarias” (CIDH, 2021, p. 1). Para entender las dimensiones del fenómeno, resulta muy ilustrativa la comparación elaborada por la Jurisdicción Especial para la Paz: “si se utilizan indicadores de proporción poblacional, es decir, la relación entre el número de muertes violentas registradas en el marco de la protesta social según el tamaño de la población; y la frecuencia, teniendo en cuenta el número de muertes presentadas sobre el número de días que ha perdurado la movilización; Colombia podría constituir el segundo caso a nivel internacional, con más afectaciones al derecho a la vida en el marco de las protestas sociales, desde marzo de 2020 hasta mayo de 2021, solo superado por Birmania” (JEP, 2021, p. 56).

En abril de 2021, el ministro de hacienda propuso la reforma tributaria que gravaba de impuestos a los sectores bajos y medios para cubrir el enorme déficit fiscal resultado de los cierres sanitarios y las exenciones impositivas que el gobierno le otorgó a los bancos y grandes empresas a semanas de posesionarse. La reforma fue explicada con declaraciones poco convincentes de los funcionarios de gobierno, a las que se sum  la indolencia del presidente y sus ministros respecto a varios hechos, algunos de ellos trágicos, como el denunciado bombardeo y asesinato de niños en campamentos de las disidencias de la desmovilizada guerrilla de las FARC. El mencionado funcionario que coordin  “el diálogo nacional” fue nombrado ministro de defensa y justificó el bombardeo argumentando que esos niños eran unas “máquinas de guerra” que “dejan de ser víctimas cuando cometen delitos” (El Espectador, 2021a). Entre abril y junio del mismo año miles de personas salieron a marchar en distintos lugares del país, sin importar las altas cifras de contagio y muerte por COVID-19. Algunas movilizaciones derivaron en violentos disturbios que fueron escalando por la intervención legal e ilegal de la policía y el nulo interés del gobierno por buscar una salida negociada a la crisis.

En este escrito no busco explicar ese complejo momento que involucr  diversas expresiones organizativas, actores e intereses, me detendr  en el debate sobre la participación de los jóvenes quienes fueron identificados por los medios y analistas como los líderes de las protestas (Borda, 2021; El Tiempo, 2021; Sánchez, 2021). En el año 2012 hice un trabajo de campo en tres secundarias públicas de la ciudad de Bogotá donde observó clases de historia y ciencia política y entrevist  a 164 estudiantes del último y el ante último año de secundaria y sus docentes. Mi objetivo era caracterizar el papel de la escuela en la construcción de las narrativas de los estudiantes sobre el conflicto interno, así como los usos que hacen de ellas para interpretar el presente y actuar en la esfera pública. Durante esa investigación emergieron situaciones y preferencias a las identificaciones de “clase” de los jóvenes, su relación con la historia y su perspectiva sobre la sociedad y la política colombiana. La mayoría se identificaba como parte del pueblo, lo cual implicaba un acceso restringido a los derechos, la justicia y la participación en asuntos públicos.

Con base en ese trabajo de campo, explorar  un lugar común de la bibliografía sobre el generalizado rechazo de los jóvenes hacia el sistema político y las instituciones. Me interesa rastrear los fundamentos de ese fenómeno a partir de las identificaciones de los jóvenes dentro de la jerarquía social y cómo fundamentaban sus posturas respecto a la política, el Estado, sus derechos y deberes. Este escrito tiene un limitado alcance pues la gran diversidad del país y su



fragmentación regional demanda una mirada más comprensiva que excede a la que se puede tener respecto a lo que sucede en la capital del país. Iniciaré con un breve recuento sobre los estudios de jóvenes y política en Colombia subrayando los ejes temáticos de este escrito, luego volveré sobre el trabajo de campo y las voces de los estudiantes para, finalmente, exponer algunas hipótesis sobre los elementos subyacentes a la actual coyuntura.

### **Juventudes y política en Colombia**

Las primeras investigaciones que abordaron los antecedentes históricos de la relación jóvenes - política lo hicieron en el marco de dinámica partidista, los movimientos universitarios y la violencia. Los tres ejes han tenido importantes desarrollos, pero el tercero ganó mayor relevancia desde los años ochenta con la emergencia del narcotráfico, el sicariato y la expansión de los grupos ilegales (Botero, et al., 2010; Unicef, 2004). Los temas de juventud, como muchos otros en el país, estaban subsumidos por el conflicto armado que ha sido durante años el centro del debate público y académico. Esto es relevante porque ese gran tema y sus significantes asociados (paz, seguridad) han perdido centralidad, mientras se visibilizan conflictos de otro orden y temáticas como los derechos, las juventudes y las narrativas de nación.

A comienzos de los años noventa la propuesta de “la séptima papeleta” liderado por jóvenes universitarios alcanzó el umbral de votación para convocar una asamblea constituyente, que amplió los mecanismos de participación democrática y redefinió la carta magna en términos multiculturales y laicos, a diferencia de la carta anterior católica y conservadora (Quintero, 2002). La propuesta se vio favorecida por el movimiento de reformas constitucionales en el continente, pero signado por una contradictoria ampliación democrática, mientras se implementaban las reformas neoliberales de recorte del Estado y los derechos sociales.

Luego de esta importante participación, estudios cuantitativos y cualitativos mostraron una generalizada desconfianza de los jóvenes hacia la democracia representativa, los partidos y las instituciones del Estado (Cárdenas, 2017; Garzón, 2018). Ante ese diagnóstico, otros investigadores analizaron las organizaciones y expresiones juveniles que intervenían el espacio público por medio del arte, la militancia barrial y el activismo en diversas causas (animalismo, objeción de conciencia, feminismo, etc.). Los análisis de ese abordaje de “lo político” se ha convertido en una prolífica línea de investigación con estudios en diferentes lugares del país

(Alvarado et al., 2010; Cubides, 2010; Cubides y Salinas, 2008; Escobar, Mendoza y Gari, 2004; Hurtado, 2010; Muñoz, 2002).

Romero et al. (2015) señalan que el notable aumento de las movilizaciones juveniles en el continente durante los últimos diez años obedece al crecimiento de esta población en el marco de modelos económicos y políticos que no garantizan los derechos a la educación y el trabajo. En ese marco, Cárdenas (2017) señala que, en Colombia, desde el año 2011 se inició un ciclo de protesta de estudiantes de universidades públicas y privadas movilizadas contra una reforma gubernamental que restringía el acceso a la educación superior, no solucionaba la desfinanciación estructural de las instituciones públicas, ni reducía los altos costos de las matrículas en las privadas y los onerosos mecanismos de crédito estudiantil. Un segundo momento ocurrió luego del triunfo del “no” en el plebiscito con el que se buscó refrendar el Acuerdo de paz firmado entre el Estado y la guerrilla de las FARC en 2016. El “no” se impuso por un estrecho margen, gracias a una campaña difamatoria y tendenciosa adelantada por sectores de la derecha liderados por el expresidente Álvaro Uribe (El país, 2016). Dos años más tarde, ese sector político se impuso en la elección presidencial, por medio del candidato más afín a su enfoque y medidas de sobre-concentración de la riqueza y anticonciliación. El inconformismo contra el nuevo gobierno derivó en las protestas descritas anteriormente.

Con este muy breve e incompleto panorama busco señalar que, como en otros países de la región, el debate sobre las juventudes tiene importantes antecedentes y los acontecimientos de la última década no tomaron por sorpresa a los académicos, aunque la magnitud y capacidad de articulación de los jóvenes resulta inusitada, así como su radical descontento y hartazgo frente a las condiciones estructurales que, en muchos casos, derivaron en episodios de violencia.

Me interesa seguir la tesis de Arias y Ruiz (2014) quienes, con base en grupos focales y entrevistas con estudiantes universitarios, afirman que para los jóvenes:

el objeto de la identificación es aquí más la nación (territorial, poblacional, cultural) que el Estado nación, y que este último, a pesar de promover y hacer posible la identificación con la nación propia vía escolarización, representa un tipo de racionalidad –estratégica– ajena a las experiencias de estos jóvenes, decepcionados del ejercicio de la política profesional y de un orden institucional que históricamente ha sostenido la desigualdad y la sigue reproduciendo y acentuando (p. 18-19).

Arias y Ruiz reiteran el muy documentado rechazo de los jóvenes a las instituciones y el Estado, pero, al mismo tiempo, encuentran una vinculación muy fuerte con elementos subyacentes

a la identidad nacional. Este novedoso hallazgo se vio reflejado en las últimas marchas donde los jóvenes emplearon y resignificaron de forma imaginativa símbolos patrios tales como banderas, camisetas y monumentos, así como expresiones, imágenes y músicas populares, combinadas con la exaltación de los pueblos indígenas y afro.

El rechazo hacia la política y el cuestionamiento de la narrativa nacional puede analizarse con mayor precisión dejando de lado la teoría que define a la nación como una *comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana* (Anderson, 1983). Una horizontalidad en las mentes de los integrantes de la comunidad opacada por la ambigüedad que genera el doble movimiento de creación de elementos comunes, homogeneizadores y, al mismo tiempo, diferenciadores, jerárquicos. Esta crítica de Homi Bhabha, subraya que dicha ambigüedad de la nación procede “del lenguaje de quienes escriben sobre ella y de la vida de quienes viven en ella” (Bhabha, 2000, p. 211). Este autor considera fructífero el estudio de la nación por medio de sus narrativas, cuestionando la autoridad de ciertos “objetos nacionales de conocimiento” (entre los más conocidos: tradición, pueblo, razón de Estado, cultura de élite) que suponen una continuidad histórica que le resta lugar a las impugnaciones y conflictos. Desde esta perspectiva, se considera que en Colombia

constituir la nación ha sido un proyecto por medio del cual los grupos dominantes se intentaban instituir diferencialmente como tales. En un país donde el capital económico no tuvo durante mucho tiempo la suficiente fuerza como garante de distinción social, y donde ésta estaba fundada en un orden simbólico colonial que entraba en tensión con el ideal democrático de igualdad y con el lento ascenso de lo propiamente burgués, dar forma a un capital simbólico (como por ejemplo la blancura) en torno a lo nacional permitía posicionarse como élite (...) el ejercicio diferenciador pasó por una colonialidad interna, en la que el imaginario de la blancura sustentaba un orden jerárquico y naturalizador de las diferencias poblacionales y espaciales” (Castro-Gómez y Restrepo, 2008, p. 22).

“Disculpa la molestia, luchamos por un nuevo país”, se leía los carteles de las marchas. Lo que está en disputa y hamarcado las expresiones juveniles de la movilización son los fundamentos de la narrativa nacional, entre ellos la idea de la “democracia más antigua del continente”<sup>62</sup>, su

---

<sup>62</sup> Este elemento de la narrativa nacional puede encontrarse literal y fácilmente, en descripciones sobre el país en sitios web de embajadas (Washington: [www.colombiaemb.org/overview](http://www.colombiaemb.org/overview) o Berlín: [www.botschaft-kolumbien.de/paginas/c\\_colombia\\_es.htm](http://www.botschaft-kolumbien.de/paginas/c_colombia_es.htm)) o en los que promueven los

estabilidad y la evidente diferenciación jerárquica como elemento originario. Esta hipótesis de trabajo no sólo parte del comprobado rechazo de los jóvenes a la política formal y las instituciones, además mostraré cómo los estudiantes entrevistados la definen desde su perspectiva histórica y cómo se relaciona con su percepción sobre la desigualdad, la exclusión y sus experiencias vitales.

**“Usted lo que está buscando es un colegio sin ñeros”**

*a las personas de estrato bajo y todo eso, no se les ve, por decirlo así, ni para escupirles (...) sólo se tiene en cuenta, digamos, a las personas de alta sociedad (...) [los políticos] solo se fijan en eso, en las personas que están en lo alto... porque tienen mucha plata y se olvidan de los campesinos, hasta de pronto lo de los falsos positivos es por eso(Oscar, escuela 2, 903)<sup>63</sup>*

El trabajo de campo en las secundarias bogotanasera parte de mi investigación doctoral, en la que hice una comparación con escuelas de la ciudad de Buenos Aires, donde estuve en tres secundarias públicas que atendían estudiantes provenientes de sectores socioeconómicos heterogéneos. Suponía que no sería fácil encontrar tres escuelas de características similares, pues el sistema educativo bogotano se ha caracterizado por la fragmentación y una gran autonomía, poder y diversificación de las escuelas privadas, mientras el sector público se ha dedicado a cubrir la demanda de las familias que no pueden costear una educación de buena calidad a sus hijos. Si bien, durante las tres últimas décadas, el número de instituciones estatales se incrementó notablemente y en 2012 ese sector abarcaba el 58% de la matrícula en todos los niveles, dicho aumento no significó la entrada de todos los sectores sociales a la escuela pública, la gran mayoría de los estudiantes pertenece a los estratos bajos o medio-bajos (SED, 2013).

---

acuerdos de libre comercio ([www.colombia-eu.org/es\\_ES/colombia-2/democracia](http://www.colombia-eu.org/es_ES/colombia-2/democracia)). El presidente Virgilio Barco lo repitió en su discurso durante la sesión de clausura de la Asociación de Editores de Periódicos de los Estados Unidos en 1989, cuando el país era noticia mundial por la “guerra contra el narcotráfico”. Podría citar muchos ejemplos, uno emblemático es el texto público del embajador Colombiano en España con el que buscaba refutar las afirmaciones del periodista Miguel Ángel Bastenier, quien en su columna del El País había criticado duramente las aspiraciones a un tercer mandato del entonces presidente Álvaro Uribe (<http://www.caracol.com.co/noticias/internacionales/colombia-responde-a-criticas-de-columnista-del-diario-el-pais-de-espana/20091015/nota/895015.aspx>).

<sup>63</sup> Modifiqué los nombres de las instituciones y personas citadas con el fin de resguardar su privacidad.

Aunque hasta mediados del siglo XX funcionaron algunas instituciones policlasistas, la escuela estatal ha sido identificada con los sectores populares<sup>64</sup>. De hecho, un estudio que cruzó variables de distribución de matrícula, perfiles socioeconómicos de los estudiantes, resultados de las pruebas estandarizadas y antecedentes educativos de las familias, se editó bajo el título *Apartheid educativo en Bogotá* (García y Quiroz, 2011). Los autores fundamentaron su trabajo en indicadores según estratos, un sistema clasificatorio asociado a representaciones de gran importancia en las escuelas y en la autoidentificación de los estudiantes y sus posturas respecto a la historia, la justicia, sus derechos y la política.

Vale la pena destacar que, desde los años setenta, el Estado nacional propuso una tarifa de los servicios públicos e impuestos de acuerdo con la capacidad económica de las familias. La expansión de los servicios públicos fue lenta por lo que esta orientación no se implementó de manera inmediata y solo durante los primeros años de la década del ochenta las ciudades empezaron a ejecutarla bajo criterios propios. La política seguía las recomendaciones de los organismos y bancos multilaterales sobre la eliminación de los subsidios universales para focalizar los recursos estatales. En 1994, con el fin de unificar la estratificación, se promulgó una ley que definía la metodología de agrupación de las viviendas y sus habitantes en seis estratos: 1 (bajo-bajo), 2 (bajo); 3 (medio-bajo); 4 (medio); 5 (medio-alto); 6 (alto). La estratificación también determina quién accede a los programas estatales de salud, vivienda y asistencia familiar, así como descuentos en la matrícula de las universidades públicas<sup>65</sup>.

Uribe-Mallarino (2008) muestra cómo la estratificación llegó a ser una representación por medio de la cual los bogotanos se identifican y caracterizan a otras personas. Dicha clasificación

---

<sup>64</sup> Hasta las primeras décadas del siglo XX, los gobiernos liberales intentaron modificar esta característica sin mayor éxito. Las declaraciones del reconocido filósofo y ensayista Eugenio González Mutis, ejemplifican las ideas fundantes del sistema educativo colombiano: “Téngase también en cuenta que la igualdad en la instrucción, cuando ésta no va cimentada en los principios cristianos, pone más de resalto la desigualdad de las condiciones. Si el hijo de padres sencillos e ignorantes se ve, por gracia del Estado, en contacto con los que pertenecen a la clase distinguida de la sociedad y adquiere conjuntamente con ellos los mismos conocimientos, llegará, por fuerza, a avergonzarse de su familia y de su origen; los odios de raza y las más feroces pasiones se apoderarán de su alma, y en lugar de un ciudadano útil a su patria, habrá en él un enemigo del orden y partidario de la Revolución” (citado en: Pinilla, 2003, p. 81).

<sup>65</sup> La clasificación por estratos y la focalización son una política que se consolidó en el dispositivo técnico llamado SISBEN (Sistema de Selección de Beneficiarios Para Programas Sociales. [www.sisben.gov.co](http://www.sisben.gov.co)). La medición por estratos tiene serias limitaciones como evidenciaron los debates adelantados por el Consejo de la Ciudad en el año 2009, donde se abordó la creciente desigualdad y, en particular, se pretendía grabar predios muy costosos ubicados en zonas de estratos que no le correspondían.

fue adoptada y resignificada por los ciudadanos con sorprendente velocidad a diferencia de otras políticas estatales, como el reordenamiento barrial de la ciudad luego de la independencia. Este fenómeno “desde arriba” también se distingue de lo ocurrido en algunos países de la región con otros sistemas de clasificación, por ejemplo, la identidad de clase media (Adamovsky, 2009)<sup>66</sup>.

En 2012, el 91% de los estudiantes del sector público provenían de familias clasificadas en los tres primeros estratos y los pocos de estratos medios estaban matriculados en instituciones “especiales”, tales como las adscritas a las universidades públicas. Los estudiantes de estratos altos no alcanzaban el 1% de la matrícula y los de estrato tres solo representaban el 21,54% (SED, 2013). Los docentes con quienes trabajé señalaron que, en general, las familias con recursos, incluidas las de su gremio, matriculaban a sus hijos en colegios privados. Un docente, rector y propietario de un pequeño colegio que atiende a estudiantes de estrato tres, afirmó que los padres acuden a su institución porque están realmente interesados en la educación de sus hijos “cosa que en lo público no, muchos padres de familia que dicen “yo a mi hijo no lo llevo a una escuela distrital porque ahí me le enseñan mañas” y de hecho es lo que ven. Desafortunadamente lo que uste ve alrededor de un colegio público son las peleas, son los muchachos abrazaos besándose, son fumando” (Jesús, escuela 1).

El profesor Jesús trabaja en la primera escuela a la que tuve acceso, ubicada en un barrio obrero del occidente de la ciudad donde el 76% de los estudiantes entrevistados pertenecía a los dos primeros estratos, mientras el 24% era del estrato 3., una distribución muy cercana al promedio de la ciudad. Luego pude acceder a una prestigiosa escuela normal donde asisten hijos de docentes y comerciantes vecinos de la institución. Allí el nivel escolar de los padres era más alto y también era diferente su estratificación, no había entrevistados ubicados en el estrato uno, el 37% pertenecía al dos, el 57% se ubicaba en el estrato tres y un 3% en el estrato 4.

---

<sup>66</sup>En Colombia no existen suficientes investigaciones al respecto (algo difícil por su atropellada modernización que rehúye la directa aplicación de categorías formuladas para y desde los países centrales), por lo que no se han rastreado los cambios ocurridos desde la existencia -o no- de identidades de clase hasta la actual clasificación por estratos, Uribe-Mallarino (2008) suponía, como hipótesis inicial, que los bogotanos habían cambiado la noción de clase social por la de estrato. No pudo demostrarlo: “El examen del uso de la noción de clases sociales y la de estratos da cuenta de conceptos en plena transición. Aunque se reconoce que las clases tienen una vigencia importante, se confunde su sentido con el de los estratos; en conjunto, los bogotanos están mucho más propensos a utilizar el concepto de estrato que el de clase” (p.167).

Conseguir un tercer colegio público que presentase “heterogeneidad social” fue difícil. En un momento donde seguía distintas recomendaciones consulté a un joven personero<sup>67</sup>, le pregunté de varias formas por una institución bien ubicada, donde se encuentre todo tipo de gente, menos problemático que otros, que no sea un distrital común, etc. El joven escuchó con atención, pensó y dijo: “¡Ah!, usted lo que necesita es un colegio sin ñeros”. ¡Exacto!, le contesté, abandonando el circunloquio y retomando la etiqueta social compartida. La palabra *ñero*, tradicionalmente usada para distinguir a las personas de la costa atlántica, empezó a usarse durante los años ochenta para referirse a los habitantes de calle, en especial a los adictos. A partir de los años noventa, se adoptó para designar a jóvenes de sectores populares, algunas veces asociados a la delincuencia. Hoy día los habitantes de calle usan la expresión como apócope para llamarse entre sí (compañero) y tomar distancia de otras denominaciones muy despectivas (por ejemplo, desechable). En las escuelas pude registrar distintos usos de esta palabra, la cual, algunas veces, no implica gran distancia social, pues un hablante la utiliza para referirse a otro con quien comparte el mismo espacio social, pero considera que sus formas de comportamiento, habla y vestimenta corresponden a los aspectos negativos asociados al término<sup>68</sup>.

Finalmente recibí autorización para un colegio localizado en un exclusivo sector del norte de la ciudad<sup>69</sup>. Presentaba una atípica heterogeneidad: allí acuden estudiantes “rebeldes” que han

---

<sup>67</sup> Cargo de los gobiernos escolares regulados por la Ley General de Educación de 1994, Decreto 1860. El personero “será un alumno(a) del último grado existente en la institución, capaz de motivar e impulsar el ejercicio de los deberes y derechos de los estudiantes consagrados en la constitución”.

<sup>68</sup> No es fácil encontrar referencias sobre el origen y evolución del término. En el famoso libro de Salazar (1990), que recopila crónicas y testimonios de jóvenes de barrios populares vinculados con pandillas y sicariato durante los años ochenta en la ciudad de Medellín, se la menciona como apócope. Según el diccionario *Bogotólogo*: “Durante las décadas de los 70 y 80 del siglo XX, término derivado del clásico ‘montañero’, en alusión a un individuo de maneras burdas y ordinarias (...) 2. En las postrimerías del siglo XX el término, quizá relacionado con ‘compañero’, se comenzó a emplear para referirse a un gamín o indigente” (Ospina, 2012, p. 175).

<sup>69</sup> Bogotá, al igual que otras ciudades, presenta una división entre zonas de ricos y pobres. El sur y el occidente se han caracterizado por albergar barrios populares que han crecido gracias a la migración desde el campo, la construcción de barrios informales (llamados “piratas”) y la conurbación. Existen barrios de “invasión” (equivalente a los términos villa, favela, callampa, barriada, etc.) aunque la mayoría no se originó en una toma de tierra, pues la ciudad se levantó sobre una fértil altiplanicie cuya propiedad fue tempranamente controlada por las familias ricas del país. Las tierras de la zona norte estuvieron más custodiadas por su mayor valor mientras al sur, parte del occidente y el oriente, se adelantó una venta irregular de terrenos combinada con proyectos estatales de vivienda obrera, subsidiada y de autoconstrucción (Romero, 2003). Algunos barrios ilegales se regularizaron y mejoraron la infraestructura de servicios, por ello esta enorme

sido matriculados en el sistema público a manera de castigo, chicos de barrios del norte que no pertenecen a los estratos altos, algunos hijos de docentes o personas que trabajan en el sector y estudiantes cuyos padres no pueden costear la matrícula en instituciones privadas por inconvenientes económicos.

María Camila es un buen ejemplo, tuvo que abandonar “su” colegio privado bilingüe<sup>70</sup>, “sabía que iba a entrar a un distrital, yo lloraba porque jamás, jamás... público nada (...) acá me encontré con gente muy, muy buena, o sea, yo juraba que era terrible, que estaba lleno de ñeros, que me iba a encontrar con drogas, que me iban a chuzar [apuñlear]”. La experiencia de la entrevistada también modificó el recuerdo de su antiguo barrio “ves los conjuntos ahí subiendo, hermosos con vigilancia y vas subiendo (...) vas viendo arrume de gente, arrume de todo... o sea, son unas casitas hechas por la gente (...) ¿si me entiendes?, o sea, pero como... uno que ve eso y dice: bueno, ¡en qué planeta estamos!, en el que puede vivir un estrato seis por un estrato dos arriba (...) es muy injusto en esa parte”.

Iniciaba las entrevistas con preguntas cerradas sobre características de los estudiantes (edad, ocupación y nivel educativo de los padres, etc.) y luego de contestar el nombre del barrio en el que vivían algunos sumaron el estrato. Al revisar las primeras transcripciones noté que la mayoría lo mencionó espontáneamente y decidí incluir esa pregunta. Esta dimensión es muy importante para entender la perspectiva de los entrevistados dado que muchos se identificaron con “el pueblo”, “los estratos bajos” o “los del sur” (ver Nota 9) cuando tomaron posición sobre la historia del país relacionada a cuestiones del orden sociopolítico.

### **Política, derechos, justicia e historia**

---

zona presenta una desigual y abigarrada conformación. En el norte también existen barrios populares e invasiones (principalmente en los cerros), aunque la *representación* de esta parte de la ciudad corresponde a barrios de familias acomodadas y sectores medios en ascenso. Esa representación proviene del período 1950-1980 cuando las familias adineradas se movieron hacia el norte y la ciudad tuvo la más alta tasa de crecimiento de su historia (Parias, 2008). Utilizo el término representación porque las dimensiones, cantidad de población y atropellado crecimiento de Bogotá generan múltiples excepciones a la descripción binaria, la cual, además, determina las tendencias de la valorización del suelo, las viviendas y clasificación por estratos.

<sup>70</sup> La familia pagaba una mensualidad de \$600.000, equivalente a poco más de un salario mínimo del año 2011 (290 dólares). Esa suma no incluye otros gastos comunes en esas instituciones tales como transporte, bonos anuales, almuerzo y útiles obligatorios. Desde luego es una institución costosa, aunque existen algunas cuya pensión -pago mensual- duplica la cifra mencionada y, en muy pocos casos, la triplica o cuadruplica.



*Te voy a resumir todas las preguntas (...) yo pensaría que, o sea, realmente los gobernantes no escuchan, o sea, ellos dicen si escuchar al pueblo y todo eso, pero no, no lo escuchan (...) se enfocan en sacar dinero, sacar dinero... o sea, empobrecer más a Colombia, y más y más y si... se roban y no dicen nada y como están aliados con la policía y con todas esas cosas, o sea, suelen robar, robar y robar (Brenda, escuela 3,1102)*

*Lo que pasa es que acá la ley es para los pobres, para los ricos no [sonríe]...porque si ellos eligieron al gobierno pues acá todo está comprado, todo (Diego, escuela 1, 1102).*

*(...)hay una frase que existe en mi mente: hay que tener cuidado con el miedo porque son los encargados de robar los sueños, de robar la libertad (...)Jaime Garzón (...) no tuvo miedo de absolutamente nada, de decir las verdades del gobierno colombiano, de la violencia colombiana, de la historia colombiana, pero¿qué le pasó?, lo terminaron matando(Jair, escuela 1, 1102)*

Durante las entrevistas más de la mitad de los estudiantes señaló que la historia del país muestra cómo la ley se aplica de forma discrecional “al pueblo” o “los pobres”, algunos lo ejemplificaron con casos emblemáticos, otros mencionaron el proverbio “la ley es para los de ruana”<sup>71</sup>, o sostenían con seguridad y sin mayores detalles: “eso se sabe”. Esta postura la asociaban con un enorme escepticismo hacia la imparcial aplicación de las leyes y el funcionamiento del sistema político, mezclado con cierta atracción hacia las medidas de hecho que consideraban más efectivas, aunque muy riesgosas. Así, varios entrevistados relacionaron esta postura con dos elementos, por un lado, expresiones de “miedo” frente a la participación en acciones públicas (incluidas las de hecho) y, por otro lado, el recurrente desprecio hacia la política.

Respecto al primer elemento un estudiante, sin mayores rodeos, comentó que “Si usted tiene una buena idea, y llega a mover gente y es revolucionario, y quiere cambiar los corruptos, a usted lo mandan matar... por eso uste [sic] no dura en el país... o sea, compra lo que hay o se muere” (Javier, escuela 3, 1103). Agrupo las afirmaciones que señalan el peligro inherente a las intervenciones en la esfera pública bajo el término “miedo” en su sentido literal, según la RAE, “Perturbación angustiosa del ánimo por un riesgo o daño real o imaginario”. El miedo es un término que se puede encontrar en el marco de distintas perspectivas analíticas y enfoques teóricos, no es

---

<sup>71</sup> Ruana es el tradicional poncho de lana usado por los campesinos del altiplano cundiboyacense que fuera de uso común entre los sectores populares desde la colonia hasta mediados del XX. De hecho, los sectores oligárquicos capitalinos usaban la expresión “ruanetas” para llamar despectivamente a una persona del común.

un concepto en sí mismo. Los clásicos de la ciencia política lo identificaron como uno de los fundamentos de la institución del Estado moderno (Uribe, 2002; Villa et al., 2003), esa línea de trabajo ha sido explorada con análisis sobre los usos del miedo para el control social (Agudelo, 2013) o la imposición de los sistemas autoritarios (Lechner, 2002; O'Donnell, 1987). La teoría social de las últimas décadas ha profundizado esta perspectiva (U. Beck, Z. Bauman, entre los autores más conocidos) y alcanzó gran difusión por razones coyunturales, entre las que se cuentan la "inseguridad", así como los discursos legitimadores de las políticas belicistas y de control social. De hecho, algunos autores consideran que el miedo se utiliza como una estrategia para el control de los jóvenes (Reguillo, 2008). En términos de los entrevistados, "por eso las personas no pueden hablar como quisieran y se tienen que cuidar con lo que dicen, porque no saben que les pueda pasar" (Jorge, escuela 2, 1101).

Respecto al segundo elemento, la tradicional narrativa colombiana supone orgullosa que el país es "la democracia más antigua y estable de América Latina", es usada y promovida desde el Estado, los partidos políticos y algunos columnistas de opinión. Al contrario, la mayoría de los entrevistados considera que "(...) todos son como iguales, y todos son como corruptos, entonces uno como que vota y ya,  s ?" (Natalia, escuela 2, 901). La experiencia de los entrevistados y las referencias históricas que han incorporado cuestionan en múltiples aspectos esa narrativa nacional, la cual implica la histórica vigencia de los derechos políticos y eficientes mecanismos de gobierno respaldados en una sólida participación ciudadana. Por tanto, cualquier acción fuera de la institucionalidad es injustificada. Esta narrativa naturaliza una ciudadanía disciplinada que se refrendó a poco de terminar el siglo XX, con la proclamación de la nueva Constitución política acorde al discurso que celebraba el triunfo de la democracia liberal en el mundo. Por supuesto, la contradicción entre la experiencia de los sujetos y el modelo ideal de democracia representativa no es exclusiva de Colombia. En América Latina durante los años noventa y dos mil se debatió ampliamente sobre la crisis de representación política (Hoskin, 1990; Leal, 2000; Waisbord, 2002).

Los dos elementos sealados, "miedo a la participación" y "contradicción" entre experiencia y narrativa institucional/nacional generan tensiones en la enseñanza de la historia y las definiciones de los derechos. En las clases los docentes polemizaban al respecto y los estudiantes debatían apasionadamente el trasfondo de la cuestión. La inocultable conflictividad de la historia encarnada en la experiencia de estudiantes y maestros cuestiona la formación ciudadana que debería promover la escuela. En otras palabras "eso nos da idea de cómo la gente que quiere hacer cosas buenas por el país, supongo yo, por los intereses de unos pocos, es mandado a callar, ya sea, por

decir, un candidato a la presidencia, un político, ya sea un periodista... un país en que realmente (...) la gente no tiene derecho a la libre expresión porque son callados de inmediato" (Jorge, escuela 2, 102).

### **Conclusiones**

*la justicia está a favor de las personas con dinero, para las personas que no tienen dinero se les pinta como una cortina en la cara (...) si uno mira más allá, en realidad no es así (...) aquí no se puede, considero yo, hablar con argumentos. Por ejemplo, todo el mundo habla de la ley 30, porque los estudiantes salieron a marchar, porque causaban desastres... todo eso, para de alguna manera llamar la atención, por así decirlo, porque no son escuchados, porque para ser escuchados y dar sus argumentos válidos tienen que pararse allá con veinte pañoletas en la cara para no ser reconocidos (Jorge, escuela 2, 1102)*

Los elementos dispersos que he presentado sobre autoidentificación, jerarquías sociales, narrativas nacionales y posiciones políticas entre los estudiantes de escuelas secundarias públicas, en Bogotá, son un indicio de la base sobre la que se levantaron las expresiones de descontento vistas en los últimos años, las cuales, muy probablemente, se radicalizan entre quienes ni siquiera pueden sostenerse o acceder al sistema educativo. Las nuevas formas de organización y expresión muestran el profundo y antiguo malestar con el orden social y políticamente presente en las entrevistas analizadas. Luego de tres años de constantes movilizaciones, los diarios titulan que la agenda del congreso debe privilegiar a los jóvenes, los candidatos presidenciales de todos los espectros políticos se dirigen a ellos y el gobierno adelanta una campaña publicitaria llamando a la participación en los consejos de juventud, una instancia de reciente creación basada en la hasta ahora poco implementada Ley de juventud de 1997 (Garzón, 2018).

El cuestionamiento de la centenaria narrativa nacional y la desesperada exigencia de cambios en las estructuras institucionales obedece a una experiencia vital compartida por jóvenes y adultos, quienes se han movilizado reiteradamente. El proceso homogeneizador en la comunidad imaginada resulta opacado por la jerarquización arbitraria, ineludible e insoportable para las

nuevas generaciones que se han negado a continuar un legado bien conocido por los adultos, identificado hace años, en un texto imprescindible, como *sentimiento de injusticia* (Archila, 2003). Durante las marchas se cantaba el himno nacional y los asistentes modificaban la primera estrofa agregando la palabra “no”. La representación mítica del origen de la nación, del fin de la conquista y el logro de la libertad por medio de la revolución es cuestionada: “**No** cesó la horrible noche”, se escuchaba, se leía en columnas de opinión y en el arte urbano que homenajea al estudiante de derecho asesinado por la policía.

En este artículo expuse elementos que muestran una perspectiva sobre la historia, la política y la narrativa nacional entre los estudiantes secundarios de Bogotá, anterior a la coyuntura actual y que es una muestra de las motivaciones subyacentes a las acciones colectivas que estamos observando. Se mantiene el rechazo a las instituciones y la política, pero el retraimiento hacia la esfera pública es contestada en los carteles de los manifestantes: “Nos quitaron tanto, que nos quitaron el miedo”.

### **Referencias bibliográficas**

- Adamovsky, Ezequiel (2009). *Historia de la clase media argentina. Apogeo y decadencia de una ilusión, 1919-2003*. Buenos Aires: Planeta.
- Agudelo, Alexandra (2013). *Dispositivos de seguridad que de la actualización del miedo en el estado contemporáneo*. Buenos Aires: CLACSO.
- Alvarado, Sara; Botero, Patricia y Ospina, Héctor (2010). Subjetividades políticas: Sus emergencias, tramas y opacidades en el marco de la acción política. Mapeo de 61 experiencias con vinculación de jóvenes en Colombia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 15(50). Universidad del Zulia. Localizado en [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1315-52162010000300004](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-52162010000300004). [02/09/2021]. ISSN: 1315-5216.
- Anderson, Benedict (1983). *Imagined communities*. London and New York: Verso.
- Archila Neira, Mauricio (2003). *Idas y venidas, vueltas y revueltas: Protestas sociales en Colombia, 1958-1990*. Bogotá: ICANH-CINEP.
- Arias, Diego y Ruiz, Alexander (2014). Jóvenes, política e identidad nacional. Un estudio con jóvenes universitarios colombianos. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, 1(7).

**KAIROS. Revista de Temas Sociales**  
**ISSN 1514-9331. URL: <http://www.revistakairos.org>**  
**Proyecto Culturas Juveniles**  
**Publicación de la Universidad Nacional de San Luís**  
**Año 25. N  48. Diciembre de 2021**  
**DOSSIER: JUVENTUDES**

- Universidad Nacional de la Plata. Localizado en <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud/article/view/2030>. [8/9/2021]. ISSNe 1852-4907.
- Bhabha, Homi (2000). Narrando la nación. En A. Fernández(Comp.), *La invención de la Nación. Lecturas de la identidad de Herder a Homi Bhabha*(211-219). Buenos aires: Manantial.
- Borda, Sandra (2021). Colombia: un mes de paro y un futuro incierto. *Nueva Sociedad*. Localizado en <https://nuso.org/articulo/colombia-un-mes-de-paro-y-un-futuro-incierto>. [8/9/2021].
- Botero, Patricia; Ospina, Héctor; Alvarado, Sara; et al.(2010). Producción académica sobre la relación historia, juventud y política en Colombia: una aproximación a su estado del arte desde mediados del siglo XX. En S. Alvarado y P. Vommaro(Comps.), *Jóvenes, cultura y política en América Latina: algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas (1960-2000)*. Rosario: CLACSO, Homo sapiens.
- Cárdenas, Juan (2017). Jóvenes y cultura política: una aproximación a la cultura política de los universitarios de Bogotá. *Reflexión Política*, 19(38), 58-72. Universidad Aut noma de Bucaramanga.
- Castro-Gómez, Santiago y Restrepo, Eduardo (2008). Introducción: Colombianidad, población y diferencia. En S. Castro-Gómez y E. Restrepo, *Genealogías de la colombianidad* (10-41). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2021). *Colombia: observaciones y recomendaciones. Visita: Junio, 2021*. Localizado en [https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/ObservacionesVisita\\_CIDH\\_Colombia\\_SPA.pdf](https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/ObservacionesVisita_CIDH_Colombia_SPA.pdf). [08/08/2021]
- Cubides, Humberto (2010). Participación política y organización de jóvenes en Colombia vista desde la tensión "plan de organización-plan de consistencia". En S. Alvarado y P. Vommaro(Comps.), *Jóvenes, cultura y política en América Latina: algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas (1960-2000)*(113-136). Rosario: Homo Sapiens.
- Cubides, Humberto y Salinas, José (2015). La ciudad como escenario de acción educativa de las organizaciones juveniles. *Revista Educación y Ciudad*, (18), 33-48. IDEP.
- El Espectado (2021b). 9-S: familiares de jóvenes asesinados denuncian amenazas de muerte. (26 de agosto 2021). *El Espectador*. Localizado en: <https://www.elespectador.com>. [08/08/2021]

- El Espectador (2021A). "Son máquinas de guerra": así justificó Diego Molano bombardeo a adolescentes. (10 de marzo 2021). *El Espectador*. Localizado en: <https://www.elespectador.com>. [08/08/2021]
- El País (2016). Las polémicas revelaciones de promotor del No sobre estrategia en el plebiscito. (6 de octubre de 2016). Localizado en: <https://www.elpais.com.co>
- El Tiempo (2021). La generación 'sin futuro' que quiere revertir ese destino. (19 de mayo de 2021). *El Tiempo*. Localizado en: <https://www.eltiempo.com>
- Escobar, Manuel; Mendoza, Nidia; Gari, Gary (2004). *¿De Jóvenes? Una Mirada a las Organizaciones Juveniles y a las Vivencias de Género en la Escuela*. Bogotá: Fundación Restrepo Barco.
- García, Mauricio y Quiroz, Laura (2011). Apartheid educativo en Bogotá. Educación, desigualdad e inmovilidad social en Bogotá. *Revista de Economía Institucional*, 13(25), 137-162.
- Garzón, Eduardo (2018). *Participación política y ciudadana de jóvenes*. Bogotá: Registraduría Nacional del Estado Civil; Centro de Estudios en Democracia y Asuntos Electorales.
- Hoskin, Gary (1990). Los partidos tradicionales: ¿hasta dónde son responsables de la crisis política? En F. Lealy L. Zamosc(Eds.), *Colombia: Al filo del caos*. Bogotá: Universidad Nacional, Tercer Mundo Editores.
- Hurtado, Deicy (2008). Los jóvenes de Medellín: ¿ciudadanos apáticos? *Nómadas*, (32), 99-115.
- Jurisdicción Especial para la Paz (2021). *Gravedad de la situación de derechos humanos en Colombia. El caso del paro nacional y sus repercusiones sobre el Sistema Integral para la Paz (28 de abril al 30 de mayo de 2021)*. Localizado en: [https://www.jep.gov.co/Sala-de-Prensa/Documents/Gravedad%20de%20la%20situaci%C3%B3n%20de%20derechos%20humanos%20en%20Colombia\\_PN\\_VF.pdf?csf=1&e=cgsxbu](https://www.jep.gov.co/Sala-de-Prensa/Documents/Gravedad%20de%20la%20situaci%C3%B3n%20de%20derechos%20humanos%20en%20Colombia_PN_VF.pdf?csf=1&e=cgsxbu). [15/09/2021]
- Leal, Francisco (2000). "Situación política de Colombia" en *Anuario social y política de América Latina y el Caribe*. Año 3. FLACSO, Nueva Sociedad y UNESCO, Caracas, 55-64.
- Lechner, Norbert (2002). Nuestros miedos. En *Las sombras del mañana: la dimensión subjetiva de la política* (43-60). Santiago de Chile: LOM.
- Muñoz, Germán (2002). *Temas y problemas de los jóvenes colombianos al comenzar el siglo XXI*. Manizales: Cinde - Universidad de Manizales.
- Ospina, Andrés (2012). *Bogotálogo. Tomo I*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Parias, Adriana (2008). El mercado de arrendamiento en los barrios informales en Bogotá, un mercado estructural. *Territorios*, (18-19), 75-101. Universidad del Rosario.

- Pinilla, Alexis (2003). El Compendio de historia de Colombia de Henao y Arrubla y la difusión del imaginario nacional a comienzos del siglo XX. *Revista Colombiana de Educación*, (25) 78-90. Universidad Pedagógica Nacional.
- Quintero, Oscar (2002). Sociología e historia del movimiento estudiantil por la Asamblea Constituyente de 1991. *Revista Colombiana de Sociología*, 2(1), 125-151. Universidad Nacional de Colombia.
- Reguillo, Rossana (2008). Sociabilidad, inseguridad y miedos. Una trilogía para pensar la ciudad contemporánea. *Alteridades*, 18(36), 63-74. Universidad Autónoma Metropolitana – Iztapalapa Distrito Federal.
- Romero, Gina, García, Cindy, Rodríguez, Carlos, et al. (2015). *Juventud y Políticas Públicas en Colombia*. Berlín: Youth Policy Press.
- Romero, Yuri (2003). Derecho a la ciudad: derecho a negociar por unas condiciones materiales de vida. *Territorios*, (9), 39-49. Universidad del Rosario.
- Salazar, Alonso (1990). *No nacimos pa' semilla*. Medellín: Cinep, Corporación Región.
- Sánchez, Karen (2021). *América Latina Jóvenes en Colombia: "El movimiento estudiantil y juvenil abrió las puertas al movimiento social"*. Localizado en: [https://www.vozdeamerica.com/a/america-latina\\_papel-jovenes-protestas-colombia-movimiento-estudiantil-juvenil-social/6073710.html](https://www.vozdeamerica.com/a/america-latina_papel-jovenes-protestas-colombia-movimiento-estudiantil-juvenil-social/6073710.html). [2/09/2021]
- Secretaría de Educación Distrital (2013). *Caracterización del sector educativo, 2012. Boletín estadístico sector educativo*. Localizado en [http://www.sedbogota.edu.co/archivos/SECTOR\\_EDUCATIVO/ESTADISTICAS\\_EDUCATIVAS/2013/PERFIL%20EDUCATIVO%20BOGOTA%202012.pdf](http://www.sedbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/ESTADISTICAS_EDUCATIVAS/2013/PERFIL%20EDUCATIVO%20BOGOTA%202012.pdf) . [02/08/2013].
- UNICEF (2004). *Estado del arte del conocimiento producido sobre jóvenes en Colombia 1985-2003*. Bogotá: Programa Presidencial Colombia Joven, Agencia de Cooperación Alemana GTZ, Unicef Colombia.
- Uribe, María (2002). Las incidencias del miedo en la política: una mirada desde Hobbes. En M. Villa(Ed.). *El miedo: reflexiones acerca de su dimensión social y cultural*(25-46). Medellín: Corporación Región.
- Uribe-Mallarino, Consuelo (2008). Estratificación social en Bogotá: de la política pública a la dinámica de la segregación social. *Universitas humanística*, (65), 139-171. Pontificia Universidad Javeriana.

**KAIROS. Revista de Temas Sociales**  
**ISSN 1514-9331. URL: <http://www.revistakairos.org>**  
**Proyecto Culturas Juveniles**  
**Publicación de la Universidad Nacional de San Luís**  
**Año 25. N  48. Diciembre de 2021**  
**DOSSIER: JUVENTUDES**

Veeduría Distrital (2020). *El 09 y el 10 de septiembre en Bogotá. Las cifras y datos detrás de los hechos de vandalismo y abuso policial que afectaron el derecho a la protesta social.*

Localización en:

<http://veeduriadistrital.gov.co/sites/default/files/files/EL09YEL10DESEPTIEMBREENBOGOTA.pdf> [8/09/2021]

Villa, Marta, Sánchez, Luz y Jaramillo, Ana (2003). *Rostros del Miedo. Una investigación sobre los medios sociales urbanos.* Medellín: Corporación Región.

Waisbord, Silvio (2002). Interpretando los escándalos. Análisis de su relación con los medios y la ciudadanía en la Argentina contemporánea. En E. Peruzzotti y C. Smulovitz (Eds.). *Controlando la política. Ciudadanos y medios en las nuevas democracias latinoamericanas* (289-325). Buenos Aires: Temas.



## **Dimensiones de Subjetividades políticas de manifestantes en una protesta antirepresiva. Diálogos entre el trabajo etnográfico y la investigación por encuestas<sup>72</sup>**

**Bonvillani, Andrea<sup>73</sup>**

**Recibido: 3/ 08/2021**

**Aceptado: 13/11/2021**

### **Resumen**

Este trabajo se propone ofrecer algunas ilustraciones empíricas acerca del proyecto teórico-analítico de definición de las subjetividades políticas como configuración de dimensiones cognitivas, emocionales y de las prácticas. Dichas ilustraciones provienen del diálogo establecido entre los emergentes del trabajo de campo cualitativo realizado desde 2012 en distintos escenarios de despliegue de una protesta antirepresiva que se realiza en Córdoba (Argentina) y los resultados de una encuesta aplicada a manifestantes de dicha arena de lucha.

La ruta que sigue el artículo es la siguiente. En primer término, presento la propuesta teórica antes referida, a partir de las discusiones centrales que ella articula, para luego explicitar la metodología utilizada. A continuación esbozo un mapa del sentir en esta acción colectiva tomando como organizador la línea de tiempo que marca la dinámica de la protesta, lo que inexorablemente me lleva a concluir que la disección teórica entre sentires-pensares-haceres es resistida por el peso del carácter configuracional de la subjetividad en lo empírico. En este marco propongo algunas categorías analíticas emergentes como "pensamientos sentidos", "emociones del estar juntos" y "zona de experiencia".

**Palabras clave:** configuración subjetiva; encuestas en protestas; emociones del estar juntos; zona de experiencia.

---

<sup>72</sup> Este trabajo resulta de la participación de su autora en el Proyecto Juventud, política y Estado: un estudio sobre socialización, subjetivación y prácticas políticas juveniles, en vinculación con los procesos socioestatales de producción de la/s juventud/es en Argentina (2011-2019), PICT (FONCyT); código: PICT-2017-0661. Dirección: Miriam Kriger.

<sup>73</sup> Investigadora Adjunta CONICET-IIPSI-UNC / Docente Investigadora Facultad de Psicología, UNC. E-mail: abonvillani@gmail.com

## **Dimensions of political subjectivities of participants in an anti-repression protest.**

### **Dialogues between ethnographic work and survey research**

#### **Abstract**

The purpose of this paper is to offer some empirical illustrations about the theoretical-analytical project of defining political subjectivities as a configuration of cognitive, emotional and practical dimensions. These illustrations come from the dialogue established between the emerging qualitative field work carried out since 2012 in different scenarios of deployment of an antirepressive protest that takes place in Córdoba (Argentina) and the results of a survey applied to participants from that fighting arena.

The path followed by the article is the following. First of all, I present the aforementioned theoretical proposal, based on the central discussions that it articulates, and then explain the methodology used. Next, I outline a map of the feeling in this collective action, taking as an organizer the timeline that marks the dynamics of the protest, which inexorably leads me to conclude that the theoretical dissection between feelings-thoughts-actions is resisted by the weight of the configurational character of subjectivity in the empirical. In this framework, I propose some emerging analytical categories such as “felt thoughts”, “emotions of being together” and “zone of experience”.

**Keywords:** Subjective configuration; surveys in protest; emotions of being together; zone of experience.

#### **Introducción**

Desde hace más de una década la Marcha de la gorra (en adelante, MDG) constituye un hito en el “campo antirepresivo cordobés” (Bonvillani, 2020a), ya que aloja a un grupo significativo de jóvenes que se manifiestan en las calles céntricas de la ciudad de Córdoba (Argentina) en contra de las políticas públicas de seguridad del Estado Provincial, cuya aplicación conlleva su hostigamiento cotidiano (Bonvillani, 2020b). Este proceso de violencia estatal escala hasta los denominados casos de “gatillo fácil”, que se presentan frente a la opinión pública como accidentes o resultantes de un enfrentamiento para encubrir asesinatos a manos de la policía local<sup>74</sup>. Uno de

---

<sup>74</sup>Recientes datos estadísticos nacionales corresponden al contexto de pandemia: hasta el mes de agosto de 2020 se registraron 34 episodios de gatillo fácil, enmarcados en detenciones y controles

los aspectos violatorios de derechos humanos más ominosos que esta situación conlleva es su discrecionalidad. Desde la mirada social hegemónica la “gorra” es un elemento que opera como indicativo de peligrosidad atribuido de manera mecánica y estigmatizante a personas<sup>75</sup> sindicadas como responsables de la inseguridad urbana, a instancias de su condición de pobreza<sup>76</sup>, razón por la cual da nombre a la protesta.

En el Grupo “Violencia institucional, Resistencias y Militancias juveniles”<sup>77</sup> estudiamos la MDG desde 2012, teniendo como horizonte avanzar en el conocimiento de los activismos juveniles, a partir de la problematización de los procesos de subjetivación política en sus dimensiones emocionales, cognitivas y prácticas. En esta trayectoria ha primado el enfoque etnográfico profusamente reportado, mientras que en los últimos años hemos aplicado encuestas a manifestantes. La inspiración de esta estrategia metodológica mixta fue poner en diálogo líneas de sentido que emergieron en el proceso cualitativo, con algunos datos que nos permitieran avanzar en la caracterización de participantes como sujetos políticos. De acuerdo a lo que subrayan algunos autores del campo de estudio de las protestas callejeras, se estima que complementar análisis de entrevistas y etnografía con los de encuestas permite lograr retrato más completo de su estado (Fisher, *et. al.*, 2019).

Para González Rey (2012) “subjetividad política” es un dominio específico de la subjetividad referido al campo de la política, definición sobre la que difiero en dos aspectos interconectados. Por una parte aquello que podría pensarse como campo de la política o estructuras políticas institucionalizadas, es apenas un modo de presentación de la politicidad, entendida como cualidad potencial que puede alojar cualquier vínculo social en el que se tramite poder (Bonvillani, 2020a). Por otra, la(s) subjetividad(es) se definen como inherentemente políticas, en el sentido de que se configuran en distintas prácticas de politicidad, que no actúan como estímulos externos para una subjetividad ya constituida, sino que son experiencias que la producen en tanto tal. Ahora bien, si toda subjetividad es entendida en sí misma como una operatoria política, cabría interrogar la pertinencia de sostener la “subjetividad política” como una categoría aut noma. No obstante, propongo retenerla como una estrategia discursiva contraria a la tendencia

---

establecidos para garantizar el aislamiento social. En Córdoba, el 54% de estas víctimas son menores de 25 años (Llano en Llamas, 2020, p. 99).

<sup>75</sup> Se intentar  utilizar fórmulas de lenguaje masculino genérico. En caso de que esto no sea posible, no debe atribuirse una intencionalidad sexista.

<sup>76</sup> He trabajado de modo intensivo estos aspectos en Bonvillani (2015a, 2020b y 2020c)

<sup>77</sup> Radicado en el IIPSI (Facultad de Psicología-Universidad Nacional de Córdoba-CONICET) bajo la dirección de la autora de este artículo.

a la apoliticidad, desde la cual diversas perspectivas teóricas actuales piensan a los sujetos desde la “muerte de las ideologías” (Bonvillani, 2012, pp. 192-193)<sup>78</sup>.

La categoría subjetividad (política) no puede ser entendida por fuera de un orden de conflictividad que caracteriza los procesos de inclusión/exclusión en el capitalismo en la actualidad: es un prisma que permite analizar cómo dichos procesos nos constituyen en sujetos, al encarnarse como modos de percibir, de sentir y hacer con la realidad pero también las posibilidades de emancipación subjetiva en múltiples formatos.

Por consiguiente, el proceso de subjetivación política puede producirse en diversos contextos de experiencia, ya sean los propios de la concepción tradicional de la política (partidarios, de representación estatal), los imaginados como campo específico de la socialización política (familiares, escolares, comunitarios, etc.) y otros que muestran diversidad de formatos de politicidad (socioculturales, movimientos sociales, acciones colectivas, etc.). En este caso, a los fines de ilustrar mi propuesta teórico-analítica, me concentraré en el registro subjetivo de activistas en una protesta antirepresiva que asume la forma de una “manifestación colectiva”, puesto que se trata de la ocupación masiva de la calle para hacer visible una demanda (Fillieule y Tartanowski, 2015).

En este marco, este trabajo se propone ofrecer algunas ilustraciones empíricas acerca del proyecto teórico-analítico de definición de las subjetividades políticas como configuración de dimensiones cognitivas, emocionales y de las prácticas. Dichas ilustraciones provienen del diálogo entre los emergentes del trabajo de campo cualitativo realizado y algunos resultados de una encuesta aplicada a manifestantes en esta arena de lucha.

La ruta que sigue el artículo es la siguiente. De inmediato presento la propuesta teórica antes referida, a partir de las discusiones centrales que ella articula, para luego explicitar la metodología utilizada particularmente en lo que hace al uso de la encuesta en la edición 2019 de la MDG. A continuación analizo las dimensiones emocionales, cognitivas y prácticas de las subjetividades políticas de los activistas, a partir del diálogo entre respuestas obtenidas en el cuestionario y el acervo de conocimientos producido en la trayectoria cualitativa de investigación de esta acción de protesta colectiva.

---

<sup>78</sup> Por el momento utilizo el significante subjetividades acompañado del adjetivo “política” de manera indistinta.

### **Configuración psicosocial de las subjetividades y sus dimensiones**

Más allá de la necesidad de producir conceptualizaciones acerca de la “subjetividad” en tanto objeto teórico, dado los vacíos constatables en diversos campos de estudio donde se lo utiliza sin definirlo (Bonvillani, 2020a), es evidente que se trata de un desafío: delimitar conceptualmente sin sustancializar. En consideración de lo cual la pregunta que guía esta propuesta es: ¿Cómo estamos entendiendo la/s subjetividades/es<sup>79</sup> desde determinadas premisas teóricas?, más que ¿Qué es la subjetividad?

El punto de partida será constatar la inexistencia de “la” subjetividad en tanto sustancia que pudiera rastrearse en lo empírico desde algún a priori, ya que no se trata de una estructura preformada o de una esencia, sino de una relación mutuamente productiva entre: a) unos modos de emoción, percepción, pensamiento, valoración, deseo y b) dimensiones socioculturales que enmarcan procesos de socialización. Dicho de otro modo, lo socio-histórico opera como condición de producción de las subjetividades, entendidas como modalidades singulares de ser y de habitar el mundo, darle sentido y tomar posición en él.

En su representación hegemónica, sentimientos, percepciones, pensamientos, valoraciones y deseos, son considerados como “estados internos de los sujetos actuantes” (Ortner, 2005, p. 37) e identifican lo meramente “subjetivo”, es decir, el reino de lo íntimo, de lo privado y aquello que define nuestro sello personal<sup>80</sup>.

Esta “presunción de interioridad” (Ahmed, 2014, p. 31) se debe, en parte, a las modalidades discursivas por las que estos estados aparentemente internos se manifiestan: “Estas narraciones de sí que le permiten al sujeto expresar la propia subjetividad toman la forma de enunciados formulados en primera persona singular (yo), aunque resulten de un complejo proceso de construcción psicosocial (nosotros) enmarcado en unas condiciones sociohistóricas particulares” (Bonvillani, 2020a, p. 195-196). Didácticamente puede afirmarse que percibimos el producto, pero quedan invisibilizadas las relaciones y los procesos que lo generaron, de tal suerte que cualidades o propiedades que se representan como una especie de sustancia “interna” son, en

---

<sup>79</sup> Esta lógica de la multiplicidad en la cual se inscriben las subjetividades en este trabajo fundamenta su formulación en plural.

<sup>80</sup> Ahmed (2014) indica que, al considerarlas estados psicológicos, se ha producido una captura de las emociones por parte de la psicología. Se podría pensar que esta reducción individualista opera en cualquier forma de expresión de las subjetividades –no solo las emociones- y se manifiesta en el tratamiento en equivalencia que se les suele dar a las nociones de identidad y de subjetividad (Bonvillani, 2017).

realidad, la “internalización” de condicionamientos sociales y culturales que, a su vez, asumen matices en sus intensidades y formatos al enmarcarse en nuestras biografías particulares.

Desde mi perspectiva la monumental obra de Pierre Bourdieu hace un aporte central a la comprensión de nuestro tema: el reconocimiento de la presencia de lo social y lo cultural como constitutiva de lo subjetivo a través del concepto de “habitus”, es decir, disposiciones duraderas a percibir, pensar y actuar que se encarnan en los cuerpos como producto de la internalización de las instituciones sociales (Bourdieu, 1991).

El concebirla como un sistema disposicional permite, a su vez, superar la idea de la subjetividad como una “cosa” que cada individuo porta y cuyo contenido podría definirse de antemano. Las subjetividades resultan de un proceso de construcción interpretante emergente de una instancia de investigación, por medio de la cual se pueden perfilar sus bordes, sus aristas y sus texturas. Esto implica la imposibilidad lógica de un enunciando del tipo: “La subjetividad de tal sujeto es (de esta o de esta otra manera)”, ya que su emergencia es producto del discernimiento de un conjunto variado y complejo de “producciones subjetivas”: pensamientos, emociones, valores y prácticas que configuran estas maneras de ser y de hacer a las que aludí anteriormente y que denomino “dimensiones de la(s) subjetividad(es)”, aspecto que retomaré más adelante.

Ahora bien, tomando en consideración las críticas que ha recibido el habitus en tanto reducido a una mera “externalización del producto de la interiorización de las coacciones sociales” (Lahiere, 2005, p.157), desdibuja la potencia de creación e imaginación subjetiva. Esto ocurre, en parte, porque deja en invisibilidad los matices y las particularidades que las coordenadas de espacio y tiempo específicas le imprimen a las experiencias de socialización en las cuales los habitus se producen.

En el trabajo de comprensión de las subjetividades en términos de un campo de estudio específico he intentado poner en diálogo la perspectiva de Bourdieu a través de su propuesta de habitus, recuperando en forma particular su condición disposicional producida en unas condiciones socio-culturales, con la de otros autores capaces de superar ciertos impasses deterministas. En ese marco el esfuerzo por caracterizar lo subjetivo con énfasis en las capacidades de creación e imaginación sin renegar de los condicionamientos del tejido social se ha nutrido de la perspectiva histórico-cultural desarrollada por Fernando González Rey.

En forma específica, la categoría “configuración subjetiva” (González Rey, 2002) define una forma de organización dinámica de los sentidos subjetivos que pone en articulación múltiples

registros (social, cultural, biológico, semiótico, etc.) y permite pensar un orden de fenómenos nuevos no reductible a uno de ellos ni a su sumatoria.

Siguiendo al mismo autor, ese “sentido subjetivo” refiere a una cualidad fundamental de las subjetividades, como es la capacidad de producción simbólica sobre las experiencias vividas: esto implica sostener una dimensión activa y generativa de lo subjetivo muy alejada de su caracterización como un reflejo automático de la vida social y cultural en las que se configura.

Los sentidos subjetivos son generados en experiencias ancladas en espacios materiales y simbólicos delineados tanto por la cultura como por los momentos del propio trayecto vital. Por ello revisten un carácter situado, aunque no mantienen una relación lineal y mecánica con aspectos externos, sino de elaboración simbólica de los mismos, especialmente los referidos a las tramas de relación familiar, social, política, etc.

Siguiendo el señalamiento de Lahiere (2005, p. 153), cuando afirma que “es difícil comprender totalmente una disposición si no se reconstituye su génesis (es decir las condiciones y modalidades de su formación)”, me encuentro desarrollando una propuesta teórico-analítica que he denominado “configuración psicosocial de las subjetividades” (Bonvillani, 2020a). Se trata de una apuesta teórica<sup>81</sup> que se hace cargo de la tensión entre el reconocimiento de la presencia de lo socio-histórico y lo vincular como constitutivo de lo subjetivo y la posibilidad de preservar una cualidad eminentemente singular de cada sujeto.

Esta perspectiva configuracional, claramente heredera de la tradición de pensamiento de González Rey, designa la modalidad compleja, mutuamente afectada y dinámica en que se ensamblan los diversos aspectos (socio-históricos, deseantes, vinculares, culturales, etc.) que hacen posible la constitución de las subjetividades. La figura retórica que contiene permite graficar tanto un modo de concebir las relaciones en las que se producen subjetividades, como la forma en que se articulan las dimensiones que la constituyen.

En esta clave la producción de las subjetividades tiene como soporte el cuerpo: un organismo vivo que necesita para reproducirse del acceso a recursos económicos y sociales (alimentación, vivienda, salud, etc.). Este devenir material de la vida humana, se desarrolla en un

---

<sup>81</sup> Las bases epistemológicas en las que se apoya esta propuesta implican revisar críticamente el reconocido dualismo individuo-sociedad, es decir aquella forma de comprender la relación en términos de pares mutuamente contradictorios y que deriva en reduccionismos y esencialismos de distinto tipo. Esta herencia del pensamiento occidental moderno, se proyecta en la reducción mecánica de lo subjetivo a lo individual y de lo colectivo a lo social (Bonvillani, 2017).

periodo histórico, compartiendo cotidianeidad con contemporáneos. La clave cultural de esta dimensión histórica puede pensarse como “clima epocal”, es decir, como el conjunto de modos de ser o de actuar que expresa lo característico de cada período. Esta metáfora permite incluir en el análisis de los procesos de subjetivación un conjunto de pautas culturales, estilos de vida y regímenes de sentidos que siendo propios del momento histórico considerado, delinean una determinada manera de percibir, sentir e interpretar el mundo. En síntesis, el proceso de configuración de subjetividades está anclado a coordenadas históricas y condiciones materiales de existencia.

El carácter “psicosocial” de esta configuración está dado por la presencia fundamental de la otredad en la experiencia de intersubjetividad, la cual se particulariza en los múltiples registros del lazo social, a lo largo de los procesos de socialización: vínculos familiares tempranos, participación en diversas grupalidades, colectivos, comunidades y organizaciones.

La configuración psicosocial de las subjetividades supone, al mismo tiempo, la inscripción del sujeto en un orden simbólico específicamente humano. Dicha inscripción hace posible tanto la incorporación de lógicas normativas institucionalizadas que regulan la vida en común, como la dotación de recursos simbólicos –fundamentalmente el lenguaje- que habilitan el despliegue de la capacidad generativa de significaciones y prácticas. Los procesos de creación incesante de sentidos acerca de estas condiciones materiales y simbólicas en las que se produce y desarrolla la subjetividad, junto con las posibilidades de articular proyectos colectivos, constituyen dimensiones de la agencia subjetiva.

Además de descansar en esta condición situada en un plano socio-histórico-cultural, las subjetividades se configuran en un pliegue biográfico que imprime el sello de la singularidad al proceso. De ahí la importancia que tiene la experiencia, como un operador epistémico que permite analizar los modos como las estructuras sociales, culturales e históricas, así como los vínculos y relaciones intersubjetivas que se entrelazan en las trayectorias biográficas, configuran subjetividades.

La experiencia, entonces, no es el hecho en sí sino su registro e inscripción en la subjetividad que le ha dado sentido, instancia en la cual la propia subjetividad se genera. La figura del pliegue permite comprender este aspecto del proceso de subjetivación: viviendo y construyendo experiencia el sujeto deviene tal. Partiendo de esta conceptualización, la experiencia hace posible la conformación de estos modos de ser y estar en el mundo con otros y otras, lo cual implica tomar distancia de cualquier explicación de la subjetividad en términos de algo dado al



nacer o pre-experiencial: “No son los individuos los que tienen la experiencia, sino los sujetos los que son constituidos por medio de la experiencia” (Scott, 2001, p. 49).

Entonces, en el contexto de este trabajo, una pregunta que nos guía es: ¿Qué formas de subjetivación política configura la experiencia de participar en la MDG?

Los enunciados que constituyen mi propuesta de configuración psicosocial de las subjetividades resultan altamente abstractos porque intentan explicar procesos generales. Un desafío, entonces, es la construcción de mediaciones conceptuales que hagan posible el análisis de los modos de expresión concreta de las subjetividades políticas. En este marco, denomino “dimensiones” a un conjunto articulado de producciones subjetivas que permiten avanzar en la exploración de las subjetividades: emociones, percepciones, cogniciones, valoraciones, prácticas (Bonvillani, 2012, 2015b).

Gran parte de estas nociones remiten a las clásicas denominaciones adoptadas por la psicología para designar las facultades humanas. No obstante, desde la perspectiva asumida, no refieren a funciones psicológicas aisladas, porque operan como dimensiones entramadas de manera compleja y dinámica. Hacen parte de la configuración subjetiva, es decir, de una organización plástica cuya forma y característica puede modificarse a partir de las relaciones de mutua articulación y de situaciones vitales que se despliegan en el curso de la acción individual y colectiva de los sujetos.

Asumir esta perspectiva configuracional implica sostener que estos dominios subjetivos no mantienen una relación lineal de causa-efecto, sino de diálogo recursivo mutuamente modificante. Su capacidad explicativa para dar cuenta de la experiencia subjetiva, depende de las articulaciones locales que realizan entre sí, por lo que su definición en forma diferenciada solo tiene un carácter didáctico: “Lo que estoy proponiendo es que en la experiencia vital, la subjetividad no resiste una disección entre lo que se piensa y lo que se siente, simplemente se vive, existe, es” (Bonvillani, 2015b, p. 109).

En el marco de lo que he denominado “universo simbólico-afectivo” (Bonvillani, 2010, p. 41), podemos encontrar una constelación de conceptos asociados en mayor o menor medida al sentir (emociones, sentimientos, sensaciones, pasiones, afectos) y por otro aquellos que componen una especie de campo de atracción en torno a la razón/cognición (ideas, conceptos, información, conciencia, representación). Aunque todos ellos han sido objeto de atención desde los albores del pensamiento, las profundas controversias que atraviesan el debate están lejos de ser

saldadas. En este trabajo me concentrar  en algunas puntualizaciones sin ánimo de exhaustividad, sino para avanzar en su uso analítico.

En primer término discutir  la fertilidad de establecer una diferencia radical entre “afecto” y “emoción”. Como producto del denominado “giro afectivo”<sup>82</sup>, autores como Massumi (1995), sostienen que el afecto corresponde a una ontología de fenómenos que escapan a la conciencia humana y al discurso, en oposición a la emoción que se encuentra fijada por convenciones socio-semióticas en circuitos de narración previamente formados. De este modo, la naturaleza del afecto es irreductiblemente corporal y aut noma respecto de la representación y, por ende, sería algo así como el reino primario de intensidades somáticas no concientes, libre de la normativización de la razón y de la palabra.

Lo que late en el corazón de esta disputa es una reacción frente a la persistente subordinación de la mente sobre el cuerpo<sup>83</sup>, en una deriva que invierte esa jerarquía a favor de los afectos, como si en la afectación corporal se pudiera contener la pureza de lo eminentemente humano al preservarlo de la contaminación racional-discursiva. Como señala de modo pertinente Ahmed (2014), esta suerte de militancia antirepresentacionista puede deslizarse hacia versiones biologicistas o, incluso, innatistas respecto del sentir.

Intentando eludir otra dicotomía aparentemente irreductible –esto es la de la cultura versus naturaleza–, conviene preguntarse reflexivamente si a estas alturas del devenir humano hay algo que escape a la significación simbólica. Si de lo que se trata es de interrogar nuestra condición existencial en el mundo, no podemos ignorar los distintos órdenes de normatividad que nos hemos dado para vivir en sociedad, incluido el discursivo. Desde este punto de vista, las emociones se constituyen en una llave epistemológica para comprender los modos como la cultura da forma a las sensibilidades y las modalidades de habitar corporalmente al mundo. Efectivamente ellas est n en correspondencia con aquello que nos interesa y nos afecta en tanto parte de una comunidad y, en consecuencia, pueden comprenderse como prácticas sociales y culturales (Ahmed, 2014).

---

<sup>82</sup> Aparece a mediados de la década de 1990 para privilegiar aspectos sensoriales de la experiencia, frente al agotamiento del denominado “giro ling stico” característico de la segunda mitad del siglo XX (Encizo Domínguez, 2015). Se lo puede entender como una suerte de reacción al racionalismo subyacente en la entronización de la dimensión representacional-discursiva, sobre todo cuando esta se concibe como una mera función de “copia” de la realidad. Más adelante discutir  otras formas de entender la representación.

<sup>83</sup>“La idea cartesiana de un yo como mente transparente capaz de conocer el mundo mediante la razón, viene a relegar a las pasiones a la oscuridad del mundo del cuerpo, para someterlas al imperio del pensar, como si el sentir no fuera también un acto constitutivo” (Bonvillani, 2017, p. 235).

En sintonía con lo anterior, he propuesto la existencia de una especie de modulación socio-cultural de las emociones: el contexto social, inmediato y mediato (interaccional), genera un campo de expectativas internalizado subjetivamente que condiciona cuáles y cómo deben manifestarse en público (Bonvillani, 2010, 2013, 2015b).

El cuestionamiento dirigido a la noción de representación<sup>84</sup>, en particular el emprendido por tradiciones constructivistas o anti-racionalistas, es que parte del supuesto de una realidad pre-constituida e independiente del sujeto, la cual sólo puede ser conocida a partir de la producción de su imagen especular (representación). En la medida en que el realismo en la producción del conocimiento funciona como garantía de su verdad, este “representacionismo” sería la plenitud del dualismo cartesiano.

Para otros autores, en cambio, “la actividad representacional tiene una función simbólica, ya que por su intermedio un mismo objeto social adquiere diferentes significados, según los actores sociales y en contextos específicos” (Castorina, 2016, p. 100). Más allá del significado otorgado a esta noción, el ejercicio vale la pena en orden a explicitar la siguiente proposición: de acuerdo a la concepción de subjetividades antes propuesta, los sujetos cuentan con la capacidad simbólica de construir significados socialmente y así dar sentido al mundo. De este modo, el acto de conocer la realidad no se reduce a reflejarla pasivamente, sino a crearla y recrearla a través de procesos de significación, enmarcados en interacciones sociales.

Siguiendo a González Rey (2002), el conocimiento es una producción subjetiva, que no solo aparece como una operación intelectual apoyada en cierto sistema de procesamiento de informaciones, sino que expresa formas simbólico-emocionales (sentidos subjetivos) en el marco de una configuración subjetiva específica.

A diferencia de lo que sugieren ciertas expresiones de la Psicología social cognitiva (Castorina, 2016), lo cognitivo no se reduce a la manipulación de la información por parte de un individuo aislado, porque el ejercicio del pensamiento supone la puesta en juego de capacidades de interpretación y de argumentación en las que interviene el sentido común cotidiano. Estas formas de pensamiento social se presentan de diversas texturas: creencias, mitos, datos empíricos directos, discursos políticos, religiosos, científicos, mediáticos, etc., las cuales, a su vez, son procesadas y articuladas en un micro mundo sensitivo y valorativo que hace a la particularidad de

---

<sup>84</sup> El concepto “representaciones sociales”, propuesto originalmente por Moscovici e inspirador de un linaje conceptual e investigativo, ha sido especialmente objeto de estas críticas. Para una profundización puede consultarse Castorina (2016).

cada experiencia subjetiva. Desde el análisis microsociológico, por su parte, se señala que tanto nuestras cosmovisiones como las operaciones lógicas que nos permiten pensar no se explican por sí mismas, sino que emergen de prácticas sociales desarrolladas en marcos intersubjetivos (Collins, 2009).

En síntesis, una misma situación puede ser significada de modos muy diferentes de acuerdo al prisma de la subjetividad particular, porque el procesamiento cognitivo de datos se ve conmovido por los afectos, los deseos y los valores, mostrando la capacidad de creación de sentidos, fantasía e imaginación que caracteriza la subjetividad humana.

Como se ha evidenciado, las dimensiones de las subjetividades aluden a conceptos que operan como categorías analíticas dentro de tradiciones teóricas consolidadas, lo cual es especialmente evidente en el caso de la serie prácticas, acciones, comportamientos.

Este último concepto carga con la impronta de las explicaciones reflejo-conductuales que invisibilizan la mediación de sistemas de significación subjetiva entre el registro de experiencia y los cursos de acción emprendidos, siendo entonces impropio pensar esta dinámica bajo la lógica de un causalismo mecánico. Un aspecto que se deriva del anterior es que esas orientaciones de la acción son de carácter valorativo/normativo al situarse en y respecto de un orden socio-cultural dado. De lo que se trata en síntesis es de enraizar la acción en las condiciones sociales y de interacción situada, así como lo hemos propuesto con las demás dimensiones de la subjetividad.

La atribución naturalizada de acceso pleno del sujeto a su propia intencionalidad ha sido un problema clave en el estudio de las subjetividades políticas, ya que parte del supuesto que estos procesos implican una toma de conciencia sobre un orden injusto que se monta exclusivamente sobre la representación racional de una situación vivida, poniendo en evidencia la versión hegemónica de sujeto racional de la psicología (González Rey, 2012). En este marco de discusión el concepto de prácticas sociales (Bourdieu, 1991), permite ubicar un espacio de acción no necesariamente consciente ni inconsciente, sino ajustado a condiciones objetivas en las cuales se vive y se despliegan dichas prácticas, así como a su incorporación configuradora de esquemas de sentido que operan al modo de saberes prácticos acuñados en las experiencias cotidianas. Esta posición permite recusar, además, el esencialismo subyacente en la idea de una intención individual efecto de un cálculo racional que evalúa costos y beneficios de modo consciente y con independencia de sus condiciones de vida, tal como lo asume la Teoría de la acción racional. Bourdieu (1991) crítica enfáticamente la noción de racionalidad de cálculo y propone la razonabilidad de las prácticas de los agentes dentro de su propio sistema de comprensión que

incluye tanto representaciones como “esperanzas subjetivas” motorizadas por los deseos y la libido (Bourdieu, 1999).

La Teoría de la acción racional ha sido trasladada al estudio de la militancia para definirla como una decisión de individuos aislados motivados a participar en un esfuerzo de grupo, a partir de la ponderación objetiva de incentivos y sanciones (Olson citado en Jasper, 2012).

Más allá de establecer clasificaciones a priori, lo importante es poner a trabajar estas categorías a la luz de problemas/preguntas específicas, como en este caso los procesos de subjetivación en la experiencia-MDG.

### **Metodología**

Este artículo se apoya en el diálogo establecido entre los emergentes del trabajo de campo cualitativo realizado desde 2012 en distintos escenarios de despliegue de la MDG y los resultados de una encuesta aplicada a manifestantes en su décimo tercera edición<sup>85</sup>.

En el marco de lo que denominó “Etnografía colectiva de eventos” (Bonvillani, 2018a) centrada en la movilización en tanto evento de múltiples cronotopos (antes, durante y después de la acción en la calle), se desarrollaron diversas técnicas de producción de datos, tales como observación y registro sistemático en terreno, entrevistas en profundidad, entre otros recursos conversacionales.

Por su parte, la encuesta se aplicó el día 28 de noviembre de 2019 in situ a manifestantes de la edición décimo tercera de la mencionada protesta. A tales efectos se conformó un equipo de 24 encuestadores, bajo la coordinación de la autora de este trabajo<sup>86</sup>. La administración se realizó durante todo el trayecto de la marcha por distintas calles céntricas de la ciudad, priorizando la

---

<sup>85</sup> Dicho instrumento se aplicó también en 2016 y 2017 pero por razones de extensión estas versiones no serán consideradas.

<sup>86</sup> Este equipo se integr  por estudiantes avanzados de la carrera de Psicología (Universidad Nacional de Córdoba), reclutados a través de convocatorias abiertas en dicho ámbito. Fueron capacitados en un encuentro presencial de cuatro horas, instancia en la que se explicó cada uno de los ítems que integraban la encuesta y se hizo un ensayo de toma, a través de la técnica de role-play. A cada encuestador se le entregó un set que incluía una credencial identificatoria y volantes para entregar a los encuestados, conteniendo una frase de agradecimiento y un mail para contactarse con el equipo en caso de considerarlo oportuno. Una hora antes de la concentración, todo el equipo se reunió en cercanías a este punto a los fines de revisar el protocolo establecido. Esta actividad fue voluntaria y no remunerada. Agradezco particularmente la colaboración de Mariano Terrone en esta tarea.

instancia de concentración en inmediaciones de la Casa de Gobierno provincial, ya que el momento “estacionario de la multitud” facilita esta logística (Fisher, *et. al.*, 2019).

Si bien se utilizó un muestreo no aleatorio de tipo accidental, se procur  lograr una similar probabilidad de los manifestantes de ser encuestados, lo que motivó un especial atención a la distribución de los encuestadores, en consonancia con antecedentes de estudios de protestas que utilizan esta metodología, tanto en el medio local (Annunziata, 2020), como internacional (Klandermans, *et. al.*, 2014). Apelando a conocimientos previos sobre lo que podrá denominarse la “geografía del trazado de la marcha” (Bonvillani, 2016), a cada integrante del equipo se le asignó uno de los bloques que componen su columna central (agrupaciones artísticas, familiares y allegados a jóvenes asesinados por gatillo fácil, organizaciones territoriales y de Derechos humanos, agrupaciones estudiantiles, sindicatos y partidos políticos), así como entre manifestantes solitarios o que lo hacían en pequeños grupos no identificados con pertenencias a los bloques antes definidos, y que en la comunidad de sentido de las militancias locales suelen denominarse “autoconvocados”.

Como señalan algunos antecedentes, la aplicación de la encuesta en el momento de la protesta aumenta la confiabilidad de la información obtenida, puesto que las respuestas se ven menos afectadas por sesgos de memoria (Somma, *et. al.*, 2019).

Como parte de la consigna, se trabaj  intensivamente con encuestadores el énfasis hacia el encuestado en la explicitación de la garantía de su anonimato, compromiso ético ineludible en cualquier estudio, pero especialmente sensible en este caso debido a la naturaleza antirepresiva de la movilización y a los riesgos derivados para la seguridad de los participantes.

Se obtuvieron un total de 226 cuestionarios, en el marco de una movilización que fuentes periodísticas locales consideraron “masiva”.<sup>87</sup> El instrumento constó de 25 preguntas abiertas y cerradas. En este trabajo se hará foco en el análisis de las respuestas espontáneas obtenidas a la pregunta:  Podr as decirme tres palabras que describan lo que sentís de estar acá?, las cuales se “cruzaron” con datos sociodemográficos y otros referidos a la experiencia en estudio (cantidad de marchas a las que se ha asistido, columna en la que marcha, experiencias negativas con la policía, orientación ideológica, etc.).

---

<sup>87</sup> Fuente: La nueva mañana, 28/11/2019. <https://lmdiarario.com.ar/contenido/192861/se-realiza-este-jueves-la-13-marcha-de-la-gorra-en-cordoba-y-otras-ciudades-del->. Aunque no se busca lograr representación estadística, la escasa proporción de rechazos a responder el cuestionario (inferior al 1%) colabora con la fiabilidad de los datos.

El uso de la encuesta se orienta a aportar elementos de juicio empírico con un carácter exploratorio y descriptivo, sin pretensiones de generalización estadística.

Se utilizó el programa SPSS (Statistical Program for Social Science), a excepción de las respuestas a preguntas abiertas con las que se realizó una codificación posterior, de acuerdo con ejes de interpretación explicitados.

### **Análisis**

#### **a) Breve caracterización sociodemográfica de la muestra**

En cuanto al género autopercebido, un 55% se reconocen mujeres, mientras que un 38% varones y el resto se considera "otro/a". La media de edad es de 25,73 años y más del 70% de la muestra tiene entre 18 y 29 años, con un rango mínimo de 12 años y máximo de 61.

Respecto de la residencialidad, el 37% de los encuestados proviene de una suerte de conglomerado de barrios aledaños al centro de Córdoba y a la ciudad universitaria (Alberdi, Centro, General Paz, Güemes, Jardín, Nueva Córdoba), factor que podría perfilar un componente de estilo de vida vinculado al mundo universitario local.

El 52% de los encuestados se encuentran estudiando, mientras que el 63% de los que manifestaron haber concluido han completado el nivel medio. En consonancia con lo anterior, un dato de interés es que del total de encuestados, más de la mitad (55%) han tenido experiencia universitaria, ya sea porque han finalizado estudios en ese ámbito o se encuentran actualmente cursándolos. De ese número, casi el 70% se refieren a carreras de Ciencias Sociales, humanidades y Artes (particularmente Psicología y Trabajo social).

Un 57% tiene ocupación, la mitad de estos son empleados en docencia y comercios, mientras que un 32% corresponde a ocupaciones informales por cuenta propia (cuidadoras de niños, empleadas domésticas, artesanos, etc.) y changarines (albañiles). Un 9% de los que manifestaron tener un empleo, lo desarrollan en organizaciones sociales y políticas en territorio (copas de leches, comedores comunitarios, etc.). El 2% restante son becarios o profesionales.

#### **b) Un mapa del sentir en la MDG**

Los resultados obtenidos en la pregunta por el "que se siente de estar ahí" arrojan una textura compleja y variada, atravesada por la dispersión y la ambigüedad. Frente a esto intenté delinear un panorama del registro subjetivo de la participación en esta acción de protesta colectiva, teniendo

en el horizonte que “los sentimientos son desordenados y cuando las experiencias humanas son desordenadas, exagerar la obsesión por las distinciones puede significar perder capacidad descriptiva” (Ahmed, 2014, p. 316).

En primer término identifiqué emociones consideradas prototípicas en la literatura del campo de las protestas sociales, tales como la ira (Van Stekelenburg & Klandermans, 2013), la alegría, la tristeza y el miedo, en tanto remiten a emociones movilizantes y desmovilizantes (Gould citada en Jasper, 2012). Resultó un importante desafío de categorización determinar la inclusión de una palabra como variación semántica de estas variables, por lo cual aquellas respuestas dudosas se consideraron en red, junto con las demás mencionadas.

Para definir la variable “alegría” tuve en cuenta la clásica distinción entre emociones y sentimientos, para incluir tanto las menciones de estados de ánimo perdurables en el tiempo y que no resultan de una irrupción repentina (“felicidad”, “bienestar”, “bien”, “disfrute”), así como las “emociones reflejas” (Jasper, 2012), es decir, respuestas que tienden a ser automáticas frente a determinada situación y, en consecuencia, disruptivas y dramáticas (“alegría”, “euforia”). A las respuestas que declaran una razón para sentirse bien (por ejemplo: “Me siento bien porque es para que se den cuenta de lo que hacemos”), las codifiqué de acuerdo a las demás variables.

En la literatura anglosajona predomina el uso de la palabra “ira” para designar esa emoción de fuerte enojo frente a situaciones que se rechazan y que activa a la acción, de ahí que se la categorice dentro de las llamadas “emociones de agencia” (Poma y Gravante, 2017). A su vez, la ira es catalogada como emoción moral (Jasper, 2012), porque el hecho de que determinada situación la produzca, depende de que sea evaluada como injusta, lo cual supone juicios de comparación con patrones éticos. Privilegiando el primer sentido, en este estudio se la ha considerado como una emoción movilizante.

En las respuestas obtenidas aparece nombrada la “bronca”, categoría coloquial con la cual localmente se designa la ira. De este modo se evidencia el fuerte arraigo cultural desde el cual he caracterizado a las emociones, lo cual impide una traslación intercultural y menos aún una universalización del vocabulario para nombrarlas.

En la variable “tristeza” incluí menciones de angustia, dolor e impotencia. En este último caso atendí a la distinción entre pasiones alegres y tristes propuesta por Spinoza (2009): “las pasiones tienen un lado oscuro -la tristeza- que nos vuelve impotentes, nos impide conectarnos con nuestra propia vitalidad y accionar para producir cambios en nuestra vida. Mientras que las pasiones alegres movilizan afectaciones que permiten la transformación, porque nos conectan con



nuestra energía deseante, restituyendo nuestra capacidad de obrar” (Bonvillani, 2013, p. 92). La impotencia, como pasión triste, limita la posibilidad de movimiento y acción.

Siguiendo esta misma lógica, la “esperanza” (con su variación semántica “ilusión”) y el “miedo” son pasiones vinculadas con la alegría y con la tristeza respectivamente, mediando entre ellas una condición de duda temporal: la esperanza es la expectativa de la alegría que resulta frente a la imagen de un objeto futuro o añorado del pasado, y en cuanto tal, pasión alegre; mientras que el miedo es la potencialidad de la tristeza o la desesperación frente a la irrupción de un objeto que se teme o padece. Por todo ello ambas revisten el carácter de “inconstantes” (Spinoza, 2009).

La variable “emociones morales” refiere a “sentimientos de aprobación o desaprobación (incluidos aquellos relativos a nosotros y nuestras acciones) basados en instituciones o principios morales” (Jasper, 2012, p. 62). Ilustran la afirmación de que sentimos en asociación con lo que nos interesa y apreciamos como importante, desde evaluaciones cognitivas atravesadas por posicionamientos culturales. Los ejemplos que el mencionado autor ofrece son vergüenza, culpa, indignación y compasión: las tres primeras no aparecen en las respuestas obtenidas o lo hacen de manera insignificante, mientras que empatía y comprensión, en tanto asociadas a compasión, son mencionadas con mayor frecuencia.

Por definición las emociones morales resultan de juicios de valor que se aplican a determinada situación, pero no son los valores en sí mismos. En las respuestas obtenidas encontramos menciones de valores abstractos como “justicia”, “libertad”, “igualdad”, “solidaridad”, “lealtad”, “respeto” y “convicción”, así como significantes enunciados en primera persona (por ejemplo, “comprometida”) que muestran el compromiso subjetivo con la acción.

Denomino “emociones de evaluación” a las que resultan de una valoración de la lucha emprendida en la protesta, en otros términos, se trata del registro subjetivo de sus resultados. En consistencia con lo hallado en la literatura (Benski, 2010; Flam, 2015), los encuestados mencionan sentir orgullo y satisfacción, así como “valentía” y sus variaciones semánticas: “valor”, “coraje” y “aguante”<sup>88</sup>.

Jasper (2012) caracteriza al orgullo como una emoción producida por dos fuentes: el logro de imagen positiva de aquel grupo que mediante la protesta reivindica su identidad desacreditada -

---

<sup>88</sup> Categoría local vinculada al universo semántico de la experiencia de ser hincha de fútbol en Argentina. Aguante es el registro corporal de la valentía: un cuerpo que soporta los desafíos de la lucha, la resistencia frente a las injusticias.

el ejemplo característico es el “orgullo gay”-, y, en un sentido genérico, la evaluación de estar “haciendo las cosas bien” en dicha acción. En este caso, prevaleció esta segunda acepción, atendiendo a las demás palabras que acompañaban a orgullo en la respuesta, tales como: orgullosa-compa a-aguante/orgullo-compromiso-valor.

Otra línea de significación dentro de emociones de evaluación, tiene que ver con expresiones que inicialmente aparecían como opacas o ambiguas: aquellas que validan el estar juntos en la calle como recurso o fuerza para la lucha, tales como “alegría de que seamos muchos”, “me siento bien porque es para que se den cuenta de lo que hacemos”.

La valoración positiva del haberse reunido en el espacio de la calle para materializar el reclamo es la faceta evaluativa de una de las emociones más frecuentes en la muestra, a las que he denominado “emociones del estar juntos”. Se agrupan aquí todas aquellas palabras que aluden a la experiencia del encuentro, así como a las emociones que suscita.

A partir del uso diferencial de categorías que los encuestados utilizan, se puede establecer una suerte de gradiente de implicaciones emocionales: desde efímeras interacciones cara a cara a propósito de la coincidencia espacio-temporal (“ambiente”, “conocer gente”, “ganar de ambientar”<sup>89</sup>), pasando por la expresión del “encuentro” en “compa a” que no necesariamente implica involucramiento afectivo-emocional, hasta la máxima intensidad que suponen los vínculos con su registro de intimidad y construcción común (“conjunto”, “comunidad”, “unión”).

Desde la conceptualización de la acción colectiva de protesta en términos de una “cadena de rituales de interacción” (Collins, 2009), esta emoción describe un conjunto de efectos subjetivos que se producen en los participantes de estos rituales en el marco de la MDG, a saber:

-sentimientos de solidaridad grupal que devienen de la pertenencia a un colectivo (“compañerismo”, “compañeres”, “hermandad”, “me siento parte”, “incluido”)

-soporte afectivo que deviene de los vínculos (“seguridad”, “apoyo”, “abrigo”, “apoyada”, “contención”). El trabajo colectivo que supone gestionar la propia acción posibilita y requiere al mismo tiempo de una especie de “plus vincular” que opera al modo de un sostén an mico que amortigua las penurias cotidianas e, incluso, las decepciones cuando lo demandado no encuentra respuesta (Bonvillani, 2020a).

---

<sup>89</sup> Categoría local: producir y lubricar las posibles interacciones, facilitando un clima emocional ameno y distendido.

La variable “energía emocional” se forja en “la interacción a pequeña escala, aquí-y-ahora y cara-a-cara” (Collins, 2009, p. 17), en tanto es el escenario donde los actores sociales despliegan su acción en rituales. Define un estado de entusiasmo y agitación que viven los participantes de dichos rituales toda vez que entre ellos se produce “consonancia emocional”, a partir de que registran mutuamente distintas expresiones corporales indicativas de compartir un consenso acerca de lo que están viviendo intersubjetivamente. Las variaciones semánticas de esta variable son: “ganas”, “energía”, “potencia”, “intensidad”, “pasión”, “movilizada”, “motorizada”, “entusiasmo”, “manija”<sup>90</sup>, “vivo”, “tensión”, “adrenalina”, “activo participante”.

Frente a la interrogación por el sentir, muchos encuestados respondieron usando categorías analíticas propias del campo semántico de la lucha política y no estrictamente etiquetas asociadas al universo de los sentimientos o emociones. A este tipo de respuestas las he denominado “pensamientos sentidos”: son aquellos conceptos o conjuntos de conceptos con énfasis en lo ideológico y que remiten al “marco de acción colectiva” resultante de todos aquellos esfuerzos tendientes a producir interpretaciones compartidas sobre el mundo y las relaciones sociales que justifican, legitiman y movilizan dicha acción (Gamson, 1992). Los pensamientos sentidos que aparecen en la muestra se corresponden con los tres componentes del enmarcamiento de la acción colectiva que postula Gamson (1992) y permiten delinear los repertorios léxicos mediante los cuales los manifestantes de la MDG dan sentido a su experiencia: a) posicionamiento político respecto del conflicto que se expresa en la MDG (“me hace pensar en la violencia policial”, “arbitrariedad”, “discriminación”), b) cursos de acción/repertorios para enfrentarlo y los valores implicados (“lucha”, “resistencia”, “pelea”, “derechos”, “poder”) y c) un nosotros que define una identidad (“resistencia popular y villera”, “sujeto de derecho”, “pueblo”, “barrio”).

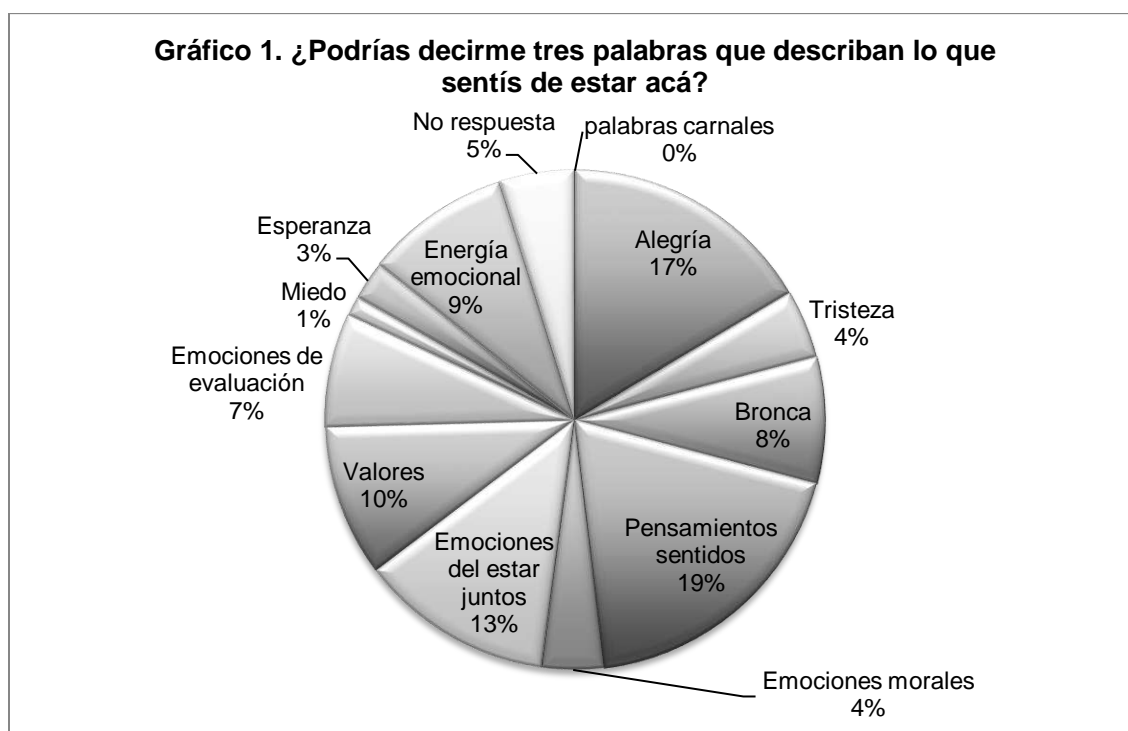
Las respuestas tales como “emoción”, “sensibilidad” y “sensible” solo se consideraron cuando el encuestado las especificó (por ejemplo: “Emociones tristeza y alegría”) o indicó la causa (por ejemplo: “emoción: es super movilizante, por ver gente reunida por luchar”), procediendo a recategorizarlas.

---

<sup>90</sup> “Manija” es una categoría local: “Entusiasmo, mucho, como que no puedes parar, y todo el tiempo, todo el tiempo, todo el tiempo (...) ese entusiasmo, ese fuego, y dan ganas de hacer todo” (Entrevista a Isa, integrante del grupo organizador de la MDG, 28/6/21).

Se han considerado como “no respuesta”, expresiones en las que se reconoce una dificultad para responder (“no se”, “no se me ocurre”, “no me surge otra palabra”) y a aquellas que resultan indescifrables (“misterio”, “gente”).

Como se aprecia en el Gráfico 1, establecí 11 variables que resumen las respuestas espontáneas a esta pregunta:



*Fuente: elaboración propia.*

A continuación analizo la articulación entre las variables resumidas en Gráfico 1, así como con otras variables de la encuesta (género, padecimiento de experiencias negativas con la policía, orientación ideológica, columna en la que se marcha, etc.), en diálogo con el acervo de conocimiento construido a instancias del trabajo cualitativo. Para dar cuenta de esta dinámica asumí un organizador referenciado en el campo de estudios específico, como es considerar las emociones de protesta en una línea de tiempo (Van Troost *et. al.*, 2013).

**b) 1. Llegar a la calle:  qu  moviliza a los manifestantes?**

Las acciones de protesta se presentan en distintos formatos: movilizaciones, insurrecciones, levantamientos, revueltas (Fillieule y Tartanowski, 2015). Una lectura canónica sobre las irrupciones insurgentes, las revueltas y los estallidos (peyorativamente, "turbas") es la provista por Le Bon (1895/1986), para quien la impulsividad instintiva de las masas hace perder a los individuos su condición civilizada y racional. Más allá de las evidentes connotaciones negativas y prejuiciosas de esta perspectiva, se puede conceder que la gama de emociones que caracterizan una experiencia premeditada y con una memoria común se diferencia de la que corresponde a una intensa explosión colectiva<sup>91</sup>.

La reciente ola de revueltas en Latinoamérica, particularmente Chile y Colombia, ha permitido identificar una emocionalidad política singular que acompaña procesos sociales desgarrados, en una especie de olla a presión que cuando estalla produce predominante una profunda efervescencia de ira e indignación (Rivera-Aguilera y Jiménez-Días, 2021).

Ira e indignación sintetizan una furia radical acumulada en una historia de injusticias que estallan en las calles y, entonces, se representan como las emociones que actúan encendiendo la mecha de la insurgencia colectiva, ocupando en la bibliografía consultada un lugar preponderante como motivaciones de la acción contenciosa<sup>92</sup>.

La caracterización precedente permite definir un campo para la producción y la dinámica de las emociones muy diferente en cada caso. La MDG no es una irrupción callejera espontánea ni intempestiva, sino una acción colectiva concertada que tiene más de una década de realización sostenida, lo que ha hecho posible acumular un conjunto de saberes y destrezas atinentes a su organización planificada, de acuerdo a lo reportado profusamente (Bonvillani, 2015c, 2018b y 2019).

En nuestro caso y atendiendo a la caracterización precedente, la alegría (17%) supera notablemente a la bronca (8%). Esta tendencia es consistente con emergentes del trabajo etnográfico realizado en diversas ediciones de la MDG, inspirando incluso una propuesta tipológica de alegría (Bonvillani, 2013).

---

<sup>91</sup> Las emociones del estar juntos, en tanto producto de procesos grupales sostenidos en el tiempo, ilustran esta afirmación. De ellas me ocupar  más adelante.

<sup>92</sup> Otra emoción de agencia política es el odio (Flam, 2005). Cabe destacar que no es mencionada en la encuesta, aún en sujetos afectados por la pérdida de un hijo o familiar por gatillo fácil que integran la muestra.

Dentro de la tradición de estudios feministas, Hochschild (1979) plantea que existen “reglas del sentir” por las que el patriarcado impone una suerte de régimen de proscripción de emociones de acuerdo al género. Así, vía la socialización, las mujeres aprendemos a reprimir la ira mientras que los varones incorporan la censura en la expresión del miedo, por lo cual una de las prerrogativas de los movimientos de mujeres es concientizar sobre esta imposición y luchar para su transformación.

De acuerdo al análisis realizado, el panorama de estas emociones en la MDG es diferente a lo que plantea la autora: aproximadamente el 18% de las mujeres de la muestra expresaron “bronca”, frente a un 15,9% de varones. Respecto del miedo, su mención (1%) es muy baja y se distribuye proporcionalmente entre varones y mujeres. De acuerdo a estos porcentajes parecería no haber sentimientos vedados para mujeres y varones activistas, justamente porque lo son: la participación en la MDG se constituye en una experiencia política que produce transformaciones en las subjetividades de quienes la viven, a partir de las cuales es posible admitir para sí el derecho a expresar el hartazgo y los temores frente a una situación injusta y dolorosa. En esta dirección, en los últimos años, se observa un progresivo volcamiento de la MDG al universo reivindicatorio feminista (Bonvillani, 2018b) que potencia una socialización activista en esta clave.

En el prisma spinozista de pasiones alegres y pasiones tristes, se revela una clara predominancia de las primeras. Como se expres  anteriormente, la esperanza en tanto anticipación expectante de la alegría es una de las formas que esta puede adquirir y suma un 3% de menciones al 17% de emociones de bienestar y felicidad propiamente dicho. Si consideramos además que en la clave de Spinoza lo que define un afecto como alegre es básicamente su capacidad de movilizar el cuerpo para que agencie su propia existencia, entonces la aquí denominada energía emocional (9%) es claramente imputable a este universo de pasiones alegres, en tanto el entusiasmo y la vitalidad que se desprenden del estar juntos vibrando en la propia acción, actúan como motor de la movilización.

Como contracara de esta lógica, la tristeza (4%) y el miedo(1%) son comprendidos como pasiones tristes en tanto inmovilizantes.

**Tabla1. Pasiones alegres/pasiones tristes**

<b>Pasiones alegres</b>		<b>Pasiones tristes</b>	
Alegría	17%	Tristeza	4%
Esperanza	3%	Miedo	1%

	Energía emocional	9%	
<b>Totales</b>		29%	5%

*Fuente: elaboración propia.*

Si se pone el foco sobre el contenido de algunas respuestas es posible revelar la presencia de una emocionalidad compleja y diversificada, en continuidad con emergentes del acercamiento etnográfico previo:

**Tabla 2. Constelación emocional**

<b>Encuesta</b>	<b>Respuesta 1</b>	<b>Respuesta 2</b>	<b>Respuesta 3</b>
<b>10</b>	Alegría	Impotencia	Bronca (Aclara: no es bronca con enojo, sino transformadora a través del encuentro)
<b>12</b>	Alegría por marchar	Comprometida	Impotencia (Agrega: Injusticia también, en realidad no tendría que existir esta marcha)
<b>65</b>	Alegría de ver gente reunida	Uno llega con mucha bronca	Mezcla de alegría y bronca

*Fuente: elaboración propia.*

La mezcla de emociones que se experimenta en este tipo de experiencias ha sido denominada "constelación emocional" (Benski, 2011). En este concepto resuenan algunas características de las configuraciones subjetivas: en tanto valencias opuestas (alegría-tristeza; alegría-impotencia; alegría-bronca) pueden emerger y convivir simultáneamente al interior del registro subjetivo y, aunque el sujeto pueda reconocer su carácter contradictorio mediando un ejercicio de reflexividad, eso no impide que reconozca y exprese lo sentido en esos términos.

El primer libro que se publicó sobre la MDG se llamó “Callejeando la alegría y también el baj n...” (Bonvillani, 2015c) para sintetizar la presencia de climas emocionales que combinan complejamente el entusiasmo y la felicidad que suponen elevar un grito de injusticia y reclamo en la calle, aunque en el fondo prevalezca el dolor de la pérdida irreparable de las vidas jóvenes y la pena por ser objeto de la violencia policial cotidiana.

Si consideramos que un 34% de los que responden la encuesta no han vivido una experiencia negativa con la policía, mientras que un 85% nunca sufrieron una detención arbitraria es posible concluir que padecer de modo directo el hostigamiento y la violencia policial no es determinante para activar en su contra.

La combinación de algunos datos sociodemográficos hace posible conjeturar una predominancia de perfiles de manifestantes de clase media, con residencialidad cercana al circuito trazado por la MDG y que han tenido/tienen experiencia universitaria, pero con tendencia al desempleo o a ocupaciones precarias.

Estas cifras expresan con números una constatación recurrente en el acercamiento cualitativo a esta experiencia: se trata predominantemente de la politización de jóvenes que no son blancos directos de estas prácticas de persecución y exterminio, pero que se identifican con la demanda de justicia (Bonvillani, 2019).

No son los cuerpos alcanzados de manera física por la problemática que se denuncia, pero sí son cuerpos atravesados y con-movidos por un profundo sentimiento de injusticia: “Para indignarse es necesario reconocer una situación determinada como injusta. Esa es una emoción que resulta de la empatía con quien sufre y la evaluación de las razones por las que sufre” (Cadena-Roa, 2002, p. 212).

Como indica la literatura, las afectaciones sensitivas resultantes de juicios de valor (emociones morales), tanto como los valores en sí mismos ocupan un importante lugar entre las motivaciones que movilizan. Esta línea de sentido se nuclea en torno a sentimientos de empatía, solidaridad y compresión, que ponen en juego la “capacidad de sentir lo que los demás están sintiendo” (Poma y Gravante, 2017, p. 45).

Evidentemente los resortes subjetivos que activan la movilización no pueden reducirse a un mero cálculo de costo-beneficio, sino que exceden las explicaciones racionales, vía las emociones y los valores.



**b) 2. ¿Cómo se siente estar ahí con otros luchando?**

La vivencia del estar juntos activando la lucha en la MDG se refiere a un conjunto heterogéneo de experiencias, tal como se evidencia en las variaciones semánticas encontradas. Además de las meras coincidencias ocasionales en el espacio/tiempo del acontecimiento que, aunque atravesadas por la complicidad implícita frente a una causa que interpela a los presentes, no trascienden necesariamente esa mera grupalidad circunstancial, se pueden encontrar en el escenario de la MDG compromisos afectivos profundos que se desarrollan en un grupo consolidado debido a su permanencia en el tiempo. Como señalan varios autores de referencia (Flam, 2014; Jasper, 2012) de este tipo son los vínculos que actúan como motivaciones para la protesta.

Este formato describe particularmente la experiencia de un grupo de jóvenes que, proviniendo de espacios de activismo social, político, cultural del medio local o siendo autoconvocados, se conocen desde hace muchos años y desarrollan un proceso de trabajo colectivo al calor de la propia trayectoria de la protesta, los cuales forman un núcleo duro de “militantes históricos” y componen la Mesa que organiza la MDG de manera sostenida o intermitente (Bonvillani, 2019).

Habiendo constatado la alta frecuencia de emociones del estar juntos, una pregunta que surge es ¿de qué marco de experiencia proceden?

La variable emociones del estar juntos representa un 21,7% entre los que son debutantes, mientras que tiende a decrecer a medida que se incrementa la cantidad de ediciones de la MDG en la que se ha participado. A su vez, se observa una tendencia de asociación de esta emoción con la pertenencia previa a un grupo que se moviliza en columna, particularmente en agrupaciones artísticas, ya que 43,47 % de los que marchan en esta columna respondieron con alguna emoción del estar juntos, frente a un 27,65% de los que marchan con organizaciones barriales-comunitarias.

En síntesis, por lo menos en la muestra obtenida, los sentimientos de solidaridad y soporte afectivo que hacen parte del lazo social derivan más de la pertenencia a subgrupos (artísticos y territoriales) que nutren las columnas de la MDG que a la propia participación de la acción colectiva como un todo, en coincidencia con el llamado “Dilema de *Band of Brothers*” (Jasper, 2012. Cursivas en el original).

Como puede apreciarse en la siguiente Tabla, la energía emocional decrece a medida que la experiencia de marchar se vuelve solitaria:

**Tabla 3. ¿Con quiénes marchás? y energía emocional.**

<b>�Con quiénes march�s?</b>	<b>Energía emocional</b>
En una columna	22,13%
Con otra(s) persona(s)	19,40%
Solo/a	13,04%

*Fuente: elaboración propia.*

Como afirma Ahmed (2014) “Las emociones se mueven entre cuerpos” (p. 35) y, correlativamente, cuantos más cuerpos se afectan en el foco del “ritual de la interacción”, más energía experimentan. Como muestra la Tabla precedente, esta consonancia emocional (Collins, 2009) por la cual se produce una vibración sincrónica del sentir, se incrementa a medida que la experiencia de marchar se realiza entre más personas, como ocurre en la participación encolumnada.

Se detalla, a continuación, la distribución de manifestantes en estas columnas de acuerdo a la muestra obtenida:

**Tabla 4. Cantidad de participantes por columna**

<b>�En cuál columna march�s?</b>	<b>Cantidad de personas</b>
Organizaciones territoriales	47
Organizaciones políticas no partidarias	30
Agrupaciones artísticas	23
Partidos políticos	17
Agrupación estudiantil universitaria	7
Otras	7
<b>Total</b>	<b>131</b>

*Fuente: elaboración propia.*

La dinámica del ritual de interacción que se desarrolla en la zona donde marchan las agrupaciones artísticas ha sido analizada en varias ocasiones por el Núcleo de estudios que dirige la autora de este trabajo, debido a la presencia fundamental en la MDG de nutridos repertorios de

intervenciones que involucran el uso del cuerpo, tales como las dramatizaciones y performances creadas especialmente (Bonvillani y Latimori, 2021).

La literatura sobre protestas sociales define la “liberación emocional” de la ira y la indignación como productora de fuerza energizante que alimenta la acción común (Van Troost *et al.*, 2013). En la observación etnográfica del evento MDG así como en el discurso de activistas, emerge la alegría como energía corporal que contagia y es combustible que alimenta la lucha, ya que transmuta la “tristeza impotente en potencia política” (Bonvillani y Roldán, 2017, p. 197). La catarsis colectiva opera aquí vomitando en las calles la angustia sin consuelo de la pérdida de las vidas jóvenes a manos de la policía, pero adquiere un rasgo de identidad al producirse festivamente al cantar, bailar, reír y moverse juntos al compás de la m sica, en una experiencia sensorial y cenestésica que refuerza el impacto emocional (Jasper, 2012).

La energía emocional es tanto un ingrediente como un resultado de cadenas de rituales de interacción, ya que la memoria de haber vivido experiencias satisfactorias anteriores es una motivación para participar en nuevas acciones con otros. En el flujo de energía emocional se produce una recursividad entre medios y fines: cuanta más se produce, se incrementa la motivación para seguir participando (Jasper, 2012).

Gran parte de las respuestas contenidas en la variable energía emocional, tienen en común un gesto que involucra transformaciones en el cuerpo, ya sea porque refieren a su movimiento propiamente dicho, a la significación simbólica de esta energía o, incluso, a las sustancias que acompañan el proceso orgánico, como la adrenalina. Estos significantes –ahora identificados y contabilizados– permiten constatar la presencia de esta dimensión visceral, sensorial, táctil, kinestésica que se ha evidenciado como ineludible en tantos años de exploración cualitativa de la MDG<sup>93</sup>.

Rescatando el esfuerzo para representar con palabras este registro corporal del estar ahí, se hacen inteligibles esos resultados dispersos, esos significantes caóticos e indisciplinados que brotan de la encuesta, ya que podrían ilustrar parte de la complejidad de las configuraciones del sentir. Por ejemplo, una de las reacciones frente a la pregunta  qu  sentís de estar acá? fue “algo en la panza”. Categorizada inicialmente como “no respuesta” podría, sin embargo, ser la plenitud de lo que la encuesta buscaba en términos de afectos, es decir, “palabras carnales” que hablan lo

---

<sup>93</sup>Los registros fotográficos y audiovisuales ayudan a comprender la intensidad de esta afectación corporal en la MDG. Se pueden consultar en <https://colectivoinvestigadormdg.wordpress.com/2018/05/11/video-6ta-marcha-de-la-gorra/>

más cerca posible de la materialidad del cuerpo, del sentir de sus órganos, de la piel, de la carne (Encizo Domínguez, 2015).

Entre manifestantes que expresaron “pensamientos sentidos”, el 45% se orientaron ideológicamente dentro de la izquierda/centro izquierda. Se trata, entonces, de enunciados cuya fuerte resonancia emocional se nutre de reverberaciones ideológicas por las cuales los sujetos toman posición en el mundo, en este caso, se trata de imaginarios de activismos propios de las tradiciones de izquierda. Revolución, poder, pueblo, resistencia, derechos son significantes que operan performáticamente y producen sensaciones en el cuerpo: ¿acaso pronunciarlas no es un poco vivirlas? Por ejemplo decir “poder”, identificarla dentro del arsenal de palabras para hacerle foco en la conciencia y pasar la sensación de poder por cada parte del cuerpo cuando se la pronuncia, configura un circuito emocional, cognitivo y práctico que se alimenta recursivamente.

Decir y hacer concientes los pensamientos sentidos moviliza afectación emocional. Los estudiosos que han examinado este aspecto del enmarcamiento proponen la noción de resonancia emocional para referirse a la alineación entre la ideología de un movimiento y la vida emocional de los activistas (Cadena-Roa, 2002; Van Troostet. *al.*, 2013).

### **b) 3. Emociones del para qué**

Diversos autores analizan estas emociones teniendo como parámetro el logro de los objetivos de la acción, posición que debería matizarse teniendo en cuenta la relativa opacidad sobre la intencionalidad de las prácticas sociales, advertida en una sección anterior de este artículo.

Más allá de estas discusiones respecto de la MDG existe un hecho incontrovertible: su permanencia ininterrumpida desde 2007, sorteando todo tipo de obstáculos, incluso las restricciones a la circulación derivadas de la pandemia Covid-19 en su edición 2020. Louis (2009) conceptualiza la “paradoja de la participación persistente” (p. 729) a partir de la existencia de compromiso emocional arraigado a largo plazo entre participantes que van constituyendo redes más allá de la experiencia específica en la calle. Retomando la propuesta weberiana, Jasper (2012) explica que en el tipo de acción afectiva los medios son los fines, lo que aplicado a nuestro caso implica que la perseverancia de una acción colectiva a lo largo de más de una década pueda deberse, al menos en parte, a las satisfacciones del estar juntos, del disfrutar de la energía emocional que a su vez opera recursivamente.

Los componentes de la constelación emocional antes referida muestran alegría y bienestar junto con sutiles matices de tristeza e impotencia, producto de cierto pesimismo y frustración

resultante de la cruel permanencia de aquello que motiva la lucha. Es posible que inquietudes de este tipo no hayan tenido más presencia en las respuestas debido a que un 58% de la muestra no supera las dos veces de haber participado en la MDG, mientras que un 26% es la primera vez que lo hace.

Las emociones con las que se evalúa el devenir de la lucha son de orgullo y satisfacción que produce estar ahí poniendo el cuerpo. Refieren a una autopercepción positiva centrada en la valentía, experimentada en una clave tanto singular como colectiva. Se trata de meta evaluaciones emocionales, es decir, de evaluar la capacidad propia para hacer frente a la situación de injusticia (Van Troost *et. al.*, 2013).

Algunos de los enunciados contienen emociones de alegría y entusiasmos resultantes de evaluaciones referidas a la numerosidad de la convocatoria. En el trabajo de campo realizado en la edición 2020 de la MDG, y a propósito de la posible disminución de cuerpos en la calle por la aplicación de normas sanitarias de aislamiento social en pandemia, emerge como línea de sentido esta proyección cuantitativa anudada a un imaginario de éxito, basado en la presentación pública de la protesta como fuerza social de gran magnitud (Tamayo y Torres, 2015).

## **Conclusiones**

El propósito de este artículo ha sido avanzar en la formulación de una propuesta teórica-analítica del concepto de subjetividades políticas y darle fundamento a partir de algunos hallazgos en el estudio de una acción colectiva de protesta anti-represiva, comprendida como experiencia de subjetivación política para sus participantes.

Conceptualizar la(s) subjetividad(es) como una configuración de distintas dimensiones, cada una de las cuales tiene una relativa capacidad de jerarquización como llave explicativa de la configuración en su totalidad, implica romper con determinismos. Por ende, esta aproximación teórica es un esfuerzo por no reducir la cualidad subjetiva ni a la cognición, ni al deseo, ni a los valores, aunque cada uno de estos aspectos tenga un peso relativo en sus formas de manifestación.

En el análisis de la encuesta, en consonancia con lo que se vislumbra a partir de la etnografía desarrollada con antelación, emerge con toda claridad esta característica de trama compleja de las subjetividades: muchas de las respuestas no expresan de modo lineal una emoción o sentimiento, sino que aparecen imbricados juicios intelectuales y valores que, en conjunto, intentan producir una interpretación de la experiencia que se está viviendo.

La disección teórica entre sentires-pensares-haceres es resistida por el peso del carácter configuracional de la subjetividad en lo empírico.

La categoría emergente "pensamientos sentidos" ilustra cabalmente esta afirmación, ya que muestra que el sentido subjetivo sobre la experiencia se produce en procesos de semantización específicos en los cuales interviene el tratamiento cognitivo de la información, inscripto en el enmarcamiento simbólico de la acción colectiva que, a su vez, son registrados al modo de un sentir que conmueve al cuerpo. Esta compleja mixturase pone al servicio de la legitimación de la práctica colectiva.

Los pensamientos sentidos permiten ejemplificar, además, el activo proceso de significación por el cual los sujetos en prácticas comunicativas colectivas y utilizando recursos simbólicos-discursivos, inventan lenguajes, crean un repertorio de palabras para hacer público el dolor, desbordando el registro meramente representacional de la situación que repudian.

La limitación explicativa de los modelos de acción racional se evidencia tanto respecto de las motivaciones para marchar como de la permanencia de la práctica activista. El papel de las emociones en las manifestaciones colectivas se constituye en un analizador significativo, ya que desde la lógica racional de cálculo podría parecer absurdo que se realicen actos ajenos a la conveniencia personal o que incluso pongan en riesgo la propia integridad física. En este marco los valores abstractos como las emociones morales que resultan de su aplicación, ocupan un lugar importante en el mapa del sentir de la MDG, poniendo en evidencia que las cogniciones evaluativas por las cuales se significa como injusto el contenido de un agravio laceran subjetivamente y pueden empujar a la acción, aunque no se haya sido su víctima directa. En la ecuación que intenta comprender la pervivencia de la MDG por más de una década, la fuerte carga valorativa del marchar por empatía con aquellos que sufren la experiencia en carne propia, se potencia con las emociones del estar juntos, un disfrute que depara el encuentro y la sociabilidad entre pares, muy presente en la faz cualitativa del estudio (Bonvillani, 2016).

Las relaciones informadas cuantitativamente en el análisis de la encuesta entre la emoción del estar juntos y la energía emocional pueden caracterizarse como recursivas: el entusiasmo sentido al compartir la vibración de los cuerpos produce más deseos de hacerlos, ambos, componen un motor "para contrarrestar la impotencia frente a las injusticias, las muertes de los jóvenes a manos de la policía" (Bonvillani y Roldán, 2017, p. 189). Al mismo tiempo la satisfacción del marchar en colectivo implica cierto cálculo: la mayor visibilidad de cuerpos en la calle contribuye con la incidencia política-institucional de la protesta.

En síntesis, la práctica del activismo de protesta en la MDG encuentra “razonabilidad” en diversas fuentes: axiológicas, emocionales y de evaluación intelectual, dinámica que permite ilustrar el carácter complejo y mutuamente modificante de las dimensiones que componen la configuración subjetiva como constructo teórico. Lo singular de esta concepción de subjetividad es que dichas dimensiones se mixturana y crean sentidos propios, que no reproducen ni se reducen a ninguna de ellas, siendo imposible determinar a priori cuál será la decisiva para caracterizar la particularidad de cada registro de la experiencia.

En esta lógica las incoherencias que se pudieran detectar entre planos (intelectual-emocional, por ejemplo) o intraplano (emocional) no son representadas como errores o sesgos, sino como la plena expresividad del principio de complejidad que subyace al modelo teórico de la configuración. Así, por ejemplo, en la constelación emocional propia de la MDG danzan caleidosc picamente la alegría acompañada de una precavida esperanza, a la par de la tristeza y el miedo. La puesta en diálogo cuali/cuanti -que está en el trasfondo de este trabajo- ha permitido identificar claramente y cuantificar proporciones en las que se combinan estas emociones, expresando en lenguajes numéricos las recurrencias sostenidas en el trabajo de campo etnográfico.

Evidentemente la separación dicotómica entre “alteración corporal automática” y conciencia reflexiva deliberada (Nussbaun citada en Jasper, 2012) puede alimentar polémicas enciclopedistas, pero invisibiliza el carácter complejo del proceso de significación de la experiencia. Así, los pensamientos sentidos se revelan como construcciones cognitivas que actúan como un sentir, es decir, palabras que expresan la toma de posición política-ideológica respecto del conflicto que articula la MDG y, en consecuencia, est n cargadas valorativamente por la cosmología discursiva de las fuerzas progresistas locales. Estos significantes desnudan la semiosis liminar del proceso configurador de subjetividades: son fragmentos de un acto de pensamiento con el que se simboliza la vivencia sentida de participar en la acción colectiva.

En esta misma dirección, la emergencia de palabras carnales utilizadas para expresar este registro de afectación corporal, permite abrir una hendidija por la cual plantear que la simbolización a través del discurso es una herramienta con la cual podemos sentipensar nuestras experiencias, como parte de los que somos en tanto subjetividades en el mundo. Ya los llamemos afectos o emociones, la discusión debería plantearse en torno a las posibilidades/limitaciones de acceder y contener este registro. La observación (directa) facilita la comunicación cuerpo con cuerpo, afectación con afectación: la del/la manifestante, la de la investigadora. Y es la que ha permitido

darle sentido a las palabras de la encuesta que evocan resonancias orgánicas de la dimensión sensorial/kinestésica de la experiencia de marchar. Ahora:  qu  es posible después sino la traducción de lo sentido, visto, oído, olido, tocado en algún término comunicable ya filtrado por el tamiz de la razón normatividad del discurso?

La significativa presencia de las emociones del estar juntos sirve para ejemplificar el supuesto de su carácter psicosocial, ya que se forjan en marcos vinculares que reconocen diversas génesis: la experiencia en la propia red afectiva que se ha tramado en la historia de la MDG, así como en espacios de militancia político-partidarios y territoriales. Si tenemos en cuenta que un alto porcentaje de la muestra ha transitado por la Universidad Nacional de Córdoba, es posible que esta sea otra de las fuentes que nutre estas trayectorias de participación en el marco de las cuales se desarrolla sociabilidad entre pares, conjetura que se refuerza en la afinidad constatada entre la protesta y la institución de formación superior local (Bonvillani, 2018b).

En este trabajo he podido demarcar lo que llamar  “zona de experiencia”, una categoría teórica emergente que se muestra fértil para dar cuenta de anclajes situacionales que permiten identificar matices en los modos de habitar la marcha y se asocian a configuraciones de subjetividad política particulares. Una de ellas es la que proviene de militancias previas y/o paralelas que enmarcan la vivencia de participar en la MDG desde los universos ideológicos de la izquierda local, como puede observarse en los pensamientos sentidos. Otra zona de experiencia es la de las agrupaciones artísticas marcada ineludiblemente por la afectación orgánica: cuerpos en movimiento feroz, gritos, sonidos y colores intensos, registro donde predomina la energía emocional combustible de lucha.

Para finalizar propongo algunas reflexiones metodológicas. Como recurso técnico la encuesta limita las posibilidades de lectura de los procesos de subjetivación política, mientras que –con limitaciones- es más afín con la exploración de contenidos resultantes de dichos procesos, es decir, con sus dimensiones emocionales, valorativas, cognitivas y prácticas. Una de esas limitaciones fue el hecho de que el cuestionario aplicado solicitara tres palabras para representar lo que sentían de estar en la marcha, pre-moldeando discursivamente las formas de objetivar la propia vivencia (Bonvillani, 2013).

Resulta evidente que estudiar emociones abre una dimensión de lo subjetivo no reductible a lo discursivo, todo lo cual constituye un desafío epistemológico y metodológico especialmente relevante para el desarrollo del campo investigativo de la emocionalidad política. La triangulación creativa de recursos de observación etnográfica para “mirar” la expresión de afectación corporal en



artistas-manifestantes con algunos hallazgos provenientes de la interpretación de significantes resultantes de la encuesta tales como la energía emocional y las emociones del estar juntos, es una apuesta productiva a profundizar.

En el trasfondo de este modo de agenciar la investigación de las subjetividades políticas ubico el ejercicio de la que denomino “actitud cualitativa” (Bonvillani, 2020c), inscrita en mi propia disposición subjetiva para acompañar de manera sensible a los sujetos en esta travesía de exploración/expresión de sí. Esta disposición se actualiza en el modo elegido para realizar la operación analítica de recategorización de las respuestas de la encuesta, orientada más por la búsqueda de sentidos subjetivos de los manifestantes que por su tratamiento descriptivo/estadístico.

En este ejercicio de epistemología cualitativa son relevantes tanto los fundamentos por los cuales se justifica la decisión de la investigadora, como los resultados de su aplicación. Por ejemplo, los “no se”/“no se me ocurre” considerados “no respuestas” desde la doxa procedimental de las encuestas, en mi interpretación son indicadores de la presencia paradójica de una ausencia: un no saber sobre el sentir (Ahmed, 2014) que impugna la idea consagrada de la (imaginada) transparencia que nos habita, en tanto seres en plenitud racional.

La experiencia incorporada en una trayectoria de investigación cualitativa con la MDG me ha permitido conocer el universo de significaciones propio de esta comunidad de sentido, más allá de matices y particularidades que delinear una experiencia heterogénea y compleja. Este conocimiento opera como contexto de significación que me permitió interpretar las “palabras aisladas” que constituyen muchas de las respuestas a la encuesta, como por ejemplo sucede con las llamadas categorías locales.

### **Referencias bibliográficas**

- Ahmed, S. (2014). *La política cultural de las emociones*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Anunziata, R. (2020). La acción conectiva de las mujeres. Análisis de la movilización del #ParoInternacionalDeMujeres del 08 de marzo de 2017. *Dígitos*, 6, 159-180.
- Benski, T. (2010). Emotion maps of participation in protest: The case of women in black against the occupation in Israel. *Research in Social Movements, Conflicts and Change*, 31, 3-34.

- Bonvillani, A. (2010). Jóvenes cordobeses: una cartografía de su emocionalidad política. *Nómadas*, 32, 27-45.
- Bonvillani, A. (2012). Hacia la construcción de la categoría "subjetividad política": una posible caja de herramientas. En C. Piedrahita (Comp.) *Subjetividades Políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (191-202). Colombia: CLACSO-Universidad Francisco José de Caldas.
- Bonvillani, A. (2013). Cuerpos en marcha: emocionalidad política en las formas festivas de protesta juvenil. *Nómadas*, 39, 91-103.
- Bonvillani, A. (2015a). El Código de Faltas de la provincia de Córdoba (Argentina) como dispositivo de poder. La construcción de la seguridad a partir de la equivalencia simbólica "joven pobre=peligroso". *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas* 7(11), 81-101.
- Bonvillani, A. (2015b). Pensar los sentimientos, sentir los pensamientos. Sentipensando la experiencia subjetiva. En C. Piedrahita (Comp.), *Pensamientos críticos contemporáneos: análisis desde Latinoamérica* (97-112). Colombia: CLACSO-Universidad Francisco José de Caldas.
- Bonvillani, A. (2015c). *Callejeando la alegría... y también el baj n. Etnografía colectiva de la Marcha de la Gorra*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.
- Bonvillani, A. (2016). Habitar la Marcha: notas etnográficas sobre una experiencia de protesta juvenil. *Universitas Psychologica*, 14(5), 1599-1612.
- Bonvillani, A. (2017). Pensar en la intemperie. Tensiones ontológicas-epistemológicas y metodológicas en la producción de la "subjetividad política". *Quaderns de Psicologia*, 19(3), 229-240.
- Bonvillani, A. (2018a). Etnografía Colectiva de Eventos: La Cronotop a Paradojal de la Marcha De La Gorra (Córdoba, Argentina). *De Prácticas y Discursos* 7(9), 161-184.
- Bonvillani, A. (2018b). *Entre el folclore de la fiesta y lo irreparable de la muerte juvenil: la experiencia de la Marcha de la Gorra*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario
- Bonvillani, A. (2019). Vicisitudes de la construcción de la identidad colectiva en una experiencia de movilización juvenil en Córdoba (Argentina). *Prácticas de oficio* 2(22), 124-134.
- Bonvillani, A. (2020a). La acción colectiva juvenil como experiencia de subjetivación política. En G. Castro (Comp.) *Juventudes en movimiento: avatares y desafíos* (187-206). Buenos Aires: Teseo.
- Bonvillani, A. (2020b). Verdugueo: sentidos subjetivos acerca del hostigamiento policial que sufren jóvenes de sectores populares de Córdoba (Argentina). *Polis* 55, 24-39.

- Bonvillani, A. (2020c). Todos los días morir un poco. Sentidos subjetivos de juventudes alcanzadas por la violencia policial. *JOVENes*, 35, 77-104.
- Bonvillani, A. y Latimori, A. (2021). Dimensión simbólica del arte y politicidad juvenil: análisis de una intervención artística en el marco de una acción colectiva de protesta. *Desde el Sur*, 13(1), 113-136.
- Bonvillani, A. y Roldán, M. (2017). Politización de los cuerpos juveniles: la Marcha de la Gorra como performance multitudinaria. *Aposta* 74, 165-203.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Cadena-Roa, J. (2002). Strategic framing, emotions, and SUPERBARIO – Mexico City’s masked crusader. *Mobilization*, 7(2), 201–216.
- Castorina, J. (2016). El significado del marco epistémico en la teoría de las representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales*, 11(21), 79-108.
- Collins, R. (2009). *Cadenas de rituales de interacción*. Barcelona: Anthropos
- Fisher, D., Andrews, K., Caren, N., et. al. (2019). The science of contemporary street protest: New efforts in the United States. *Science Advances* (5), 1-15.
- Encizo Domínguez, G. (2015). Una travesía de las emociones al afecto en las prácticas del poliamor. O lo que las palabras callaban sobre el cuerpo. Tesis de Doctorado no publicada, Departament d'Antropologia Social i de Prehistòria, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Flam, H. (2015). Micromobilization and Emotions. In D. Della Porta & M. Diani (eds.) *The Oxford Handbook of Social Movements*. Oxford: Oxford University Press.
- Gamson, W. (1992). *Talking Politics*. New York: Cambridge University Press.
- González Rey, F. (2002). *Sujeto y subjetividad. Una aproximación histórico-cultural*. México: Thomson.
- González Rey, F. (2012). La subjetividad y su significación para el estudio de los procesos políticos: sujeto, sociedad y política. En C. Piedrahita (Comp.) *Subjetividades Políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (11-30). Colombia: CLACSO-Universidad Francisco José de Caldas.
- Fillieule, O. y Tartanowski, D. (2015). *La manifestación. Cuando la acción colectiva toma las calles*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Hochschild, A. R. (1979). Emotion work, feeling rules, and social structure. *American Journal of Sociology*, 85, 551-575.

- Jasper, J. (2012). Las emociones y los movimientos sociales: veinte años de teoría e investigación. *Revista Latinoamericana sobre cuerpos, emociones y sociedad*, 4(10), 48-68.
- Klandermans, B., van Stekelenburg, J. & Walgrave, S. (2014): Comparing Street Demonstrations. *International Sociology*, 29(6), 493-503.
- Lahire, B. (2005). *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu. Dudas y críticas*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Le Bon, G. (1895/1986). *Psicología de las masas*. Madrid: Morata.
- Louis, W. (2009). Collective Action—and Then What? *Journal of Social Issues*, 65(4), 727-748.
- Llano En Llamas (2020). *La foto revelada*. Centro de Estudios Políticos y Sociales de América Latina (CEPSAL)<https://www.llanocordoba.com.ar/wp-content/uploads/2020/08/LA-FOTO-REVELADA.-Informe-completo-ok.pdf>
- Massumi, B. (1995). The Autonomy of Affect. *Cultural Critique*, 31, 83-109.
- Ortner, S. (2005). Subjectivity and cultural critique. *Anthropological Theory*, 5(1), 31-52. doi:10.1177/1463499605050867
- Poma, A. y Gravante, T. (2017). Emociones, protesta y acción colectiva: estado del arte y avances. *Aposta*, 74, 32-62.
- Rivera-Aguilera, G., Imas, M., y Jiménez-Díaz, L. (2021). Jóvenes, multitud y estallido social en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(2), 1-24.
- Scott, J. (2001). Experiencia. *La ventana*, 13, 42-73.
- Somma, N., Rossi, F. & Donoso, S. (2019): The Attachment of Demonstrators to Institutional Politics: Comparing LGBTIQ Pride Marches in Argentina and Chile. *Bulletin of Latin American Research*, 39(1), 1-18.
- Spinoza, B. (2009). * tica demostrada según el orden geométrico*. Tecnos: Madrid.
- Tamayo, S, y Torres, R. (2015). Apropiación social del espacio de la protesta. En H. Combes, S. Tamayo y M. Voegtli (Coord.) *Pensar y mirar la protesta* (381-415). México: Universidad Aut noma Metropolitana.
- Van Stekelenburg, J., & Klandermans, B. (2013). The social psychology of protest. *Current Sociology*, 61(5–6), 886–905.
- Van Troost, D., Van Stekelenburg, J. & Klandermans, B. (2013). Emotions of protest. In N. Demertzis (Edit.) *Emotions in Politics: The Affect dimension in Political Tension* (186-203). Reino Unido: Palgrave.

**KAIROS. Revista de Temas Sociales**  
**ISSN 1514-9331. URL: <http://www.revistakairos.org>**  
**Proyecto Culturas Juveniles**  
**Publicación de la Universidad Nacional de San Luís**  
**Año 25. Nº 48. Diciembre de 2021**  
**DOSSIER: JUVENTUDES**

## **Activismo antirrepresivo de jóvenes de Córdoba en contexto de pandemia**

**Macarena Roldán<sup>94</sup>**

**Recibido: 3/ 08/2021**

**Aceptado: 13/11/2021**

### **Resumen**

Desde 2014, estudiamos procesos de organización y modalidades de activismo juvenil frente a la violencia policial, en Córdoba. Nuestra investigación se centr  en la denominada Marcha de la Gorra, movilización habitada fundamentalmente por jóvenes, realizada anualmente desde 2007. Allí se denuncian el abuso y la violencia policial, particularmente dirigida a jóvenes de sectores populares. Asimismo, desde 2015, se realiza en Córdoba la Marcha Nacional contra el Gatillo Fácil, enfocada en la denuncia y la demanda de justicia para aquellos casos en que la violencia policial alcanza niveles de letalidad. Las últimas ediciones –Marcha de la Gorra (14  edición, 2020) y Marcha contra el Gatillo Fácil (6  y 7  edición, 2020 y 2021)–, tuvieron la particularidad de desarrollarse en el escenario novedoso que impuso la pandemia por Covid-19. Así, nos preguntamos por los procesos asociativos y de resistencia frente a las prácticas represivas en un contexto atravesado por el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) y, posteriormente, por el recomendado distanciamiento social. Entrevistamos a jóvenes que participan de estas movilizaciones y que emprenden acciones vinculadas al activismo antirrepresivo en Córdoba. All , emergen líneas de sentido relacionadas con su percepción sobre las medidas adoptadas por el gobierno; el nuevo escenario que supuso el ASPO; el impacto de la pandemia en la militancia, entre otras. Así, desde una mirada cualitativa, nuestro objetivo es analizar los efectos de estas nuevas condiciones en el activismo juvenil antirrepresivo –particularmente, en la acción colectiva–, considerando los matices que introdujo la crisis sanitaria.

---

<sup>94</sup>Becaria doctoral en Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura y Sociedad (CIECS-CONICET/UNC). Docente e investigadora de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Correo electrónico: macarena\_roltan5@hotmail.com

**Palabras clave:** Juventudes; acción colectiva; activismo antirrepresivo; violencia policial; pandemia; ASPO.

### ***Antirepressive activism of young people from Córdoba in pandemic***

#### **Abstract**

Since 2014, we have studied organizational processes and modalities of youth activism against police violence, in Córdoba. Our investigation focused on the so-called *Marcha de la Gorra*, a mobilization mainly inhabited by young people, carried out annually since 2007. There, abuse and police violence are denounced, particularly directed at young people from popular sectors. Likewise, since 2015, the *Marcha Nacional contra el Gatillo Fácil* has been held in Córdoba, focused on reporting and demanding <justice for those cases in which police violence reaches levels of lethality. The latest editions –*Marcha de la Gorra* (14th edition, 2020) and *Marcha Nacional contra el Gatillo Fácil* (6th and 7th edition, 2020 and 2021)–, had the particularity of taking place in the novel scenario imposed by the pandemic by Covid-19. Thus, we ask about the associative and resistance processes against repressive practices in a context traversed by social distancing and, for some months, by the called Preventive and Compulsory Social Isolation (ASPO). During 2020 and 2021, we interviewed young people who participate in these instances and who undertake actions related to antirepressive activism. There, lines of meaning emerge related to their perception of the measures adopted by the government; the new scenario that the ASPO represented; the impact of the pandemic on militancy, among others. Thus, from a qualitative point of view, our objective is to analyze the effects of these new conditions on antirepressive youth activism –particularly in collective action–, considering the nuances introduced by the health crisis.

**Keywords:** Youth; collective action; anti-repressive activism; police violence; pandemic; ASPO.

#### **Introducción**

En contextos de marcada desigualdad, como en el caso de América Latina, se configuran procesos de precarización de las condiciones de vida que no aparecen anclados, exclusivamente, a las pertenencias de clase, sino que incluyen las inscripciones étnico-raciales, territoriales,

generacionales, de género, entre otras. Tales escenarios de disparidad, además de obliterar los canales de acceso a derechos y garantías de grandes porciones de la población, exponen a estos sectores a múltiples formas de violencia, en ocasiones propiciadas por el mismo Estado.

Tal como ya ha sido planteado por Wacquant (2012), la penalización de la pobreza constituye una respuesta recursiva de los estados frente al malestar social generado por las desigualdades, configurando, a su vez, un engranaje clave en la propagación y eficacia del proyecto neoliberal vigente. En este modelo, al tiempo que se erosiona la red de seguridad social y las garantías de bienestar, se torna imperioso ejercer cierta “contención” de la pobreza. En estos procesos de control, las fuerzas de seguridad constituyen una potente arma de regulación y de administración de territorios y poblaciones.

De un tiempo a esta parte, numerosos informes, denuncias y acciones de organizaciones políticas y territoriales, así como diversos trabajos de investigación, se han ocupado de visibilizar procesos de violentación perpetrados por fuerzas públicas, generalmente dirigidos a los sectores populares, no solo en Argentina (Pita, 2010; Rodríguez Alzueta, 2014; Llobet, 2015), sino en toda la región (Reguillo, 2015; Aguilar-Forero y Muñoz, 2015; Agudelo López, 2013). En este marco, merecen un tratamiento particular los cruces de las posiciones de clase con la condición juvenil, donde ser joven y pobre se configura como un componente que delimita zonas de riesgo para estas trayectorias vitales (Valenzuela, 2019).

En la geografía desde la cual pensamos estos procesos –Córdoba, Argentina–, la situación represiva ha sido insistentemente caracterizada, especialmente en relación con la focalización del accionar policial en la población juvenil de sectores populares (Bonvillani, 2015; Plaza, 2018; Lerchundi, 2020). Los procesos de policiamiento del Estado cordobés (Job, 2013) se materializan tanto en el hostigamiento de parte de la policía como en los excesivos controles que encuentran –especialmente las juventudes– para circular/habitar la trama urbana, particularmente en las zonas céntricas de la ciudad, donde sistemáticamente son interceptadas o demoradas. Estos procedimientos abusivos vienen siendo denunciados desde hace catorce años en la denominada Marcha de la Gorra. Ésta consiste en una movilización masiva, fundamentalmente habitada por jóvenes, que se convoca cada año en el centro de la ciudad con el propósito de visibilizar y repudiar la persecución policial y el hostigamiento dirigido a las juventudes de sectores populares, así como los episodios de violencia extrema que acaban con la vida de estos jóvenes. Asimismo,



desde el año 2015, se realiza en Córdoba la Marcha Nacional contra el Gatillo Fácil<sup>95</sup>, movilización destinada a denunciar y exigir justicia por el asesinato de jóvenes en los que se ven involucrados agentes policiales, problemática que en trabajos anteriores hemos abordado en términos de juvenicidio (Roldán, 2020). Ambas acciones de protesta se reeditan año a año de manera ininterrumpida hasta la actualidad. En este sentido, sus últimas ediciones –a partir de 2020– tienen la especificidad de haberse realizado en el particular escenario impuesto por la pandemia de Covid-19.

El 11 de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud declaró el estado de pandemia. En consecuencia, los diferentes países comenzaron a adoptar medidas sanitarias de urgencia para intentar contener la propagación acelerada del virus. En Argentina, a partir del Decreto de Necesidad y Urgencia 297/2020 del Pdte. Alberto Fernández, promulgado el 19 de marzo de 2020, se estableció el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO)<sup>96</sup> que implicó una serie de restricciones a la circulación. Sin lugar a dudas, este nuevo modo de regulación de los cuerpos en el espacio implicó el trastocamiento de prácticamente todas las esferas de lo cotidiano, con potentes implicancias en la vida social, política, económica, afectiva y psíquica de sujetos, grupos y comunidades. En este sentido, en las regiones atravesadas por desigualdades estructurales –que en sí mismas suponen grandes desafíos y amenazas para los sectores sociales más vulnerables–, al estallar una crisis sanitaria de esta magnitud el panorama se agrava poderosamente. Se hace evidente, entonces, que el escenario de emergencia y las medidas adoptadas para su contención implicaron impactos disímiles en función de las particulares inscripciones laborales, de clase, género, territorio, etc. de la población (Castillo, 2021). Paralelamente, la movilización social en las calles no se detuvo, pues, la crisis socioeconómica

---

<sup>95</sup> La expresión “gatillo fácil” en Argentina se emplea para referirse a hechos de violencia policial en que se produce un uso abusivo del arma de fuego. En otros países recibe denominaciones equivalentes (*dedo frouxo*, en Brasil; *easy trigger*, en Estados Unidos). En todos los casos, alude a la “liviandad” o “facilidad” con que la policía mata o hiere, en situaciones que van desde lo que se nombra como “uso desmedido de la fuerza” hasta “ejecuciones extrajudiciales” y “falsos enfrentamientos” (Pita, 2010).

<sup>96</sup> Posteriormente, el ASPO fue administrado en diferentes fases, de acuerdo con los indicadores de riesgo sanitario examinados por el gobierno nacional. Al momento de establecerse como tal, implicó que todas las personas comprendidas físicamente dentro de las fronteras del país debían permanecer en sus domicilios habituales, pudiendo realizar exclusivamente desplazamientos mínimos e indispensables, con el fin de aprovisionarse de alimentos, medicamentos e insumos de limpieza.

profundizada por la pandemia robusteció el espiral de precarización en el que ya se encontraban amplios sectores sociales (Ciuffolini y de la Vega, 2020).

Respecto del campo de problemáticas que nos ocupa, el reforzamiento de las fuerzas de seguridad en los espacios públicos y en las vías de circulación, como estrategia de gobierno para garantizar el cumplimiento del ASPO, dio lugar a nuevos escenarios de control. En este sentido, partimos de preguntarnos por los efectos y las particularidades que introdujo esta coyuntura, desde la perspectiva de jóvenes que ya venían organizándose y militando en contra de la represión y el abuso policial en Córdoba. Seguidamente, abrimos camino al interrogante central que orienta nuestro trabajo:  c mo se despliegan estos activismos antirrepresivos juveniles–particularmente en el terreno de la acción colectiva–, en un contexto marcado por la emergencia sanitaria y el aislamiento/distanciamiento social? Enunciamos nuestra pregunta en tiempo presente puesto que nuestro trabajo de indagación es inmanente a las acciones políticas que estamos observando. Asimismo, nos proponemos sostener una perspectiva psicosocial atenta no solo a los repertorios de acción, sino también a las construcciones de sentido y a las producciones emocionales que revisten estos procesos asociativos juveniles.

### **Metodología de indagación**

Nuestro estudio se enmarca en un proceso de investigación cualitativo y etnográfico, de tipo exploratorio. Se compone de los análisis preliminares de los registros producidos en las últimas ediciones de las movilizaciones antirrepresivas ya presentadas –Marcha de la Gorra y Marcha contra el Gatillo Fácil–, protagonizadas por jóvenes activistas de Córdoba y realizadas en contexto de pandemia, durante los años 2020 y 2021. Desde la actitud cualitativa que cultivamos, pensamos a la realidad como un universo simbólico constituido por negociaciones intersubjetivas, a partir de las cuales los sujetos y grupos revisten de sentido sus experiencias (Bonvillani, 2018). Asimismo, la asunción de una perspectiva etnográfica como estrategia metodológica, nos permite hacer foco en las configuraciones de sentido que los sujetos construyen a partir de los procesos socioculturales que protagonizan, haciéndolas dialogar, a su vez, con los posicionamientos de la investigadora.

Si bien el aquí denominado activismo antirrepresivo comprende una multiplicidad de operaciones, encuentros, prácticas, momentos y espacios de acción, nuestro acercamiento a este tipo de militancia tiene lugar a partir de las dos principales movilizaciones realizadas en Córdoba en el campo de lo antirrepresivo. En tal sentido, nuestras estrategias de construcción de datos se centran en los tiempos y espacios configurados por tales acciones. Asimismo, aspiramos a la

triangulación de la información y los sentidos que emergen de los registros etnográficos con observación participante y las entrevistas en profundidad con jóvenes activistas.

La faceta visible de la acción colectiva, efectivizada en el espacio público, está precedida por una temporalidad particular en la que tienen lugar una serie de procesos preparatorios y organizativos que constituyen instancias de encuentro fundamentales para su concreción. En los años 2020 y 2021, la constitución de las mesas organizativas de ambas marchas se dio en el espacio virtual, a través de videollamadas, como estrategia de cuidado para reducir los encuentros presenciales y las posibilidades de contagio de Covid-19. En este caso, acompañamos las reuniones organizativas<sup>97</sup> de la 14  edición de la Marcha de la Gorra, en noviembre de 2020, y las actividades previas de difusión<sup>98</sup> de la 7  Marcha Nacional contra el Gatillo Fácil, en agosto de 2021.

En relación con la producción de registros durante las movilizaciones<sup>99</sup>, empleamos como herramienta la denominada etnografía de evento (Borges, 2017). La noción de lugar-evento se refiere al entrelazamiento de tiempo, espacio y política. Esto es importante atendiendo a la fugacidad e intensidad que caracterizan a las marchas, pues, su brevedad y el constante desplazamiento espacial las tornan objetos en movimiento.

En este sentido, el trabajo etnográfico permitió dar cuenta de la diversidad de tiempos y territorios que supone la acción colectiva. Esto implica atender a sus distintas temporalidades: lo fugaz, lo histórico, lo actual, lo que está dejando de ser, lo que está comenzando a ser y lo que va siendo; así como transitar sus múltiples territorialidades, tales como las reuniones de organización –virtuales y en espacios físicos–, las actividades previas, la calle, la vereda, la plaza y los propios cuerpos que marchan. Asimismo, puesto que tuvieron lugar una serie de actividades en el espacio virtual/digital, echamos mano de la etnografía digital (Di Prospero, 2017) como estrategia de

---

<sup>97</sup> Cabe aquí un esclarecimiento importante: las tareas de investigación y registro que se desarrollan en estos espacios son conocidas por todas y todos los miembros de la mesa organizativa. En estas instancias, además, se procede con la obtención del consentimiento informado de las y los jóvenes presentes, de manera oral, contemplando aspectos éticos de la producción de datos.

<sup>98</sup> Las actividades previas de convocatoria y difusión tuvieron lugar en un centro cultural de la ciudad, donde participaron jóvenes artistas de distintos barrios de Córdoba y miembros de la Coordinadora de Familiares de Víctimas de Gatillo Fácil, quienes encabezan la organización de la Marcha contra el Gatillo Fácil.

<sup>99</sup> A instancias de la elaboración de registros *in situ* durante las movilizaciones, se mantuvo la distancia recomendada de dos metros, el uso de tapabocas y la colocación frecuente de alcohol en gel en las manos, respetando el protocolo establecido de distanciamiento social.

construcción de datos. Así, realizamos un seguimiento focalizado de las publicaciones relacionadas con ambas marchas, emitidas desde los perfiles en redes sociales de los colectivos organizadores, los cuales son de acceso público.

Por otra parte, la realización de entrevistas en profundidad con jóvenes activistas nos permitió entrar en diálogo con el universo de sentido que construyen en torno a la experiencia vivida en cada marcha y en relación con su práctica política. Si bien las entrevistas estuvieron orientadas por guiones temáticos, se desarrollaron de manera flexible, procurando abonar a una atmósfera intersubjetiva de comodidad y confianza con nuestros interlocutores/as. En el período señalado, 2020-2021, fue posible entrevistar a once jóvenes<sup>100</sup> participantes de organizaciones políticas, sociales o territoriales y/o colectivos de artistas, con alguna vinculación con el activismo antirrepresivo en Córdoba y, particularmente, con la Marcha de la Gorra y la Marcha contra el Gatillo Fácil. Al respecto, cabe aclarar que todos los fragmentos de campo que se citan a continuación son identificados con nombres de ficción, en orden a resguardar la identidad de las y los participantes.

Finalmente, puntualizamos que la posibilidad de visitar y consultar registros etnográficos anteriores de ambas movilizaciones y de entrevistas con jóvenes marchantes, nos permitió identificar discontinuidades y novedades en los escenarios y prácticas en relación con el nuevo contexto que introdujo la pandemia.

### **Confinamiento, control y violencia policial**

En Argentina, con la entrada en vigencia del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, se pusieron en marcha medidas de operacionalización y de control en todo el territorio nacional. Entre otras cuestiones, esto supuso otorgar mayores licencias a las fuerzas de seguridad, las cuales, a partir de una amplificación de presencia en los espacios públicos, vías de acceso y rutas de conexión entre territorios, pasaron a ejercer un control riguroso sobre la circulación de las personas (Paiano, Lacombe, Slavin, López, Masi, Pedro, Sch fer, Chain y Tumini, 2021). Algunas autoras (Giaretto, 2020), hablan incluso de un estado de excepcionalidad, considerando el despliegue inédito de las fuerzas represivas en los territorios y la amplia aceptación de la militarización de los espacios públicos.

---

<sup>100</sup> En cumplimiento de las medidas de ASPO, estas entrevistas se realizaron en plataformas digitales, a través de videollamadas. A excepción de una de ellas, que se llevó a cabo de forma presencial, al aire libre y respetando los protocolos de cuidado.

En este primer apartado, proponemos un recorrido descriptivo por los principales nudos problemáticos identificados por las y los activistas en relación con las transformaciones en el escenario represivo en Córdoba respecto del avance de la pandemia y de las medidas gubernamentales adoptadas. Como punto de partida, puede establecerse que las y los jóvenes entrevistadas/os construyen posicionamientos críticos sobre la estrategia estatal para afrontar la emergencia sanitaria, especialmente por sustentarse en la intervención primordial de las fuerzas de seguridad, tanto de la policía como de la gendarmería. En esta línea, una activista que participa de una organización social antirrepresiva, expres  lo siguiente:

Me acuerdo que la primera alerta fue cuando Alberto [Fernández] habla, cuando anuncia la cuarentena obligatoria y habla de que era una acción la no circulación. Que el Estado podía "obligar", dentro de lo que la democracia permitía. Y al otro día hubo una conferencia de prensa con las fuerzas de seguridad. No me acuerdo si fue con Gendarmería, con la [Policía] Federal. No me acuerdo con quién fue. Y fue como...  qu  onda?  Por qué después de hablar de cuarentena obligatoria inmediatamente aparecen las fuerzas? Así, como la manera de que tiene el Estado  no?... como de decir que tenemos que estar en nuestras casas... No había pasado ni un día, que, al otro día, fue como: "Che, miren que se tienen que quedar en la casa porque están las fuerzas afuera", (...) Nos da miedo que se ponga en manos de las fuerzas de seguridad el tema de quiénes circulan.  Por qué? Si son las fuerzas que matan todos los años a pibes<sup>101</sup> y que sabemos quiénes son. (...)  Por qué era un policía el que se encargaba de indicar cómo circular en el espacio público? Digo...  no es posible que haya postas sanitarias en los barrios, donde se pueda explicar, orientar? No era preventivo eso, era directamente punitivo... "Si vos circul s, listo, te armo planilla". (Ruth, 32 años, 16-10-2020)

Paralelamente, como han advertido otros trabajos (Paiaro et al., 2021), desde los discursos oficiales se promovieron prácticas de delación, poniendo a disposición de la población líneas telefónicas de denuncia en relación con la violación del aislamiento. En este sentido, cuando desde el Estado se alientan conductas de control social horizontal se refuerzan interacciones de tipo punitivas, orientadas por un disciplinamiento autoregulado. A su vez, de acuerdo a la perspectiva de las jóvenes entrevistadas, el juzgamiento moral en relación con la vigilancia sanitaria opera

---

<sup>101</sup> Categoría local "pibe", "piba": en el contexto rioplatense se refiere a persona joven, niño, niña.

desigualmente según el sujeto o grupo del que se trate, reforzando algunos estigmas preexistentes:

El vecino, de pronto llamando porque “mmm veo alguien en la calle, sospechoso”, y no sé, que la yuta<sup>102</sup> caiga en dos segundos. (Ema, 24 años, 26-8-2021)

Un pibe que, si antes no podía circular, en este contexto menos. Y, encima, con la carga de que estás atentando contra la salud pública ¿no? Como el estigma, también, a las barriadas<sup>103</sup> se profundiza socialmente, cuando “son unos irresponsables que estaban en tal y tal cosa”. (Ruth, 32 años, 16-10-2020)

Asimismo, postulan que las políticas sanitarias y las restricciones no contemplan la especificidad de los territorios y las desiguales condiciones de la población, teniendo como consecuencia el reforzamiento de las limitaciones preexistentes. La imposición de la permanencia en el hogar no toma en consideración las condiciones materiales de existencia –heterogéneas y desventajosas– en que viven grandes sectores de la población. A modo de ejemplo, toman por referencia a territorios donde no se cuenta con suministro de agua potable para proceder con la higienización de manos y de espacios físicos, y a hogares que no pueden acceder a la compra de alcohol en gel y otros productos de limpieza. A su vez, las jóvenes señalan cierto desconocimiento o incomprensión de parte de los efectores de políticas públicas en la instigación a las conductas de cuidado, ignorando la necesaria cooperación que supone el acceso a bienes esenciales en determinados territorios, ante la cual el aislamiento absoluto se torna insostenible:

Y sin comprender, tampoco, el Estado, las lógicas comunitarias de los barrios. Yo tengo que ir a la casa del vecino porque hay una sola canilla en todo el barrio. Entonces, si yo me trasladaba acá a la otra cuadra, es porque tengo que buscar agua... y me paraba la policía. (Ruth, 32 años, 16-10-2020)

La aplicación de una medida de gobierno de carácter forzoso, homogéneo y uniforme se cristaliza en el sintagma de difusión masiva #QuedateEnCasa, convertido en epítome del aislamiento como estrategia primordial de profilaxis. Así, la crítica troncal que enuncian estas jóvenes al respecto, se refiere al supuesto de que todas las personas cuentan con una vivienda en las condiciones necesarias para transitar el ASPO. Análogamente, tematizan la cuestión del

---

<sup>102</sup> Categoría local “yuta”: policía. Puede emplearse para designar a agentes individuales o a la institución.

<sup>103</sup> Categoría local “barriada”: se refiere a las y los habitantes de los barrios populares.

acceso al trabajo, señalando que gran parte de la población subsiste a partir de actividades no registradas, para las cuales deben permanecer lejos de sus hogares durante la jornada. Asimismo, la cuestión de la participación política y el sostenimiento de las prácticas militantes se presenta como un núcleo de acción que se vio particularmente afectado por el aislamiento y por el temor a enfermar. En el relato de un joven procedente del movimiento piquetero, estas dificultades aparecen inscriptas del siguiente modo:

Y por todo el miedo de la pandemia, del contagio, no s  también mucho este discurso del “Quedate en casa”  no? creo que a la militancia en general nos atraves  un montón y nos desestructur  ahí. Muchas compas [compañeras] que no est n pudiendo sostener la militancia porque tenés de pronto tres trabajos, no hay chance de sostener un espacio organizativo. [...] Mucha bronca. Primero, que no todes pueden quedarse en casa, por mil razones, entre ellas laborales (Ema, 24 años, 26-8-2021)

Ema, quien se presenta a sí misma como anarquista y feminista, también hace hincapié en el agravamiento de los obstáculos que tradicionalmente han transitado las juventudes de sectores populares para salir de sus barrios o desplazarse en la ciudad. En efecto, esto implica un reforzamiento de las desigualdades y de los imaginarios contruidos sobre estos sectores sociales:

Y ni hablar si encima sos de algún barrio un poco más estigmatizado, que ya salir del barrio era todo un tema antes, en pandemia se legitimó mucho más: “ a dónde vas? No, no podés salir, te qued s. Y si no, es desacato a la autoridad y te llevo en cana. Te pongo una multa carísima que no vas a poder pagar nunca”. Todo eso fue operando en la militancia en general. (Ema, 24 años, 26-8-2021)

Del mismo modo, señala que esto repercute también en la militancia y en el cercenamiento de las posibilidades de congregarse en los espacios céntricos de la ciudad –puntos de reunión habituales de varias organizaciones políticas–, impidiendo el encuentro cotidiano que hace viable la acción política:

Y toda esta restricción de circulación. Hay muchos de quienes estamos en la calle que no somos del centro, entonces acercarse al centro implica que te frene la yuta. (Ema, 24 años, 26-8-2021)

Posteriormente, expresa que el imperativo de permanencia en el hogar puede tornarse peligroso al entrañar una retórica del abandono del espacio público, escenario de conflictividad social de gran valor para los movimientos sociales en Argentina:

Y ver cómo a través del “Quedate en casa”, la pérdida del espacio público, es muy fuerte. Cómo algo que costó tanto conseguir y reivindicar, el encuentro en grupo en el espacio público, un espacio fundamental para conquistar derechos, también, y para reconocerse con el resto, con las otras personas y donde surgen estos conflictos a partir de esos encuentros también, fue re fuerte. (Ema, 24 años, 26-8-2021)

Tanto en las voces de las y los jóvenes entrevistadas/os como en los registros producidos durante las reuniones organizativas de las marchas antirrepresivas, existe una consonancia en señalar que, durante el período de aislamiento, las prácticas represivas de las fuerzas de seguridad se intensificaron, particularmente, entre los sectores tradicionalmente hostigados (juventudes de sectores populares, trabajadoras sexuales, activistas, habitantes de barrios marginales, entre otros). Respecto de las modalidades que asumen estas prácticas represivas en contexto de aislamiento es recurrente la menc n a las detenciones arbitrarias. Esta constituye una demanda histórica de las acciones colectivas antirrepresivas en Córdoba, especialmente en relación con la aplicación del antiguo Código de Faltas y el actual Código de Convivencia Ciudadana, legislaciones contravencionales que dan lugar a altos índices de detención, especialmente entre la población juvenil de barrios pobres (Lerchundi y Bonvillani, 2016). En el nuevo contexto, la ampliación de facultades otorgadas a las fuerzas de seguridad en supatrullaje del espacio público habilitaría la configuración de nuevas justificaciones para la interceptación policial e incluso la violencia física. En esta línea, las y los jóvenes expresan:

Toma la palabra un joven de una organización barrial y afirma: “Nosotros tenemos trabajo territorial en barrio \*X\* y tenemos la intención de movilizar. Creemos que es más necesario que nunca, en este contexto de pandemia, movilizar. Porque la policía sigue reprimiendo y la represión no ha parado a pesar de la cuarentena. Aunque nos hayan tratado de aislar, en los barrios vemos que la policía ha seguido reprimiendo”. (Registro etnográfico en reunión organizativa de la Marcha de la Gorra, 6-11-2020)



Y porque viene esta cuestión de la cuarentena, de un montón de sucesos que, bueno, que te hacen explotar y que empiezan a afectar a más gente. (Fran, 24 años. 26-9-2020)

Asimismo, esto se conjuga con prácticas que ya tenían lugar anteriormente (Lerchundi, 2018) como el ocultamiento de información, la no explicitación del paradero de los jóvenes detenidos y las demoras injustificadas para su liberación:

No sé, por las detenciones que hubo al principio, cuando había cuarentena obligatoria. Hubo un montón de situaciones de pibes que no se sabía dónde estaban, ¿no?, por un día entero. Como que eso se repitió un montón este año, como familias llamando que no sabían dónde están los chicos, los pibes. (Ruth, 32 años, 16-10-2020)

Además de los relatos que comparten las y los jóvenes respecto del recrudecimiento de las prácticas represivas durante el aislamiento más estricto, encontramos algunas producciones artístico-expresivas elaboradas por jóvenes de los barrios y presentadas a instancias de la 14° Marcha de la Gorra. La cuestión del aislamiento y el rol particular que desempeñaron las fuerzas de seguridad se tornan texto de las canciones recitadas por jóvenes raperos en el cierre de la movilización:

Estamos en el punto final de la marcha, frente a la Casa de Gobierno, y un joven recita un rap de su autoría en el micrófono oficial: *Si estamos en cuarentena y el aislamiento es una obligación, eliminar los cabos sueltos es parte de sus procesos ¿Cómo lo llamaría? Aprovechar la situación.* (Registro etnográfico, 14° Marcha de la Gorra, 20-11-2020)

Finalmente, en el amplio abanico de prácticas represivas, en su extremo de letalidad encontramos los denominados casos de *gatillo fácil*, en los cuales se atenta directamente contra la vida de los jóvenes. De acuerdo con el documento oficial compartido por la 7° Marcha Nacional contra el Gatillo Fácil, desarrollada en las calles de Córdoba el 27 de agosto de 2021, la amplia mayoría de casos del último año tuvieron lugar durante el ASPO<sup>104</sup>, tanto en Córdoba como en el resto del país.

---

<sup>104</sup> Entre ellos, algunos casos alcanzaron mayor trascendencia en los medios de comunicación por las condiciones en que se produjeron estas muertes. Facundo Astudillo Castro (22 años), quien

Amodo de recapitulación, advertimos que entre las y los jóvenes activistas parece existir cierto acuerdo acerca de que la violencia policial –en las diferentes modalidades que desde hace tiempo se vienen denunciando– lejos de cesar, encontr  en el escenario del ASPO un terreno fértil para su recrudescimiento. Así, en el universo de sentido que construyen las y los jóvenes a partir de las experiencias en sus territorios y en sus espacios de militancia, las restricciones a la circulación y la hipertrofia de la función custodial delegada en las fuerzas parecen haber reforzado la violencia que vienen resistiendo desde hace tiempo. En este sentido, el agravamiento del contexto represivo supone un desafío en sí mismo para los activismos que buscan oponerse a tales prácticas. No obstante, la cuestión se complejiza si consideramos las dificultades para encontrarse y desplegar acciones coordinadas en el espacio público, producto del aislamiento obligatorio. A continuación, nos ocupamos de estas vicisitudes a partir de las experiencias que recuperan las y los jóvenes de la militancia antirrepresiva en Córdoba.

#### **“La calle no se puede regalar”: del aislamiento a la movilización en el espacio público**

Nuestro modo de aproximarnos a la acción colectiva parte de una perspectiva psicosocial atenta a la germinación de lenguajes, prácticas y afectaciones compartidas que supone la construcción mancomunada de una acción política. Así, consideramos que las experiencias asociativas que desandan los sujetos y grupos en una t nica contestataria, también comportan la construcción de proyectos y horizontes comunes de acción. La experiencia compartida propia del encuentro y la organización en la calle da lugar a sentidos subjetivos instituyentes y transformadores acerca del *estar juntos* y del *hacer con otras y otros*. Sin embargo, hasta aquí habíamos tejido reflexiones situadas en escenarios cuyas coordenadas generales se vieron drásticamente trastocadas por la pandemia y por el conjunto de limitaciones, recaudos, evitaciones y prevenciones que este nuevo mundo nos impone. En esta línea, nos parece necesaria la pregunta por cómo se tramita el

---

estuvo desaparecido tras haber sido detenido por la Policía de la Provincia de Buenos Aires, hasta que se logró dar con su cuerpo, meses después. Valentino Blas Correas (17 años), quien murió tras recibir un disparo luego de pasar por un control policial, en Córdoba. Joaquín Paredes (15 años), que murió tras recibir un disparo de arma reglamentaria, mientras se encontraba con sus amigos en la plaza de su pueblo. Asimismo, cabe resaltar que, en la víspera de la 7  edición de la Marcha contra el Gatillo Fácil, se produjo el homicidio de un joven de 23 años, en el que se vio involucrado un policía de civil. Para mayor información, pueden consultarse fuentes periodísticas como <https://www.laizquierdadiario.com/Otra-vez-gatillo-facil-en-Cordoba> o <https://lmdiaro.com.ar/contenido/304676/multitudinaria-marcha-contra-el-gatillo-facil-y-la-impunidad-estatal>.

conflicto en lo público en tiempos de pandemia, más aún cuando esos conflictos –por caso, la represión y el abuso policial– se han visto agravados por este escenario crítico. Tal inquietud implica considerar las estrategias que se dan los cuerpos-sujetos juveniles para encontrarse políticamente y hacer-juntas/os en condiciones de aislamiento o distanciamiento social. Así, en este apartado nos proponemos construir un prisma de lectura –aunque más no sea provisorio– que nos permita dilucidar los nuevos desafíos y vicisitudes que supone la producción de acciones colectivas de carácter antirrepresivo en estas particulares condiciones.

Transcurridas las primeras fases de aislamiento, en la segunda mitad del año, se dieron cita en la calle las acciones colectivas que aquí analizamos: la Marcha contra el Gatillo Fácil, el 27 de agosto de 2020, y la Marcha de la Gorra, el 20 de noviembre de 2020. Cabe aquí una mención a la Marcha contra la Criminalización de la Protesta, realizada el 29 de octubre de 2020<sup>105</sup>, movilización que las y los activistas se alanfrecuentemente como parte del campo antirrepresivo local.

Especialmente en lo que respecta a la Marcha de la Gorra y a la Marcha contra el Gatillo Fácil, ambas configuran repertorios de movilización que convocan a miles de personas, con gran participación juvenil y de organizaciones políticas y territoriales. En este sentido, las ediciones realizadas durante la pandemia no constituyeron una excepción. No obstante, la opción por realizar las marchas en el espacio público, tal como ocurría tradicionalmente, no constituyó un proceso decisorio unilateral exento de discusiones.

En el marco de las reuniones organizativas de la Marcha de la Gorra, realizadas en formato de videollamada, una joven plante  que no estaba de acuerdo con realizar la marcha en ese contexto, con el potencial riesgo de contagio y las dificultades de acceso a la salud de calidad que tienen los barrios populares. En contrapartida, fueron emergiendo voces que enfatizaban la necesidad de realizar la marcha en la calle. Así, la discusión en torno a los criterios y protocolos de cuidado se torna central en el proceso decisorio, un aspecto completamente novedoso en la planificación de la acción:

Yo personalmente no comparto la idea de marchar. No me parece arriesgar a la gente, así. Hay muchos casos de Covid y en Córdoba hay una circulación muy alta del virus. Me parece que no podemos arriesgarnos a que la gente se enferme.

---

<sup>105</sup> Esta marcha –que lleva cuatro ediciones en Córdoba– se realiza para exigir el desprocesamiento de 27 estudiantes judicializados/as por la toma del Pabellón Argentina, edificio central de la Universidad Nacional de Córdoba, durante el ciclo de protestas en defensa de la Educación Pública que tuvo lugar a mediados de 2018.

(Tatiana, familiar de una persona desaparecida en Córdoba. Registro de campo en reunión organizativa. 6-11-2020)

Toma la palabra un joven de una organización barrial y afirma: “Nosotros, desde barrio X, tenemos la intención de movilizar. Nos parece más que necesario, en este contexto de pandemia, movilizar, porque la policía sigue reprimiendo y la represión no ha parado a pesar de la cuarentena. Estar en la calle es sumamente importante, y no porque estemos en cuarentena nos van a hacer callar o nos va a hacer quedar en nuestras casas. Lo que ellos quieren es que los pibes no salgan de los barrios, entonces en las calles tenemos que seguir estando, con o sin pandemia”. (Registro de campo en reunión organizativa. 6-11-2020)

Pide la palabra otro joven y expresa: “En este contexto la represión se ha recrudecido muchísimo y para salir a la calle hay que tener algo bien movilizador. Nos parece fundamental que, en la Marcha de la Gorra, se arme un lindo l o en las calles. Y hay que tener en cuenta que hay sectores que no van a poder marchar, porque hay que tener varios criterios de cuidados que, seguramente, se van a ir charlando. Pero es fundamental salir a la calle y hay que empujar para eso en este contexto”. (Registro de campo en reunión organizativa. 6-11-2020)

Un joven de una organización barrial expresa: “Estamos *manija* [entusiasmados] de volver a las calles, de sentir que las calles son nuestras”. Luego de unos minutos retoma la palabra y exclama: “De alguna forma hay que salir a la calle”. (Registro de campo en reunión organizativa. 6-11-2020)

El consenso por la realización de la movilización en la calle estuvo apuntalado, fundamentalmente, en la constatación del recrudecimiento del escenario represivo durante la pandemia, tal como deslindamos en el apartado anterior. En efecto, el 20 de noviembre se march  bajo la consigna “*Ante la respuesta represiva,  somos memoria presente y lucha colectiva!*”. Sin embargo, la cuestión de los protocolos para evitar la propagación del coronavirus constituyó un t pico central de la puesta a punto de la manifestación. Tanto en las gráficas de convocatoria como en los mensajes que se pusieron a circular de manera previa a la Marcha, se insistió en la promoción de medidas de cuidado, de distanciamiento, el uso de tapabocas y de alcohol en gel. Esta serie de recaudos delimita una posición en la cual no se estaría en contra de las medidas sanitarias, pero aun así se considera imperioso ocupar las calles:

Con un montón de medidas de bioseguridad en relación a eso, como fue un poco la [Marcha en Contra] del Gatillo Fácil que, sí, es cierto, es complejo sostener esos cuidados, pero me parece que la intencionalidad de decir que va a ver cuidados de seguridad tiene que ver con no decir que se está en contra de la necesidad de estar en cuarentena  no? Como una medida de cuidado, pero también la necesidad de estar en la calle. (Ruth, 32 años, 16-10-2020)

Una joven propone conformar una comisión de bioseguridad que garantice la disponibilidad de alcohol en gel en diferentes puntos de la marcha y que se intente cumplir con el distanciamiento. (Registro de campo en reunión organizativa. 6-11-2020)

El énfasis en la importancia de los protocolos de cuidado pensados para marchar, representa un contraste que las y los jóvenes marcan insistentemente como modo de diferenciarse de las denominadas marchas anti cuarentena o “de derecha”. Incluso durante los primeros meses del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) que, en Argentina, se extendió entre marzo y noviembre de 2020, se realizaron una serie de movilizaciones y concentraciones en el espacio público, especialmente en los grandes centros urbanos, que introdujeron un matiz particular. Llamativamente, buena parte de estas acciones de protesta estuvieron nutridas por participantes y grupos identificados con sectores de clase media y alta. Por tratarse de concentraciones en franca oposición al gobierno nacional y a las medidas sanitarias de emergencia asociadas a la pandemia, el discurso mediático divergió entre denominarlas “banderazo” –por el uso extendido de banderas con los colores nacionales–, especialmente entre aquellos medios que respaldaban la movilización, y “marchas anti-cuarentena” o “anti-gobierno”, desde discursos más críticos (Sánchez, 2021). Esto marca un primer contraste en relación con la habitual ocupación del espacio público en clave contenciosa, históricamente ejercida por los sectores populares o los grupos oprimidos en pro de causas urgentes vinculadas a las desiguales condiciones de vida o a la reivindicación de derechos fundamentales.

Las juventudes activistas de lo antirrepresivo en Córdoba –ciudad que fue sede de varias de estas novedosas movilizaciones, con amplia convocatoria–, observan con aprensión el despliegue de manifestaciones conservadoras, precisamente, en el lugar que sienten como propio, la calle:

Y, por otro lado, cómo se est n organizando, justamente, para dar una avanzada que ya no queda en el vecino facho [fascista] o, no s , en el que te cruzas en el kiosco, o en la Facultad, donde sea, sino organizaciones que conlleva otra logística para apropiarse de la calle. Que hacen una convocatoria y después cae mucha más gente que esa organización, como en general pasa  no? (Ema, 24 años, 26-8-2021)

La multiplicación de este tipo de expresiones en el espacio público, en cierto modo, pone en alerta a los grupos y organizaciones históricamente combativos, quienes manifiestan la necesidad de *reafirmar la calle* como espacio de enunciación de sus luchas y reivindicaciones. En los debates sostenidos por las y los activistas, esta premura se condensa en la necesidad de “no regalar” el espacio público a los sectores conservadores. De allí, la rúbrica que da título a este apartado acerca de la imposibilidad de ceder el escenario fundamental de la insubordinación popular:

Toma la palabra un joven que se presenta como parte de un frente antirrepresivo, recientemente constituido: Es un contexto en el que es fundamental salir a la calle, porque la calle no se puede regalar, ni a los sectores de derecha, ni a los sectores reaccionarios. En la calle tenemos que demostrar que la calle es nuestra, que es para reclamar cuestiones populares, para reclamar en contra de la criminalización, en contra de la represión, en contra de que maten a nuestros pibes en los barrios. (Registro de campo en reunión organizativa. 13-11-2020)

Si bien, finalmente, primó la decisión de movilizar en las calles –en ambas marchas–, en el caso de la Marcha de la Gorra (noviembre de 2020), se decidió, de manera concomitante, realizar lo que se denominó una marcha virtual. Esta modalidad alternativa e inédita, se transmitió por YouTube, con una duración de dos horas y veinte minutos, alcanzando un total de 591 visualizaciones. Con un robusto trabajo de edición en tiempo real, la marcha virtual incluyó tres cámaras simultáneas replicando diferentes puntos de la marcha. Las tareas de edición y transmisión fueron desarrolladas por la denomina Cobertura Colaborativa de la Marcha, la cual constituye una articulación de activistas abocadas/os al registro y la difusión de movilizaciones antirrepresivas –si bien este grupo tuvo su origen en la Marcha de la Gorra, luego se extendió a la Marcha contra el Gatillo Fácil y a otras manifestaciones. Así, esta doble vía configur  una de las estrategias que se dieron estos activismos para instalar sus demandas en el discurso público. En las gráficas de convocatoria, para la tradicional concentración presencial, se detalló la intersección

de calles desde la cual partiría la movilización y, para la modalidad virtual, se anunci a transmisión por redes sociales oficiales de la Marcha (cuenta de Facebook y canal de YouTube).

Sin embargo, si bien se viabilizó este doble formato, la amplia mayoría de jóvenes que habitan estas acciones colectivas, sostienen enfáticamente que la calle es irrenunciable. El espacio público es el territorio en el que históricamente los cuerpos se han congregado en alianza (Butler, 2017). En este sentido, para los sujetos y colectivos que se reúnen con meses de anticipación a pensar y labrar una acción de protesta, el acto de tomar la calle—en tanto afirmación subjetiva de una existencia y una resistencia—, es el momento más álgido de la acción colectiva. Hablamos de afirmación subjetiva puesto que se trata de sectores o colectivos muchas veces inscriptos por fuera de las lógicas de reconocimientodiscursivo, político, social, cultural. En este sentido, tomar-parte en la cosa pública, *aparecer* —en el sentido que le da Butler (2017)— en las mismas calles donde no son esperados ni bienvenidos, constituye una constatación de resistencia y de insistencia por inscribir en lo común una demanda que se considera legítima y urgente, fundamentalmente en lo que respecta al asesinato de jóvenes. Asimismo, es también un tomar-parte en la cultura: visibilizar, sensibilizar y reconocerse en las producciones culturales y artísticas que elaboran como soporte de enunciación de sus demandas. De esto último, nos ocupamos en el siguiente apartado.

### **Los cuerpos y la calle... ese nudo obstinado**

Hasta aquí hemos procurado discernir la importancia radical que presenta la ocupación del espacio público para estos grupos juveniles. Asimismo, existe otra arista fundamental a considerar en torno a la co-presencia física que supone el encuentro en la calle. Los cuerpos all  congregados participan de producciones simbólicas y afectivas que los liga entre sí, los revela afectados por una causa común. La corporalidad constituye la materia vital en y desde la cual se registra la experiencia política, opera como *locus* preferencial y constante de expresión, y es el territorio subjetivo que posibilita el contacto con otros, dando lugar a la afectivizaci n de la práctica política (Bonvillani, 2013). En esta línea, los estudios canónicos de Jasper (2012) han señalado que las solidaridades colectivas, los rituales de interacción y otras dinámicas grupales que tienen lugar en el seno de la acción colectiva propician la emergencia de lealtades afectivas que favorecen la participación y el sostenimiento de los sujetos en dichas acciones.

Sin dudas, el fenómeno del coronavirus ha trastocado los repertorios de interacción corporal que conocíamos o practicábamos con cierta naturalidad. Los modos y la plasticidad del encuentro cuerpo-a-cuerpo se han visto afectados por la distancia preventiva que, en mayor o

menor medida, hemos ido *in-corporando* desde el surgimiento de la pandemia. Incluso el acceso a la multiplicidad expresiva de los rostros se ha visto limitado por el uso de tapabocas o barbijos, impidiéndonos captar gestos y mímicas de la cara. En este sentido, si establecemos la importancia que detenta la corporalidad en tanto *locus* de ejercicio político y asiento material de la producción intersubjetiva, especialmente en instancias de acción colectiva, se instala de inmediato un interrogante: ¿cómo se despliega, en las condiciones actuales, el encuentro de estos cuerpos en una atmósfera de movilización?

Para las jóvenes con quienes conversamos, la cuestión de la cercanía/lejanía corporal constituye un meollo particular en estas nuevas condiciones. Destacan la importancia de las redes afectivas en la acción de protesta y postulan, casi que como un segundo recinto irrenunciable –a la par de la calle–, al abrazo:

Creo que es un estar cerca, estando lejos, a la vez. Porque sí, podemos encontrarnos, pero la cuestión del contacto... que, es algo que está un montón esto de que te encontrás con alguien y te das un abrazo... ¿viste que no sabes cómo saludarte? [...] Para mí, hay marchas, como la del Gatillo o de la Gorra, en las que no... no se puede no abrazarse. Es que es sostenernos, y sostenernos en el sentido del cuerpo también. Porque los cuerpos se caen, de pronto, es una información que está, y un montón de violencia que te puede atravesar el cuerpo, y dolor, y tristeza, bronca... es necesario ese abrazo compañero y ese “bueno, dale, acá estoy... caete que te puedo agarrar”, digamos. (Ema, 24 años, 26-8-2021)

Hacia el cierre de la reunión, toma la palabra Silvia, integrante de la Coordinadora de Familiares de Víctimas de Gatillo Fácil y expresa: “No les prometo no abrazarles cuando me emocione en la Marcha”. (Registro de campo en reunión organizativa. 13-11-2020)

En efecto, en nuestro recorrido por ambas movilizaciones, en el marco de nuestro trabajo etnográfico, repetidamente encontramos personas abrazándose, cuerpos tomados del brazo, rozándose; otros tantos cuerpos juveniles moviéndose e inter-actuando al ritmo de la murga. Asimismo, el uso del barbijo constituyó una constante bastante extendida entre las y los marchantes. En contrapartida, el distanciamiento recomendado de 1,5 m. fue bastante difícil de sostener en el contexto de movilización.



El encuentro en la calle configura la instancia de máxima visibilidad e intensidad de la acción colectiva. En este sentido, parece tener la cualidad de imantar los cuerpos, de reunirlos en torno al fuego, a las intervenciones artísticas, a los banderines y de estrecharlos en el propio avance de la manifestación. En este sentido, las acciones antirrepresivas en la calle parecen operar como un momento-espacio en que las restricciones o protocolos acaban perdiendo rigidez frente a la densidad emocional que supone encontrarse para exigir justicia por un hijo, un hermano, un vecino o un amigo cuya vida fue arrebatada en episodios de violencia policial.

Por otra parte, este triángulo sensible *cuerpos–acción colectiva–espacio público*, admite otra línea de análisis respecto de lo que ocurre con las intervenciones artísticas que all  se ponen en acto. Además del encuentro entre cuerpos, la calle habilita un registro sensorial en relación con lo espacial que permanece o perdura a la vista de toda la comunidad, a diferencia de lo que ocurre con los objetos virtuales o digitales que son consultados, casi exclusivamente, por personas interesadas en ellos. El espacio público comporta la particular cualidad de lo común, en tanto es habitado por una gran diversidad de sectores, grupos y sujetos que transitan cotidianamente en él. En tanto territorio compartido, se torna un lienzo polifónico susceptible de albergar y replicar un sinfín de mensajes que se inscriben en sus paredes, veredas, calles, mobiliario urbano, etc.

Tanto la Marcha de la Gorra como la Marcha contra el Gatillo Fácil, alojan numerosas intervenciones expresivas y artísticas que operan como verdaderos recursos expresivos (Scribano, 2009) e interpelan no solo a quienes se cuentan dentro de la manifestación, sino también a quienes la observan. En este sentido, es interesante lo que ocurre con las denominadas “pegatinas”. Éstas consisten en una acción grupal, presurosa y coordinada, en la que familiares, amigos, vecinos u otros/as activistas estampan fotografías de jóvenes víctimas de gatillo fácil en lugares icónicos de la ciudad por donde avanzan las marchas. Las imágenes de los rostros van acompañadas por el nombre completo de cada uno de estos jóvenes y permanecen durante varios días, incluso meses, en las calles de Córdoba, visibles para transeúntes y para la ciudadanía en general. “Las intervenciones artísticas son huellas que quedan después de la marcha”, expresa Joaquín, de 32 años, quien integra una murga barrial.

Para ilustrar esta intervención, incluimos una fotografía de la última edición de la Marcha contra el Gatillo Fácil, que se llevó a cabo el 27 de agosto de 2021. Allí puede observarse un banderín con los rostros de los jóvenes asesinados y, al fondo de la escena, tres activistas trepados a una pared, realizando las pegatinas.

**Fotografía N  1: Pegatinas durante la concentración en la 7  Marcha contra el Gatillo Fácil**



*Fuente: Elaboración propia.*

Desde la sociología de la acción colectiva, se distingue entre la fase de latencia y la fase de visibilidad de un movimiento (Melucci, 1999). La primera se refiere a todo el período de coordinación y preparación para la acción, así como a los efectos o impactos adyacentes; mientras que la segunda designa el momento en que los grupos movilizados emergen en el espacio público para confrontar con la autoridad política. Si bien esta distinción conceptual es útil, en lo que respecta a las intervenciones artísticas de las acciones analizadas, hay allí un nudo cualitativo que merece ser profundizado. De inicio, podríamos pensar a tales intervenciones como un fenómeno de frontera de la acción, en tanto buscan interpelar tanto a quienes marchan como a quienes observan de manera focalizada o fortuita el producto. No obstante, tal como explicamos, estos figurines permanecen instalados en el espacio público durante mucho tiempo después de transcurrida cada marcha. En este sentido, operan también en un margen temporal: traspasan la

temporalidad acontecimental de la acción colectiva y perduran en una temporalidad ampliada que puede, por su parte, continuar interpelando las sensibilidades de quienes reparan en ellas.

En este punto, nos parece interesante recuperar la afirmación de Joaquín acerca de la cualidad de *huella* que tendrían estas intervenciones. Posiblemente, el momento más álgido e intenso de agitación emocional tenga lugar en el momento mismo de su producción: cuando, en pleno avance de la marcha, un grupo de activistas se trepa a paredes y columnas en la calle, y pincela con pegamento las imágenes con los rostros de los jóvenes, adhiriéndolas en diferentes puntos. Sin embargo, al perdurar estas imágenes en el espacio público, pueden replicar o hacer resonar sentidos en un *más allá* de la propia manifestación. Así, este tipo de intervenciones artísticas se ubican, precisamente, en esa frontera entre lo acontecimental y lo que perdura, como una suerte de eco de la acción colectiva. Hablamos de eco puesto que éste tiene la cualidad de ser expansivo, se disloca progresivamente de su contexto de producción y alcanza nuevas latitudes. La posibilidad de inscribir en el tapiz físico de la calle –veredas, columnas, persianas– producciones gráficas que, a partir de un proceso de rostrificación y de nombramiento de las víctimas, condensan potentes sentidos políticos, constituye una cualidad insustituible del espacio público. La calle es ese escenario polivalente en que tienen lugar encuentros entre los más diversos y heterogéneos sectores sociales. Por ello, constituye un lugar común de expresión muy difícil de dispensar para los grupos activistas.

Respecto de las pegatinas, vale visitar el testimonio de dos jóvenes integrantes de la Coordinadora de Familiares de Víctimas de Gatillo Fácil que, tiempo atrás, narraban lo siguiente:

Cada vez que venimos al centro, nos acordamos. De todos lados, miramos y nos reímos; nos acordamos, nos da tristeza, todo junto. Es como una mezcla de sensaciones, de emociones. Como sentir que lo mejor que tenemos lo hacemos ahí, en el momento. Los dejamos descansar, pero es como muy lindo. Como que ahí dejamos todas nuestras energías me parece. (Entrevista con jóvenes familiares de una víctima de gatillo fácil. 23-11-2018)

En suma, si bien las y los jóvenes, en esta coyuntura, integran una generación capaz de emplear o construir herramientas digitales que les habiliten canales de comunicación alternativos, tal como ocurrió con la Marcha de la Gorra en su modalidad virtual, para ellas y ellos la calle continúa presentando un valor irrevocable en tanto lugar de enunciación, *via regia* para la puesta en visibilidad de sus demandas, su grito, su arte.

### **Palabras de cierre**

La elaboración de este trabajo constituyó un desafío particular en tanto aborda una problemática emergente anudada al contexto de pandemia. Las condiciones de producción de nuestro estudio están también permeadas por el distanciamiento social y las dificultades para proceder con el trabajo de campo. Asimismo, se trata de procesos tan contemporáneos que no es posible contar con antecedentes directos o estos se presentan como aproximaciones exploratorias, también en andamiaje. En este sentido, consideramos que el estudio representa un acercamiento necesario en orden a conocer las transformaciones en el escenario represivo en Córdoba y el impacto que esto tuvo en los activismos.

Nos hemos preguntado por el impacto de medidas sanitarias como el aislamiento en los procesos asociativos y de resistencia en clave antirrepresiva, particularmente en la acción colectiva. Hablamos de procesos organizativos que instalan demandas tan urgentes como la denuncia del asesinato de jóvenes a manos de la policía. Las voces juveniles sostienen un consenso bastante generalizado respecto del recrudecimiento del contexto represivo, producto de la exacerbación de las prácticas de vigilancia y del incremento de atribuciones a las fuerzas de seguridad. Sostienen que, todo ello, contribuyó a profundizar los escenarios de control y el accionar represivo que existía previo a la pandemia, situación que hace mella particularmente en los sectores populares.

A partir de un primer acercamiento a las construcciones de sentido que las y los jóvenes expresan en torno a este nuevo contexto, nos interesamos por las características particulares que asumen sus prácticas asociativas y de resistencia frente a estos escenarios. Al centrar nuestro análisis en las acciones colectivas que proponen y habitan, nos preguntamos cómo se tramita el conflicto en lo público en tiempos de pandemia, aún más considerando el agravamiento de la represión y el abuso policial.

Nuestro modo de habitar el mundo se ha visto trastocado radicalmente desde la emergencia y la expansión del coronavirus. El distanciamiento social ha ido configurando nuevos modos de interacción y nuevos repertorios corporales. Entre tantos efectos que produjo y producirá el establecimiento de la pandemia, nos inquieta pensar su impacto en procesos de politización juvenil que ya veníamos pesquisando desde hace algunos años, especialmente por tratarse de acciones con un anclaje fundamental en la congregación de cuerpos en el espacio público. Tanto la Marcha de la Gorra como la Marcha contra el Gatillo Fácil constituyen movilizaciones habitadas

fundamentalmente por jóvenes, cuya ejecución y puesta en escena aparecen muy ligadas a una gramática corporal y afectiva que se brinda, circula y se comparte sin demasiadas prevenciones. De hecho, incluso las pasiones más tristes que producen los contextos de precarización de la vida, suelen encontrar una parte importante de su tramitación en la posibilidad de colectivizar el malestar y encontrarse con otros en la calle, en los abrazos, en el grito compartido. En suma, en el ejercicio corporeizado de aparecer en la escena pública.

En el caso de las y los jóvenes que habitan el campo antirrepresivo cordobés, identificamos en sus narrativas aquello que hemos designado como dos recintos irrenunciables de su práctica activista, aún en tiempos de pandemia: uno de ellos se expresa en una clave espacial y remite al *topos* de la calle. El segundo, tiene un anclaje corporal y se refiere a rituales de interacción en los que parece imposible renunciar al contacto, como es el caso de los abrazos. La acción colectiva parece operar como una suerte de nudo que enlaza a los cuerpos entre sí en la calle, evidenciando la importancia radical de los sentidos emocionales y afectivos en la práctica política.

Finalmente, la necesidad imperiosa de ocupar el espacio público aparece asociada a la disputa de tal escenario con otros sectores que se muestran interesados en él. La emergencia en Argentina de movilizaciones o protestas convocadas por grupos conservadores pone en alerta a estos activismos. En la fase de preparación de la acción colectiva, sus discursos enfatizan la importancia de no ceder las calles y de reafirmar ese espacio como campo de enunciación fundamental para los sectores populares y grupos oprimidos. La calle se presenta, entonces, como un lugar común en el cual expresar sus demandas, pero también opera como un lienzo pasible de ser intervenido artísticamente. En este sentido, las *huellas* que inscriben en la arquitectura urbana durante la ocupación coordinada del espacio público constituyen potentes recursos expresivos que amplifican los alcances semánticos de la acción colectiva.

## **Referencias**

- Agudelo López, A. (2013). Dispositivos de seguridad o de la actualización del miedo en el estado contemporáneo. Buenos Aires: CLACSO.
- Aguilar-Forero, N., & Muñoz, G. (2015). *La condición juvenil en Colombia: entre violencia estructural y acción colectiva*. Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud, 13 (2). <https://doi.org/10.11600/1692715x.13233090913>

- Bonvillani A. (Ed.) (2015). *Callejeando la alegría... y también el baj n. Etnografía colectiva de la Marcha de la Gorra*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.
- Bonvillani, A. (2013). *Cuerpos en marcha: emocionalidad política en las formas festivas de protesta juvenil*. Revista Nómadas (39), pp. 91-103.
- Bonvillani, A. (2018). *Etnografía colectiva de eventos: la cronotop a paradójica de la Marcha de la Gorra (Córdoba, Argentina)*. De prácticas y discursos, 7 (9), 161-184. ISSN: 2250-6942. Doi: <http://dx.doi.org/10.30972/dpd.792806>
- Borges, A. (2017). *Tiempo de Brasilia: etnografiando lugares-eventos de la política*. Los Polvorines: Ediciones UNGS.
- Butler, J. (2017). *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Buenos Aires: Paidós.
- Castillo, C. (2021). *Pandemia y precarización laboral en Argentina*. O social em questão, 24 (49), 89-110. Doi: 10.17771/PUCRio.OSQ.51112
- Ciuffolini, M. A. y de la Vega, C. (2020). *Conflictividad y acción política en tiempos de COVID. Dos tesis preliminares*. Observatorio Latinoamericano y Caribeño, 4 (2), 70-84. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/observatoriolatinoamericano/article/view/5959/5419>
- Decreto de Necesidad y Urgencia 297/2020 [Presidencia de la Nación]. Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO). Boletín Oficial de la República Argentina. 19 de marzo de 2020.
- Di Prospero, C. (2017). *Antropología de lo digital: Construcción del campo etnográfico en co-presencia*. Virtualis, 8 (15), 44-60. <https://www.revistavirtualis.mx/index.php/virtualis/article/view/219>
- Giaretto, M. (2020). *La criminalización como condición de la desaparición forzada de personas en el contexto de pandemia en la Argentina*. En Bautista, C. et al., Estados Alterados: reconfiguraciones estatales, luchas políticas y crisis orgánica en tiempos de pandemia (193-206). Buenos Aires: CLACSO.
- Jasper, J. (2012). *Las emociones y los movimientos sociales: veinte años de teoría e investigación*. Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad, 4 (10), 46-66.
- Job, S. (2013). *El pueblo cordobés a principios de siglo XXI: entre el Capitalismo, el Poder y la Resistencia* (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.

- Lerchundi, M. J. (2020). *La violencia policial como "mensaje": un abordaje desde la experiencia de jóvenes de Latinoamérica*. Hallazgos, 17(34), 23-54. <https://doi.org/10.15332/2422409X.5488>
- Lerchundi, M. y Bonvillani, A. (2016). *Del Código de Faltas al Código de Convivencia Ciudadana, algunas diferencias a la luz de la Marcha de la Gorra (Córdoba, Argentina)*. Cuadernos del Ciesal, 13 (15), 83-109.
- Llobet, V. (2015). *Políticas y violencias en clave generacional en Argentina*. En Valenzuela, J. M. (coord.) *Juvenicidio. Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina y España*. Barcelona, España: Ned. El Colegio de la Frontera Norte.
- Melucci, A. (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México: Centro de estudios sociológicos.
- Paiaro, M.; Lacombe, E.; Slavin, M.; López, M.; Masi, M.; Pedro, I.; Sch fer, D.; Chain, R. y Tumini, C. (2021). *Este 24 marchamos en casa. Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio y las manifestaciones sociales en tiempos de pandemia*. En Reinoso, G. y Vaggione, A.: *Escribid 2020. Reflexiones y escrituras en torno a pandemia(s) y aislamiento(s) (52-70)*. Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Pita, M. V. (2010). *Formas de vivir y formas de morir. El activismo contra la violencia policial*. Buenos Aires: Del Puerto; CELS.
- Plaza, V. (2018). * Por qué tu gorra s  y la mía no? Los procesos de construcción de identidad en jóvenes organizados contra la violencia policial*. *Revista Crítica Penal y Poder*, (14), 55-75. Recuperado de <https://revistes.ub.edu/index.php/CriticaPenalPoder/article/viewFile/20262/23503>
- Reguillo, R. (2015). *La turbulencia en el paisaje: de jóvenes, necropolítica y 43 esperanzas*. En Valenzuela, J. M. (coord.) *Juvenicidio. Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina y España*. Barcelona, España: Ned. El Colegio de la Frontera Norte.
- Rodríguez Alzueta, E. (2014). *Temor y control: la gestión de la inseguridad como forma de gobierno*. Buenos Aires: Futuro Anterior.
- Roldán, M. (2020). *Juvenicidio en Córdoba (Argentina) y estrategias de biorresistencia en la acción colectiva juvenil*. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 41 (161), 47-65. <http://dx.doi.org/10.24901/rehs.v40i161.659>
- Sánchez, P. (2021). *Un clamor en la zona liberada. Identificación melancólica, discurso de odio y regocijo necropol tico en las marchas anti-cuarentena*. *Heterotop as*, 4 (7), 1-21. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/heterotopias/article/view/33537/33896>

**KAIROS. Revista de Temas Sociales**  
**ISSN 1514-9331. URL: <http://www.revistakairos.org>**  
**Proyecto Culturas Juveniles**  
**Publicación de la Universidad Nacional de San Luís**  
**Año 25. Nº 48. Diciembre de 2021**  
**DOSSIER: JUVENTUDES**

- Scribano, A. (2009). *Acciones colectivas, movimientos y protesta social: preguntas y desafíos*.  
Conflicto Social, 2 (1), 86-117.
- Valenzuela, J. M. (2019). *Trazos de sangre y fuego. Bionecropolítica y juvenicidio en América Latina*. Alemania: CALAS.
- Wacquant, L. (2012). *Three steps to a historical anthropology of actually existing neoliberalism*.  
Social Anthropology, 20(1), 66-79.



**Economía del miedo y punitivismo. Un estudio de los posicionamientos subjetivos de jóvenes estudiantes de clase alta y baja ante la narrativa social de la inseguridad<sup>106</sup>**

**Cynthia Sabrina Daiban<sup>107</sup>**

**Recibido: 3/ 08/2021**  
**Aceptado: 13/11/2021**

**Resumen**

El presente trabajo indaga la narrativa social de la inseguridad y los posicionamientos subjetivos respecto a la misma para lo cual se presentan entrevistas a jóvenes estudiantes de clase baja y alta. La inseguridad es caracterizada como un síntoma actual que se somatiza en el cuerpo social tension ndolo y atemoriz ndolo y sumergiendo los discursos sociales en el registro imaginario del punitivismo. Posee dos rostros: uno objetivo (una serie de *hechos* delictivos) y otro subjetivo (relativo a sentimientos y afectos experimentados). Es sobre éste último que se concentra nuestro análisis, para cuyo ahondamiento se propone la inclusión del marco del psicoanálisis para articularlo con las ciencias sociales. Al indagar los grados de punitivismo nos encontramos que les jóvenes de clase alta propusieron soluciones abiertamente punitivistas a la par que manifestaron mayor grado de miedo ante la inseguridad, a diferencia de les jóvenes de clase baja que son quienes de hecho la sufren cotidianamente. Como resultado aparece una correlación entre grado de miedo y tipo de posicionamiento (punitivista) y una falta de correspondencia entre el plano de lo temido y lo vivido. El sentimiento de inseguridad y el grado de miedo puede ser mayor en quienes no han sufrido un hecho de inseguridad, pero lo temen. El punitivismo no sólo se asienta en la

---

<sup>106</sup> En este artículo se presentan y analizan hallazgos parciales de dos investigaciones realizadas en los Proyectos PICT 2012-2751 y 2017-0661 bajo dirección de la Dra. Miriam, dejando constancia de su autorización para esta publicación. Agradecemos el aval del proyecto PICT 2017-0661 (dirigido por la Dra. Miriam Kriger) en cuyo marco se realiza este artículo.

<sup>107</sup> Docente de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico: cyndaiban@gmail.com

clase social que más padece la inseguridad, sino en la que más la teme. Ambas clases coinciden en quién es el agente de la inseguridad (el joven pobre que ni estudia ni trabaja) y recurren a la misma equivalencia estigmatizante entre pobre/delincuente.

**Palabras claves:** narrativa de la inseguridad; juventud; posicionamiento subjetivo; punitivismo; psicoanálisis.

### **Fear economy and Punitivism.**

#### **A study of the subjective positions of young high and low class students before the social narrative of insecurity**

##### **Abstract**

The present work investigates the social narrative of insecurity and the subjective positions, for which we consider several interviews to young students of low and high classes. Insecurity is characterized as a current symptom somatized in the social body, stressing and frightening it and immersing social discourses in the imaginary register of punitivism. It has two faces: an objective one (a series of criminal acts) and a subjective one (related to feelings and affections experienced). Our analysis points in the last aspect. Hence, it is proposed to include the framework of psychoanalysis to articulate it with the social sciences. By investigating the degrees of punitivism we find that young people of the high class proposed openly punitive solutions at the same time that they manifested a greater degree of fear before insecurity, unlike the young people of the low class who are the ones who in fact suffer it daily. As a result, there is a correlation between the degree of fear felt and the type of positioning (punitive) and a lack of correspondence between the plane of feared and lived. The feeling of insecurity and the degree of fear may be greater in those who have not suffered an act of insecurity, but fear it. Punitivism is not only based on the social class that suffers most from insecurity, but also on the one that fears it the most. Both classes agree on who is the agent of insecurity (the poor young man who neither studies nor works) and stigmatize poor people, matching them with delinquent.

**Key words:** narrative of insecurity; youth; subjective positioning; punitivism; psychoanalysis.

### **El síntoma de la inseguridad**

Tal como lo atestigua su densa y obstinada presencia, carnal y discursiva, callejera y mediática, la inseguridad se nos aparece, desde las últimas décadas, como un espectro que no deja de asediar nuestra existencia cotidiana. Crispa las discursividades, polariza el campo social y tensiona las fibras pasionales inoculando temor en las corporalidades. En tanto afecta a los cuerpos sintientes y perturba las psiques generando mutua desconfianza y un consecuente distanciamiento social autoimpuesto como defensa frente a un *otro* sospechoso, podría ser caracterizada como un síntoma propio de nuestro presente. Como si se tratara de uno de esos síntomas de conversión leídos por Freud en los cuerpos de sus históricas, sólo que, en este caso, se somatiza en el cuerpo social tension ndolo y atemoriz ndolo, y sumergiendo los discursos sociales proferidos en el registro imaginario del punitivismo.

La inseguridad, como Jano, es bifronte: tiene un perfil objetivo y otro subjetivo. Por un lado, se trata de ciertos *hechos* delictivos y criminales. Por otro, de cierta *sensación* ligada al miedo (Kessler, 2009), sea a convertirse en la próxima víctima (Rodríguez Alzueta, 2014), sea a la repetición de una vivencia traumática. A una serie de actos con distintos grados de violencia, concretos y puntuales, le corresponde, como contrapunto afectivo, un temor angustioso constante, expandido y, por efecto de las identificaciones promovidas mediáticamente entre víctimas y televidentes, “contagioso”. Como una cuerda cada vez más tensa, la inseguridad amarra actos, cuerpos, pasiones y pisques y va tejiendo una trama, una *narrativa* sobre actos violentos, “pasiones tristes” –como diría Spinoza (2009[1677])– de temor y terror y cuerpos atemorizados y a veces violentados. En el horizonte histórico del imperio neoliberal, que no sólo coloniza las materialidades de la vida económica para convertirlas en fantasmagorías (Buck-Morss, 1981) inmateriales y financieras, sino también las materialidades subjetivas para transmutarlas en identidades replegadas sobre su goce consumista y autodestructivo, aparece un diagnóstico de nuestro tiempo: estaríamos transitando un “giro represivo”<sup>108</sup> de parte de la sociedad, un “momento

---

<sup>108</sup> Si bien en nuestro país el tema de la inseguridad comienza a instalarse en la agenda mediática y pública desde la década del '90 (Ayo, 2014), una manifestación clara de este “giro represivo” fue la llamada “doctrina Chocobar” que autorizaba a los miembros de las fuerzas de seguridad a disparar sobre personas en situación de fuga. Su nombre hace referencia al agente de policía a Luis Chocobar, quien disparó por la espalda y mat  a un “pibe chorro” de 18 años. Por tal acto fue felicitado por el entonces presidente Mauricio Macri que lo calificó de “héroe” (“*Estoy orgulloso de que haya un policía como vos al servicio de los ciudadanos. Hiciste lo que hay que hacer, que es defendernos de un delincuente*”). La Nación 1/2/2018, <https://bit.ly/2RLB7sR>.

punitivo” a tal punto que podría caracterizarse estas últimas décadas como una “ poca de castigo” (Fassin, 2017, p. 9)<sup>109</sup>. Un punitivismo neoliberal que supone, por un lado, la demanda de aumento de la severidad de las penas, sin una correlación con la evolución de la criminalidad y la delincuencia y, por otro, un umbral de tolerancia en descenso, aunque sólo para ciertos actos delictuales cuyo blanco, además, son las clases populares. De ahí que la fuga y el fraude fiscal “seamejor tolerado que el arrebato de objetos”(Fassin, 2017, p. 16), diferencia de modalidad delictual<sup>110</sup> en la que se juega una cuestión clasista y que explica el destino carcelario selectivo, sólo destinado para *Los miserables*<sup>111</sup>.

---

<sup>109</sup>Este artículo fue confeccionado con material recogido en la *era pre-pandémica*, sin embargo podría abrirse un interrogante respecto a qué novedosas formas y qué nuevos blancos tomar  el punitivismo hoy, en el contexto de una inédita experiencia histórica global, en que la sociedad toda se conmueve en una misma sintonía pasional de temores y angustia ante el miedo a la muerte, en que *todo* cuerpo (y no sólo *algunos*) se vuelve sospechoso y potencialmente mortífero (punto en que Mbembe veía una democratización: “ahora todos tenemos el poder de matar” (2020) y que el acceso desigual a las vacunas podría parecer que des-democratiza, cuestión aún incierta pues las mismas no dan certificado de cuerpo 100% seguro como para circular e interactuar con otros). De ahí que sean los cuerpos y sus estados de salud el nuevo blanco de los mecanismos que Deleuze (1991) llamara de “control” que ya no los moldean como las disciplinas, sino que los modulan continuamente, gracias a los datos que voluntariamente les propias usuarias entregan a diario en sus inocentes usos de las *apps*, facilitando sus (auto)seguimientos moleculares.

<sup>110</sup>Diferencia que siempre la ha habido, levantando estatuas a unos (u honr ndolos con altos cargos) y encarcelando a otros. Como lo ilustra esta anécdota: “Con toda finura y profundidad le respondió al c ebre Alejandro Magno un pirata caído prisionero. El rey en persona le pregunt : ‘ Qu  te parece tener el mar sometido a pillaje?’. ‘Lo mismo que a ti –respondió– el tener el mundo entero. Sólo que a mí, como trabajo en una ruin galera, me llaman bandido, y a t , por hacerlo con toda una flota, te llaman emperador” (Agustín, 2007[412/26], p. 181). Algo de esto iluminaba con sus reflexiones Raskolnicof al marcar la diferencia entre su acto y el de Napoleón: el de éste, con sus miles de muertos en su haber, es una hazaña y él mismo un héroe sin culpa. Lo suyo, en cambio, termina siendo un crimen vil, a fin de cuentas, podría decirse, un t pico acto de inseguridad: el robo de unos rublos seguido del asesinato de una vieja. Es la diferencia entre los hombres extraordinarios, a quienes “«todo» les está permitido” y “un gusano”, entre las personas hechas de bronce y las hechas de carne (Dostoyevski, 1993[1866]).

<sup>111</sup> Esto queda claro en el informe de la Fiscalía Criminal y Correccional N  16 de la Ciudad de Buenos Aires sobre la aplicación de la ley de flagrancia sancionada en 2016, donde los casos que llegaron a judicializarse (entre junio de 2018 y junio de 2019) fueron en un 90 % por delitos menores. “Del total de los casos relevados surge que en su mayoría son varones, jóvenes de entre 18 a 30 años, desocupados recientes, o que hacían trabajos en construcción, con primario completo o secundario incompleto, situación de calle o reciente situación de calle, que vivían en provincia, consumidores de sustancias prohibidas, o alcohol, o ambos, con familia disgregada, es decir población vulnerable, pobre o marginal que va en crecimiento. La mayoría son sin armas, robos pequeños, de celulares u objetos que se revenden o comida”. (La izquierda diario 9/7/2019, <https://bit.ly/3azdB12>).

Fenom nicamente la inseguridad se presenta como un acontecimiento en que se da un encuentro con un *otro* –reconocido como el *agente* de la inseguridad, y confundido, por una inversión de perspectiva, con la *causa* de la misma– que suele ser caracterizado (tal como apareció en las voces de los propios jóvenes<sup>112</sup> de nuestro estudio. Kriger y Daiban, 2015, 2017, 2021)– como pobre y marginal, que vive en la “villa” y que, además, “ni estudia ni trabaja”. Frente a esto, el punitivismo suele ser presentado –sobre todo en las palabrer as mediáticas– como un modo de tratamiento eficaz para el síntoma de la inseguridad. Sólo que en esta conexión de *sentido común*, de certeza pura privada de duda, entre el síntoma de la inseguridad y su cura (que incluye altas dosis de moral punitivista), lo que se escabulle es la *causa*. Si la inseguridad es un síntoma:   qué *defensasson* las que lo sostienen, qué fuerzas en conflicto hallan all  su expresión *deformada* logran reapareceren una *formación de compromiso*? Tomar a la inseguridad como una causa que podría explicar la violencia social y tomar a su agente, al “otro-pobre-urbano-marginal-urbano”(Kriger y Daiban, 2021, p. 35) como su causante:   no sería tapar con una celeste pancarta de moral el inmenso horizonte gris de los problemas sociales existentes?   No sería, además, parte de un posicionamiento clasista en cuyas entrañas late la “aporofobia” (Cortina, 2017) que supone el rechazo, desprecio, aversión, incluso odio, hacia el otro pobre, hacia el marginal sin recursos (* poros*)?

En sintonía con estas caracterizaciones de época, nuestra primera investigación (Kriger y Daiban, 2015) arrojó como resultado una preeminencia de la inseguridad como tema de preocupación central de los estudiantes encuestados<sup>113</sup> y una alta frecuencia de propuestas de orden punitivista y represivo como soluciones a dicha problemática, con pedidos de mayores castigos, de más presencia policial, de bajar la edad de imputabilidad y hasta reivindicaciones de la pena de muerte (Kriger y Daiban 2015)<sup>114</sup>. Se desenmascaró un exceso, un plus de goce ligado a la punición del *otro*–en el que resonaba el “placer de hacer sufrir”, ese equivalente de pago al perjuicio sufrido de los orígenes del derecho penal (Nietzsche, 1995[1887])– y que hacía temer un retorno a métodos anti-económicos y pre disciplinarios de castigo (Foucault, 1989[1975])

---

<sup>112</sup> Optamos por el uso del lenguaje inclusivo, además por cuestiones prácticas (el uso simultaneo del masculino/femenino vuelve largas las frases) y por cuestiones de legibilidad (dificultada por el uso de la “x”).

<sup>113</sup> Ante la pregunta que indagaba el grado de reconocimiento de la inseguridad como problema actual clave un 91,64% de los jóvenes respondieron de modo afirmativo.

<sup>114</sup> Casi la mitad de los jóvenes (45,9%) que participaron del estudio adoptó un posicionamiento subjetivo punitivo frente a la inseguridad, dando una respuesta condenatoria o represiva y promoviendo el uso de la violencia estatal.

enaltecidos por las voces de la llamada “justicia por mano propia”. Panorama que abre un signo de interrogación respecto a qué significa en el fondo “castigar”, en especial cuando el paroxismo punitivista deja al desnudo una paradoja que lo habita por la cual el castigo más que una solución a la inseguridad termina siendo un potenciador de la misma (Fassin, 2017).

Lo que nos interes  indagar –y el presente artículo es una continuación de dicha investigación (Kriger y Daiban 2015, 2017, 2019, 2021)– fue el *posicionamiento subjetivo* de les jóvenes ante situaciones que suponen la puesta en escena de la violencia y la conflictividad social para analizar las tensiones entre esquemas de pensamiento moral y político. En tal sentido, nuestra hipótesis de partida era si una subjetivación política no estaría en relación inversamente proporcional con una interpretación moralizante del mundo:  un modo punitivo de pensar y representarse el conflicto social no tendría que decrecer en importancia a medida que se conquistara una subjetividad que pudiera pensar y comprender los problemas sociales a partir de un esquema de pensamiento ya no morale individualizante, sino político? Ciertamente que lo político y la moral suelen tener una existencia “confundida y mezclada”<sup>115</sup>, pero pareciera ser que quien triunfa en imponer una *imagen del mundo*, una “significación imaginaria central”, fuera la moral que logra alterar todo el “magma de significaciones sociales” (Castoriadis, 1993) para, así, orientar el hacer, el representar y el decir social haciendo que, gracias a su astucia, trabajen para alimentarla. Con su paleta de valores en la gama entre el bien y el mal logra teñir todas las relaciones que traman lo social armando esquemas de compresión binarios (buenos/malos, víctimas/victimarios, trabajadores/vagos), normalizando, despolitizando<sup>116</sup> y enmascarando las otras tramas extramorales ya no tejidas con valores sino con intereses. Lo que abre la pregunta sobre el fundamento de dicha preeminencia  Por qué un ropaje de moral punitivista parece estar más fácilmente a la mano para vestir el pensamiento que cualquier otra vestimenta y por qué parece ser más fácilmente adquirido un esquema de pensamiento moral que uno político?<sup>117</sup> La inseguridad, entonces, como una de las narrativas sociales hoy preponderantes,

---

<sup>115</sup> Como decía Descartes (1980[1641]) respecto a la relación paradójica entre el alma y el cuerpo, pues al tiempo que son sustancias separadas (de ahí el dualismo cartesiano), tienen una existencia de estrecha unidad donde aparecen mezcladas y confundidas.

<sup>116</sup> Como lo mostramos en nuestro trabajo, un esquema moral de pensamiento implica un modo “individual” no-político de comprender los procesos sociales (Kriger y Daiban, 2015).

<sup>117</sup> Cabe traer a colación aquí que el *político* fue el posicionamiento menos frecuente entre les estudiantes encuestados (15.7%). Cf. Kriger y Daiban (2015). Respecto a su más tardía aparición como esquema de pensamiento puede verse una respuesta dada desde la teoría cognitiva constructivista en Kriger y Daiban (2021, p. 47).

más que un término descriptivo de una problemática social que, como tal, siempre tendrá sus opacidades, ambigüedades y dialécticas borrosas, aparece como un síntoma de época que habla el lenguaje de la moral para así poder darle un tratamiento a ciertas situaciones conflictivas, facilitando –en el fondo oscureciendo– su comprensión con un *esquema de pensamiento individual*, que arma binarismos, se adorna de altos valores y pregona buenas intenciones.

### **La cara subjetiva del síntoma de la inseguridad**

El presente trabajo tiene como tema de indagación la narrativa social de la inseguridad. Pero su designio se dirige a aquello que va más allá de los *hechos* de inseguridad, para sumergirse en el terreno de lo que tiene sentido para los sujetos-cuerpo (Merleau-Ponty, 1957 [1945]) que son quienes sienten, sufren, se angustian, se agreden o fantasean con hacerlo. Por ello indaga los posicionamientos subjetivos de jóvenes estudiantes respecto a dicha narrativa, que aluden no a determinaciones objetivas, sino a los modos en que el sujeto es *en-situación* (Merleau-Ponty, 1957 [1945]), en que habita y vive su mundo social, lo experimenta, se lo representa, lo siente, se ve afectado por él y en que, finalmente, se decide a actuar transformarlo o se limita –para parafrasear a Marx (1995[1845])– a interpretarlo y ser espectador pasivo de su destino. Lo que nos proponemos indagar, entonces, no es la cara objetiva de la inseguridad, esa serie de *hechos* delictivos y criminales objeto de pesquisas policiales. Apuntamos a su cara subjetiva, allí donde el hecho deviene afecto y contenido psíquico, donde la materia objetiva se transmuta en subjetividad y, entonces, ya no resulta tan claro –como mostraba Freud (1998[1897])– qué es la verdad y qué una ficción investida de afecto, qué lo realmente vivido, y qué lo fantaseado, qué viene de afuera y qué *pone* el sujeto, qué de lo que se narra se *adecua* a lo acontecido, y qué proviene de los monstruos imaginarios.

A la narrativa de la inseguridad, la usamos como herramienta *metodológica*, como *camino* (*odos*) para sumergirnos en eso que se juega en la cara subjetiva de la inseguridad como síntoma. Puesto que ésta, fenoménicamente, se presenta como un encuentro brusco que tensa las relaciones del yo/otro, enfrenta cuerpos e intensifica afectos, eso que allí se juega no podrá ser sino algo confeccionado con esa tela de lo psico-afectivo. Este es el estrato subjetivo que tomamos como punto de partida, para luego, desde allí, remontar hacia el estrato más sociológico, con el fin de investigar, en segundo término, tal como se plantea en el proyecto de investigación donde se

asienta el presente trabajo<sup>118</sup>: *los procesos de socialización y subjetivación política juvenil y, específicamente, las actitudes/disposiciones de los jóvenes frente a conflictos sociales.* Distinguimos, así, la cuestión del sujeto en su dimensión psíquica y afectiva de la problemática de la “subjetivación” entendida como las técnicas y procesos por los que se produce social e históricamente tipos de subjetividades determinadas, tal como lo plantea Foucault en su última enseñanza (2001 [1982]). En relación al trabajo de investigación que venimos realizando (Kriger y Daiban, 2015, 2017, 2019, 2021), la problemática de la inseguridad se nos presentó, en un primer momento, como un analizador privilegiado ya que la misma, por tratarse de una situación conflictiva que supone la confrontación con un otro, el agente de la inseguridad, cuyas modalidades de aparición pueden ser más o menos amenazantes y violentas, parecía interpelar de modo directo a los sujetos de nuestro estudio e implicarlos afectivamente. Al poner en escena la inseguridad en tanto narrativa social, se buscaba interpelar a los jóvenes en varios niveles: en tanto ciudadanos llamados a dar una caracterización y posible solución a la misma (qué importancia tiene la inseguridad, cómo la solucionarían, qué medidas habría que adoptar), en tanto sujetos afectivos y corporales (qué tipo de posicionamiento subjetivo adoptan, qué grado de punitivismo avalan, qué sentimientos les despierta el tema) y en tanto sujetos pertenecientes a una clase social ( el pertenecer a una clase social influirá en el tipo de posicionamiento subjetivo adoptado?  Qu  relación habría entre pertenencia a una clase y grados de punitivismo?). Ahora bien, la clase social, tal como aquí la tomamos, se refiere antes que a algo objetivo, a una modalidad existencial. Así como el mundo social –como enseñaba Merleau-Ponty (1957 [1945])– no es un objeto, sino una “dimensión de la existencia” respecto a la cual los sujetos nunca dejan de “estar situados”, del mismo modo, las clases sociales, antes de convertirse en objeto para una conciencia, antes de poder ser subsumidas en una definición objetiva (los ingresos, la posición en el circuito de producción), son “modos de coexistencia” que suponen “relaciones preconcientes” (Merleau-Ponty, 1957 [1945]), son algo que se vive primeramente de modo tácito y no t tico. Las clases no son principios últimos de explicación, por el contrario, “el modo de vida concreto de los individuos, sus hábitos” es “lo que da cuenta de las propiedades de una clase, y no a la inversa” (Henry, 1984).

Para ahondar en esta dirección es que incluimos al psicoanálisis en nuestro horizonte teórico. Pero aunar psicoanálisis y ciencias sociales no es oponer individuo y sociedad. Como

---

<sup>118</sup> “Un estudio sobre socialización, subjetivación y prácticas políticas juveniles, en vinculación con los procesos socioestatales de producción de la/s juventud/es en Argentina (PICT, 2011-2019)”.



aclaraba Freud al inicio de *Psicología de las masas*: “la psicología individual es simultáneamente social” (1998[1921], p. 67). Se trata, más bien, de considerar que a la hora de pensar la vida social y política hay un estrato pulsional y afectivo de los sujetos que no es posible soslayar. Hay imbricación, más aún, contaminación entre el corazón (y sus pasiones) y la razón (y sus pasiones), entre emoción y pensamiento, lo que vuelve turbio e incierto al mundo social y político. La vida en común no es sólo del orden del *logos*, del cálculo y la estrategia, sino del *pathos*, en su doble máscara del Eros, que late en todo entusiasmo –como decía Kant (1979[1798])– que anticipa lo por venir y del Tánatos, que amenaza sin cansarse jamás con llevar todo a la ruina y abismar a los humanos en un enfrentamiento fratricida. De ahí la necesidad de explorar el campo de la subjetividad, además de hacerlo en su dimensión social, también en la psíquica, afectiva y pulsional, que consideramos un estrato material primario y primordial de *apoyo* para todo análisis social, y no sólo como un epifenómeno, un resto superestructural a ser determinado por condiciones objetivas. Hoy el capitalismo, en su fase actual consumista, ratifica esta importancia de la subjetividad, no sólo para la compresión de sus mecanismos, sino para su propia eficacia: simplemente no podría funcionar sin producir subjetividad (Lazzarato, 2010). Antes de vender sus mercancías, debe primero hacerlas vendibles en tanto objeto de deseo, instalarlas en las subjetividades como deseables, esto es, debe hacer que el objeto de consumo entre “en sintonía con el objeto inconsciente que opera como causa de nuestros deseos” (Bauman y Dessel, 2014, p. 66). En el fondo, se trata de una lógica perversa que genera frustraciones por un lado y ansiedades por otro y de la que habrá que indagar sus efectos en el síntoma de la inseguridad. Mediante las imágenes, genera accesibilidad universal, para que todos–ricos y pobres–puedan consumir esc picamente inmaterialidades deseables, mientras que, mediante una exclusiva transubstanciación, sólo destinada para una minoría cada vez más pequeña, convierte la imagen en cosa que satisface –por un tiempo efímero programado–la promesa de goce vendida previamente.

El psicoanálisis supone considerar una doble dimensión del sentido, la de lo manifiesto y la de lo latente. Nos muestra que lo que aparece en el escenario de la conciencia puede ser engañoso, que ella no es sino una superficie donde se presentan efectos cuyo sentido desconoce, formaciones del inconsciente (sueños, síntomas, lapsus) que requieren interpretaciones que ella no sabe dar. La pobre:  tan poco dueña de su propia casa es! (Freud, 1998[1916]): el “no” (Freud, 1998[1925]) que profiere es un agregado táctico para disfrazar una aserción que, de escucharla, se ruborizar a; el odio del que está tan convencida oculta un amor reprimido, así como el amor

exacerbado del que se llena la boca esconde un odio asesino inconfesable (Freud, 1998[1921]) y hasta sus buenos sentimientos de igualdad y justicia son *formaciones reactivas* respecto a una envidia originaria infantil de la que prefiere no acordarse (Freud, 1998[1921]). Toda una serie de metamorfosis, encubrimientos y disfraces que hallan su explicación gracias a la distinción t pica freudiana, y que lleva a Ricoeur (1995[1965]) a incluir a Freud entre los maestros de la sospecha. Desde ahora, la duda ya no recae sólo sobre los objetos del mundo percibido, como en el ejercicio meditativo cartesiano, sino sobre la misma conciencia, de lo que resulta un *ego cogito* herido que ya no coincide consigo mismo.

Los juicios, los proyectos, los posicionamientos, no sólo son operaciones intelectuales, algo que se formula en la transparencia de una conciencia. Para ver lo que los motiva se hace necesario sumergirse en las aguas turbias del inconsciente. No sólo en el campo de lo que está fuera-de la conciencia, de lo no-conciente o lo inconsciente en *sentido descriptivo*, sino en el del inconsciente *dinámico* y *eficiente* (Freud, 1998[1912]), que es el que genera efectos y que *pasiviza* los haceres y decires burlando el libre arbitrio y la voluntad conciente. Y esta dimensión *pathetica* e inconsciente, esta *otra escena* de la existencia, atraviesa no sólo el oscuro mundo de los deseos, sino el mundo de los *ideales* que lejos está –como lo mostraba Freud al hablar del *Ideal del yo*– del platónico mundo inteligible y transparente de las ideas. Hay que reconocer, entonces, que son inconscientes, además de las “pasiones inferiores”, “las operaciones an micas situadas en lo más alto” de la escala de valoración social como la autocr tica y la conciencia moral. Este es otro modo de expresar que “no sólo lo más profundo, también lo más alto en el yo puede ser inconsciente” (Freud, 1998[1923], p.28). Si asumimos que el sujeto es un ser plural, un ser psíquico y un ser histórico-social, una “composición paradójica de un cuerpo biológico, de un ser social (individuo socialmente definido), de una “persona” más o menos consciente, en fin, de una psique inconsciente (de una realidad psíquica y de un aparato psíquico)” (Castoriadis, 1998, p.119), entonces hay que considerar que todos sus actos serán, de modo indisociable, psíquicos e históricos sociales. Es en esta forma plural y heterogénea que el fenómeno humano se nos presenta, de ahí que se haga necesario aunar, para el abordaje de nuestra problemática, la perspectiva desde las ciencias sociales y del psicoanálisis.

Ahora bien,  qu  querr  significar la persistente presencia de la cuestión de la inseguridad como una de las preocupaciones clave de nuestro tiempo presente?  Qu  nos revela su recurrente aparición en relación a la calidad de los lazos sociales hoy?

Freud (1998[1921]) mostraba que todo lazo con el otro supone una ligazón libidinal; Eros – que todo lo une, como afirmaba Empédocles– es el gran pegamento social, por ello la comunidad se tiene que tejer, para que su trama sea durable, con los hilos de ideales y valores que promuevan identificaciones pero añadiendo los colores de los afectos. Y veía en el p nico un indicador de que aquel lazo libidinal que sostenía la unión de una masa se había roto. Por ello, el desencadenamiento de la angustia p nica no hay que leerlo en relación con la magnitud del peligro; su causa, más bien, se debe al aflojamiento de la estructura libidinal que cementaba la unión. Cuando esto ocurre, y las ataduras amorosas se deshilachan, la masa se desintegra y es entonces que cada individuo cuida de sí mismo. Como consecuencia, cesan todos los miramientos recíprocos, el amor al prójimo y los sentimientos de comunidad y lo que sale a luz son los impulsos egoístas, despiadados y hostiles hacia los otros, que habían estado, hasta ese momento, aplacados, contenidos o reprimidos. Del mismo modo que acontece con la angustia p nica, podríamos preguntarnos *mutatis mutandis*, si el imperio del sentimiento subjetivo de inseguridad, la sospecha mutua generalizada, la desconfianza hacia el prójimo, la falta de empatía diseminada como nueva pedagogía (Segato, 2018), no podrían ser, también, otros tantos indicadores de una descomposición del lazo social en una época del individualismo neoliberal generalizado.

### **Presentación del estudio**

Ahora vamos a presentar el análisis de entrevistas que se efectuaron a jóvenes de 5 escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires y el Conurbano de diverso nivel socioeconómico en el año 2015<sup>119</sup>. La muestra fue realizada entre estudiantes voluntarios elegidos al azar de cada uno de los establecimientos educativos visitados. El método para la toma<sup>120</sup> consistió en entrevistas individuales en profundidad, semi-estructuradas, siguiendo los lineamientos del método “clínico-crítico” piagetiano (Delval, 2006), según el cual se solicitan a los sujetos justificaciones de su punto de vista para luego ofrecer contra-argumentos para así evaluar la estabilidad de su pensamiento.

---

<sup>119</sup> Se trata de 2 escuelas de clase alta, 1 de media y 2 de baja. Para el establecimiento de la condición de clase se tomaron diferencias primarias relativas al volumen del capital cultural: educación, profesión y empleo de madre y padre de los estudiantes, y criterios adicionales como el barrio/comuna donde se ubica la escuela, su condición pública/privada y el valor de la cuota. Sobre especificaciones de cómo se trazaron los perfiles de clase de las escuelas, véase: Kriger y Daiban (2021, pp. 42-43). Aquí, como expusimos *ut supra*, tomaremos también una concepción existencial de la clase social.

<sup>120</sup> Las entrevistas con las que trabajamos en este artículo fueron realizadas por Miriam Kriger (directora del equipo de investigación) y por: Shirley Said, Juan Dukuen, Luciana Guglielmo y Cynthia Daiban.

Es necesario tener presente que esta instancia cualitativa de toma de las entrevistas formó parte de una investigación más amplia sobre la relación entre juventud, ciudadanía y política que incluyó un trabajo cuantitativo que consistió en la aplicación de un cuestionario escrito individual y autoadministrable de 30 ítems, de los cuales tomamos para nuestra propia investigación (Kriger y Daiban, 2015, 2017, 2019, 2021)<sup>121</sup> solo 3 de ellos con el fin de analizarlos ideales de ciudadanía (IC) de les jóvenes, sus posicionamientos subjetivos (PS) y la interrelación entre ambas problemáticas. Esto supusodetenerse en la imbricación entre una dimensión imaginaria e ideal y otra situada que, en el marco de la primera investigación, pusimos en relación con la narrativa de "inseguridad" (véase: Kriger y Daiban, 2015) y, en la segunda, incorporando también la narrativa de "los chicos de la calle" (véase: Kriger y Daiban, 2019,2021). De modo que, fuimos construyendo *ad hoc* para los ítems seleccionados del cuestionario, categorías teóricas fundamentadas empíricamente en dos investigaciones, que nos permitieron complejizar el abordaje de los PS ante situaciones sociales conflictivas (como lo es la de la inseguridad), los modelos construidos, imaginados y aprendidos de lo que es una ciudadane y la relación con el otro –protagonista de ambas narrativas– al que llamamos el *otro-pobre urbano-marginal*. Para el análisis que realizamos en el presente artículo, hicimos un recorte de dicha pauta de entrevistas, con el fin de profundizar, específicamente, en los PS de les jóvenes frente a la narrativa de la inseguridad.

En cuando al marco teórico, nos proponemos sumar, para la lectura,análisis e interpretación de las entrevistas la perspectiva del psicoanálisis.En tal sentido resulta de utilidad el trabajo con la materialidad de las voces de les entrevistadespues nos permiteencarnar las categorías teóricas ya construidas y,así, poder escucharlas en el campo de la experiencia vivida, con el fin de poner en confrontación y diálogo el análisis e interpretación de las respuestas con los resultados del estudio cuantitativo.De este modo, el análisis cualitativo le añade a la *explicación* que surge de los datos cuantitativos una dimensión *comprensiva* que se construye a partir de la emergencia de las subjetividades en la materialidad de las propias voces de les entrevistades<sup>122</sup>.

La mayoría de les encuestades en nuestra primera investigación había reconocido a la inseguridad como un problema muy importante de su presente (91,64%) y gran parte había adoptado un PS punitivista para su resolución (45,9 %) (Kriger y Daiban, 2015, p. 95). Pero al interior de este resultado apareci una diferencia en los PS al incluir, luego, la variable de la clase

---

<sup>121</sup> La investigación, de corte cuantitativo, fue realizada entre el 2014-2017, sobre una muestra de alumnes (N=321) de 17 a 18 años de edad.

<sup>122</sup>Respecto a la relación entre explicación y comprensión Cf. Kriger y Dukuen (2014).

social: para la clase media el punitivo resultó ser su segundo PS, mientras que para la baja y alta fue su primer PS (59,7% y 36, 9% respectivamente, Kriger y Daiban 2021, p. 50) que quedó explicitado por la alta valoración que le asignaron asoluciones a la inseguridad de tipo represivas y punitivistas. Aquí nos interesa ahondar, no en aquella diferencia que apareció entre la clase media y la alta y baja, sino en la coincidencia entre éstas últimas. A tal fin, sólo vamos a utilizar, de la muestra total de las entrevistas, fragmentos de diez de ellas efectuadas a jóvenes estudiantes de escuelas de clase baja y alta para analizar en sus discursos si aparece, y bajo qué modalidad, dicha coincidencia en sus posicionamientos y, en tal caso, elucidar las motivaciones subjetivas de la misma. Asimismo, entre los datos del cuestionario había aparecido una diferencia, que quedó sin analizar, que tenía que ver con el hecho de que no todos quienes adherían al punitivismo habían pasado por la vivencia efectiva de sufrir un hecho de inseguridad<sup>123</sup>. Nos interesa aquí retomar y desarrollar esa diferencia relativa al plano de la experiencia (el que un suceso haya sido vivido de modo directo o que sólo haya sido escuchado y/o visto de modo mediato), con el fin de indagar las motivaciones subjetivas de los posicionamientos adoptados   Los grados de punitivismo dependerán de la singularidad de cada sujeto, de su vivencia particular (haber o no vivido un hecho de inseguridad) o de su pertenencia de clase?

A continuación, para la presentación y análisis de las entrevistas tomaremos cuatro ejes temáticos relativos a la narrativa de la inseguridad que, a su vez, especificamos en cuatro preguntas correspondientes:

- 1) Los significados atribuidos a la inseguridad (*  qué es la inseguridad para vos?*): 1.a) para la clase baja; 1.b) para la clase alta.
- 2) Las causas de la inseguridad (*  cuáles son las causas para vos?*): 2.a) para la clase baja; 2.b) para la clase alta.
- 3) Las propuestas de solución para la inseguridad (*  cómo resolverías este problema?*): 3.a) para la clase baja; 3.b) para la clase alta.
- 4) Los agentes de la inseguridad (*  quién es el que lleva a cabo los actos de inseguridad?*): 4.a) para la clase baja; 4.b) para la clase alta.

---

<sup>123</sup> La mayoría había sólo sufrido hurtos sin violencia (61,8%), y sólo una minoría con violencia sin armas (16,7%) y con armas (22,9%). Datos del SPSS sacados de la base del equipo de investigación, dirigido por Miriam Kriger.

## **Hallazgos del estudio: Entrevistas en torno a la narrativa de la inseguridad**

### **Clase baja**

#### **1.a) Los significados atribuidos a la inseguridad (¿qué es la inseguridad para vos?):**

Daniel: Eso lo tengo que tener bien en claro porque en donde vivimos es muy importante la seguridad. La inseguridad es esa cosa que no te permite estar tranquilo caminando por la calle. Es eso que aparenta que las cosas no van a salir bien cuando pasás por una calle. Es el miedo a que te roben, y si no te conocen, y los pibes están medio dados vuelta, te van a robar. Y sí, es difícil la vida acá. Acá, me conocen por todos lados, mi papá es muy conocido acá, mi abuelo también, Y la verdad que mi mamá también, ellos fueron bastante terribles... Por eso la gente me respeta también a mí, pero si no te conocen... Bueno, una especie de respeto. Porque está el respeto del miedo que algunos infunden, más que nada los que tienen armas, que no es respeto lo que les tiene la gente, es miedo directamente, ¿no?

Carmen: Yo vivo en una villa y lo relaciono con todo lo que pasa aquí. Para mí, la inseguridad es todo lo que muestran los medios y lo que cuentan algunas veces mis conocidos. Eso de que roban, de que secuestran a chicas y todo eso.... pero no tengo miedo porque ya hace rato que vivo acá y es como que ya es algo cotidiano, que roben y todo eso.

Elena: Como a todo el mundo me preocupa el tema de la inseguridad. Pasan cosas ahora pero anda la policía bastante por acá. A mí no me dejan mucho salir sola, mi mamá tiene muchísimo miedo, es como que está viendo la tele y el medio le llena la cabeza demasiado. Ponele que está en mi casa y y ve todo lo que pasa y yo le digo sé lo que puede pasar, pero yo quiero salir, no quiero estar con miedo, le digo.

Estes jóvenes de clase baja viven en asentamientos precarios o “villas”, lugares donde la inseguridad se les aparece como una realidad que los afecta de modo directo. No sólo es una amenaza potencial, un temor a que les pase *algo*, un miedo indirecto al delito, que podría ser despertado o incentivado por lo que transmiten los medios o por lo que relatan otras personas, sino algo que experimentan a diario. De ahí que todos, de alguna manera, mencionen el “miedo”, pero no con el mismo sentido. En un caso, devela una intranquilidad, la inminencia de algo que puede pasar (“miedo a que te roben”), en especial si uno no es “respetado” en el barrio; en otro, es un

miedo potenciado por los medios; finalmente, está el miedo que se lo nombra para negarlo (“pero no tengo miedo”) patentizando, así, el efecto de un acostubramiento forzado respecto de una situación que permea la vida cotidiana y se ha vuelto, en su repetición, paisaje habitual.

**2.a) Las causas de la inseguridad (  cuáles son las causas para vos?):**

Malva: La inseguridad existe por la maldad y por la pobreza. Algunas veces lo hacen por maldad porque ellos no se aceptan a uno mismo porque no estudian, no trabajan... Ellos no tienen la culpa de un trabajo,  no? Pero también s ,  no? Es de ellos si estudiar o no, si trabajar o no. Capaz que ellos quieren hacer esa maldad y la hacen.

Carla: La pobreza es algo que te obliga a necesitar algo y sal s a robar.

Daniel: Se relaciona con malas decisiones de políticos, porque si todos hubiéramos tenido las mismas oportunidades, si no se hubieran hecho tanto mal, hoy no habría tanta delincuencia ni tanto robo. También tiene que ver con la pobreza y la desigualdad social, porque es complicado conseguir laburo, y a veces la gente que no quiere conseguir laburo, porque tuvo problemas de chico, de pobreza, y sale a robar, y mata por un celular, te mata, no les interesa nada. Claro, es como un resentimiento de la gente a veces.

Carmen: Tiene que ver con que la educación no se implementó bien. Los padres de las personas que ahora hacen, van y delinquen son los culpables; no les enseñaron los valores necesarios.

Es variado el espectro de causas mentado aquí: las consecuencias de “malas decisiones de políticos” que generan desigualdad en las “oportunidades”; la pobreza que implica “necesidad” y “te obliga a salir a robar”; motivos subjetivos como “el no querer” conseguir un trabajo, “el querer” hacer esa maldad o el “resentimiento” (“te mata, no les interesa nada”) y, por último, una mala implementación de la educación, pero entendida como los valores que se enseñan en el ámbito familiar. No se trata de falta de acceso a la escolaridad, sino de la culpa de los “padres” que “no les enseñaron los valores” a sus hijos con lo que se configura, así, una asociación entre delincuencia y falta de valores y educación desde la casa.

**3.a) Las propuestas de solución para la inseguridad (  cómo resolverás este problema?):**

Nahir: Para que el país no tenga tanta inseguridad, ni pobreza, ni tantos robos, ni violencia tendrían que crear más escuelas. Las personas no se volverían delincuentes si no tuvieran falta de educación.

Malva: No que los encierren como presos, así muchos años, pero que le den un tiempo, o que le enseñen, o que lo rehabiliten.

Carla: No sabría cómo explicar, pero no habría una solución, porque, ponele, Cristina con los planes da a la gente que no puede plata, para ayudarla, pero vos ves como que no trabajan, no hacen nada, y reciben plata, de arriba y a veces sus hijos de esas personas a pesar de recibir los planes salen a robar igual. La solución sería que vayan a la escuela, que en la cabeza les metan qué está mal, que tienen que tener otro futuro. No perjudicar al otro. Y si mat  a 50 personas, qué se yo, que está todo el tiempo en la cárcel, eso lo va a hacer recapacitar. Me gustaba más Macri, porque era como que lo veía más seguro, que iba más a la inseguridad, que puso más policías y eso.

Daniel: Yo cambiaría el uso de los planes sociales, porque es darle a alguien dinero por el simple hecho de no hacer nada, a veces no tienen más oportunidades, eso lo entiendo, pero es preferible crear puestos de trabajo, tener un sueldo que se ganó con su propio sudor. La gente necesita en la casa que le infundan los valores que necesitan para salir adelante. No la educación de la escuela, que es importante, la educación que se da en casa, Escuelas hay un montón, no tenés peros para mandar a tu hijo a la escuela,  no? Pero si vos le das la educación que necesita en la escuela, y después llega a tu casa y vos haces cosas que no tenés que hacer, y tu hijo lo ve, cuando sea grande no te podés quejar de lo que es tu hijo si vos en tu casa no le diste los valores que necesitaba. Si vos le enseñas a tu hijo los valores, y sal s a laburar y tu hijo lo ve, cuando sea grande no se va a interesar tanto en lo que hacen los pibes y s  en lo que hiciste vos y va a salir a laburar, va a seguir estudiando, va a ser un futuro bueno para él.

Las propuestas conciernen en especial a dos dimensiones: la punitiva y la disciplinar. El diagnostico de falta de educación que genera delincuentes tiene una doble solución educativa: la escolar, pero en tanto disciplinadora y normalizadora ("que en la cabeza les metan qué está mal") y la familiar que supone infundir valores y predicar con el ejemplo, educar mediante una conducta



(“sal s a laburar y tu hijo lo ve, cuando sea grande no se va a interesar tanto en lo que hacen los pibes... y va a salir a laburar”). Dentro de las soluciones punitivistas, la de la cárcel para el delincuente también tiene un costado disciplinador: para que tenga tiempo para “recapacitar”. Son soluciones que parecen pasar más por la transformación interior de los sujetos (meter en la cabeza qué está bien o mal, infundir valores, hacerlos recapacitar) que por la modificación de sus condiciones externas. Resulta significativa la crítica a los “planes sociales”, como solución de ayuda económica por parte del Estado, si se tiene en cuenta que estos jóvenes pertenecen a familias que son las destinatarias principales de los mismos. La crítica pasa porque suponen recibir plata “de arriba” sin hacer nada, sin gan rsela con “su propio sudor”. Aparece, así, una disyuntiva entre ayuda desde arriba y esfuerzo propio.

**4.a) Los agentes de la inseguridad (  quién es el que lleva a cabo los actos de inseguridad?):**

Daniel: Casi siempre es la gente pobre. Pero ahora se está dando mucho de que hay gente que tiene plata y quiere salir a robar igual, porque ya se volvió una modalidad. Yo conozco personas que tienen dinero y que por conseguir un arma salen a robar. Lamentablemente es así, patético. Porque tu papá se rompió el alma y tuvo la suerte de que no le haya tocado la mala suerte de no tener un laburo, y te da todo lo que vos necesitás, te da oportunidades, y vos no las aprovech s, hacés todo lo que hace la gente que lamentablemente no las tuvo.

Malva: Roban muchos los de la calle, los chicos menores, y que porque son menores no le ponen un alto, o no lo encierran, no estudian, no trabajan. Tamb n viene un poco del afecto de cada padre que les dan a ellos.

Aquí aparece la distinc n entre dos tipos de delincuentes y dos relaciones familiares diferenciadas. En el caso del joven con plata que salen a robar, visto desde un punto de vista externo, parece hacer lo mismo que el pobre (“hacés todo lo que hace la gente que lamentablemente no las tuvo”): sus actos, desde afuera, se asemejan. Pero la causa es diversa: si roba el pobre es por falta de una buena educación y ejemplos desde el hogar; si roba el rico es por no aprovechar las oportunidades y recursos que le dieron. Uno lo hace por falta de valores, el otro por no valorar lo que tiene. En uno se debe a una falla de lo transmitido en el ámbito familiar, en el otro debido a su

indocilidad y desobediencia. En un caso, la responsabilidad recae sobre la instancia parental/marental (aunque luego el castigo y la punición suela ser dirigida al propio joven delincuente y no a su padre/madre). En el otro, la culpa recae sobre el propio sujeto: por no seguir el ejemplo que sí se le dió en su casa y por desaprovechar las oportunidades que sí tiene (aunque raramente el castigo y la cárcel lo alcancen). Si bien se menciona a gente con plata que también roba, el agente de la inseguridad propiamente dicho es el pobre, más específicamente, los jóvenes y menores de edad, que viven en la calle y que ni estudian ni trabajan. Pero la culpa de que esto ocurra se desliza: sea hacia el Estado, que como son menores, no les hacen nada<sup>124</sup>; sea hacia “los padres”, en este caso, por falta afecto.

#### **Clase alta**

##### **1.b) Los significados atribuidos a la inseguridad (¿qué es la inseguridad para vos?):**

Abril: Es la incapacidad de poder ejercer tu libertad libremente y no solo es la inseguridad de chorros, hay inseguridad por parte de quienes tienen que cuidarnos, la policía. Es un problema muy importante para mí porque, como te digo, le quita al ser humano... vos querés ir caminando sola, es más que nada las mujeres, vos pensá a la noche, por ejemplo. Antes te podías tomar un taxi a la noche, ahora ni siquiera, te da miedo, no solo por lo que escuchas de las violaciones, porque hay inseguridad en serio.

Luis: Yo creo que es algo que siempre va a estar unido a lo que sería una sociedad, porque siempre va a haber gente o cosas que pasan. La inseguridad sería poder estar en el lugar a donde uno vive y no sentirse seguro, porque la idea sería poder estar donde uno vive y sentirse bien y poder estar seguro y salir a la calle y hacer lo que vos quieras, pero hay lugares donde no podés ir, porque hay otras personas que te afectarán de algún modo.

Melisa: La inseguridad es algo que me preocupa un montón. Yo vivo cerca de una vía y hace tres años violaron a una chica. La verdad que salir a la calle todos los días, y sobre todo caminar sola, me aterra. Yo tengo un gas pimienta y siempre cuando camino sola lo tengo en mano.

---

<sup>124</sup> Esto puede relacionarse con el pedido, de parte de los jóvenes de clase baja, que apareció en la investigación cuantitativa, de bajar la edad de imputabilidad (Kriger y Daiban, 2015)

Tobías: La inseguridad es la falta de seguridad. Pienso que es muy importante para una persona salir tranquila al mundo; es un problema real, salir a la calle y no salir seguro. Me siento inseguro y lo compruebo, al menos tres veces por mes me intentan robar, me dicen “ven  che dame, no tenés una moneda”. Una sola vez me robaron, pero me habrán intentado robar o ahí al punto casi de intentar robar, que yo no me dej , 15 veces.

La inseguridad se asocia con algo que acontece en el espacio público. El peligro está al “salir” del hogar, en “la calle”, all  donde se da el encuentro con ese otro que viene a robar. Y se manifiesta como algo que se siente, incluso corporalmente, por medio del miedo y el terror (“me aterra”) lo que lleva a tomar medidas de defensa (cuidarse al salir, llevar “gas pimienta”). En el caso de las mujeres, se asocia a un miedo que surge al tener que estar “sola” en la calle, temiendo, en especial, un ataque sexual. Aparece un contraste entre épocas: un pasado seguro, más tranquilo donde se podía salir, caminar o tomar un taxi a la noche sin miedo y un presente de la inseguridad (“con la inseguridad hoy en día”). Este pasaje temporal es vivido como una “pérdida (se perdió la tranquilidad, la seguridad de antes, la libertad). Hay una vivencia de una sustracción, no solo de algo material (“una moneda”), sino de algo sustancial, algo que se le “quita al ser humano” como ser su libertad, pensada también como libertad de circulación (“salir a la calle y hacer lo que vos quieras, pero hay lugares donde no podés ir”, “antes te podías tomar un taxi a la noche, ahora ni siquiera, te da miedo”). Hay un mundo que cambi , y el que se vive hoy es inseguro.

## **2.b) Las causas de la inseguridad (  cuáles son las causas para vos?):**

Luis: Yo creo que se puede deber a la falta de educación.

Abril: Más que nada es que hoy en día la educación está muy desvalorizada. La educación, empezando por la educación pública hoy en día es muy mala. No es como antes. Y también porque hay una crisis económica que las personas.... No tendría que haber gente sin hacer nada desde un principio. Porque la gente que no hace nada justamente recurre al robo. La inseguridad está por eso, porque no hay otra cosa, hay mucho desempleo hoy en día. No dan empleo y entregan subsidios, y la educación es mala, entonces la gente con necesidades más que nada de alguna forma van y roban.

En estes jóvenes de clase alta, que asisten a una escuela privada, la dimensión de lo público se les aparece como algo en decadencia, que perdió su valor: hoy la educación pública es “mala” y el

Estado falla porqueno fomenta el trabajo,sino que da “subsidios” lo que lleva a que haya gente que está “sin hacer nada” y eso lleva al robo (“la gente que no hace nada justamente recurre al robo”). Pese a ser jóvenes ubican que algo se ha degradado hoy respecto a un pasado que no queda definido(“hoy en día” está desvalorizada la educación, “hoy en día” hay desempleo: “no es como antes”).

### **3.b) Las propuestas de solución para la inseguridad (*  cómo resolverás este problema?*)**

Abril: Una de las formas de combatir la delincuencia es eso del trabajo, una buena educación, buenos principios, buenas bases y otra cosa es penalizar lo que hacen, porque hoy en día vas a la cárcel dos minutos, sos menor, te dejan libre. Yo creo que la cárcel en serio, para acabar con la delincuencia.También que cuando van a la cárcel, deberían hacerlos trabajar para el progreso del país, que trabajen en tareas comunitarias, que los manden a una industria, que los manden a limpiar, viste que hay un montón de lugares contaminados, que los manden a limpiar parques todo eso obviamente con seguridad por las dudas, con la policía. Para mí, si te soy honesta, hay que tratarlos duramente, eso a los chorros, después a los delincuentes y violadores hay que tomar otras medidas. Que haya policías no te garantiza nada, tenés que ir más allá de eso.

Melisa: El otro día escuch  de un tipo en Córdoba que mató a dos ladrones que entraron a su casa con un sable. Y a mí me parece que defenderte vos, está bien, o sea vos tendrías que aprender a defenderte, que no te arresten por tratar de defenderte vos y matar a otra gente. En este país te arrestan a vos por matar a un tipo. A mí me parece que la manera de resolver eso es entren ndote vos. Que no te culpen porque mat s a un tipo. Y meter a estos tipos en la cárcel porque yo veo en el diario que hay bastantes que al final no los meten en la cárcel los dejan sueltos.

Entrevistadore:  Y te parece que cuando hablábamos de que la gente no tiene trabajo, eso tiene que ver con la inseguridad?

M: Sí, o sea hay muchos chicos que crecen en la villa conociendo solo robar, y conociendo la única manera de salir de ese pozo y ganar plata es robando. Me gustaría que no les den plata, sino generen trabajo, como que la gente esa, en vez de que te den plata, “me dan plata”, no, generar  trabajo para que el tipo se levante todas las mañanas y diga yo voy a

ganar plata haciendo esto. Tener un motivo en la vida, porque si solo te dan plata, no trabajas por nada y a mí no me parece que esté bien.

E: ¿Y te parece que ciertos programas para que los chicos estudien o el acceso a las universidades, puede ayudar?

M: Sí, generando escuelas sobre todo para chicos chicos, me parece una muy buena idea porque son chicos que se forman ya como estudiantes y ya tiene la cabeza mentalizada 'tengo que estudiar y después conseguir un trabajo', no se levanta a la mañana y bueno: me voy a robar.

E: ¿Pensás que alguna de esas dos soluciones que diste, la autodefensa y la cárcel, contribuiría a la educación de esos chicos que salen a robar?

M: No ninguna de las dos, yo creo que la educación sería lo principal, no como una solución para nosotros, sino como una solución para ellos. Como que el país ponga recursos para que la gente se dé cuenta que robar no es la solución.

Luis: Se podría solucionar con más educación, con una nueva forma de ver cómo criar a las personas para que todos puedan salir adelante, ¿no?

Tobías: Es un tema re complicado para el gobierno, en cuanto a cómo evitarlo. Es complicado porque es muy individual, el ladrón sale de la nada, de su casa, va y roba y se mete de vuelta y... pero sí, considero que la policía es como lo más importante lo que más la frenaría, pero hay una corrupción tremenda en la policía.... La solución pasaría por más policías, partiendo del punto de solucionar ese problema de no corrupción, la policía podría ser una solución bastante grande.

Entre las soluciones se proponen varias medidas punitivistas: una mayor presencia policial (aunque aparece cómo limite su carácter corrupto); la cárcel "en serio", que supone que los delincuentes no salgan enseguida (a los "dos minutos") y que a los menores no los dejen libres; la posibilidad de la autodefensa, como una forma de justicia por mano propia, con la garantía dada de no ser un arrestado "por matar a un tipo". Las medidas ligadas al trabajo tienen un matiz disciplinario: es concebido como un modo de contención social, pues quien "se dedica a algo", no sale a robar, trazando una asociación entre ser desocupado/ser ladrón: también como parte del castigo a los presos (mandarlos "a limpiar", por ejemplo, "lugares contaminados"); y, por último, como crítica al gobierno que en vez de generar trabajo le da plata a "la gente esa". Las soluciones

relativas a la educación poseen un sentido normalizador. Se marca la diferencia entre nosotros/ellos: la educación es una solución “para ellos”, les sirve para darse cuenta que “robar no es la solución”. Se trata de “criar a las personas”, antes de que sea tarde (“generando escuelas sobre todo para chicos chicos”) para que tengan ya “la cabeza mentalizada” que hay que estudiar y trabajar y no salir a robar. Es significativa la distinción entre categorías de agentes de la inseguridad: los chorros, para los que se propone la cárcel en serio y el trabajo comunitario y los delincuentes y violadores donde habría que “tomar otras medida” e ir “más allá”.

#### **4.b) Los agentes de la inseguridad (¿quién es el que lleva a cabo los actos de inseguridad?)**

Abril: Hay diferentes tipos de robo, como el de los políticos que no tienen necesidad de robar. Pero cuando hablo de inseguridad, con respecto a los delincuentes de la calle, son más los de clase baja, pero no por discriminar ni mucho menos. Los casos de delincuencia extrema más que nada se dan en las villas, pero no es por discriminar porque me siento hablando de las villas, pero nada que ver. En las villas no tiene trabajo un montón de personas y lo que hacen los chorrillos es robar, pasa una persona con el celular y la roban.

Melisa: Hay criminales que pueden venir de la villa, gente muy carenciada, pero hay de alto nivel. Hay gente que está sociópata y le gusta. No es solo de la gente carenciada. Hay gente carenciada que es muy trabajadora y honesta, me molesta la opinión de los chicos de mi edad que un chico de la villa necesariamente tiene que robar.

E: Por ahí lo que están pensando es que quien no tiene se ve más obligado a hacerlo que quien tiene

M: Bueno, eso sí es verdad. Como que tiene más... más motivos para hacerlo porque no tiene mucho que perder. Pero yo tengo una amiga que vive en un country y el otro día chicos de country le entraron a robar a su casa. Son chicos que tienen dos casas, tienen dos autos. Son chicos que están aburridos...

E: ¿Y vos crees en general que cuando se habla de inseguridad se refieren a unos y/o a otros?

M: Yo creo que se refieren más... yo creo que hay más número de gente carenciada, quizás por los motivos...

Luis: Y hay gente que por ahí no está bien a donde está, y no tiene otra que tener que recurrir a robar o a lo que sea generando inseguridad para las personas.

E:   Vos pensás que si estuvieras en la situación de no tener harías lo mismo?

L: "Si no tuviera nada, s , si naciese en otro lugar, si fuese criado así y todo, s . Cualquiera podría estar en ese lugar.

Resulta significativa la diferencia que se traza entre tipos de delitos y agentes, lo que muestra que inseguridad no se iguala a delito y que no todo aquel que comete uno es reconocido como su agente. Est n quienes delinquen y "no tienen necesidad" y quienes sí la tienen. Por un lado, están los "criminales" "de alto nivel" que est n "soci patas" y "les gusta" hacer eso, como si fuera fruto de alguna patología mental y también están los chicos ricos que lo hacen por estar "aburridos". Por otro lado, está el "chorrito" que vive en la villa, "los delincuentes de la calle" que son "los de clase baja". Sólo éstos son reconocidos como agentes de la inseguridad y sólo para estos casos se caracteriza al tipo de delito como "extremo" ("delincuencia extrema"). En la expresión repetida: "pero no por discriminar ni mucho menos", "pero no es por discriminar (...) pero nada que ver" aparece una ejemplificación del mecanismo de la denegación [*Verneinung*] (Freud, 1998[1925]) en este caso para delatar, contra la voluntad de quien habla, su carácter de clase. No llega a ser discriminación desembozada, pues se encubre su irrupción en el plano de lo manifiesto con la defensa de una doble negación.

## **Discusión y reflexiones finales**

### **Punitivismo y grados de miedo**

Tal como queda de manifiesto en estos discursos de los jóvenes, la inseguridad es vivenciada como algo del orden del sentimiento. Es un acontecimiento, o su inminencia amenazante ("eso que aparenta que las cosas no van a salir bien cuando pas s por una calle"), que toca al cuerpo y se experimenta mediante pasiones tristes como el miedo o la intranquilidad ("Es el miedo a que te roben"). Si ahora retomamos el resultado ya mencionado ligado a nuestra investigación (Kriger y Daiban 2021, p. 50) que mostraba una coincidencia entre la clase baja y alta en la preeminencia del punitivismo en su posicionamiento subjetivo ante la inseguridad y lo leemos a la luz de las motivaciones subjetivas y experiencias vividas expresadas en las entrevistas, nos encontramos con que lo que era una coincidencia se difumina. En una primera comparación se pudo ver que les

jóvenes de clase alta: por un lado, manifestaron un mayor grado de miedo, incluso “terror” (“caminar sola, me aterra”), ante la posibilidad de sufrir un hecho de inseguridad, en comparación con los de clase baja que son quienes lo sufren a diario (“yo vivo en una villa y lo relaciono con todo lo que pasa aquí”), pero que, sin embargo, llegaron a expresar su falta de miedo (“no tengo miedo... es como que ya es algo cotidiano”) y, por otro, son quienes propusieron soluciones punitivistas (“cárcel en serio”, “defenderte vos también” y que no te arresten “por matar a un tipo”, “más policía”), a diferencia de los de clase baja que optaron por la educación y transmisión de valores desde la casa como soluciones preventivas de la delincuencia. Con lo que podemos notar, en primer lugar, una correlación entre el grado de miedo sentido (mayor en la clase alta) y el tipo de posicionamiento (punitivista en la clase alta). En segundo lugar, no parece haber una correspondencia lineal y directa entre un temor fantasiado y lo realmente vivido, de modo que el sentimiento de inseguridad y el grado de miedo, puede ser mayor en quienes no han sufrido un hecho de inseguridad o no lo sufren a diario, pero que lo temen. Si para la clase baja la inseguridad es parte de una vivencia cotidiana y un espectro que se respira a diario, para la clase alta es, sobre todo, un suceso potencial que amenaza en cualquier momento con realizarse. Si el horizonte temporal, para una, es el de un *pasado preñado de acontecimientos más o menos traumáticos y un presente que se experimenta como riesgo y peligro continuos pero que, en su repetición, puede llevar al acostumbramiento; para la otra es el de la inminencia fantasmática de un acontecimiento futuro que atemoriza y aterra (tal como la violación posible para las mujeres). El punitivismo, entonces, no sólo se asienta en la clase social que más padece la inseguridad, sino en la que más la teme. Esto podría explicar que en el caso de quienes temen ser las próximas víctimas, de las víctimas imaginarias (La Capra, 2006), puedan hallar expresión propuestas de castigo incluso más crueles<sup>125</sup> y extremas que en el de las víctimas efectivas.*

Freud había mostrado ya la diferencia entre lo que suele llamarse realidad y lo que él definió como “realidad psíquica”. En una de sus cartas a Fliess, donde confesaba “ya no creo más en mi «neurótica»”, exponía, como uno de los motivos de su descreimiento “la intelección cierta de que en lo inconsciente no existe un signo de realidad, de suerte que no se puede distinguir la verdad de la ficción investida con afecto” (Freud, 1998[1897], p. 302). En última instancia, lo que cuenta para el sujeto es su realidad psíquica, es decir, lo que para él, en su

---

<sup>125</sup> Un dato que corrobora esto es que en nuestra investigación la clase alta incluso fue la más punitivista ante la narrativa 2 que presentaba como protagonista, ya no al otro peligroso de la inseguridad, sino al otro pobre vulnerable (Kriger y Daiban, 2021, p. 55).



psiquismo, adquiere valor de realidad y presenta una coherencia y una resistencia comparables a las de la realidad material (Laplanche y Pontalis, 2004[1967]). De ahí que una fantasía pueda tener un efecto patógeno (generar síntomas de ansiedad, p nico y angustia) con una intensidad similar que el de una vivencia real. Temores reales o imaginarios, a cuya amplificación parecen contribuir, hoy en día, las reproducciones continuas de hechos de inseguridad por parte de los medios (“mi mamá tiene muchísimo miedo, es como que está viendo la tele y el medio le llena la cabeza demasiado”) que los han convertido en el pan cotidiano de sus alertas informativas respecto a lo cual cabría preguntarse si lo hacen por af n informativo y amor por el género policial o por táctica expresa de buscar conmover subjetividades, generando alertas constantes, ahora interiores, para lograr, así, otra transubstanciación: la del pan informativo en cuerpo atemorizado.

### **Educar en valores**

Les jóvenes de clase baja asociaron en las entrevistas la causa de la delincuencia con la falta de educación (“Las personas no se volverían delincuentes si no tuvieran falta de educación”) y, en especial, de transmisión de valores desde la casa (“los padres de las personas que ahora hacen, van y delinquen son los culpables, no les enseñaron los valores necesarios”). Es en el seno de la familia donde reposa la transmisión de valores; all  está la verdadera educación (“No la de la escuela... la educación que se da en casa”), y también el “afecto” contenedor (“Roban muchos los de la calle, los chicos menores..., no estudian, no trabajan. También viene un poco del afecto de cada padre, que les dan a ellos”). Los chicos de la calle no son vistos como chicos sin padres, sino como huérfanos de amor y con padres deficitarios. Para el *otro-pobre-urbano-marginalla* educativa, aparece como una solución preventiva y de normalización, se trata de evitar que este potencial delincuente lo devenga de hecho, y para ello sirve, sea su escolarización, sea, sobre todo, la inculcación primaria de valores y modelos de conducta (“Porque la gente, en lo social, necesita en la casa que le infundan los valores que necesitan para salir adelante”). De ahí que entre las causas de la inseguridad se ubique la falta o falla de esta transmisión pedagógica: sea porque la educación “no se implementó bien”, sea por la culpa de “los padres”, responsables de lo que hacen sus hijos, pues “no les enseñaron los valores” (si “haces cosas que no tenés que hacer, y tu hijo lo ve, cuando sea grande no te podés quejar de lo que es tu hijo si vos en tu casa no le diste los valores que necesitaba”).

Según la perspectiva de estos jóvenes de clase baja el pobre sale a robar, no sólo por la pobreza o la falta de trabajo, sino por la falta de valores y educación desde la casa (“Si vos le

enseñas a tu hijo los valores, y sal s a laburar y tu hijo lo ve, cuando sea grande no se va a interesar tanto en lo que hacen los pibes y s  en lo que hiciste vos y va a salir a laburar”). Si la causa fuera sólo por la pobreza, al ser pobres también ellos, no les quedaría margen para diferenciarse (y en cierta forma estarían condenados de antemano a un destino delictivo). En cambio, al adoptar un posicionamiento moral les permite crear una distancia y una *distinción* (medida por el hecho de tener o no valores, generando una especie de, lo que podríamos llamar, *capital moral*). Este tipo de propuestas parece indicar que la solución a la inseguridad es pensada, en este caso, como algo dependiente de una transformación interior de los sujetos (que la escuela “en la cabeza les meta qué está mal”; que en la casa “le infundan los valores”; “no que los encierren como presos... que le enseñen, o que lo rehabiliten”) antes que por una transformación social, lo que supondría haber propuesto medidas que apunten a cambios de sus condiciones materiales externas.

Por último, podría trazarse una relación entre la agencia asignada a los adultos a cargo y el Estado, en relación al papel que asume éste respecto a la educación y al trabajo. En las críticas hacia el Estado (“no se preocupa para que estemos todos bien educados”, “es preferible crear puestos de trabajo antes de dar tanto dinero a la gente”) pareciera como si éste se comportara como un mal “padre”, que no da el buen ejemplo ni transmite buenos valores: regala planes en vez de dar trabajo, da plata “de arriba”, en vez de promover el esfuerzo. De ahí la crítica hacia los planes sociales desde los jóvenes de clase baja y la reivindicación del esfuerzo y el mérito, el poder ganarse la plata “con su propio sudor”, lo que abre un campo para indagar el influjo que podría tener, en este estrato social, el paradigma del emprendedor. Tal parece que estos jóvenes estuvieran demandando, además de oportunidades de trabajo, una “formación en valores”<sup>126</sup>.

---

<sup>126</sup>Resulta significativa la *sintonía* entre los posicionamientos y demandas de estos jóvenes y el programa lanzado en 2019, durante el gobierno de Macri, de un *Servicio Cívico Voluntario en Valores* a cargo de la Gendarmería Nacional y bajo supervisión del Ministerio de Seguridad. Se trata de “un dispositivo de formación” “a través de valores” destinado a los llamados “ni ni”: “a jóvenes de 16 a 20 años en situación de vulnerabilidad social” que se hallan “fuera de la escuela y del mercado de trabajo”. Aquí aparece un eco del “posicionamiento disciplinario” cuyo blanco es el joven pobre y su objetivo velado evitar que devenga delincuente. Tal parece que el “destino” del pobre es devenir delincuente o miembro de alguna de las fuerzas, las mismas que lo reprimen. En dicho programa la educación tiene como primer sentido el inculcar valores (“educación en valores”), disciplina y hábitos, “no se limita a la enseñanza y el aprendizaje de materias”. Se propone potenciar “una forma de ser y de comportarse basadas en el respeto a los demás, la inclusión, las ideas democráticas y la solidaridad” (“es una propuesta que recupera la actividad solidaria de la Fuerza”). En la “Fundamentación” se lo califica de “*dispositivo de formación*” y, en efecto, se trata de un *dispositivo* de disciplinamiento y normalización con vistas a generar

### **Deslizamiento de la causa hacia la imputación: el recurso a los esencialismos**

En los posicionamientos punitivistas algo falla en la conexión entre la *causa* de una problemática y su *solución*. Si la causa de la inseguridad es comprendida como falta de trabajo y de educación o debido a la pobreza:  c mo se solucionarían estas cuestiones con “cárcel en serio” o “más policía”?

El término griego *ait a* remite a dos significados: a causa y a imputación y acusación. En lat n, *causa*, conserva estos dos campos semánticos: el de la causalidad (el motivo, razón o fundamento de algo) y el de lo jurídico. *Ser* la causa de algo no es lo mismo que *tener* una causa. Pese a esta diferencia, en los discursos punitivistas se traslapan ambos sentidos al producirse un deslizamiento del primero hacia el segundo. Lo que se reconoce, a nivel de lo manifiesto, como *causas* sociales de la inseguridad (desigualdad, falta de empleo, carencias educativas, pobreza) no se materializa en *soluciones* acordes (sea eliminar la desigualdad, generar empleo, mejorar la educación o terminar con la pobreza), sino que coagula en una *imputación*: se dirige al *qu en*. Y en el señalamiento del qu en de la inseguridad, en el reconocimiento del agente que lleva a cabo los actos de inseguridad, coinciden ambas clases sociales: se trata del joven o menor de edad (nadie lo pens  en clave femenina), que vive en la villa y que ni estudia ni trabaja, es decir, el pobre que está marginado socialmente, excluido del mundo laboral y escolar. Al pasar imperceptiblemente del terreno de las causas al de las imputaciones, la mirada obtura su función panorámica que le permitiría enfocar la trama de las fuerzas sociales y relaciones de poder operantes generadoras de efectos (como los de exclusión y desigualdad). Su ojo deviene una mira que apunta contra alguien con el fin de acumular instantáneas para alimentar el álbum del

---

determinado tipo de subjetividad y crear cuerpos determinados: hacer de las múltiples corporalidades *ni ni*, cuerpos *d ciles* (Foucault, 1989[1975]) que respondan a hábitos, rutinas y disciplinas acordes a los hábitos de estas fuerzas represivas (la Gendarmería). La metodología de trabajo apela al “aprendizaje basado en proyectos” e invoca “el espíritu emprendedor” (“empresarios de sí”, como decía Foucault (2004[1978/9]) para referirse a la subjetividad neoliberal). El “emprededurismo” aparece como una forma de subjetivación necesaria en este momento de avance de un modelo neoliberal excluyente y de reducción de las tareas del Estado que requiere que los sujetos *se empoderen*, devengan y salgan adelante por su propio esfuerzo, asumiendo de modo individual los costos de dicha empresa. Por último, resulta significativo que se proponga, desde dicho programa, articular la “estructura familiar y social”, lo que va en sintonía con la importancia otorgada por los jóvenes de clase baja a la instancia familiar como fuente de valores (“crear un clima de confianza y sentimientos que genere un espacio de reflexión sobre situaciones diarias y sobre criterios básicos a seguir, en la estructura familiar y social”). Cf. Boletín Oficial, resolución 598/19.

punitivismo. Al menos este mecanismo de imputación tiene una ventaja en términos de economía libidinal: facilita el direccionamiento de agresiones y frustraciones sociales hacia un blanco, en este caso, el otro-pobre- urbano-marginal de la villa. La causa con confunde con el agente. La imputación que lo reconoce como agente y como causa de la inseguridad, se ve reforzada por una acusación que lo hace responsable de la situación en la que se v  arrojado (es "gente que ni trabaja ni estudia, que no hace nada"; "Ellos no tienen la culpa de un trabajo,  no? Pero también s ,  no? Es de ellos si estudiar o no, si trabajar o no"; "Y a veces la gente que no quiere conseguir laburo, porque tuvo problemas de chico, de pobreza, y sale a robar")<sup>127</sup>.

En este deslizamiento del campo de las relaciones de fuerzas al del derecho (donde el punitivismo va a pastar para engordarse, siempre que sea, claro está, un derecho afín a la mano dura) se produce un desliz, un yerro, producto de una inversión de la perspectiva. La pobreza, *producto* del tipo de relaciones sociales capitalistas imperantes marcadas por la desigualdad, es elevada al estatuto de *causa* ("la inseguridad existe...por la pobreza"), lo que habilita la equivalencia entre pobreza/delincuencia que se expresa, al hipostasiarse, como igualación estigmatizante entre pobre/delincuente. En un ejercicio de "violencia simbólica" (Bourdieu, 1977), les propias jóvenes de clase baja reconocen que el agente-*causa* de la inseguridad proviene de su misma clase<sup>128</sup>. De esto resulta una inversión de la cadena causal de razones: si los políticos y sus "malas decisiones" se reconocen como causa de la desigualdad ("Serelaciona con malas decisiones de políticos, porque si todos hubiéramos tenido las mismas oportunidades, si no se

---

<sup>127</sup> "Esta evaluación negativa, rayana con la calificación moral y el estigma normalizante, suele ser promovida por el discurso público, e incluso por el académico (Téllez Velasco, 2011) que alude a los jóvenes "ni-ni" – es decir, que no estudian ni trabajan. Lejos de reconocerlos como una población en situación de riesgo educativo (Sirvent, 2007) o de identificar la falta de ofertas institucionales que entiendan la realidad que ellos viven cotidianamente" (Ramírez, 2013, p. 77), se cae en su responsabilización individual" (Said y Kriger, 2017).

<sup>128</sup> En el estudio *La pobreza en los ojos de los argentinos* que trata sobre los prejuicios arraigados en la sociedad argentina en relación a la pobreza aparece un resultado similar al que se acaba de mencionar donde se muestra que el delincuente y sujeto violento es localizado en la persona del joven pobre y que son los mismos sujetos pobres quienes refuerzan este prejuicio. Entre los prejuicios profundamente instalados se mencionan: "que la mayoría de los jóvenes pobres consumen drogas y alcohol en exceso y son violentos e (58%)". Y aclara como "dato llamativo" el hecho de que "el sector bajo –más cercano a la pobreza– es el que más refuerza estos prejuicios, mientras que la clase alta y media alta, la que menos los apoya". Respecto a la pregunta " c mo son los pobres?" el estudio revela respuestas estigmatizantes: "Los perfiles imaginados por los participantes eran de hombres adultos alcohólicos o violentos; niños mendigos o hambrientos; mujeres ignorantes y manipuladoras; adolescentes varones drogadictos y delincuentes; adolescentes mujeres descuidadas y viciosas; inmigrantes ladrones u oportunistas. La Nación (8/6/19): <https://bit.ly/30B1OV7>.

hubieran hecho tanto mal, hoy no habría tanta delincuencia”) pues generan desiguales oportunidades, y si ésto genera pobreza, que a su vez obliga al pobre delinquir (“La pobreza es algo que te obliga a necesitar algo y sal s a robar”), entonces la cadena de causas de la inseguridad –acorde a las respuestas dadas– tendría que empezar por las decisiones políticas, seguir por las económicas y terminar en el efecto de la pobreza que se materializa en la existencia de pobres que luego salen a robar. Esto es lo que desconoce el posicionamiento punitivista que hace recaer toda la responsabilidad sobre el último eslabón de la cadena. Y lo logra apoyándose en una doble operación: *deinversi n* por la que los efectos (la pobreza) devienen causas y *depersonalizaci n* de esa causa espuria resultante convertida en agente (el pobre). Esta pirueta argumentativa produce una paradoja: si la pobreza es un efecto de la violencia social que la desigualdad genera y si el pobre en situación de marginalidad social es quien más sufre dicha violencia, ahora queda convertido en causa de la misma.

Entre el posicionamiento punitivo y el disciplinar aparecieron en estos discursos vasos comunicantes. Entre la propuesta de escolarizar al potencial delincuente (y mejor “desde chico”, antes de que sea demasiado tarde) o encerrarlo (para que “recapacite”) hay en común un esquema de pensamiento individual y moral (tal como lo mostramos en nuestro estudio empírico: Kriger y Daiban, 2015, 2019) que lleva a simplificar la trama compleja de los conflictos sociales a enfrentamientos “abstractos” –como decía Marx en las *Tesis* (1985[1845])<sup>129</sup>– entre individuos. Perspectiva individualizante que es coherente con el uso de “esencialismos” (Mbembe, 2016), que no fueron formulados de modo muy explícito en las entrevistas, pero que, por asociación, se arman en el encadenamiento de los dichos: ser chorro o delincuente = ser villero, ser pobre, carecer de valores-educación, ser desocupado. Lo significativo es que no sólo les jóvenes de clase alta, sino los de clase baja reprodujeron estos esencialismos que identifican pobreza y marginalidad con delincuencia.

Cuando reina el punitivismo y lo disciplinario pareciera que lo que queda forcluido es la política misma, excluida del universo simbólico, ausente de los discursos. La actitud propositiva de estos jóvenes se inclin  hacia medidas que apuntan a contener, disciplinar, normalizar o castigar, pero no *incluir*, lo que supondría el designio de que el pobre deje de serlo propiciando, en consecuencia, un cambio en las condiciones sociales y económicas existentes. Se delineó una tendencia a moralizar (castigando o disciplinando al *otro-pobre-marginal*), más que politizar las

---

<sup>129</sup> “Pero la esencia humana no es algo abstracto inherente a cada individuo. Es, en su realidad, el conjunto de las relaciones sociales”. (Marx, 1985[1845]).

cuestiones sociales. Queda abierta la pregunta de si el primado de posicionamientos punitivos y/o disciplinarios, no resulta ser un “obstáculo epistemológico” –en el sentido psicológico que lo planteaba Bachelard (1994[1948])– para la comprensión social e histórica de la problemática planteada en la narrativa de la inseguridad y un escollo para el acceso a una subjetivación política.

### **Del reino de la voluntad al de la necesidad: empatía y escape del punitivismo**

No es lo mismo atribuirle al otro el querer hacer lo que hizo que el haber tenido que hacerlo. En esta diferencia se juega el pasaje del reino de la voluntad al de la necesidad (“La inseguridad existe por la maldad y por la pobreza”). Al desinvertir el actuar del otro de intencionalidad, quedan al descubierto los motivos y razones que lo forzaron a actuar como lo hizo. De esto resulta cierta comprensión de la situación en la que está inmerso ese otro que tuvo que obrar a su pesar, lo que lleva a acentuar, no el *querer* actuar así (“Capaz que ellos quieren hacer esa maldad y la hacen”), sino el tener que actuar así (“Y hay gente que por ahí no está bien a donde está, y no tiene otra que tener que recurrir a robar”). En estos dichos asoma otra modalidad de comprensión respecto al obrar del otro. Quien así habla realiza un ejercicio imaginativo de vivirse *como si* estuviera en la situación de ese otro, colocándose empáticamente en su lugar (“E: Vos pensás que si estuvieras en el lugar de no tener harías lo mismo? L: “Si no tuviera nada, s , si naciese en otro lugar, si fuese criado así y todo, s . Cualquiera podría estar en ese lugar”). Esta otra modalidad de representarse y verse afectado por la problemática que se le propuso para la entrevista, genera una<sup>130</sup> de las condiciones de posibilidad para salirse de un posicionamiento punitivista, lo que abre un campo para la comprensión del ser-en-situación de ese otro que roba impulsado por la “necesidad”. Freud planteaba que “hay un camino que lleva desde la identificación, pasando por la imitación, a la empatía, vale decir, a la comprensión del mecanismo que nos posibilita, en general, adoptar una actitud frente a la vida an mica de otro”. Se trata del mecanismo psíquico de la identificación, que hace posible la emergencia de afectos como la empatía, la compasión y que tiene como una de sus consecuencias que “se restrinja la agresión hacia la persona con la que uno se ha identificado” (Freud, 1998[1921], p. 104).

---

<sup>130</sup>Muchos otros factores influyen en la adopción o no del punitivismo, nos remitimos aquí solo a lo expresado en las entrevistas.

## **Bibliografía**

- Agustín de Hipona (2007[412/26]). *La Ciudad de Dios*. Madrid: Tecnos.
- Ayos, Emilio (2014).  Una política democrática de seguridad? Prevención del delito, políticas sociales y disputas en torno a la "inseguridad" en la Argentina. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, (58),167-200.
- Bachelard, Gastón (1994[1948]). *La formación del espíritu científico*. Madrid: Siglo XXI.
- Bauman, Zygmunt y Dossal, Gustavo (2014). *El retorno del péndulo*. Buenos Aires: FCE.
- Bourdieu, Pierre (1977). Sur le pouvoir symbolique. *Annales* 32(3), 405-411.
- Buck-Morss, Susan (1981). Est tica y *anestésica*: una reconsideración del ensayo sobre la obra de arte. En *Walter Benjamin, escritor revolucionario*. Buenos Aires: Interzona.
- Castoriadis, Cornelius (1986). *El psicoanálisis, proyecto y elucidación*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- (1993). *La Institución imaginaria de la sociedad (IIS)*, vol. 1 y 2. Buenos Aires: Tusquets.
- Cortina, Adela (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre: Un desafío para la democracia*. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, Gilles (1991). Posdata sobre las sociedades de control. En Christian Ferrer (Comp.) *El lenguaje literario*, T  2. Montevideo: Nordan.
- Delval, Juan (2006). *Hacia una escuela ciudadano*. Madrid: Morata.
- Descartes, René (1980[1641]). *Meditaciones Metaf sicas*. Buenos Aires: Charcas.
- Dostoyevski, Fi dor (1993[1866]). *Crimen y Castigo*. Barcelona: Gredos, 1993.
- Fassin, Didier (2017). *Castigar*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Foucault, Michel (1989[1975]). *Vigilar y Castigar*. México: Siglo XXI.
- Foucault, Michel (2004[1978/9]). *Naissance de la biopolitique*. Paris: Seuil.
- Foucault, Michel (2001[1982]). El sujeto y el poder. En Hubert Dreyfus y Paul Rabinow, *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica* (241-259). Buenos Aires: Nueva Visión.

- Freud, Sigmund (1998[1897]). Carta 69 del 21 de septiembre de 1897. En *Obras completas*, vol. I. Buenos Aires: Amorrortu.
- (1998[1912]) Nota sobre el concepto de lo inconsciente en psicoanálisis. En *Obras completas*, vol. XII. Buenos Aires: Amorrortu.
- (1998[1916]). 18ª conferencia: La fijación al trauma, la inconsciente. En *Obras completas*, vol. XVI. Buenos Aires: Amorrortu.
- (1998[1921]). Psicología de las masas y análisis del yo. En *Obras completas*, vol. XVIII, Buenos Aires: Amorrortu.
- (1998[1923]). El yo y el Ello. En *Obras completas*, vol. XIX, Buenos Aires: Amorrortu.
- (1998[1925]). La Negación. En *Obras completas*, vol. XIX, Buenos Aires: Amorrortu.
- Henry, Michel (1984). La Vie, la mort. Marx et le marxisme. *Diogène*, 125.
- Kant, Immanuel (1979[1798]). Si el género humano se halla en progreso constante hacia mejor. En *Filosofía de la historia*. Buenos Aires: FCE.
- Kessler, Gabriel (2009) *El sentimiento de inseguridad: sociología del temor al delito*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Kruger, Miriam y Dukuen, Juan (2014). La política como deber. Un estudio sobre las disposiciones políticas de estudiantes argentinos de clases altas (Buenos Aires, 2011-2013). *Revista Persona y Sociedad*, 28(2), 59-84.
- Kruger, Miriam y Daiban, Cynthia (2015). Del ideal del ciudadano al ciudadano en-situación: Un estudio sobre los modelos de ciudadanía y los posicionamientos subjetivos de jóvenes ciudadanos en la Argentina actual (Buenos Aires y Conurbano, 2011-13). *Revista Folios*, (41), 87-102.
- (2017). De la ciudadanía ideal a los ciudadanos en situación: "La inseguridad" como problemática social del nosotros o como amenaza del otro. En Miriam Kruger (Dir.), *El mundo entre las manos: Juventud y política en la Argentina del Bicentenario* (122-164). La Plata: EDULP.



----- (2019). *Subjetivación política y lazo social: Ideales de ciudadanía y posicionamientos ante la desigualdad social entre jóvenes estudiantes argentinxs*. Ponencia presentada en XXII Congreso Internacional ALAS Perú, GT25, Lima, Perú.

----- (2021). Ideales de ciudadanía y posicionamientos frente a narrativas de la desigualdad: Un estudio con jóvenes estudiantes de grandes centros urbanos (AMBA). En Miriam Kriger (Dir.), *La buena voluntad. Significaciones, disposiciones y experiencias políticas juveniles en la Argentina contemporánea*(33-74). Buenos Aires: CLACSO-IDES.

La Capra, Dominik (2006). *Historia en tránsito. Experiencia, identidad, teoría crítica*. Buenos Aires: FCE.

Laplanche, Jean y Pontalis, Jean-Bertrand (2004[1967]). *Vocabulaire de la psychanalyse*. París: PUF-Quadrige.

Lazzarato, Maurizio (2010). Actualmente rige un capitalismo social y del deseo. En *Página 12*, Lunes 20 de diciembre de 2010.

Marx, Karl (1985[1845]). Las tesis sobre Feuerbach. En *La ideología alemana (IA)*, Buenos Aires: Ediciones Pueblos Unidos.

Marx, Karl (1995[1852]). El Dieciocho Brumario de Luis Bonaparte. Montevideo: Ed. De la Comuna.

Mbembe, Achille (2016). Cuando el poder brutaliza el cuerpo, la resistencia asume una forma visceral. En *El diario.es*.

----- (2020). La pandemia democratiza el poder de matar. En *Lobo suelto*, 7/4/2020.

Merleau-Ponty, Maurice (1957[1945]). *La Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.

Nietzsche, Friedrich (1995[1887]). Tratado segundo. En *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza.

Ricoeur, Paul (1995[1965]). *De l'interprétation. Essai sur Freud*. Paris:Seuil.

Rodríguez Alzueta, Esteban (2014). Barrenando olas: el coyunturalismo de Berni. En *Lobo suelto*, 26/4/2014.

Said, Shirly y Kriger, Miriam (2017). * C mo "tener el secundario"? relatos de jóvenes estudiantes de un bachillerato popular en torno a la superación de la prueba escolar*. Ponencia presentada en V Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos. Córdoba, Argentina.

**KAIROS. Revista de Temas Sociales**  
**ISSN 1514-9331. URL: <http://www.revistakairos.org>**  
**Proyecto Culturas Juveniles**  
**Publicación de la Universidad Nacional de San Luís**  
**Año 25. N  48. Diciembre de 2021**  
**DOSSIER: JUVENTUDES**

Segato, Rita (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo.

Spinoza, Baruch (2009[1667]). * tica demostrada según el orden geométrico*. Madrid: Tecno.

**Reflexividad y trabajo de campo: apuntes de investigación sobre prácticas de socialización juvenil en un colegio de clases altas de la Ciudad de Buenos Aires**

**Juan Dukuen<sup>131</sup>**

**Recibido: 3/ 08/2021**  
**Aceptado: 13/11/2021**

**Resumen**

En este artículo presento una síntesis reflexiva de los principales hallazgos de una investigación realizada en un colegio secundario de tradición británica, para clases altas, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, relativa a las prácticas escolares de socialización moral y política estudiantil. A partir de un trabajo de campo producido entre 2016 y 2018, atravesado por un ejercicio de reflexividad, analizo el sistema de organización estudiantil característico de los colegios de tradición británica, y una serie de prácticas culturales y solidarias con las cuales el colegio socializa a los estudiantes en un *ethos* específico relativo al liderazgo y a la responsabilidad frente a otro desigual.

**Palabras claves:** Reflexividad; socialización; escuela; clases altas; jóvenes.

**Reflexivity and fieldwork: research notes on youth socialization practices in a school for upper classes in the City of Buenos Aires**

**Abstract**

In this article I present a reflective synthesis on the main findings of an investigation on moral and political socialization, carried out in a school of British tradition, for upper classes, of the City of Buenos Aires. Based on a fieldwork produced between 2016 and 2018 through an exercise of reflexivity, I analyze the student organization system characteristic of schools with British tradition, and the cultural and solidarity practices with which students are socialized in a specific ethos based on leadership and responsibility towards the unequal other.

---

<sup>131</sup>Doctor en Cs. Sociales y docente de la Universidad de Buenos Aires. Investigador Adjunto del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina. Email: [juandukuen@gmail.com](mailto:juandukuen@gmail.com)

**Keywords:** Reflectivity;socialization;school;upper classes;youths.

## 1. Introducción

En este artículo presento una síntesis reflexiva sobre los principales hallazgos de una investigación<sup>132</sup> realizada en un colegio secundario de tradición británica, para clases altas, de la Ciudad Aut noma de Buenos Aires (CABA), relativa a las prácticas escolares de socialización moral y política estudiantil. A partir de un trabajo de campo entre 2016 y 2018 atravesado por un ejercicio de reflexividad, analizo el sistema de organización y representación estudiantil característico de los colegios de tradición británica, el *house system* y las elecciones de capitanes, así como una serie de prácticas culturales y solidarias con las cuales el colegio socializa a los estudiantes en un *ethos* específico relativo al liderazgo y la relación con el otro social en condiciones de desigualdad.

La investigación que aquí comparto nace de la intersección entre los estudios recientes sobre juventudes y política en la Argentina (Chaves, 2010; Vázquez, Vommaro, N nuez & Blanco 2017; Kriger, 2012, 2017; 2021) y aquellos relativos a la educación de las clases altas (Tiramonti y Ziegler, 2008; Ziegler y Gessaghi, 2012; Méndez, 2013; Gessaghi, 2016, Ziegler, Gessaghi y Fuentes, 2018) y se propone contribuir al conocimiento de dimensiones poco estudiadas de la socialización moral y política en colegios que educan a lo/as jóvenes de sectores privilegiados, y que no cuentan con "centro de estudiantes" (cf. Kriger y Dukuen, 2012, 2014, 2017a, 2017b; 2018; 2021; Dukuen, 2015, 2018a; 2020; 2021; Dukuen y Kriger, 2016). Esta línea de trabajo se desarrolló en el marco de una serie de investigaciones producidas a partir de 2010 en el Programa sobre *subjetividades políticas juveniles en contextos nacionales contemporáneos* dirigido por la Dra. Miriam Kriger en el CIS- CONICET/IDES. En ese programa, en un estudio mayor indagamos la relación de los jóvenes con la política en escuelas de diferentes clases sociales (2010-2013 - N=280)<sup>133</sup> del  rea Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), un primer hallazgo emergió al encontrar comparativamente entre las/os estudiantes de clases altas, mayores disposiciones a la participación política futura, basadas en un "deber con la política" signado por un porvenir de clase dirigente. Mostramos además que los cortes de ruta contra el gobierno "kirchnerista" en el "conflicto del campo" de 2008 conformaron una experiencia clave de

---

<sup>132</sup> Este trabajo cuenta con el aval de los proyectos: PICT 2017-0661 Dir: M. Kriger y PICT 2019-03099 Dir: E. García.

<sup>133</sup> En el marco de los proyectos PIP 11220100100307 y UBACyT 2002009020037 dirigidos por la Dra. M. Kriger.

*socialización política* (Fillieule, 2012) para estos jóvenes de sectores privilegiados, que contribuyó a la formación de la entonces nueva “centro-derecha” encarnada por el PRO-Cambiemos (Vommaro y Morresi, 2015) consagrando presidente a Mauricio Macri entre 2015-2019 (Kriger y Dukuen, 2012; 2014; Kriger, 2016, 2021). En una investigación posterior (2014-2017-N=321)<sup>134</sup>, atendiendo a la centralidad de los proyectos “solidarios” en colegios de clases altas (Fuentes, 2015, 2019; Gessaghi, 2016) señalamos que los esquemas morales all  incorporados pueden transfigurar en disposiciones políticas (Dukuen y Kriger, 2016) a partir de reclutamientos específicos basados en el *management* empresarial, el emprendedorismo y el voluntariado, como los realizados por el PRO en CABA (cf. Grandinetti, 2015, 2019). Así mismo, indagamos las diferentes modalidades mediante las cuales la familia y la escuela intervienen en la incorporación de disposiciones políticas en jóvenes con diferentes trayectorias de clase social (Kriger y Dukuen, 2017a, 2017b; 2018).

Precisamente, a partir de vincular los estudios sobre juventudes con aquellos que analizan la escolarización de las clases altas y elites, se advierte que “la recuperación del rol del Estado y la implementación de políticas públicas orientadas a garantizar la inclusión social y educativa” durante los gobiernos “kirchneristas” (2003-2015) (Feldfeber et al., 2018, p. 62) no lograron revertir la creciente desigualdad y fragmentación educativa juvenil entre las clases sociales, producto de las políticas neoliberales de los ‘90, profundizadas por la reorientación política del Estado hacia la derecha durante la presidencia de Macri (2015-2019). Este proceso complejo de fragmentación y desigualdad educativa se expresa en los últimos 20 años en una creciente inversión de las familias de clases medias-altas y altas en exclusivos circuitos educativos privados, en el marco de diferentes estrategias de (re)producción/transformación/ampliación de los capitales económicos, culturales y sociales (Martínez, Villa & Seoane, 2009; Giovine, 2021) tendientes a asegurar los privilegios y distinciones de una socialización “entre nos” (Gessaghi, 2016; Dallaglio, 2018). En efecto, en un significativo trabajo, Ziegler, Gessaghi y Fuentes (2018) describen los rasgos principales de las propuestas curriculares de colegios exclusivos del AMBA: los planes de estudio “generalistas” orientados a los estudios universitarios, el aprendizaje del inglés mediante exámenes internacionales, las prácticas deportivas de elite (hockey y rugby), la apelación a la tradición y la historia escolar articulada con innovaciones edilicias y tecnológicas, sistemas de convivencia basados en la participación estudiantil y el liderazgo, la promoción de viajes internacionales a las principales capitales de Europa y/o EEUU para formar estudiantes globales familiarizados con los mecanismos de poder y la realización de programas de aprendizaje solidarios con los sectores

---

<sup>134</sup> PICT 2012-2751 dirigido por la Dra. M. Kriger.

desfavorecidos, que refuerzan la jerarquía y el privilegio propio mediante “la ideología de la ‘responsabilidad social’ de las empresas” y “la responsabilización por la pobreza” (55).

Coincidiendo con estas investigaciones sobre la importancia de estudiar la escolarización de los jóvenes de clases altas, entre 2016 y 2018 realicé un trabajo de campo en un colegio de tradición británica para clases altas de CABA –al cual me referir  aquí– en el cual pude analizar sus prácticas de socialización moral y política<sup>135</sup>. En ese marco, y producto de la dialéctica entre reflexiones teóricas e investigaciones empíricas, quiero realizar algunas precisiones conceptuales sobre qué entiendo por estos tipos de socialización. En un escrito clave, el sociólogo francés Olivier Fillieule (2012) define a la *socialización política* como “un proceso relacional y continuo de interiorización de esquemas de percepción y de acción relativos al mundo político o que forman parte de una relación política con el mundo social (...) sin resumirse en un dominio de conocimiento y de actividades especializadas: ella reenvía a un sistema de esquemas cognitivos y prácticos reconocidos o no como ‘propriadamente políticos’ pero que tienen efectos de politización” (pp. 349-350). Asimismo, propongo comprender la *socialización política* como un proceso de interiorización, en los agentes, de *disposiciones políticas* (Bourdieu, 1979): configuraciones de sentido “hechas cuerpo” que actúan como resortes “subjetivos” de prácticas políticas, formados en experiencias de socialización en diferentes dominios de las prácticas (familiares, escolares, político-partidarias, etc.) y tramos de trayectorias de clase social y/o grupo (Dukuen, 2013a). A partir de esta perspectiva se puede considerar la dimensión política de la vida social como aquella en cuyas prácticas se producen, reproducen y/o transforman la distribución de los poderes sociales, es decir, de los capitales (económicos, culturales, sociales, simbólicos) entre clases y/o grupos (Dukuen, 2018a). Con socialización moral<sup>136</sup>, me refiero a una serie de prácticas de incorporación de *disposiciones/esquemas* de pensamiento, percepción y acción<sup>137</sup>, producidas en diferentes

---

<sup>135</sup> El cual amplíe con entrevistas durante el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio decretado por el Poder Ejecutivo Nacional entre marzo y noviembre 2020 por la pandemia de la COVID-19, para conocer su efecto en la socialización escolar.

<sup>136</sup> En una notable discusión antropológica sobre la moral, Balbi (2017, p. 15) la comprende “como un tejido, siempre en hechura -esto es, necesariamente incompleto y cambiante-, de conocimientos y prácticas referidos a la deseabilidad y obligatoriedad relativas de los cursos de acción y las relaciones sociales que, al tiempo que responden a estos, los configuran y reconfiguran sobre la marcha”.

<sup>137</sup> La distinción bourdieana entre *esquemas* y *disposiciones* no es excluyente y tiene que ver aquí con que la noción de *esquema* suele estar ligada a “modos de pensamiento y verbalización” prácticos, tendiendo relaciones críticas con los trabajos de Piaget (cfr. Bronckart y Schurmans, 2005) y la tradición neokantiana –en especial Cassirer– (cfr. Dukuen, 2013, 2018b) siendo la

dominios de las prácticas (familiares, escolares, político-partidarias, etc.), que encarnan valores específicos tendientes a la configuración de la relación nosotros/otros, relativos a las formas (in)justas y/o (i)legítimas de acceso, apropiación y distribución desigual de bienes simbólicos y materiales entre agentes, grupos y clases sociales. Estas definiciones “ampliadas”, sobre todo de la dimensión política, tienen varias ventajas a la hora de hacer investigación empírica: permite ir más allá de la política partidaria (incluyéndola); son productivas empíricamente tanto a “nivel micro” (interacciones familiares, escolares, etc.) como “macro” (organizaciones partidarias, Estado, Iglesias y cultos, etc.); permiten comprender las dimensiones instituidas e instituyentes de las relaciones de poder; e invitan a indagar esas relaciones en diferentes dominios de las prácticas sociales, como el familiar y el escolar, siendo este último el que aquí se aborda.

En este trabajo, en el marco de un ejercicio de reflexividad que actúa como puntapié, presento una síntesis de los principales hallazgos de mi investigación en el Colegio T y algunos avances de nuevos análisis relativos a las prácticas específicas de socialización moral y política, a saber: a) el *House system* que ordena la participación de las y los estudiantes en diferentes *houses*, y el proceso de elecciones de “Capitanes” que se desempeñarán en 5to como “líderes estudiantiles”; b) una serie de actividades “culturales” y “solidarias” que en “afinidad electiva”<sup>138</sup> (Weber, 2009) con las relativas al *house system*, contribuyen a la incorporación en los estudiantes de un *ethos* específico constituido por una serie de competencias sociales, disposiciones morales y políticas.

---

noción de *disposición* más abarcadora en la medida que además incluye los resortes no verbales de la acción.

<sup>138</sup>Michael Löwy (2018:11-17) señala que el concepto *weberiano* de *Wahlverwandtschaft* (afinidades electivas) -de significación próxima al de *Sinnhaftigkeit* (afinidades de sentido)- encuentra su *locus classicus* en el siguiente pasaje de *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*: “Dada la variedad de recíprocas influencias entre los fundamentos materiales, las formas de organización político-social y el contenido espiritual de las distintas épocas de la Reforma, la investigación ha de concretarse a establecer si han existido, y en qué puntos, ‘afinidades electivas’ (*Wahlverwandtschaft*) entre ciertas modalidades de la fe religiosa y la ética profesional”. Tras analizar las raíces del concepto y las dificultades de su comprensión y definición en sociología, propone la siguiente: “Designamos por ‘afinidad electiva’ un tipo muy particular de relación dialéctica que se establece entre dos configuraciones sociales o culturales, que no es reducible a la determinación causal directa o a la ‘influencia’ en sentido tradicional. Se trata, a partir de una cierta analogía estructural, de un movimiento de convergencia, de atracción recíproca, de confluencia activa, de combinación capaz de llegar hasta la fusión”.

## **2. Enfoque metodológico**

La escuela donde desarrolló esta investigación –que llamar  Colegio T– es la sede principal de una institución de tradición británica, mixta, de enseñanza bilingüe y laica con más de 50 años de trayectoria, que abarca los tres niveles educativos (jardín, primaria y secundaria). La cuota mensual del colegio en el nivel secundario (2017) fue de \$14.000, cercana a duplicar el salario mínimo, vital y móvil (\$8860). Se ubica en la Comuna 13 de Ciudad de Bs. As., caracterizada por una población de clase media-alta y alta (Vommaro y Morresi, 2015).

All , entre 2016 y 2018, realicé un trabajo de campo de orientación etnográfica<sup>139</sup>, enfoque que permite un estudio adecuado, en la escuela, de la incorporación de las disposiciones/esquemas en los agentes, producto de la socialización escolar. En ese sentido, en consonancia con indagaciones etnográficas (cf. Darmon, 2013; Pasquali, 2014) preocupadas por describir “el proceso específico mediante el cual se configura un *habitus* determinado” -descuidado por Bourdieu (1989) según Bernstein (1996, p.133) y Lahire, (2004)- estudi  la incorporación, reproducción y transformación de las disposiciones/esquemas morales y políticos entre estudiantes del nivel secundario, en el marco de una dilucidación de las “perspectivas nativas”, es decir, de los sentidos que dan a esas prácticas quienes participan cotidianamente en ellas. Esta indagación implicó “observación participante” en diferentes actividades del nivel secundario del colegio (dictado de clases, reuniones del Consejo de convivencia, actos y rituales escolares, elecciones de representantes y capitanes, actividades “extracurriculares”), análisis de documentos (Proyecto Institucional, cartas de postulación a capitanías, programas escolares), de páginas web, charlas informales y más de 50 entrevistas con directivos, docentes, preceptorxs y alumnxs<sup>140</sup>. En 2020 sum  entrevistas tendientes a comprender los efectos de la suspensión de las clases presenciales y su pasaje a la “virtualidad” producto del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio decretado en Argentina por el Poder Ejecutivo Nacional entre marzo y noviembre de ese año, lo cual será objeto de futuros escritos. Como el trabajo de campo estuvo atravesado por un ejercicio de reflexividad que se me impuso como una vía imprescindible para “comprender” (Bourdieu, 1993) ese mundo otro, quiero compartir algunas de sus facetas con el lector.

---

<sup>139</sup> Recomiendo especialmente los trabajos de Rosana Guber (2005) y Fernando Balbi (2020) los cuales presentan miradas diferentes sobre el enfoque etnográfico y su relación con las teorías antropológicas.

<sup>140</sup> Para proteger la identidad del colegio y de los entrevistados modifiqué sus nombres.



## **2.a. Reflexividad y trabajo de campo en un colegio de clases altas**

La pregunta por la alteridad (Krotz, 1994) que impulsa la tarea de comprender el “punto de vista de los nativos”, se vio inmediatamente puesta en tensión en el trabajo de campo que realicé en el Colegio T, por mi trayectoria social y educativa. Esa tensión se fue transformando en notas de campo que sobre la marcha derivaron en un ejercicio de *antropología reflexiva*<sup>141</sup> o, si se quiere, de “objetivación participante” (Bourdieu, 1978, 2003; Bourdieu y Wacquant, 1992). Lo que sigue son “apuntes” reflexivos sobre mi investigación<sup>142</sup>, centrados especialmente en el análisis de una de las dimensiones de la reflexividad inspiradas en la perspectiva de Bourdieu: la relativa a la objetivación de los obstáculos a la comprensión de la alteridad producidos por mi propia trayectoria de clase social y educativa. Las otras dos dimensiones, que solo refiero lateralmente porque exigen un análisis más intenso y extenso que el que un artículo permite, implican además objetivar la posición ocupada en el campo de los especialistas –y la posición de este campo en el campo de las ciencias sociales–; y la pertenencia al universo escolástico, “atendiendo particularmente a la ilusión de la ausencia de ilusión, del punto de vista puro, absoluto, ‘desinteresado’” (Bourdieu, 2002 en Baranger, 2012, p.198). Comparto este ejercicio parcial y siempre abierto–por definición inacabable– porque fue clave para la producción de los hallazgos de investigación que presento en este escrito, relativos al *house system* y las capitanías, con sus prácticas y rituales específicos de socialización escolar de tradición británica.

Como se al  en la introducción, desde 2010 vengo participando de investigaciones sobre jóvenes, escuela y política en diferentes clases sociales en el *Programa sobre subjetividades políticas juveniles en contextos nacionales contemporáneos* dirigido por la Dra. Kriger<sup>143</sup>, las cuales conforman un “no saber informado” (Guber, 2015) que actúa como guía preliminar del abordaje etnográfico. Acompañado de ese “no saber” comencé el trabajo de campo en el Colegio

---

<sup>141</sup>En torno a diferentes perspectivas sobre la reflexividad en antropología social y en sociología, se recomiendan los capítulos de Denis Baranger y Rosana Guber en el libro dirigido por Piovani J. I. & L. Muñiz Terra (2018).

<sup>142</sup> Realicé un primer esbozo de análisis “reflexivo” en Dukuen (2017a) el cual fue ampliado en Dukuen (2021a). Para un ejercicio reflexivo reciente realizado por colegas de la misma área de estudios, ver Di Piero y Dallaglio (2018).

<sup>143</sup>Como becario doctoral (2009-14), posdoctoral (2014-16) e Investigador Asistente (2016-19) CONICET en el *Programa sobre subjetividades políticas juveniles en contextos nacionales contemporáneos* dirigido por la Dra. Miriam Kriger (CIS-CONICET/IDES). Desde 2019 me desempeño como Investigador Adjunto del CONICET, actualmente con sede en el IPEHCS/UNComa.

T. Eso fue posible gracias a que una amiga, docente de nivel primario, conocía a una maestra jardinera en el colegio que me facilitó el mail de la Rectora, Mirta. Cuando le escribí, ella acept  con entusiasmo que vayamos a hacer encuestas y entrevistas durante 2014 y 2015, habilitando la posibilidad de que me integrara en una investigación etnográfica que implicaba otro tipo de presencia en la institución a partir de 2016. Comencé la etnografía con ese “no saber informado” constituido de unas pocas preguntas de investigación—y alguna hipótesis—sobre la relación de los estudiantes de clases altas con “la política” (en términos de disposiciones y participación) teóricamente inspiradas por la socio-antropología del poder desarrollada por Bourdieu, que venía trabajando críticamente en paralelo a las investigaciones empíricas (Dukuen, 2010; 2011; 2013; 2015). Esas preguntas e hipótesis, basadas en la constatación de crecientes disposiciones políticas en estos jóvenes (Kriger y Dukuen, 2012; 2014) se habían formado producto del diálogo entre los resultados de una investigación anterior (2010-2013) en colegios de diferentes clases sociales, el nuevo estudio del mismo tipo que nos encontramos realizando (2014-2017), ambos dirigidos por la Dra. Kriger, y los desarrollos teóricos “bourdieanos” que habilitaban la hipótesis de una relación estrecha entre la socialización en colegios de clases altas, la incorporación de un capital cultural escolar legítimo y la formación de disposiciones políticas (ampliar en Dukuen, 2013; 2015; 2017b). Quería indagar una temática poco analizada por el campo de los estudios sobre juventudes en Argentina, abocado mayormente a la clases populares y medias: me refiero a la dimensión escolar de la proclamada “politización juvenil” (para una mirada crítica: Kriger, 2016) en estos jóvenes de clases altas, a partir de las entonces recientes “Ley de voto joven” (N  26.774 de 2012) y “Ley de centros de estudiantes” (N  26.877 de 2013)<sup>144</sup>, prestando atención a los posibles efectos en la formación “cívica” que brindaba el colegio y en el impulso de la participación estudiantil. Pude

---

<sup>144</sup> “El 31 octubre de 2012 se sancionó en nuestro país la Ley de Ciudadanía Argentina número 26.774, más conocida como ‘**Ley de Voto Joven**’, que establece el derecho de las personas jóvenes de 16 y 17 años, nativas o naturalizadas argentinas, a participar en elecciones, ejercer el derecho al voto y elegir a sus representantes.” Ver: <https://www.argentina.gob.ar/interior/subsecretaria-de-asuntos-politicos/voto-joven>

El 3 de Julio de 2013 se sancionó la Ley de Creación y funcionamiento de los Centros de Estudiantes número 26.877, la cual establece en sus artículos 1 y 2 que “las autoridades jurisdiccionales y las instituciones educativas públicas de nivel secundario, los institutos de educación superior e instituciones de modalidad de adultos incluyendo formación profesional de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social, deben reconocer los centros de estudiantes como órganos democráticos de representación estudiantil” (...) “Las autoridades educativas jurisdiccionales y las instituciones educativas deben promover la participación y garantizar las condiciones institucionales para el funcionamiento de los centros de estudiantes”. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26877-218150/texto>

estudiar esas cuestiones que ampliamos al descubrirlas formas de intervención de la dimensión familiar en la politización juvenil (Kriger y Dukuen, 2017 a y b; 2018)<sup>145</sup>, el desafío central que se me presentó durante la etnografía en el Colegio T fue comprender el sentido de ciertas prácticas específicas de tradición escolar británica que en el campo emergieron bajo las categorías nativas del *House system* las capitanías. Esas categorías aparecieron de entrada e insistentemente “en boca” de los estudiantes, en las conversaciones con docentes y preceptores, evidenciando ser parte de la organización misma del alumnado y del gobierno escolar mediante rituales y prácticas específicas, que no eran homologables a las formas de organización y participación de los centros de estudiantes que había observado en otros colegios. Además la posibilidad de armar uno no era objeto de interés, cosa que me hicieron saber rápidamente, porque ya existía el sistema de representación del *House system*<sup>146</sup>. A partir de esto, el descubrimiento (para mí) de las prácticas del *House system*, que no formaban parte de las preguntas de investigación originarias y me resultaban totalmente extrañas, mediante un “giro reflexivo” se transforman en el centro de mi investigación, en la medida en que fui descubriendo (insisto sobre ello) que contribuían a una forma específica de socialización moral y política escolar de tradición británica para jóvenes de sectores privilegiados, mucho más importante para ellos que la educación “cívica” y la relación con “la (gran) política” que originalmente yo quería indagar. La importancia del trabajo de campo y de la etnografía como enfoque consistió en que “el estar ahí” me permitió cuestionar mis preguntas de investigación, al ver “en acción” el *House system*, cosa que las técnicas de cuestionario o de entrevistas apenas permiten describir, porque captan sobre todo la verbalización de las prácticas.

Las tensiones a la que hacía referencia, entre el tipo de escolaridad que investigaba y mi trayectoria social y educativa -evidenciadas en mi extrañamiento- podrían explicarse en el hecho de que fui escolarizado en todos los niveles en instituciones educativas públicas de gestión estatal, durante la década de 1990, en una pequeña ciudad del sudoeste de la provincia de Buenos Aires

---

<sup>145</sup>Reelaborando categorías de análisis inspiradas en Bourdieu (1993), a partir de investigaciones empíricas con jóvenes de diferentes clases sociales establecimos tres formas de configuración de esas relaciones: a) los que *heredan*, b) los que *contrarrestan* y c) los que *contrarían* el legado familiar en términos políticos. Ampliar en Kriger y Dukuen (2018; 2021).

<sup>146</sup>Durante la investigación en el Colegio T no encontr  alumnxs interesadxs en crear un centro de estudiantes. Por ejemplo, una candidata a Capitana de Colegio que no fue elegida, me dijo: “S , el sistema de representación lo elegimos nosotros, porque votamos nosotros. Es democrático y a mí me parece que está bien. Yo no creo que un centro de estudiantes sirva en un colegio tan chico; por ahí en un colegio como el Pellegrini s  sirve. Pero acá no me parece que sirva porque al ser un colegio tan chico es como que ya tenemos comunicación directamente con los profesores, si algo nos molesta le podemos decir al representante anda a decirle tal cosa.

(en “el interior” del país, a unos 600 km de “la Capital”), donde no hay colegios de las características que aquí estudio, y al hecho de provenir de una clase social (media-baja) diferente a la de lxs estudiantes cuyas prácticas buscaba comprender, lo cual no me daba familiaridad alguna con esa forma de escolaridad<sup>147</sup>. En ese sentido, como señala Milstein (2019) en un sugestivo análisis desde la antropología de la educación, si bien en etnografías realizadas en instituciones educativas es clave poder *extrañarse de la familiaridad* con nuestra propia escolarización –y en el caso de ser docentes, también extrañarse de esa práctica profesional– en mi experiencia en campo el peso del extrañamiento fue inmediato: me encontraba regularmente en la escuela frente a una serie de prácticas y rituales escolares específicos de los colegios de tradición británica, de los que no tuve previa *experiencia práctica* ni como docente ni como alumno, ni tampoco como investigador. Sin embargo, en el trabajo de campo, la creciente afinidad sobre el modo de comprender la desigualdad educativa, tanto con la Rectora Mirta, como con Ana, la preceptora de secundario y profesora de “Cívica” (debido a mi entender a rasgos compartidos en nuestras trayectorias educativas y de clase social) generó una *familiaridad* que permitió crear y ampliar los vínculos imprescindibles de confianza, tanto para poder “observar y participar” como para poder permanecer en el colegio.

Así, transit  múltiples experiencias de *extrañamiento* durante el trabajo de campo: desde el uso regular del inglés<sup>148</sup> y de las categorías constitutivas del *House system* entre lxs estudiantes,

---

<sup>147</sup> Por cuestiones de espacio no me refiero aquí a mi educación universitaria en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (2001-2008), la cual no familiariza con las trayectorias educativas de las clases altas del AMBA, que salvo excepciones (Facultades de Derecho y de Medicina de la UBA que aún guardan “prestigio” para las clases altas) se concentra en universidades privadas costosas, especialmente: Universidad Católica Argentina, Universidad Di Tella, Universidad de San Andrés y Universidad Austral.

<sup>148</sup> En una conversación con Camila, una de las Capitanas, sobre su participación como oradora de TED, refiriéndose a que con sus amigas siempre conversaban sobre su relación con “el éxito”, sucedió el siguiente diálogo:

Camila: El éxito  Era algo que tenía que tener tanto peso en nuestras decisiones que tomábamos?  Era lo que tenía que tipo llevar a que...?  Cada decisión que tomábamos tenía que tener un...?  C mo se dice? Me sale la palabra en inglés.

Investigador: Decía en inglés, entonces...

Camila: Un *profit*.  Todo tenía que tener un resultado favorable?

Haciendo un paréntesis sobre el sentido de esta reflexión sobre “el éxito”, tema que he tratado en otro lado (Dukuen, 2021b) cuando Camila me aclara que la palabra “le sale en inglés” antes de decirla, para así continuar un diálogo que se estaba llevando en español, expresa un índice sutil de reconocimiento de la alteridad cultural entre nosotros, es decir, de que para ella no soy un “nativo”.

directivos y docentes, hasta las prácticas y consumos culturales específicos de clases altas<sup>149</sup> (viajes al exterior, objetos “de lujo”, “proyectos de vida”, profesiones) que me interpelaban exigi ndome una “comprensión de la alteridad en términos de desigualdad” (Dukuen, 2018a) donde se produce una intersección entre dimensiones económicas, morales, políticas, de género y culturales que desafían las trampas del *etnocentrismo de clase* (Bourdieu, 1979) con las que fui tropezando a diario. En una ocasión, que se me presentó como ejemplar, fui invitado por Ana, la profesora de “Cívica”, a contarles sus estudiantes de qué se trataba “ser investigador del CONICET”. Entonces, refiriéndome al área de sociología y demografía— a la cual pertenezco— les propuse realizar un ejercicio de tipo “encuesta”, como para mostrarles un ejemplo mínimo de una forma posible de indagación empírica en ciencias sociales, el cual realicé en el aula con estudiantes que estaban terminando 4to año del secundario y ya definiendo “a donde ir a estudiar”. En esa “encuesta”, entre las opciones generales de trayectoria educativa elegibles se encontraban dos: ir a la universidad o realizar estudios de “nivel terciario”, categorías que luego se desagregaban en otras. Rápidamente varios estudiantes me señalaron que no sabían qué era el “nivel terciario”, a lo cual inmediatamente se fueron sumando el resto. Este otro “no saber” me asombr , evidenciando que tenía mucho que aprender y comprender, en el campo y de “lxs nativxs”, para reflexivamente extra arme de las proyecciones etnoc tricas de las categorías de mi sentido común académico y de clase social. De hecho, salvo una estudiante que iba a cursar “Arte” en un instituto (y cuando me lo dijo se enter  que a eso se le llama “nivel terciario”), todxs iban a realizar estudios universitarios, horizonte vivido como un porvenir de clase evidente por ellxs y para el cual el colegio los preparaba explícitamente a través del aprendizaje de competencias socioling sticas específicas (el liderazgo y la oralidad formal), como me lo hizo saber la Rectora. En contraste, en las encuestas que hemos realizado en los proyectos de investigación a los que hice referencia, entre lxs estudiantes de clases medias y bajas, los estudios “terciarios” son una de las opciones recurrentes y por lo tanto est n familiarizados con esa categoría. Esta puesta en tensión del *extrañamiento, la familiaridad y del etnocentrismo de clase*, fue uno de los tantos llamados de atención que “el campo” me hizo, y que permite repensar las categorías de las encuestas (aún en ejercicios puramente escolares, como el que implementó), las cuales no son neutras (cf. Bourdieu, 1979), est n cargada de supuestos que “chocan” con las categorías “nativas”, y por lo tanto, plantean problemas mayores para la comprensión de la alteridad en la ciencias sociales contemporáneas.

---

<sup>149</sup> Vale la lectura del extraordinario libro del antropólogo Renato Ortiz (2020) “El universo del lujo”.

Como señalé más arriba, ya en las primeras conversaciones con estudiantes sobre su relación con la política, iban apareciendo referencias *ahouses*, *captains* y *prefects*, categorías nativas que descubrí y enviaban a la forma de organización y representación del alumnado, así como a un *ethos* específico, que iba a necesitar comprender si quería ir más allá de una mirada genérica sobre esa escolarización y captar ciertas especificidades que iban emergiendo. Como el saber práctico sobre la organización del colegio era evidente para sus integrantes (“*taken for granted*” dicen los fenomenólogos) sus supuestos no eran explicitados en nuestras conversaciones: entonces, tenía que reconstruirlos de alguna manera, cosa que me propuse a poco tiempo de comenzar el trabajo de campo, cuando era notorio que en esa experiencia escolar la socialización política pasaba por el *House system*. Entonces, para comprender la formación de disposiciones políticas en las prácticas y rituales específicos de esa institución escolar, tenía que “participar” de esas prácticas, observándolas, así como conversar con “*lxs nativos*” sobre “qué es eso de *houses*, *captains* y *prefects*”. Uno de los recursos que utilicé ante algunas dificultades – totalmente razonables– para que me expliciten supuestos del *ethos* escolar que se dan por sabidos, fue pedirles con humor que me hablen de eso “como si fuera un extraterrestre”. Un índice de mi extrañamiento ante ese nuevo mundo, así como de su reconocimiento, se me hizo visible cuando Mirta, la Rectora del colegio, en el medio de una conversación informal en su despacho, mientras revisaba el cajón de su escritorio buscando unos papeles, encontró una bufanda estilo “escocés” de la vestimenta oficial de la escuela y extendiendo su mano me la regaló con una sonrisa, diciendo: “*it’s too english* para vos”. A medida que me reconocí y les reconocía mi “docta ignorancia”, pude comenzar lentamente a reconstruir la “estructura invisible” (para mí) que era dada por sentada por “*lxs nativxs*” y empezar a *familiarizarme con sus sentidos*. A continuación me referiré a ella.

### **3. House systemy elección de capitanes: sentidos desde las perspectivas nativas.**

Las conversaciones con estudiantes, directivxs y docentes, así como la “observación participante” en actos y rituales escolares me impulsaron a realizar una indagación general sobre la forma de organización de la vida escolar en las instituciones educativas de tradición británica alrededor del mundo. Así pude saber que en esos colegios *lxs* estudiantes son distribuidxs en *houses*, organización del alumnado que en términos nativos llaman “*House system*”. Conversando con la Rectora del Colegio T, en su despacho, sobre la historia de esta forma escolar, para darme una idea que me pudiera ser familiar, me hizo referencia a la exitosa saga de novelas *Harry Potter*, de

J.K Rowling, a las *houses* de la *Hogwarts School* donde transcurre la ficción, y me envió un *link* de una enciclopedia web con información específica. Buscando en las páginas web de colegios de estas características, encontr  una explicación breve sobre esta forma tradicional de ordenamiento escolar, que encajaba perfectamente con lo que ven  observando en el Colegio T:

The house system is a traditional feature of schools in the English-speaking world, particularly in Commonwealth countries, originating in England. The school is divided into subunits called 'houses' and each student is allocated to one house at the moment of enrollment. Historically, the house system was associated with established public schools in England, especially full boarding schools, where a 'house' referred to a boarding house at the school. In modern times, in both day and boarding schools, the word 'house' may refer only to a grouping of pupils, rather than to a particular building. Each house will usually also be identified by its own symbol, logo, or (...) different colours<sup>150</sup>.

Además de la Rectora, otrxs integrantes de la institución, algunxs de lxs cuales eran ex alumnx del Colegio T o de escuelas de similares características, me ayudaron a comprender que el "House system" es una forma de organización del alumnado en los colegios de tradición británica en diferentes *houses* que ordena la participación de lxs estudiantes en los eventos deportivos y culturales, así como los rituales que organizan la temporalidad escolar. La organización del alumnado en términos de *houses* con sus respectivos *captains* aparece de forma recurrente en las instituciones educativas de tradición británica en Argentina. Ella forma parte de un *ethos* compartido que se observa en los lazos que existen entre estos colegios en el marco de instituciones como ADE (*Asociación Deportiva Estudiantil*), E.S.S.A.R.P (*English Speaking Association of the River Plate*), L.A.H.C. (*Latin American Heads Conference*) y E.S.U. (*English-Speaking Union*). En el caso del Colegio T, al ingresar a la institución cada alumno es asignado a una de las tres *houses* representadas por los tres colores de la escuela. Las *houses* se asignan por herencia familiar o por distribución equitativa de integrantes. En el reglamento de capitanes se señala que "cada *house* está conformado por un grupo de alumnos de primaria y secundaria integrados verticalmente por el objetivo de trabajar juntos en distintas actividades en un marco de sana competencia. Sus miembros pertenecen durante toda su escolaridad al mismo *house* guardando entre sí compa nerismo, lealtad, respeto y solidaridad". A lo largo del año cada *house* acumula puntajes en relación a cada actividad o evento cultural y deportivo (*Sports*) en el que

---

<sup>150</sup> <https://www.cambridgeschool.ro/houses/65.html>

participe. Al finalizar el año se suma el puntaje obtenido y el *house* que obtuvo mayor puntaje se hace acreedor del *shield*, escudo en el que irá grabado el nombre del capitán lo cual se materializa en el *Acto de entrega de shield y nominación de capitanes* en noviembre, en el final del ciclo lectivo.

La participación estudiantil forma parte del gobierno escolar entendido como “las reglas de juego explícitas e implícitas que son capaces de generar ciertas condiciones para la participación, –y eventualmente la politización– a la vez que dichas estructuras son resultado de ella” (Larrondo, 2017, p. 121) y está encuadrada en el “Aspecto afectivo-social y cívico” del Proyecto Educativo Integral (PEI) del colegio, donde “la exploración de la subjetividad propia y el ejercicio de la participación social aumentan los niveles de responsabilidad y compromiso”. Esta propuesta se lleva adelante mediante proyectos tales como “liderazgo participativo, asambleas escolares, elecciones de representantes de curso y líderes estudiantiles, proyectos institucionales colaborativos, *mindfulness* y el proyecto de educación en valores” (PEI).

Tradicionalmente, lxs capitanes eran elegidxs por las autoridades en base al criterio de buen rendimiento escolar. A partir de la asunción de la Rectora actual en 2010 y con el apoyo de otrxs colegas se implementó el sistema de elección mediante votación en el que participan los/as alumnos/as. La elección de capitanes (*captains*) y de representantes de curso (*prefects*) se enmarca en prácticas consuetudinarias y además se encuentra objetivada en el reglamento al que referí. Si se realiza un análisis comparativo, lxs *prefects* operan entre sí en un nivel “horizontal”, en la medida en que no hay relaciones de subordinación entre los *representantes* de diferentes cursos, como si lo hay en el caso del “Equipo de capitanes”. El mandato de lxs *prefects* es de alcance interno, es decir, que refiere solo a las relaciones de cada curso con lxs docentes, el Consejo de convivencia y el cuerpo directivo. En el trabajo de campo pude observar que la elección del “Equipo de capitanes” tiene mayor alcance e importancia a nivel institucional. Entonces, mediante una paráfrasis al libro clásico de sociología de la educación de Bourdieu y Passeron (1964), vale preguntarse:  C mo se produce “la elección de los elegidos”?

Lxs capitanxs son elegidxs entre alumnx de 4  de nivel secundario para ejercer sus cargos al año siguiente, en su último año escolar (5 ). En julio, aproximadamente –ya que las fechas varían levemente año a año– durante una semana las y los estudiantes pueden enviar por correo electrónico las cartas de postulación a la Rectora. Un mes después, una vez aceptadas las postulaciones, pueden comenzar la “campaña”, que se extiende entre agosto y la primera semana de noviembre, aproximadamente, y finaliza una semana antes de la votación. Ella consiste generalmente en publicitar la postulación, realizar afiches, pegarlos en espacios designados –en



los pasillos lindantes a las aulas y en las paredes de las escaleras– y así comunicar sus propuestas a los/as demás estudiantes. Unos días antes de las elecciones, en un acto de “Cierre de campaña” ante lxs alumnxs del colegio de 7mo grado a 5to año, los y las postulantes a capitanes dan un discurso en el salón central del colegio donde informan las razones por las cuales se postularon y sus objetivos, en el cual es usual que retomen lo propuesto en las cartas de postulación.

Las elecciones se realizan a lo largo de dos jornadas, en las cuales –como se señala en el reglamento– a partir de 7mo grado “votan, los alumnos, los docentes y los directivos. Se tiene en cuenta la tendencia del alumnado y la opinión del cuerpo docente. Deciden los coordinadores y directores”. La votación se realiza en la Biblioteca, donde la bibliotecaria, Irma, se encarga de diagramar las boletas, preparar la urna y supervisar con mucha dedicación el proceso de elecciones, cuyos resultados anuales guarda en su computadora. Estableciendo una analogía con las elecciones nacionales, en una conversación que tuvimos durante el escrutinio se refirió a sí misma como una “presidenta de mesa” que va saldando las dudas de lxs estudiantes, sobre todo de quienes votan por primera vez en 7mo grado. En los días de elecciones, estudiantes, docentes y directivos se van acercando a la biblioteca, y en el escritorio de Irma encuentran la urna y las boletas: toman la boleta que corresponde (son tres, una por *house*) según su pertenencia a una *house*, van hacia una suerte de “cuarto oscuro”, tildan las opciones de capitanías y representantes de curso y depositan su voto en la urna. Al finalizar, los votos son contados por directivos y docentes, y en los últimos años, por tres fiscales alumnxs que se ofrecen para tal fin. Al día siguiente, se comunican los resultados sobre lxs capitanes y representantes de curso electos en un acto en el salón central (*School assembly*) delante de todo el colegio.

En el reglamento se indica que el “Equipo de capitanes” consiste en un grupo de alumnxs del último año escolar de la escuela secundaria, “elegidos por sus méritos, cualidades específicas y alto perfil para desempeñar determinadas funciones dentro de la institución”. A continuación, se realiza un señalamiento clave, en la medida en que da la pauta de que desde el punto de vista institucional, se proyecta que estas experiencias puedan estar en la base de prácticas posteriores más amplias: “el aprovechamiento que los capitanes hagan de este honor podrá ser de importancia para su vida futura, transfiriendo la experiencia que adquieran a través de este rol a otros ámbitos de su vida personal, académica y laboral”. En esa línea, por ejemplo, hemos observado que algunxs jóvenes egresadxs de colegios de tradición británica que han sido capitanes, lo hacen constar en sus curriculum laborales.

El Equipo de capitanes del colegio se compone de la siguiente manera: Capitán General (*School Captain-School Leadership*), Capitán de Deportes (*Games Leadership*), Capitán de Acción Social (*Social Work Leadership*), Capitán de Arte (*Arts Leadership*). Capitanes de Houses: Capitán de A House, Capitán de B House y Capitán de C House. Según consta en el reglamento sus objetivos son: fomentar y fortalecer el espíritu del colegio; estimular la integración de los distintos sectores del colegio; representar al colegio en todas las áreas (cultural, deportiva y social); ser líderes positivos que demuestren actitudes de compromiso ante la institución; demostrar ansias de superación personal y académica; ser miembros del Consejo de Convivencia. Hay una relación vertical entre ellos: El Capitán General, coordina a los Capitanes de Deportes, Acción Social y Arte. A su vez ellos coordinan en cada área a los capitanes de las *houses*.

Durante el trabajo de campo, estudi los sentidos que lxs candidatos estudiantiles para capitanxs les otorgan a las capitanías. Encontr  que la *comunicación* con lxs alumnx y la mediación con lxs docentes; la *motivación* para producir identificación e integración afectiva con la institución y/o con las *houses*; el promover el interés por la competencia; y el impulso de proyectos participativos, son sentidos que atribuyen a las capitanías, comprendidas como "liderazgo"<sup>151</sup> (ampliar en Dukuen 2018a), los cuales confluyen con la *gramática managerial* (Luci, 2012) y con otras prácticas de formación impulsadas por el colegio. Quiero destacar tres niveles de análisis en los cuales se puede observar cómo el proceso de elecciones para las capitanías es formador de disposiciones políticas.

En un primer nivel de análisis, la participación en estas actividades implica aprehender prácticas de elección de representantes mediante el voto, configuradas en analogía con la elección de representantes para cargos políticos en una democracia liberal tal como se configura en Argentina, donde se puede votar a partir de los 16 años, cuestión que tematizan en la asignatura "Educación cívica". Es decir, que estas prácticas son ejercicios de formación de ciudadanía,

---

<sup>151</sup> Algunos ejemplos de estas atribuciones de sentido: "Sería de gran ayuda que nosotros, los líderes, los incentivemos a comprometerse con algunos aspectos académicos y también personales (...) Mi principal objetivo y motivo por el cual quiero ser *captain* es para aumentar la integración de los más chicos con los más grandes y poder ayudarlos en lo que sea que necesiten" (H, Capitanía General). "Los motivos para ello son varios, entre los cuales está la admiración que yo sentía al mirar a los capitanes cuando era un niño, los veía como líderes y personas muy correctas. Mi principal objetivo se concentra en tratar de integrar a todos los cursos de la secundaria de manera tal que todos puedan relacionarse entre sí" (F, Capitanía de house). "Soy una gran admiradora de las mujeres líderes, y me gustaría ser la de 'Color' house. Si soy elegida voy a servir al bienestar de cada integrante de 'Color' house. Quiero darles el sentido de unión, y el de amor por su color" (J, Capitanía de house).

siguiendo en esto una de las tareas fundamentales de la escuela a partir de la modernidad (Kriger, 2010). En este punto, las capitanías se ligan con lo que había sido el interés inicial de mi investigación, relativa a la formación “cívica”.

En un segundo nivel de análisis, las elecciones para capitanes y la pertenencia a *houses*, operan en la distribución de los poderes en el gobierno escolar: establecen jerarquías entre el equipo de capitanxs y el resto de los alumnxs, otorgándoles atribuciones que los demás no tienen; y establecen jerarquías *entre* lxs capitanes, según el orden vertical que los coordina. Como pude observar en el trabajo de campo, est s prácticas contribuyen a producir subjetivamente en postulantes y capitanes elegidos el reconocerse y ser reconocidos como “líderes”, incorporando disposiciones y esquemas de percepción, acción y pensamiento específicos, “en el sentido de capacidad socialmente reconocida, de atributos y atribución estatutarios” (Bourdieu, 1979, pp. 465-466), las cuales est n en el fundamento de las prácticas de dominio simbólico de la oralidad formal relativas a hablar en público (preparar el *speech* de campaña, presentar los actos escolares); organizar diferentes eventos motivando y coordinando a demás estudiantes, generar sentido de pertenencia y tomar decisiones en el consejo de convivencia, las cuales valoran para su futuro como estudiantes universitarios y profesionales y que el propio colegio impulsa como claves en su formación.

Un tercer nivel de análisis, tiene que ver con la ligazi n entre las capitanías y la formación en liderazgo, a la que hice referencia más arriba. Aunque la formación de “líderes” no sea uno de los objetivos institucionales explícitos de este colegio en particular, en su página web, señala: “Incentivamos, a través de la conformación de grupos por *house*, el liderazgo participativo, la construcción colectiva en la toma de decisiones y la posibilidad de hacer *junt@s*”. En el trabajo de campo pude observar que, si bien hay diferencias entre docentes, directivos, preceptorxs y estudiantes sobre la signifiacaci n del “liderazgo” y su vínculo con las capitanías, la noción forma parte de un *mundo común de sentido* que atraviesa la vida escolar, como veremos en el caso de las prácticas culturales escolares tras una pequeña digresión sobre el “liderazgo”.

### **3.a.Liderazgo y gramática managerial**

La categoría de “liderazgo” es clave en la constitución de lo que Florencia Luci (2012) llama *gramática managerial*, componente central del “nuevo espíritu del capitalismo” (Boltanski y Chiapello, 2002), comprendido como un “conjunto textual con vocación performativa” orientado a naturalizar una perspectiva particular sobre el mundo del trabajo y a prescribir determinadas

maneras de pensar y actuar con base en “valores como la autonomía, la creatividad y la personalización de las relaciones en el trabajo” (Mazzini, 2013, pp. 14-15,17). Luci señala que en ese marco se “valoran especialmente las actitudes tendientes a generar la identificación, los vínculos sólidos y el buen clima en el espacio interno de la empresa (...) los manager entrevistados dicen implementar diversas estrategias para motivar y comprometer a sus subordinados” (2012, p. 180).

En tanto *ethos* que se ha expandido a otros dominios de las prácticas como el escolar y el político, el “liderazgo” que en el Colegio T lxs capitanes tienden a encarnar, encuentra afinidad de sentido con la *gramática managerial* y reenvía a toda una serie de actividades escolares. Un caso ejemplar de esta expansión, fue la “Capacitación en liderazgo en valores” que la escuela llev  adelante en 2015 con lxs alumnxs de cursos superiores de nivel secundario y que pone en evidencia aquello que se al  al comienzo sobre cómo se solapan la socialización moral y la política. Para esta capacitación, la escuela contrató a la consultora *Experiencia Líderes*<sup>152</sup>, conformada por profesionales en *Management, Educación, Liderazgo político y Capacitación Multimedia*. La consultora exhibía en su página web trabajos de formación en liderazgo con instituciones educativas de clases altas, empresas y presenta su programa de “liderazgo político en valores”, el cual tiene como principal participante al partido político PRO y al Ministerio de Ambiente y Espacio público de la Ciudad de Buenos Aires. En relación con ello, las convivencias grupales escolares, que realizan los cursos cada año, también se vuelven espacios educativos para aprehender estos valores: una de ellas, por ejemplo, se avocó al “liderazgo en valores”. Para el colegio, en su página web: “fue una jornada colmada de entusiasmo e intenciones claras orientadas al liderazgo positivo, el cual especialmente espera a nuestros alumnos de Cuarto Año en la próxima actividad de campamento estudiantil y en las Capitanías”.

#### **4. Prácticas culturales y solidarias**

##### **4.a. El evento TED**

El estudio del *House system* y de las capitanías, me condujo a prestar atención a las actividades culturales y solidarias organizadas por la escuela, en las que el alumnado participaba y en especial, lo/as capitanas/es. Con respecto a las prácticas culturales, pude presenciar actividades de larga tradición en el colegio, como los festivales de teatro y de poesía que juegan un papel central

---

<sup>152</sup> <http://www.experencialideres.com/>

en los objetivos de formación de competencias socioling isticas y disposiciones morales. Además, cada año se prepara un “evento” específico que a na a la comunidad educativa, como lo fue en 2014 la muestra de los 50 años del colegio, o en 2016 el “museo” escolar por los 200 años de la independencia argentina. En ese sentido, en 2017, promediando mi trabajo de campo, se destacó fuertemente la organización, por primera vez en el Colegio, de un evento TEDx (ampliar en Dukuen 2020, 2021b). Cabe brevemente señalar que los “eventos TED” son actividades realizadas a lo largo del mundo por la Organización TED (de EEUU) o por otras instituciones a las que otorgan una licencia (eventos TEDx, donde x = independientes, como el realizado en el Colegio T), en las cuales oradores más o menos notorios dan charlas con un formato específico (“TED talks”), a partir del slogan “ideas que vale la pena difundir” (“Ideas worth spreading”)<sup>153</sup>. Las charlas seleccionadas se suben a TED.com, el cuarto sitio web de tecnología más visitado del mundo y tienen impacto en las prácticas escolares: son utilizadas como insumos de enseñanza-aprendizaje e incluso hay colegios que organizan sus propios eventos TED y participan en redes afines (en Argentina TEDx Río de la Plata Educación y los Clubes TED-Ed).

El evento TEDx en el Colegio T se preparó entre Abril y Junio de 2017, mediante 4 encuentros del “Club de ideas” donde se reunían los/as oradores/as con el equipo directivo para darle forma a las “charlas”: desde la “idea” inicial, pasando por la escritura del discurso, su envío a la curador a “científica” de TED, su pasaje a la oralidad formal y el trabajo expresivo arriba del escenario. Como mostró en un trabajo previo (ampliar en Dukuen, 2020) la organización de un evento TEDx en el colegio, fue considerada por el equipo directivo/organizador que la impulsó como un medio para incorporar en lxs estudiantes oradorxs competencias socioling isticas de dominio simbólico de la oralidad formal argumentativa, consideradas como habilidades necesarias

---

<sup>153</sup>Gautschi & Viscusi (2018) consideran a TED como un nuevo actor que procede como un dispositivo de legitimación (valoración basada en el reconocimiento), clasificación y jerarquización social de “las ideas” en la espera pública digital. “Dar una charla de TED, especialmente una que tenga una gran cantidad de vistas, aumenta tanto el reconocimiento del orador como del descubrimiento o innovación” (34). Desde una crítica post-estructuralista, Oron  (2018) señala que TED es un dispositivo de interpelación ideológica neoliberal: signado por la apelación a la creatividad del sujeto individual (no colectivo) para la producción de su charla, seleccionado como un líder destacado en su área guiado por una “idea transformadora” que produzca efectos duraderos en el orador y el público, y “coucheado” en técnica de gestión de “dominio de sí” por especialistas, que hacen emerger un “Yo exitoso, creativo e innovador” (172). Para Azcurra (2019) TED “funciona en sintonía con las lógicas culturales del capitalismo contemporáneo (...) como formato que calza cómodamente con la cultura del entrenamiento, el *coaching* y el desarrollo personal, algo que se aleja de la idea de educación tradicional o formal que se ataca por todos los frentes” (114).

para la prosecución de los estudios universitarios de lxs estudiantes en trayectorias de clase social en el privilegio, así como disposiciones de liderazgo y de apuntalamiento de la autoestima, claves en este tipo de socialización moral. En ese sentido, est s prácticas entran en “afinidad electiva” con otras prácticas culturales, como los festivales de poesía y teatro, cosa que advertí cuando miembros del equipo organizador me hicieron notar que gran parte de quienes fueron oradores ya estaban bastante “preparadxs” para hablar en público por haber participado en esas prácticas previas. Volver  sobre este punto.

El evento TEDx que presenci  un día lluvioso del invierno porteño de 2017, en el salón principal del Colegio, se realizó durante cuatro bloques (de una hora cada uno y con una hora de intervalo entre ellos, entre las 9 y las 16 hs) en los cuales presentaron sus “charlas TED” 13 estudiantes del nivel secundario (11 mujeres, 2 varones), 9 docentes y preceptorxs, 3 familiares y 2 profesionales vinculados al colegio. La convocatoria a participar fue libre, dirigida a estudiantes interesadxs.

Como se observa, fue muy notoria la mayor participación de estudiantes mujeres como oradoras. Y este punto derivó en un significativo hallazgo de investigación al que me quiero referir, en la medida en que me encontr  entre ellas a cuatro “capitanas”. Como se al  en otro trabajo (Dukuen, 2021b), esta participación de las “líderes” estudiantiles, podría ser comprendida como el cumplimiento de los “deberes” objetivados en el “Reglamento de Capitanes”: “representar al colegio en todas las áreas (cultural, deportiva y social); ser líderes positivos que demuestren actitudes de compromiso ante la institución; demostrar ansias de superación personal y académica”. Pero considero que esta sería una interpretación objetivista y normativa, que no da cuenta cabalmente de las perspectivas nativas. Un primer indicio de esas perspectivas apareció espontáneamente durante el trabajo de campo, cuando Luciana, miembro del equipo organizador, me se al : “Tuvimos más mujeres que... eso me preocupa mucho. Muchas mujeres, sobre todo me... Se los dije, lo viv  como un reclamo con los varones de 5 ”. Luciana esbozó su explicación sobre el sentido que le daban “las chicas (...) sobre todo las de 5 , como una idea de querer probarse. Alguna me lo dijo explícitamente: ‘yo quiero, esto me sirve a mi para mi futuro, para lo que quiero hacer’. No s  qué va a seguir estudiando, pero se ve que tiene alguna idea de ejecutiva, de conducir grupos de trabajo porque quiere foguarse, totalmente desinhibida, eso me sorprendió y no quiere decir que no tuvo trabas...”.

En consonancia, el trabajo de campo me permitió notar que las actividades “culturales” est n mayormente sostenidas por las “chicas”, así como advertir las dificultades de sociabilidad de

los escasos varones que mostraban intereses artísticos y no deportivos, lo cual indica cierta persistencia de una división de género donde lo “artístico/cultural” es significado como “femenino” o “feminizante”. Habiendo observado también la importancia de las luchas feministas entre las alumnas –contra la violencia de género, a favor del aborto legal– (cf. Elizalde, 2018) en el marco de la aplicación en este colegio de la Ley de educación sexual integral (26150/2006), sugiero que en un cruce entre género y clase social, emergen entre estas jóvenes mayores expectativas de trayectorias ligadas a puestos ejecutivos y a diversas formas de liderazgo social y político, históricamente ocupados por hombres (cf. Messina, 2016).

En un trabajo recientemente, al que remito para ampliar (Dukuen, 2021b), analicé con un detalle que aquí no puedo replicar, los sentidos que las cuatro capitanas a las que hago referencia, le otorgan a su participación en este Evento TED. Pude distinguir que esos sentidos se juegan entre dos polos: la “prueba” y el “desafío”.

Del lado de “la prueba” encontr  a Clara, la Capitana General y a Camila, la Capitana de B House. TED puede ser considerada una experiencia donde ellas *seponen a prueba*: en el caso de Clara, lo que pone a prueba es su poder de ser reconocida por los otros, en el caso de Camila, ese reconocimiento pareciera medirse consigo misma, como un proyecto subjetivo. Al mismo tiempo, en estas dos líderes, TED se configura como un espacio de puesta en forma específica (el formato “charla TED”) de disposiciones y competencias, como las inherentes a hablar en público con facilidad en posición de liderazgo, que desarrollaron previamente en las prácticas de socialización moral y política escolar del *house system*, sin implicar para ellas nuevos aprendizajes o transformaciones subjetivas importantes. A Clara y Camila parece referirse la profesora Luciana, del equipo directivo, al indicar que TED es “una forma de probarse”, es decir, de reconocerse y exponerse como competentes mediante una prueba pública (la charla), con expectativas futuras de puestos ejecutivos y liderazgo, retroalimentadas por las luchas feministas (que este colegio habilita al tematizarlas) y las trayectorias universitarias en clases privilegiadas.

En el polo contrario, el del “desafío”, encontramos a Ana, Capitana de Artes, y a Teresa, la Capitana de Acción social. En ambos casos, TED es una interpelación a “practicar áreas en las que no es muy buena”, como “hablar en público” (Ana); o lograr un “relajo” frente a las “dificultades” para hablar en público y mediante una “técnica del cuerpo” de *contradiestramiento* (Mauss, 1979; Bourdieu, 1997) controlar el temblor en sus manos, sus “nervios” (Teresa) frente al público. En

estos dos casos, la participación en TED como “desafío” puede ser pensada como una “prueba”<sup>154</sup> más compleja, porque remite al aprendizaje de nuevas competencias/disposiciones que vienen a resolver dificultades previas, desafiadas por la presentación de la charla.

Como explico en otro trabajo (Dukuen, 2021b) las categorías de “prueba” y “desafío” que propuse para comprender estas experiencias, a partir de una *inversión* de las herramientas teóricas en la descripción de las perspectivas nativas (ampliar en Balbi, 2020), las considero útiles para evidenciar en esta investigación empírica experiencias heterogéneas de producción, reproducción o transformación de competencias/disposiciones en jóvenes mujeres de clases altas formadas como “líderes” en posiciones de poder en el gobierno escolar. Además, estas “pruebas” y “desafíos” entran en “afinidad electiva” (Weber, 2009) con otras que las “capitanas” han atravesado en su escolarización: desde las de rendimiento escolar, como el examen oral en inglés de Cambridge en el marco de su educación bilingüe; hasta las “pruebas” más específicas de socialización moral y política en la escuela a las que referí más arriba, como los actos y rituales del *house system*, la campaña electoral para capitanas y el *speech* de cierre ante la asamblea general. Ellas se enmarcan en una formación escolar de elite en mecanismos de poder (Ziegler, *et al.*, 2018) donde se incorporan competencias socioling sticas como la oralidad formal, disposiciones morales como el liderazgo y la autoestima que configuran un porvenir de clases privilegiadas, previsto por la (s)elección mutua entre familias y escuelas (cf. Giovine, 2021).

#### **4.b. La participación en TECHO**

Actualmente me encuentro analizandolos registros de campo de las prácticas solidarias realizadas en el colegio, dado que es un capítulo central de la socialización moral y por lo tanto de la configuración simbólica de la relación “nosotros/otros” en una sociedad como la argentina, marcada por fuertes desigualdades de clase social. Por eso, antes de pasar a las conclusiones, presento aquí solo un breve análisis con eje en cómo desde el área escolar a cargo de estas prácticas, se enfoca la participación de lxs estudiantes en TECHO: “una organización presente en 19

---

<sup>154</sup>La noción de “prueba” referida a la escolaridad tienen una larga historia en sociología que se remonta a Durkheim, y encuentra un punto de remate para el estudio de las clases dominantes en el notable artículo de Bourdieu (1981) “Epreuve scolaire et cons cration sociale” referido a los efectos simbólicos de consagración en lxs estudiantes que atraviesan las prácticas escolares en las clases preparatorias a la “Grandes  coles” francesas (ampliado en el libro *La noblesse d' tat*, de 1989). Una mirada diferente sobre la “prueba escolar” se encuentra en Martuccelli (2007) quien la indica como uno de los retos comunes a los individuos en las sociedades contemporáneas (una de las “pruebas estructurales”) relativa a cumplir con la educación obligatoria.



países de América Latina, que busca superar la situación de pobreza que viven millones de personas en asentamientos, a través de la acción conjunta de sus habitantes y jóvenes voluntarios y voluntarias”<sup>155</sup>.

Durante el trabajo de campo, una mañana primaveral de 2017, Ana, la Capitana de Acción social, me comentó que quien estaba organizando las actividades relativas a su capitanía era Francisca, a cargo de un área recientemente creada, “Conexiones”. Para Francisca, esta nueva área escolar permite “fortalecer todo lo que es la comunidad en el colegio, ya sea con exalumnos, con padres.  Y para qué fortalecerla? Para generar diferentes acciones. Una de las puntas es Acción Social”. Los “lunes solidarios” por ejemplo, se realizan cada dos semanas. La idea es que los estudiantes de primaria, “el fin de semana, con su familia, tengan un momento que cocinan en familia. Lo traen el lunes. Los papás que pueden, vienen a ayudar para la venta”. Lo cocinado - tortas por ejemplo- se vende en los recreos y “todo lo que se recauda va para un fin solidario”, me dice Francisca. Entre otros, han ayudado a comprar instrumentos musicales para una escuela pública del barrio y un aire acondicionado para un hospital público de zona norte, así como han donado ropa, alimentos, etc.

La participación en TECHO es una de las actividades para las cuales recaudan dinero hace varios años a través de los “lunes solidarios” y de otros proyectos, como la venta en los *Sports* de “las cups” de las *houses*. En TECHO pueden participar alumnos de 4  y 5  año de secundario. La escuela lo hace en función del interés que tengan los estudiantes, y de la “recaudación” que logren juntar para “abonar la casa”. “Nosotros durante el año trabajamos para la recaudación. Esa es una casa que hay que pagar determinado monto y después ir a construir. Es una experiencia espectacular. Dormimos en unas escuelas, nos levantamos temprano, construimos”. Sobre la experiencia de las y los estudiantes, Francisca me se al :

Además de lo que los chicos vivencian en carne viva –me dice Francisca– es sembrar semillas de todo lo que pueden hacer, de salir un poco de la zona de confort y de lo que estamos acostumbrados porque nos manejamos en un colegio que es un recorte muy acotado de la realidad. Es genial en cuanto a formación, pero también hay una responsabilidad enorme de qué van a hacer con eso. La idea es poder sembrar la semilla que puedan entender que ellos tuvieron muchísima suerte; que no es un mérito por... Después s  irán creciendo desde sus propios recursos, pero ellos están porque tuvieron la suerte de nacer en determinado lugar. Y como tuvieron esa

---

<sup>155</sup>Ver <https://www.techo.org/argentina/techo/>

suerte, tienen la responsabilidad desde donde puedan, como puedan compartir y ayudar a otro.

Se observa en estas palabras una reflexión sobre la formación de los estudiantes a partir de las prácticas solidarias, que reenvía directamente a la socialización moral, en valores relativos al mérito y la responsabilidad del privilegio. En primera instancia, la frontera simbólica propuesta entre el colegio-“zona de confort” como una realidad acotada y confortable (valga la redundancia) y un espacio otro ya definido, del lado de “Provincia”, por la ausencia de bienes, servicios, recursos. Parece emerger aquí, como un prolegómeno a la percepción/categorización del otro social la figura del “merecimiento”, de quien reúne prácticas y valores morales ligados de forma positiva a la meritocracia en las sociedades contemporáneas, de tal forma que la solidaridad sea considerada una forma justa en el acceso a bienes que estructuralmente están distribuidos de forma desigual (ampliar en Chaves, Fuentes y Vecino, 2016; Fuentes, 2019) entre estas dos zonas o espacios sociales. Y ahí aparece “la suerte”: para los “chicos” que “tuvieron muchísima suerte” no hay mérito de nacimiento, pero lo que hagan con esa “responsabilidad”, vendría a ocupar ese lugar: el deber de “ayudar a un otro” vuelto acción podría transformar la suerte en mérito, cómo el trabajo transforma la mala suerte en un mérito en “los otros”, el cual justifica moralmente la ayuda. Es un ordenamiento moral donde se legitiman los agentes, prácticas y recursos desigualmente distribuidos, según el valor que se le atribuyen a las prácticas que cada uno lleve adelante. “Tuviste suerte y con la suerte vino una responsabilidad. Podés hacerte el distraído y no tomarla. A mí... mi objetivo es que puedan valorar”, insistió Francisca mientras conversamos, exponiendo con mucha claridad el objetivo formativo de los proyectos solidarios.

Justamente esa claridad permite comprender que el objetivo de “sembrar en los chicos el concepto de solidaridad” implica un doble movimiento: “la solidaridad no es solo al que no tiene y al de afuera, también la solidaridad entre nosotros, una solidaridad interna; el hermanar un poco (...) Hay un montón de maneras de ser solidario. Insisto: no solo con el otro que no tiene; entre nosotros también”. Uno de los ejemplos en los “lunes solidarios”, donde hay estudiantes celíacos, y se preocupan porque haya opciones de snacks para ellos. Así, “la solidaridad” comprendida como percepción y acción moral de reconocerse como prójimos se ubica en una metafísica de la razón práctica donde “la cultura que une” al “nosotros” bajo la forma de un *ethos* escolar atento solidariamente a la diversidad o la diferencia, es al mismo tiempo “la cultura que separa” de los “otros” en el “deber” de ayudar al “otro que no tiene”, forma posible de “nobleza obliga” (Bourdieu,

1977, 1979) frente a la desigualdad social (basada en la oposición entre/no tener), que en una alquimia social cuyo gozne es el “deber”, transforma la “suerte” en mérito.

## **5. Conclusiones**

En este escrito he querido presentar de forma sintética los principales hallazgos de un trabajo de campo sobre socialización moral y política estudiantil en un colegio de tradición británica, para clases altas, de CABA. Tras ubicar este trabajo en una línea de investigación que emerge del cruce entre los estudios sobre juventudes con los de clases altas y elites en Argentina, di cuenta de un ejercicio de reflexividad desarrollado desde el campo mismo, y que en una especie de espiral hermenéutica (y con su condición de inacabado), sigue abriendo perspectivas tanto en torno a los descubrimientos que hizo posible, como a las dificultades que todo intento de comprensión de la alteridad social y cultural supone en la investigación socio-antropológica. Ese ejercicio de “objetivación participante” (Bourdieu, 1978, 2003) me permitió no “atarme” a las preguntas e hipótesis sobre la relación de los jóvenes de clases altas con la política que me condujeron al campo, sino más bien, en las tensiones de *extrañamiento* y *la familiaridad*, habilitar la emergencia de descubrimientos que iban en otro sentido, como el relativo al *house system*, ni remotamente imaginables en su importancia cuando comencé la etnografía en el Colegio T.

En ese sentido, la posibilidad de presentar una primera sistematización de los hallazgos de investigación, e incluso de algunos análisis preliminares del trabajo de campo, me permite señalar la existencia de una “afinidad electiva” (Weber, 2009) entre las prácticas de socialización moral y política escolar relativa al *house system*, y las prácticas culturales llevadas a cabo en el colegio, sea el caso ejemplar de TED aquí analizado. Esa afinidad electiva, reside sobre todo en que las diferentes “pruebas y desafíos” que operan como una suerte de (s)elección, especialmente entre los capitanes/as, confluyen en la incorporación de competencias socioling sticas y de disposiciones morales y políticas tendientes a la formación de “líderes”. Coincido entonces con Ziegler *et al.* (2018, p.55) cuando señalan que este tipo de propuestas educativas “aspiran a promover en sus estudiantes una sensibilidad, una estructura afectiva y est tica sobre el privilegio”, mediante sistemas de convivencia basados en la participación estudiantil y el liderazgo, que familiarizan con los mecanismos de poder. Esto me lleva a preguntarme si estas disposiciones y competencias relativas a una escolarización específica, pueden ser reactivadas en procesos de socialización

política más amplios. Si bien una respuesta concluyente implicaría una investigación sobre las trayectorias socio-políticas<sup>156</sup> de las capitanas que excede los límites del trabajo de campo en su estado actual, dado lo visto en torno a la participación de estudiantes mujeres en TED, observó indicios de una reactivación de competencias previas relativas al liderazgo y la oralidad formal, durante el debate estudiantil que se produjo en el colegio en 2018, ante la comunidad educativa, sobre el proyecto de ley de interrupción voluntaria del embarazo (que se debatía en esos días en el Congreso de la Nación Argentina), en el cual participaron como oradoras alumnas que habían formado parte de TED el año anterior, entre las cuales se destacaron las nuevas capitanas comprometidas con las luchas feministas.

Por último, algunas palabras sobre las prácticas solidarias de las que aquí solo presentó un breve análisis, que ampliar  en futuros escritos. Todo parece indicar que la propia formación en un *ethos escolar* que busca producir mediante el *House system* una integración moral y afectiva entre los estudiantes (una solidaridad hacia “adentro” que une y separa al mismo tiempo) mediante una jerarquía clara entre Capitanes, Representantes y demás estudiantes, encuentra su forma complementaria en la solidaridad hacia “afuera”: una “responsabilización frente a la pobreza” (Ziegler *et al.*, 2018, p.55), donde el don de dar (Mauss, 1979; cf. Zapata, 2005) transforma la “suerte” en mérito, contribuyendo a una de las formas legitimadas de distribución desigual de bienes y capitales en las sociedades neoliberales contemporáneas.

## **Bibliografía**

- Azcurrea, A. (2019). Tecnologías del capitalismo contemporáneo para el Entretenimiento y el Diseño de almas   estandarizadas? *Revista Hipertextos* 12(7), 98-119.
- Balbi, F. (2017) Moral e interés. Una perspectiva antropológica, *Revista Publicar*, año xiv, N  xxiii, pp. 9-30.
- (2020). La inversión de la teoría en la etnografía en antropología social. *Revista del Museo de Antropología*, 13 (2), 203-214.

---

<sup>156</sup> Contribuyen a este punto las investigaciones de Grandinetti (cf. 2015, 2019), quien ha analizado la interpelación del “PRO” a la “juventud” cuando recluta militantes formados en escuelas y universidades privadas para clases altas (como la UCA), con disposiciones/competencias relativas al emprendedorismo, el voluntariado y el liderazgo, piezas claves para su inserción diferencial en el campo político.

- Baranger, D. (2012). *Epistemología y metodología en la obra de Pierre Bourdieu*. Misiones: del autor.
- Bernstein, B. (1996) *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid, Morata.
- Boltanski, L. & Chiapello E. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bonvillani, A. (2015). *Callejeados la alegría... y también el baj n. Etnografía colectiva de la Marcha de la Gorra*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.
- Bourdieu, P. (1977) Sur le pouvoir symbolique. *Annales*. N. 3, pp. 405-411.
- (1978). Sur l'objectivation participante. Réponse à quelques objections. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 23, 67-69
- (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*, París: Minuit.
- (1981). Epreuve scolaire et consécration sociale. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 39, pp. 3-70.
- (1982). *Ce que parler veut dire*. París: Fayard.
- (1989) *La Noblesse d' tat*, París: Minuit.
- (1993). *La Misère du monde*, París: Seuil.
- (1997). *Méditations pascaliennes*. París: Seuil.
- (2003). L'objectivation participante. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 150, pp. 43-58.
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1964), *Les héritiers*, París: Minuit.
- Bourdieu P. & Wacquant L. (1992) *Réponses. Pour une anthropologie reflexive*, Paris, Seuil.
- Bronckart, J-P. & Schurmans, M-N. (2005) "Pierre Bourdieu - Jean Piaget." en Lahire B. (Dir.) *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Chaves, M. (Coord.) (2010). *Estudios sobre Juventudes en Argentina*. La Plata: Edulp.
- Chaves, M. Fuentes, S. y Vecino, L. (2016). *Experiencias juveniles de desigualdad*. Bs. As, Argentina, GEU.
- Darmon M. (2013) *Clases preparatorias. La fabrique d'une jeunesse dominante*, París, La Découverte
- Dallaglio, L. (2018). *Distinción social y elitización*. Tesis de Doctorado, UNGS/IDES.
- Di Piero, M. E. y Dallaglio, M.T. (2018). Un ejercicio de reflexividad sobre dos tramas de investigación en el cruce de elites y educación en la Argentina: tensiones entre la familiarización y el extrañamiento, *Relmis*(15), 79-91.
- Dukuen, J. (2010). *Las astucias del poder simbólico*. Buenos Aires: Koyatun.

- (2011) Temporalidad, Habitus y violencia simbólica. Génesis de una teoría de la dominación en la obra de Bourdieu. *Revista Avatares de la Comunicación y la Cultura*, p. 152 - 165
- (2013). *Habitus y dominación. Para una crítica de la teoría de la violencia simbólica en Bourdieu*. Tesis de Doctorado, Facultad de Cs. Sociales – UBA.
- (2015). Indagaciones sobre el vínculo entre política, moral y escolaridad en la perspectiva de Bourdieu. *Revista Folios*, 41, 117-128.
- (2017a). La elección de los elegidos. *Ponencia presentada en la XII Jornadas de Sociología*. Buenos Aires:ILGG-UBA.
- (2017b). (Dir.) Entre el decir y lo dicho: una discusión sobre los aportes de Bourdieu para comprender la formación de disposiciones políticas en jóvenes de clases populares.*El mundo entre las manos. Juventud y política en la Argentina del Bicentenario*. La Plata: EPC-UNLP.
- (2018a). Socialización política juvenil en un colegio de clases altas.*Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 867-880.
- (2018b).*Habitus y dominación en la antropología de Pierre Bourdieu*. Buenos Aires: Biblos.
- (2020). Desde el punto de vista docente. Sentidos sobre ‘TED’, competencias sociales y liderazgo en un colegio de clases altas, *AV *, 36, 311-339.
- (2021a). La elección de lxs elegidxs: socialización política estudiantil en un colegio de clases altas, en M. Kriger (Dir.), *La buena voluntad. El vínculo de jóvenes argentinxs con la política, entre dos paradigmas de Estado*(127-149). Buenos Aires:CLACSO.
- (2021b). La prueba y el desafío: sentidos sobre ‘TED’ entre líderes estudiantiles de un colegio de clases altas.*Prácticas de Oficio*, 27, en prensa.
- Dukuen, J. & Kriger, M. (2016). Solidaridad, esquemas morales y disposiciones políticas en jóvenes de clases altas. *Astrolabio*, (15), 311-339.
- Elizalde, S. (2018). Las chicas en el ojo del huracán machista. *Cuestiones Criminales*, 1, 22-40.
- Feldfeber, M; Puiggros, A; Robertson, S & Duhalde, M (2018). *La privatización educativa en Argentina*. Buenos Aires: CTERA.
- Fillieule, O. (2012). Travail, famille, politisation. En I. Sainsaulieuy M. Surdez(Eds.), *Sens politiques du travail* (345-357). París: Armand Colin.
- Fuentes, S. (2015). La formación moral de los jóvenes de elite en circuitos de educación privada. *Pro-Posi es* 26(2), 75-98.

- (2019) Juventud positivizada en Buenos Aires: clase, moral y est tica en la producción de juventudes contemporáneas. * ltima Década*, 27(51), 123-159.
- Gautschi, H. & Viscusi, G. (2018). Valuation, Recognition, and Signaling in the Digital Public Sphere. En C. Linnhoff-Popien *et al.*, *Digital Marketplaces Unleashed*. Berlin: Springer-Verlag.
- Giovine, M. (2021). Elección y selección: estrategias educativas de familias de clase alta. *Foro de educación*, 19, 181-198.
- Gessaghi, V. (2016). *La educación de la clase alta argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Paidós.
- (2015) *El proyecto de investigación en ciencias sociales*. Clase del Curso de Posgrado virtual Construcción de proyecto en ciencias sociales. Flacso.
- Grandinetti, J. (2015). Mirar para adelante: Tres dimensiones de la juventud en la militancia de Jóvenes PRO. En G. Vommaro & S.D. Morresi. (Orgs.), *Hagamos equipo* (231-263). Los Polvorines: UNGS.
- (2019) La militancia juvenil del partido Propuesta Republicana (PRO) en los centros de estudiantes universitarios, *Revista SAAP*, Vol. 13, N  1, pp. 77-106.
- Kruger, M. (2010). *Jóvenes de escarapelas tomar*. La Plata: FPyCS-UNLP.
- (Dir.) (2012). *Juventudes en América Latina*. Buenos Aires: CAICYT-CONICET.
- (2016). *La tercera invención de la juventud*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- (Dir.) (2017). *El mundo entre las manos. Juventud y política en la Argentina del Bicentenario*. La Plata: EPC-UNLP.
- (Dir.) (2021). *La buena voluntad. El vínculo de jóvenes argentinxs con la política, entre dos paradigmas de Estado*. Buenos Aires: CLACSO.
- Kruger, M. & Dukuen, J. (2012). Clases sociales, capital cultural y participación política en jóvenes escolarizados. *Question*, 35, 317-327.
- (2014). La política como deber. Un estudio sobre las disposiciones políticas de estudiantes argentinos de clases altas. *Persona y Sociedad*, 28(2), 59-84.
- (2017a).  En el nombre del padre?: Dimensión familiar y disposiciones políticas en jóvenes estudiantes. *Revista  ltima Década*, 46, 151-168.
- (2017b). Haciendo de la necesidad virtud: Socialización política y herencia familiar entre becarias de un colegio de clases altas. *Revista Pilquen*, 20(3), 67-81.

- (2018). La política como herencia: Un estudio exploratorio sobre la intervención de la dimensión familiar en la formación de disposiciones políticas.*Revista IRICE*, (35), 35-63.
- (2021). Herederas y becarias. Dimensión familiar y formación de disposiciones políticas en estudiantes de un colegio de clases altas.En Kriger M. (Dir.) *La buena voluntad.El vínculo de jóvenes argentinxs con la política, entre dos paradigmas de Estado*(75-104).Buenos Aires: CLACSO.
- Krotz, E. (1994).Alteridad y pregunta antropológica. *Alteridades*, 4(8), 5-11.
- Lahire B. (2004) *El hombre plural*. Barcelona: Bellaterra.
- Larrondo, M. (2017). Participación y escolarización de la política. *Universitas*, 15(26), 109-134.
- L wy, M. (2018) *Redención y Utopía: El juda simo libertario en Europa central. Un estudio de afinidad electiva*. Santiago: Ariadna Ediciones.
- Luci, F. (2012). El *management* como gramática. *Revista de Ciencias Sociales*, N  135-136, 171-183.
- Martínez, M. E., Villa, A.& Seoane, V. (Coord.) (2009). *Jóvenes, elección escolar y distinción social*. Buenos Aires Prometeo.
- Martuccelli, D. (2007).*Lecciones de sociología del individuo*. Lima: Ed. Pontificia Universidad Católica del Lima.
- Mauss, M. (1979).*Sociología y antropología*.Madrid: Tecnos.
- Mazzini M.V. (2013). *Palabras lindas, crudas realidades. Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la ideología empresarial*. Buenos Aires: IDES–CAS.
- Méndez, A. (2013). *El colegio*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Messina, G. (2016).Trabajo, uso del tiempo y Estado de bienestar: desigualdades de género en la Argentina.*Revista Lavboratorio*, 16(27), 11-32.
- Milstein, D. (2019) *La etnografía como enfoque para el tratamiento de procesos educativos*. Clase del Curso de Posgrado virtual Métodos cualitativos para la investigación social contemporánea, IDES.
- Oron , L. (2018). TED: ideas worth spreading.En N. Rom  (Ed.),*Política y subjetividad*. Buenos Aires: FSOC-UBA.
- Ortiz R. (2020) *El universo del lujo*,Buenos Aires: Prometeo.
- Piovani J. I. & Mu niz Terra,L. (Comps.) (2018).* Condenados a la reflexividad?* Buenos Aires: Biblos-CLACSO.



**KAIROS. Revista de Temas Sociales**  
**ISSN 1514-9331. URL: <http://www.revistakairos.org>**  
**Proyecto Culturas Juveniles**  
**Publicación de la Universidad Nacional de San Luís**  
**Año 25. N  48. Diciembre de 2021**  
**DOSSIER: JUVENTUDES**

- Said, S. y Kriger, M. (2021). 'Tener el secundario'. La prueba escolar como transición a la adultez, en Kriger M (dir) *La buena voluntad*(105-126). Buenos Aires: CLACSO.
- Tiramonti, G.& Ziegler, S. (2008). *La educación de las elites*. Buenos Aires: Paidós.
- Vázquez, M., Vommaro, P., N nuez, P.& Blanco, R. (Eds.) (2017). *Militancias juveniles en la Argentina democrática*. Buenos Aires: Imago Mundi.
- Vommaro, G.& Morresi, S. (Orgs.) (2015). *Hagamos equipo*. Los Polvorines: UNGS.
- Weber, M. (2009). *La  tica protestante y el espíritu del capitalismo*. Buenos Aires: Caronte.
- Zapata, L. (2005). *La mano que acaricia la pobreza*. Buenos Aires: Antropogaf a.
- Ziegler, S. Gessaghi, V. y Fuentes, S. (2018). Las propuestas curriculares en escuelas de elite en Buenos Aires: diferenciación institucional para educar en el privilegio. *Páginas De Educación*, 11(2), 40-60.

**“Tener el secundario”: la prueba escolar en los relatos biográficos de dos jóvenes estudiantes de un Bachillerato Popular del AMBA<sup>157</sup>**

**Shirly Said<sup>158</sup>**

**Recibido: 3/ 08/2021**  
**Aceptado: 13/11/2021**

**Resumen**

En el presente artículo se presentan hallazgos de una investigación doctoral acerca de las experiencias escolares de jóvenes estudiantes de un BP. Puntualmente, se analizan aquí los relatos biográficos de dos jóvenes próximos a egresar de un Bachillerato Popular (BP) del Partido de Tigre (Provincia de Buenos Aires, Argentina) para conocer el modo en que viven la “prueba escolar”, en marco de la obligatoriedad legal y simbólica de la finalización del nivel secundario en la Argentina, que se reafirma jurídicamente en 2006. Fundamentalmente, se busca responder a una serie de interrogantes:  Qu  expectativas depositan en la finalización del nivel?  Qu  consideran que es preciso hacer y/o saber para “tener el secundario”?  C mo se inscribe la experiencia de estudiar en un Bachillerato Popular en sus trayectorias de formación?  Qu  implicancias específicas adopta en relación con la superación de la prueba escolar? Se busca integrar este estudio en el análisis más amplio de las relaciones entre las expectativas individuales de estos jóvenes estudiantes y la propuesta político-pedagógica del BP, que parte de un análisis crítico del sistema educativo tradicional y apunta a formar sujetos políticos.

---

<sup>157</sup>El trabajo que se presenta ha sido realizado en el marco del Proyecto PICT 2017-0661, dirigido por la Dra. Miriam Kriger. Una versión preliminar del mismo fue publicada como ponencia en coautoría con Miriam Kriger, en el XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires (Said y Kriger, 2019).

<sup>158</sup> Licenciada en Sociología y Doctora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires,  rea Educación. Docente de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, e integrante del Programa de investigación sobre Subjetividades Políticas Juveniles en Contextos Nacionales Contemporáneos, dirigido por la Dra. Miriam Kriger en el CIS-CONICET/IDES y del Grupo de Estudios sobre Movimientos Sociales y Educación Popular (GEMSEP). Email: shirlsaid@gmail.com

El trabajo refleja que ambos jóvenes se vinculan de formas muy diferentes con el objetivo de “tener el secundario”, y se propone que la forma en que es superada la *prueba escolar* incide en los procesos de construcción de la identidad de los jóvenes, en función de cuánto se acerque o se aleje de la imagen de un individuo que *se hace a sí mismo*.

**Palabras clave:** Relatos biográficos; prueba escolar; bachillerato popular; experiencias escolares juveniles.

### **"Having secondary school": the school test in the biographical stories of two young students of a Popular High School of the AMBA**

#### **Abstract**

This article presents findings from a doctoral research on the school experiences of young students of a Popular High School (PHS). Specifically, it analyzes the biographical stories of two young boys who are about to graduate from a PHS in the Tigre Party (Province of Buenos Aires, Argentina) in order to know how they live the “school test”, within the framework of the Legal and symbolic obligation of the completion of secondary level in Argentina, which was legally reaffirmed in 2006. Fundamentally, it seeks to answer a series of questions: What expectations do they place on the completion of the level? What do they consider necessary to do and/or to know to “have secondary school” -finished-? How does the experience of studying in a PHS fit into their educational trajectories? What specific implications does this have in relation to passing the school test? The aim is to integrate this study into the broader analysis of the relationships between the individual expectations of these young students and the political-pedagogical proposal of the PHS, which starts from a critical analysis of the traditional educational system and aims to form political subjects.

The study reflects that both young men are linked in very different ways with the goal of “having secondary school”, and proposes that the way in which the school test is passed affects the processes of construction of the identity of young people, depending on how close or far they are from the image of a *selfmade* man.

**Keywords:** Biographical stories; school test; popular high school; youth school experiences

### **1a. Presentaci n**

En este artículo se presentan hallazgos de una investigación doctoral acerca de las experiencias escolares de jóvenes estudiantes de un Bachillerato Popular (BP) de la Provincia de Buenos Aires. Tomando como objeto los relatos biográficos de dos jóvenes próximos a egresar de un BP publicado en el barrio Las Tunas, en la Zona Norte del Conurbano Bonaerense, analizo el valor simbólico que atribuyen a "tener el secundario"<sup>159</sup>, en relación con lo que Martucelli (2007) denomina *prueba escolar*. Este concepto alude al desafío creciente en las sociedades occidentales contemporáneas de completar la educación obligatoria, en el marco más amplio de las *pruebas estructurales*, retos significativos para un conjunto social que requieren un trabajo específico de los individuos para afrontarlas.

Los BP son escuelas de nivel medio para jóvenes y adultos que comenzaron a surgir en la Argentina en 2004, en organizaciones territoriales y fábricas recuperadas que habían cobrado mayor visibilidad en el contexto de resistencia y participación social que tuvo como epicentro a la crisis de 2001. Tras el colapso social producido por la desarticulación del Estado en los '90, y ante el inicio en los primeros años del nuevo milenio de un período de mayor intervención estatal (Svampa, 2007), algunas organizaciones sociales y políticas comenzaron a integrar sus luchas reivindicativas con la construcción de espacios de educación, trabajo, vivienda, salud, etc., en sintonía con otras experiencias en Latinoamérica (Santos, 2001; Zibechi, 2005). En ese contexto transicional, en Argentina los BP de Jóvenes y Adultos se plantearon un horizonte dual: a) la construcción de poder popular territorial; y b) la interpelación al Estado como garante del derecho a la educación (Elisalde, 2008), en la que se funda el reclamo de reconocimiento oficial de los títulos que otorgan, entre otras reivindicaciones.

Los BP se definen a sí mismos como escuelas autogestionadas y populares, con autonomía política y pedagógica respecto del Estado, y entre cuyos principales objetivos está promover formas de ciudadanía activa y política entre los estudiantes, y la formación de personas conscientes de la realidad en la que viven (Rubinsztain, 2012) y capaces de constituirse como sujetos políticos con plenos derechos (Elisalde, 2008).

Interrogaremos aquí el vínculo de estos jóvenes con la escuela secundaria a partir de las exigencias y expectativas cruzadas que componen esa relación, teniendo en cuenta el contexto

---

<sup>159</sup> Expresión con la que se alude coloquialmente a la finalización de la escuela secundaria. "Tener el secundario" remite tanto a tener terminada la cursada de la escuela secundaria como a tener el título que certifica la aprobación de ese nivel.

social y su pertenencia a sectores vulnerables, en referencia a una propuesta pedagógica con las características de los BP. Propongo que la *prueba escolar* tiene un significado decisivo en términos de trayectoria y destino social (Martuccelli 2013, p. 264), dado que la experiencia de “ xito” o “fracaso” en ese desafío opera como una marca en la identidad, ante el mundo social y antes sí mismos. En esa línea, y desde una perspectiva situada que considera la pertenencia familiar y las condiciones objetivas de clase de estos jóvenes, me pregunto:  Qu  expectativas depositan ellos en la finalización del nivel, habiendo llegado al BP con experiencias previas de “fracaso escolar”?  Qu  expectativas depositan estos jóvenes en la finalización del nivel?  Qu  consideran que es preciso hacer y/o saber para “tener el secundario”?  C mo se inscribe la experiencia de estudiar en un BP en sus trayectorias?  Qu  implicancias específicas adopta este tipo de escolarización en relación con la superación de la prueba escolar?

#### **1b. Contexto: La Educación de Jóvenes y Adultos ante la “doble obligatoriedad” de la escuela secundaria**

La Ley de Educación Nacional (N  26.206/06, en adelante, LEN), promulgada en 2006, establece la obligatoriedad del nivel secundario, profundizado un proceso de “aumento de la cobertura” (Kessler, 2014), “masificación” (Tenti Fanfani, 2008) e “incorporación de *nuevos públicos*” (Terigi. *et al.*, 2013, p. 28) al nivel medio, que se expresa en la confirmación de la escuela secundaria como la institución con legitimidad para albergar e integrar al rango etario entre los 13 y los 18 años a un espacio público más amplio (Nobile, 2016).

Sin embargo, tal como se plantea en diversos trabajos sobre el tema, “la escuela secundaria es considerada obligatoria desde mucho antes de su sanción legal” (Chaves, Fuentes y Vecino, 2016, p. 20), dado que existiría una noción que asocia a la escuela con múltiples sentidos positivos para lxs jóvenes. Por un lado, “como herramienta eficaz de ascenso social y como espacio institucional valorado socialmente frente a muchos otros espacios de socialización juvenil” (Montesinos, Sinisi y Schoo, 2009, citado por Chaves, Fuentes y Vecino, 2016, p. 20); y por el otro, como “institución en la cual las y los jóvenes –particularmente los varones de sectores pobres– deben asistir para evitar estar en un lugar considerado peligroso, como es conceptualizada muchas veces ‘la calle’, particularmente ‘la esquina’” (N n ez y Litichever, 2016, p. 19). En este sentido es posible hablar de una doble obligatoriedad (D’Aloisio, 2014): tanto social como jurídica. En términos materiales, el cambio normativo fue acompañado por una serie de políticas públicas generales, como el aumento del presupuesto educativo nacional para que

alcanzara el 6,45% del PBI, y otras dirigidas específicamente a la juventud, “fomentando la promoción del derecho a la educación y a la terminalidad educativa” (Vázquez, 2016, p. 26).

En la Educación de Jóvenes y Adultos esto implicó una serie de modificaciones: en primer lugar, la posibilidad de inscribir a jóvenes de 16 y 17 años al nivel secundario de la modalidad, ante la existencia de un *limbo* que expresaba la falta de oferta educativa para ellos. Esto resulta especialmente significativo porque se trata de adolescentes cuya edad, en función de una trayectoria teórica (Terigi, 2008), implicará estar cursando los últimos años de la escuela secundaria común, pero que sin embargo representan una franja etaria de gran crecimiento en la Educación de Jóvenes y Adultos (en adelante, EDJA)<sup>160</sup>. Simultáneamente, se inauguraron una serie de programas de cursada alternativa a la escolar, entre los que se destaca el Plan FinEs (Plan de Finalización de Estudios Secundarios), que comenzó en 2007 como una opción para acreditar materias adeudadas y se conformó luego, en 2008, como Plan FinEs2, orientado al recorrido parcial o total del nivel medio a través de instancias presenciales, semipresenciales y/o a distancia, que est  vigente hasta la actualidad.

En este escenario, los BP representan un actor de peso, dado que desde su surgimiento, en 2004, significaron no solo una respuesta a la falta de oferta educativa de nivel secundario para la población de jóvenes y adultxs en barrios populares de la Ciudad y la Provincia de Buenos Aires -aunque no pueden compararse en términos de cobertura con la red escolar estatal-, sino también un puntal de innovación político-pedagógica, cuya propuesta, asentada sobre los pilares de la educación popular y el trabajo autogestivo, ha sin duda influenciado en muchas de las iniciativas impulsadas para la modalidad.

A partir de 2007, y especialmente en 2011, se produjo una expansión cuantitativa y territorial<sup>161</sup> de los BP, y una diferencia sustancial se vio reflejada en la composición etaria de la población estudiantil. Originalmente destinadas a jóvenes y adultos, estas escuelas comenzaron a registrar una importante presencia de estudiantes adolescentes y jóvenes, de entre 16 y 19 años, al punto de que en 2017 se hablaba de un “nuevo sujeto”, que representaba un gran desafío para la apuesta político-pedagógica de las organizaciones impulsoras, y las llevó a introducir cambios

---

<sup>160</sup>Según datos del Censo de 2010, en diecinueve jurisdicciones de la Argentina, entre 2008 y 2010, se registra una tendencia general al aumento de estudiantes de 16 a 19 años en la matrícula del nivel secundario de la EPJA (de la Fare, Botinelli y Lara, 2013)

<sup>161</sup>En la actualidad existen más de 93 Bachilleratos Populares en todo el país, ubicados mayormente en la Ciudad y la Provincia de Buenos Aires, con orientaciones curriculares variadas (Relevamiento Nacional de Bachilleratos Populares, 2016). Si bien un gran porcentaje cuenta con reconocimiento oficial de los títulos, se continúa exigiendo la oficialización de los restantes.

organizativos, curriculares e incluso normativos (Blaustein Kappelmacher, Rubinsztain y Said, 2018). Si bien esto se vio parcialmente modificado por la reforma en la EDJA impulsada en 2018 en la Provincia de Buenos Aires<sup>162</sup> -que volvió a establecer los 18 años como edad mínima para la inscripción en la modalidad- la presencia mayoritaria de jóvenes entre lxs estudiantes de BP no se ha revertido.

Así, ante la mencionada *doble obligatoriedad* de la escuela secundaria y la vigencia de políticas públicas orientadas a garantizar su cumplimiento, la mayoría de lxs estudiantes jóvenes llega a los BP con experiencias muy recientes de abandono, repitencia y/o expuls n en la escuela secundaria tradicional, y el objetivo explícito de finalizar la secundaria. La elección de estas escuelas suele responder a la recomendación de un familiar o amigo, priorizando la cercanía del hogar o lugar de trabajo y la posibilidad de compatibilizar la cursada con los horarios familiares y laborales, asistir con hijxs a clase, entre otras, pero no a la especificidad de la propuesta político-pedagógica. Simultáneamente, se encuentran una escuela enmarcada en una organización social, cuyo objetivo manifiesto es formar sujetos políticos a partir de prácticas colectivas de participación, decisión y organización, que, deliberadamente, difieren en múltiples aspectos de la imagen tradicional sobre la escuela secundaria y de las prescripciones sobre *modos de ser* estudiante que han conocido a lo largo de sus trayectorias educativas previas. En definitiva, una escuela secundaria de matriz expulsiva lxs ha dejado afuera, y otra, de carácter abiertamente inclusivo, les abre las puertas, pero lo que encuentran all  representa una novedad en múltiples sentidos.

A partir de ello, uno de los principales objetivos de esta investigación se centr  en identificar y estudiar las tensiones entre -por una parte- las expectativas individuales de los

---

<sup>162</sup> El 1 diciembre de 2017 se firmó un decreto por el cierre de 441 Bachilleratos para Adultos que funcionaban a contraturno en los edificios de escuelas secundarias comunes. A su vez, en febrero de 2018 el Gobierno Provincial, bajo la gestión de Juntos por el Cambio, modificó nuevamente la normativa en relación con la edad mínima para inscribirse en la modalidad de Adultos, rechazando terminantemente la admisión de menores de 18 años, aunque sin propuestas claras acerca de la reincorporación de jóvenes de 15, 16 y 17 años en escuelas secundarias comunes. Estos cambios, en conjunto con el programa Hacemos Futuro, que apunt  a reorientar las actividades de las cooperativas de trabajo hacia tareas de formación, generó en pocos meses una nueva reconfiguración de la matrícula del BP estudiado, que en 2018 volvió a convocar a una mayor población de estudiantes adultxs para el ingreso a 1  año. De todos modos, el trabajo de campo de esta investigación fue realizado mayormente en 2  y 3  año, por lo que el estudiantado sobre el que se basa continuaba siendo mayoritariamente juvenil

estudiantes, ligadas mayormente a la superación de la prueba escolar, y–por la otra– las expectativas institucionales, que apuntan a la subjetivación política. Me pregunto, entonces – primero– por los modos en que estos jóvenes construyen sus trayectorias escolares, con foco en aquellos hitos que reconocen como formativos a lo largo de sus trayectorias vitales; y–luego– por cómo esto se vincula con la apropiación, rechazo o resignificación de la propuesta pedagógica del BP.

## **2. Marco teórico y antecedentes**

En primer lugar, resulta importante recuperar la noción de “prueba escolar” (Martuccelli, 2007), definida como el desafío estructural de acceder a una serie de credenciales en el mundo educativo que, aunque tendrá características distintas según el sector social, implica –como mínimo– la completitud de la escolaridad obligatoria. La explicación brindada por Martuccelli (2007) lo grafica con claridad:

en lo que concierne esta prueba, la tensión fundamental se establece entre dos principios: entre el proceso de selección social que se opera en la escuela y la confianza institucional que esta nos transmite o no cada uno de nosotros (Martuccelli, 2007, p. 110).

Este enfoque resulta muy pertinente para analizar las trayectorias de lxs jóvenes de sectores populares que asisten a alguna de las opciones de la modalidad de EDJA, dado que en gran medida este desafío lxs ha definido por la negativa. En efecto, es frecuente encontrar relatos que califican la experiencia escolar de estxs jóvenes en términos de fracaso (Martuccelli & De Singly, 2012) por lo que no han podido hacer: sostener una escolaridad tradicional, idea que se apoya en trayectorias teóricas previamente estandarizadas que se corresponden cada vez menos con las trayectorias educativas reales de lxs adolescentes y jóvenes (Terigi, 2010). Esta evaluación negativa, rayana con la calificación moral y el estigma normalizante, suele ser promovida por el discurso público, e incluso por el académico (ver Escoto & Navarrete, 2018; Téllez Velasco, 2011) y, lejos de reconocer a estxs jóvenes como miembros de una población en situación de riesgo educativo (Sirvent, 2007), lxs responsabiliza individualmente promoviendo –como plantea Jacinto (2010)– que la individualización devenga en individuación forzada.

En este sentido, las trayectorias escolares interrumpidas o intermitentes de lxs jóvenes de sectores populares son vividas con una sensación de soledad en la que convergen “la exclusión



vivida como fracaso y la experiencia de desorganización vivida personalmente” (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 113): es decir, el discurso social en torno a la educación sigue abonando la creciente auto-culpabilización de lxs jóvenes por aquello que no han podido alcanzar; la continuidad escolar y la certificación académica, junto con el progreso que prometen.

En cuanto a la noción de juventud, tal como plantea Chaves (2010) es frecuente encontrar que en múltiples discursos la juventud aparece negada en el presente, planteando que el tiempo para su despliegue es “el futuro”. Si además se trata de jóvenes de clases bajas, a dicha *negación* suele sumarse la *negativización* y la estigmatización que los reduce a un grupo social homogéneo y peligroso. Incluso las lecturas que pretenden ser “comprensivas” suelen caer en la victimización de estos jóvenes, sobrevalorando la determinación de las condiciones materiales en que se han socializado al punto de obturar el margen de agencia para decidir sobre sus propias vidas- A diferencia de ello, nuestra concepción de juventud es presente, heterogénea y plural.

Finalmente, y respecto del contexto epocal, deseo situar la experiencia juvenil en el ámbito más amplio de las sociedades postindustriales, que ha sido caracterizado por diversos autores europeos como modernización reflexiva (Beck, 1997), “alta modernidad” (Giddens, 1997, p. 118) y, entre otros, “desmodernizaci n” (Touraine, 1997, p. 27). Entre sus rasgos, el debilitamiento de las instituciones y de los factores estructurales que en épocas previas podían contener a los sujetos –especialmente el mercado de trabajo, pero también los ámbitos comunitarios, la familia, la escuela<sup>163</sup>– ha llevado a un “creciente proceso de desincrustación social de los patrones biográficos, asociado a los procesos de individualización” (Saraví, 2009, p. 29).

Según este enfoque, en el contexto actual los individuos buscan en determinados vínculos, actividades, espacios y elementos materiales e inmateriales, a los que Martuccelli (2007) denomina soportes, la solidez que ya no encuentran en sí mismos, pero la creencia en el ideal del individuo soberano está tan arraigada que opera permanentemente en pos de invisibilizarlos. No todos los soportes son igualmente legítimos: a menor visibilidad, mayor legitimidad, y viceversa. Es decir, “el hecho de recurrir a puntos de apoyo externos es tanto mejor aceptado, en la medida en que estos son cuidadosamente escondidos” (Martuccelli, 2007, p. 77).

---

<sup>163</sup> Si bien es posible encontrar una matriz común en las transformaciones estructurales en los regímenes de acumulación, este diagnóstico debe ser profundizado bajo la óptica específica del contexto latinoamericano, muy distante del alcance que ha tenido el estado de bienestar en Europa y, por ende, del impacto de su debilitamiento.

Esto constituye la base problemática de la experiencia individual en la cultura contemporánea, que le exige a los individuos el propio manejo de sus experiencias biográficas, con niveles inéditos de reflexividad y sensibilidad, a la vez que habilita “un espacio de libertad y agencia de los sujetos” (Saraví, 2015, p. 47).

En esta línea, en el caso de los BP es clave tener en cuenta que la escuela es a menudo la única institución a la que lxs jóvenes estudiantes asisten de forma regular (a veces junto con la Iglesia o agrupaciones barriales como clubes y murgas). Lejos de enfatizar la pérdida de la función socializadora de la escuela, deseo llamar la atención, en cambio, sobre el peso que pueden tener específicamente los BP en la experiencia juvenil; pero no solo a través de las prácticas específicas que se despliegan en el espacio escolar y su potencial formativo, sino también, y especialmente, en la carga simbólica ligada al estar *dentro* de la escuela. En estos casos, y tal como plantean Chaves, Fuentes y Vecino(2016), “la escuela delimita un *nosotros* particular dentro del universo juvenil barrial” (2016, p. 22) que merece ser analizado desde la perspectiva de los propios actores.

Al respecto, tomola propuesta de Saraví (2009) de “considerar las expectativas, percepciones y sentidos atribuidos a la escuela” (2009, p. 305) en el proyecto de vida de los jóvenes de sectores populares, para analizar el rol que le asignan en su biografía, y los modos específicos que adopta la *prueba escolar* en la experiencia de estudiar -y estar próximos a egresar- de un BP.

### **3. Abordaje metodológico**

Como fue señalado, presento aquí hallazgos de mi tesis doctoral, cuyo trabajo de campo realicé en el Bachillerato Popular Simón Rodríguez del Barrio Las Tunas, ubicado en la localidad de Pacheco del Partido de Tigre, en la Provincia de Buenos Aires, entre junio de 2017 y diciembre de 2018. Con el foco puesto en documentar los aspectos cotidianos no documentados de la vida escolar (Rockwell, 2009), llev  adelante una estrategia de indagación cualitativa, de orientación etnográfica, que implicó una inmersión prolongada en el campo, e incluyó la observación participante dentro y fuera del espacio escolar –tanto en clases, talleres, asambleas, recreos y actividades especiales, como en movilizaciones, festejos y actividades en el municipio, que si bien no tienen lugar en el espacio físico del BP, son parte de su propuesta político-pedagógica–, la realización de entrevistas individuales y grupales con estudiantes y docentes y, fundamentalmente, la construcción de relatos autobiográficos con ocho estudiantes jóvenes.

Para una operacionalización metodológica de la categoría de *pruebas*, de Martuccelli (2007, 2010), tomó como referencia los trabajos de Di Leo y Camarotti (2013), que proponen abordar la prueba estructural en dos niveles: por un lado, como “una representación analítica, a distancia de las historias concretas, pero animada por la escrupulosa voluntad de construir herramientas que permitan poner en relación los fenómenos sociales y las experiencias individuales”(2013, p. 21). y por otro, como “el examen de las formas efectivas a través de las cuales los individuos dan cuenta de sí mismos, con los discursos con los que disponen de sus vidas” (2013, p. 21).

En este artículo trabajar  con relatos surgidos de seis entrevistas orales individuales semiestructuradas, presenciales y en profundidad, realizadas entre mayo y septiembre de 2017 con dos jóvenes varones, estudiantes de 3  año en el BP y próximos a egresar: Mauro, de 21 años, y William, de 19. Se ha seguido una pauta organizada en torno a los hitos que los entrevistados consideran significativos en sus vidas, a partir de los cuales busqué identificar si la escuela aparecía mencionada en sus trayectorias biográficas, de qué forma y en qué situaciones. En los sucesivos encuentros, profundicé la indagación en torno a dos ejes:

a) Los requisitos y expectativas que adjudican a la finalización del nivel: qué consideran que es preciso hacer para “tener el secundario”, y qué objetivos asocian a ese logro.

b) Los rasgos y experiencias que destacan del BP

En el análisis de las entrevistas se privilegia la voz de los jóvenes, siguiendo el enfoque de la *biografizaci n* propuesto por Delory Momberger (2014) y puesta en práctica en la construcción de relatos (*auto*)biográficos de Suárez (2011).

#### **4. Presentación y análisis de las trayectorias**

##### **4a. La trayectoria escolar de Mauro**

Mauro tiene 21 años, vivió siempre en el barrio Las Tuna, e ingres  al BP en 2016, para iniciar 2  año. Su primera experiencia en la escuela secundaria fue en una institución pública del mismo barrio, en la que cuenta que cursaba de 10 de la mañana a 5 de la tarde, que era demasiado tiempo “de estar encerrado” y que le daban muchos trabajos para hacer. Veía poco a su familia –su madre y sus hermanos, con los que vive–, y, según relata, la posibilidad de dejar de estudiar siempre estuvo presente:

Cuando dejó, un año, dije ‘Ya está, no voy a estudiar más’. Pero no lo dej  porque era un vago o algo de eso: estaba trabajando de albañil y el tiempo no me daba en la tarde.

Durante el año siguiente no estudi , y cuando los miembros de la iglesia cristiana a la que asiste lo alentaban a retomar los estudios, dice que pensaba ‘ No, qué aburrido!’’. En 2015, su primo le propuso inscribirse en el CENS (Centro Educativo de Nivel Secundario) que funciona en Nordelta, un barrio privado lindante con el suyo. Si bien no estaba interesado y al principio se negó, lo convencí que se cursara a la noche y durante solo cuatro horas, de 18 a 22. Cuenta que fue enojado a inscribirse, pero finalmente empezó:

A los dos meses mi primo abandon . Pero yo continuó; aunque al principio me dolía mucho la cabeza, porque era mucho trabajo todo eso.

Luego de un año de cursada, en el que se le hacía muy pesada la cantidad de materias y trabajos, escuch  hablar del BP y deslizó en el CENS la idea de cambiarse:

Un profesor, en contra de los bachilleratos populares, decía ‘No, no te vas a meter en un bachillerato, son terribles, se van a las marchas, la policía los para, los cagan a tiros, no vayas (...)’ Y al principio también no quería venir porque me decían ‘Te van a dar los títulos truchos, no te va a servir para nada’.  Mentira!: porque lo terminó mi prima, se recibí, está ahora estudiando la UBA, con un título de acá. Y bueno, al principio como no quería anotarme acá, hasta que al final dije: ‘Bueno, lo que dios quiera, voy a probar un año’.

Con primer año completo, se inscribió para inicial 2  en el BP.

#### **4a.1. Requisitos y expectativas que Mauro asocia a la finalización del secundario**

Respecto del primer eje de análisis, noto que ante el pedido de especificar ‘qué es necesario hacer’ para terminar la escuela secundaria, Mauro pone el énfasis en la voluntad, entendida como una cualidad personal e individual. Señala que en su casa no había un interés particular en que él o sus hermanxs terminaran la escuela, y remarca entonces el valor de su iniciativa y esfuerzo, que lo distinguen respecto de su propia familia:

Yo mismo tom  la decisión de volver a estudiar. Nadie me obligó. Mi familia en principio me dijo `Hace lo que quieras`, así que no había apoyo. (...)

Ahora (en mi casa) me felicitan, me dicen ´muy bien terminando, mi hijo`. Pero tampoco se necesita ser genio para terminar, es uno que quiere aprender. Si uno está dispuesto aprender, va a aprender. (...) No me siento genio, s  capacitado. Aprend  muchas cosas, no soy un genio, pero aprendí muchas cosas.

Es interesante cómo Mauro enfatiza que su logro no es producto de un especial talento (“no soy un genio”) sino de “querer aprender”, es decir: de tener voluntad y persistencia, idea que refuerza a continuación cuando habla de lo que no entendía y buscaba, y de la ayuda que ha recibido.

Recibí ayuda de los profesores, de los compañeros, incluso de internet. Porque muchas veces no entendía, no solo matemática, no entendía alguna palabra y la buscaba en el diccionario, en internet, o preguntaba a otra persona, y bueno, me ayudaban. Me ayudan. Muchas cosas no entiendo, muchas cosas...

Se hace notar que ciertos soportes, como Internet y las “personas” que ayudan, si bien no son presentados como imprescindibles, parecen pesar en su experiencia escolar. Dado que la legitimidad de los soportes está ligada, generalmente, a su invisibilidad (Martuccelli, 2007), no sorprende que Mauro demuestre simultáneamente cierto agradecimiento e incomodidad por esa ayuda recibida, y exprese la intención de prescindir de ella:

En particular me gustaría aprender solo, porque por ahí uno s  necesita ayuda ahora, (...) pero no siempre va a estar otra persona apoyando. Pero también porque me gustaría por ahí capacitarme solo, a ver cómo lo puedo resolver yo.

Esto se vincula con las expectativas depositadas en la cursada y finalización del secundario, que aparecen configurando un ideal de autonomía que exagera la autoafirmación y prescinde de los otros (“capacitarme solo”, “resolver yo”).

Mauro menciona en distintos momentos de las entrevistas motivos diversos por los cuales siguió estudiando hasta llegar a tercer año, y recupera sentidos sobre su relación con la formación:

Cuando mi primo abandon , seguí por el trabajo. Quería un trabajo más digno (...) porque hoy en día para trabajar en blanco necesitas el secundario completo. (...)

Por los hermanos de la iglesia, me quisieron apoyar, que tenía que seguir adelante, porque dios necesita personas capacitadas. (...)

Quiero terminar para también demostrarle a mi familia que se puede, porque tengo cuatro hermanas mayores y un hermano mayor que no terminaron. Y quiero demostrarles que se puede, que si uno se esfuerza un poquito más todo se puede. (...)

Uno puede capacitarse más, yo más quiero capacitarme. A mí lo que me importa es aprender. Y me gusta aprender, por eso volví a estudiar. (...)

Aquí es posible identificar –primero- la motivación instrumental, vinculada a la demanda pragmática de mejoramiento de la calidad de vida a partir del acceso a un mejor trabajo, donde el término “capacitación” alude a la formación interesada y específica. Y luego, la motivación tiene una dimensión simbólica que aspira a demostrar que, con un pequeño esfuerzo, “se puede” superar la prueba de la escolaridad secundaria, incluso en un contexto donde esto no forma parte del horizonte cercano, y ni siquiera del deseado.

A la vez, se presentan otras dos motivaciones: por un lado, el apoyo de la iglesia cristiana, que opera como un soporte de la experiencia escolar; y por otro, una reconversión del sentido atribuido al conocimiento. Si bien al inicio Mauro dice que no quería volver a la escuela porque le resultaba aburrida, en su relato actual plantea que el regreso a los estudios tuvo que ver con una motivación ligada al deseo de aprender. Más allá de cierta inconsistencia entre una y otra afirmación, deseo rescatar que el sentido atribuido actualmente a la educación se presenta como positivo y dotado de proyección hacia el futuro.

De todas formas, es importante recuperar que las limitaciones materiales también intervienen en sus planes en relación con la educación:

Cuando termine el bachillerato quiero seguir estudiando, pero en un año, ya el año que viene dije que no. Porque estaba pensando: seguir estudiando es pagar los libros, pagar el viaje; si quiero ir a la universidad en donde va mi prima tengo que pagar los libros, todo. Por ahí consigo universidades gratis, pero es lo mismo, estar pagando los libros que son carísimos, además lo útiles, todo.

#### **4a.2. Los rasgos y experiencias que Mauro destaca del Bachillerato Popular**

En cuanto al segundo eje, los rasgos que componen la imagen que Mauro tiene del BP, a lo largo de las entrevistas él muestra cómo sus prejuicios iniciales se fueron modificando a partir de la experiencia escolar.

Al principio, decía '¿Qué es esto?' Vas conociendo, te encontrás con algo nuevo y decís: '¡Wow!'. Cuando llegué me explicaron, como siempre cuando comienza la clase, qué es el bachillerato, para qué sirve, te dan todas unas fotocopias. Te van hablando de a poquito, que el bachillerato lo hacemos entre todos, no es que el profesor da clase y los alumnos escuchan nomás, no: los alumnos participan, también ayudan al profesor, porque muchas veces como gente humana nos equivocamos (...) a medida que me fueron enseñando me empezó a gustar (...) el compañerismo, el apoyo, los unos y los otros así, como todo lo hacemos todo juntos.

En relación con su temor inicial respecto de las manifestaciones, también se evidencia un contrapunto:

La otra gente pensaba que era un bachi de marcha. Y no, nada que ver. (...) cuando entré acá era todo diferente... Sí, te invitaban para las marchas, pero te dicen: 'No hay obligación, es tu voluntad'. Y dije 'Vamos a probar, vamos a ver qué onda. Si me mata la policía, ¿qué voy a hacer?', decía así yo. Pero fue nada que ver, vas, está todo tranquilo, y yo también iba con la mente de que me iba a morir de hambre. No: llevan comida, llevan todo para compartir. (...) Si no me equivoco, era de Darío y Maxi la primera marcha que fui. Y antes de venir al bachi no sabía que existía eso... Bueno, acá me enseñaron muchas cosas, lo de Ni Una Menos tampoco lo sabía. Sólo veía la tele, pero decía: '¿Qué es eso? Estas mujeres, piqueteras... Así no va, mirá, esos piqueteros, yo jamás voy a estar ahí'. Yo decía así antes de venir al bachi. Y bueno....

En el cambio de impresión que va teniendo respecto de la propuesta específica del BP, Mauro subraya el valor de los aspectos colectivos y ligados a la participación, en los que se siente cómodo como parte de un grupo y de un espacio en el que se comparten los aprendizajes, las dificultades e, incluso, el alimento (algo que también destaca como positivo al hablar de algunas materias cuyas clases se inician con una merienda).

Respecto de los contenidos curriculares, él caracteriza la propuesta positivamente en

contraposición a la de las escuelas anteriores, que le habían presentado una serie de obstáculos: la carga horaria, la cantidad de materias y los trabajos prácticos para realizar fuera del horario escolar. En su relato suma además el vínculo con los profesores, algo que no aparecía problematizado en otros momentos de su trayectoria.

Es mucha diferencia: es como compañerismo, más apoyo docente. En otros colegios, por ahí los colegios básicos, son muy estrictos los docentes, te dan mucho trabajos prácticos. Te llenan, te llenan de trabajo y uno está trabajando y no tiene mucho tiempo. (...): ya tiene trabajo cotidiano, más sumarle trabajo, el colegio, todo. Once materias en otro colegio, eran. Acá siete materias y si te dan trabajo podés ir haciendo una semana, ya está. No te dan todos los profesores juntos. O sino los hacemos acá en el bachi. Esa es la diferencia a los otros colegios.

#### **4b. La trayectoria escolar de William**

William tiene 19 años e ingres  al BP en el año en que inició el trabajo de campo (2017). Remarca que amaba la escuela primaria -donde obtenía buenas calificaciones y se sentía feliz por la felicitación de las docentes- y odiaba su casa -en la cual era víctima de duras situaciones de violencia física y verbal por parte de su padre y su madrastra-. Con "grandes expectativas" acerca de lo que sería la secundaria, logró ingresar a una escuela técnica prestigiosa en Escobar -gracias a la ayuda de un t o que trabajaba all -, donde comenzó con entusiasmo. Sin embargo, por motivos que él atribuye a la situación de violencia en su casa y al grupo de compañeros con el que empezó a juntarse, comenzó a faltar a clase, se llevó todas las materias en tercer año y repitió. Al año siguiente, en un episodio que señala como el más duro de su vida, fue acusado de vender drogas en la escuela y su madre firm  el pase para que lo cambiaran a escuela a una técnica de menor prestigio en el municipio de Tigre, donde vivía.

Para William, la dificultad de continuar en la Técnica de Escobar marcó un antes y un después, que al narrar su historia pondera incluso por encima de las situaciones de violencia que sufría en su casa:

 Eso es lo que a mí todos estos años me persiguió! (...) Esa injusticia. Yo no lo supero y no lo voy a superar.



Luego de que se concretara el cambio de escuela, empezó una etapa que define como de depresión, y no asistió a clases:

Estaba con mucha bronca (...) me encerraba y no salía de casa. Estaba todo el día pensando, de a ratos lagrimeaba.

Este episodio aparece como un quiebre en su vínculo con la escolaridad:

Fue desde ese momento que tenía un odio siempre en la escuela (...) Porque yo amaba la educación, yo amaba la escuela. Pero no s e, hubo un momento donde me dej  de importar.

Sin embargo, deja en claro que “dejar la escuela” no estaba entre las posibilidades, por lo que al año siguiente retom  los estudios en la Técnica de Tigre y aprob  3  año, pero al iniciar 4  comenzó a faltar y se quedó libre.

Al narrar esa etapa, ubica la escolaridad en el lugar central de su vida, a tal punto que la no asistencia se asocia directamente con haber desperdiciado su tiempo:

Perdí dos años de mi vida prácticamente, porque (si eso no hubiese ocurrido) ya hubiera terminado el secundario.

#### **4b.1. Requisitos y expectativas que William asocia a la finalización del secundario**

Si bien William resalta constantemente su capacidad intelectual como un factor de distincion respecto de sus compañeros, e incluso de los docentes, a la hora de analizar los requisitos para finalizar el secundario remarca como decisivos la voluntad y la perseverancia:

Un aprendizaje (es) que no importa que tengas una mente de la concha de su madre, una lógica de la puta madre. Lo que importa es la voluntad,  Me entendés? O sea, la práctica, quiero decir (...) no importa ser tan inteligente, si no tenés mucha lógica, eso se aprende.

En su discurso hay una constante oscilación entre las habilidades que vienen dadas *naturalmente* a través de una “mente brillante” -que dice haber heredado de sus padres-y el esfuerzo, como algo que debe ser producido por cada unx:  l ser refiere a “la práctica” y a la disciplina de establecer rutinas de trabajo y de estudio. Estos dos aspectos se combinan de modo peculiar en su trayectoria escolar y lo convierten en una persona a quien, dice, las instituciones educativas no lograban ofrecerle suficientes desafíos:

No encontraba, no me sentía satisfecho. (...) ¿Pero sabés qué es lo que me genera desafíos? Yo me genero desafíos, no entregando las cosas. (...) Inconscientemente, no prestando atención... falté a muchas clases. Y eso es lo que hice estos dos años en esta técnica, no me esforcé, los pasé así. Solamente iba a las integradoras y esas cosas, y alguna inclusive me llevé y la aprobé.

Contrarrestando su desinterés por la escuela, William señala la importancia de su voluntad individual para autogestionar el aprendizaje, leer libros asociados a temáticas de interés para mejorar la capacidad de expresión, etc.:

Se aprende estudiando, leyendo (...) si tenés una mente así, tenés que preocuparte en hacer. Y que si tenés tiempos libres, que no los desperdicies. Que leas libros.

En reiteradas ocasiones vuelve a enfatizar sobre el valor de la voluntad y la perseverancia para educarse así mismo: dice que quiere aprender a controlar sus emociones, que busca ejercitar su cuerpo para verse mejor, que aprende en youtube acerca de las distintas inteligencias humanas, que desea mejorar su oratoria y ampliar su vocabulario, etc. Al mismo tiempo, realiza duras auto-críticas: se lamenta por desperdiciar el tiempo y por “no hacer nada”, y reconoce que en parte se ve influenciado por el maltrato de su padre, que lo llama “rata”, “mantenido”, “cucaracha”, etc.

El ideal de auto-didacta aparece como un pilar fundamental en el relato biográfico de William: él es su propio maestro, y los espacios de formación que señala como fértiles dejan afuera a la escuela. Sin embargo, al mismo tiempo que se coloca *por encima* del desafío de terminar la secundaria (como si no le resultara significativo), también reconoce que la dificultad para concentrarse, la falta de constancia en la asistencia y la postergación de la entrega de trabajos complican su aprobación, y hacen peligrar su proyecto personal posterior al egreso.

En relación con las expectativas respecto de la graduación del nivel secundario, se destaca la necesidad del entrevistado en demostrar su valor a través de su capacidad intelectual. En relación a un episodio en el que su participación en las olimpiadas de matemática se vio frustrada por la falta de acompañamiento de adultos, cuenta:

Eso fue algo que lo tengo hasta ahora. ¿Por qué no fui ahí? ¿Por qué no fui a demostrar quién era yo? (...) ahora estoy pensando en recuperar eso, ese sentimiento que tendría

que haber sentido, en la universidad. Quiero ser el mejor... No sé cómo lo verá la otra gente, pero yo siento que lo soy.

El reconocimiento que William imagina tiene como punto cúlmine la universidad, un horizonte frente al cual se identifica ya como “el mejor”, aun sin haber definido qué carrera estudiar. A partir de ello, presenta a la escuela secundaria como un tránsito (obligado) hacia la educación superior, como un paso instrumental pero sin un valor intrínseco. A partir de ello, él elude el desafío que puede plantearle, situándose imaginariamente por encima de las instituciones educativas en su totalidad:

Para mí ninguna escuela está a mi altura. (...) Ni siquiera la universidad creo que me va a resultar difícil. Por eso quiero estudiar algo que me guste a mí, matemática. La contabilidad, las finanzas, eso es lo que me gusta....

Al proyectar su futuro en términos materiales, William orienta sus expectativas hacia el éxito económico en el ámbito de las finanzas, algunas veces poniendo a la universidad como un paso para ello y otras restándole importancia frente a otras formas de capacitación:

-E: ¿A dónde querés llegar?

-W: “A una vida... a un estilo de vida mejor, digamos. Tener un capital mejor, más...jugoso. (Haciendo) inversiones. Pero yo esto del estudiar lo hago porque mi mente me lo pide, para estar bien. Porque hoy en día mi mente está... quiere más información. (...)

-W: Eso es lo que hay que hacer: estudiar.

-E: ¿Y dónde podrías ejercitar eso?

-W: Y... capacitaciones, ¿no? Leyendo libros. No cualquier libro.

-E: Por tu cuenta.

-W: Sí... acá (en el bachillerato) no”

En el discurso de William la finalización de la escuela secundaria no es nombrada como un logro, sino solo como un paso necesario que habilitará su verdadero proyecto de formación personal. Él no presenta a la escuela como el lugar en el que puede aprender, sino que insiste en que para ello debe leer libros sobre inversiones y emprendedorismo, y ya se ha anotado en cursos cortos para invertir en criptomonedas.

#### **4b.2. Los rasgos y experiencias que William destaca del Bachillerato Popular**

William relata de este modo su llegada al BP:

...Vengo de otra escuela,  m s avanzada...! No s  ni cómo llegué aquí (risas). Me suenan muy aburridas todas. Aquí, esta sí... te deja ser más creativo. Te deja opinar, debatir, es muy distinta a las otras escuelas. Las otras escuelas son como más rutinarias,  viste? Uno se aburre”.

Es significativa la concepción que el entrevistado tiene sobre el tiempo de vida que *perdió* por haber repetido varios años del secundario común. En comparación con ello, la llegada al BP es vivida como una opción acelerada y “fácil”. Su discurso sobre esta modalidad educativa permite inferir diversas concepciones de la escuela en sentido amplio, que remiten a la pregunta por la gramática escolar (Tyack y Cuban, 1995) y por aquello que define qué es –y qué no es- una escuela.

Al comenzar su relato sobre el BP, se enfoca en los contenidos, y señala que el nivel educativo le resulta bajo:

Yo estoy en una escuela popular, porque es de descarte. No, no es que digo: “ Oh, escuela popular!  La educación popular me encanta!”. Por eso... por eso no sabía si te iba a servir esto. Porque también tiene sus desventajas esta escuela. Es muy pobre la educación. Eso no está bueno. (...) Est n dando en tercero cosas que yo vi en segundo, o tercero de secundaria. Pero bueno, yo estoy para terminar el año,  no?

William relata lo ocurrido en el aula en relación con una consigna específica dada en la clase de Lengua y Literatura, anécdota a través de la cual busca diferenciarse del resto de sus compañeros (“ellos”):

Es demasiado para ellos. Porque lo terminamos de leer 19.30, y 19.50 había que entregarlo. Y ellos se complicaron demasiado. De hecho, ni siquiera sabían qué era una síntesis, pensaban que era un resumen. Y son cosas diferentes. Eso mismo le dije a la profe: ‘No saben lo que es una síntesis, están haciendo resumen y se complican’. Y ahí ella... la profe les fue a explicar.

Del mismo modo, él toma distancia de la propuesta educativa, como preservando su distincion intelectual. Señala que no sabe cómo llegó al BP, e incluso concluye: “yo creo que definitivamente no tengo que estar aquí”. En sintonía con ello, cuenta que su hermana asiste actualmente a la

escuela técnica de la que él fue expulsado, y que cuando los profesores le preguntan por él, "les dice que estoy estudiando, porque ella sabe qué decir, tampoco les va a decir... para no hacerme quedar mal". William supone que los profesores lo imaginan en la universidad, porque lo que quiere evitar que su hermana cuente que sigue en la escuela secundaria y, más aún, que cursa en un BP.

En la ambivalencia que expresa en su relación con el BP, también es posible identificar una disconformidad mayor con el formato escuela y con la incomodidad que significa la adaptación a una gramática escolar nueva (Elisalde, 2010) como la del BP

Estoy ahí y no estoy... Estoy extra ando al profesor en el pizarrón haciendo todo, y yo haciendo eso. Y es loco eso,  no? Que uno... nada le parece bien, entonces. (...)

Pasa que acá es igualdad. Y acá uno no se puede venir a hacer "Yo soy el inteligente", "yo soy esto.

No obstante, a la vez que critica el nivel académico, William rescata como positivos ciertos rasgos del BP, como los ligados a habilidades sociales que exceden lo meramente curricular.

Por ejemplo no hablo yo, no soy de opinar. Pero s  que de eso se trata la educación popular. El debate, lo que uno piensa... y eso fue lo lindo, eso es lo que rescato de estar acá. Que en otras escuelas no tienen eso.

## **5. Discusión y conclusiones**

Como se desprende de los casos presentados, el vínculo de estos dos jóvenes con la escolaridad, en general, y con el BP, en particular, presenta características singulares en función de sus experiencias, historias familiares, condiciones materiales de vida y del modo en que éstas han influido en sus trayectorias escolares (Terigi, 2010; Briscioli, 2012).

Con relación a los modos en que viven la *prueba escolar*, identifiqui que existen diferencias entre los casos de Mauro y William, aunque también varios rasgos comunes, que permiten establecer un contrapunto. Para el primero, hasta el momento de retomar el secundario, la escolarización no se configuraba como un espacio ni un objetivo prioritario en su vida, a diferencia lo que s  sucedía con su familia y su trabajo. Sin embargo, al volver a estudiar, la escuela se convierte en el principal espacio de legitimación de sí frente a quienes forman parte de su comunidad: la familia y los "hermanos" de la iglesia cristiana. Esto habilita, a su vez, la posibilidad

de vivir mejor en el futuro, y de reconocerse en el disfrute que le ha despertado el conocimiento como algo recuperado de su propia biografía.

Al remitirse al BP, Mauro alude a los prejuicios con los que llegó inicialmente (la obligatoriedad de las marchas, la no oficialidad de los títulos, el “quilombo”), y deja entrever que esa carga negativa sobre la escuela puede estigmatizar, también, a quienes asisten a ella, tild ndolos despectivamente como “piqueteros”, ruidosos, e incluso poco inteligentes. Ahora bien, a partir de su experiencia como estudiante del BP, logra cambiar esa representación y reivindicar esa propuesta educativa, positivizando muchos de los aspectos que ante juzgaba como negativos, como la menor cantidad de materias, que le facilita la cursada, la ayuda constante de docentes y compañeros, e incluso la emoción que le generaron las marchas de las que particip .

Para Mauro, así como la pertenencia a una iglesia resulta central en el relato de sí, la pertenencia al BPy a su grupo del curso, lo vinculan con lo colectivo y lo subjetivan en términos positivos. En ese sentido, sus pares son considerados, también, un soporte para la experiencia escolar, que lo impulsa hacia la consecución de metas personales en el futuro. Un rasgo interesante aquí, de todas formas, es que si bien valora la ayuda recibida, se orienta a la prosecución de una autonomía exacerbada, en la que cree necesario prescindir del acompañamiento para demostrar(se) que “puede solo”.

Por otra parte, el caso de William resulta, en estos aspectos, muy distinto. Para él la escuela aparece como un lugar de refugio y como el ámbito de reconocimiento de su capacidad, en oposición a su casa/ su familia, en la que se ha sentido solo, no tenido en cuenta y maltratado física y emocionalmente. En este sentido, la pérdida de la vacante en la Técnica de Escobar se vuelve para él un equivalente de haber perdido la posibilidad de *salvarse* y demostrar quién es realmente.

A raíz de esto, su llegada al BP -tras varios intentos fallidos en escuelas secundarias comunes- representa para él un desvío de su *verdadero* camino, un lugar al que parece haber sido arrojado, no por falta de talento o de voluntad, sino a causa de una injusticia. Según dice, el BP es para él un plan alternativo (“el descarte”), que debe atravesar con el objetivo instrumental devolver a su plan original, y que le permitirá, pese a todo, acceder al paso siguiente en su trayectoria educativa.

Respecto del BP, su representación es mayormente negativa: considera que se trata del lugar al que asiste gente que no es como él, por lo que constantemente busca diferenciarse de “ellos”, sus compañeros, e incluso de los docentes. De su discurso se desprende que no

quiere pertenecer al grupo de quienes *precisan ayuda* para salir adelante, de lxs que son *asistidxs*. Como haciéndose eco del *leit-motiv* del emprendedorismo y el hombre que se hace a sí mismo, William muestra voluntad por pertenecer a aquellxs que lo logran por sí solos, que se auto-educan.

El análisis de las trayectorias escolares de Mauro y William lleva a reflexionar acerca de las formas que adopta la *prueba escolar* en distintas biografías. Ambos jóvenes se vinculan de formas muy diferente con el objetivo de “tener el secundario”, y tanto atravesar esta prueba estructural como superarla tiene distintas implicancias para ellos.

Mauro destaca la experiencia en el BP como una oportunidad, y remarca como positivos todos los aspectos que lo ayudaron a alcanzar la finalización del nivel: el compa nerismo, la ayuda de los docentes, la menor cantidad de materias y la flexibilidad para la entrega de trabajos, frente a la constante dificultad por comprender y seguir el ritmo de los estudios que remarca de sus experiencias previas. En su caso, lo colectivo opera como un soporte fundamental, que no solo se refleja dentro del aula sino que también se plasma en su vinculación con los espacios de participación propuestos por el BP. Entre ellos, la máxima expresión son las movilizaciones, que antes de ingresar rechazaba y que, tras el paso por esta escuela, ha comenzado a disfrutar. La matriz comunitaria aparece como un espacio de contención y de posible empoderamiento.

Para William, en cambio, el BP aparece como un espacio no del todo legítimo pero que le permite recomponerse de lo que considera una tragedia individual: la injusticia que lo desvía del camino y le hace “perder tiempo”.  l está solo en esa odisea, y se posiciona imaginariamente por encima del valor de la escuela y de la capacidad de sus compa neros, dificultando su interés por los aspectos grupales y colectivos de la propuesta. Cabe destacar, de todas formas, que reconoce la importancia de las dinámicas participativas y del objetivo de que los estudiantes puedan ubicarse en un rol activo y ejerciten su capacidad de expresión, aunque no se hace eco de ellas. Lejos de la idea de comunidad, su objetivo parece enfocarse en confirmar su diferencia esencial, y el éxito en ese camino confirmaría que no hay desigualdad social que no pueda ser superada con la voluntad y el talento personal, en una clara encarnación del relato meritocrático (Dubet, 2015).

En este sentido, a partir de lo analizado es posible dar cuenta de los modos diferentes y, en cierta medida, opuestos, en que estos jóvenes se perciben como sujetos sociales: *para/con* los otros, en el caso de Mauro y *contra/sin* los “otros”, en el caso de William. En otras palabras, en comunidad o en soledad.

En ambos casos, el análisis nos lleva a reflexionar de modo más amplio acerca de los modos en que la visibilidad de los soportes que hacen posible la finalización de la escuela

secundaria puede incidir sobre el valor mismo de ese logro. En otras palabras, quela forma en que es superada la *prueba escolar* puede incidir también en los procesos de construcción de la identidad de los jóvenes, en función de cuánto se acerque o se aleje de la imagen de un individuo que *se hace a sí mismo*. Esto remite a una interesante discusión, que me propongo abordar en próximos trabajos, en relación con la devaluación de los títulos secundarios y a los procesos de segregación del sistema educativo actual (Bottinelli, 2017), que abren o cierran puertas a individuos de distintos sectores sociales en función de procesos que pueden ser caracterizados como de acumulación de desventajas (Saraví, 2006).

Se abren, también, una serie de interrogantes respecto de las condiciones que favorecen o dificultan la apropiación del espacio del BP por parte de lxs estudiantes, y el modo en que la identificación con núcleos y objetivos de tipo colectivo puede generar un cambio radical en la constitución de la subjetividad. En definitiva, la pregunta por aquellos factores que pueden activar procesos de subjetivación política colectiva al tiempo que garantizan el derecho de todos los sectores sociales a la educación y la certificación.

## **Bibliografía**

- Beck, Ulrich. *et al.* (1997). *Modernización reflexiva*, Alianza Universidad: Madrid.
- Blaustein Kappelmacher, Ana Lea, Rubinsztain, Paola, y Said, Shirly (2018). Las disputas por los sentidos de la educación. Los bachilleratos populares en el ciclo kirchnerista en la Argentina, Almeida, M. A., et, al., *Las disputas por lo público en América Latina y el Caribe*(125-158), CLACSO-TNI-IEALC, Buenos Aires. Recuperado de [http://209.177.156.169/libros/Las\\_disputas\\_por\\_lo\\_publico.pdf#page=126](http://209.177.156.169/libros/Las_disputas_por_lo_publico.pdf#page=126)
- Bottinelli, Leandro (2017). Educación y desigualdad Un repaso por algunos aportes de la sociología de la educación en la Argentina. *Revista Sociedad*, (37).
- Brusilovsky, Silvia (2005) *Educación de jóvenes y adultos (EDJA)*, Plan Fénix, FCE, UBA.
- Chaves, Mariana; Fuentes, Sebastián y Vecino, Luisa (2016). *Experiencias juveniles de la desigualdad. Fronteras y merecimientos en sectores populares, medios altos y altos*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Chaves, Mariana(2010) *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires: Espacio Editorial.



- D' Aloisio, Florencia (2014). *Mirar el porvenir a través de la secundaria: la concreción de proyectos biográficos,   una cuestión de voluntad individual?* En Paullán, Horacio. et al. Jóvenes y escuela. Relatos sobre una relación compleja. Córdoba: Editorial Brujas. Recuperado de [http://baseries.flacso.org.ar/uploads/productos/0238\\_05.pdf#page=21](http://baseries.flacso.org.ar/uploads/productos/0238_05.pdf#page=21)
- De la Fare, Mónica.; Botinelli. Leandro.; y Lara, L. (2013). Estudiantes del nivel secundario de la educación permanente de jóvenes y adultos (EPJA). *Serie Informes de Investigación*, 8, Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Delory-Momberger, Christine (2014). *Experiencia y formación: biografizaci n, biograficidad y heterobiograf a*. Revista mexicana de investigación educativa, 19(62), 695-710.
- Dubet, Francois (2015) *  Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Dubet, Francois y Martuccelli, Danilo (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Feldfeber, Miriam y Gluz, Nora (2011). *Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo"*. *Educa o   Sociedade*, 32(115), 339-356.
- Giddens, Anthony (1997). *Vivir en una sociedad postradicional*. En Ulrich Beck, Anthony Giddens y Scott Lash, *Modernización reflexiva*(75-136). Madrid: Alianza Universidad.
- Kessler, Gabriel (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Martuccelli, Danilo (2007). *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. Santiago de Chile: LOM.
- Martuccelli, Danilo y De Singly, François (2012). *Las sociologías del individuo*. Santiago de Chile: LOM.
- Martuccelli. Danilo (2010). *Entrevista: La sociología en los tiempos del individuo*. *Doble Vínculo*, 1(1).
- Nobile, Mariana (2016). La escuela secundaria obligatoria en Argentina: Desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes. * ltima década*, 24(44), 109-131.
- N nuez, Pedro y Litichever, Lucía (2015). *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Rockwell, Elsie. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

- Said, Shirly y Kriger, Miriam (2019). * C mo “tener el secundario”? relatos de jóvenes estudiantes de un bachillerato popular en torno a la superación de la prueba escolar*. Ponencia presentada en XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXVI Jornadas de Investigación, XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional, I Encuentro de Musicoterapia, Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Saraví, Gonzalo, (2006). Los eslabones de la violencia juvenil: acumulación de desventajas en la transición a la adultez. En Javier Moro, *Juventudes, violencia y exclusión. Desafíos para las políticas públicas*. Guatemala: INDES, INAP.
- Saraví, Gonzalo (2009) *Transiciones Vulnerables. Juventud, Desigualdad y Exclusión en México*. México: CIESAS.
- Saraví, Gonzalo. (2015). *Juventudes Fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: FLACSO.
- Sirvent, María Teresa (2007). La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en Argentina”. *Revista Argentina de Sociología*, 5(8), 72-91.
- Suárez, D. (2011). Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación-formación-acción. *Revista del IICE*, (30), 17-30.
- Svampa, Maristella (2007). Las fronteras del gobierno de Kirchner: entre la consolidación de lo viejo y las aspiraciones de lo nuevo. *Cuadernos de CENDES*, 24(65), 39-61.
- Téllez Velasco, Daniel (2011). Jóvenes nini y profesionistas titi: la estratificación letrada del desempleo. *El Cotidiano*, (169), 83-96.
- Terigi, Flavia (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, 17(29), 63-72.
- Tiramonti, Guillermina (Comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Tyack, David y Cuban, Larry (1995). *Tinkering toward utopia*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vázquez, Soledad (2014). *Alumnas embarazadas y/o madres: pruebas escolares, soportes y resistencias en contextos de marginalidad urbana* (Master's Thesis), FLACSO. Sede Argentina, Buenos Aires.

**KAIROS. Revista de Temas Sociales**  
**ISSN 1514-9331. URL: <http://www.revistakairos.org>**  
**Proyecto Culturas Juveniles**  
**Publicación de la Universidad Nacional de San Luís**  
**Año 25. N  48. Diciembre de 2021**  
**DOSSIER: JUVENTUDES**

Zibechi, Raúl (2005). *La educación en los movimientos sociales, Programa de las Américas*. Silver  
City NM: Internacional Relations Center.

**Singularidades y vida en común: las (in)justicias y lo público en  
instituciones de educación superior no universitaria<sup>164</sup>**

**Pablo Francisco Di Leo<sup>165</sup>**

**Ana Josefina Arias<sup>166</sup>**

**Recibido: 3/ 08/2021**

**Aceptado: 13/11/2021**

**Resumen**

En este trabajo presentamos resultados de una investigación social, cuyo objetivo principal es analizar los relatos, los sentidos y las prácticas en torno a los derechos y lo público presentes en las experiencias de personas jóvenes y adultas en instituciones educativas que forman para el trabajo sobre los otros. Con dicho objetivo, desarrollamos una estrategia metodológica cualitativa, realizando observaciones y entrevistas semiestructuradas a estudiantes, docentes, directivos/os y personal no docente en cinco institutos de educación superior no universitaria de gestión estatal, ubicados en distintos barrios del  rea Metropolitana de Buenos Aires, Argentina. Para el despliegue del problema, retomamos herramientas conceptuales de las ciencias sociales contemporáneas, especialmente los trabajos de Danilo Martuccelli en torno a la experiencia

---

<sup>164</sup>El presente trabajo se desarrolló en el marco de los Proyectos de investigación: a) UBACyT 2018 Mod I 20020170100325BA; director: Pablo Francisco Di Leo, codirectora: Ana Josefina Arias; financiado por la Universidad de Buenos Aires (UBA). b) PICT 2016-4433. Investigadora/es responsables: Pablo Francisco Di Leo, Ana Josefina Arias, Horacio Luis Paul n; financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT). Integrantes: Valentina Arce Castello, Lucía Angélica Arias, Florencia Caparelli, Rafael Carreras, Florencia D'Aloisio, Pablo Nahuel di Napoli, Gustavo Galli, Guido García Bastón, Mariela Giacomponello, Mayra Ludmila Gómez, Mariana Alejandra González, Norma Beatriz Ibarra, María Eugenia Pinto, Nicolás Carlos Richter, Noelia Alejandra Sierra, Sebastián Ezequiel Sustas, Silvia Tapia, Rodrigo Vaccotti Martins, Soledad Vázquez, Alejandro Villa. Sede de los proyectos: Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

<sup>165</sup> Licenciado y Profesor de Sociología, Universidad de Buenos Aires (UBA). Doctor de la UBA en Ciencias Sociales. Magíster de la UBA en Políticas Sociales. Posdoctor del Instituto de Medicina Social, Universidad del Estado de Río de Janeiro (IMS-UERJ). Investigador Independiente del CONICET, con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani, UBA. E-mail: pfdileo@gmail.com

<sup>166</sup> Trabajadora Social, Magister en Políticas Sociales y Doctora de la Universidad de Buenos Aires (UBA) en Ciencias Sociales. Es docente regular e investigadora en la Universidad Nacional de La Plata y en la UBA e investigadora del Instituto de Investigaciones Gino Germani. E-mail: anajarias@gmail.com

contemporánea de la condición social moderna, y de François Dubet, sobre el declive del programa institucional y los sentimientos de injusticia. Siguiendo los lineamientos de la teoría fundamentada, identificamos en los relatos y experiencias analizadas las principales *gramáticas institucionales* en torno a las *justicias/injusticias* y lo *público*, presentes con fuerza y articuladas entre sí. Mediante dichas gramáticas, estas instituciones y sus sujetos se (re)construyen en una permanente tensión entre desinstitucionalización y reinstitucionalización, entre singularidades y vida en común. Tanto en sus interacciones cotidianas, como en sus demandas y manifestaciones en escenarios presenciales y virtuales, las personas que participan en estos institutos ensayan formas del acceso y ejercicio de derechos en nuestra sociedad contemporánea: sentidos y prácticas sobre lo público con una sensibilidad que posibilita singularizar lo común.

**Palabras clave:** instituciones; educación superior; singularidades; derechos; justicia; Estado.

### **Singularities and life in common: the (in)justices and the public sphere in non-university higher education institutions**

#### **Abstract**

In this work, we present results of a social research, whose main objective is to analyze the stories, meanings and practices around rights and the public sphere, present in the experiences of young people and adults in educational institutions that train for work on others. Considering this objective, we developed a qualitative research methodology, conducting participant observations and semi-structured interviews with students, teachers, managers and non-teaching workers in five non-university higher education institutes of state management, located in different neighborhoods of the Metropolitan Area of Buenos Aires, Argentina. To unfold the problem, we take up conceptual tools from contemporary social sciences, especially the works of Danilo Martuccellion the contemporary experience of the modern social condition, and François Dubet's, on the decline of the institutional program and the feelings of injustice. Following the guidelines of the grounded theory, we identify in the narratives and experiences analyzed the main *institutional grammars* around *justice / injustice* and the *public sphere*, strongly presented and articulated among themselves. Through these grammars, these institutions and their subjects are (re)built in a permanent tension between deinstitutionalization and reinstitutionalization, between singularities and life in common. Both in their everyday interactions, and their demands and demonstrations and

virtual scenarios, people who participate in these institutes try out forms of access and exercise of rights in our contemporary society: meanings and practices about the public sphere with a sensitivity that makes it possible to singularize the common.

**Keywords:** institutions; higher education; singularities; rights; justice; state.

### **Introducción**

La literatura sobre instituciones parte de varias nociones para describir su situación actual: declive (Dubet, 2006); desinstitucionalización (Kessler y Merklen, 2013); desfondamiento (Fernández, 1999). Todos estos trabajos parecen coincidir en que las instituciones no son lo que eran. Esta idea de lo que fueron parece modelar la mirada o parece ser el lugar desde el cual se analizan las experiencias singulares. En Argentina, las instituciones anteriores a la década de 1970 aparecen – tanto en la bibliografía como en los relatos de los actores– como las “normales” y, simultáneamente, cuestionadas por muchos movimientos políticos e intelectuales. Asimismo, las consecuencias de las políticas neoliberales, vinculadas tanto con las privatizaciones, los desfinanciamientos y los ataques hacia lo público y lo estatal en general, son un escenario por demás conocido y reconocido en sus efectos sobre las prácticas institucionales (Svampa, 2005; Danani, Arias, Chiara y Gluz, 2018; Grassi y Hintze, 2018; Nazareno, Segura y Vázquez, 2019).

En la actualidad la construcción de lo público y su relación con la justicia y la injusticia se encuentra en otra etapa que la de finales del siglo pasado. Existe consenso en que las nuevas dinámicas no son similares a las de la década de 1990. Sin embargo, dicho concepto sigue siendo un objeto cuestionado y sus redefiniciones, objeto de experiencias políticas diversas. Las instituciones estatales son un blanco de ataque de los proyectos y gobiernos neoliberales, mientras que muchas acciones de defensa de los sistemas de protección parten de las demandas y movilizaciones políticas populares. Pero, fundamentalmente, el rol de lo público en su sentido más integral, como lo común, lo universal, lo que es de todas/os, está fuertemente cuestionado, permeando sentidos comunes que transforman las dinámicas de construcción política (De Sousa Santos, 2009; Vilas, 2011).

Como comenzamos a reflexionar en otros trabajos (Di Leo y Arias, 2019; Arias y Di Leo, 2020), en las diversas organizaciones sociales e instituciones públicas en las que desarrollamos nuestras investigaciones nos encontramos con prácticas e identidades personales e institucionales que se configuran cotidianamente en una permanente tensión entre lo singular y lo común. En la etapa actual de nuestra investigación, nos proponemos encontrar en las experiencias

institucionales de personas jóvenes y adultas, relatos, sentidos y prácticas relacionados con los derechos, la justicia y lo público. Con dicho objetivo, desarrollamos un trabajo de campo en lugares que consideramos analítica y políticamente potentes: instituciones de educación superior no universitaria de gestión estatal. La elección de estas se debió a dos motivos principales. Por un lado, queríamos incorporar al análisis las experiencias y reflexiones de estudiantes y trabajadoras/es<sup>167</sup> en instituciones que, desde el Estado, eduquen para el trabajo sobre los otros. Esto nos permite acercarnos a un ángulo de observación muy interesante, el lugar reflexivo de los actores y actrices sobre sus prácticas y también sobre sus expectativas de futuro como trabajadoras/es y estudiantes en el actual momento de nuestra sociedad. En segundo lugar, desde 2016, funcionarias/os del gobierno de la Alianza Cambiemos –a nivel nacional, en la CABA y la Provincia de Buenos Aires– generaron diversos ataques políticos y mediáticos hacia las/os docentes, sus organizaciones sindicales y los profesorado estatales, profundizando el desfinanciamiento y la invisibilización de sus comunidades, tradiciones, identidades, trabajos y proyectos<sup>168</sup>. Por ello, consideramos importante aportar desde nuestro trabajo a la visibilización y la defensa de estos institutos.

Dentro de los múltiples interrogantes que abordamos en nuestro estudio, en este artículo nos centramos en las siguientes preguntas-problema:  En torno a qué sentidos de lo justo, lo injusto y de los sujetos –tanto quienes trabajan como aquellos sobre los que trabajan– se conforman y sostienen estas instituciones?  C mo se vinculan y tensionan las formas de ser y las demandas singulares con la vida en común?  Qu  sentidos, valoraciones y tensiones adquiere lo público? Para responderlas, analizamos las entrevistas realizadas durante 2019 a estudiantes, docentes, directivas/os y personal no docente en cinco institutos de educación superior no universitaria de gestión estatal, ubicados en distintos barrios del  rea Metropolitana de Buenos Aires (AMBA)<sup>169</sup>, Argentina.

Organizamos el artículo de la siguiente manera: en la primera sección hacemos un breve recorrido por algunas herramientas conceptuales de la teoría social contemporánea que nos

---

<sup>167</sup> En la escritura del artículo utilizamos un lenguaje no sexista e inclusivo, conscientes de que los lenguajes con los que nos comunicamos, nos relacionamos y escribimos reflejan distintas formas de desigualdad, segregación y/o exclusión entre los géneros (RAADH, 2018).

<sup>168</sup> Para un análisis y síntesis de los principales fundamentos ideológicos, posiciones discursivas y políticas de formación docente del gobierno neoliberal de la Alianza Cambiemos entre 2016 y 2019, ver Feldfeber (2019).

<sup>169</sup> El AMBA está compuesta por la Ciudad Aut noma de Buenos Aires (CABA) y un sector suburbano conformado por 24 municipios (GBA), Argentina. El  rea en su conjunto presenta importantes desigualdades sociales y económicas expresadas en una creciente segregación y fragmentación urbana (Cravino, 2016).

ayudan a desplegar nuestro problema de investigación. Luego, explicamos la estrategia metodológica utilizada para la construcción y análisis de los datos. Posteriormente, desarrollamos los resultados de nuestro estudio de las principales *gramáticas* presentes en estas instituciones en torno a *las justicias/injusticias y lo público*. A modo de cierre (y apertura), sintetizamos y articulamos los principales hallazgos del trabajo, proponemos algunas reflexiones y nuevos interrogantes para futuros abordajes.

### **Herramientas conceptuales**

En un libro publicado hace pocos años, Danilo Martuccelli (2017a) propone autonomizar analíticamente la experiencia contemporánea de la *condición social moderna*. Para ello, actualizando la sensibilidad e imaginación sociológicas de Georg Simmel (2014) y Wright Mills (1994), estudia las vivencias y reflexiones de los individuos para ponerlas en diálogo con las principales transformaciones estructurales de las modernidades (en plural), que configuran las experiencias en torno a lo social en cada país o región en un determinado período histórico:

(...) la experiencia de la condición social moderna es inseparable del advenimiento de lo social, en verdad, y para ser más exactos, de un proceso creciente e irreversible de societalizaci n de las vidas personales: los individuos se sienten –y son– cada vez más movilizados de manera coercitiva en la sociedad y al mismo tiempo sienten que son, cada uno de ellos, irreductiblemente distintos. O sea, el individuo se vive, en su singularidad, la más íntima y personal, como irreductible a la vida social, y al mismo tiempo el individuo se vive como indisociable de la vida colectiva (Martuccelli, 2017b, p. 94).

Tal como surge de sus estudios en distintas sociedades (Martuccelli, 2010; Araujo y Martuccelli, 2012) y también encontramos en nuestras investigaciones sobre biografías y procesos de individuación de jóvenes de sectores populares (Di Leo y Camarotti, 2013; 2015; Di Leo y Arias, 2019, Paul n et al, 2020), las personas construyen sus experiencias sociales a lo largo de sus vidas a partir de múltiples relaciones con los otros y con las instituciones, demandando ser reconocidas, cuidadas, respetadas en sus *singularidades*. Martuccelli (2017a) utiliza este concepto tomando distancia de sus sentidos más habituales —lo extraordinario, lo poco frecuente, lo original o lo inexplicable— ya que invisibilizan sus vínculos con lo colectivo y lo social. En cambio, dialogando con las filosofías de Gilbert Simondon (2015), Giorgio Agamben (1996) y Jean-Luc Nancy (2006), propone abordar la singularidad desde la existencia, que es impensable independientemente de la



co-existencia con otros: “El *ser* es singular y plural, a la vez, indistintamente y distintamente. Es singularmente plural y pluralmente singular” (Nancy, 2006, p. 44).

Desde esta perspectiva, el estudio sociológico de las singularidades es indisociable del análisis de las condiciones, los obstáculos, las tensiones, las pruebas y los soportes en relación con los cuales los individuos llevan adelante sus vidas, conforman cotidianamente sus identidades, en múltiples escenarios colectivos, más o menos institucionalizados. El objetivo principal de este programa de investigación es comprender, en cada sociedad histórica, cómo se configuran y qué características distintivas asumen los vínculos –siempre problemáticos e inevitables– entre las singularidades y la vida en común. En síntesis, busca aportar posibles respuestas –tanto analíticas como políticas– a un interrogante central de la actual condición social moderna: “ c mo asegurar colectivamente para todos, la posibilidad de la existencia singular de cada uno?” (Martuccelli, 2017b, p. 103).

Estos análisis en enmarcan en una serie rupturas ontológicas y epistemológicas cada vez más presentes en las ciencias sociales contemporáneas. En este sentido, en los trabajos de Bruno Latour (2008), *lo social* deja de concebirse como un objeto ontológicamente distinto a los demás, para vincularse a otra de sus raíces etimológicas —exploradas, entre otros, por Gabriel Tarde (2011) y Georg Simmel (2014)—: a las *asociaciones*. Desde esta propuesta, la sociol gia no se ocupa de develar el funcionamiento de una realidad, un objeto preexistente, una estructura independiente de los individuos y de otras realidades “no sociales”, sino fundamentalmente de rastrear *conjuntos de asociaciones entre elementos heterogéneos* que permiten explicar los orígenes y las transformaciones de los fenómenos, las instituciones y las identidades sociales (Latour, 2008). Dicho de otra manera, se propone analizar las prácticas, las identidades y las instituciones a partir de los múltiples vínculos entre personas, edificios, recursos, símbolos, que las conforman y sostienen históricamente.

Estos desplazamientos en las miradas sociológicas est n vinculados histórica y conceptualmente a un proceso de crisis y transformación profunda de las instituciones modernas encargadas de la socialización de los individuos. François Dubet (2006, 2013) denomina a este proceso como *declive del programa institucional*. La escuela jamás recibí a tantos estudiantes durante tanto tiempo, el trabajo social jamás intervino sobre poblaciones y problemáticas tan amplias y complejas como en la actualidad. Sin embargo, esta ampliación en la participación de las

instituciones que *trabajan sobre los otros* es paralela al declive del *programa institucional*<sup>170</sup>, debido a cuatro grandes transformaciones históricas interrelacionadas entre sí –con variaciones de profundidad y alcances en cada país:

a) Los procesos de desencantamiento y racionalización del mundo que caracterizan a la modernidad –o, mejor dicho, siguiendo a Danilo Martuccelli (2020), las *múltiples modernidades*– debilitan los fundamentos y la unidad de los valores y los principios sagrados que dominaban el programa institucional. “(...) ya no podemos concordar sobre principios de justicia homogéneos y coherentes (...). Entretanto, las instituciones combinan principios de justicia diferentes y est n sometidas a más críticas a medida que refuerzan su influjo sobre la vida de la gente” (Dubet, 2013, p. 106).

b) El trabajo sobre los otros ya no se encarna en la concepción tradicional de la *vocación*: no se busca salir del mundo y consagrarse a valores superiores. En cambio, debe adecuarse a exigencias de formación y acreditación constantes, exigencias burocráticas de dar cuenta de lo que se realiza, a la mayor protocolarizaci n de la tarea, cumplir con la estadística, etc.

c) La ampliación de los alcances e influencias de las instituciones generaron una creciente pérdida de control de sus fronteras, un *desmoronamiento del santuario*. Con el ingreso de nuevas/os estudiantes también entra todo lo que la escuela clásica ignoraba: las juventudes, los problemas sociales y personales. Las instituciones educativas y las intervenciones sociales crecientemente se singularizan en función de demandas, realidades, problemáticas sociales y territoriales complejas, y en función de las cuales deben rendir cuentas.

d) Con las citadas críticas a las concepciones esencialistas de las identidades personales y sociales, también pierde consistencia la imagen del individuo, el alumno, que debe ser *formado*, modelado como una cera blanda por las instituciones. Desde finales del siglo XX, las instituciones son objetos de críticas, acusadas de disciplinar, sofocar, controlar, negar a los individuos para identificarlos con lo universal, el Estado, la sociedad. “En todas partes se pide que los profesionales tengan en cuenta la singularidad de los individuos y los pongan en movimiento, en vez de encuadrarlos y regimentarlos” (Dubet, 2013, p. 112).

---

<sup>170</sup> Dubet (2006) entiende el *programa institucional* como un dispositivo simbólico y práctico, respetado y defendido por aquellas personas que se encargan de su puesta en práctica. Desarrolla, para definirlo como tipo ideal, tres características relativamente estables: un conjunto de valores y principios sagrados; el trabajo sobre los otros como vocación; la socialización y la subjetivación de individuos como parte de este trabajo.

Estas transformaciones en el trabajo institucional implican una mutación en los procesos de socialización: hay una transferencia desde lo institucional a los individuos. Como las identidades y relaciones ya no son reguladas de antemano por las instituciones, las/os docentes, trabajadoras/es sociales, enfermeras/os y demás personas que trabajan sobre los otros, deben construir y sostener por sí mismas/os sus relaciones con las/os usuarias/os:

Cuando el sentido de la socialización ya no viene de arriba, no puede sino venir de abajo, de los propios individuos. Así, el trabajo sobre los otros es más exigente, más agotador, más estresante para quienes lo ejercen y quienes lo sufren. Unos y otros est n obligados a movilizarse subjetivamente cuando sus roles ya no tienen una vinculación directa con valores y principios indiscutibles (Dubet, 2013, p. 114).

La socialización, la conformación de las identidades sociales deviene así un trabajo constante, una co-construcción de los otros y de uno mismo. Una negociación cada vez más activa ya que los roles sociales se multiplican, las biografías son inestables, las pruebas se complejizan y las identidades se superponen (Dubar, 2002; Martuccelli, 2007; Dubet, 2013).

Uno de los conceptos y valores que ocupan un lugar central en el programa institucional y que, a partir de los procesos sealados, es cuestionado, desacralizado y, simultáneamente, crecientemente disputado por numerosos actores individuales y colectivos es la *justicia*. Agnes Heller (1994) distingue entre dos grandes conjuntos de definiciones de dicho concepto presentes a lo largo de la historia de occidente. Por un lado, las definiciones formales y est ticas de justicia, basadas en enunciados universales. Estas entran en crisis a lo largo de la modernidad, debido en gran parte a los citados procesos de transformación y des-sustancialización en los sentidos de lo estatal, lo social, las identidades y las instituciones socializadoras. En consonancia con la creciente complejización y singularización de las sociedades contemporáneas, la filósofa húngara propone establecer un *concepto ético-político incompleto de justicia*, común para diferentes formas de vida, pero que no pretende amoldarlas en una única pauta ideal:

Ningún concepto ético-político incompleto de justicia puede pretender ser capaz de diseñar la mejor forma de vida posible. Si suponemos que hay muchas formas de vida, siendo cada forma de vida respectiva, la "mejor posible" para quienes la viven, debemos renunciar, y de hecho hemos renunciado, al ambicioso proyecto del concepto ético-político completo de justicia (Heller, 1994, p. 281).

Esta propuesta de justicia dinámica exige tener en cuenta para su continuo trabajo de redefinición a las interrelaciones de diversos sujetos individuales y colectivos, espacios sociales e instituciones

públicas. Dubet (2011; 2013) aborda esta problemática a partir de sus recientes investigaciones empíricas e intervenciones públicas en torno al sistema educativo y a las desigualdades crecientemente singularizadas en Francia, desarrollando una sociología de los *sentimientos de injusticia*, que define como:

(...) la vertiente moral, normativa o  tica –poco importa cómo se la designe– de cualquier experiencia social. De hecho, es manifiesto que si bien los individuos no suelen estar en condiciones de decir en qué consistiría una sociedad justa, a no ser de manera muy imprecisa, en cambio son perfectamente capaces de decir en qué les parece injusto. En este sentido, la experiencia de la injusticia es primordial (Dubet, 2012, p. 78).

En sus estudios sobre los sentimientos de injusticia en el mundo del trabajo, el sociólogo francés identifica una sintaxis común, basada en tres grandes principios de justicia: *igualdad*, *mérito* y *autonomía*. Las/os trabajadoras/es quieren que se las/os trate como iguales, que se reconozcan sus méritos y que les permitan desarrollar plenamente sus posibilidades personales en el trabajo. La coexistencia, la poliarquía de estos y otros principios de justicia lleva a un permanente trabajo de los individuos y de las instituciones para combinar principios que a menudo aparecen como contradictorios (Dubet, 2012).

Estos debates tienen derivas diferentes en el análisis de las realidades institucionales si se interroga desde las interpelaciones decoloniales y/o feministas que otorgan a la situacionalidad de los planteos una mayor importancia, así como también permiten evidenciar otras relaciones en las construcciones de la alteridad y la identidad (Dussell, 2012; Pombo, 2019). El concepto de otredad identifica en las experiencias históricas latinoamericanas un lugar relevante. El otro en tanto indígena, negro, pobre, mujer, excluido, se transforma en el gran otro de la intervención de las instituciones coloniales y disciplinadoras. Si la escuela sarmientina fue la institución necesaria para civilizar la *barbarie* fue porque el principal otro de la institución no era el esperable, no era el “normal” (Tedesco, 2003; Fiorucci, 2014). El carácter de excepción de los otros, el enigma de la institución argentina está en la barbarie y su incapacidad de incorporación en los códigos del pensamiento europeizante (Svampa, 2006). Desde aquí, cobra especial importancia la recuperación de las historias institucionales para comprender las complejas tensiones que se alojan dentro de las mismas. El carácter necesariamente situado para el análisis de lo institucional es un requisito central para entender las actuales transformaciones y disputas dentro del campo de lo público en general, y de lo público estatal en particular.

### **Metodología**

Para la construcción y análisis de los datos desarrollamos una estrategia metodológica de tipo cualitativo, ya que es la que mejor se articula con el paradigma interpretativo, permitiéndonos aproximarnos a los procesos de construcción de la experiencia social de los sujetos en las instituciones y a las vinculaciones entre agencias y estructuras (Vasilachis de Gialdino, 2007). Realizamos el trabajo de campo durante 2019, utilizando fundamentalmente dos técnicas de investigación social: la entrevista semiestructurada y la observación. Seleccionamos la primera pues mediante dicha herramienta podemos construir datos en torno a las experiencias individuales y grupales de los sujetos, indagando sobre sus percepciones, prácticas, significaciones y reflexiones en torno a sí mismos, los otros y los espacios sociales e institucionales en los cuales desarrollan sus interacciones cotidianas. De esta manera, buscamos que las personas entrevistadas salgan del mero testimonio para que ellas mismas reflexionen en torno a sus propias experiencias, procurando captar polifonías, tensiones, discontinuidades, contradicciones, temáticas emergentes y articulaciones intra e inter-discursivas (Arfuch, 1992; Robles, 2011).

La técnica de la observación se basa en la presencia física de las/os investigadoras/es en el campo de estudio. A partir de las observaciones podemos captar tensiones entre los discursos de los sujetos y sus prácticas, participar de eventos y rutinas de las instituciones y condiciones contextuales de acceso y ejercicio de derechos. Las interacciones con las otras personas al interior de las instituciones constituyen recursos fundamentales para desplegar el problema de investigación, reformular nuestras preguntas, reflexionar sobre nuestros presupuestos teóricos y formular categorías emergentes en diálogo con el análisis del corpus discursivo (Guber, 2001; Ameigeiras, 2007).

Para la selección de sujetos e instituciones a incluir en nuestro estudio seguimos la propuesta del *muestreo teórico* de la *teoría fundamentada* (*grounded theory*) (Strauss y Corbin, 2006). A diferencia del muestreo estadístico, que busca la recolección de información para cuantificar la distribución de un fenómeno específico en una determinada población, mediante el muestreo teórico los investigadores vamos seleccionando los casos a estudiar, construyendo y comparando datos para ayudar a refinar y articular categorías, para desarrollar así la teoría. Por ende, retomando esta propuesta, realizamos el trabajo de campo, la codificación, la comparación y el análisis de los datos de manera simultánea. En este camino nos preguntamos: ¿qué instituciones y grupos de sujetos, situaciones, actividades o discursos hay que relevar para desarrollar estas categorías o teorías?

De esta manera, construimos una muestra y no probabilística a partir de distintos criterios: a) En relación a las instituciones, buscamos la heterogeneidad en la ubicación territorial, las orientaciones profesionales y los perfiles socioeconómicos de sus estudiantes; b) Con respecto a los sujetos, buscamos heterogeneidad respecto a género, edad, participaciones múltiples en espacios colectivos, momento en el trayecto formativo (tanto ingresantes como estudiantes avanzadas/os); antigüedad y funciones desempeñadas (para las/os trabajadoras/es). Finalmente, la muestra del quedó constituida –tal como se sintetiza en la Tabla 1– por cinco instituciones de educación superior no universitaria, en cada una de las cuales realizamos 6 entrevistas a estudiantes y 6 entrevistas a trabajadoras/es –profesoras/es, directivas/os y preceptoras/es–, es decir, realizamos un total de 60 entrevistas:

**Tabla 1: Listado de instituciones y personas incluidas en la muestra**

<b>Instituciones</b>	<b>Estudiantes</b>	<b>Trabajadoras/e</b>	<b>Localización</b>	<b>Poblaciones</b>	<b>Orientaciones profesionales</b>
<i>Instituto 1</i>	6	6	Zona Norte, CABA	Población heterogénea	Artes, Educación, Comunicación
<i>Instituto 2</i>	6	6	Zona Norte, CABA	Clase media, media-alta	Educación, Idiomas
<i>Instituto 3</i>	6	6	Zona Oeste, GBA	Sectores populares	Artes, Educación
<i>Instituto 4</i>	6	6	Zona Sur, CABA	Sectores populares	Formación docente de nivel inicial y primario
<i>Instituto 5</i>	6	6	Zona Oeste, GBA	Sectores populares	Formación docente de nivel inicial, primario y secundario

*Fuente: Elaboración propia.*

Siguiendo los lineamientos fijados por la Resolución N  2857 del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET, 2006), durante todo el desarrollo de la investigación tomamos los resguardos éticos de rigor para preservar el anonimato, la identidad y la integridad moral, social, psicológica y cultural de los sujetos y las instituciones que participaron de nuestro estudio, de manera informada y voluntaria, asegurando también la confidencialidad de sus respuestas. En este sentido, al requerirles su colaboración, leímos y entregaremos a las autoridades de las instituciones y a las demás personas entrevistadas, *consentimientos informados*, en los que explica brevemente el marco institucional, los objetivos principales del proyecto de investigación, el carácter voluntario de la participación en el mismo y las condiciones de anonimato y confidencialidad en el manejo de los datos recogidos. En la exposición de los resultados, tomamos los resguardos necesarios para preservar la identidad de los sujetos y las instituciones que participaron de la investigación, reemplazando sus nombres por pseudónimos y quitando todos los datos que posibiliten su identificación.

Siguiendo los lineamientos generales de la teoría fundamentada, a partir de la estrategia de la *comparación constante*, recogimos, codificamos y analizamos los datos de manera simultánea, utilizando como auxiliar el programa informático de análisis textual Atlas ti. De esta manera, al finalizar nuestro trabajo de codificación ya habíamos formulado varias hipótesis y categorías emergentes que sintetizaban nuestro análisis del corpus discursivo. Buscando aplicar los criterios de *parsimonia* –maximizar la comprensión de un fenómeno con el mínimo de conceptos posible– y de *alcance* –ampliar el campo de aplicación del análisis sin desligarse de la base empírica–, en diálogo con el estado del arte y el marco conceptual que paralelamente terminamos de construir, identificamos las *categorías centrales* (Strauss y Corbin, 2006; Vasilachis de Gialdino, 2007). Como resultados de este trabajo de comparación constante entre los datos y las herramientas conceptuales, identificamos los principales sentidos, prácticas, tensiones y articulaciones de las *gramáticas*<sup>171</sup> en torno a *las justicias/injusticias* y *lo público* presentes en estas instituciones educativas de nivel superior no universitario de gestión estatal.

### **Gramáticas en torno a las justicias/injusticias**

Al preguntarles sobre los sentidos que asocian a los términos “justicia” e “injusticia”, tanto estudiantes como docentes colocan en el centro a la igualdad. Sin embargo, en esta gramática común se expresan tensiones entre dos principios: por un lado, las demandas de reconocimiento y

---

<sup>171</sup> Retomamos este término del ya clásico libro de Martuccelli (2007), aunque lo aplicamos a fenómenos institucionales no abordados en ese trabajo.

respeto de *singularidades, autonomías y esfuerzos* –personales e institucionales– y, por el otro, la denuncia de formas de *desigualdad, discriminación y exclusión*, y frente a esto, la importancia otorgada al trabajo sobre los otros –especialmente niñas/os, adolescentes y jóvenes de sectores populares– para que accedan a recursos materiales e institucionales y convertirlas/os en sujetos de derechos.

### ***El derecho a ser diferente***

En relación a sus experiencias institucionales, algunas/os estudiantes mencionan como injusticias a situaciones de poca claridad en la formulación y/o aplicación de las reglas; la falta de consideración de sus esfuerzos y/o maltratos personales, especialmente en las instancias de evaluación o acreditación de las asignaturas:

Por ejemplo, una profesora ya grande, por suerte, porque se jubil , no está más en la institución, que exponía mucho a los alumnos, entonces vos, te decía: “este es el examen de Magdalena y esto es lo que hizo mal, acá, acá y acá. A ver, Magdalena  por qué hiciste esto mal?” Estuve muy cerca de dejar toda la carrera por ese motivo y volverme a Entre Ríos porque el daño psicológico que te crea, o sea la humillación y demás y no fue solamente yo, fueron muchas pibas también (Magdalena, estudiante, Instituto 2).

Otras/os critican o señalan como formas de injusticia la escasa visibilización, respeto y/o consideración de aquellas/os que no tienen o comparten –por sus formaciones teóricas, posturas ideológicas o experiencias personales– las mismas perspectivas políticas o valores que son propiciados o defendidos por sus docentes o la institución:

(...) Me cuestion  por algo que hice, y que no hice. Que fue un día que había un paro, había una marcha, por todo este tema de la UniCABA, y todo eso, y primero dijo que se iba a adherir al paro, después dijo que no, pero que vayan a la marcha. Y yo... o sea, perdí muchas entrevistas importantes por no tener mejores conocimientos de fonética, o de inglés, digamos. No importa, era la materia, una profesora. Y yo dije que iba a asistir a las clases por esas cuestiones, sin darle demasiado detalle. Y cuando llegué se sentó y me dijo que si la educación pública salía adelante iba a ser gracias a mis compañeras que habían ido a la marcha (Yolanda, estudiante, Instituto 2).



En otros estudios encontramos experiencias y demandas similares en jóvenes en diversos contextos barriales e institucionales, a las que vinculamos con los análisis de Martuccelli (2007) sobre los tres grandes *regímenes de interacción*, en torno a los cuales las personas demandan el respeto de s  –y, por ende, también definen lo que consideran justo o injusto– en sus relaciones cotidianas con los otros (Di Leo y Camarotti, 2017; Di Leo y Pinheiro, 2017). Por un lado, la *jerarquía*, régimen originado en sociedades tradicionales, pero que sigue presente en muchas organizaciones e instituciones: el individuo se entrega totalmente a la comunidad, debiendo subordinarse a sus principios de división y autoridad. Las democracias modernas dan origen al régimen de la *igualdad*: ficción política que pone en el centro los derechos universales de un ciudadano abstracto, sin pertenencias ni identidades singulares. En tensión –pero también en ocasiones articulado– con los anteriores, en la etapa actual de las sociedades democráticas adquiere centralidad el régimen de la *diferencia*: las personas –especialmente jóvenes– se resisten a desprenderse de sus identidades y atributos singulares, demandan el derecho a expresar sus diferencias y ser reconocidas públicamente (Rosanvallon, 2012; Dubet, 2017).

Tal como aborda en trabajos recientes Kathya Araujo (2019), en las sociedades de América Latina las sociabilidades y las interacciones sociales constituyen dimensiones significativas para comprender las condiciones estructurales de integración y de (des)igualdad social. Desde fines del siglo XX y, sobre todo, comienzos del XXI, se desarrolla en la región una nueva *ola de igualdad*, que pone en el centro de las demandas individuales y colectivas en torno a la democratización de las relaciones entre grupos sociales específicos –por ejemplo, hombres y mujeres, adultos y jóvenes o niñas/os, blancos y negros, etc. Estas expectativas de *horizontalidad en el trato*, en las interacciones con los otros y con las instituciones influyen en las percepciones y valoraciones que las personas realizan cotidianamente sobre los intercambios sociales legítimos y, por ende, en sus denuncias o exigencias para transformar aquellas asimetrías de poder que sienten como injustas o violentas. En este sentido, en los relatos de Magdalena y Yolanda se señalan como injusticias a las formas de trato de algunas/os docentes, basadas en el régimen de la jerarquía, que aún tiene una fuerte presencia en muchas instituciones educativas –especialmente aquellas identificadas como tradicionales o con mayor prestigio académico.

Estos sentidos y demandas singularizadas de justicia tensionan y ponen a prueba cotidianamente las matrices universalistas, las jerarquías y las formas de autoridad en las instituciones educativas, especialmente aquellas destinadas a la formación docente –denominadas en sus orígenes como *normales* (Tedesco, 2003; Fiorucci, 2014). Se configuran así ideas, debates y prácticas individuales e institucionales paradójales:

La justicia no es equitativa porque no somos iguales,  c mo puede ser equitativa? Si cada uno es diferente, podés tratar de que lo juzgues igual, pero para mí justicia más que nada sería ver el contexto, ver el momento, ver el lugar, ver la persona, personas, institución, sociedad, magnitud que sea el caso, para tomar una decisión que sea más positiva y que construya algo, que no destruya. (...) Por ejemplo, yo tengo un debate interno, yo me debato mucho, cuando me piden algo, estudiantes me piden algo, yo pienso: “ es justo para sus compañeros, compañeras que yo haga una excepción por este caso?” En ese contexto, en esa persona. Entonces, a veces digo s  y a veces digo que no. Aunque, por ahí, el pedido sea el mismo, porque el contexto no es el mismo y la persona tampoco (Violeta, bedel, Instituto 1).

Como se ilustra en estas experiencias, el ejercicio de una justicia singularizada desde el trabajo docente requiere de un permanente trabajo de reflexividad, de descentramiento, de atención y compromiso hacia las realidades, problemáticas y necesidades de los otros. En consonancia con el citado concepto ético-político incompleto de Heller (1994), algunas de las/os estudiantes y las/os trabajadoras/es docentes entrevistadas/os señalan que la línea divisoria entre justicia e injusticia muchas veces es dinámica, relacional y trazada cotidianamente a partir de las prácticas y los vínculos pedagógicos. Por ello, el aprendizaje y el ejercicio del oficio docente requieren del desarrollo de una escucha atenta, una sensibilidad hacia el otro -especialmente aquellas/os más vulnerables- en todas sus dimensiones -personales, sociales, culturales, políticas:

(...) la consideración de los alumnos como otros, distintos, con sus vulnerabilidades; que la educación no es transmitir un conocimiento, dar un programa completo, por ahí das medio programa, pero es más justo y resulta injusto forzar una situación que por ahí no se da. (...) Los docentes somos sujetos que tenemos un lugar en la historia, no somos ejecutores, insisto porque lo veo: “no, yo voy con el librito, a mi lo que me interesa es dar clase, no quiero escuchar lo que opina este u opina el otro”. Pero no podés no escuchar, o sea después toma el posicionamiento que quieras, pero tomalo. Y bueno, y que todos, las alumnas y los alumnos pueden aprender (Viviana, docente, Instituto 2).

#### ***(Llegar a) ser sujetos de derecho***

Enarbolando el principio de las (des)igualdades, para muchas/os estudiantes la justicia se asocia a las posibilidades y las capacidades personales que deberán desarrollar como futuros profesionales

para reconocer y transformar a otras personas –especialmente adolescentes y jóvenes de sectores populares– en sujetos de derechos:

Entonces, como que desde la recreación también trabajaría en ese cambio. En ese cambio en los sectores oprimidos, por así decirlo, populares. Y eso, apostando en ese sector. Justicia sería hacer eso, hacer justicia, hacer que las personas no crezcan condenadas, sino –y eso vuelvo a pensarlo– como si fuesen sujetos de derechos, permitirles elegir oportunidades (Alberto, estudiante, Instituto 1).

A la hora de posicionarte ante una clase, vos tenés varias aristas de cómo encarar a ese sujeto. Lo podés ver como un sujeto que puede aprender o no puede aprender, lo podés ver como un sujeto de derechos también, que tiene que aprender y ejercer y ampliar más derechos. Entonces, ahí, eso es un acto de justicia en el plano educativo. O sea, cuando vos sos consciente de que hay un sujeto que tiene múltiples derechos y que necesita reconocerlos, apropi rseles para luego defenderlos o ampliarlos. O sea, esto es como una ventana hacia los derechos. Entonces, eso me parece un acto de justicia (Eduardo, estudiante, Instituto 4).

También las/os docentes y directivas/os consideran que sus actividades y vínculos cotidianos con las/os estudiantes de los institutos tienen como uno de sus principales objetivos la transformación de estas/os por medio de la toma de conciencia y la vivencia –tanto discursiva como corporal, práctica– de que ellas/os –y las personas, niñas/os, adolescentes, jóvenes, con las que trabajarán– son sujetos de derecho:

Me parece que hay algo del vivir los derechos dentro de las aulas, el derecho a conocer, el derecho a pensar distinto, el derecho a tener Educación Sexual Integral (ESI), pero vivirlo, no predicarlo. Me parece que formar gente que dentro de la institución pueda vivenciar plenos derechos también hace que puedan mirar qué es justicia y qué es injusticia. Algo de la discusión política dentro de las aulas me parece que forma ciudadanos más críticos. Digo, para mí en las escuelas hay que hablar de política. Y no estamos diciendo a quién voto y a quién dejar de votar, sino esto: cuál es tu derecho, cuál es tu obligación como ciudadano, cómo hacer respetar ese derecho. Como adultos no sancionar, no cortar los derechos de los pibes. Considerar eso, que tienen derechos. Y hay que respetarlos. Y también tiene que ver con la edad de esos pibes  no? Cuanto más grande, más pon s en discusión, en

palabras y menos en hechos también. Porque los pibes chicos me parece que el cuerpo es lo que marca (Elizabeth, docente, Instituto 4).

En las personas entrevistadas aparece el registro de las situaciones de vulneración de estudiantes y familias como problema, pero también como objeto. La enseñanza aparece como la forma de “mostrar otros mundos”, de demostrar que son posibles de transformar las realidades. En algún punto, se reactualiza el mandato transformador, en este momento con eje en los problemas de integración (pobreza, marginalidad, discapacidad). En este sentido, garantizar el espacio de las clases –en especial en instituciones de educación superior no universitaria ubicadas en zonas urbanas marginalizadas– se considera como un acto de justicia, como un hecho –por supuesto, complementario con otras políticas públicas– con mandato restitutivo de derechos, de igualdad:

Por esto, no se puede ver a la educación para todos si el estudiante no puede llegar porque no tiene cómo. Si no puede comprar lo mínimo que necesita. O, si por alguna regulación de los diseños o de las nuevas resoluciones, se tiene que quedar afuera. Me parece que ahí el derecho a educarse se ve violado absolutamente. También (es difícil pensarlo) me parece que otra palabra vinculada a “injusticia” es la colonización del pensamiento; quita la idea de justicia en la educación porque no permite la libertad. Y el ajuste, es otra. Sí. Son muy negativas. Porque en nuestro nivel en particular el ajuste es grande y trae de la mano la idea de menoscabar el nivel superior, de subestimarlos, y de hasta tender a desaparecerlos. Y en el nivel superior, junto con las universidades del conurbano, es donde se forman los estudiantes del conurbano, los que más necesitan formarse (...) Porque el docente desde todo aspecto me parece que, s  promueve la justicia social en lo educativo, s , es un actor importante dentro del sistema, del otorgamiento de la justicia (Camila, docente, Instituto 5).

En muchos relatos el sujeto del borde aparece puesto en el centro. No estamos diciendo que esto implique un cambio general de los enfoques pedagógicos, sino que aparece en las reflexiones personales de nuestras/os entrevistadas/os como el principal referente de preocupación cuando piensan en el otro o la otra de la práctica. En América Latina, el filósofo Enrique Dussel (2012) –releyendo a obra de Emmanuel Levinas (2001) desde la teología de la liberación de las décadas de 1960 y 1970– propone una filosofía ético-política que también recupera la centralidad de los otros –pueblos originarios, pueblos africanos– que habían sido reprimidos, esclavizados, perseguidos, negados desde el pensamiento y la práctica conquistadora de la modernidad europea

(Forster, 2009). En estas instituciones, las múltiples carencias, problemáticas y rostros de las/os adolescentes y jóvenes de sectores populares –tanto los actuales estudiantes como sus potenciales futuros educandos, tradicionalmente extranjeros en la educación superior–, ocupan en los relatos de las personas entrevistadas un lugar privilegiado, la posición de un *tercero* en relación al cual se conforman sus identidades, una gramática, un lenguaje común, entre individuos e instituciones:

El tercero me mira con los ojos del otro: el lenguaje es justicia. (...) El rostro en su desnudez de rostro me presenta la indigencia del pobre y del extranjero. (...) El *t * se coloca ante *un nosotros*. Ser *nosotros* no es “atropellarse” o darse codazos en torno de una tarea común. La presencia del rostro –lo infinito del Otro– es indigencia, presencia del tercero (es decir, de toda la humanidad que nos mira) y mandato que manda mandar (Levinas, 2001, p. 226).

En estas narrativas la dimensión  tica, la *responsabilidad* con el otro –el pobre, el extranjero–, se presenta no a partir de una voluntad individual, sino a partir de un vínculo intersubjetivo, un nosotros, una tarea compartida en una institución pública (Ricoeur, 1995; Cantarelli, 2005). En la etapa anterior de nuestro estudio, en organizaciones sociales que propician el acceso y ejercicio de derechos de jóvenes de sectores populares, también encontramos referencias a la responsabilidad, pero asociada principalmente a una elección personal, a una militancia asumida por las/os referentes, más que a un posicionamiento ético-político-institucional, a una dimensión propia del rol docente como funcionario estatal (Arias y Di Leo, 2020).

Para ampliar nuestra comprensión de estas definiciones en torno a la justicia, nos gustaría retomar el diálogo con Ricoeur (1995) y sumar las propuestas de otra filósofa contemporánea, Martha Nussbaum (2012). En consonancia con las reflexiones de Camila, según estos posicionamientos ético-políticos, para que haya verdaderos sujetos de derecho y, por ende, justicia, es imprescindible que el Estado genere y asegure todas las mediaciones materiales, interpersonales e institucionales necesarias para que todas y cada una de las personas, niñas/os, adolescentes, jóvenes, adultas, puedan realizar libremente todas sus *capacidades*.<sup>172</sup> En esta necesidad de que

---

<sup>172</sup> Aquí Nussbaum (2012) retoma a Amartya Sen (2000), quien recurre para actualizar y ampliar el concepto de justicia social a dos dimensiones del bienestar íntimamente ligadas entre sí: los *funcionamientos* y las *capacidades*. Los primeros hacen referencia al conjunto de estados y actividades que permiten a un individuo o familia organizar su vida de la mejor manera posible. Pueden abarcar desde cosas tan elementales como estar suficientemente alimentado, tener buena salud y una buena educación, hasta realizaciones más complejas como el ser feliz, tener dignidad, participar en la vida política de la comunidad. Las capacidades son “las diversas combinaciones de

las instituciones públicas respeten y aseguren ciertos umbrales mínimos de capacidades se manifiesta la síntesis entre *lo justo* y *lo bueno*, entre la justicia política y la justicia social, entre la libertad y la igualdad. En pocas palabras, la igualdad en la distribución social de las capacidades es una condición fundamental para la verdadera libertad de los sujetos de elegir el camino para sus vidas (Rinesi, 2015).

### **Gramáticas en torno a lo público**

Observamos en las entrevistas dos grandes concepciones en torno a *lo público*, que movilizan tanto acuerdos como desacuerdos y conflictos en las instituciones analizadas. Una primera vinculada con las demandas y la valoración positiva de formas de reconocimiento y trato singularizados. Por otro lado, se presenta la construcción y defensa de lo público como escenario colectivo de autonomía y reafirmación identitaria.

### **El trato singularizado como valor común**

Como anticipamos en las secciones anteriores, las expectativas y valoraciones de los individuos en torno al trato de los otros parecen ser cada vez más significativas para permitir o dificultar el ingreso en ese *común* llamado institución. La adaptación frente a situaciones particulares, pero principalmente mediadas por tratos personales aparece como un elemento significativo tanto en la accesibilidad como en el sostenimiento de las y los estudiantes dentro de las instituciones:

Estaba en junio, tenía que esperar un montón para poder estudiar el otro año. Entonces, era estudiar algo o si no regresarme, porque el tiempo se pasa muy lento cuando no hacés nada. Entonces, vine, conocí la carrera, hubo una charla, llegué tarde. El Rector nos dió una charla privada, porque ya la charla informativa había acabado. Y él vino y, bueno... conocí la carrera y lo que más me gustó fue que el Rector me dijo que el único impedimento para que una persona pueda estudiar es la voluntad, nada más que eso (Alberto, estudiante, Instituto 1)

---

funcionamientos que (una persona) puede conseguir" (p. 99). Es decir, la mayor o menor amplitud de la capacidad de un individuo o una familia, refleja el mayor o menor grado de libertad que tienen para elegir entre diversos estilos o trayectorias de vida. La capacidad para alcanzar funcionamientos (es decir, todas las combinaciones alternativas de funcionamientos que una persona puede elegir) constituye la libertad de esos sujetos, sus oportunidades reales para obtener *bien-estar*.

(...) hubo flexibilidad para que yo me pueda recibir el cuatrimestre que viene que si quizás hasta que vuelva nuevamente hubieran sido no s  cuantos meses y no me pueden hacer el título. La regencia también, bueno, mi profesora fue C., me sentí muy acompañada, V. también. En todo momento son flexibles para charlar para... hablamos de esta institución (Raquel, estudiante, Instituto 4).

Esta personalización del *trato* aparece con fuerza en los relatos, sobre todo estudiantiles como constructora de accesibilidades y soporte de trayectorias institucionales. Hablamos de trato porque incluye no sólo la adaptabilidad de la norma –como en los relatos de Alberto y Raquel, flexibilizando las condiciones de ingreso–, sino también una mediación encarnada en un sujeto o un grupo, una forma de comunicación que acompañe a los sujetos frente a sus problemáticas y demandas personales. Como señalamos al inicio de este apartado, se da una politización del trato en tanto se convierte en un elemento relevante para lo público. Ingresar y participar en este común involucra –no sólo, pero también– elementos de trato personal.

Esto también se observa en que surgen con gran fuerza, en los relatos y reflexiones de estudiantes y, en menor medida, de trabajadoras/es, las denuncias de maltrato o abusos – generados sobre todo en relaciones de género y/o pedagógicas asimétricas– como un elemento relevante de los conflictos, las demandas y las dinámicas institucionales:

Mucha sensibilidad por ese tema, como en la sociedad, digamos, al interior de las instituciones tratamos de ser muy cuidadosas y cuidadosos con eso. Ha habido conflictivas entre docentes y estudiantes, entre estudiantes entre sí en relación con maltratos de género, con formas de abuso de distinto tipo, entre graduadas y graduados que antes, durante o después de la cursada hubo situaciones que ahora retroactivamente son interpretadas como situaciones de abuso. (...) Después, hay algunas conflictivas personales vinculadas con algunos perfiles docentes que tienen un perfil de maltrato, falta de respeto hacia los estudiantes y las estudiantes. Hay que estar todo el tiempo interviniendo. En esas situaciones la normativa no te da demasiados elementos. Tenemos un profesor que está sumariado por maltrato, vinculado con género también, pero maltrato (Fabiana, docente, Instituto 1).

Como reseñamos entre las herramientas conceptuales, en el marco de la nueva condición social moderna los individuos crecientemente construyen sus sentidos y valoraciones de lo social y lo público de formas singularizadas, a través de sus sentimientos y sensibilidades personales (Martuccelli, 2017a). Por ende, tal como surge de las experiencias y reflexiones de las/os

estudiantes y trabajadoras/es entrevistadas/os, las percepciones y demandas en torno a las (des)igualdades son inescindibles de las luchas y búsquedas de formas de trato basadas en el reconocimiento de las diferencias, especialmente en espacios públicos estatales como los construidos y defendidos en estas instituciones (De Sousa Santos, 2009; Rosanvallon, 2012; Dubet, 2017).

Como otra dimensión central de esta politización del trabajo, en los relatos de algunas/os estudiantes se presentan lo grupal, el compa nerismo, lo colectivo como una de las características más valoradas y como un soporte que las/os ayudan a sostener sus trayectorias en estas instituciones:

Mira, yo la verdad todos los grupos con los que curs , o con los que empecé (...)  
estamos todos en la misma y todas tiramos para el mismo lado. Hay que apoyarse y  
hay que bancarse y si necesitas algo te lo dan. Si te está pasando algo, tal vez es  
externo a la cursada, algo de tu vida, se toman el ratito para sentarse, para hablar  
con vos. Si te está pasando algo respecto a la cursada lo mismo, te acompañan, te  
escuchan, te dan su punto de vista, a veces vos sentís algo, ellas perciben otra y  
podemos tener ese intercambio. Mismo también con respecto a los materiales, a los  
trabajos: "chicas  me prestan?  me pasan?". Siempre hay predisposición (Fabiana,  
estudiante, Instituto 1).

Como se observa en los citados relatos de Alberto y Raquel, en algunas instituciones  
las/os estudiantes incluyen a las/os profesores y directivas/os en estas cercanías, encuentros y  
apoyos interpersonales. En un grupo focal que organizamos en el Instituto 3, ante la consigna de  
mencionar palabras que asocien a sus experiencias en la institución, una de las estudiantes eligió  
la categoría *círculo mágico*, vinculada a una identidad colectiva, a un ida y vuelta de ayudas,  
soportes intersubjetivos que permiten sostener sus estudios:

Moderadora: Círculo mágico, wow.  Por qué?

Estudiante: Porque la escuela y la educación se construyen entre todos. Yo conozco  
a mis compañeros que son muy nobles, son buena gente, pero creo que los  
profesores también ayudan a formar todo. Todos somos uno acá. Es más, el grupo  
en el que estamos, bah que yo conocí, funciona así. (...) Los viernes a la noche se  
hace un guiso, los que trabajamos acá y mientras trabajamos. Entonces terminamos  
la clase un rato antes y todos compartimos el guiso. A mí me costaba, por ejemplo,  
historia del arte y mis compañeras me dijeron: "no dejes, te vamos a ayudar". Me



ayudaron. Yo necesitaba hacer este mural, mi compañero, A., me aportó mucho, M. me aporta mucho y yo cuando tuve que brindar de mi parte por ejemplo a otras compañeras que estaban flojas en dibujo se lo recompensó, nos ayudamos así acá (Grupo focal, Instituto 3).

Este *círculo mágico*, esta identidad colectiva –no exenta de conflictos y diferencias– habilita formas novedosas de agencia, de actuar de otra manera, de sostener trayectorias personales e instituciones públicas, aún en condiciones que parecerían “que todo se da en contra”, atravesadas por problemas edilicios, escasos presupuestos y recursos materiales insuficientes:

Lo más positivo, más allá de cómo estamos –porque, como podés ver, se nos cae todo [r e]–, es que aun así seguimos, como que se sigue, no se para. Es como algo constante y tratamos de que esto se siga, literalmente, remando en dulce de leche. Porque, por ejemplo, ahora, yo tengo... hace frío, se supone que tendríamos que tener estufas, pero no tenemos, pero aun así venimos a las clases y muchas veces compañeros traen mates, con pocas cosas te podés calentar, y los profesores tratan de remarlo. Para mí sería eso,  no?, como el tratar de que esto siga, aunque se nos da todo en contra y de tratar de crear una clase en una clase que se nos da como una clase negada (Manuela, estudiante, Instituto 3).

Aquí podemos retomar las reflexiones de Paul Ricoeur (1995) en torno *alojusto*, en vinculación con su concepto de *identidad narrativa*. Esta última, en consonancia con las citadas definiciones de Dubar (2002), hace referencia al carácter eminentemente dialógico y dinámico de las identidades: ya que los individuos nos (re)presentamos siempre narrativamente a otros, somos pasibles de una permanente mutabilidad –devenir otros, actuar de otras maneras– de las/os personajes (incluidas/os nosotras/os mismas/os) que participan en las historias que contamos. Ahora bien, para que sea posible una narración, un diálogo entre un *yo* y un *t * –constitutivo de todo *sujeto de derecho* capaz de hablar, actuar y juzgar–, es necesaria la existencia de un contexto de interlocución, un *tercero*, que *instituye* las condiciones de posibilidad –en principio, el propio lenguaje– para dicho diálogo. Este tercero es significado por Manuela como un *círculo mágico*, una identidad colectiva, una institución conformada por relaciones cotidianas de confianza entre estudiantes y trabajadoras/es, en un espacio común, un edificio, unos horarios, con rutinas, rituales y ayudas mutuas que –aún con deficiencias y carencias de recursos– hacen posible sostener sus estudios, “remar en dulce de leche”, crear una clase, seguir adelante, aunque muchas veces parezca que se les da todo en contra.

***Defender lo público, defender la autonomía***

En relación a la segunda concepción de lo público, tal como indicamos arriba, el concepto de justicia se encuentra fuertemente asociado en estas instituciones a la respuesta frente a las desiguales condiciones de las/os estudiantes. En la etapa anterior de nuestra investigación, también identificamos esta centralidad del otro vulnerable –especialmente jóvenes de sectores populares– en las narrativas identitarias y en los abordajes de diversas organizaciones sociales, lo que las lleva en muchos casos a denunciar o diferenciarse de las prácticas, abusos o exclusiones de las instituciones –generalmente estatales– que denominan como “tradicionales” (Arias y Di Leo, 2020). En cambio, estas significaciones e identificaciones son diferentes para estudiantes y trabajadoras/es como las/os aquí entrevistadas/os, cuando las piensan y actúan desde lo público: aquí aparece con fuerza la lucha por su defensa, asociada a la defensa de la autonomía institucional.

El hito de la Universidad de Formación Docente de la CABA (UniCABA), mencionados por muchas/os estudiantes y trabajadoras/es entrevistadas/os, puede ser ejemplificador de esto<sup>173</sup>. Cuando se vislumbra la ofensiva contra los institutos, su defensa jerarquizó el valor de la historia, la identidad y la autonomía de estas instituciones. Lo público aparece puesto como valor en el conflicto frente a una medida –paradójicamente, gestada desde una política estatal– que es interpretada por estudiantes y trabajadoras/es como una amenaza a lo común:

---

<sup>173</sup> Como contextualiza histórica y políticamente Alejandra Birgin (2019), la tensión entre la Universidad y el “normalismo” de los Institutos de Educación Superior (IES) está presente desde los inicios del sistema educativo en Argentina, alrededor de cuatro grandes disputas: a) por el formato institucional de la formación docente –tendencia disciplinar de la universidades frente al mayor énfasis pedagógico de los IES–; b) por lo pedagógico –qué modelos de docente y de saberes se proponen–; c) por el gobierno –los IES dependen de cada jurisdicción, las universidades son autónomas y dependen del Estado nacional–; y d) por lo territorial –los IES tienen una mayor llegada territorial y a las escuelas, de lo cual, en general, carecen las universidades. Sin embargo, el proyecto de la UniCABA debe enmarcarse en el gobierno de la Alianza Cambiemos que, tanto en la CABA como a nivel nacional (2016-2019), desarrolló un ataque frontal hacia las/os trabajadoras/es docentes y, en especial, hacia sus sindicatos, señalados como la resistencia frente al cambio (Vassiliades, 2020). Un brutal ejemplo de esta ofensiva se produjo en 2017, cuando dicho gobierno reprimió a las/os docentes de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) que intentaban instalar una escuela itinerante frente al Congreso Nacional “para visibilizar sus reclamos: que se cumpla con la paritaria nacional docente y que se discuta una nueva Ley de Financiamiento Educativo” (Feldfeber, 2019: 29-30).

A mi particularmente lo que me pasa con la UniCABA es que no hubo como un acercamiento a los terciarios a ver cómo estaban funcionando los profesorados. Es como que de repente dijeron “vamos a hacer esto, si les gusta no les gusta, all  ustedes”. El primer decreto que sacaron tenían 20 puntos como mucho de lo que iba a ser la UniCABA que es supuestamente una universidad, no se sabía qué tipo de validez iba a tener el título, como que había un montón de cosas sin explicación y de repente querían votar una Ley, así. Esto no lo est n haciendo bien, claramente no est n siguiendo el procedimiento que tienen que seguir para realmente hacer algo que funcione y que sea bueno para todos. Aparte al principio no se sabía que iba a pasar con los profesores, si iban a poder dar clase all  si hacían un curso, pero después decían que tenían que ser sí o s  universitarios. Entonces que los terciarios iban a estar al mismo tiempo que la universidad y entonces nosotros nos preguntábamos también qué iba a pasar con los profesores que est n en terciarios, esto de la muerte lenta del terciario, porque la gente obviamente, la nueva gente que no supiera de la situación se iba a querer anotar en la universidad y no en el terciario (Débora, estudiante, Instituto 2).

Frente a esto, perder el acumulado, perder la historia y la autonomía aparece como un ataque a la educación pública. Si bien tanto docentes como estudiantes son sumamente críticas/os de la forma de sus instituciones y de muchas de sus dinámicas, defienden fuertemente los elementos vinculados con su historia e incluso con la idea de tradición cuando vislumbran que se ponen en riesgo. Como desarrollamos arriba, en las narrativas institucionales de las personas entrevistadas hay una fuerte articulación entre los procesos de identificación individual y colectiva en torno a un nosotros. En ese marco, puede entenderse que, ante los ataques y amenazas gubernamentales a sus identidades y autonomías, los sujetos en estas instituciones refuerzan y defienden sus símbolos, sus hitos históricos compartidos, sus reflexividades territoriales, sus solidaridades y lazos intersubjetivos, fortaleciendo un sentido m tico-político compartido de *comunidad*, que:

(...) representa el tipo de mundo al que, por desgracia, no podemos acceder, pero que deseamos con todas nuestras fuerzas habitar y del que esperamos volver a tomar posesión. Raymond Williams, el minucioso analista de nuestra condición común, observó c usticamente que lo notable de la comunidad es que es algo que “siempre ha sido”. Podríamos añadir: “o siempre existirá en el futuro”. El de

“comunidad” es hoy otro nombre para referirse al paraíso perdido al que deseamos con todas nuestras fuerzas volver, por lo que buscamos febrilmente los caminos que puedan llevarnos all  (Bauman, 2003: 9).

En Argentina y otros países latinoamericanos existe una tradición política que piensa y construye —en parte como realidad, en parte como utopía— lo público, lo estatal, articulando dimensiones que para las tradiciones políticas, filosóficas y sociológicas europeas parecen irreconciliables: lo individual y lo comunitario. En esta línea, al finalizar su discurso en la sesión de clausura del Congreso de Filosofía de Mendoza de 1949 —luego conocido como *La Comunidad Organizada*—, Juan Domingo Perón (2016) dialoga con la filosofía del *Estado  tico* hegeliano y reflexiona:

Lo que nuestra filosofía intenta restablecer al emplear el término armonía es, cabalmente, el sentido de plenitud de la existencia. Al principio hegeliano de realización del yo en el *nosotros*, apuntamos la necesidad de que ese “nosotros” se realice y perfeccione por el yo. (...) Esta comunidad que persigue fines espirituales y materiales, que tiende a superarse, que anhela mejorar y ser más justa, más buena y más feliz, en la que el individuo pueda realizarse y realizarla simultáneamente, dará al hombre futuro la bienvenida desde su alta torre con la noble convicción de Spinoza: “Sentimos, experimentamos que somos eternos” (p. 159).

Otro de los escenarios principales en el que se disputan la identidad y la autonomía en torno a lo público en estas instituciones es la cuestión de infraestructura y lo edilicio. Por un lado, la falta de inversión pública se grafica en los visibles deterioros de muchas de sus instalaciones, a la vez que los avances edilicios, los recursos materiales y las nuevas construcciones se presentan como resultado de luchas reivindicativas de las comunidades educativas:

Si a cada profe nuevo que venía yo le tenía que explicar esto: “mira, vos quizás venís suponiendo que vas a encontrar agua en el baño, que vas a encontrar pizarrón, no, eso hay que lograrlo”. Y esto a todo, a los chicos también. El primer día de clases les explicaba. Uno supone que cuando se inscribe en un lugar tiene que haber bancos adentro del aula para que yo me siente, bueno, no es así. Bueno, siempre los machacaba y se instaló esto como objetivo, como desafío de toda la comunidad hacer la escuela y de esa manera fueron entendiendo (Pablo, directivo, Instituto 3).

En otros estudios sobre participación política de estudiantes en escuelas secundarias públicas en Argentina también se identifican a las demandas por mejoras en las condiciones edilicias como una de las principales banderas que, sobre todo desde comienzos del siglo XXI, articulan y movilizan a estudiantes de todo el país –cortando calles, organizando marchas, sentadas y tomas de escuelas, elevando petitorios a los gobiernos de cada jurisdicción– en defensa de la educación pública (N n ez y Litichever, 2015). Consideramos que estas luchas por los recursos y la infraestructura, encabezadas por estudiantes y trabajadoras/es de instituciones educativas públicas de diversos niveles en heterogéneos contextos territoriales y socioeconómicos, se enmarcan en un proceso de resignificación teórico-política del *Estado* en nuestra región. Luego de décadas de gobiernos neoliberales aprendimos que fuera y lejos del Estado, de lo público, nos espera un mundo profundamente desigual y despiadado, gobernado por las leyes del mercado (Rinesi, 2015). Durante las primeras décadas del siglo XXI se (re)construyen algunos puentes entre la *nación proyectada* –imaginada y enseñada– y la *nación vivida* –el Estado actualizado en las experiencias cotidianas– (Ruiz Silva, 2011; Kriger, 2016). Los individuos, los movimientos sociales y las propias instituciones públicas cada vez más demandan y luchan frente a distintos niveles de gestión estatal por “un Estado *mejor, más justo, más orientado al servicio de los intereses populares y, para eso, para garantizarnos todo eso, más democrático*” (Rinesi, 2015, p. 113).

### **Conclusiones**

A partir de nuestro análisis de las narraciones, prácticas, experiencias y reflexiones de estudiantes y trabajadoras/es en diversas instituciones de educación superior no universitaria de gestión estatal, que trabajan con públicos heterogéneos y se encuentran ancladas en distintos territorios del AMBA, identificamos –y sintetizamos en la Tabla 2– dos grandes *gramáticas* mediante las cuales se (re)construyen cotidianamente, a sí mismas y a sus actores, en una permanente tensión entre desinstitucionalización y reinstitucionalización, entre *singularidades* y *vida en común*:

**Tabla 2: Gramáticas en torno a las justicias/injusticias y lo público en instituciones de educación superior no universitaria de gestión estatal**

<b>Gramáticas institucionales</b>	<b>Singularidades</b>	<b>Vida en común</b>
<b>Las justicias / injusticias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Derecho a ser diferente: (mal)tratos personales</li> <li>• Justicia singularizada y dinámica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir sujetos de derecho en instituciones y relaciones pedagógicas</li> <li>• Responsabilidad y justicia social: mediaciones materiales, interpersonales e institucionales</li> </ul>
<b>Lo público</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Politización del trato personal: condición de accesibilidad</li> <li>• Luchas por lo público desde las autonomías institucionales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentido m�tico-político de comunidad: realización del yo y del nosotros</li> <li>• Luchas por recursos e infraestructura: por un Estado mejor y más justo</li> </ul>

*Fuente: elaboración propia.*

En las narrativas personales e institucionales analizadas encontramos una gramática de las justicias/injusticias que se configura de maneras singularizadas, como un derecho a ser diferente, tanto en las denuncias de situaciones de maltrato o falta de respeto personal como en las sensibilidades, las reflexividades y los arduos trabajos cotidianos mediante los cuales los agentes determinan, en cada caso, qué es lo justo o lo injusto. También se presenta como un núcleo simbólico que da sentido, orienta los proyectos y prácticas profesionales e institucionales, personales y colectivos: transformar a los otros –tanto la/os estudiantes actuales como las/os futuras/os– en sujetos que puedan acceder y ejercer plenamente sus derechos –principalmente a la educación. Para concretar este objetivo, se necesitan no sólo prácticas y relaciones pedagógicas reflexivas, críticas y virtuosas sino, fundamentalmente, mediaciones institucionales, edificios, recursos humanos y materiales que el Estado debe asegurar y ampliar para que cada niña/o, adolescente, joven –especialmente de sectores populares– pueda realizar libremente todas sus capacidades y proyectos.

Articulada con la anterior, también se manifiesta con fuerza en estas instituciones una gramática centrada en lo público. En lugar de subordinarse a definiciones o valores abstractos y universales, como los que estructuraban al programa institucional clásico, al menos en su versión europea –república, nación, ciudadanía, etc.–, esta gramática se compone de sentidos, prácticas, demandas y luchas individuales y colectivas atravesadas por conexiones –y, en ocasiones, tensiones– entre las singularidades y la vida en común, entre el yo y el nosotros. Por un lado, los individuos demandan en sus interacciones cotidianas el buen trato de las/os otros, politiz ndolo y erigi ndolo en una de las principales condiciones de la accesibilidad y la igualdad en estos

espacios públicos. Los grupos compañeras/os, colegas, docentes se constituyen en soportes fundamentales para sostener las trayectorias, las identidades y los trabajos personales e institucionales. Aquí emerge un nosotros –no exento de diferencias y conflictos–, con mayor o menor grado de estabilidad, que funciona como un tercero instituyente que, simultáneamente, media en las relaciones yo - t  y hace posible la continuidad de las prácticas cotidianas aún en condiciones muy difíciles, “remando en dulce de leche”.

Por otro lado, las/os estudiantes y trabajadoras/es de estos institutos se organizan, ponen el cuerpo en las calles, manifiestan sus voces en escenarios presenciales y virtuales, para defender las autonomías, las identidades, las historias, los edificios, los proyectos, los presupuestos, los recursos humanos y materiales de sus instituciones, frente a diversos ataques generados –paradojalmente–, desde gobiernos neoliberales. En estas demandas y luchas se construyen y refuerzan ideas y sentimientos m tico-políticos de comunidad, que remiten a concepciones de lo público arraigadas en tradiciones políticas populares en nuestro país: la imaginación y la construcción de un Estado mejor y más justo, más democrático, que garantice las condiciones para la realización simultánea del individuo y de la comunidad.

Las instituciones son opacas. Aun cuando aparecen desinvertidas de sus lugares sagrados, desnaturalizadas, siguen teniendo un lugar relevante en la construcción de identidades y de prácticas.  D nde se encuentra hoy lo opaco, lo no fácilmente perceptible de las mismas? La vivencia de la excepcionalidad quizá sea un lugar en el que explorar aquella forma de normalización, de ser institución, que se encuentra negada. Esta excepcionalidad hoy aparece como norma en varios niveles: en el destinatario de la acción, siempre como un otro del destinatario “natural”; frente a la singularización de las normas, de lo justo; frente a las dinámicas institucionales, que se viven y defienden como distintas a las comunes; frente a la propia identificación de sus estudiantes (presentes y futuros) y trabajadoras/es como personas diferentes a los individuos del resto de la sociedad.

La mirada desangelada de lo institucional coloca también en el “sistema” institucional las constricciones y en el lado del funcionamiento de los agentes las virtudes. La relación entre lo individual y lo colectivo tiene aquí un límite concreto que, en algún punto, resiente la construcción de lo público o, por lo menos, no permite su jerarquización. Si lo público es lo común y la experiencia de construcción de lo institucional se vive como tan extraordinaria, tan personal, tan singular,  c mo impacta en la construcción de lo público y lo estatal como garante de derechos universales? Quizá una de las posibles respuestas a esta pregunta resida en la posibilidad de la singularización de la intervención para todas y todas. Estos espacios institucionales se encuentran

ensayando formas de este movimiento: sentidos y prácticas sobre lo público con una sensibilidad que posibilita singularizar lo común.

### **Referencias bibliográficas**

- Ameigeiras, A. R. (2007). El abordaje etnográfico en la investigación social". En I. Vasilachis de Gialdino (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.
- Araujo, K. (2019). La percepción de las desigualdades: interacciones sociales y procesos sociohistóricos. El caso de Chile. *Desacatos*, 59, 16-31. <http://ref.scielo.org/n7d8dr>
- Araujo, K. y Martuccelli, D. (2012). *Desafíos comunes. Retratos de la sociedad chilena y sus individuos*. Santiago de Chile: LOM.
- Arfuch, L. (1992). *La interioridad pública. La entrevista como género*. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- Arias, A. J. y Di Leo, P. F. (2020). Complejidades, responsabilidades e invenciones: construcciones de subjetividades y de derechos en el encuentro entre instituciones y jóvenes de sectores populares. *Cuadernos de Trabajo Social*, 33(1), 53-64. [t.ly/rIOW](https://doi.org/10.1016/j.cuad.2020.03.001)
- Bauman, Z. (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.
- Birgin, A. (2019). La reconfiguración de la formación docente en Argentina y la propuesta de Unicaba. En F. Saforcada y M. Feldfeber (comp.), *La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI. Miradas desde Argentina (237-246)*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Cantarelli, M. (2005). *Fragmentación y construcción política: de la demanda a la responsabilidad*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. [t.ly/oqJx](https://doi.org/10.1016/j.cuad.2005.03.001)
- CONICET (2006). *Resolución 2857: Lineamientos para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades*. Buenos Aires: CONICET.
- Cravino, M. C. (2016). Desigualdad urbana, inseguridad y vida cotidiana en asentamientos informales del  rea Metropolitana de Buenos Aires. *Etnografías Contemporáneas* 2(3), 56-83. [t.ly/HYxS](https://doi.org/10.1016/j.cuad.2016.03.001)
- Danani, C., Arias, A., Chiara, M. y Gluz, N. (2018). Instrumentos, estrategias, apoyo y oposición en la contra-reforma de política social. Argentina, 2002–2015. *Revista MERCOSUR de políticas sociales*, 2, 132-150. <https://doi.org/10.28917/ism.2018-v2-132>
- De Sousa Santos, B. (2009). *Pensar el Estado y la Sociedad. Desafíos actuales*. Buenos Aires: CLACSO, Waldhuter.



**KAIROS. Revista de Temas Sociales**  
**ISSN 1514-9331. URL: <http://www.revistakairos.org>**  
**Proyecto Culturas Juveniles**  
**Publicación de la Universidad Nacional de San Luís**  
**Año 25. N  48. Diciembre de 2021**  
**DOSSIER: JUVENTUDES**

- Di Leo, P. F. y Arias, A. J. (Dir.) (2019). *Jóvenes e instituciones. El derecho a ser en barrios populares*. Buenos Aires: Espacio.
- Di Leo, P. F. y Camarotti, A. C. (Eds.) (2013). *“Quiero escribir mi historia”. Vidas de jóvenes de barrios populares*. Buenos Aires: Biblos.
- Di Leo, P. F. y Camarotti, A. C. (Dir.) (2015). *Individuación y reconocimiento. Experiencias de jóvenes en la sociedad actual*. Buenos Aires: Teseo.
- Di Leo, P. F. y Camarotti, A. C. (2017). Relatos biográficos y procesos de individuación juveniles en barrios marginalizados de Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 1021-1034. t.ly/wuZB
- Di Leo, P. F. y Pinheiro, R. (2017). Vulnerabilidades y reconocimiento: abordaje biográfico de los vínculos entre jóvenes y violencias en barrios marginalizados de Buenos Aires, Argentina. *Cadernos de Saúde Pública*, 33(4), pp. 1-11. t.ly/13sq
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.
- Dub t, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Barcelona: Gedisa.
- Dub t, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dub t, F. (2013). *El trabajo de las sociedades*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Dub t, F. (2017). *Lo que nos une. Cómo vivir juntos a partir de un reconocimiento positivo de la diferencia*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dub t, F. (2012). * Para qué sirve realmente un sociólogo?* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dussel, E. (2012). *Para una política de la liberación*. Buenos Aires: Las cuarenta, Gorla.
- Feldfeber, M. (2019). Políticas educativas en el siglo XXI: analizar el presente para pensar el futuro. En F. Saforcada y M. Feldfeber (comp.), *La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI. Miradas desde Argentina* (17-44). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Fernández, A. M. (1999). *Las instituciones estalladas*. Buenos Aires: Eudeba
- Fiorucci, F. (2014). Maestros para el sistema de educación pública. La fundación de escuelas normales en Argentina (1890-1930). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 2(3), 25-45. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v2i3.34>
- Grassi, E. y Hintze, S. (2018). *Tramas de la desigualdad. Las políticas y el bienestar en disputa*. Buenos Aires: Prometeo.

**KAIROS. Revista de Temas Sociales**  
**ISSN 1514-9331. URL: <http://www.revistakairos.org>**  
**Proyecto Culturas Juveniles**  
**Publicación de la Universidad Nacional de San Luís**  
**Año 25. N  48. Diciembre de 2021**  
**DOSSIER: JUVENTUDES**

- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Norma.
- Heller, A. (1994). *Más allá de la justicia*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Kessler, G y Merklen, D. (2013). Una introducción cruzando el Atlántico. En R. Castel, G. Kessler, D. Merklen, N. Murard, *Individuación, precariedad, inseguridad.  Desinstitucionalizaci n del presente?* (9-31). Buenos Aires: Paidós.
- Kruger, M. E. (2016). *La tercera invención de la juventud: dinámicas de la politización juvenil en tiempos de la reconstrucción del Estado-Nación*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social: Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.
- Levinas, E. (2001). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sígueme.
- Martuccelli, D. (2007). *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada.
- Martuccelli, D. (2010). *La société singulariste*. Paris: Armand Colin.
- Martuccelli, D. (2017a). *La condition sociale moderne. L'avenir d'une inqui tude*. Paris: Gallimard.
- Martuccelli, D. (2017b). La nueva dinámica de la condición social moderna. *Revista de Sociología* 32(1), 89-105. [t.ly/wKc8](https://doi.org/10.1016/j.socio.2017.01.008)
- Martuccelli, D. (2020). *Introducción heterodoxa a las ciencias sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Mills, C. W. (1994). *La imaginación sociológica*. Buenos Aires: FCE.
- Nancy, J.-L. (2006). *Ser singular plural*. Madrid: Arena.
- Nazareno, M.; Segura, S. y Vázquez, G. (2019). *Pasaron cosas: política y políticas públicas en el gobierno de Cambiemos*. Córdoba: Brujas, Universidad de Nacional de Córdoba.
- N n ez, P. y Litichever, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Paul n, H. L.; García Bastón, G.; D'Aloisio, F. y Carreras, R. (Coords.) (2020). *Contar la vida en tiempos difíciles: experiencias juveniles en sectores populares*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Per n, J. D. (2016). *La comunidad organizada (1949)*. Buenos Aires: Biblioteca del Congreso de la Nación.
- Pombo, G. (2019). La interseccionalidad y el campo disciplinar del trabajo social: topografías en diálogo. En L. Riveiro (Comp.), *Trabajo Social y feminismos: perspectivas y estrategias en debate* (149-176). Buenos Aires: Colegio de Asistentes Sociales o Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires.

**KAIROS. Revista de Temas Sociales**  
**ISSN 1514-9331. URL: <http://www.revistakairos.org>**  
**Proyecto Culturas Juveniles**  
**Publicación de la Universidad Nacional de San Luís**  
**Año 25. N  48. Diciembre de 2021**  
**DOSSIER: JUVENTUDES**

- RAADH (2018). *Manual pedagógico sobre el uso del lenguaje inclusivo y no sexista*. Montevideo: MERCOSUR.
- Ricoeur, P. (1995). *Lo justo*. Santiago de Chile: Editorial Jurídica de Chile.
- Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la Universidad*. Los Polvorines: IEC, Ediciones UNGS.
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49. [t.ly/CiES](http://t.ly/CiES)
- Rosanvallon, P. (2012). *La sociedad de iguales*. Buenos Aires: Manantial.
- Ruiz Silva, A. (2011). *Nación, Moral y Narración*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Buenos Aires: Planeta.
- Simmel, G. (2014). *Sociología: estudios sobre las formas de socialización*. México D.F.: FCE.
- Simondon, G. (2015). *La individuación a la luz de las nociones de forma y de información*. Buenos Aires: Cactus.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2006). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá: CONTUS, Universidad de Antioquía.
- Svampa, M. (2005). *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Taurus.
- Svampa, M. (2006). *El dilema argentino: civilización o barbarie*. Buenos Aires: Taurus, Alfaguara.
- Tarde, G. (2011). *Creencias, deseos, sociedades*. Buenos Aires: Cactus.
- Tedesco, J. C. (2003). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.
- Vassiliades, A. (2020). Impugnaciones de la enseñanza y desplazamientos de la pedagogía: políticas docentes y discursos estandarizados en Argentina durante la presidencia de Mauricio Macri (2015-2019). *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 2(30), 247-262. <https://is.gd/0R16Dj>
- Vilas, C. (2011). *Después del Neoliberalismo: Estado y procesos políticos en América Latina*. Lan s: Ediciones de la UNLa.