

En *Líneas prioritarias de investigación en el área Jóvenes/Juventud. La importancia del conocimiento situado*. Salta (Argentina): EUNSA.

# Juventud, ideología y discurso: el caso de JQM (Juventud que se Mueve).

María Gabriela Palazzo.

Cita:

María Gabriela Palazzo (2012). *Juventud, ideología y discurso: el caso de JQM (Juventud que se Mueve)*. En *Líneas prioritarias de investigación en el área Jóvenes/Juventud. La importancia del conocimiento situado*. Salta (Argentina): EUNSA.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/gabriela.palazzo/51>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pf8d/5h3>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.  
Para ver una copia de esta licencia, visite  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

*Acta Académica* es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. *Acta Académica* fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

# ESTUDIOS SOBRE JUVENTUDES EN ARGENTINA II

Líneas prioritarias de investigación  
en el área jóvenes/juventud.

La importancia del conocimiento situado

Centro de Investigación de Lenguas, Educación y Culturas Indígenas  
Facultad de Humanidades  
Universidad Nacional de Salta

**ReIJA** | Red de Investigadores/as  
en Juventudes  
de Argentina

 **UNSa**  
Editorial  
Universidad Nacional de Salta



# **ESTUDIOS SOBRE JUVENTUDES EN ARGENTINA II**

Líneas prioritarias de investigación en el área jóvenes/juventud.  
La importancia del conocimiento situado



# **ESTUDIOS SOBRE JUVENTUDES EN ARGENTINA II**

Líneas prioritarias de investigación en el área jóvenes/juventud.  
La importancia del conocimiento situado

**Autores**

AAVV

**Coordinación editorial**

Centro de Investigación de Lenguas,  
Educación y Culturas Indígenas – UNSa  
Coord. Adriana Zaffaroni

**Editores**

Red de Investigadores/as en Juventudes de Argentina y  
Editorial de la Universidad Nacional de Salta

Ciudad de Salta, 2012

Zaffaroni, Adriana María Isabel

Estudio sobre juventudes en Argentina II. Líneas prioritarias de investigación en el área jóvenes/juventud: la importancia del conocimiento situado. - 1a ed. - Salta: Universidad Nacional de Salta, 2012.

ISBN 978-987-633-091-6

1. Sociología. Jóvenes. Investigación. I. Título  
CDD 305.23

Fecha de catalogación: 24/07/2012

## **ESTUDIO SOBRE JUVENTUDES EN ARGENTINA II**

**Líneas prioritarias de investigación en el área jóvenes/juventud: la importancia del conocimiento situado**

**Centro de Investigación de Lenguas, Educación y Culturas Indígenas. UNSa.**

© 2012 by Universidad Nacional de Salta

Buenos Aires 177 – Salta Capital – CP 4400 – Arg.

Tel.: 0387-4258707 – Fax: 0387-4325745

Correo electrónico: [cunsa@unsa.edu.ar](mailto:cunsa@unsa.edu.ar)

Página web: [www.seu.unsa.edu.ar](http://www.seu.unsa.edu.ar)

**Edición:** 1ra. Edición.

**I.S.B.N.** 978-987-633-091-6

**Soporte:** Internet



**UNSa**  
**Editorial**

Universidad Nacional de Salta

**EUNSA – Editorial de la Universidad Nacional de Salta**

**Dirección:** Mgs. Guillermo Sixto Alanís, Secretario de Extensión Universitaria a/c.

**Registros:** Juan Carlos Palavecino

**Diseño:** Sergio Álvarez

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en Argentina – Printed in Argentina

Queda prohibida la reproducción total o parcial del texto de la presente obra en cualquiera de sus formas, electrónica o mecánica, sin el consentimiento previo y escrito del autor.



# **UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA**

## **RECTOR**

C.P.N. Víctor Hugo Claros

## **VICE-RECTOR**

Dr. Miguel Ángel Bosso

## **Secretario de Extensión Universitaria**

Mgs. Guillermo Sixto Alanís

## **FACULTAD DE HUMANIDADES**

### **DECANA**

Esp. Flor de María Rionda

### **VICE-DECANA**

Esp. Liliana Fortuny

### **Secretario Académico**

Mgter. Marcelo Marchionni



## ÍNDICE

Introducción	13
<b>Eje Teorías y metodologías en su relación con juventudes como objeto de estudio</b>	21
<i>Raquel Borobia y Alejandra Rovacio</i>	
Coinvestigación y prácticas de reflexividad en la producción de conocimiento situado en el NOA	29
<i>Adriana Zaffaroni, Fabiana López, Celeste Juárez, Mónica Sarmiento Sosa y Álvaro Guaymás</i>	
<b>Eje Acción, participación, opciones y estrategias políticas</b>	47
<i>Laura Kropff y Pedro Nuñez</i>	
La participación política de los jóvenes dentro de las organizaciones partidarias	53
<i>Viviana Molinari</i>	
<b>Eje Abordajes actuales: investigaciones sobre jóvenes, comunicación y tecnologías</b>	77
<i>Valeria Chomnalez, Georgina Remondino y Sebastián Benítez Larghi</i>	
Juventud, ideología y discurso: el caso de JQM (juventud que se mueve)	85
<i>María Gabriela Palazzo</i>	
<b>Eje Educación y juventud</b>	101
<i>Octavio Falconi y Patricia Salti</i>	

Curriculum, juventud y escuela secundaria Una investigación en el conurbano de San Salvador de Jujuy <i>Mariela Anabel Montoya</i>	107
<b>Eje Género y Sexualidad</b> <i>Silvia Elizalde, Juan Pechin y Rafael Blanco</i>	121
Jodas, peleas y actuaciones de masculinidad: ¿Violencia o código de relación entre jóvenes? Un estudio de caso en primer año de una escuela pública de Córdoba <i>Marina Tomasini</i>	123
<b>Eje Historia de las Juventudes</b> <i>Valeria Manzano y Alejandro Plastino</i>	145
El protagonismo de los jóvenes estudiantes secundarios en los primeros años de democracia (1983-1988) <i>Iara Enrique</i>	151
<b>Eje Políticas Públicas</b> <i>Silvia Guemureman y Denise Fridman</i>	191
La microimplementación de políticas de juventudes o de los juegos de la mamushka: una aproximación al caso de la provincia de Santa Fe <i>Verónica Crescini y Magda Bergami</i>	199
<b>Eje Prácticas culturales, estilos, consumos y estéticas</b> <i>Graciela Castro y Mariana Chaves</i>	217
¿A quién le toca qué? Pollo con ensalada rusa y ceremonia de las velas. Un trabajo sobre los intercambios en las fiestas de quince años <i>Mariela Chervin</i>	225

<b>Eje Proceso de socialización, cultura y salud</b>	253
<i>Alejandro Villa y Pablo Di Leo</i>	
Espiritualidad y ‘poder superior’ en el tratamiento de adicciones con jóvenes. Sistematización de una experiencia en una comunidad terapéutica	263
<i>Lía Carla De Ieso</i>	
<b>Eje Trabajo</b>	283
<i>María Laura Peiró y Julieta Infantino</i>	
Trabajar de policía: entre la seguridad del trabajo y la inseguridad de ser policía	291
<i>Tomás Bover</i>	
<b>Eje Trayectorias Sociales de los jóvenes</b>	307
<i>Mariela Macri y Daniela Torillo</i>	
Itinerarios biográficos de jóvenes estudiantes.	315
La Universidad pública como espacio de experiencias culturales	
<i>María Paula Pierella</i>	
<b>Eje Identidades Étnicas: Jóvenes Urbanos originarios / Jóvenes en Comunidad</b>	335
<i>Adriana Zaffaroni y Margarita Barnetson</i>	
Una mirada indígena sobre la escuela argentina: el caso de la escuelas de las comunidades de La Curvita y La Puntana	343
<i>Susana Moreno y Cesar Sacaria</i>	
<b>Eje Juventudes y religiones</b>	351
<i>Mariela Mosqueira</i>	

Jóvenes católicas: posicionamientos, circuitos y matices en sectores medios-altos <i>Sebastián Fuentes</i>	361
Los autores	379

## INTRODUCCIÓN

Este libro es el resultado de un trabajo colectivo, y expresa la fortaleza de la Red de Investigadores/as en Juventudes de Argentina. La convocatoria al segundo encuentro nacional de la misma se realizó desde el concepto de conocimiento situado y las líneas prioritarias de investigación. Para este grupo de investigadores/as el conocimiento situado está relacionado con el concepto de “lugar” y es abordado desde varios puntos de vista, desde su relación con el entendimiento básico de ser y conocer, y hasta su destino bajo la globalización económica. Aunque coincidamos en que la identidad siempre es construida y nunca fija, el lugar -como la experiencia de enraizamiento con la vida diaria-, continúa siendo importante en la vida de la mayoría de las personas, quizás para todas. Las relaciones entre el concepto de localización, el concepto de conocimiento y las subjetividades, están sujetas a la pertenencia a un lugar físico, a un grupo humano, a ciertas prácticas compartidas, a una memoria que se construye en común.

Para M. Castells (2006)<sup>1</sup>, el surgimiento del nuevo paradigma tecnológico basado en la información, las tecnologías electrónicas y biológicas, están produciendo una sociedad de redes en la que “el espacio de los flujos” se impone al “espacio del lugar”, y donde “no existe lugar alguno por sí mismo, dado que las posiciones las definen los flujos ... los lugares no desaparecen pero su lógica y significado son absorbidos por la red... el significado estructural desaparece, subsumido en la lógica de la metared”. En esta nueva situación, los lugares pueden ser olvidados, lo que significa su decadencia y deterioro; las gentes y el trabajo son fragmentados en el espacio de los lugares, en la medida en que los lugares son desconectados entre sí, es decir “las élites son cosmopolitas, las gentes son locales”. Pareciera entonces que la cultura global se impone a las culturas locales.

Sin duda debemos poder examinar como investigadores la medida en la que nuestros marcos de referencia, nos permiten o no, visualizar maneras presentes o potenciales de reconcebir y reconstruir el mundo, plasmado

---

<sup>1</sup> Castells, M. (2006). *La sociedad en red. Una visión global*. Madrid: Alianza Editorial.

en prácticas múltiples, basadas en el lugar, ¿Cuáles nuevas formas de lo “global” pueden ser imaginadas desde este punto de vista? ¿Podemos elevar los imaginarios -incluyendo modelos locales de vincularnos con la naturaleza- al lenguaje de la teoría social, y proyectar su potencial a tipos nuevos de globalidad, de manera que se erijan como formas “alternativas” de organizar la vida social?

Dentro de esta reflexión sobre el lugar aparece el conocimiento como una actividad práctica situada, constituida por una historia cambiante, que funciona más a través de un conjunto de prácticas, que dependiendo de un sistema formal de conocimientos compartidos, libres de contexto. En esta línea en que el conocimiento local está orientado hacia la práctica, existen una variedad de perspectivas teóricas que van de Pierre Bourdieu a Anthony Giddens, y que se corporizan en la producción de gran cantidad de investigadores latinoamericanos.

La atención que se le ha otorgado, en especial en Latinoamérica, a la hibridación cultural, es otro intento de hacer visible el encuentro dinámico de las prácticas que se originan en muchas matrices culturales y temporales, y la medida en la que los grupos locales, lejos de ser receptores pasivos de condiciones transnacionales, configuran activamente el proceso de construir identidades, relaciones sociales y prácticas sociales no funcionales al capitalismo tardío. La producción de diferencias a través de procesos histórico-espaciales no es exclusivamente el producto de fuerzas globales, sino que, están vinculados a los lugares y a su defensa. Es importante hacer visibles las múltiples lógicas locales de producción de culturas e identidades, prácticas ecológicas y económicas que emergen sin cesar de los/las jóvenes y comunidades de todo el mundo, especialmente en Latinoamérica. Aquí aparece la multiplicidad e independencia de “estilos de ser joven” que muestran diferentes estrategias de sobrevivencia, de cambios y alternativas posibles en un contexto de extrema desigualdad social.

En esta línea de reflexión se presenta la producción de investigadores/as argentinos/as y latinoamericanos/as sobre los/as jóvenes que nos acerca a la comprensión de su sensibilidad, su actitud hacia el mundo, su visión de presente y futuro, sus valores, su concepción ética y estética, a través de diferentes realidades de cada región y sector social de pertenencia que permitan acceder a la construcción de su imaginario juvenil posibilitando

apreciar las diversas formas de accionar en procesos de transformación social y en diferentes contextos situacionales.

### **Crónica de la II Reunión**

La realización de la II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes de Argentina “*Líneas prioritarias de investigación en el área jóvenes/juventud. La importancia del conocimiento situado*” (II ReNIJA) fue aprobada por la Facultad de Humanidades de la UNSa a través de la Res. FH N° 374-10. El evento estuvo organizado en gestión asociada entre la Red Nacional de Investigadores/as en Juventudes de Argentina (ReIJA) y la Universidad Nacional de Salta a través del Centro de Investigación de Lenguas, Educación y Culturas Indígenas (Cileci). El evento se llevó a cabo entre los días 13, 14 y 15 de octubre del año 2010 en la ciudad de Salta.

La II Reunión de la Red Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina permitió avanzar sobre las áreas de vacancia vislumbradas en el estado del arte construido durante la I Reunión realizada en la Universidad Nacional de La Plata en el año 2007. Cabe destacar que durante los años de existencia de la Red, que se remontan al año 2004 en Villa Giardino (Córdoba), se ha sostenido un fluido intercambio entre sus miembros, a través de la realización de trabajos en colaboración entre diferentes equipos, la socialización o difusión personalizada de los congresos, seminarios, jornadas y la coordinación de eventos en diferentes regiones del país.

Lo antes mencionado posibilitó planificar publicaciones conjuntas e instancias de formación para jóvenes profesionales y estudiantes de grado y posgrados. La producción de conocimiento estimulada por la red, permitió incidir con insumos pertinentes en el diseño políticas públicas en el área jóvenes/juventudes. Por otro lado, es notable el avance en la producción de conocimiento en el campo y el número creciente de maestrandos o doctorandos en la temática, trayectorias que se ven reforzadas y consolidadas con estos encuentros.

Los objetivos de este segundo encuentro nacional fueron: 1) Propiciar el intercambio de reflexiones, experiencias de trabajo y resultados concretos entre quienes se ocupan de explorar y analizar distintas dimensiones de los/

las jóvenes y lo juvenil en el país; 2) Mantener al día el estado del arte de las investigaciones en juventudes en Argentina, con el fin de reunir, intercambiar y sistematizar enfoques, metodologías y temáticas recurrentes para generar un fértil intercambio con otros países latinoamericanos; 3) Propiciar investigaciones en las áreas de vacancia relevadas en el Primer Encuentro; 4) Planificar publicaciones conjuntas con integrantes de la Red de diferentes regiones; 5) Aportar conocimiento a quienes tienen a su cargo el diseño de política pública en y de jóvenes/juventud; 6) Propiciar grupos de trabajo entre maestrando y doctorando abocados a la temática jóvenes/juventudes.

Es necesario destacar la fertilidad de la tarea de los investigadores de la Red. En tal sentido, señalamos como importante el número de trabajos que se presentaron al evento científico que alcanzaron la cifra de 246. Los ejes de trabajo con mayor número de ponencias fueron: Educación; Trabajo; Trayectorias sociales de los jóvenes; Políticas públicas; Prácticas culturales; Estilos, consumos y estéticas. Se incorporaron dos áreas temáticas vacantes: Identidades étnicas: jóvenes originarios urbanos/jóvenes originarios en comunidad y Religiones y Juventud.

Las ponencias pertenecían a 40 universidades públicas del país, organismos no gubernamentales y organizaciones de la comunidad. Los participantes del interior del país señalaron las marcadas diferencias que existen en los resultados de sus investigaciones con las del AMBA<sup>2</sup>.

En cuanto a la jornada (miércoles 13 de octubre de 2010) de presentación de publicaciones en el área Jóvenes/Juventudes, resultó un espacio propicio para intercambiar y debatir abordajes metodológicos, la diversidad de los contextos en Argentina y la pluralidad de miradas teórica para su abordaje. Entre las publicaciones presentadas se encontró la primera producción colectiva de la Red “*Estudio sobre juventudes en Argentina. Hacia un estado del arte/2007*” (Mariana Chaves, Coord.). Su contenido articula un estado del arte de estudios en juventudes en el país y ofrece una muestra de trabajos recientes en la temática. Además se presentaron: “*De utópicos y reformistas y otros pensamientos de jóvenes en un estudio por inducción analítica*” de Raquel Borobia, “*Estudiar y trabajar: perspectivas y estrategias de los adolescentes*” de Mariela Macri; “*Jóvenes, territorios y complicidades.*

---

<sup>2</sup> Área Metropolitana de Buenos Aires.

*Una antropología de la juventud urbana*” de Mariana Chaves; “*Género y sexualidades en las tramas del saber. Revisiones y propuestas*” de Silvia Elizalde, Karina Felitti y Graciela Queirolo (Coord.); “*Género y generación en la Argentina. Estudios culturales sobre jóvenes*” de Silvia Elizalde (Coord.), “*La otra mitad. Género y pobreza en la experiencia de mujeres jóvenes*” de Silvia Elizalde; “*Revista Latinoamericana PACARINA de Ciencias Sociales y Humanidades: Jóvenes entre la globalización y las fronteras*” y “*Hacia una ciudadanía plena. Los desafíos de las políticas antidiscriminatorias en el Mercosur*” del Instituto Nacional contra la Discriminación la Xenofobia y el Racismo (Inadi) del Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos.

Asimismo, se desarrolló el Panel donde el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso) presentó el libro “*Jóvenes, cultura y política en América Latina: algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas (1960-2000)*” de Sara Victoria Alvarado y Pablo Vommaro. Allí se muestra un panorama de los resultados alcanzados con sus recientes investigaciones, que sin duda resulta un aporte de envergadura para los investigadores del país.

Durante la reunión plenaria de la Red, el día viernes, se resaltó la importancia del Panel que estuvo integrado por jóvenes efectores de Políticas Públicas de Santa Fe (Gabinete Joven); de Buenos Aires (Dirección Nacional de Juventud), de la Provincia de Salta (Subsecretaría de la Juventud) y la Organización Iberoamericana de Juventud (OIJ). Se destaca la importancia de transferir resultados de investigaciones a quienes tienen a su cargo la implementación de políticas públicas de juventud. En esta oportunidad, los miembros de la red que se encontraban presentes consensuaron la realización de la III Reunión la cual se llevará a cabo en Octubre del año 2012 en la Universidad del Comahue Sede Viedma y será la Mgter. Raquel Borobia quien estará a cargo del comité organizador local.

El evento contó con el aval académico y el apoyo financiero del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso), el Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta (CIUNSa), la Organización Iberoamericana de la Juventud (OIJ), la Dirección Nacional de la Juventud (Dinaju), el Instituto Nacional contra la Discriminación la

Xenofobia y el Racismo (Inadi), el Gabinete Joven de la Provincia de Santa Fe, la Subsecretaría de la Juventud de la Provincia de Salta y la Fundación Rescoldo.

También fue declarado de interés la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), el Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA), el Centro Universitario Zona Atlántica de la Universidad Nacional del Comahue (UNComa), el Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino (Cisen) y el Instituto de Investigaciones de Psicología y Educación (Inipe).

### **El libro**

Esta publicación comunica parte de la producción realizada durante la II Reunión Nacional de la ReIJA acerca de la generación de conocimientos de jóvenes/juventudes. Se han respetado los ejes temáticos de la convocatoria a la reunión y su contenido muestra la matriz colectiva de su realización.

Los ejes temáticos en los cuales se han presentado ponencias fueron: **Teorías y metodologías en su relación con juventudes como objeto de estudio**, coordinado por Raquel Borobia y Alejandra Rovacio; **Acción, participación, opciones y estrategias políticas**, coordinado por Laura Kropff y Pedro Nuñez; **Abordajes actuales: investigaciones sobre jóvenes, comunicación y tecnologías**, coordinado por Valeria Chomnalez, Georgina Remondino y Sebastián Benítez Larghi; **Educación**, coordinado por Octavio Falconi y Patricia Salti; **Género y Sexualidad**, coordinados por Silvia Elizalde, Juan Pechin y Rafael Blanco; **Historia de las Juventudes**, coordinado por Valeria Manzano y Alejandro Plastino; **Políticas Públicas**, coordinado por Silvia Guemureman y Denise Fridman; **Prácticas culturales, estilos, consumos y estéticas**, coordinado por Graciela Castro y Mariana Chaves; **Procesos de socialización, cultura y salud**, coordinado por Alejandro Villa y Pablo Di Leo; **Trabajo**, coordinado por María Laura Peiró y Julieta Infantino; **Trayectorias Sociales de los jóvenes**, coordinado por Mariela Macri y Daniela Torillo; **Identidades Étnicas: Jóvenes**

**Urbanos originarios/Jóvenes en Comunidad**, coordinado por Adriana Zaffaroni y Margarita Barnettson y **Religiones**, coordinado por Mariela Mosqueira.

*Adriana Zaffaroni, Fabiana López,  
Ma. Celeste Juárez y Álvaro Guaymás*



---

## **EJE TEORÍAS Y METODOLOGÍAS EN SU RELACIÓN CON JUVENTUDES COMO OBJETO DE ESTUDIO**

---

*Raquel Borobia y Alejandra Rovacio*

A tres años de realizada la primera ReNIJA, en los planteos organizativos de esta segunda Reunión Nacional, decidimos mantener como eje particular de discusión el teórico-metodológico. Tal como había quedado planteado en el *Estudio sobre Juventudes en Argentina 1. Hacia un estado del arte/2007*, que recopiló los resultados de la primera ReNIJA, las discusiones acerca de lo teórico-metodológico en nuestro campo de investigación se enmarcan en las tradiciones e interrogantes de las ciencias sociales contemporáneas, sin haberse producido aún discusiones en particular respecto de los estudios en juventudes (Chaves, Mariana: 2009, pp 17-18). Por ello, se decidió en 2007 crear en la Reunión Nacional un espacio específico de debate para estas cuestiones, y, recuperando aquellas reflexiones, se lo incorporó en la ReNIJA 2010.

Este año, se enviaron a este Grupo de Trabajo trece resúmenes (lo que duplicó el número de los presentados en la reunión anterior) y once ponencias, de las cuales, al momento de realizarse el encuentro, se presentaron para su discusión solo ocho. Sin embargo, al igual que en 2007, se observa que investigadores que presentaron estudios en otros Grupos de Trabajo, hacen referencia destacada a marcos teóricos, estrategias metodológicas y construcción del objeto, lo que demuestra la preocupación de los investigadores por estas cuestiones, que transmiten como marco del conocimiento construido, sin llegar a poner en ellas el foco central de la discusión.

En el desarrollo del eje Teoría y Metodología en la ReNIJA 2010, se observa que los trabajos presentados refieren en general a los siguientes aspectos: “construcción del objeto *juventudes*” y “estado del arte en la investigación en juventudes en relación con la construcción del objeto”.

En la mesa hay un acuerdo generalizado en discutir los modos de definir a los jóvenes y las derivas que esas denominaciones tienen luego sobre los modos de intervenir en las diferentes profesiones. Esta inquietud, genera estudios sobre el estado del arte en juventudes en relación con campos disciplinares.

Los trabajos presentados coinciden en la necesidad de recuperar a los jóvenes como sujetos activos en los procesos de conocimiento y aunque en la mayoría de ellos se encuentra un gran esfuerzo por lograr precisiones teóricas, en algunos, esas discusiones sobre los modos de entender los fenómenos, aún no muestran sus equivalentes en la construcción de las estrategias metodológicas.

### **Construcción del objeto juventudes**

Como opción superadora de “visiones universalistas” (Venialgo, Rossi: 2010) los investigadores recuperan en sus trabajos las “representaciones sociales y laborales”, la “cuestión del sentido y las significaciones”, en fin, “la palabra del otro”, cuando trabajan con los jóvenes en la construcción del objeto. Lo enuncian así Adriana Moran (2010), en su estudio con jóvenes usuarios de drogas privados de su libertad por delitos menores en la Provincia de San Luis, Patricia Venialgo Rossi (ib) en su investigación con adolescentes de sectores populares en la Provincia de Misiones y Mariana Acevedo, Susana Andrade y Eliana López (2010) con jóvenes de Córdoba.

Moran (ib) subraya la necesidad de estar en el “campo” en términos de Guber, para poder confrontar “modelos teóricos, políticos y sociales” con los de los actores. Venialgo Rossi (ib) destaca, además, la dinamicidad de los conceptos como el de juventud “siempre ligado a las condiciones sociales específicas en las que surge”. Anahí Angelini (2010) propone el tratamiento del objeto en el marco del “mundo social” en el que los jóvenes construyen sentido y Acevedo, Andrade y López (ib) plantean incorporar a los enfoques categorías como “generaciones” que permite la ubicación histórica, ó “sector social”, de manera de hacer posible captar la heterogeneidad propia del objeto.

Algunos ponentes refieren consecuencias del modelo opuesto, apuntando ejemplos. Angelini (ib) discute “representaciones hegemónicas” que vinculan juventud y futuro, a la vez que “apagan las posibilidades de acción en tiempo presente” y decide repensar el objeto desde el marco teórico del pensamiento utópico. Lo hace en su investigación con jóvenes universitarios de la ciudad de La Plata. Raquel Borobia (2010) discute el uso y la generalización de prenociones a partir de un ejercicio de relación de una línea teórica y su aplicación en un campo determinado. Utiliza como ejemplo la noción de “tribus urbanas” mostrando con elementos empíricos cómo tiene muy poco o casi ningún alcance explicativo respecto de los grupos de jóvenes de Viedma y Carmen de Patagones con los que realiza su investigación. Melania Chaboux (2010) cuestiona la que llama “perspectiva adulto-céntrica” de construcción del objeto y propone una construcción a partir de las representaciones de los sujetos teniendo en cuenta las condiciones “en que los jóvenes viven hoy su juventud”. Cuestiona el uso de categorías propias de la Ciencia Política para la comprensión del objeto, afirmando que tratar de utilizarlas en este caso, representó una gran dificultad y “no resultaron explicativas” en su estudio desarrollado con jóvenes estudiantes de Río Cuarto y su zona (Provincia de Córdoba). Eduardo Weiss (2010) manifiesta que cuando categorías como “joven” o “culturas juveniles” sustituyen el concepto de “adolescente” como sujeto en crecimiento o maduración, se pierde la noción de “proceso”, y destaca la importancia de recuperar la idea de subjetivación, de adolescente en crecimiento, en términos de prácticas intersubjetivas que luego se convierten en experiencias intrasubjetivas. Desde estudios con jóvenes estudiantes de bachillerato en México D.F., Weiss propone la construcción del objeto atendiendo al marco de los espacios en que “aprenden sus experiencias y forman sus identidades” en este caso “la escuela como espacio juvenil”. Alejandra Rovacio (2010) se propone analizar “concepciones teórico analíticas y enfoques metodológicos” sobre los jóvenes, en el ámbito del Trabajo Social, concepciones que orientan las intervenciones en el campo. Expresa que en los últimos años el control social desplazó otras perspectivas contribuyendo a la construcción del objeto como “sujeto peligroso”, ó investigaciones que dicen hacerse “a partir de las voces” de los sujetos, desestiman dichas voces porque las consideran “limitadas” ó se validan

solo aquellas investigaciones que estén dirigidas a resolver problemas. Reclama trabajar la singularidad no solo en dimensión cultural identitaria, sino además, en sus “cruces con la historia y la política en una sociedad no igualitaria”.

También Adriana Zaffaroni y equipo<sup>1</sup> (Zaffaroni y otros: 2010) asumen la perspectiva general del conocimiento situado. Plantean además, una construcción del objeto de manera colaborativa “con” los sujetos-objeto de la investigación a los que se reconoce igual participación y poder en el proceso de construcción del conocimiento científico, denominado “co investigación”. Plantean “la reflexividad” como eje gravitatorio del proceso en tanto objetiva la actividad del sujeto y permite deconstruir el devenir histórico del grupo social. Esta perspectiva se desarrolla en comunidades originarias de los Valles Calchaquíes y el chaco salteño.

### **Estado del arte en la investigación en *juventudes* en relación con la construcción del objeto**

En este sentido, María Elisa Fornassari y Gabriela Pérez (2010) realizan una revisión crítica del estado del arte en términos de la construcción del objeto, en particular “jóvenes rurales”, qué modelos teórico-analíticos y metodológicos aparecen en Argentina en la última década, con el fin de determinar enfoques recurrentes y áreas de vacancia. Analizan la construcción del concepto “juventud rural” en relación con las siguientes categorías: género y relaciones familiares, educación y trabajo, participación y políticas públicas y capital social.

Eduardo Weiss (ib) por su parte, revisa parte del estado del arte en juventudes en relación con los conceptos de “culturas juveniles”, escuela en relación con jóvenes, socialización y sociabilidad y las nociones de subjetivación y construcción de identidad.

---

<sup>1</sup> Adriana Zaffaroni, Fabiana López, María Celeste Juárez, Mónica Sarmiento Sosa, Gerardo Choque y Alvaro Guaymas.

## **La teoría, el método y las técnicas**

Los trabajos que presentan referencias empíricas, están encaminados a generar teorías a partir de estrategias metodológicas tendientes a rescatar la voz de los sujetos (Acevedo: 2010, Moran: 2010, Venialgo Rossi: 2010), tal como ya se ha mencionado, y algunos trabajos incluso a poner en discusión explícitamente algunas pre construcciones del objeto (Angelini: 2010, Borobia:2010, Chaboux: 2010, Rovacio: 2010, Weiss: 2010) ó recomendar la evaluación de la pertinencia de los enfoques conceptuales a partir de la historia social de los mismos. (Zaffaroni y otros: 2010).

Respecto de líneas teóricas de investigación, se observa en particular que integrantes de la Red se están transformando en referentes para otros investigadores, en estudios en los que son citados.

En cuanto a las estrategias metodológicas utilizadas, las cualitativas han sido el sustento epistemológico en las lógicas de producción del conocimiento de la mesa. Se presentó una propuesta de estrategia metodológica denominada “coinvestigación” que implica un “diálogo experiencial” de saberes “con” un “otro diferente y valioso” a la que dan el carácter de investigación “decolonial” y “reparadora” (Zaffaroni y otros: 2010).

Los trabajos que incluyeron referentes empíricos son resultado de aproximaciones al objeto en términos de estudios de casos ó muestreo teórico y no refieren a diseños con muestreo al azar y todas las ponencias resultantes de investigaciones, en curso o realizadas, dan cuenta de la flexibilidad de sus diseños.

Son variadas las técnicas que se presentaron. Entre otras, los investigadores utilizan en sus trabajos análisis documental (Borobia: 2010, Fornasari y Pérez: 2010, Moran:2010, Rovacio:2010, Weiss: 2010), observaciones (Venialgo Rossi: 2010), observación participante (Acevedo: 2010), entrevistas individuales (Acevedo: 2010, Borobia: 2010, Moran: 2010) y grupales (Venialgo Rossi: 2010), entrevistas grupales con construcción de un audiovisual en cuyo proceso de elaboración, cada grupo debía definir cómo deseaba ser representado (Borobia: 2010), talleres de reflexión, diálogos y relatos de memorias (Zaffaroni y otros: 2010), encuentros entre jóvenes (Venialgo Rossi: 2010) y otras técnicas como la del relato del futuro (Angelini: 2010) ó descripciones de imágenes (Chaboux: 2010).

## **Discusiones posteriores a las exposiciones y conclusiones generales**

Los integrantes del Grupo de Trabajo debatieron sobre el problema de cómo y cuándo afirmar en ciencias sociales que se ha producido teoría y sobre la problemática relación entre la teoría previa y los recorridos que hace el investigador sobre categorías teóricas y el propio trabajo de campo.

Respecto de lo metodológico en particular, a partir de la duda sobre si lo que se enuncia, efectivamente se realiza, se expresó la necesidad de que se explicita en los trabajos la manera en que los investigadores utilizamos estrategias como, por ejemplo, las que propone la Teoría Fundamentada. Mostrar el método en cada una de sus peculiares aplicaciones garantiza que los trabajos no se limiten al plano del ensayo teórico.

También surgió la pregunta acerca de ¿cuánto hay de exigencia sobre nuestro objeto de estudio desde nuestras temáticas de interés? En este sentido, en todos los trabajos, más allá de las posiciones epistemológicas, teóricas y metodológicas, el hilo común tuvo que ver con que las investigaciones puedan recuperar las voces de los jóvenes. Una participante sintetizó la conclusión con estas palabras: “el sujeto indómito nos desafía a seguir repensándolo”.

Otra de las inquietudes se manifestó en la cuestión de ¿cómo el conocimiento se hace práctico? Ya se había enunciado que los resultados de la investigación podrán ser utilizados para el planteamiento de políticas sociales que tengan como objeto estos jóvenes (Moran: 2010). La respuesta a la pregunta introdujo para la investigación, además de la creación de conocimiento, la exigencia de la asunción de una responsabilidad social y política. En este sentido se habló de “una militancia del conocimiento”.

Respecto de áreas de vacancia se acordó sobre la necesidad de intensificar los estudios “con sujetos” donde se problematice “desde los sujetos” y no “solamente desde la estructura socio económica y política o desde sus consecuencias” (Rovacio: 2010). En particular, en relación con esta perspectiva, se presentaron trabajos que dan cuenta de que, el estudio con jóvenes que viven en zonas rurales, es en este momento un área de vacancia (Rovacio: 2010, Fornassari y Pérez: 2010).

Por último, se valoró explícitamente a partir de esta experiencia, la posibilidad de poner en diálogo en un Grupo de Trabajo, los diferentes estu-

dios tanto en su tiempo de exposición como en la posibilidad de abrir las discusiones y generar múltiples aportes sobre la base de ellos. Se concluyó que esto fue posible gracias al número de exposiciones y la permanencia de los participantes en el Grupo de Trabajo y en las discusiones, condición que se decidió explicitar proponiendo que, por su repercusión, sea tenida en cuenta para futuros encuentros.

**Trabajos disponibles en el CD de la II ReNIJA  
y presentados durante el encuentro:**

- Acevedo, M., Andrada, S. & López, E. (2010). La implicancia de la concepción de sujetos en la investigación con jóvenes. Una experiencia de construcción y selección de herramientas teórico-metodológicas. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Angelini, A. (2010). Comunicación/Juventud: representaciones del futuro en clave utópica. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Borobia, R. (2010). Estrategias metodológicas para la creación de teoría en un campo en construcción. Subjetividad política y jóvenes en grupos. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Chaboux, M. (2010). La participación política de los jóvenes. Estudio de las representaciones sociales de los jóvenes asociadas a la política. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Fornasari, M. E., & Pérez, G. (2010). Jóvenes y ruralidad: antecedentes del campo de estudio. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Morán, A. (2010). La relevancia de los datos construidos con técnicas de metodología cualitativa. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Rovacio, A. (2010). Jóvenes y Trabajo Social: antecedentes del campo de es-

- tudio. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Venialgo Rossi, P. (2010). Metodologías cualitativas, construccionismo social y teoría de las representaciones sociales. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Weiss, E. (2010). La subjetividad. Un concepto débil en los estudios sobre juventud. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Zaffaroni A., Juárez, M. C., López, F., Sarmiento Sosa, M., & Guaymás, A. (2010). Coinvestigación y prácticas de reflexividad en la producción de conocimiento situado en el NOA. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.

### **Otras referencias:**

- Chaves, M. (Coord.) (2010). *Estudios en Juventudes en Argentina I. Hacia un estado del arte 2007* (45-49). La Plata: Red de Investigadoras/es en Juventudes Argentina (ReIJA) y Editorial Universidad Nacional de la Plata (Edulp).

## **COINVESTIGACIÓN Y PRÁCTICAS DE REFLEXIVIDAD EN LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO SITUADO EN EL NOA**

*Adriana Zaffaroni, María Celeste Juárez, Fabiana López  
Mónica Sarmiento Sosa y Álvaro Guaymás*

**E**l sentido de la investigación social viene siendo discutido desde hace unos años entre quienes conformamos el colectivo de investigación, docencia e intervención sociocomunitaria Rescoldo. A raíz de las sucesivas actividades que llevamos adelante con miembros de las comunidades indígenas de la región NOA del país, nos hemos predispuesto a un proceso de problematización acerca de nuestro hacer, indagando acerca de cuáles serían los aportes de una investigación socialmente útil, cuyos supuestos guarden relación con el lugar/territorio y cuyos aportes se vinculen con la pertinencia. A partir de allí y de un vínculo tejido desde el I Simposio Latinoamericano de Investigadores en Juventud, realizado en 2006 en la Ciudad de Salta con miembros de la Universidad Central de Colombia, nos encontramos trabajando en un estilo de investigación novedoso en la región denominado coinvestigación, la que venimos poniendo en acto en comunidades indígenas de los Valles Calchaquíes y la región del Chaco Salteño.

### **Acerca de lo que es y no es la coinvestigación**

La coinvestigación representa una forma de producir conocimiento válido para los colectivos sociales que en ella intervienen. Como heredera de la tradición cualitativa latinoamericana guarda elementos en común con la IAP (Investigación Acción Participativa) los que reseñamos a continuación:

- Ambas procuran vincular investigación y acción social; en la medida

en que ponen en discusión el sentido social de la producción académica y acercan a ésta a las acciones de transformación social.

- Rompen con el “phatos de la distancia”, es decir, cuestionan el ideal positivista de la neutralidad valorativa, de la objetividad expresada en la distancia que separa y desvincula el objeto de estudio de quien lo investiga.
- Buscan “empoderar” a los sujetos individuales y colectivos que participan de estas formas de hacer investigación, de manera tal que las acciones presentes y futuras se vean fortalecidas mediante la reconstrucción colectiva de los sentidos construidos acerca de la acción social.
- Recuperan las mediaciones comunicativas en la medida en que interpelan la interacción social desde la apropiación reflexiva de los conocimientos.

Aún cuando comparten las características antes esbozadas, la coinvestigación se aleja de la IAP en al menos tres grandes campos de problematización:

- *la dimensión del poder*, puesto que en este estilo de hacer ciencia se asume que los actores sociales que no pertenecen al ámbito específico de la academia representan interlocutores válidos con igual cuota de poder y participación en el proceso de “*amasar ciencia*”, puesto que son quienes pueden dar cuenta del objeto de estudio ya que intervienen en sus contextos desde lo experiencial.
- *el rol de los encuadres conceptuales*, ya que los conceptos ordenadores son lábiles, ofrecen marcos posibles de interpretación que son amplios, flexibles. No dejan de estar presentes, pero sólo quedan incluidos en el proceso de la investigación una vez realizada una historia social de los mismos, de modo tal que pueda evaluarse su pertinencia y fertilidad como herramientas heurísticas.
- *el orden del saber*, en virtud del cuestionamiento que hace la coinvestigación sobre la separación entre doxa y episteme. Asumiendo una distribución simétrica del poder y la horizontalidad en la comunicación se busca interpelar la dimensión del poder presente en la academia, que obtura la verdad del actor social y la subyuga (cu-

ando no la niega o enmudece). Tal como lo plantea Espitía Vázquez (2008: 99) en este estilo de investigación, el protagonismo del intelectual académico radica en la lucha “contra las formas de poder allí donde es a la vez su objeto e instrumento: en el orden del saber, de la verdad, del discurso” Santiago Castro Gómez (2007) plantea que las herencias coloniales son reproducidas por las universidades en la medida en que esa *mirada colonial sobre el mundo* obedece a un modelo epistémico desplegado por la modernidad occidental, que él denomina “*la hybris del punto cero*” dado que representan la estructura triangular de la colonialidad (poder, saber, ser). Esta hibrys del punto cero se asienta en dos componentes: el primero de estos es la *estructura arbórea* del conocimiento y de la universidad. Los conocimientos tienen unas jerarquías, unas especialidades, unos límites que marcan la diferencia entre unos campos del saber y otros, unas fronteras epistémicas que no pueden ser transgredidas, unos cánones que definen sus procedimientos y sus funciones particulares. El segundo elemento es el reconocimiento de la universidad como *lugar privilegiado de la producción de conocimientos*. La universidad es vista, no sólo como el lugar donde se produce el conocimiento que conduce al progreso moral o material de la sociedad, sino como el núcleo vigilante de esa legitimidad. La universidad es concebida como una institución que establece las fronteras entre el conocimiento útil y el inútil, entre la *doxa* y la *episteme*, entre el conocimiento legítimo (es decir, el que goza de “validez científica”) y el conocimiento ilegítimo.

La ciencia moderna occidental se sitúa fuera del mundo (en el punto cero) para observar al mundo, pero no consigue obtener una mirada orgánica sobre el mundo sino tan sólo una mirada analítica. La ciencia moderna pretende ubicarse en el punto cero de observación para ser como Dios, pero no logra observar como Dios. La tesis que sostiene Castro Gómez (2007) es que la universidad moderna encarna perfectamente la “*hybris del punto cero*”, y que este modelo epistémico se refleja no sólo en la estructura disciplinaria de sus epistemes, sino también en la estructura departamental de sus programas.

Entiéndase que la coinvestigación busca equilibrarse como una forma de trabajo colaborativo entre practicantes intelectuales y académicos sin caer en una forma de investigación militante. Se trata de abonar espacios de diálogo entre quienes forman parte de estos colectivos de investigación. Las iniciativas de investigación no se relacionan simplemente con preguntas del tipo *¿Qué investigo?* sino también con las del tipo *¿Para qué investigo?*, y también acerca de si investigo “sobre” ciertos actores o grupos sociales, o “con” esos actores o grupos sociales, al menos como proyecto y dependiendo de los actores. Estas dos últimas preguntas son de carácter ético y político, y ellas condicionan de entrada las preguntas de investigación, la aproximación epistemológica, la elaboración teórica y los planteos de método (ver Mato, 2000, 2001a y 2001b).

### **La reflexividad como eje gravitante del proceso**

La reflexividad retoma el desafío de dar cuenta de las prácticas sociales como estructuras simbólicas de significación desde las cuales representaciones, imaginarios, afectos, deseos y la dimensión de lo utópico se entrelazan como modos situados de producción de saberes que no son como lo plantean Espitía Vásquez, Valenzuela, Cubides “ni totalmente reflexivos, ni formalmente racionales, ni arraigados en mentes individuales” (2008: 105) La noción de prácticas de reflexividad permiten visibilizar un conjunto de saberes “difícilmente textualizables”. En tal sentido recuperamos los aportes de A Giddens (2003) quien nos brinda herramientas de análisis para comprender todo un abanico de prácticas sociales que son no discursivas, pero que se convierten en parte importante de las tramas simbólicas que dotan de significado el “estar en el mundo” para diversos grupos humanos.

La reflexividad no constituye una autorreferencialidad del pensamiento y de la subjetividad que nos permitiría mayores procesos de explicitación de los saberes que ya se saben y, por lo tanto, en procesos de acompañamiento y co-construcción de los saberes o de reducción de las ambigüedades características del lenguaje como lo han propuesto las perspectivas hermenéuticas. Tampoco es una simple conciencia o actividad calculante y razonante para producir adaptaciones más finas a la realidad, sino la posibi-

lidad de que la propia actividad del sujeto se vuelva objeto de explicitación para captarse como actividad actuante.

Se trata de deconstruir el devenir histórico del grupo social desde procesos de escisión y de oposición frente a lo instituido.

### **La importancia del lugar**

Desde la coinvestigación asumimos la necesidad de producir conocimiento situado. Éste se relaciona con el concepto de “lugar” y es abordado por las Ciencias Sociales desde varios puntos de vista, desde su relación con el entendimiento básico de ser y conocer, hasta su destino bajo la globalización económica y también en la medida en la que sigue siendo una ayuda o un impedimento para pensar la cultura. Para algunos, la ausencia de lugar es una “condición generalizada de desarraigo”, y si bien forma parte de la condición moderna, significa en muchos casos, como en el de los desplazados, exiliados y refugiados una experiencia dolorosa. Sin embargo “el lugar” ha sido ignorado por muchos pensadores, y las teorías de la globalización han marginado esta cuestión.

Aunque coincidamos en sostener que la identidad siempre es construida y nunca fija, el lugar -como la experiencia de enraizamiento con la vida diaria-, continúa siendo importante en la vida de la mayoría de las personas, quizás para todas ellas.

Las relaciones entre el concepto de localización, el concepto de conocimiento y las subjetividades, sin duda, están sujetas a la pertenencia a un lugar físico, a un grupo humano, ciertas prácticas compartidas, a una memoria que se construye en común. En efecto implica un conjunto de prácticas compartidas, en la operatividad de ciertas creencias, en la ritualización de ciertas producciones, en las festividades y en los juegos infantiles (Palermo: 2005, 37).

La persistente marginalización del lugar en las teorías de las Ciencias Sociales generó un pensamiento de las realidades sometidas históricamente al colonialismo occidental. El dominio del espacio sobre el lugar ha operado como un dispositivo epistemológico profundo del eurocentrismo en la construcción de la teoría social. En efecto, al restarle énfasis a la cons-

trucción cultural del lugar en beneficio del proceso abstracto y aparentemente universal de la formación del capital y del Estado, casi toda la teoría social convencional ha hecho invisibles formas subalternas de pensar y modalidades locales y regionales de configurar el mundo. Esta negación del lugar tiene múltiples consecuencias para todas las teorizaciones, tanto desde las teorías del imperialismo hasta aquellas de la resistencia, el desarrollo, etc.

Dentro de esta reflexión sobre el lugar aparece el conocimiento como una actividad práctica situada, constituida por una historia de prácticas pasadas y cambiantes, que funciona más como un conjunto de prácticas, que dependiendo de un sistema formal de conocimientos compartidos, libres de contexto (Zaffaroni, 2010)

### **La noción de políticas de lugar**

Las políticas de lugar son formas de intelectualidad creadoras de otros mundos basadas en saberes y prácticas experienciales situadas o concretadas en sus “localidades sociales, económicas y culturales específicas” (Escobar y Hatcourt, 2002).

Estas prácticas guardan en sí mismas el potencial experimental para convertirse en invenciones políticas de ruptura con el orden social imperante. Son procesos que retan la validación política y epistemológica del lugar e implican un proceso de reflexividad mediante el cual las prácticas de los actores sociales situadas en un territorio devienen en acontecimientos políticos que redimensionan positivamente las nociones de localidad, ubicación y sentido de pertenencia (Garzón, 2000; Oslender, 2000), es decir, representan formas otras de “escribir el mundo”.

### **El caso de los Parajes La Puntana y La Curvita. Departamento Rivadavia Salta. Comunidades Wichí, Chorote, Chulupí y Toba**

La Puntana y La Curvita son parajes ubicados en el Chaco Salteño. Residen a más de seiscientos kilómetros de la ciudad de Salta y se encuentran

próximos a la frontera con la República de Bolivia y al punto tripartito de Hito I, en el que convergen Bolivia, Argentina y Paraguay.

El régimen térmico es elevado y de larga duración; frecuentemente en el verano se alcanzan temperaturas máximas de hasta 45 grados y mínimas de 21 a 25 grados. Los vientos son muy frecuentes, predominan los del primer cuadrante que soplan casi diariamente desde fines de julio a octubre. Los suelos de la región son pobres en materia orgánica. El bosque nativo está muy degradado. Las actividades económicas más notorias son la ganadería a monte abierto la forestal con extracción de leña, carbón, postes y artesanías y la pesca para subsistencia practicada en el río Pilcomayo.

En ambos parajes la población es rural en un 90%, compuesta en su mayoría por comunidades indígenas pertenecientes a la etnia Wichí, aunque también encontramos en convivencia en los parajes de la Curvita, Monte Carmelo, Santa María, Hito I, Magdalena, grupos comunitarios de las etnias Tapiete, Chulupíes, Guaraníes, Toba y Chorotes. Es escasa la población de criollos afincados en la zona que, por las características de pobreza estructural viven también en condiciones de precariedad.

Las vías de acceso a los parajes es más rápida y segura por territorio boliviano, puesto que por el territorio argentino es difícil la circulación por tratarse de un camino de tierra compuesta de arena y arcilla. En periodo estival, desde noviembre a junio, no se puede transitar quedando la zona aislada y frecuentemente inundada por la crecida de los ríos Pilcomayo y Bermejo.

El área en cuestión se manifiesta como una zona de extrema exclusión socio-económica producto de un conjunto de factores condicionantes que han sumido a sus habitantes en una situación desesperante y con escasas posibilidades de superación, de no mediar una acción que ataque los factores principales que la provocan.

La desertización producto de la tala indiscriminada realizada por décadas, ha generado una cada vez más pronunciada sequía que abarca de siete a ocho meses en el año. Este régimen hídrico provoca un marco de mayores dificultades para cualquier tipo de actividad económica que se desarrolle en la región. Además es notable la precariedad de la infraestructura pública, la extensión territorial, las condiciones climáticas, la dispersión poblacional, la pobreza, la diversidad cultural entre otras; cuestiones que requieren respuestas inmediatas de las políticas públicas.

En todo el Gran Chaco argentino los capitales ingleses y franceses dieron lugar a la explotación irracional del quebracho para la extracción de tanino desde la segunda mitad del siglo XIX hasta mediados del siglo XX. Este proceso ha sido producto de la desidia y entrega de gobiernos y personajes que desde la cúpula del poder se aprovecharon de las circunstancias y no dudaron en traicionar los intereses nacionales, situación que se oculta curiosamente hasta nuestros días porque lamentablemente en términos de denuncia, aquellos intereses espurios siguen medrando en la región, comprando grandes extensiones de tierra para someterlas a la explotación de monocultivo que sin dudas terminarán con la más formidable reserva forestal de la Argentina. Los pueblos indígenas de la región perdieron su hábitat, les destruyeron el monte y con ello lo esencial de la vida de estos pueblos unidos culturalmente a la naturaleza.

Rescoldo llega a los parajes para realizar las Pre-jornadas de Jóvenes Protagonistas en el año 2007. Ese año el eje de trabajo del evento que anualmente se realiza “Identidad y Compromiso”. Esta instancia ofició como diagnóstico socio-comunitario de la zona dado que permitió conocer la realidad de la comunidad desde las voces de los jóvenes que la conforman. A partir de ello, se gestaron una serie de actividades que dieron forma al plan de acción de la coinvestigación, el que se fue concretando desde aquella primera actividad hasta la actualidad.

Iniciando nuestro involucramiento con la comunidad y especialmente con los jóvenes que la pueblan, fuimos pensando cuáles eran los problemas que tenía la comunidad para participar. Ellos plantearon el disciplinamiento religioso de la Iglesia Anglicana extendida en buena parte de la región del Gran Chaco, el cúmulo de prohibiciones a través de las cuales los religiosos disciplinan a los miembros de la comunidad. Esta situación se vivía más angustiosamente por las y los jóvenes quienes señalaron la falta de un espacio físico donde “*reunirse y conversar sobre nuestros problemas*” (CS, Joven Wichí de La Puntana).

Así nació la primera gran actividad del colectivo de investigación<sup>1</sup>, la creación del Centro Comunitario Espacio Joven. Colectivamente levantamos las paredes de lo que sería el centro, dando inicio así a un espacio físico

---

<sup>1</sup> Compuesto ya en estas instancias por dirigentes de las comunidades de ambos parajes, jóvenes Wichís y miembros de Rescoldo.

que tendría como actores principales a los jóvenes de la zona, pertenecientes a las comunidades indígenas Wichí y Toba. La construcción del centro se hizo con materiales donados por la Universidad, la Red Rescoldo y de muchas personas solidarias.

El Centro Comunitario se construyó en una de las visitas del equipo. Docentes y estudiantes se encargaron de los cimientos y en dos días estuvo construido el edificio. Sus paredes son de adobe y el techo de chapa de cinc.

Rescoldo donó una PC para el nuevo espacio por lo cual en paralelo a la construcción, se brindó capacitación a los jóvenes de tercer año del colegio en el uso de la computadora. De modo tal que éstos pudieran mantener actualizado el inventario de los libros y revistas de la biblioteca que llegan a la cifra de quinientos ejemplares.

Por otra parte, se realizaron reuniones con los docentes del colegio de la zona y jóvenes, firmándose el acta constitutiva del Centro Comunitario “Espacio Joven”. Una vez concluida esta instancia se realizaron actividades de recreación y esparcimiento a orillas del Río Pilcomayo, donde pudimos reforzar los vínculos creados en la primera visita, reafirmando nuestro compromiso de continuar trabajando en este proyecto que nos humaniza y nos pone al servicio de la comunidad.

A raíz de nuestra convivencia con la comunidad en ocasión de nuestras visitas al lugar, se sumaron al colectivo de investigación, algunos docentes del colegio secundario y la escuela primaria de la zona. En diferentes oportunidades la conversación giró en torno de las dificultades que tienen los docentes blancos al enseñar en contextos interculturales, dado que no existe dentro de la formación de grado una instancia que les brinde conocimientos sobre las culturas indígenas. Apostando a la investigación social como un modo de desnaturalizar prácticas e imaginarios, decidimos iniciar una actividad que se denominó “Seminario de Formación acerca de mapas y herramientas para conocer la escuela, sus actores y sus prácticas” dirigido a docentes de escuelas primarias y secundarias.

La mayoría de los maestros que ejercen su profesión en la zona proceden de otras ciudades. Ninguno de ellos pertenece a alguna comunidad indígena, dado que las políticas públicas tanto nacionales como provinciales no habilitan a los miembros de las comunidades para afrontar el costo económico que implica estudiar en el nivel superior universitario o no univer-

sitario. La invisibilidad del indígena en la política educativa y en las políticas públicas en general ameritan saldar una deuda histórica con las comunidades, dado el estado de abandono (en materia de salud, vivienda, trabajo, conservación de la naturaleza, educación) en el que viven la mayoría de ellas.

Debido a la matriz españolizante que tiene la escuela y dado que los niños que ingresan a ésta no hablan castellano, el sistema perversamente condena a los indígenas a la situación de abandono de su idioma, o de deserción y exclusión del sistema. De este modo, son muy pocos los indígenas que egresan de la enseñanza media e intentan llegar a la educación superior del sistema.

A raíz de esta “falta de entendimiento” entre docentes y la comunidad, señalado como problema prioritario, y a pedido de éstos, se dio inicio al trayecto de formación en investigación socio-educativa. El trabajo se abordó por módulos y concluyó con la elaboración de proyectos de investigación de los docentes sobre sus prácticas y la comunidad.

Los módulos de trabajo fueron: La reflexión epistemológica en el campo de lo socio-educativo. Las tradiciones y paradigmas presentes en la investigación social. Las dimensiones del proceso metodológico. El sentido de la investigación socio-educativa. Su pertinencia. La producción de conocimiento situado. El objetivo de este trayecto consistía en aportar a la desnaturalización de la mirada de lo social, transformando la percepción acerca del “otro” culturalmente diferente y valioso.

Esta tarea ha concluido con éxito en los docentes de las escuelas primarias, sin embargo, es una permanente necesidad de estos docentes el contar con instancias de reflexión y formación que les permitan enseñar alejados de la concepción castellanizadora de la educación e incluir positivamente en la escuela, las prácticas y los contenidos la cosmovisión, saberes y demandas de las familias y la comunidad.

Continuando con el trabajo en comunidad, los jóvenes y los miembros del Colectivo Rescoldo elaboraron el proyecto de formación de dinamizadores juveniles en ambos parajes. En este marco, el trabajo con los jóvenes de la comunidad se inicia desde el año 2007 y se sigue de forma continuada en la forma de talleres hasta el año 2009. Es objetivo de éstos contribuir a la reflexión colectiva y a la formación de jóvenes indígenas como dinamizadores socioculturales en la región. Los ejes de trabajo en

los talleres, jornadas y las reuniones a orillas del río fueron los siguientes: Memoria e identidad de las comunidades milenarias. Situación socio-económica de la comunidad. Participación y demandas de las comunidades. El marco jurídico vigente. Derechos humanos. Técnicas de animación socio-cultural. Diagnóstico y elaboración de proyectos socio-comunitarios. Movimientos sociales en Latinoamérica. El reclamo por el derecho a vivir en la diferencia.

Esta iniciativa de formación de líderes juveniles indígenas se llevó adelante en el Centro *Espacio Joven* y si bien se inició con jóvenes de la Puntana, ha extendido su cobertura hacia comunidades vecinas. Como apoyo a la tarea se editó “Los pájaros del silencio” de Zaffaroni-Choque.

El espíritu del proyecto buscaba nuclear a jóvenes de la comunidad para que se reúnan en torno a problemas comunes, reflexionen sobre los mismos y planteen vías de solución, se capaciten, se organicen y se implementen emprendimientos socioculturales que contribuyan a recuperar la memoria, satisfacer sus necesidades, tales como el acceso a la cultura, a la educación, al trabajo, a una vivienda digna, a la creación, a la información y la participación.

Los debates y el diagnóstico sociocultural, histórico de la región dieron lugar a la concreción de un emprendimiento productivo colectivo que busca producir miel para el autoconsumo. Este proyecto denominado “Jóvenes Indígenas con dignidad. Montaje de una unidad apícola experimental” ha sido aprobado por la Dirección Nacional de Juventud y está liderado por un grupo de jóvenes dinamizadores de la Puntana y La Curvita, realizándose exitosamente desde el año 2009 hasta la fecha.

### **El caso de las comunidades guaraníes del Departamento San Martín en Salta**

En ocasión de la realización de las III Jornadas de Jóvenes Protagonistas “Jóvenes viviendo en las fronteras y fronteras en la vida de los jóvenes” realizadas en el año 2006 en la ciudad de Tartagal, se inició un trabajo de coinvestigación con los jóvenes de las localidades de Yacuy (Tupí Guaraní) y Tuyunti (Chané).

En aquella ocasión, los jóvenes reprodujeron el relato de los abuelos de la comunidad de Yacuy. “Esta comunidad es heredera de la cultura Tupí Guaraní, la comunidad está formada por 40 familias extensas el proyecto intenta fortalecer la cultura mediante la educación bilingüe y la elaboración de materiales didácticos en lengua guaraní. Mi deseo es también formar jóvenes para poder armar proyectos comunitarios y tratar de que los jóvenes no nieguen su identidad. El libro tiene cuentos y leyendas. .”

Analizando la situación educativa de la zona, los jóvenes señalaron:

*“muchas veces cuando comenzamos a estudiar en la escuela, en la universidad nos da vergüenza, tenemos miedo de ser discriminados”*

*“Los jóvenes originarios tenemos que tomar conciencia de dónde venimos y los blancos, la cultura blanca muchas veces no nos reconocen y tampoco respetan las leyes, porque sino respetarían la obligación de la educación bilingüe”*

*“Para estudiar se necesita plata y también cuesta mucho integrarse, nos sentimos discriminados en la escuela por la sociedad europea blanca porque niega la identidad de nuestros pueblos, porque nos han impuesto una nueva cultura”*

Asimismo los integrantes de las comunidades hacen referencia a que los conocimientos brindados por la escuela entran en conflicto con los conocimientos tradicionales “ancestrales”, la escuela se dice intercultural y bilingüe pero no contempla las particularidades culturales e identitarias y menos tiene en cuenta los impactos negativos que la imposición de un modelo occidental causa en los niños. En tal sentido existen muchas familias de comunidades que se niegan a mandar sus hijos a la escuela.

Más allá de estas apreciaciones críticas acerca de la escuela, la misma despierta expectativas de ascenso social, algo que era desconocido para las comunidades. Esto provoca situaciones conflictivas en algunos jóvenes que confrontan nuevos saberes con saberes tradicionales y otros marcos y modelos sociales posibles, es decir incorpora nuevas identidades. Asimismo las pautas culturales que transmite la escuela a través de la curricula, incitan a un consumo que la mayoría de las veces no se satisface en el ámbito de las ofertas y posibilidades de la comunidad. Es decir se da una situación

tenza entre las ofertas seductoras de occidente y las prácticas tradicionales, que poco a poco se van perdiendo.

El diagnóstico de los jóvenes de ambas comunidades señala que entre los principales problemas emergen los siguientes: *“Nos sentimos como jóvenes atados, con las manos atadas porque no hay políticas que apoyen la difusión de la cultura de los pueblos originarios, se está dejando de bailar PINPIN de hablar la lengua”*. *“Otro problema es la deforestación, todos los árboles, todo lo que para nosotros tienen significado”*. *“La desigualdad en la educación por recursos económicos, Todos estamos capacitados para aprender el problema es económico”*.

En rondas de visitas a las dos comunidades se gestó la creación de dos proyectos socio-comunitarios de montaje de panaderías comunitarias a cargo de los grupos de jóvenes que participaron del proceso de la coinvestigación. Desde el año 2007 hasta el año 2009 las rondas de visita a las comunidades abordaron el trabajo reflexivo en talleres sobre los ejes de memoria e identidad y trabajo cooperativo en comunidad, buscando sostener las panaderías comunitarias que siguen trabajando exitosamente en ambos lugares.

### **El caso de los jóvenes de los Valles Calchaquíes (Salta, Tucumán y Catamarca), organizado por el CILECI (UNSa)**

Movilizado a partir de un grupo de jóvenes que se acercaron a participar de la Primera Jornada de Jóvenes Protagonistas en los Valles Calchaquíes de Salta, que organizara la Universidad Nacional de Salta y el Municipio de San Carlos, se inició desde octubre del año pasado un proyecto de coinvestigación con jóvenes residentes en la mencionada localidad. A partir del año en curso, este proyecto junto a otros de la región, conforman el Programa de Coinvestigación sobre Interculturalidad, memoria e identidad en los Valles Calchaquíes del NOA.

Hasta el momento se vienen desarrollando reuniones quincenales donde se trabaja por el espacio de un fin de semana completo bajo la modalidad de taller. Entre los objetivos de la propuesta de coinvestigación en San Carlos se apunta a conformar un espacio de participación, reflexión y formación

sobre tres grandes campos de indagación: las problemáticas sociales contemporáneas de los jóvenes de la región; la memoria y la identidad como proyecto político emancipador y la consolidación de redes juveniles colectivas de trabajo comunitario.

Como producto del trabajo reflexivo se destaca la formación de quince jóvenes dinamizadores residentes en la localidad, los que se encuentran desarrollando piezas comunicacionales para dar a conocer el trabajo del colectivo de investigación sobre la historia del pueblo, las comunidades ancestrales que pueblan la región y las herramientas de la educación popular para el trabajo comunitario. A partir de la realización de la I Jornada de Jóvenes Protagonistas en San Carlos en los Valles Calchaquíes de Salta, la Dirección de Turismo y Cultura de la Municipalidad de San José de Catamarca se acercó a Rescoldo y manifestó su interés por generar actividades conjuntamente en el área de la interculturalidad, dada la presencia de comunidades originarias vivas en la zona. A esta iniciativa se sumaron los dirigentes y miembros en general de la comunidad de Los Quilmes de Tucumán.

A partir de talleres con miembros de las comunidades de San José y Santa María de Catamarca y Los Quilmes de Tucumán se trabajaron temáticas vinculadas a la interculturalidad. Se elaboró un diagnóstico socio-comunitario histórico de las comunidades de modo tal que se pueda historizar la situación actual de las comunidades indígenas de la región. Uno de los aspectos más señalados por los participantes tenía que ver con el papel de la educación escolarizada y su anulación de las cosmovisiones milenarias. También surgió el desconocimiento en el que se encuentran los docentes de las escuelas primarias y secundarias que siguen transmitiendo la enseñanza de la historia de las comunidades “*como si no viviéramos, como si sólo se tratara de los mayas, los incas y los aztecas...*”

Buscamos colectivamente comenzar a elaborar acciones comunitarias que instalen la cuestión de la interculturalidad en la agenda pública. En tal sentido, una de las actividades que se está realizando desde septiembre hasta noviembre se denomina “*Herramientas para una práctica intercultural*” y está convocando a docentes de la región. Es objetivo de esta acción el crear un espacio de debate y reflexión para sentar las bases de un intercambio de conocimientos y saberes en el ámbito de la Escuela, que permitan avanzar en formas prácticas de convivencia pluricultural y en la edifi-

cación de una conciencia colectiva fundado en el diálogo reparatorio que contribuya a procesos de revalorización cultural y rescate de la identidad y la memoria.

Entre los objetivos específicos se encuentran el de favorecer la construcción de estrategias didácticas/pedagógicas que contribuyan al abordaje crítico de la práctica docente orientada a recrear ámbitos de convivencia y participación democrática de la comunidad educativa y, complementariamente, el promover la extensión de la tarea educativa en el ámbito de la comunidad, que ayuden a la reconstrucción de los procesos identitarios y la memoria colectiva.

Entre los contenidos que se trabajarán en estos talleres se encuentran: La ruta de la sabiduría de los pueblos andinos. El Yanantin: la dualidad complementaria. El Tinkuy: la proporcionalidad. Tawa-Paqa: la vincularidad. Pachatussan: vinculo o soporte de la existencia. Crítica a la Filosofía occidental. La Escuela Andina. Los pueblos originarios de la región. La conquista y la colonización española. Los Estados Nacionales. Globalización y exclusión social. El impacto en los Valles Calchaquíes. Educación e Interculturalidad. Como corolario de esta actividad cabe mencionar la reciente incorporación de intelectuales indígenas de comunidades andinas al colectivo de investigadores.

### **Algunas reflexiones**

Las acciones emprendidas tuvieron como supuesto fundamental la existencia de un otro *diferente y valioso*. En todo momento se buscó definir *con él* lo que es la realidad y el conocimiento (en el sentido que lo plantea Valenzuela Echeverri, 2008). Esto fue posible gracias a un doble proceso de reflexión colectiva; desde los miembros de Rescoldo implicó un ejercicio de revisión de los saberes y una contextualización de los mismos que permitieron luego la comprensión de aquello que proviene de fuera de la propia subjetividad, de aquellos mensajes que no pueden ser anticipados, previstos, ni programados por nuestro dominio subjetivo del mundo, en definitiva, de aquellos mensajes provenientes de una cosmovisión diferente. Para los miembros de la comunidad, entre ellos y fun-

damentalmente los jóvenes, implicó un proceso de reapropiación y revalorización de la propia cultura, como así también el fortalecimiento de la identidad y la memoria colectiva.

Las acciones concretadas hasta el momento han dado lugar a prácticas intelectuales<sup>2</sup>, entendidas éstas como aquellos saberes, significaciones, visiones tejidas desde la trama de relaciones de un colectivo en particular, que implican una construcción de sentidos anclada en el lugar, con posibilidades de proyección futura. Esto ha sido posible en virtud de que la tarea de investigar se hace con el otro, en un diálogo de saberes no subordinado a campos de significación rígidos y epistémicamente jerarquizados. Es desde allí que se permite problematizar “con” los actores y organizaciones la situación de crisis, incertidumbre y conflicto, abriendo instancias de producción social de conocimientos vinculadas con la transformación (Huerdo, 2002).

Reafirmando la coinvestigación como un horizonte de posibilidad para el cambio en los colectivos sociales, también queremos destacar el carácter decolonial de esta investigación que se fundamenta en un diálogo experiencial. En el ámbito de la academia pervive aún la visión de ese imaginario subalternizante de la investigación cada vez más hegemónico, según Daniel Mato, en las universidades latinoamericanas, que induce de entrada a deslegitimar la producción intelectual de los actores sociales con quienes se investiga, reduciendo su saber a simple *doxa* de la cual hay que expurgarlos con el objeto de mejorar su práctica. La coinvestigación invierte esa primacía de las prácticas académicas para colocar en el eje central las prácticas de reflexividad de los colectivos, que no son otra cosa que conocimientos y saberes desplegados en la práctica. La coinvestigación permite decolonizar en clave crítica y propositiva la generación

---

<sup>2</sup> Propuesta de Daniel Mato (2002) Lo que busca resaltar este concepto es la multiplicidad de prácticas de cultura y poder que no se circunscriben o relacionan con la Universidad, donde se produce un trabajo reflexivo, de conceptualización, de análisis para la intervención pero sin que necesariamente estén orientadas a producir escritos, sino a *otras formas de acción* impulsoras del cambio social. Tales prácticas de cultura y poder articulan lo cultural (simbólico social) con lo político, y lo político (las relaciones de poder) con lo cultural, sin asumir la forma de “estudios”, pero desarrollando formas de producción de conocimientos y saberes que, o bien lo hacen “dentro y fuera” de las prácticas académicas, o bien transgrediendo esas fronteras sin ceder tampoco a sus trazados interdisciplinarios o a los que desarrollan otros contextos institucionales distintos a la academia. En Espitía Vásquez, óp. cit. (2008)

de conocimientos dentro de la misma academia. De cierto modo inaugura una lucha por el sentido de la investigación social colocándola en sintonía con las nuevas rutas e incertezas políticas y sociales que impone el cambio de paradigmas epistemológicos en la sociedad contemporánea.

La apuesta por un tipo de investigación reparadora es el inicio de la valoración del inmenso espacio cultural de nuestros pueblos indígenas, sentando las bases del respeto pluricultural y pluriétnico. A pesar de siglos de violencia las comunidades están esperanzadas de un nuevo tiempo, que termine con una larga historia de desaciertos y pacientemente, en la inmensidad de esta región desertizada por la voracidad de la codicia, construyen sueños desde la dulce mirada de los jóvenes que la viven.

Como colectivo planteamos reconcebir las Ciencias Sociales desde la pluriversalidad epistemológica y la creación de vínculos dialógicos dentro de esa pluriversalidad que apunten a proyectos de intervención epistémica y social decoloniales. Si la primera ruptura epistemológica fue con la doxa en nombre de la episteme para subir al punto cero, el gran desafío que tienen ahora las universidades con sus equipos de docentes e investigadores es realizar una segunda ruptura epistemológica, pero ahora ya no con la doxa sino frente a la episteme, para bajar del punto cero. El ideal ya no sería el de la pureza y el distanciamiento, sino el de la contaminación y el acercamiento. Descender del punto cero implica, entonces, reconocer que el observador es parte integral de aquello que observa y que no es posible ningún experimento social en el cual podamos actuar como simples experimentadores. Cualquier observación nos involucra ya como parte del experimento (Castro Gómez, 2007). Se trata de abonar caminos que permitan dar cabida a la existencia de todos los mundos posibles, en pie de igualdad.

**Bibliografía**

- Appadurai, A. (2006). *La globalización y la imaginación en la sociedad contemporánea*. Recuperado de <http://geocultural.blogdiario.com/img/appadurai1.pdf>
- Castro Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En Castro Gómez, S. & Grosfoguel, R. (Eds.). *El Giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (79-91). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Cubides, H. & Durán, A. (2002). Epistemología, ética y política de la relación entre investigación y transformación social. En *Revista Nómadas N° 17*, 10-24. Bogotá: Universidad Central.
- Escobar, A. (1996). El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo? En Escobar, A. (Ed.) *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo* (113-143). Colombia: Norma.
- Espitúa Vásquez, U. (2008). Producción de conocimiento, prácticas intelectuales y reflexividad. En *Revista Nómadas N° 29*, 96-111. Bogotá: Universidad Central
- Guiddens, A. (2003). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amarrortu.
- Mato, D. (2001). Estudios y otras prácticas latinoamericanas en cultura y poder. Crítica de la idea de Estudios Culturales Latinoamericanos y propuestas para la visibilización de un campo más amplio, transdisciplinario, crítico y contextualmente referido. En Walsh, C. (Ed.) *Estudios Culturales Latinoamericanos. Retos desde y sobre la región andina* (73-112). Quito: Ediciones Abya Yala.
- Palermo, Z. (2005). *Desde la otra orilla. Pensamiento crítico y políticas culturales en América Latina*. Córdoba: Alción.
- Zaffaroni, A. (2010). *Procesos identitarios, prácticas sociales y de resistencia juveniles. El caso Salta NOA. Argentina*. (Tesis inédita de Doctorado). Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.

---

## **EJE ACCIÓN, PARTICIPACIÓN, OPCIONES Y ESTRATEGIAS POLÍTICAS**

---

*Pedro Nuñez y Laura Kropff*

**E**sta relatoría sobre el intercambio en el Eje 2 “Acción, participación, opciones y estrategias políticas” de la II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina (ReNIJA) toma como punto de partida la comparación con la reflexión producida en el primer encuentro, realizado en la ciudad de La Plata en 2007 (ver Kropff y Núñez, 2010). A partir de las quince producciones presentadas en esta oportunidad nos interesa dar cuenta de las similitudes y diferencias en los abordajes conceptuales y metodológicos presentados en ambos congresos, así como prestar atención a la existencia de desplazamientos en los problemas de investigación, los enfoques y los hallazgos.<sup>1</sup> En este segundo encuentro advertimos, en términos generales, el comienzo de la construcción de un lenguaje compartido que permite que los aportes de distintas disciplinas, procedencias geográficas y lugares de investigación (universidades, espacios de gestión y ámbitos de militancia) empiecen a dialogar.

En 2007 observábamos un desplazamiento del foco del análisis de la participación de los jóvenes en las instituciones de la modernidad hacia experiencias participativas definidas como *nuevas* y ubicadas en el campo de los estilos, las opciones estéticas, etc. Más que definirlos como actores políticos en términos clásicos, eran entendidos como actores y productores culturales y las interpretaciones y explicaciones se centraban en la politicidad de sus prácticas. En contraste encontramos, en la segunda ReNIJA, trabajos que retoman el abordaje de la participación de los jóvenes en espacios tradicionales como partidos políticos (Molinari, 2010), sindicatos (Giorget-

---

<sup>1</sup> En función de esta relatoría se tomaron en consideración aquellas ponencias que se presentaron oralmente durante la II ReNIJA. Aquellas ponencias que fueron recibidas en término pero no fueron presentadas pueden encontrarse en el CD de actas.

ti, 2010; Wolanski, 2010) y movimiento estudiantil (Fernández Plastino, 2010; Galetto, 2010). Asimismo, un conjunto significativo de las ponencias se preocupa por los aprendizajes políticos en espacios escolares (Carrión y Luna 2010; Dorzán y Arias 2010; Gaúna 2010; Montes de Oca, Bouilly y Moschen 2010; Nuñez 2010). Esto no implica que la exploración en espacios considerados *novedosos* no haya sido abordada, sin embargo, incluso esos trabajos colocan el foco analítico en cuestiones como la participación, la política, los derechos y la ciudadanía antes que en la performatividad de las prácticas juveniles.

Las ponencias presentadas en esta línea, dispararon el debate sobre la especificidad de la juventud como articuladora de posiciones en campos políticos sindicales, partidarios, de gestión e, incluso, en movimientos sociales. La discusión se organizó en torno a la posibilidad de pensar la juventud como identidad sectorial (equivalente a la de los trabajadores, las mujeres, etc.) en tensión con el análisis de su especificidad en tanto posición subalterna en términos etarios. Ambos énfasis analíticos tienen implicaciones sutilmente diferentes en cuanto a las posibilidades de acción política otorgadas a la agencia juvenil. A pocos días de los sucesos acaecidos luego de la muerte de Néstor Kirchner (ocurrida doce días después de concluida la II ReNIJA), en los que una de las principales lecturas hechas por los medios se basó en la *sorpresa* ante la actitud *militante* de los *jóvenes* (itálicas para las categorías más utilizadas), queda claro que es necesario profundizar en la línea de trabajo que se preocupa por prácticas de participación política antes consideradas *viejas*. En definitiva, la noción de *sorpresa* inscribe en la agenda un interés por las *nuevas viejas* prácticas y las *nuevas viejas* preguntas (valga la paradoja).

Uno de los desafíos que esta agenda de investigación propone está en que lo que se narra cómo *retorno a la política* desde las teorías sociales puestas en juego, no se convierta en un retorno conservador en términos de teorías académicas. Los trabajos presentados muestran que el estudio de los modos en los que la condición juvenil contemporánea se vincula, transita, modifica y resiste su paso por las instituciones políticas propias de la modernidad continúa siendo central para interpretar el sentido que los actores otorgan a sus propias acciones políticas. A la vez, registran mutaciones en las construcciones de sentido de los jóvenes sobre esos espacios. El tránsito

que permitió la problematización de la politicidad más allá de la reivindicación explícita de la política (evidenciado en Galetto *op.cit.*, Nuñez *op.cit.*, Polizuk 2010), debe proveer insumos enriquecedores para el análisis de estas prácticas. En concordancia con esta tensión, en 2007 identificábamos un efecto de lectura normalizante que distinguía entre prácticas consideradas *normales* y prácticas consideradas *alternativas* en los trabajos. Este efecto impedía ver lo que lo *alternativo* tiene de *normal* y lo que lo *normal* tiene de *alternativo*. La dualidad se volvió a observar en el intercambio en 2010, esta vez centrada en la tensión entre lo considerado *viejo* y lo considerado *nuevo* en términos de prácticas políticas.

Las sesiones de trabajo del Eje permitieron, también, reflexionar sobre los presupuestos que siguen permeando la concepción hegemónica del sujeto joven como inherentemente transformador e inherentemente conflictivo. Estos supuestos explican que siga siendo área de vacancia, en este campo, el estudio de las prácticas políticas juveniles que mantienen el *status quo*. Un ejemplo de esta vacancia es la ausencia de estudios sobre la participación juvenil en las élites políticas y/o empresarias.

Si en 2007 los aspectos metodológicos ocuparon un lugar importante en el debate, en 2010 se profundizó en la discusión teórica. En ese sentido, los comentarios sobre las distintas ponencias permitieron reflexionar sobre la distinción conceptual entre el término *juventud* y el término *generación*. La expectativa socialmente definida es que las personas pasen por la niñez, la juventud, la adultez y la vejez a lo largo de su vida, mientras que supone que una persona pertenece a sólo una generación. Se trata, por lo tanto, de categorías sociales con implicaciones diferentes que no pueden utilizarse alternativamente sin contemplar su especificidad. Además, las distintas ponencias se sirvieron del término *juventud* y del término *generación* para definir cosas diferentes. Mientras una gran parte de las ponencias consideró a la juventud (o a la generación) como atributo de los sujetos —ya sea en términos de edad cronológica o de posicionamiento social—, algunas colocaron el foco en el modo en que la categoría socialmente construida es puesta en uso generando efectos políticos en distintos contextos sociales (Carrión y Luna *op.cit.*, Kropff 2010, Wolansky *op.cit.*) y, finalmente, otras la utilizaron como concepto teórico para explicar prácticas y situaciones (Beretta, Trincheri, Laredo y Verdi 2010, Dorzan y Arias *op.cit.*).

Un último punto particularmente significativo fue la participación -en el eje y en toda la ReNIJA- de personas vinculadas a la gestión en temas de juventud que presentaron reflexiones sobre proyectos en cuya implementación participaron. Esto posibilitó contar con análisis sobre la participación en organizaciones de la sociedad civil de trayectorias vinculadas a la producción académica (Girón, 2010), así como con apropiaciones de perspectivas académicas por parte de miembros de ONGs (Montes de Oca, Bouilly y Moschen *op.cit.*), militantes de partidos políticos y agrupaciones (D'Anna 2010), militantes de sindicatos y organizaciones de base (Giorgetti *op.cit.*) y funcionarios gubernamentales (Beretta, Trincheri, Laredo y Verdi *op.cit.*). Esto nos llevó a reflexionar sobre el modo en que el conocimiento producido en la academia se vincula con proyectos que se proponen intervenir sobre la realidad que estudian. Es necesario profundizar y analizar críticamente las experiencias existentes para lograr propuestas que complementen el ámbito académico y el de la gestión de manera tal que se produzca un enriquecimiento mutuo sin que ninguna de las agendas quede subsumida y empobrecida en función de los marcos de interpretación e intereses preponderantes en el otro ámbito. En definitiva, se impone la construcción de un espacio específico de reflexión sobre esta relación.

### **Trabajos disponibles en el CD de la II ReNIJA y presentados durante el encuentro:**

- Beretta, D., Trincheri, R., Laredo, F. & Verdi, I. (2010). Espacios de participación juvenil: las organizaciones juveniles en la ciudad de Rosario. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Carión, C. & Luna, M., J. (2010). Escuela técnica y socialización política: la experiencia cotidiana en los espacios de taller como instancia de aprendizaje político. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- D' Anna, L. (2010). Juventud rosarina y su participación socio-política hoy. ¿Innovación o más de lo mismo. En *Actas electrónicas de las II Reu-*

- nión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Dorzán, M., C. & Arias, L. (2010). Participación estudiantil: sus múltiples sentidos. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Fernández Plastino, A. (2010). La política viral, la lógica de multitud y la sobrecarga sistémica como estrategia de resolución del conflicto en la dinámica de la juventud universitaria. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Galetto, S. (2010). La identidad juvenil en relación al uso del espacio público: Un estudio de casos de Villa Mercedes. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Gauná, E. (2010). Universidad y Construcción de Ciudadanía: “Perspectiva sobre la política, lo político, la participación y el ejercicio de la ciudadanía de los estudiantes de la UNNE”. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Giorgetti, D. (2010). Participación juvenil en movimientos sociales urbanos: JCTA y FPDS. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Girón, G. (2010). El derecho: discurso, campo y posibilidad. Una aproximación a las estrategias de la Red por los Derechos de los Jóvenes. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Kropff, L. (2010). Lo joven como índice en el conflicto social en torno al accionar policial en Bariloche. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Molinari, V. (2010). La participación política de los jóvenes dentro de las orgánicas partidarias. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Montes de Oca, F., F. & Moschen, P. (2010). Participación: Situación, Dificultades y Perspectivas. En *Actas electrónicas de las II Reunión Na-*

- cional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Núñez, P. (2010). La participación en espacios *flexibles*. Hacia una cartografía de las acciones políticas juveniles en la escuela media. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Poliszuk, S. (2010). Producción de sentidos y construcción de identidades políticas juveniles. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Wolanski, S. (2010), “Jóvenes innovadores” y “viejos ex ENTel”. La dimensión etaria de las relaciones entre trabajadores y los sentidos atribuidos a la juventud en el proceso de organización de un grupo de pasantes. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.

**Otras referencias:**

- Kropff, L. & Núñez, P. (2010). Acción, participación, opciones y estrategias políticas. Relatoría. En Chaves, M. (Coord.) *Estudios en Juventudes en Argentina I. Hacia un estado del arte 2007* (45-49). La Plata: Red de Investigadoras/es en Juventudes Argentina (ReIJA) y Editorial Universidad Nacional de la Plata (Edulp).

# **LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA DE LOS JÓVENES DENTRO DE LAS ORGÁNICAS PARTIDARIAS**

*Viviana Molinari*

## **Introducción**

**E**n nuestro país, la relación entre juventud y política se entrama en una trayectoria compleja y cambiante que se manifestó de diversos modos a través del transcurso de las épocas, las clases sociales, los grupos de pertenencia, las convicciones ideológicas, etc. Las Juventudes Partidarias, surgen con identidad propia, en tanto juventud, (no ya como jóvenes que militan activamente dentro del partido) en la segunda mitad de la década del '50 y se van consolidando durante los años '60<sup>1</sup>. No podemos soslayar que más allá de lo que ocurre en Argentina, es a nivel mundial que en el transcurso de estas décadas la juventud ocupa un lugar muy importante en las sociedades occidentales y se conforma como sector social con perfiles identitarios de características singulares.

Específicamente en la Argentina en la segunda mitad de la década del '60 y en la primera mitad de los '70 los jóvenes participaban decidida y mayoritariamente<sup>2</sup> de la vida política a través de partidos, agrupaciones, sindicatos, organizaciones estudiantiles y organizaciones armadas, siendo este un período de grandes e importantes movilizaciones de la población con amplia presencia juvenil. Esta generación fue desgarrada por la dictadura militar (1976-1983) que implicó la persecución, el asesinato y la desaparición.

---

<sup>1</sup> Esto es términos generales, ya la Federación Juvenil Comunista (La FEDE) surge con anterioridad habiendo sido fundada en 1921.

<sup>2</sup> No hablamos en términos de mayorías porcentuales, ya que no contamos con esos datos, pero podemos sostenerlo en relación comparativa con otros períodos socio-históricos, puesto que la participación anclada en términos erarios se visibilizaba en la esfera pública de manera muy marcada.

ción de miles de jóvenes y adultos que participaban políticamente en distintas instancias y de diversos modos.

Luego, durante los años '80, los sobrevivientes y aquellos que recientemente arribaban a su juventud volvieron a participar y a organizarse, aunque en el nuevo contexto eran otras las organizaciones y la participación juvenil no llegaba al nivel alcanzado anteriormente. Durante la década del '90 las Juventudes Partidarias, sobre todo en los Partidos con larga trayectoria histórico-política, sufrieron un proceso de desmantelamiento/vaciamiento, debido al auge del neoliberalismo, a la crisis de representatividad, y a la consolidación de los Movimientos Sociales como espacios privilegiados para la participación sociopolítica.

No obstante, en los últimos años de esta primera década del siglo XXI, se observa un nuevo impulso en Juventudes Partidarias que vuelven a ser reconocidas y promovidas públicamente, como espacios necesarios de participación y formación política por los jóvenes. La política toma un nuevo ímpetu como ámbito de disputa del poder en términos reales. Para algunos jóvenes los cambios sólo se pueden promover y en el mejor de los casos lograr participando dentro de un partido político en tanto proyecto integral, siendo actores y ejecutores de ese proyecto. Para este trabajo nos centramos en la actividad política estrictamente partidaria, es decir tomando a los sujetos que se identifican como integrantes de algún partido político que participa del juego electoral con el fin de gobernar o legislar y gestionar desde el Estado con el objetivo de promover cambios en la sociedad y disputar aquello que se define como público.

Nuestra investigación se basa en los supuestos epistemológicos del paradigma interpretativo, que procura comprender e interpretar los significados que los sujetos le atribuyen a sus decisiones, acciones y comportamientos. De modo que, teniendo en cuenta los objetivos propuestos y los supuestos epistemológicos elegidos, optamos por una investigación de tipo cualitativa. En este sentido actualmente es posible el abordaje de este tipo de investigación desde una pluralidad de enfoques. Esto implica, en nuestro caso, la realización de trabajo de campo organizado a través de la observación y de la realización de entrevistas interactivas y en profundidad, concentrándonos en el análisis de lo dicho por los militantes de las juventudes partidarias en estos espacios de diálogo.

El propósito de este trabajo es, entonces, explorar la expresión de los jóvenes en la política. Nos resulta importante indagar respecto de la praxis política de los jóvenes que participan activamente en Partidos Políticos, conocer sus recorridos, aproximarnos al conocimiento de sus motivaciones y analizar los sentidos que le dan a lo que ellos llaman *militancia*. Para ello trabajaremos con jóvenes de 18 a 35 años que integran las Juventudes de los Partidos: Radical, Justicialista, Comunista y Obrero.

### **Los comienzos de la relación**

Para ampliar lo que dijimos brevemente en la introducción, en este apartado vamos a profundizar en los orígenes de las juventudes en los diferentes Partidos Políticos con los que vamos a trabajar. De modo de poder comprender un poco mejor con qué historias, trayectorias y tradiciones se encuentran e identifican los jóvenes que ingresan actualmente a los partidos políticos.

### **Partido Comunista**

En términos históricos la primera Juventud Partidaria que surgió es la **Federación Juvenil Comunista** (desprendimiento de la Juventud Socialista) que nació en 1921, luego de acompañar activamente el Movimiento de la Reforma Universitaria de 1918. El Partido Comunista organiza Centros Juveniles en los barrios y un primer periódico que se llamó “Juventud Comunista”, durante los años ‘20 y los ‘30 logró insertarse en el Movimiento Estudiantil y en el Movimiento Obrero. Con el ascenso del fascismo a nivel mundial, la FEDE<sup>3</sup> realizó importantes trabajos de agitación y difusión en todo el país por medio de volantes, pintadas o dando discursos contra el fascismo en las esquinas. Durante los años ‘30 también se impulsaron las llamadas “Transformadas” en clubes y centros barriales donde se organizaban actividades para la difusión del antifascismo y recreativas/culturales tales como bailes y bibliotecas.

---

<sup>3</sup> FEDE o FJC son formas coloquiales de nombrar a la Federación Juvenil Comunista y de esos modos aparecerá a lo largo del desarrollo del artículo.

El Partido y la FEDE se opusieron al golpe del '43, y luego caracterizaron a Perón como fascista uniéndose con socialistas, radicales y conservadores en la Unión Democrática, lo cual los alejó de los trabajadores ya que perdieron, con el peronismo, la disputa por la inserción y además los hizo blanco de persecución política. Luego del golpe militar de 1955, que derrocó a Perón, la FEDE volvió a crecer en el Movimiento Estudiantil y en 1958 durante el gobierno de Frondizi tuvo un papel preponderante en la lucha que se conoció como “laica o libre”, ubicándose junto a los docentes a favor de la educación “laica” y en contra de la apertura de Universidades Privadas (generalmente de origen eclesial). Por esos años también se crearon federaciones y coordinadoras estudiantiles de secundarios y de universitarios (FUA) entre cuyos dirigentes se destacaron jóvenes militantes de la Federación Juvenil Comunista (F.J.C). De estas experiencias la organización salió fortalecida, se abrieron más círculos de la FJC y se acentuó la postura antiimperialista y, en consecuencia, el apoyo a Cuba.

Con el golpe militar encabezado por el general Onganía en 1966, la represión fue más fuerte y, en contraposición, la bronca y la organización en los movimientos estudiantiles y obreros también, culminando con acciones de unidad obrero estudiantil como el Cordobazo y el Rosariazo en 1969. Por esos años, es también la FEDE una de las principales organizaciones promotoras de la “Coordinadora de Juventudes Políticas”, formada en medio de las luchas contra la dictadura de Onganía, que constituyó una de las más importantes expresiones de unidad de la izquierda de aquella época, sin embargo las diferencias de los proyectos políticos la fueron debilitando.

Durante la dictadura (1976-1983), con importantes contradicciones internas dentro del Partido, algunos de sus militantes fueron objeto de persecución, desapariciones y asesinatos. En los años '80, con la vuelta de la democracia comenzaron los primeros años de reconstrucción del movimiento juvenil y se fortaleció la solidaridad con Nicaragua, con El Salvador y con Chile.

## **Partido Justicialista**

La **Juventud Peronista**, fue fundada en 1957<sup>4</sup>, nace de los jóvenes que integraban los Comandos de Resistencia, que se oponían a la dictadura de “la libertadora” y luchaban por la vuelta de Perón y el fin de su proscripción y la del Partido. La resistencia fue una forma organizativa celular y dispersa, cuyos miembros integraban tanto los sindicatos (especialmente las Comisiones Internas de fábricas) como las Fuerzas Armadas o simplemente eran militantes del Partido Justicialista, sus acciones se basaban en pequeños atentados, sabotajes, huelgas y pintadas. Esta experiencia de organización fue clave para que los jóvenes peronistas se plantearan otro tipo de acción militante. En 1960 (durante el gobierno de A. Frondizi) algunos de estos jóvenes participaron en la primera acción de resistencia armada urbana, bajo la sigla de “Ejército Peronista de Liberación Nacional”, la operación resultó exitosa y pudieron apropiarse de algunas armas. En 1962 uno de los fundadores de la J.P., Felipe Vallese (obrero metalúrgico) fue secuestrado en la puerta de su casa y desaparecido. En 1963 durante el gobierno radical de Illia, se amnistió a todos los presos políticos y fueron liberados varios de los fundadores de la JP, quienes se ocuparon rápidamente de reorganizarla. Luego del Cordobazo, en mayo de 1969, surgieron a la luz pública las organizaciones armadas peronistas (FAR, FAP y Montoneros) y un sector importante de la sociedad argentina exige el retorno de la democracia. Así es como se produjo una cadena de levantamientos populares, obviamente en un clima de mucha participación y gran conflictividad. Durante el período de 1970 a 1972 hubo fusiones y reorganizaciones que determinaron la confluencia de las diferentes agrupaciones en dos grandes agrupamientos. En el sector juvenil de izquierda peronista se encontraban la Juventud Peronista de las Regionales, la Juventud Universitaria Peronista (JUP), la Juventud Trabajadora Peronista (JTP) y otras agrupaciones que respondían a las FAR y a Montoneros y se denominaban en conjunto como Tendencia Revolucionaria del Peronismo. Por otra parte, otros sectores juveniles del peronismo como la Juventud Peronista de la República Argentina (JPRA), Concentración Nacional Universitaria (CNU) y Comando de Organización Peronista (C de O) se agruparon

---

<sup>4</sup> Se puede considerar como antecedente de organización juvenil en el Partido Justicialista a la Unión de Estudiantes Secundarios (UES) surgida durante el primer gobierno peronista.

ubicándose como sectores de derecha dentro del peronismo, con posiciones claramente enfrentadas a la Tendencia. Entre estos dos sectores, existieron además otras fusiones y organizaciones que se mantuvieron en una posición intermedia, siendo reconocidas como sectores ortodoxos. Hacia 1973 los cuadros juveniles toman un inusitado protagonismo político y la efervescencia social es enorme. Una vez ganadas las elecciones los cuadros dirigentes de todos los sectores de la Juventud Peronista fueron designados para ocupar cargos ejecutivos y legislativos en todas las jurisdicciones del Estado. Los años 1973 y 1974 fueron en los que se desarrolló el proceso de incorporación masiva de militantes a las filas de la JP, este proceso fue llamado de “engorde” por los actores políticos de la época. En esos dos años la Juventud Peronista tuvo su mayor crecimiento en todos los sectores y en todas sus expresiones, no exclusivamente de la Tendencia, aunque mayoritariamente los jóvenes sí se integraban allí. Los jóvenes peronistas participaban en todo el país, abrían locales barriales, ganaban la conducción de los centros de estudiantes secundarios y universitarios y también obtenían la conducción de algunos sindicatos y de comisiones internas de fábricas.

El 1° de mayo de 1974, los jóvenes peronistas de la Tendencia se enfrentaron a Perón en el acto en Plaza de Mayo. Perón muere en julio de ese año y a partir de allí las persecuciones políticas fueron más desembozadas. Durante la dictadura del '76 - '83 muchísimos militantes de las distintas estructuras y agrupaciones de la JP fueron muertos y desaparecidos. A pesar de todo algunos comenzaron a reorganizarse hacia el final de la dictadura y crearon “Intransigencia y Movilización Peronista” y posteriormente el Peronismo Revolucionario (PR). Durante los años '80, en reiteradas ocasiones se intentó recomponer la Juventud Peronista, que en la década del 70 estuvo a punto de convertirse en la “Cuarta Rama” del Movimiento por su peso político, sin embargo, estas iniciativas siempre fueron limitadas y sectoriales.

### **Partido Radical**

Los **jóvenes radicales** participaban en diversas agrupaciones, pero no tenían una estructura propia, hasta que en 1968 un grupo de jóvenes que luchaban contra la dictadura militar de Onganía, fundaron la “**Junta Coordi-**

**nadora Nacional”** y definieron a **Franja Morada** como organización universitaria del Radicalismo. Estos jóvenes radicales que acorde a la época adoptaron un programa de liberación nacional de centro-izquierda, adscribieron a las teorías de la dependencia y rechazaron explícitamente la lucha armada. Participaron activamente de las manifestaciones populares en contra de la dictadura, siendo actores del Cordobazo y del Rosariazo.

Entre 1971 y 1972, los jóvenes de la Junta Coordinadora Nacional comenzaron a acercarse a Raúl Alfonsín y participaron de la creación del “Movimiento de Renovación y Cambio” que se define como una línea interna de la Unión Cívica Radical de tendencia socialdemócrata, en oposición a la línea más conservadora que dirigía el Partido. En 1972 estos jóvenes radicales (Fanja Morada) ganaron la conducción la Federación Universitaria Argentina (FUA), que continuaron dirigiendo en forma ininterrumpida durante las siguientes décadas. Durante la dictadura (1976 – 1983) los militantes radicales mantuvieron un perfil muy bajo. Algunos militaron activamente en las asociaciones de defensa de los derechos humanos como la APDH y sobre todo preservaron la existencia de la FUA. La Junta Coordinadora Nacional jugó un papel determinante en el triunfo de Alfonsín (1983), movilizandolos masivamente a la juventud, especialmente universitaria, entre la que Franja Morada se volvió en ese año ampliamente mayoritaria. También tuvo un papel muy importante durante el gobierno de Alfonsín organizándose como línea interna del Movimiento de Renovación y Cambio y con muchos de sus cuadros dirigentes ocupando cargos de gran responsabilidad. El final abrupto e hiperinflacionario del gobierno de Alfonsín desacreditó al Partido Radical y particularmente a los dirigentes de la Junta Coordinadora que habían tenido un rol preponderante en dicho gobierno, por lo tanto los años '90 fueron de lenta recomposición y de nuevas alianzas.

## **Partido Obrero**

Volvemos una vez más a la década del '60, época signada por la revolución cubana y por las luchas sociales en la Argentina y en el resto del mundo, es el contexto en el cual surgirá la organización “**Política Obrera**”. Una nueva generación entró en escena y comenzó a plantearse la cuestión

del partido revolucionario de la clase obrera, hecho que replanteará la actividad trotskista en el país. “Política Obrera” nació en 1964, integrada por un grupo de jóvenes de entre 18 y 22 años y liderada entre otros por Jorge Altamira, como resultado de una escisión en grupos existentes con anterioridad. “Estábamos en el período de auge del maoísmo y, aún, de la revolución cubana. A raíz de una discusión de carácter estratégico, quedó definida una tendencia que hacía, por primera vez, un planteo basado en la tesis del trotskismo y en la necesidad de un trabajo estructural dentro del proletariado y de sus organizaciones...”. (Rafael Santos, dirigente del PO) En sus comienzos Política Obrera salió como revista, su objetivo era sentar las bases programáticas de la organización, diferenciándose del resto de la izquierda y planteando la vigencia de la continuidad histórica del leninismo-trotskismo, definiendo a este último como la ideología de “nuestra generación”. Con el tiempo la publicación se va regularizando con una salida mensual y se centra en analizar las problemáticas del movimiento obrero. Es así como el PO comenzó una intensa y sistemática actividad en torno de la clase obrera, asistiendo a las fábricas para vender sus materiales, analizando los conflictos fabriles en su prensa e interviniendo en los procesos de lucha de los trabajadores. Hacia 1967 y 1968, ya existían varias agrupaciones sindicales del PO: Vanguardia Metalúrgica, Trinchera Textil, Vanguardia Obrera Mecánica. Como las demás juventudes Política Obrera también participó del Cordobazo e incluso planteaban haberlo previsto con anterioridad por el análisis de situación que realizaban con los informes que les acercaban sus militantes. Luego las agrupaciones sindicales clasistas del PO experimentaron un crecimiento en todo el país, pasando a controlar comisiones internas de varias fábricas en los grandes núcleos urbanos (Bs. As., Rosario y Córdoba). Hacia el año 1971 crearon una juventud socialista con el objetivo de ser de masas: la UJS (Unión de Juventudes por el Socialismo) que llegó a reunir a 1.200 militantes en su primer congreso de 1972.

### **Confluencias y Divergencias**

Con este rápido vistazo dado sobre las historias de las Juventudes Partidarias tenemos una noción aproximada de sus procesos y su desarro-

llo político, distinguimos trayectorias de mayor complejidad generalmente debido a la heterogeneidad de sus protagonistas y otras con menor grado de variación. Si bien todas están atravesadas por el espíritu de época y por la oposición a las sucesivas dictaduras como factor común, podemos ver que las razones de sus nacimientos divergen. En el caso de la Juventud Peronista que nace de y como resistencia a su propia persecución (ya que el partido estaba prohibido y proscrito) se constituye una identidad profunda que supera los límites de lo partidario y que también es objeto de disputa entre los múltiples actores que la integran. En los casos de partidos de izquierda, tanto sus inicios como la influencia sobre la posición adoptada ante determinadas situaciones, están más relacionados con decisiones de Congresos o del Partido a nivel internacional.

Todas las Juventudes Partidarias confluyen en las grandes movilizaciones populares de lucha contra la dictadura de Onganía (1966-1970) uno de cuyos hechos sobresalientes fue el Cordobazo (1969) Llegan allí integrando también juventudes sindicales, estudiantiles y barriales, ya que la militancia juvenil se incorporaba también en organizaciones de ese tipo. Asimismo comparten el hecho de haber llegado a su punto máximo de organización y participación durante el primer lustro de los años '70. Aquí habría que remarcar las diferentes posturas adoptadas frente a la lucha armada revolucionaria que además generaron rupturas al interior de cada partido y la posibilidad de frentes o fusiones con otros.

Por último quisiéramos subrayar que varios cuadros políticos juveniles del Partido Justicialista y del Radical han ocupado cargos ejecutivos, legislativos y de gestión en los gobiernos de esos Partidos, lo cual indica una posibilidad concreta de participación en el poder político que también tienen en cuenta los jóvenes de hoy.

### **La participación política en la actualidad**

“La vida política concierne a la acción colectiva, pública; apunta a la construcción de un “nosotros” en un contexto de diversidad y de conflicto. Pero para construir un “nosotros” hay que distinguirlo del “ellos”, y eso significa establecer una frontera, definir un enemigo.” Mouffe, 1999:100.

*“hay una bajada muy fuerte por parte del gobierno en profundizar determinados conceptos que se tienen de la acción política, que también obligan al resto a tener que tomar posición, a favor o en contra y argumentarla, y eso, creo que en alguna medida es lo que viene a signar nuestra generación, me parece”* (Juan, 30 años, Liberación Nacional JP).

Una amplia producción bibliográfica (Bauman, 2001; Beck, 1999; Rosanvallon, 2007; Clark y Navarro, 2007; Mayer, 2009; Tenti Fanfani y Sedicaro, 1998; Zibechi, 2003; Vázquez y Vommaro, 2008 y otros) da cuenta de las modificaciones en la percepción, la opinión y la participación, de la población en general y de los jóvenes en particular, respecto de la política principalmente en las últimas dos décadas (los '90 del s. XX y la primera del s. XXI). En este sentido se describen y analizan nuevas/diferentes prácticas, tipos de organizaciones y manifestaciones de lo político en el transcurso de estos últimos tiempos. Queda claro entonces que la tendencia a la escasa participación, muy marcada durante los noventa, fue virando hacia otros modos de expresión y participación política que, mayormente, no se encuadraban dentro de las organizaciones tradicionales (partidos políticos y sindicatos).

En Argentina (principalmente en Buenos Aires) la crisis de diciembre de 2001 fue un punto de inflexión que significó una bisagra entre la atonía generalizada<sup>5</sup> de los '90 y numerosas manifestaciones en el espacio público, aunque con un fuertísimo cuestionamiento hacia los partidos políticos, los dirigentes y la política en general. Aparece en escena el auge de los movimientos sociales y otro tipo de organizaciones de la sociedad civil. Sin embargo, hoy podemos observar que la participación juvenil dentro de las estructuras partidarias, se encuentra en un proceso de reactivación que comenzó hace escasos cinco años<sup>6</sup>. Nos preguntamos qué motivos/intereses

---

<sup>5</sup> Decimos generalizada, pero debemos dar cuenta de procesos que comenzaron a gestarse y producirse durante esa década como la recuperación de empresas por sus trabajadores, las organizaciones de desocupados, los primeros cortes de rutas (piquetes), los escraches de la agrupación HIJOS, etc. Además en otras regiones y distintas localidades del interior del país, las crisis que ocasionaron picos de participación y manifestaciones en el espacio público ocurrieron en diversos momentos a partir de mediados de la década de los '90.

<sup>6</sup> No podemos dejar de contextualizar esta situación con la discusión política que se está dando en varios países de América Latina en general y particularmente con la instalación de la

tienen estos jóvenes para acercarse e integrarse hoy a la militancia partidaria. Lógicamente no podemos hablar de contratendencias, sino simplemente acercarnos a observar cómo se presenta hoy la militancia partidaria juvenil y sumarla a los diversos modos en que se expresa lo político en la actualidad.

### **El acercamiento a la militancia**

Los jóvenes con los que trabajamos expusieron una motivación común para el acercamiento a la militancia partidaria, aunque tuviesen distintas afiliaciones políticas. Todos manifestaron tener sensibilidad y descontento frente a los problemas socioeconómicos instalados en la sociedad argentina. Esto los impulsa a buscar la forma de hacer algo para que el estado actual de las cosas cambie procurándose, de ese modo, un poder de agencia sobre lo instituido.

*“y bueno injusticias de la vida que uno ve me llevaron a comenzar a militar [...] la situación a mis compañeros de trabajo los estaba sobrepasando y no había delegados, no había nada”* (José, 33 años, PC).

*“Sí, es una cosa experimental que tal vez heredé de mis viejos y también participar a un nivel de tratar de cambiar las cosas, cambiar la situación social, un país justo, libre, solidario [...] la sensibilidad que tenemos Los Irrompibles es muy particular [...] casos así de extrema pobreza, nos conmueven para el lado de motivar para seguir luchando y que la cosa puede cambiar”* (Ricardo, 22 años, Los Irrompibles UCR).

En este sentido se proponen ser activos partícipes de ese cambio y encuentran la posibilidad de lograrlo dentro de la estructura de un partido político, ya que allí hay “vocación de poder” a diferencia de lo que sería posible en otro tipo de organizaciones como, por ejemplo, los movimientos sociales.

---

política en escena y en la agenda pública que lleva adelante el gobierno nacional. Esto generó un clima fértil para este nuevo acercamiento a la militancia partidaria, que es reconocido por los jóvenes militantes de los diferentes Partidos.

---

(Contando su experiencia de militancia adolescente en el colegio secundario) *“Había ido llegando de a poco a la conclusión de que así como no alcanzaba la pelea de un centro de estudiantes sólo, ni siquiera la pelea de los estudiantes solos, ni siquiera la pelea de los estudiantes y los docentes solos; fui dándome cuenta que el problema era un problema político, era un problema de cambiar el gobierno, de cambiar el poder político, hacer un cambio más de fondo. Y que no alcanzaba con la pelea que uno hacía en cada lugar y que en todo caso para que la pelea fuese más eficiente uno tenía que unirse con los que peleaban en otras provincias, en otros gremios, en otros lugares.”* (Pedro, 32 años, PO)

*“Yo creo que lo que me interesó fue la posibilidad que te da la política, creo que ningún otro espacio de participación, de transformar realmente las cosas. Yo soy muy respetuosa de cualquier tipo de participación comunitaria [...] pero ínsito, muy respetuosamente, que la participación política tiene un plus más de capacidad transformadora”* (Ana, 25 años, La Cándora/ JP)

*“Es necesaria una herramienta como un partido político para la transformación de la sociedad, sino me quedo en lo sectorial [...] Me parece que la mejor herramienta es un partido político”* (José, 33 años, PC).

*“Entonces encuentro una contención política (en el Partido) como para decir: si yo también quiero un cambio, vamos a eso”* (León, 21 años, PC).

*“¿Por qué no un movimiento social? Cuando uno está en un partido tiene una vocación de poder, no de vanguardia iluminada, sino de decir, no es conseguir sólo lo que nosotros queremos conseguir, por “no a las minas”, o por no a esto o por no a lo otro. Nosotros queremos poder llegar a construir un poder real y concreto y cambiar la sociedad desde el vamos y eso es por ahí lo que nos diferencia de un movimiento social [...] pero digamos cuando Evo Morales hace lo*

*que hace, lo hace porque llegó al Estado y eso es lo que tiene un Partido, una idea más abarcadora, quizás, de lo que es el poder y lo que es la lucha popular, un cambio más radical.” (Pamela, 22 años, PC).*

*“Esa sensación de saber que otro mundo es posible y que nuestro Partido tiene muchas revoluciones hechas, digamos” (Nidia, 20 años, PC).*

### **Los recorridos y la relación con las generaciones pasadas**

En otro aspecto, en cuanto a sus trayectorias como militantes, aproximadamente la mitad de los entrevistados comenzó a militar durante su adolescencia, en la escuela secundaria, alrededor de los 15 años. Otros también se iniciaron a esa edad pero en militancias barriales, no estudiantiles. En un caso, la primera experiencia orgánica ocurrió en el inicio de la carrera universitaria a los 20 años y en otro el comienzo fue la representación sindical. Los jóvenes que rondan los 30 años pudieron acumular, en algunos casos, otras experiencias y pasajes por otras organizaciones políticas o sindicales. Además, es interesante destacar que, los que ya llevan una década o más de militancia continúan identificándose y haciéndolo dentro del mismo Partido, dando testimonio de cuestionamientos, tensiones y disputas que nunca llegaron (para ellos) a implicar la ruptura.

*“Milito en el radicalismo desde los 15, con lo cual ya llevo 18 años. Nunca me fui del partido. Soy afiliado desde los 18 años. Siempre en el Radicalismo de barrio, en esta organización política y en el Radicalismo de Capital, delegado juvenil... Cumplí todos los pasos institucionales del Partido” (Mariano, 33 años, UCR).*

*“Milito desde los 15 años y siempre en el Partido Obrero. Lo cual no significa que no haya tenido antes de entrar un montón de debates con otros grupos y crisis varias en mi militancia, que nunca derivaron en que deje de militar. Las diferencias las tengo cotidianamente y uno las discute adentro, tiene sus espacios y son dudas más o menos saldables, las discutís en tu círculo. Si son más importantes es-*

*cribís un documento o una carta de lectores en el boletín interno. Si es algo más duro hacés mil quilombos y tratás de agrupar gente. ”* (Pedro, 32 años, PO).

*“Tuve varias experiencias esporádicas de participación... orgánicamente empecé a militar recién en la universidad a los 20 años. Desde ahí atravesé distintas experiencias, lo que podría ser arco progresista, nacional, popular y demás (Frente Grande, FREPASO) hasta que en el 2003 surge lo que es el Kirchnerismo algo que sorprendió (creo yo) a propios y ajenos, digamos...hasta que en el 2008 un grupo de compañeros al cual yo pertenezco, ingresamos en lo que es la Juventud Peronista, dentro de una organización que se llama Liberación Nacional. Entonces, entendemos que más allá de todas las contradicciones que pueda tener cualquier nivel de agrupamiento político, en este caso como es el Peronismo, el Partido Justicialista, bueno no deja de ser una herramienta por la cual hay que ir a dar disputa.”* (Juan, 30 años, PJ).

Anteriormente desarrollamos de forma muy compacta la historia de las juventudes partidarias. Es relevante, para nosotros, conocer qué relación establecen los jóvenes de hoy con las generaciones que los precedieron. Encontramos en sus expresiones una ligazón fuerte con la generación de los '70, sentida en todos los casos como una gran ausencia y tomada como referencia de participación y organización, sin que surja el tema de la lucha armada<sup>7</sup>.

*“En los '90, cuando yo empecé a militar, el partido era un partido relativamente joven y había como una generación intermedia que se había perdido [...] Entonces había una generación intermedia jóvenes-adultos que no estaba [...] hacia mediados de los '90 eran todos de un promedio de 20 años...”* (Pedro, 32 años, PO).

*“Además falta una generación, o sea se nota que falta una generación todo el tiempo... Tenemos una historia tan trágica en tantas*

---

<sup>7</sup> Cabe aclarar que de todos modos no era ese tema el núcleo de la entrevista y lo que dicen los entrevistados son comentarios espontáneos.

*cosas, bueno, a pesar de eso, y justamente por esa historia hemos aprendido montón de cosas de nuestro partido, de nuestra gente, de nuestros luchadores. Y poder tomar todo eso y decir en esto estuvieron bien, y en esto capaz hoy, hay que hacerlo de otra manera. Este lugar es una experiencia de que sí se puede. Parte levantar la bandera de una compañera que era Teresa (Israel) que la mina era abogada e iba a sacar detenido a cualquiera, no a un comunista, eso es como que no le importaba. Era del barrio, iba al Normal 7, está detenida desaparecida” (Pamela, 22 años, y Nidia, 20 años, PC).*

*“(La JP) muy lejos de ser lo que fue en los ’70, muy lejos de ser, creo que fue, en los ’80, no voy a decir mucho más de los ’70 todavía, no existió más [...] Y estamos teniendo muy buena relación con la generación de los ’80, más que con la de los ’70. Con los ’70 está naturalmente. Además nuestra relación es de admiración que nos generan los ’70. Como generación es un modelo admirable al menos, vos decís qué nivel de entrega, de romanticismo. Aparte somos hijos de esa generación. Pero descubrimos la generación de los ’80 que también tiene muchas cosas positivas, no?...” (Juan, 30 años, JP).*

*“...No podemos omitir que acá nos falta una generación, que es la generación de los jóvenes que nos anteceden a nosotros, que están entre nuestros padres y nosotros, que no existen, digo, que los han desaparecido, con una concepción clara que ellos tenían del cambio político en el país, queda en nosotros de alguna manera, queda en los jóvenes de nuestra edad, yo tengo 25 años, queda en los jóvenes de entre 20 y 30 años, la responsabilidad de reconstruir el sistema político, los lazos políticos de militancia ... en el país en general” (Ana, 25 años, La Càmpora,JP).*

Algunos plantearon además cierta influencia familiar que los estimuló a indagar y a acercarse a la participación política de cualquier índole.

*“La motivación por la política y demás yo siempre la tuve. Yo vengo de una familia históricamente militante” ( Juan, 30 años, Agrup. Liberación Nacional/ JP).*

*“Sí, era una familia que hablaba de política, pero yo no sabía que habían militado” (Pedro, 32 años, Partido Obrero).*

*“Empecé a militar a los 13 años. Intuyo que siempre un contexto familiar lo hace posible, digo, mis padres ninguno de los dos milita políticamente [...] Son dos personas comprometidas por el interés social” (Ana, 25 años, La Cámpora/ JP).*

En algunos casos los acerqué específicamente al Partido. Esto es particularmente notorio en el caso de los Radicales *“ Toda una familia de radicales”* (Mariano, 33 años, Los Irrompibles UCR).

*“... Mi papá participaba del Comité de Carlos Bello (en el Barrio de La Boca) [...] Pasábamos la mayoría del tiempo en ese comité... (Ricardo, 22 años, Los Irrompibles UCR).*

Al mismo tiempo, estos jóvenes radicales, presentan un llamativo anclaje en la figura de Alfonsín y de Alem proponiendo una especie de línea histórica entre ambos.

*“Me acerqué al radicalismo a partir de la figura de Alfonsín, también de la figura de Alem. Siempre tuve una simpatía con el Partido, las banderas históricas, las causas de lucha, me parece que también las compartía, me parecían justas” (Manuel, 19 años, Los Irrompibles UCR).*

### **Los Partidos y su Juventud**

El espacio que tienen como jóvenes dentro del partido, responde lógicamente a las características de cada organización. De todos modos podemos encontrar, como factor común, que las estructuras partidarias reservan o contienen un ámbito organizativo propio para la juventud, respetando todas las formalidades de representación en cuanto a elecciones, cargos y plenarios.

*“El radicalismo es muy orgánico en eso. Tenemos internas cada dos años donde se eligen las autoridades de mayores y de juventud. Se*

*elige delegado por cada una de las comunas y esos delegados votan a la autoridad partidaria [...] El presidente hoy del Radicalismo en su conjunto tiene 38 años, o sea tiene una impronta joven en términos generales el Partido. Se está discutiendo sobre el aborto, qué podemos hacer para diferenciarnos de Macri, para denunciar a los Kirchner, para que los jóvenes vuelvan al radicalismo”* (Mariano, 33 años y Ricardo, 22 años, UCR).

*“Hay referentes nuestros que sí tienen reuniones con la conducción del Partido, concretamente con Nestor K, todas las semanas o semana por medio. Y ellos plantean una serie de tácticas y estrategias pero desde su lugar de jóvenes y desde su lugar de gestores de lo público. Digamos, Mariano Recalde se reúne por Aerolíneas y por la juventud. Realmente no existe hoy en día, un canal en el Partido Justicialista para plantear demandas sectoriales desde la juventud hacia el Partido”* (Ana, 25 años, La C mpora, JP).

*“La pretensión, después que se logre es otra cosa, pero la pretensión es que la juventud del PO, la UJS (Unión de Juventudes para el Socialismo) funcione como una organización autónoma del Partido, que tenga sus propios congresos, su propia dirección nacional, su propio órgano de prensa que es la caldera... y que funcione sobre la base de agrupamientos de chicos. Cada tanto se hace un Congreso Nacional (una vez por año) y un campamento de formación política.”* (Pedro, 32 años, PO)

*“Bueno, esta es en realidad una reunión de la célula de Almagro como un espacio orgánico. La FEDE tiene el círculo de Almagro [...] Lio y yo somos de la dirección. Y sí hay reuniones intermedias cuestiones de organicidad de las que participamos”* (Pamela, 22 años, PC).

*“Es una disputa [...] cuesta a veces que te tengan en cuenta. A mí me pas  que tomen en serio lo que decís. Se discute mucho”* (José, 33 años, PC).

*“Lo cierto es que en el Peronismo cualquier instancia de disputa hay que ganársela. Nada está regalado, todo el mundo quiere hacer valer lo que tiene para dar [...] Si realmente quiero esto o lo otro ¡pe-léala! Así que, bueno, no es que la juventud tiene un espacio para ser escuchada per se, por el sólo hecho de ser juventud ¡no! Como no lo tiene el sindicalismo tampoco” (Juan, 30 años, JP).*

También aparece como característica común a estos Partidos, el hecho de que en ningún caso quede demasiado claro o establecido el espacio real con que los jóvenes cuentan. En las entrevistas no surgió con nitidez la existencia de objetivos y agendas propias de los jóvenes en tanto tales, sino más bien temáticas compartidas, formación política y la posibilidad de sumarse (y discutir) al proyecto partidario ya existente.

### **Los aspectos culturales**

Por otra parte nos interesaba indagar la relación entre juventud, partido político y cultura. En relación a este tema encontramos dos espacios que tienen la morfología propia de un espacio cultural por su aspecto, por las actividades que se realizan y porque, explícitamente, así se presentan. En estos casos la cultura es entendida como herramienta política y en cierto sentido como recurso político y económico para el sostenimiento del proyecto militante.

*“El Centro Cultural es nuestra herramienta. Todos no son de la FEDE y eso es lo bueno de nuevas formas que decíamos también (alude a las nuevas formas de militancia y expresión de lo político). Yo primero soy de la Juventud Comunista y después soy del Centro Cultural. En un punto para mí son las dos cosas. Como Centro Cultural laburamos con la Asamblea y con otros sectores políticos también” (Nidia, 20 años, PC).*

*“La militancia así más general es muy en relación a la juventud, como Centro Cultural hay variedad, tocadas de bandas, de grupos,*

*es una propuesta muy de construcción de la contracultura [...] Se va acercando gente que de repente le interesa no sólo venir y exponer, sino construir una propuesta artística y esa es la militancia como más del Centro Cultural.” (Pamela, 22 años, PC).*

*“A mí me pasó algo de lo que decían las chicas. Es más vine a una variedad y ahí entré al colectivo sin conocerlo [...] Vine a una variedad no para participar políticamente, sino culturalmente como espectador y me terminé enganchando en la militancia y soy parte de la FEDE” (Sebas, 21 años, PC).*

*“Básicamente la cultura es política [...] Uno discute emociones, discute ideas, se preocupa por el otro, eso también es la cultura. Los cursos salen \$70 por mes, de los cuales \$45 va a los profesores y el resto para la casa. Es un aporte más para poder pagar el alquiler del local, la casa en realidad” (Mariano, 33 años y Ricardo 22 años, UCR).*

En otros casos el aspecto cultural es más difuso aunque siempre es tenido en cuenta, ya sea por la promoción y realización de diversas actividades (sobre todo recreativas, deportivas y musicales), como por la realización de revistas y/o periódicos de difusión y discusión. También se encuentran grupos artísticos que se nuclean al interior del partido o grupos cercanos ideológicamente que no se identifican como del Partido pero que colaboran y dan soporte artístico a los encuentros de distinto tipo que se organizan.

*“La Càmpora sigue siendo una agrupación netamente política entonces quizás lo cultural a veces cuesta un poquito más, aunque hay compañeros que lo desarrollan en lo periodístico y en lo literario” (Ana, 25 años, La Càmpora, JP).*

*“Sí hay una estética pero es horrible. Yo creo que no hay una preocupación por desarrollar una estética [...] No hay una política impulsada por el Partido, sino iniciativa de del conjunto de los militantes jóvenes que en algunas regionales desarrolló la idea de desarrollar un movimiento artístico, una organización, murales, recitales, etc. El Partido impulsó desde la juventud, desde los 2000, un grupo de*

*video que se llama “El Ojo Obrero” que hacen videos de luchas... un excelente trabajo. Integran un movimiento de documentalistas argentinos...”* (Pedro, 32 años, PO).

*“Tenemos una revista y demás que tienen algunas cuestiones relativas (a la cultura) pero no es una política del espacio nuestro en este momento, salir a ver qué expresión cultural podemos generar. Sí tenemos insuperable relación con un montón de grupos, de murgas, cada vez mayor, además cada vez mayor a nivel de expresiones populares, digamos...”* (Juan, 30 años, Liberación Nacional JP).

### **Ideas finales**

Es notable, en algunos casos, la necesidad de contención y el sentimiento de pertenencia al colectivo que expresan los jóvenes. Después del fuerte desgaste que sufrió la política partidaria resulta curioso que esto se genere nuevamente en locales partidarios como ámbitos de socialización y de formación política. Asimismo, cuando hablamos de las motivaciones para participar políticamente en una orgánica partidaria, encontramos interesante la puesta en juego de capitales sociales y culturales, dado que en los acercamientos a la militancia y al partido tuvieron que ver familiares, amigos y lecturas realizadas en la búsqueda de fundamentos históricos, teóricos e ideológicos para la elección del Partido. Estos jóvenes expresan apoyarse en la historia y las tradiciones partidarias como punto de partida con la intención de ir generando algo nuevo más acorde a las características propias de esta época. Esto incluye, por ejemplo, compartir espacios transversales, utilizar nuevas tecnologías para difundir y convocar, plantearse otras herramientas de militancia, etc. *“O nos juntamos y decimos lo que pensamos, nosotros queremos y creemos en un cambio real y concreto y como, qué sé yo, también mezclar esa tradición del Partido con cosas nuevas que están pasando y también a partir de ahí inventar nuevas opciones”* (Pamela, PC).

También es destacable, en comparación con la década pasada (los '90), que los jóvenes vuelvan a concebir al Partido Político como una herramien-

ta de cambio y transformación. Si bien “herramienta de cambio” es un concepto utilizado como latiguillo, propio del lenguaje de formación política, es interesante observar en estos casos las búsquedas y los objetivos que se proponen con la herramienta: básicamente el hecho mismo de entender al Partido como instrumento y no sólo como fuente de recursos de distinto tipo<sup>8</sup>. Quisiéramos subrayar que en los casos de los militantes de agrupaciones peronistas entrevistados se distinguía un pensamiento más consolidado respecto de ocupar las estructuras del Estado para gobernar y gestionar concretamente. Ellos consideran que se están formando pues tienen la intención y la certeza de ser los futuros dirigentes. La cuestión del poder (político) aparece aquí de forma más consistente.

Por otra parte, nos resulta llamativo haber encontrado ciertos códigos comunes, íconos compartidos, frases de cabecera, que atraviesan sus discursos. Vemos allí una posible relación con lo que Laclau (2002) denomina como significantes flotantes/vacíos en tanto al proliferar los sentidos, éstos se destruyen por exceso. En otras palabras, la polisemia de los significantes está determinada por la propia lógica del discurso político que procura sumar voluntades y en ese camino pierde especificidad. En este sentido, a pesar de que sería razonable encontrar ciertas expresiones comunes puesto que podríamos afirmar que los jóvenes con los que trabajamos comparten un mismo lado del arco ideológico. Nos resulta llamativo y sugerente de ese flotamiento de significados las referencias a la figura del Che, al rol del Estado, a la función del partido, a la transformación, etc. que encontramos en el discurso y las imágenes de todos los espacios partidarios con los que trabajamos. Para finalizar este trabajo podríamos preguntarnos entonces, qué tiene de “nuevo” el militante pos2000. Delineamos aquí algunos posibles indicios de respuesta, aún sin profundizar, que dan cuenta de compromisos vitales concretos y limitados *“Ahora creo que me doy cuenta que la militancia es un aspecto más de mi vida, pero uno de los principales de mi vida”* (Pedro, PO) *“Sí el ambiente de la militancia es un estilo de vida, pero entendí en un momento de mi vida que estar 16 hs. por día militando era patológico.”* (Juan, PJ). A diferencia de generaciones anteriores, más preci-

---

<sup>8</sup> Con este comentario queremos referirnos a que la llamada profesionalización de la política ocurrida durante dicha década, conllevaba una concepción del Partido como fuente de recursos (puestos de trabajo, prebendas, etc). De ahí que concebir al partido como instrumento o herramienta para el logro de cambios colectivos nos resulte destacable.

samente la del '70, y de acuerdo con el ethos actual ya no se cree en una verdad, sino en la posibilidad de distintos puntos de vista y caminos posibles para ir logrando objetivos. Siendo así, se plantea también que la disputa de espacios al interior de los propios partidos y en la escena política interpartidaria no es vista de modo lineal y terminante, sino como parte de procesos de negociación y de construcción y acumulación en la relación de fuerzas. Asimismo se observa disposición a compartir espacios de trabajo más transversales con militantes de otros partidos, organizaciones y movimientos sociales. De todos modos es prematuro para este trabajo encontrar respuestas a un proceso en pleno desarrollo. Además todavía nos queda pendiente parte del trabajo de campo que consistirá en realizar más entrevistas en las juventudes partidarias ya trabajadas y sumar a jóvenes del PRO, para poder complejizar y profundizar el análisis.

### **Bibliografía**

- Bauman, Z. (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- (2001). *En busca de la política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U. (1999). *Hijos de la libertad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (1999). *La invención de lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Clark, T. & Navarro, C. (Comps.) (2007). *La Nueva Cultura Política. Tendencias globales y casos iberoamericanos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Laclau, E. (2002). *Misticismo, retórica y política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Mayer, L. (2009). *Hijos de la Democracia ¿Cómo piensan y viven los jóvenes?* Buenos Aires: Paidós.
- Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo y democracia radical*. Barcelona: Paidós.

Rosanvallon, P. (2007). *La contrademocracia. La política en la era de la desconfianza*. Buenos Aires: Manantial.

Wilkinson, H. (1999). Hijos de la libertad ¿Surge una nueva ética de la responsabilidad Individual y social? En Beck, U. (Ed.) *Hijos de la libertad* (81-114). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

### **Sitios web**

Partido Comunista Argentino: [www.pca.org.ar/](http://www.pca.org.ar/)

Juventud Peronista: [www.jp.org.ar/](http://www.jp.org.ar/)

Partido Obrero: [archivo.po.org.ar/edm/edm24/historia.htm](http://archivo.po.org.ar/edm/edm24/historia.htm)

Unión Cívica Radical: [www.ucr.org.ar/](http://www.ucr.org.ar/)



# **ABORDAJES ACTUALES: INVESTIGACIONES SOBRE JÓVENES, COMUNICACIÓN Y TECNOLOGÍAS**

*Valeria Chomnalez, Georgina Remondino  
y Sebastián Benítez Larghi*

## **Introducción**

**E**sta relatoría presenta los principales análisis y resultados de las discusiones que se desarrollaron en el eje temático “Jóvenes, comunicación y TICs” de la II Reunión de la ReNIJA. Para esto realizamos una breve comparación entre los trabajos presentados en este encuentro y aquellos que participaron en la primera edición del mismo (La Plata, 2007); de este modo intentamos dar cuenta de los abordajes actuales en la temática y de las principales reflexiones que tuvieron lugar durante el encuentro. En segundo lugar presentamos una síntesis de los trabajos que participaron en el eje para dar cuenta del modo en que se relacionan y aportan a los debates en esta área temática.

En cuanto al análisis comparativo, en un primer momento resulta satisfactorio mencionar que se duplicó la cantidad de trabajos recibidos en este eje, lo que no sólo evidencia el interés por la temática abordada sino también la vigencia y enriquecimiento de esta área de estudio que cuenta, al menos, con dos décadas de trayectoria. En el mismo orden, se verifica una recurrencia entre los asistentes que participaron del eje, muchos de ellos miembros de equipos de investigación que tienen una activa producción en la temática “jóvenes y comunicación” en nuestro país.

Respecto de los temas y líneas de abordaje es interesante mencionar que continúan siendo predominantes los trabajos que acuden a aportes del campo de estudio de la comunicación, la educación, la sociología, la antropología y los estudios culturales; lo mismo ocurre con las investigaciones de corte cualitativo que conservan la preeminencia por sobre los abordajes cuantitativos.

También en relación con el encuentro anterior, y en consonancia con la convocatoria de esta reunión, aquí se evidenció una manifiesta preocupación por los presupuestos metodológicos que guían a la mayoría de las investigaciones presentadas. En esta instancia los investigadores compartieron sus intereses por recuperar la palabra de los actores en sus investigaciones. Esto se corresponde con los modos elegidos para acercarse a los fenómenos estudiados ya que aparece con frecuencia la voz de los y las jóvenes a través de entrevistas, análisis lingüísticos y encuestas. Por su parte, en los trabajos que aplican el análisis discursivo a corpus compuestos por artículos periodísticos, se puso de manifiesto la tendencia que impera en los medios de comunicación de desplazar a los y las jóvenes del lugar de sujetos de enunciación (Bergé et. al., 2010; Cilimbini et. al., 2010) para ubicar a los adultos como los portadores de la voz autorizada para presentar y representar a los jóvenes; subyace en consecuencia la preocupación por analizar las significaciones hegemónicas que circulan en torno de la figura de los y las jóvenes. Se observó que en los trabajos presentados estos actores son vinculados en general a procesos de violencia y anomia, la juventud aparece una vez más, estigmatizada. En esta misma línea encontramos otros estudios que analizan la producción de medios de comunicación y el uso de las tecnologías informáticas de la comunicación (TICs) por parte de los jóvenes para hacerse visibles a nivel individual y colectivo (Palazzo, 2010; Quintero Ortiz, 2010; Plaza Shcafer, 2010). Destacamos entonces la inquietud de los investigadores por documentar y analizar la voz de los actores juveniles mediante diversas técnicas, y la especial preocupación por replicar estas experiencias y debates en otras investigaciones y en instancias de formación universitaria en la temática.

Es un compromiso asumido por la Red el identificar los aspectos considerados vacantes en cada área temática, por lo que a continuación presentamos los principales identificados en esta reunión, y los reconocidos en el encuentro de 2007 que aun son ubicados en esta categoría:

- \* En consonancia con el lema del encuentro, fue recurrente la referencia de los investigadores a la necesidad de producir *conocimiento situado* conforme a los particularismos que cada caso imprime sobre los problemas de estudios abordados. Aparece entonces como fundamental la construcción de categorías teóricas propias que se apliquen

a los casos locales, y la adaptación o reformulación de las existentes. Dentro de esta controversia se destaca que uno de los conceptos más críticos para los participantes ha sido el de *nativos digitales*, ya que en cada caso ha exigido reformularlo y repensarlo a la luz de la diversidad de prácticas juveniles y particularismos del contexto contemporáneo de nuestro país y región.

- \* Conforme a una tendencia histórica ya instalada en el campo de las ciencias sociales en Argentina, en esta área de estudio el intercambio federal continúa siendo deficitario. Así, las investigaciones desarrolladas en las instituciones y regiones de más actividad y concentración de producciones tienden a generar procesos endogámicos que llevan al desconocimiento de aquellos trabajos que no circulan por esos circuitos, ni por las grandes editoriales.
- \* Surge como consecuencia de lo anterior la necesidad de ampliar las bases de datos y las formas de intercambio entre equipos de investigación que permitan lograr mejores estados del arte. Un primer paso en este sentido en lo que concierne a investigaciones sobre juventudes, es la recopilación de investigaciones actuales -individuales y colectivas- sobre juventudes del país, elaborado por Laura Peiró y Georgina Remondino; no obstante queda profundizar las vías de socialización de lo producido no sólo para mejorar los estados del arte sino para democratizar el conocimiento y maximizar su utilización.
- \* De las vacancias identificadas en 2007, continúan vigentes los problemas asociados a la escasez de información estadística vinculada a los jóvenes, y de acceso público; y la ausencia de estudios comparativos inter e intrageneracionales. Reiteramos lo ya señalado en el primer encuentro de la ReNIJA; se estima necesario profundizar las investigaciones atendiendo a las nociones de *generación, clase y edad* para comprender las prácticas y discursos en torno a distintos actores juveniles. Estas categorías aparecen con escasa claridad en muchos trabajos citados como antecedentes por los investigadores, por lo que se asume como una necesidad la producción de conocimiento situado, considerando los modos en que estas nociones atraviesan las formas de ser jóvenes en cada lugar y tiempo histórico.

## **De encuentros, investigaciones e investigadores**

En este eje los investigadores expusieron sus producciones organizados en las siguientes áreas temáticas: “Consumo y producción de medios y TICs por parte de los jóvenes” y “Discursos sobre los jóvenes”. En el bloque de ponencias referido a los consumos y producción de medios y TICs (Ayala, 2010; Benítez Larghi et al, 2010; Linne, 2010 y Plaza Schaefer, 2010; Quintero Ortiz, 2010 y Amoroso, 2010) mayoritariamente predominan las investigaciones que sitúan el vínculo entre jóvenes y TIC en el ámbito educativo (éstos son los trabajos de Amoroso, de Ayala, de Linne y el de Plaza Schaefer) aunque también se analizaron los espacios de acceso público a las TIC como escenarios privilegiados de incorporación y socialización de las TIC (Benítez Larghi et al.) así como los procesos identitarios y performativos que se asocian a estas tecnologías (Quintero Ortiz, 2010).

De modo general, el trabajo de Linne aborda las posibles transformaciones en los modos de estudio de jóvenes universitarios a partir de la explosión social del uso de Internet. El trabajo de Ayala hace lo propio en relación a los procesos de apropiación singulares concentrados en el uso del Weblog de una facultad de la Universidad Nacional de Rosario. La investigación planteada por Plaza Schaefer pretende sistematizar y analizar las experiencias centradas en la producción de sus propios medios de comunicación por parte de alumnos y docentes en escuelas públicas del nivel medio de la ciudad de Córdoba. Por su parte, el trabajo de Benítez Larghi et al. investiga los cambios en términos de desarrollo socio-económico habilitados por la apropiación juvenil de la computadora e Internet en diferentes espacios que brindan acceso público en contextos de pobreza urbana: un cibercafé, un telecentro promovido por políticas estatales y un taller de informática autogestionado por un Movimiento de Trabajadores Desocupados. A su vez, el trabajo de Amoroso indaga sobre los sentidos que construyen en torno al Facebook jóvenes y adultos vinculados a lo educativo, en Viedma, Río Negro y Carmen de Patagones, Buenos Aires. Finalmente el trabajo de Quintero Ortiz se ocupa de los procesos de construcción de las subjetividades e identidades juveniles a partir del estudio de caso de los *floggers* en la ciudad de Córdoba.

En todos estos trabajos el concepto de *apropiación* es central en la medida en que la capacidad de agencia está puesta en los jóvenes y sus posi-

bilidades para (re)significar las TIC. La mirada apunta no a la tecnología como dispositivo técnico capaz de producir un impacto por sí sólo en la vida social sino a la interacción entre sujeto y objeto, es decir, la tecnología es abordada en tanto *sistemas simbólicos altamente complejos* (Plaza Schaefer, 2010) plausible de diversas lecturas y experiencias. En este sentido, se recupera un enfoque constructivista social de la tecnología (Ayala, 2010) desde el cual las nociones frecuentemente utilizadas de acceso, uso y consumo son revisadas de manera crítica (Benítez Larghi et al., 2010 y Amoroso, 2010).

Como adelantamos más arriba, el elemento común respecto a las dimensiones de análisis que prevalecen en este bloque temático -y que es común a la mayoría de los trabajos del eje- se sitúa en el cruce entre juventud, TIC y educación. Vale destacar entonces que, en relación a estos ámbitos asociados a los actores juveniles, los jóvenes representados y representables son mayoritariamente aquellos que están “institucionalizados” por medio de la educación. No obstante esa generalidad, los trabajos de Plaza Schaefer, de Linne y el de Ayala se interrogan sobre los cambios en las maneras de producir y adquirir conocimientos a partir de la incorporación de las TIC en la vida cotidiana de los jóvenes desde espacios educativos, mientras que Amoroso pone en tensión esa misma pregunta en relación con la apropiación de los adultos en espacios formativos. Por su parte Benítez Larghi et al. extienden ese interrogante hacia otras dimensiones como ser el empleo, la participación y la sociabilidad; y Quintero Ortiz lo replica hacia las dimensiones de la subjetividad y los procesos identitarios de un grupo de jóvenes.

Por su parte, en el bloque destinado a los trabajos que analizan discursos sobre los jóvenes se presentaron casos de análisis de corpus de discursos mediáticos de prensa gráfica (Bergé et. al., 2010; Cilimbini et. al., 2010) y un caso de análisis de discursos sociales circulantes en diversos formatos propagandísticos y en internet (Palazzo, 2010). El trabajo de Bergé et. al. analiza las representaciones sociales mediante las cuales un diario de la ciudad de La Plata construye el acontecimiento referido a la “rateada” del 28 de mayo en Plaza Moreno protagonizada por jóvenes de escuelas secundarias. También centrados en el análisis de discursos de medios gráficos, el trabajo de Cilimbini et. al. estudia un corpus de recortes del diario de ma-

yor tirada en la provincia de Córdoba y rastrea las secciones, tópicos, otros componentes y operaciones discursivas con las que este medio refiere a los jóvenes noticiables. Ambos trabajos se ocupan de rastrear las representaciones sociales que circulan en cada caso y comparten la idea de una *construcción de los acontecimientos sociales* por parte de los medios en base a *posiciones ideológicas/discursivas* que deben ser abordadas desde el análisis crítico del discurso en clave lingüística y hermenéutica. En esta misma línea, el trabajo de Palazzo también rescata la noción de ideología como centro de su análisis de un amplio espectro de discursos (propagandísticos, mediáticos e informáticos). La autora ofrece algunas interpretaciones sobre los *significados ideológicos* que estructuran al discurso de un grupo de jóvenes con gran presencia en los medios de Tucumán -el movimiento *Juventud que se Mueve* (JQM)- y también los materializados en el espacio discursivo de los comentarios de lectores y en el blog de JQM. Aquí también se realiza un análisis crítico del discurso pero desde una perspectiva cognitiva y lingüística.

En estos tres trabajos subyace la preocupación por analizar las *significaciones hegemónicas* que circulan en torno de la figura de los y las jóvenes en el discurso mediático y en la doxa contemporánea. En los dos primeros trabajos se advierte con mayor evidencia que estos actores son asociados a fenómenos de *anomia social* (disturbios, violencia, delincuencia, etc.); a su vez el trabajo de Palazzo comparte el hecho de reconocer esos mismos discursos hegemónicos y los relaciona con los de auto-representación de JQM -como jóvenes comprometidos con su patria- y sus efectos de sentido en un discurso social más amplio.

### **Apreciaciones finales**

En este último apartado quisiéramos destacar que, durante los diálogos acontecidos en este eje, los participantes se reconocieron como actores atravesados por lógicas académicas de producción del conocimiento que en algunas ocasiones dificultan la producción de saberes junto con la realización de tareas de extensión, transferencia e intervención. Este punto aparece no sólo como una vacancia sino como una demanda de políticas en el área de

los estudios en juventud que tiendan a involucrar a investigadores y actores juveniles tanto en las instancias de producción y transferencia de saberes como de intervención en las distintas arenas de la sociedad.

**Trabajos disponibles en el CD de la II ReNIJA  
y presentados durante el encuentro:**

- Amoroso, A. (2010). Facebook: tensiones intergeneracionales. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Ayala, S. A. (2010). Lectura en pantalla: análisis socio-técnico del uso de los jóvenes del Weblog del ingreso a la carrera de Comunicación Social. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Benítez Larghi, S. et al. (2010). Debates teóricos en torno al vínculo de los jóvenes con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Bergé, E., Chaves, M. & Hernández, C. (2010). Brote de violencia juvenil en el corazón de la ciudad: viejas prácticas, nuevas tecnologías. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Cilimbini, A., Grizincich, C., Petit, C. & Remondino, G. (2010). Los jóvenes contemporáneos según la prensa gráfica cordobesa: Un estudio preliminar sobre el caso de las significaciones sociales presentes en *La Voz del Interior*. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Linne, J. W. (2010). Tensiones en el modo de estudio de jóvenes urbanos a partir de la masificación de Internet. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Palazzo, G. (2010). Juventud, ideología y discurso: el caso de “Juventud Que se Mueve”. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de*

- Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Plaza Schaefer, V. (2010). Producción de Medios de Comunicación en los procesos educativos. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Quintero Ortiz, L. (2010). Yo tbm iva a flogeriar al patio olmos :\$ : narrativas circulantes en el ciberespacio entorno a la identidad flogger. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.

# **JUVENTUD, IDEOLOGÍA Y DISCURSO: EL CASO DE JQM (JUVENTUD QUE SE MUEVE)**

*María Gabriela Palazzo*

## **Introducción**

*La ideología social, los sistemas ideológicos ya formados, no son sino una ideología cotidiana sistematizada y fijada con signos externos (Bajtín/ Voloshinov: 1998).*

**E**n los últimos años, sobre todo a partir de hechos puntuales y dolorosos como la tragedia de república de Cromagnón del 31 de diciembre de 2004, los jóvenes argentinos han ocupado el centro de atención de los medios masivos de comunicación. En general, esta participación se relacionó con aspectos negativos de sus prácticas y usos: la delincuencia, la drogadicción, la adicción a Internet, el alcoholismo, la violencia, etc. Jóvenes como problema y jóvenes como víctimas de un sistema en crisis.

Asimismo, los estudios sobre juventud en Argentina se vienen ocupando de observar críticamente cómo es el tratamiento de estas temáticas en los diferentes medios (tradicionales o alternativos) y también del estudio de grupalidades juveniles desde perspectivas etnográficas, sociológicas, antropológicas y discursivas.

El propósito de esta comunicación se ubica en este último terreno, y tiene que ver con interpretar el significado ideológico que estructura y da coherencia al discurso de Juventud Que se Mueve (JQM), organización con gran presencia en los medios de comunicación, que se autodefine como un grupo apartidario, independiente y autogestionado que busca cambiar el estado actual del país desde las acciones cotidianas y concretas de cada uno de los argentinos.

La aparición en la escena social de JQM en Tucumán se produce en los días previos a los festejos y conmemoración del Bicentenario de la Revolución de Mayo y sobre esa base política asentada en la memoria a largo plazo sustenta su discurso, a partir de la idea general de refundación de la Patria. Este grupo, desde el comienzo, busca diferenciarse del discurso social establecido desde el cual los jóvenes son representados negativamente.

Este accionar fue contundente y efectivo, con la instalación de videos, afiches, gigantografías, autoadhesivos, encuestas callejeras, entrevistas televisivas y en medios gráficos de prensa, en aprovechamiento estratégico de un contexto propicio de especial sensibilidad social frente a las festividades patrias y también en vísperas de la participación de la selección argentina en el Mundial de Fútbol Sudáfrica 2010.

### **JQM como grupo de jóvenes**

*Creemos en nuestros sueños y buscamos ser protagonistas de ellos.*

*No somos una agrupación, ni un movimiento, ni un partido político.*

*Somos jóvenes que se mueven<sup>1</sup>.*

La definición de juventud como concepto dentro del imaginario colectivo y de las disciplinas científicas fue adquiriendo las más variadas características y rasgos: ser una etapa de la vida, una edad social, una condición y producto sociohistórico o un estado espiritual. En cada una de estas formas operan representaciones que se convierten en creencias sociales; éstas incluyen imágenes positivas y negativas que se transfieren al discurso, dependiendo del contexto de enunciación, el género, los participantes, la temática, la ideología, etc<sup>2</sup>.

En el caso de JQM, podemos notar la construcción sociodiscursiva y cultural del sujeto joven de acuerdo con los parámetros redefinidos por Margulis y Urresti (1996) de *moratoria social* y *moratoria vital*. Así, en la

---

<sup>1</sup> Enunciado que abre la página de JQM Paraguay.

<sup>2</sup> En Palazzo (2010) se realiza un recorrido por diferentes definiciones de juventud en las ciencias sociales.

modalidad de juventud que legitima el discurso de JQM y que representa a sus integrantes, ésta es un período de la vida en que se está en posesión de un excedente temporal, un *capital energético* del que se puede disponer. Son jóvenes juveniles sin independencia económica, sin domicilio propio, compartiendo prácticas educativas, religiosas y de esparcimiento. Jóvenes conscientes de una edad social (diferenciada de la niñez y de la adultez por los elementos antes mencionados) en un marco institucional religioso (el movimiento apostólico de Shoestatt). Jóvenes veinteañeros que comparten la experiencia generacional de necesidad de cambio en determinados parámetros (morales, culturales y políticos).

Ahora bien, en relación con la moratoria social hay una variante que se plasma en el discurso de JQM y tiene que ver con el objetivo ideológico de que la juventud “asuma su responsabilidad ciudadana<sup>3</sup>”, es decir, intervenga en forma palpable en el hacer social a través de acciones concretas que funcionan como respuesta a la pregunta “¿Qué vas a hacer por tu Patria?”.

En la conformación de quienes lideran el grupo, en los espacios de circulación de sus materiales propagandísticos (determinados boliches, espacios de diversión y colegios) e incluso a través del registro de la lengua se puede reconocer a jóvenes urbanos y escolarizados de clase media-alta. Con respecto al género, no se marca una distinción entre varones y mujeres.

## **Ideología y discurso**

Los signos son vehículos de los más variados contenidos ideológicos, lo que no significa que traduzcan el pensamiento sino más bien que lo refracten.

Desde la lingüística del discurso, que tiene entre sus precursores a Ba-jtín, retomamos la importancia del signo y del enunciado como una totalidad dialógica que desde su emisión ya introduce un horizonte ideológico de respuesta. De este modo, el enunciado es una especie de escenario donde entran en juego relaciones dialógicas *internas* (la actitud del enunciador ante el objeto de su discurso y ante los enunciados de los otros respecto del

---

<sup>3</sup> Entrevista al sacerdote Tomás Delloca en el programa televisivo local “La Huella”, mayo de 2010.

tema) y *externas* (el enunciado como respuesta a enunciados preexistentes).

Asimismo, los aportes del Análisis del Discurso y del Análisis Crítico del Discurso son las herramientas que me permiten incursionar en este territorio para poder atender a las relaciones entre discurso y sociedad, partiendo de la premisa de que el discurso es una forma de acción que expresa y reproduce las cogniciones socioculturales e ideológicas.

De este modo, interpreto el concepto de *ideología* como sistema que organiza sociopolíticamente a un grupo sobre la base de opiniones generales organizadas esquemáticamente acerca de temas sociales relevantes (Eagly y Chaiken, 1993)<sup>4</sup>. Por ello, adscribo a la postura de Van Dijk y los analistas críticos del discurso de no atribuir necesariamente falsedad o negatividad a las ideologías. Pero sí a que funcionen como mecanismos de cohesión, legitimación y reproducción social, tal como es el caso de JQM.

En este marco resultan operativos los conceptos de *representación social* y *creencia* (Raiter, 2003; Van Dijk, 2003) que se conciben como parte de la memoria social. Son modalidades de conocimiento basadas en las imágenes que tienen los hablantes acerca de cosas, eventos, acciones y procesos que perciben. Las representaciones sociales son aquellos modelos mentales permanentes compartidos con los demás y representados en la memoria social.

Por su parte las creencias, tal como sostiene Van Dijk, pueden ser individuales o sociales. Si se sostienen en la memoria episódica personal, no contribuyen a la formación de ideología, como sí lo hacen las creencias socioculturales que son compartidas con otras personas y grupos. Raiter (2002[2001]:21), a su vez, propone tres tipos de creencias:

- *Creencias i*: son individuales, sin posibilidad de convertirse en sociales (ej: las planificaciones individuales para cometer adulterio).
- *Creencias s*: son las necesariamente sociales, necesariamente compartidas por los miembros de una comunidad (ej: la elección democrática de los gobernantes).
- *Creencias p*: funcionan como referencia; los individuos y grupos sociales toman un valor acerca de ellas (ej: preferencias políticas, derecho al aborto, etc.).
- *Creencias ps*: pueden ser sociales pero se comparten sólo entre al-

---

<sup>4</sup> Citado en T. Van Dijk (1996: 19).

gunos grupos (ej: la práctica de la confesión, el derecho a un trabajo estable).

En los enunciados que componen el discurso de JQM operan las *creencias p*, en la medida en que los individuos toman una posición acerca del valor social que significa ser joven; también pueden encontrarse creencias *s* (las necesariamente sociales) en relación con aspectos relacionados al concepto de Patria, que, en la particular forma de definición del concepto, se vuelve también una creencia *p*. Es decir, la Patria como idea en el imaginario colectivo es una representación compartida (todos formamos parte y defendemos a la Patria en cuanto símbolo), pero puesta en funcionamiento en el marco ideológico de estos jóvenes se vincula con valores de referencia asociados a imágenes que forman parte de determinadas ideologías (los patriotas del Bicentenario y la Patria moralmente sana y limpia, por ejemplo).

Una de las creencias más significativas en el discurso de JQM reproduce la idea de que *la juventud es el futuro*, asociada a la creencia de que *la juventud es el motor de cambio social*:

Sí, somos jóvenes. Aquellos que muchos creen que estamos perdidos o que nos tomamos todas las cosas a la ligera. Al contrario, precisamente porque somos jóvenes sabemos que ahora nos toca a nosotros. Somos una juventud que se mueve para tener un país mejor. Queremos ser protagonistas de nuestro tiempo. Creemos que este cambio solo se puede lograr siendo concientes (sic) del rol que cumplimos en la sociedad y de que todos nuestros actos, por más pequeños, construyen el País<sup>5</sup>.

Estas creencias son puestas en el discurso que apela a la memoria a largo plazo resemantizada a la luz del Bicentenario:

Hace 200 años, mucha gente soñó y trabajó por la Argentina... Ahora es tu momento!

El sintagma “mucha gente” no remite a la totalidad de los argentinos sino a aquellos que fueron capaces (que se pusieron en movimiento) desde una perspectiva de moral social.

---

<sup>5</sup> [www.jqm.org.ar](http://www.jqm.org.ar)

## **Significados ideológicos en el discurso de JQM**

A través de todos los materiales textuales y audiovisuales distribuidos por JQM se pueden identificar una serie de regularidades discursivas que conforman ideológicamente al grupo y tienen su concreción (no siempre directamente proporcional a la propuesta explicitada en el discurso) con prácticas sociales concretas. De este modo, el discurso refiere a los siguientes significados:

*Descripciones autoidentitarias:* atendiendo a un análisis ideológico del discurso, sabemos que se considera a los hablantes como miembros de comunidades, grupos u organizaciones que comprenden la realidad desde una posición social específica e incluso se expresan mediante términos, conceptos e incluso cierta forma particular de registro de habla de una clase social particular.

JQM es un movimiento internacional que surgió en Paraguay en el año 2000 congregado por el movimiento católico de Schoenstatt. En ese momento, participaron jóvenes y adultos, no todos pertenecientes a este movimiento religioso, en la limpieza de la ciudad de Valenzuela<sup>6</sup>. A partir del entusiasmo generado, los jóvenes de Asunción tomaron la iniciativa de realizar la misma actividad el 20 de septiembre del mismo año, como una forma distinta de conmemorar el día de la juventud (el 21 de ese mes).

En Tucumán, consta de alrededor de 80 miembros, organizados en una estructura jerárquica: dos jefes (elegidos por el grupo originario); una especie de consejo compuesto por los ocho miembros fundadores y “JQM amplio”, conformado por el resto de las personas involucradas.

En palabras de uno de los miembros del consejo:

JQM surge del Movimiento Apostólico de Schoenstatt, pero invita a participar a cualquiera que tenga un interés por nuestra patria. El Movimiento de Schoenstatt (católico apostólico romano) está en todo el mundo. En las juventudes del movimiento surgen a menudo grupos como el nuestro: La Plata (Patria Nueva)<sup>7</sup>, Córdoba (Fundación 180).

---

<sup>6</sup> Ciudad del departamento de Cordillera, distante a unos 90 kms. de Asunción.

<sup>7</sup> Patria Nueva es un movimiento surgido en 2002 y en la coyuntura de la crisis de diciembre de 2001. Está conformado por 70 integrantes de entre 17 y 28 años, que busca “generar la ola generacional del compromiso y transformación del país en los próximos líderes de nuestra nación”.

Patria Nueva fue nuestro “mentor”, y actualmente también compartimos información con la fundación 180.

El discurso de JQM parte del desencanto político para avanzar sobre el cambio más allá de la atribución de responsabilidades a las autoridades de turno. Es una nueva forma de participación que surge de jóvenes de una clase social acomodada con el objetivo de que los jóvenes asuman su responsabilidad en la sociedad.

Al respecto, y en relación con el estudio de participaciones políticas juveniles en Paraguay, Derene (s/f) sostiene que el comportamiento político de estas nuevas grupalidades muestra un distanciamiento con la cuestión política debido a que dispone de privilegios que no tiene el ciudadano común.

JQM en tanto colectivo ideológico no se construye en forma polarizada respecto de otros grupos sociales u otros grupos de jóvenes. Incluso se define por negación al concepto de “movimiento”, tal como advierte el texto que responde a la pregunta “¿quiénes somos?” de la página de JQM Paraguay. “no somos una agrupación, ni un movimiento, ni un partido político”. Esta representación del grupo es contradictoria o al menos, ambigua, ya que pretende mostrarlo como espontáneo y despojado de objetivos *grupales* pero unido por objetivos *comunes*.

Sí se instituye como un Nosotros cohesivo, unificado e idealista que viene a cambiar un estado de cosas. Esto es, una realidad política y social que no se define explícitamente y en la que no se identifican actores sociales concretos sino que se implican, indirectamente prácticas sociales que han llevado al país a su situación actual de crisis de valores. Aquí el sintagma “Juventud *que se mueve*” recrea esta idea de movimiento, de cambio y participación que conforma parte del imaginario colectivo en torno a la idea de *juventud*. Se genera así una relación semántica entre los tópicos *juventud*, *Patria* y *cambio*. De ellos, sólo reciben una definición más específica el concepto de juventud y el de cambio, mientras que la idea de Patria recibe referencias indirectas en relación con las buenas o malas acciones que la han engrandecido, la pusieron en crisis o deben realizarse para revitalizarla. Quedan implícitos los rasgos de una Patria “limpia” en un sentido amplio pero por eso mismo, ambiguo y riesgoso.

La afirmación “sí, somos jóvenes”, que es uno de los ítems de la página web del grupo, modaliza asertivamente el enunciado y es a la vez un argumento en contra de la representación social que ubica a los jóvenes en un lugar de perdición o inacción. De este modo, tampoco se posiciona conflictivamente ni frente a otros grupos ni contra la sociedad que estigmatiza a la juventud sino, por el contrario, ofrece una propuesta superadora y de compromiso.

En este punto retomamos la idea expuesta por Van Dijk acerca de que la articulación entre la superficie del habla y el texto con ideologías subyacentes es un proceso complejo y contradictorio.

En el caso de JQM, desde el enunciado y en forma anticipatoria de la posible respuesta del otro, se advierte que es “un grupo integrado por jóvenes pertenecientes al Movimiento Apostólico de Schoenstatt con la participación de otros jóvenes también totalmente apartidario e independiente”. Esta frase contiene en sí misma su contradicción: en primer lugar, ninguna agrupación es “totalmente independiente” y aquí la dependencia es justamente la adscripción a determinados principios religiosos.<sup>8</sup> Lo implicado es la relación semántica entre “independencia” y “política” (en el sentido de “partido político”). De hecho, cualquier participación conjunta con vías de incidir en la sociedad es una acción política.

Por otra parte, dentro de los objetivos explícitos de Patria Nueva, que es el movimiento en el que se inspira y de quien toma las estrategias de acción, se explicita el de “generar la ola generacional del compromiso y transformación del país en los próximos líderes de nuestra nación”. Esta idea es claramente política sin tener necesariamente una asociación con el partidismo político.

---

<sup>8</sup> El Movimiento de Schoenstatt fue fundado en Alemania por el P. Kantenich. Detenido por la Gestapo en septiembre de 1941, fue enviado al campo de concentración de Dachau, donde permaneció hasta abril de 1945. Allí consolidó su Obra y le dio alcances internacionales. Una de las tareas fundamentales del Movimiento es mantener vivo el espíritu del Concilio Vaticano II. Los miembros del Movimiento trabajan en una gran cantidad de proyectos educativos, asistenciales, actividades en el campo de las misiones, la cultura y la política, particularmente en colaboración con otras comunidades religiosas e iniciativas de la Iglesia. En la labor concreta se trata de crear las condiciones pedagógicas que promuevan una fe que cale en la vida cotidiana.

<sup>9</sup> <http://www.patrianueva.com.ar/index.php/quienes-somos>. La campaña tucumana “¿Qué vas a hacer por tu Patria?” tiene su referente en la campaña “¿Qué vas a hacer para unir a tu país?”, del movimiento Patria Nueva.

Con respecto a los condicionamientos sociales básicos que los definen como jóvenes, lo institucional tiene un peso fundamental. Aquí, los fundadores del movimiento reconocen su filiación original con el Movimiento católico de Schoenstatt:

Más que identificarnos, JQM surge de Schoenstatt. Pero estamos totalmente abiertos y son bienvenidos aquellos que quieran ser parte aunque no compartan estas creencias.

Nuevamente se presenta la ambigüedad, ya que, por una parte, se reconoce el origen del grupo pero se evita su relación ideológica con Schoenstatt en el momento actual aunque en los afiches y textos de propaganda se enuncie claramente “Juventud de Schoenstatt” y se publiquen fotografías de chicos y chicas junto con el sacerdote que los acompaña en la campaña. Esta estrategia de desvinculación del origen probablemente obedezca a que estos jóvenes no desean ser vistos sólo como católicos por los demás, es decir, no ser vistos como grupo que pretende difundir ideas religiosas.

Hasta el momento, y de acuerdo a la información brindada por sus miembros, la convocatoria no ha tenido una gran respuesta entre otras grupalidades juveniles.

*a. Descripciones de actividad:* el discurso de JQM se caracteriza por su descripción constante y positiva de actividades. La página web del grupo funciona como el espacio de registro temporal de dichas tareas en el link “Novedades”: “JQM en Doquier”<sup>10</sup>, “Cosecharon una hectárea de maíz para comedores infantiles”, “JQM en La Huella”<sup>11</sup>, “Taller Elecciones Legislativas”, “Rosarios por la Patria”. En el caso de la campaña QVHP, esta descripción se reiteró en los diferentes medios en forma sistemática, a través de la repetición de sus etapas:

- Primera etapa (del 3 al 10 de mayo): instalación de la pregunta a través de diversos medios audiovisuales: gigantografías, spots publicitarios, televisión, radio, la página de Internet del grupo ([www.jqm.org.ar](http://www.jqm.org.ar)), teléfono. Colocación de urnas en el centro de la ciudad, en shoppings y negocios; entrevistas callejeras.

---

<sup>10</sup> Programa de cable de interés general emitido por canal 13 de CCC Tucumán.

<sup>11</sup> Programa de cable de interés general emitido por canal 12 de CCC Tucumán.

- Segunda etapa (del 10 al 17 de mayo): recolección de respuestas.
- Tercera etapa (del 17 al 25 de mayo): lanzamiento de las respuestas a través de los medios audiovisuales. Finalización de la campaña con un acto en la Plaza Independencia (plaza principal de San Miguel de Tucumán).

Hasta aquí, la propuesta no deja de generarse y concretarse en el plano discursivo, considerando que de este modo la ideología cumple su función reproductiva en la búsqueda de nuevos miembros.

En este sentido ubicamos la reproducción social de la ideología en la dimensión de Sistema- Acción (Van Dijk: 1998): la aplicación, utilización e implementación de arriba hacia abajo de creencias ideológicas generales, abstractas, en prácticas sociales concretas. Creencias tales como *los jóvenes deben asumir sus responsabilidades civiles, los jóvenes son los que pueden cambiar a la Patria, los jóvenes de hoy son los líderes del futuro, el cambio surge de cada individuo*, se representan en la apelación directa de la pregunta de campaña. Esta pregunta es un acto de habla perlocutivo ya que genera una acción mental inmediata en el receptor, una respuesta interna. La aplicación de las creencias mencionadas se concreta en las acciones marcadas en cada una de las etapas de la campaña. Pero además de la dimensión sistema-acción, en la reproducción social de la ideología de JQM también se presenta la dimensión acción-sistema, cuando la ideología se concretiza en prácticas tales como actividades comunitarias de asistencia social o la campaña de recolección de basura en el Parque 9 de julio como símbolo de la búsqueda de “una patria limpia en todo sentido” realizada el 21 de septiembre de 2009.

Otra de las dimensiones es la llamada Grupo- Miembros, en la que determinados miembros del grupo, que manejan la información más relevante y calificada, comunican, enseñan y socializan la información ideológica. En el caso de JQM esto se concreta en talleres de concientización ciudadana sobre la importancia del voto. Un paso más en esta socialización lo conforma la formación en liderazgo, que es una actividad llevada a cabo por Patria Nueva a través de módulos orientados a concientizar sobre los malos hábitos del ser argentino, que son parte de la realidad Argentina “que no nos gusta”. Por otra parte, y aquí reside la fuerza política de estos movimientos, el módulo “liderazgo” trata “del nuevo tipo de personas que van a conducir

este cambio [...] El líder que conduzca este cambio de valores es una persona auténtica y sólida en sus principios”. Es ésta la dimensión última y más importante para las nuevas formas de grupalidades juveniles como JQM. Como se ve, no está explícita en los objetivos, características y actividades en un primer nivel de lectura.

*b. Descripciones de propósitos:* tal como sostiene Van Dijk, las actividades adquieren un sentido ideológico y social solamente si tienen propósitos (positivos). De este modo, el discurso ideológico de los grupos se enfocará particularmente en los (buenos) propósitos de sus actividades y en vista de cómo quieren ser evaluados por la sociedad.

El principal objetivo enunciado por JQM es la concientización ciudadana. Específicamente en la campaña QVHP, la finalidad es movilizar a las personas a replantearse su protagonismo en la Patria: “El objetivo de nuestra movida no era hacer publicidad de nosotros, o sumar gente a nuestro grupo. El objetivo era despertar iniciativas de todos a involucrarse, cada uno desde el lugar que ocupa”. Una vez más el discurso entra en contradicción consigo mismo, ya que toda la campaña se basó en publicidad de las acciones del grupo con la evidente intención de sumar personas a la iniciativa. Resulta llamativo el constante hincapié en deslindar al grupo de toda responsabilidad como tal (implicando que esto es malo), cuando en los hechos funciona como un colectivo organizado y orientado por objetivos y supuestos concretos.

Para ello se enuncia el propósito en forma generalizada y totalizadora (que resulta hiperbólica): “El principal objetivo es cambiar la mentalidad de nosotros, de todos los tucumanos, de todos los argentinos”.

En este punto se advierte que el horizonte de respuestas esperadas se consigna o se condiciona desde la pregunta, tal como se expresa en el spot que presenta y publicita al proyecto: “esperamos encontrar respuestas del tipo *yo por mi Patria digo la verdad, yo por mi Patria me involucro*”. A continuación, se escuchan enunciados de respuestas esperadas, en los que se integran aspectos vinculados, semánticamente, a las ideas de norma social/limpieza y responsabilidad:

*Yo por mi Patria no cruzo en rojo /Yo por mi Patria no ensucio mi ciudad/Yo por mi Patria voto con conciencia/Yo por mi Patria no miento/Yo por mi Patria soy puntualYo por mi Patria me involucro/Yo por mi Patria, todo.*

*Descripciones de normas y valores.* Este punto está en estrecha vinculación con el apartado anterior. A través de la reiteración retórica de los distintos contenidos de la frase “yo por mi Patria...” se enfatizan aquellos valores que son más significativos para el grupo y que tienen que ver con actos privados moralmente buenos que tengan repercusión social. Aquí se vincula el discurso ideológico con el interdiscurso religioso, adoptando la forma de mandamientos personales y enfatizados retóricamente por los elementos del discurso audiovisual. A la vez, el discurso está atravesado por lo pedagógico en su sentido educativo de implementar hábitos sociales de buena conducta.

*c. Descripción de los recursos:* el principal recurso de JQM es el acceso a los medios masivos (tradicionales y alternativos) de comunicación. El grupo recibe sostén económico de empresas privadas y organizaciones no gubernamentales, así como el apoyo de los principales diarios de Tucumán.

### **Las respuestas sociales en el ciberespacio**

Por cuestiones de extensión de esta comunicación haré una sucinta referencia a las respuestas sociales generó la aparición de esa agrupación en Tucumán en el espacio discursivo de los comentarios de lectores en la versión online de Lagaceta.com ya que, de algún modo, es una forma de representar discursos sociales más amplios que dialogan (en el sentido bajtiniano del concepto) atendiendo, cada uno, a sus respectivos horizontes ideológicos.

El 6 de mayo de 2010 La Gaceta publicó una breve noticia, en Información General, titulada “Jóvenes tucumanos sueñan con mejorar el país” donde se refiere a los objetivos ya mencionados del grupo JQM en torno a la campaña QVHP, así como las respuestas publicadas en la página web.

Esta noticia (y la pregunta *¿qué vas a hacer por tu patria?*) generó 71 comentarios de lectores entre el 6 al 9 de mayo. En ellos, a diferencia de lo que se advirtió con respecto a la construcción ideológica de JQM como grupo, aquí se establecen desde el comienzo de la cadena dialógica, una serie de polarizaciones que funcionan sobre la base de representaciones sociales enfrentadas y que se basan en cuestionamientos o adhesiones a JQM y que derivan en enfrentamientos personales absolutamente subjetivos y en la defensa o ataque a la Iglesia como institución.

Entre ellas, quienes adhieren a la propuesta o bien defienden la filiación religiosa del grupo, lo hacen sustentando el discurso en los tópicos “juventud”, “cambio” y “Patria”, así como en la descripción y enumeración de acciones sociales positivas que desarrolla la Iglesia Católica y JQM. Se observa además la apelación directa, la ironía y la descortesía en la contraargumentación:

**rainer** | 07/05/2010 05:20:27 p.m.

Sgt. La idea es no agredir. El comentario era para decirte que efectivamente chicos como éstos dan su tiempo y esfuerzo, no sólo los sábados, sino también parte de sus vacaciones por los más pobres, y sí también se involucran contra las drogas y les enseñan, no sólo conciencia cívica sino también su valor como personas. Te guste o no esa es la realidad de lo que hacen.

**rokwen\_nar** | 07/05/2010 09:44:40 p.m.

La verdad que cuando lei los comentarios senti lastima por los ignorantes como sgt peper y libertegalitefraternité, son de esos que opinan sin saber, aviriguen cuantas cosas hace la iglesia en todo el mundo y despues hablen, dicen q la iglesia no hace nada y tiene mas hospitales, escuelas y escuelas q cualquiera, sabes cuantos colegios y escuelas parroquiales hay?? cuanta gente recibe educacion gracias a la iglesia q tanto critican ustds ignorantes.

Asimismo, se establece una relación directa entre acciones sociales y política, específicamente en el cuestionamiento a los planes sociales subsidiados por el gobierno, en contraste con un concepto de “trabajo verdadero”.

Por su parte, los detractores de JQM basan su posicionamiento en la aso-

ciación JQM/ Iglesia en un sentido negativo y recurriendo a insultos, apelaciones directas y sin atenuación, hipérboles, ironías y generalizaciones:

**stg\_peper** | 07/05/2010 05:07:33 p.m.

Chupacirios como diría el Coco Basile “vayan a llorar a la iglesia”. rainer te quiero ver a vos en el barrio costanera ayudando y tratando de dar una solución a los chicos que están hasta la mano con el paco o meterte en la bombilla a tratar de generar una conciencia cívica. Eso es hacer patria, militar en verdaderos espacios políticos, no en agrupaciones de la iglesia que lo único que hacen es reclutar. Por un estado laico.

**libertegalitefraternité** | 07/05/2010 06:29:45 p.m.

La Iglesia condenó a una mente brillante como Galileo; fue responsable de la Inquisición y de las Cruzadas, donde murieron miles de inocentes; avaló al nazismo, al fascismo, a todas las sangrientas dictaduras latinoamericanas; actualmente discrimina por condición sexual y enferma la cabeza de todos sus “fieles” con pensamientos de xenofobia, racismo, machismo, homofobia y demás. Todo ello en decisiones de jefes que son tomadas en sillones de oro. Cuidado, amigos, que detrás de esta campaña solo pueden esconderse intereses nefastos.

En síntesis, tal como suele ocurrir en el discurso de los comentarios online, el tema de la noticia se encadena con otros tópicos que se asocian entre sí que dan cuenta de representaciones colectivas fuertemente arraigadas en la sociedad y se manifiestan en estructuras polarizadas. La validez argumentativa de las premisas puede cuestionarse justamente porque se trata de enunciados altamente subjetivos que, más que persuadir al otro comentarista o al eventual lector, se orientan a reforzar una posición y en ese proceso abundan las generalizaciones, hipérboles, disfemismos, falsas estadísticas, descripciones detalladas, deslegitimaciones, minimizaciones, etc. En relación con el tema de esta ponencia, los comentarios de lectores ponen en discusión la validez de una iniciativa, su relación con grupos hegemónicos (económicos y religiosos), el quehacer juvenil, la idea de Patria y la situación política actual o bien sus posibilidades de cambio. En estos tópicos se intersectan los interdiscursos histórico, político y religioso.

## **Consideraciones finales**

De acuerdo con lo expuesto en esta comunicación y teniendo en cuenta que este tema debe continuar desarrollándose y profundizándose, quisiera presentar una serie de consideraciones finales:

En un contexto en el que tanto en los medios masivos de comunicación como en el discurso social prevalece la mirada apocalíptica sobre la juventud, los jóvenes, sus prácticas y hábitos, la aparición en la escena sociopolítica de grupalidades juveniles que se orienten a un cambio de esas representaciones es un signo positivo. En principio, para reinstalar a los jóvenes y hacerlos visibles como agentes sociales.

Juventud Que se Mueve se constituye como un contradiscurso que, en la superficie discursiva, presenta una mirada idealista y por momentos ingenua (en la formulación de sus propuestas) respecto de la juventud como posibilidad de cambio y participación.

En su construcción ideológica pudimos advertir un discurso que se desvincula de adscripciones políticas y/o partidistas e incluso de la categorización como movimiento o grupo, con lo que se implican creencias negativas en torno a estos conceptos.

Sin embargo, podemos afirmar que este colectivo de jóvenes es una agrupación con una estructura, unos miembros, unas funciones, unos objetivos, determinadas actividades y acceso a recursos que persigue una finalidad política en el sentido de intervención social en el corto y largo plazo.

En este contexto, se representan de forma particular tanto a los jóvenes como a la política y a la Patria y se establece una asociación semántica entre Patria/valores morales/normas de conducta que provienen de las creencias y cogniciones colectivas de un grupo social medio-alto, si bien en la publicidad de sus acciones se invita a la generalidad de los jóvenes.

Las herramientas teóricas y metodológicas del análisis ideológico y crítico del discurso nos han permitido ingresar a este tema a partir de la indagación en las superficies textuales hasta llegar a la relación de los enunciados con las cogniciones sociales y con las prácticas que estructuran y dan sentido al pensamiento ideológico de Juventud Que se Mueve en Tucumán

### **Bibliografía**

- Bajtín, M. & Voloshinov, V. (1998). *¿Qué es el lenguaje?* Blanck, G. (Ed.). Buenos Aires: Almagesto.
- Derene, R. (s/f). *Juventudes Organizadas: La construcción de nuevas participaciones en el Paraguay*. Recuperado de: <http://www.dialogosfelafacs.net/75/articulos/pdf/75RicardoYamil.pdf>].
- Herrero, C., J. (2006). *Teorías de Pragmática, de Lingüística Textual y de Análisis del Discurso*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Margulis, M. (Ed.) (1996). *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos.
- Palazzo, M. G. (2010). *La juventud en el discurso. Representaciones sociales, prensa y chat*. Tucumán: Serie Tesis, Facultad de Filosofía y Letras, UNT.
- Raiter, A. & Zullo, M. J. (2002). *Representaciones Sociales*. Buenos Aires: Eudeba,
- Raiter, A. (2003). *Lenguaje y sentido común. Las bases para la formación del discurso dominante*. Buenos Aires: Biblos.
- Van Dijk, T. (2003). *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel.
- (1996) Análisis del discurso ideológico. En *Versión* (México D.F.), 6, 1996, 15-43. Trad.: Ramón Alvarado. Revisión: Teresa Carbó. Artículo original: Ideological discourse analysis. *New Courant* (English Dept, University of Helsinki), 4 (1995).

### **Páginas web:**

[http://www.schoenstatt.de/s\\_info/s-schoenstatt-bewegung.php?sprache=sp](http://www.schoenstatt.de/s_info/s-schoenstatt-bewegung.php?sprache=sp)  
[www.gacenet.com.ar](http://www.gacenet.com.ar)  
[www.jqm.org.ar](http://www.jqm.org.ar)  
[www.patrianueva.com.ar](http://www.patrianueva.com.ar)

*Octavio Falconi y Patricia Salti*

**E**n la mesa se presentaron inicialmente treinta y tres resúmenes que se materializaron en veintiún trabajos enviados y diecisiete efectivamente expuestos en las Jornadas. Dieciocho de ellos fueron incluidos en el CD de las Jornadas en función de los plazos de entrega de los trabajos en las fechas establecidas por el Comité Organizador. Estos números muestran, como en la edición anterior de la ReNIJA, el interés despertado para discutir y problematizar la temática de la Jornadas en relación con el campo educativo.

Los trabajos expuestos poseen abordajes metodológicos cualitativos y cuantitativos, en algunos casos combinando ambos, pero predominando los del primer tipo. También se presentaron ponencias de corte netamente teóricos en los que se debatía la pertinencia del uso de ciertos conceptos a la hora de analizar la experiencia juvenil en las instituciones del sistema educativo formal. Una cuestión que constantemente estuvo presente en algunas exposiciones y en los debates de la mesa fue la preocupación por cuáles serían los mejores dispositivos pedagógicos y cómo diseñarlos para dar respuestas a las necesidades y características de los y las jóvenes alumnos/as investigados. Al respecto, la coordinación tuvo la constante tarea de señalar a los expositores que la Reunión consiste en el abordaje de problemáticas de investigación sobre juventud, y que los aspectos de diseño o prescripción pedagógica, que si bien son importantes, son más pertinentes en eventos académicos en los que la pedagogía en sentido amplio es el eje de la convocatoria. Asimismo se discutió acerca de la mirada adultocéntrica, con cierto acento funcionalista, en la construcción de instrumentos de recolección de datos, así como también en los análisis realizados, los cuales parecerían estar teñidos por un ideal de joven y alumno que nostálgicamente se desea que transite por las instituciones educativas. Como señalábamos en la Rela-

toría de la ReNIJA 2007 la definición de alumno clásico de la modernidad de ciertos investigadores, tracciona aún la interpretación de algunos de los abordajes en los trabajos. A su vez, se evidenció en algunos de los mismos cierto arraigo a pensar a la juventud desde una situación de moratoria social sin considerar el contexto sociohistórico en la que se encuentra inserta.

Uno de los aspectos abordados por la mayoría de las ponencias presentadas se centran en las preguntas acerca de quiénes son los sujetos juveniles que transitan, permanecen/habitan o abandonan las instituciones educativas, qué características poseen, qué representaciones construyen o construyeron en su pasaje por el sistema educativo y que prácticas desarrollan en su experiencia de ser alumnos/as.

A diferencia del ReNIJA 2007, en que la mayoría de los trabajos presentados daban cuenta de la relación jóvenes/escuela media, en esta reunión más de la mitad de las ponencias refieren a la condición juvenil en el nivel superior universitario y no universitario, particularmente este último en institutos de formación docente. Al respecto, es importante destacar que este corpus de ponencias atendió a una de las áreas de vacancia enunciadas en la relatoría del 2007, lo cual se subrayó para la convocatoria de esta Reunión del 2010.

Un eje abordado en todas las ponencias más allá del nivel educativo consistió en el cruce de las categorías referidas a las condiciones escolares e institucionales (condiciones, prácticas pedagógicas y vínculos que establecen con los adultos) y, por otro, a las condiciones vitales y socioculturales de los jóvenes. Las reflexiones subrayan que es en este cruce donde se construye la experiencia juvenil en la escuela o experiencia escolar de los jóvenes en torno a diferentes categorías tales como trayectorias escolares, construcción de ciudadanía, aprendizajes, apropiaciones simbólicas, modos de vincularse con los adultos, modos de habitar la escuela y la construcción de la experiencia de inclusión o exclusión de las instituciones escolares. Así también, se observa en algunos trabajos que esta experiencia es el sustrato donde se construye la subjetividad de los jóvenes alumnos.

Un conjunto de trabajos analizan diferentes aspectos de los jóvenes en el nivel secundario, principalmente vinculados con procesos de desigualdad socioeducativa. En este marco, Litichever y Nuñez (2010), analizan las percepciones juveniles respecto de la construcción política en el espacio es-

colar vinculado al tipo de comunidad educativa. En su estudio, Falconi y Beltrán (2010), reconstruyen cómo las condiciones materiales y simbólicas dificultan la transmisión y apropiación de saberes en los y las alumnos/as. Por su parte Montoya 2010, aborda las relaciones de poder-saber implicadas en el currículo que viven los y las jóvenes alumnos. La ponencia de Castillo (2010), indaga en la escuela secundaria “nocturna” y la producción de subjetividad en el desempeño escolar de los y las jóvenes en situaciones de la clase escolar. Dabenigno et al, (2010), desarrollan la categoría “involucramiento” para pensar tipos de relaciones que se establecen en las instituciones entre jóvenes y adultos y, a su vez, como influye en las trayectorias escolares (procesos de inclusión exclusión).

Otro núcleo de ponencias analiza la experiencia de los y las jóvenes alumnos en el nivel de educación superior no universitario. Abdala Leiva y Castiglione (2010), indagan en la construcción de identidades y expectativas de los y las jóvenes alumnos y el modo de estar y ser en los Institutos Superiores de Formación Docente. En esta dirección, los estudios de Abdala et al, (2010) y Barros et al., (2010), reconstruyen las maneras de habitar y las trayectorias que los y las jóvenes estudiantes desarrollan en las instituciones de este nivel, vinculado con sus perfiles socioeconómicos y sus rasgos culturales. Por su parte, D’andrea (2010) aborda desde una perspectiva socioantropológica los rituales de pasaje en la carrera de Educación Física. La exposición de Barila y Iuri (2010) desarrolla cómo se producen las subjetividades de los y las jóvenes que se inician en una institución de formación docente y cómo influyen en las mismas las nuevas culturas juveniles. A partir de la perspectiva de casos individuales, Chomnalez (2010), indaga en los sentidos que construyen en torno de la educación como institución social en su vinculación con las expectativas futuras referidas al mundo laboral.

Por otra parte se expusieron estudios en educación superior universitaria que analizan, por una parte, las elecciones de carreras y los aprendizajes (Laino et al. 2010; Martínez Dacunda y Benitez Gómez, 2010) y, por otro, los modos de habitar y apropiarse el mundo por parte de los jóvenes estudiantes (Lobo et al, 2010).

En la línea de aportes conceptuales, Weiss (2010), efectúa en su trabajo una reconstrucción teórica de la categoría subjetividad en los estudios que

abordan prácticas e identidades juveniles y, por su parte, la ponencia de Pisano et al, (2010), realiza en el marco de una investigación algunas consideraciones teóricas acerca de las representaciones de los jóvenes de sectores sociales vulnerables en torno a la autoridad escolar.

A diferencia de la anterior edición de la ReNIJA, como se resaltó en su Relatoría, en esta oportunidad se expusieron trabajos que abordan representaciones y prácticas de los y las jóvenes estudiantes vinculadas con el saber curricular y con las experiencias de aprendizaje y transmisión en el espacio del aula (Castillo, 2010; Falconi y Beltrán, 2010; Montoya, 2010; Martínez Dacunda et al, 2010; Montoya, 2010).

Por último, cabe destacar que continúa siendo un área de vacancia las experiencias, prácticas o representaciones acerca de la educación de los jóvenes en zonas rurales ó en educación no formal y también estudios de género y/o sexualidad de los y las jóvenes vinculados con la transmisión de valores y saberes tanto simbólicos como de contenidos curriculares en la escuela.

**Trabajos disponibles en el CD de la II ReNIJA  
y presentados durante el encuentro:**

- Abdala, C., Córdoba, R., Perillo, S. & Giusta, M. (2010). Jóvenes estudiantes de nivel superior. Entre la vida y la escuela. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Abdala Leiva, S. & Castiglione, A. M. (2010). Las nuevas configuraciones que asumen los procesos de definición de la identidad en jóvenes del nivel educativo superior. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Ariaudo, M., Pisano, M. M., Tessio Conca, A., Juri, F., Sörenson, M. E. & Verde, F. (2010). Voces y representaciones de los jóvenes vulnerables en torno a la autoridad escolar: Algunas consideraciones teóricas. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.

- Barila, M. I. & Iuri, T. (2010). Los jóvenes, futuros docentes, nuevas formas de subjetivación. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Barros, M. E., Gunset, V. & Saientz, D. (2010). Jóvenes estudiantes: sobre las diferentes maneras de habitar las instituciones de formación docente. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Castillo, A. N. (2010). Subjetividades juveniles y desempeño escolar: significaciones productoras de la experiencia escolar nocturna. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Chomnalez, V. (2010). Los jóvenes y la educación en un contexto de desinstitucionalización. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- D' Andrea, A. M. (2010). El bautismo como ritual de iniciación al profesorado de educación física: los valores que caracterizan a la profesión y que se socializan con estas prácticas. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Dabenigno, V., Larripa, S., Austral, R. & Goldenstein Jalif, Y. (2010). La escuela es el mejor lugar para nuestros jóvenes?: voces de directores y profesores de escuelas medias de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Falconi, O. & Beltrán, M. (2010). ¿Qué podemos aprender a nuestro tiempo?. La experiencia escolar en la encrucijada de la tensión social: Avatares de la transmisión y apropiación de saberes escolares en un grupo de alumnos de una escuela secundaria pública. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Gómez, S. M. (2010). La construcción del lugar de alumno universitario durante el tránsito inicial en el primer año de la carrera de Abogacía. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Laino, D., Gómez, S., Visan, L. & Barrale, S. (2010). Estudiantes universi-

- tarios de Educación en Córdoba: estudio descriptivo. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Litichever, L. & Nuñez, P. (2010). Juventud y escuela media: la correlación entre tipos de comunidades educativas y la formación política juvenil. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Lobo, M. I., Gunset, V., Roldán, G., Alvo, A., Molina, M. E. & Rodríguez Espada, M. (2010). Jóvenes en la universidad: su modalidad de apropiación del mundo. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Martínez, F. H., Acevedo, L. M. & Benítez, R. Isaac. (2010). Representaciones de jóvenes universitarios sobre sus experiencias de aprendizaje. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Montoya, M. A. (2010). Currículum, juventud y escuela secundaria. Una investigación acerca de una propuesta curricular “situada” en el conurbano de San Salvador de Jujuy. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Weiss, E. (2010). La subjetivación. Un concepto débil en los estudios sobre jóvenes. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.

### **Otras referencias:**

- Falconi O. & Salti, P. (2010). Educación. Relatoría. En Mariana Chaves (Coord.) *Estudios en Juventudes en Argentina I. Hacia un estado del arte 2007* (125-134). La Plata: Red de Investigadores/as en Juventudes Argentina (ReIJA) y Editorial Universidad Nacional de la Plata (Edulp).

# **CURRICULUM, JUVENTUD Y ESCUELA SECUNDARIA. UNA INVESTIGACIÓN EN EL CONURBANO DE SAN SALVADOR DE JUJUY**

*Mariela Anabel Montoya*

## **Presentación**

**L**as reflexiones que presentamos en este trabajo forman parte de una investigación que se encuentra en desarrollo desde mediados del año 2009, en la cual abordamos el trabajo curricular que se lleva a cabo en una escuela secundaria pública ubicada en un sector periférico de la ciudad de San Salvador de Jujuy denominado “Alto Comedero”.

La escuela atiende a una población de adolescentes y jóvenes en condiciones de pobreza y vulnerabilidad social y se caracteriza por altos índices de abandono y repitencia en los años correspondientes al ciclo básico común<sup>1</sup>. En este tramo del nivel se desarrolla un plan de estudios diferenciado que propone espacios curriculares para llevar a cabo la integración de contenidos escolares en los cuales los docentes abordan temas que no corresponden al currículum oficial, teniendo libertad para su elección y tratamiento.

Nuestra reflexión se inscribe en el análisis de las problemáticas que afectan la inclusión e igualdad educativa en el nivel medio, considerando que hoy la escuela secundaria argentina se encuentra atravesada por un conjunto de transformaciones socio- políticas que apuntan a mejorar el acceso, la permanencia y el egreso de los adolescentes y jóvenes de todos los sectores sociales.

La permanencia de circuitos educativos diferenciados (Braslavsky, 1985; Nadorowsky, 1996) por los cuales transitan su escolaridad adolescen-

---

<sup>1</sup> El ciclo básico corresponde a los tres primeros años del nivel medio y su estructura curricular es común a las distintas orientaciones.

tes y jóvenes pertenecientes a diferentes sectores sociales plantea un límite y un desafío a las políticas de igualdad educativa. Según este planteo los sectores con mayor capacidad de demanda educativa obtienen los mejores servicios educativos mientras que aquellos más empobrecidos acceden a prestaciones educativas de menor calidad.

Por otra parte, más allá de los análisis estructurales, otros estudios plantean un proceso de “declive simbólico” de la escuela secundaria en su capacidad de construcción de identidades escolarizadas (Duschatsky, 1999), situación que se expresa en el malestar de los adolescentes y en un permanente “renegar de la escuela” (Antelo y Abramovsky, 2003).

En este sentido, se analizan los encuentros/desencuentros entre cultura escolar y cultura juvenil a partir de la aparente incompatibilidad de prácticas y significados entre las categorías de alumno y joven, que, lejos de excluirse, se amalgaman en la experiencia escolar de los estudiantes (Falconi, 2004).

Se trata de diferentes procesos que llevan a la impugnación de los sentidos y prácticas tradicionales que caracterizaron la escolaridad secundaria y a la construcción de nuevas relaciones e identidades que exceden los límites de la experiencia escolar.

En un contexto de cambios profundos en la escolaridad secundaria nos preguntamos por los sentidos que se construyen en la experiencia escolar cotidiana en escuelas que atienden a una población juvenil que no responde al molde tradicional de alumno que caracterizó a este nivel educativo, cuya identidad se correspondía con una subjetividad masculina y burguesa.

Las características sociales y culturales, las situaciones de carencia y acceso diferencial a los bienes, las experiencias de exclusión social plantean otras condiciones en las cuales estos jóvenes vivencian su condición juvenil, en tanto jóvenes y estudiantes. Los modos de pensar y abordar estas condiciones por parte de los docentes y las instituciones constituyen una parte crucial del trabajo pedagógico en tanto conforman el universo de significado en el que se producen las experiencias educativas.

En esta comunicación analizamos algunas características del orden simbólico en el que se inscriben las propuestas educativas de la escuela mencionada, así como los sentidos locales acerca de la escolaridad que se construyen en las propuestas curriculares.

Consideramos importante analizar los sentidos sociales que se construyen acerca de los jóvenes y vincularlos con las experiencias educativas que se desarrollan cotidianamente en la escuela.

Con este propósito abordamos, por una parte, los discursos acerca de la juventud que corresponden tanto a un orden local como general y planteamos sus relaciones con las representaciones presentes en las propuestas pedagógicas que se llevan adelante en estos espacios curriculares.

En otro sentido, pensamos en la relación de tales discursos con las características de los adolescentes y jóvenes en estos contextos sociales y con las condiciones en las cuales construyen su identidad juvenil.

### **Los discursos acerca de la juventud**

Los sentidos locales acerca de la juventud se construyen en diferentes instancias y prácticas sociales que transponen los límites de la institución escolar. En el contexto local un evento se constituye en el productor más importante de sentidos acerca de la juventud escolarizada.

La “Fiesta nacional de los estudiantes” constituye uno de los acontecimientos festivos más importantes de la provincia de Jujuy, tiene como protagonistas a los alumnos de las escuelas secundarias y desde fines de los noventa es organizada oficialmente por el Estado provincial.

Aunque participan escuelas de localidades del interior, la participación se concentra en los colegios de la capital provincial. La preparación de los festejos de cada año en las escuelas se produce con bastante anticipación a los festejos centrales. Se inicia con la organización del baile de la elección de la reina, en el que participan docentes y alumnos y continúa con otras actividades para recaudar fondos a fin de construir la carroza que representa a la escuela.

Seguimos a Belli y Slavutsky (1994) cuando plantean que, desde su afianzamiento en la década del setenta, esta festividad ha permitido a los sectores dominantes de Jujuy producir discursos acerca de la juventud en los que se exaltan valores como el estudio y la laboriosidad. El discurso de la fiesta propone la analogía entre “el despertar de la estación primaveral” y la “eclosión pública *controlada* de la juventud” (Belli, Slavutsky, 1994: 140).

La estética de la fiesta expresada en las carrozas, las elecciones de reina y los relatos que acompañan cada evento resaltan “la pureza” y la “ingenuidad” de esta etapa de la vida. Se trata de un discurso atemporal y acrítico que plantea un estado de la vida y el “espíritu” que no cambia con el tiempo ni con las circunstancias sociales.

Se habilita un espacio y tiempo social para la manifestación de la alegría juvenil, para la aparición pública de los jóvenes como sujeto colectivo, a través de discursos con gran fuerza categórica que se aplican a la juventud jujeña en su conjunto.

A través de la construcción de las carrozas se plantea un modelo de joven a seguir: el estudiante laborioso, aplicado, capaz de trabajar en equipo, siempre bajo la mirada atenta del adulto. En los espacios de construcción de las carrozas, los jóvenes aparecen como protagonistas a través de los preparativos y el trabajo que insume dicha construcción. Allí se vivencia la libertad para ocupar las instalaciones del colegio, la posibilidad de establecer una relación más cercana con los docentes responsables y la oportunidad de escapar momentáneamente a las normas y rutinas escolares.

Las actividades de preparación así como el desarrollo de la fiesta se desarrollan en el marco de un discurso hegemónico que caracteriza a la juventud a partir de un conjunto de virtudes morales, las que se proponen en forma disociada de las condiciones sociales y materiales de existencia que plantean modos distintos de vivir esta etapa vital. En este sentido, las características atribuidas a los jóvenes están estructuradas desde un sector social “pero al mismo tiempo se intenta integrar la heterogeneidad social abriendo espacios controlados a la participación subalterna” (Belli, Slavutsky, 1994: 140).

De este modo, se plantea una fuerte directividad en la construcción de la categoría de joven y alumno sostenida por las instancias oficiales, en este caso las autoridades del estado provincial y de la educación, y se excluyen otras manifestaciones que puedan ser disruptivas de este orden simbólico. En caso de producirse, éstas son planteadas como situaciones particulares que no deben “empañar” el sentido general de la fiesta.

La “Fiesta Nacional de los estudiantes” constituye un relato que se amalgama con otros discursos acerca de la juventud contruidos desde los medios de comunicación y que encuentran un anclaje en las tramas materiales

y simbólicas de la sociedad. Para Saintout estos discursos construyen diferentes miradas atravesadas por ideologías y relaciones de poder que llevan a plantear diferentes modos de transitar por la experiencia juvenil (Saintout, 2005).

La autora identifica el discurso de los “jóvenes exitosos” vinculados al consumo que caracteriza a una franja de adolescentes y jóvenes para los cuales se acrecienta un mercado específico. Se trata de jóvenes que habitan su condición sin preocupaciones y en condiciones que les permiten desarrollar proyectos y avizorar un futuro promisorio.

Por otra parte, el discurso de los “jóvenes desinteresados” se construye desde una mirada adulta preocupada por su inserción en las instituciones y la incorporación de los valores de la sociedad, hacia las cuales estos jóvenes manifiestan un claro desinterés o desvinculación. En este relato, sintetiza Saintout:

*“los jóvenes se presentan como apáticos, individualistas, distanciados de los problemas sociales, perdidos en un ocio eterno, y finalmente como propensos y disponibles al descontrol. Es allí donde radica el temor y la necesidad de rescate”* (Saintout, 2005: 19)

En los márgenes del sistema social se habla de los “jóvenes peligrosos” vinculados al delito y condicionados por la marginalidad los que, excluidos de las posibilidades de participación de las instituciones sociales y sus beneficios, ponen en riesgo las que se consideran las bases mismas del sistema al ubicarse por fuera de las reglas del orden social.

El relato local de la Fiesta nacional de los estudiantes, sostenido como un discurso oficial acerca de la juventud, convive con los discursos contruidos desde los medios de comunicación constituyendo los marcos de sentido a partir de los cuales se elaboran las propuestas pedagógicas que analizamos a continuación.

Justamente, como veremos, uno de los componentes centrales de tales propuestas son las representaciones acerca de los jóvenes actuales y las “necesidades” que plantea su formación.

## **Las características de las propuestas educativas**

El trabajo etnográfico nos ha permitido identificar diferentes propuestas curriculares que se desarrollan en el ciclo básico común. Estas tienen como punto de partida común representaciones, imágenes, concepciones acerca de los estudiantes, en tanto jóvenes pertenecientes a sectores populares.

El contexto social de los alumnos es planteado como una dificultad y como un límite a la acción educativa. No se lo considera sólo como una situación de carencia material sino, fundamentalmente, como un medio en el que los adolescentes vivencian, en sus relaciones cotidianas, la carencia de una contención afectiva y moral.

Los docentes visualizan un contexto social y cultural en el que los alumnos, en tanto adolescentes, sufren de privaciones del orden de los afectos y de contención a través de límites morales. Uno de los docentes expresaba lo siguiente en su interpretación del plan curricular de la escuela:

*“Justamente creo que el plan ha sido bien puesto por la problemática que había con los chicos en Alto Comedero, había que contenerlos socialmente, que había que formarlos en valores, que había que formarlos como personas, antes que buscar tanto rendimiento. Una cosa te lleva a la otra”* (Entrevista a profesor del área).

Las propuestas giran alrededor de la idea de “contención” como modo de suplir las “carencias” que se adjudican a los alumnos. Al respecto una docente expresaba:

*“Ahí entre todas las áreas, ellos ven que falencias, cuáles son las cosas que a nuestros chicos les hace falta y salen muchas cosas: trabajo en equipo, de responsabilidad, sale la autoestima, salió el tema lectura, también los valores, saltan muchos temas”* (Entrevista a profesora del área).

En este contexto los docentes visualizan que los alumnos sufren privaciones del orden de lo cultural, como la ausencia de hábitos de estudio o la falencia de hábitos de higiene y alimentación. El tema es pensado como un “déficit cultural” que es producto de situaciones de privación material.

En la fundamentación de las propuestas y temáticas desarrolladas en los

talleres hay una interpretación, por parte de los docentes, de un contexto y una época que en la que se visualiza una “pérdida de los valores”.

Se considera que los jóvenes no llegan a visualizar la importancia de valores estimados o considerados fundamentales en otros momentos. En particular, la referencia es hacia valores como el esfuerzo y la responsabilidad ligados al estudio.

Esta pérdida o crisis en la transmisión de valores se considera una dificultad o falencia de las relaciones entre padres e hijos que caracterizan esta época y, en particular, al sector social al que pertenecen los alumnos. Las consecuencias de estas situaciones son una diversidad de “males” individuales y sociales.

La descripción de uno de los coordinadores del plan, en relación a los alumnos y sus familias, nos permite conocer el marco de entendimiento que está en la base de estas propuestas curriculares:

*“Para mí hay dos clases de pobreza: uno puede ser pobre, ser humilde, pero con una riqueza interior, con un respeto, ética muy particular. Y hay otra pobreza que es, ya de carácter, comportamientos, falta de valores, carencia de valores. Para mí esa pobreza es mucho más grave, sin lugar a dudas”* (Entrevista al coordinador general del plan).

En este marco se desarrollan propuestas basadas en la enseñanza de valores y conductas morales a partir de postulados o premisas generales. Tales valores son planteados en un sentido universal o general y a partir de ellos los alumnos deben orientarse para poder conducirse en situaciones concretas o reales.

Por ejemplo, en el registro de uno de los talleres integrados encontramos:

*“Un alumno lee el ítem ‘vivir congruentemente’. Luego, plantea como ejemplo que se encuentra con un amigo camino a la escuela y éste lo invita a ir al ciber, pero él decide no acompañarlo”.*  
*La profesora que coordina comenta que esto les pasa habitualmente y que, en esos casos, ellos tienen que saber elegir”* (Registro del taller integrado 28/05/10).

La propuesta se sustenta en una *ética formal* en tanto se parte de postulados o premisas que expresan pensamientos considerados racionales, correctos y ajustados a valores universalmente aceptados. A partir de estos postulados los estudiantes deben plantear ejemplos o dar cuenta de que los comprendieron a través de sus propias reflexiones.

Además, se propone llevar estos postulados generales al plano de la acción, es decir, a transformarlos en conductas y disposiciones personales. Para ello, los alumnos deben apelar a la voluntad y esto se constituye en otro rasgo que caracteriza a la *ética formal*.

En los temas propuestos también está presente una *ética de los valores o axiología* que apela a su captación intuitiva, es decir, a que se reconozcan en forma espontánea los valores que se encuentran contenidos en las acciones y conductas individuales y sociales.

En la propuesta está implícita una *jerarquía de valores*, en la cual se destacan la valoración del estudiar y la educación, la estima y el cuidado de sí mismo.

La modalidad con la que se realiza su tratamiento supone que el problema práctico de la moral consiste en captar o percibir el valor, en distinguir los valores positivos de los negativos, es decir, en no incurrir en una inversión de la escala del orden de los valores y en respetar su jerarquía natural.

Por otra parte, la enseñanza de valores y conductas morales se propone con un carácter “preventivo”, se espera una aplicación o transferencia de los modos de pensar y actuar a las “situaciones de riesgo” a las que se considera que los alumnos se ven expuestos. El carácter preventivo se acentúa a través del análisis y las propuestas de acción, que se espera, conduzcan a los jóvenes a actuar a través del discernimiento y la voluntad.

De este modo se busca generar un “autocontrol” que permita a los jóvenes rechazar las conductas de riesgo y los valores considerados negativos. En este sentido, las propuestas pedagógicas expresan la intención de construir un rol de alumno que se caracterice por la docilidad, la obediencia y el trabajo, que no transgreda los valores basados en el esfuerzo individual ni las jerarquías escolares que suponen el sometimiento a las autoridades escolares.

Otra de las temáticas abordadas en los talleres son los hábitos relacionados con el cuidado de la salud y el uso del tiempo libre. Se proponen temas

como la alimentación, los hábitos de higiene, el ejercicio físico y el esparcimiento.

En las propuestas analizadas, la preocupación por la “falta de higiene” de los alumnos se incorpora al currículum a través de la premisa del “cuidado del cuerpo” y se expresa a través de los contenidos y de las relaciones en el aula.

Sin embargo, los comentarios que el tema suscita por parte de los docentes, los gestos y las actitudes hacia los alumnos como expresar asco al entrar al aula, frunciendo la nariz y abriendo compulsivamente puertas y ventanas, nos lleva a pensarlos como expresión de desprecio y distanciamiento hacia los cuerpos adolescentes pertenecientes a este sector social, como señales de una distancia social y cultural.

El tema también es motivo de bromas que pueden llegar a límites insospechados. Hemos registrado en uno de los talleres de planeamiento, el diálogo entre los profesores acerca de la falta de higiene de los alumnos. Dos profesoras decían que tendrían que implementar dos duchas en la escuela, “una con agua y otra con gas”, planteaban aquellos que no querían pasar por la primera iban a tener que ir por la segunda.

Estas expresiones dan cuenta de la presencia de un componente de racismo en las relaciones escolares, enunciado a través de la referencia a un acontecimiento histórico que constituye un icono del racismo, a través del cual se expresa el deseo de eliminación del otro considerado indeseable.

Por otra parte, la fundamentación de la enseñanza de hábitos de higiene se sostiene en la concepción de una “deficiencia cultural” de los sectores populares, considerados como poco propensos a desarrollar estos hábitos, y habilita o da cabida a un racismo dispuesto a aflorar en el discurso higienista que lo sostiene.

El higienismo converge en las propuestas educativas descriptas permitiendo el despliegue de acciones y discursos adaptativos y moralizadores, que expresan una intención de homogeneización y normalización de las conductas a fin de adaptarlas a las expectativas escolares.

En la construcción de la categoría de alumno confluyen múltiples sentidos. Los discursos acerca de la juventud laboriosa y obediente se conjugan con el desasosiego que generan los “jóvenes desinteresados”, y en las pro-

puestas preventivas se piensa en la posibilidad de contención ante la realidad de los “jóvenes peligrosos”.

En su interpretación del contexto social los docentes se ven compelidos a ensayar intervenciones con un sentido de contención afectiva y moral que, al plantearse en un sentido formalista y descontextuado, producen desencuentros con las expresiones juveniles que manifiestan los estudiantes cuando son interpelados por tales discursos.

### **Los registros subjetivos en las expresiones de los estudiantes**

En el desarrollo de los talleres algunos estudiantes plantean dudas o cuestionamientos a los postulados generales y a los valores establecidos. Se trata de pequeñas intervenciones que a veces son consideradas en las reflexiones posteriores o bien sancionadas e invalidadas como expresiones correspondientes a un joven estudiante.

Por ejemplo, en el siguiente registro encontramos esta situación:

*“Se está realizando una puesta en común de las respuestas. Una alumna lee una situación en la que se describe una reunión familiar donde se está celebrando un cumpleaños y donde los adultos beben e invitan a un chico a beber un vaso de cerveza.*

*Luego plantea las preguntas que fueron sugeridas por los profesores, cuando las lee se produce el siguiente diálogo en el que intervienen otros alumnos del curso:*

*A (alumno): \_ ¿para qué están tomando?*

*A: \_ porque tenían sed*

*A: \_ ¿a ustedes les pasó?*

*A: \_ ¿qué tiene de malo?”*

*(Registro taller integrado, 2/07/10).*

En otro taller se presenta la siguiente situación:

*“Mientras un alumno lee se produce el siguiente diálogo:*

*A: \_ ¿cuál crees que es la mejor manera de solucionar una discusión entre amigos?*

*A: \_ a las piñas*

*La profesora llama a callar a este alumno.*

*A: \_ hablando*

*A: \_ dialogando*

*La profesora comenta que a pesar de que ellos digan que las discusiones se pueden solucionar hablando, “sin embargo - pregunta- ¿siempre se solucionan así?”.*

*A: \_ ¡no!*

*La profesora señala que en muchos casos las discusiones terminan en golpes.*

*A: \_ Así son los machos*

*Los profesores desaprueban lo expresado por este alumno.*

*A: \_ algunos dicen que se sacan la bronca.*

*Agrega que después de esto llegar a ser amigos. La profesora dice que no entiende cómo de una pelea puede nacer una amistad.”*

*(Registro taller integrado 2° año, 27/08/10)*

Los comentarios que, posteriormente, estas intervenciones suscitan entre los docentes nos llevan a plantear que el enfoque dado a las propuestas, así como su puesta en práctica, son planteados desde una directividad y formalidad que impide una comunicación y entendimiento con las expresiones socioculturales que caracterizan a los adolescentes y jóvenes de estos sectores sociales.

En las expresiones de los alumnos consideradas disruptivas aparecen algunas valoraciones y acciones relacionadas con la construcción de identidad y pertenencia grupal a través del estímulo al consumo de alcohol, o la aceptación de la violencia física como una modalidad de relación aceptada entre pares.

Pero el interés por transmitir los valores socialmente proclamados y los modos de conducirse basados en la racionalidad y la rectitud, impiden el acercamiento a estas expresiones juveniles y lo que ellas buscan transmitir en relación a un contexto de violencia y exclusión de la juventud.

Esta barrera cultural, que se traduce en herramienta pedagógica, coloca a estas expresiones en el universo de lo no racional y de lo negativo. Sin embargo, las intervenciones de los estudiantes dejan planteado un cuestionamiento hacia estas apreciaciones, que da cuenta de la presencia de otros

gustos, otros valores y otras formas de conducirse con los cuales dan sentido a sus acciones en otros espacios sociales así como de las realidades, posibilidades y limitaciones en las que se desenvuelve la construcción de la subjetividad de estos adolescentes y jóvenes.

En las miradas y en las prácticas docentes los sujetos de la educación, en tanto adolescentes de sectores populares, aparecen sobredeterminados por representaciones, significados, concepciones que reflejan lo que los otros, los docentes, dicen, piensan y proponen para su formación.

Sin embargo, los cuestionamientos que los estudiantes llegan a expresar plantean la posibilidad de autodefinirse más allá de las características que los discursos escolares le atribuyen, buscando incorporar en el discurso escolar otras expresiones y otras realidades que los definen como jóvenes y como estudiantes.

### **Reflexiones para un cierre provisorio**

Las propuestas educativas analizadas, pensadas para los adolescentes y jóvenes en contextos de pobreza y vulnerabilidad social, se inscriben en una trama de sentidos socialmente construidos, tanto en el contexto local como en los medios de comunicación.

Los discursos locales pugnan por imponer en los estudiantes una conducta moral que evite los excesos y respete las jerarquías; a la vez que asocie el esfuerzo y la laboriosidad como rasgos de la juventud escolarizada. Mientras que los discursos y las representaciones sociales acerca de los “peligros” de la apatía y las conductas disfuncionales advierten a los docentes sobre los riesgos que hay que evitar.

Las propuestas curriculares, encauzando estas expectativas, se sustentan en principios formales y valores consagrados que obturan la expresión de los significados y prácticas desarrollados en las condiciones reales de experiencia y subjetivación de los jóvenes y adolescentes de sectores populares.

Las concepciones de clase se hacen presentes en las propuestas pedagógicas a través del discurso higienista y moralista, a fin de marcar distancias

y de expresar las diferencias, permitiendo que aflore un racismo implícito en las relaciones escolares.

Sin embargo, aunque las propuestas son planteadas desde esta directividad y formalidad surge, por parte de los estudiantes, el cuestionamiento hacia los valores y las pautas establecidas haciendo emerger la sospecha por un discurso que no logra dar cuenta de un contexto de violencia y exclusión y expresando, débilmente, una rebeldía generacional que nos está señalando una brecha entre la escuela y la vida.

### **Bibliografía**

- Antelo, E. & Abramowski, A. L. (2000). *El renegar de la escuela. Desinterés, apatía, aburrimiento, violencia e indisciplina*. Rosario: Homo Sapiens.
- Belli, E. & Slavutsky, R. (1994). Flores, reinas y carrozas. Reflexiones sobre la identidad en San Salvador de Jujuy. En Karasik, G. (Comp.) *Cultura e identidad en el Noroeste argentino* (120-145). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: Flacso- Grupo Editor Latinoamericano.
- Falconi, O. (2004). Las silenciadas batallas juveniles ¿Quién está marcando el rumbo de la escuela media hoy? En *Revista Electrónica Kairós*, N° 14. Universidad Nacional de San Luis.
- Margulis M. y Urresti P. (2005). Jóvenes y Futuro. Desigualdad, incertidumbres y carencias. En *Revista Tram(p)as de la Comunicación y la Cultura*, Año 34, 8-15.
- Margulis M. y Urresti, P. (1996). *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos.
- Narodowski, M. (1993). *Especulación y castigo en la escuela secundaria*. Universidad Nacional del Centro. Tandil, Argentina.
- Saintout, F. (2005). Construcciones de la juventud en el cruce de los siglos. En *Revista Tram(p)as de la Comunicación y la Cultura*, N°34, 16-21.



*Silvia Elizalde, Juan Pechin y Rafael Blanco*

Los abordajes investigativos sobre géneros y sexualidades se han desarrollado desde diferentes ámbitos de saber tanto en el ámbito internacional como en el local, privilegiando una integración interdisciplinaria. El énfasis puesto al campo de las juventudes y los/as sujetos/as más jóvenes en la producción argentina ha ido creciendo en las últimas décadas, poniendo en discusión los enfoques clínicos que concentraban las principales líneas de investigación hasta entonces. Nuestro eje de trabajo reunió diecinueve ponencias, inscriptas en un arco amplio de perspectivas teóricas y metodológicas provenientes de la sociología, la antropología, las ciencias de la educación, las ciencias de la comunicación, la filosofía y la psicología, en numerosos casos -aunque no en su totalidad- explícitamente articuladas con la teoría de género, feminista y/o queer. La mayoría de las contribuciones forman parte de investigaciones producidas en el marco de tesis de maestría o doctorado, en curso o finalizadas, que se plantean la exploración de diversas problemáticas asociadas con la juventud, los/as jóvenes y/o la generación, en diálogo y tensión con los clivajes de las diferencias de género, orientación sexual e identidades sexo-genéricas, ya sea como resultado de la focalización expresa en estas distinciones culturales o como tópico emergente de momentos específicos de los respectivos procesos de indagación.

En este contexto, los trabajos discutidos exploran tensiones entre diversas instituciones, tanto de la órbita estatal como fuera de ella (escuela, universidad, familia, medios de comunicación, agrupaciones políticas, industria cultural, clubes de fans), a partir de recuperar las experiencias subjetivas en tensión con las expectativas sociales en torno de los géneros y las sexualidades. Esta atención está puesta en los modos en que los/as sujetos/as releen y resignifican sus propias experiencias, asimilando o resistiendo

las percepciones socialmente disponibles. En particular, las producciones mediáticas y sus codificaciones específicas y jerárquicas de la interseccionalidad entre sexualidades, géneros y procesamiento de las edades condicionan los enclaves institucionales en los que se enfocan las diferentes propuestas investigativas. Se observa una mayor atención en la dimensión relacional de la categoría de juventud a partir de una consideración de los vínculos con otras generaciones.

En este sentido, hay un desplazamiento desde los temas más “clásicos” vinculados al eje salud/reproducción/cuidados hacia el espectro de las prácticas en torno del deseo, el erotismo y la afectividad. Tal vez una posible respuesta a este corrimiento deba buscarse en el propio recambio generacional de quienes investigan, hoy, desde este campo problemático, en términos no sólo de las condiciones de socialización y resignificación de las tramas intersubjetivas de las que forman o formaron parte en tanto jóvenes, sino también de las operaciones de lectura formuladas por una nueva generación de investigadores/as sobre la tematización e interpretación desplegada por ciertos trabajos “pioneros” sobre jóvenes, género y sexualidad hace una década.

Por otro lado, se advierte en las ponencias compartidas en la II Reunión una preocupación por el aspecto metodológico radicado en las estrategias cualitativas, tanto con respecto al uso de categorías específicas (por ejemplo, “adolescencia”) como a la condición generizada, sexuada y sexualizada de quien investiga, a la vez que una atención a la escritura y los modos de producción de conocimiento. Es decir, hay una alta reflexividad en torno de la producción del conocimiento en esta área, que permite revisar las tradiciones disciplinarias y las naturalizaciones de sus lenguajes en la producción académica de saberes. No hay trabajos desde perspectivas cuantitativas, tal vez, en parte, por lo recién señalado.

Por último, cabe señalar que aún permanece sin tratamiento el análisis de las dimensiones estructurales de la relación entre juventud, género y sexualidades siendo, como indicamos, claramente preeminentes las miradas sobre los procesos intersubjetivos de construcción de las identidades y los modos de despliegue de una multiplicidad de experiencias vinculadas con estas diferencias.

# **JODAS, PELEAS Y ACTUACIONES DE MASCULINIDAD: ¿VIOLENCIA O CÓDIGO DE RELACIÓN ENTRE JÓVENES? UN ESTUDIO DE CASO EN PRIMER AÑO DE UNA ESCUELA PÚBLICA DE CÓRDOBA**

*Marina Tomasini*

## **Introducción**

**E**n este trabajo presentaré avances de una investigación sobre violencia entre jóvenes en la escuela media, particularmente vinculada al género<sup>1</sup>. Considero que las situaciones de violencia surgen en una trama relacional y simbólica donde el género se cruza con otros criterios configuradores de relaciones juveniles. Es decir que un abordaje contextualizado del tema demanda la consideración del ámbito delimitado de relaciones donde emergen prácticas en torno al cuerpo, la sexualidad, lo femenino, lo masculino, entre otras cuestiones relevantes, que desde una lectura teórica se piensan desde la categoría de violencia.

Con el fin de exponer con mayor profundidad una de las líneas elaboradas en mi estudio, me centraré en ciertas formas de vinculación entre varones para analizar prácticas y significaciones de género que se expresan en las bromas, las cargadas, los juegos corporales y las peleas. Pretendo aportar una mirada donde el género se transversaliza con otras dimensiones de análisis, específicamente la tensión vital que atraviesan los jóvenes entre “ser chicos” y “ser grandes” y la particular posición en el sistema educativo, ya que se trata de alumnos de primer año, recién ingresados en la escuela media. Pretendo que la lectura propuesta aporte elementos para compren-

---

<sup>1</sup> Proyecto “Violencias en torno al género y la sexualidad en la escuela media. Una aproximación desde las construcciones simbólicas y las posiciones relacionales entre compañeros”. Director: Daniel Miguez. Se realiza con Beca del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de Argentina. Período: 2010-2012.

der el papel de las construcciones de género en la emergencia de violencia, en la compleja trama de relaciones juveniles en la escuela.

La introducción del concepto de género en el campo académico a partir de los sesenta tuvo el propósito de diferenciar una construcción social y cultural específica, del *sexo* como condición biológica. Desde los años treinta la visión biologista había dominado el punto de vista de los comportamientos del hombre y la mujer (Conway et al., 1996). En las últimas décadas la aproximación al género ha ido cambiando, desde el aprendizaje de roles femeninos y masculinos mediante una socialización cultural unidireccional hacia una comprensión de la formación de identidades genéricas como proceso relacional, múltiple y diverso. Los conceptos de masculinidades y feminidades han empezado a pensarse más recientemente como construcciones continuas en un campo social de relaciones de poder. En esta línea, Judith Butler propone una visión del género como una creación continua a través de actuaciones (*performance*) y actos repetitivos que constituyen la ilusión de un género natural, debido y estable (Butler, 2001). De modo que el género no se origina súbitamente en algún punto del tiempo después del cual su forma quedaría fijada.

En los ochenta se demarca más claramente un campo de estudios sobre *masculinidad*. El trabajo de Connell (1995) ha sido una referencia central en el tema, según este autor el ideal arquetípico de masculinidad en nuestras sociedades se vincula con la misoginia, la homofobia, la violencia, las conductas desafiantes y riesgosas. Si bien los modelos masculinos adoptados por la mayoría de los hombres no se corresponden con este ideal, el mismo actúa como un ordenador que resulta de gran eficacia simbólica. Así se entendería el padecimiento de los varones que se alejan abiertamente del modelo hegemónico y la presión que recae sobre los chicos para acercarse al modelo ideal de varón masculino (Alonso y Morgade, 2008).

Olavarría (2003) reconstruye algunos de los temas investigados en el contexto latinoamericano. Los primeros trabajos tuvieron como objeto el machismo y el marianismo en la región como dos expresiones de identidades y relaciones de género que interactuaban entre sí y que serían prevalentes desde la época de la conquista. A partir de la segunda mitad de los noventa se abrieron intereses en torno a las masculinidades. Algunas de las líneas investigativas han sido las identidades masculinas, la salud sexual y

reproductiva, las paternidades y las experiencias de varones jóvenes y adolescentes. Se trata de un conjunto de trabajos orientados a conceptualizar cómo los hombres construyen su masculinidad y cómo la misma se asocia con la sexualidad, la reproducción, la paternidad, el trabajo y la violencia.

Aunque no se ha podido establecer la existencia de un modelo masculino universal, un dato recurrente en distintas sociedades es que los pilares que sostienen la identidad masculina del varón están ligados a la represión de lo “femenino” e “infantil”, en tanto condiciones asociadas a la pasividad y dependencia (Gilmore, 1994; Burin y Meler, 2000; Zattara y Skoumal, 2008). De modo que una de las formas predominantes de constituirse en varón masculino pasaría por la subordinación de posiciones subjetivas femeninas o masculinas alternativas.

Más específicamente, un conjunto de estudios han analizado la particularidad del escenario escolar en los procesos de *constitución y demostración de masculinidad*. Los varones manifestarían un sí mismo masculinizado de diversas maneras: a través del desafío a las figuras de autoridad y la confrontación abierta con los docentes; por medio de la desestimación de los asuntos académicos, que puede generar distintas formas de maltrato hacia quienes son percibidos en una actitud pro-escuela; produciendo discursos y prácticas de lucha y usando la violencia física legítima (en los deportes) e ilegítima (peleas), involucrándose en actuaciones temerarias y desafiantes (Renold, 2001).

Uno de los temas analizados es la *feminización del mundo académico* y sus derivaciones en las relaciones entre compañeros (Marsh et al., 2001). Los chicos realizan variadas transacciones ante la tensión entre la percepción de la feminización de sus actuaciones escolares y la presión de la masculinidad hegemónica (Renold, 2001; Dumais, 2002). Así, jóvenes que en la intimidad pueden ser afectuosos con sus amigos y novias, ante la mirada de sus compañeros las tratan con indiferencia o agresivamente (Lomas, 2007).

Se señala, además, una contraposición entre *la cultura masculina del patio* y *la cultura femenina del aula* (Lomas, 2007). Trabajos etnográficos documentaron una apropiación diferencial de los espacios durante el recreo. Mientras que los varones tienden a expandirse las chicas tienden a restringirse espacialmente (Acuña, 2004). En el tiempo de recreo cobra relevancia entre los varones actuaciones con tendencia a la “físicidad”, ca-

racterizadas por un fuerte despliegue corporal. Un caso destacado lo constituyen los juegos corporales donde se mide fuerza (Blanco y otras, 2006). Beer (2008) analizó que desde el discurso escolar se justifica este enmarcamiento espacial de las chicas en la supuesta necesidad de protección de sus cuerpos dada la brusquedad de las actividades de sus compañeros. La rudeza en el trato de los varones es concebida como normal, ya que está basada en una diferencia biológica.

En relación con estos planteos, me propongo reconstruir las prácticas y perspectivas de un grupo de jóvenes de una escuela media en torno a las actuaciones lúdicas que ponen al cuerpo en escena, así como ciertos códigos de interacción que se expresan en las bromas y cargadas como en los juegos y las peleas. Articulo estos análisis en torno a una proposición clave: *el género como actuación continua, como norma que los chicos se esfuerzan por encarnar*, en términos de Judith Butler (1996).

### **Metodología**

La primera fase del estudio se centra en un conjunto pequeño de casos con el propósito de reconstruir las prácticas y los principales sistemas de categorías asociados a la violencia y al género. Seleccioné algunos cursos de primer año ya que el cambio de nivel educativo implica el armado de nuevas configuraciones grupales o reconfiguraciones de grupos ya establecidos. Esta es una instancia productiva para observar movimientos grupales relacionados con aspectos como la demarcación de pertenencias y exclusiones o la construcción de códigos de relación.

Los análisis que voy a presentar están basados en el trabajo de campo realizado en el primer caso seleccionado. Se trata de un curso de primer año del turno mañana de una escuela pública de la ciudad de Córdoba, Argentina. El mismo está conformado por 24 alumnos/as, 10 varones y 14 chicas de entre 12 y 13 años. El establecimiento educativo se ubica en el centro de la ciudad de Córdoba y atiende a un número aproximado de 750 alumnos/as en tres turnos: mañana, tarde y noche. Según las docentes y preceptora la mayoría de los/as alumnos/as proviene de zonas “urbano marginales” de la ciudad y casi todos/as cuentan con algún tipo de beca escolar. Por su ubica-

ción céntrica la escuela recibe a chicos/as de diferentes puntos de la ciudad.

Realicé observaciones y registro *in situ* de los intercambios en las clases y los recreos, a lo largo de veintidós jornadas. Durante tres viernes consecutivos, a raíz de la ausencia de uno de los profesores, tuve ocasión de participar en conversaciones informales extensas con los/as chicos/as. Decidí empezar con las entrevistas una vez avanzado el trabajo de campo por dos razones. Por un lado, era necesario que hubiera cierto vínculo entre los y las jóvenes y yo. Particularmente en las conversaciones informales me preguntaban sobre los objetivos de mi estudio y el destino de la información registrada. Fue clave dejar pasar un tiempo para que los chicos y las chicas advirtieran que yo no informaba a las autoridades de la escuela lo que observaba ni comentaba con otros/as chicos/as del curso lo conversado con algunos/as particularmente. Creo que esto hizo posible que se expresaran con relativa espontaneidad en las entrevistas.

Por otro lado, a medida que permanecía en el campo iba identificando ciertas configuraciones vinculares entre compañeros y compañeras (principales conflictos, divisiones, enfrentamientos, cercanías, etc.). De modo que al invitarlos a hacer las entrevistas cuidé especialmente el criterio de afinidad entre ellos. Fundamentalmente para evitar reunir a quienes tuvieran algún enfrentamiento en la cotidianeidad escolar que por esta razón pudiera producir exclusiones de discursos (Valles, 1999). En algunos casos yo les propuse a dos o tres hacer una entrevista juntos/as y otras veces hablaba con alguien y le pedía que eligiera con quién quería hacer la entrevista. Hay que decir que todos/as quisieron ser entrevistados, posiblemente porque esto les permitía ausentarse de dos o tres módulos de clase.

### **Peleas en joda. Corporalidad y contactos lúdicos entre compañeros**

Durante el recreo un grupo de chicos de primer año están cerca de la puerta del aula, forcejean, se empujan, se amagan con los puños cerrados. Uno de ellos, Matías, se cae el suelo. Se levanta y se acerca a Martín, le “pone el pecho” e intenta inmovilizarlo. El compañero intenta avanzar pero Matías no se corre y lo mira fijamente a los ojos, mientras Martín mira hacia delante con la cabeza erguida. El

primero permanece con el cuerpo rígido impidiéndole el paso al otro, su gesto es de tensión. Paulo, quién está presenciando la escena, les dice: “Ey, no peleen ahora, peleen a la salida...” luego mira hacia uno de los cursos y agrega: “vayan a primero que está desocupado” (se refiere a un aula que está vacía). Suena el timbre. Los chicos se van dispersando e ingresan al aula.

Este incidente es ilustrativo de una forma de contacto que observé habitualmente en el aula y en el patio entre los varones del primer año estudiado. Se trata de juegos corporales donde se entremezclan puñetazos suaves en los brazos o piernas, forcejeos, empujones, persecuciones e inmovilización del contendiente. Aunque en el caso expuesto me resulta difícil discernir si se trata de una situación lúdica o no, a diferencia de la amplia mayoría de incidentes de este tipo donde encuentro indicios para interpretar la situación como un juego (se ríen, alternan la rigidez corporal con gestos de distensión).

En mis observaciones los juegos corporales no se han presentado como problemáticos, esto es, la mayoría de las veces se mantienen dentro de límites lúdicos. Los chicos saben jugar el juego y ello requiere cierto autocontrol: a) hay que regular la fuerza, b) no sobrepasarse con los epítetos y comentarios que acompañan la lucha, c) reconocer el contexto adecuado y d) saber con quién se puede jugar. Esto último implica que, para que sea un juego hay que estar habilitado por la condición vincular entre las partes. De lo contrario, la incitación a pelear dirigida a un compañero con quien se mantiene algún enfrentamiento, aún cuando se realice mediante la misma actitud corporal y los mismos gestos – como “mirar fijo” o “poner el pecho” – puede ser interpretada como búsqueda de pelea “en serio”. O como dicen los chicos: “te buscan bronca”.

Estos juegos corporales, actuados mediante reiterados manotazos, golpes, empujones, forcejeos, constituirían una *forma rutinaria de contacto* presumiblemente típica en los primeros años de la escuela secundaria, que puede tener varias lecturas no excluyentes entre sí.

Se trataría, en términos amplios, de formas de interacción que hacen circular a los chicos en ciertas redes de pertenencia grupal, en la medida que les posibilita estar en conexión unos con otros y participar de ciertos

códigos de relación. Según otra hipótesis elaborada por algunos autores, constituirían una forma de sobrellevar el aburrimiento en el aula y en la escuela, ante dispositivos de enseñanza que no logran captar el interés de los alumnos y las alumnas (Vanderstraeten, 2000). Desde una tercera línea interpretativa, estos juegos de fuerza, persecución y lucha, son concebidos como actuaciones de masculinidad ligadas a la movilización del cuerpo en los contactos entre varones (Renold, 2001; Beer, 2008). Siguiendo a Butler (2001), la construcción del género supone un conjunto sostenido de actos, una creación a través de actuaciones (*performance*) y actos repetitivos que constituyen la ilusión de un género natural, debido y estable.

En la conjunción de estas líneas interpretativas el género se entrama con otros criterios configuradores de relaciones juveniles. Un eje que atraviesa estas lecturas pasa por la cuestión de las actuaciones necesarias para estar dentro de cierta *red de pertenencia*: a- *generacional*, en tanto jóvenes en la escuela que intentan diferenciarse del mundo de las exigencias de los adultos; b- *genérica*, como varones que se diferencian de las formas de corporalidad característica de las chicas (más ligadas a la expresión de ternura);<sup>2</sup> c- *grupal-vincular*, en la medida que los jóvenes empiezan a delimitar con quien juegan y con quién no, van demarcando así posiciones grupales y espacios vinculares. De modo que la *pertenencia*, en cualquiera de los niveles de análisis mencionados, no es algo dado sino que requiere actos continuados que la sostengan.

### **Cosas de varones: las bromas y cargadas**

Hay un conjunto de chistes y bromas que parecen operar como código de relación entre varones. Se trata de los chistes relacionados con la virilidad y la “invocación de la madre o hermana”<sup>3</sup>, lo primero se expresa, por

---

<sup>2</sup> Las observaciones de las formas que asumen los contactos corporales entre varones indican que en ellos hay una auto coacción para la expresión de afectos ligados con la ternura y en cambio cierta exaltación de la rudeza, en la mirada, el trato y los gestos corporales. En este punto hay un marcado contraste con los contactos entre las chicas, quienes sí se permiten expresiones de cariño tales como besarse o caminar por el patio tomadas de la mano o abrazadas.

<sup>3</sup> Estas observaciones son coincidentes con lo documentado en otro estudio realizado en el contexto local. La mayoría de las bromas entre varones iban dirigidas a poner en duda la viri-

ejemplo, mediante un juego que consiste en preguntarse si “tienen goma”. La cuestión es agarrar desprevenido a algún compañero y hacerle responder que “no”, con lo cual se interpreta que no tiene “genitales masculinos” y de este modo queda expuesto a risas y cargadas.

En cuanto al segundo contenido mencionado respecto de las cargadas es interesante observar las estrategias que despliegan los chicos para averiguar el nombre de la madre o la hermana de otro compañero, tal como se aprecia en la siguiente viñeta:

En la clase de biología, Q. y G. hablan entre ellos de diversos temas, en un momento Q. le pregunta a G:

- “a quién te pareces más, a tu papá o a tu mamá?”

G.: “a mi mamá”

Q.: “¿es igualita a vos?”

G. hace gesto como indicando “no sé”.

Siguen hablando de otra cosa. Se acerca M.G. al banco de estos dos chicos y Q. le pregunta a M.G.: - “tenés hermana vos?”

MG. responde “sí”.

Q.: - “Cómo se llama?”

M.G.: - “Roberto”. Ambos se ríen. MG se aleja sin decir el nombre su hermana.

Q. y G. siguen hablando entre ellos. En un momento Q. le pregunta a su compañero:

- “¿Cómo se llama tu mamá, G.?”

G.: - “sí, vos te crees que soy boludo, no te voy a decir”

Q. empieza a decirle algunos nombres de mujer. G no responde.

Al mismo tiempo que se expresa como bromas, en las entrevistas los chicos señalan que una de las cosas que más enojo les provoca es “que se metan con la madre” o “la hermana” y consideran que es uno de los detonantes habituales de las peleas. En el mismo sentido, en nuestros estudios previos (Paulín y Tomasini, 2008) encontramos que entre las razones que los jóvenes identifican como motivo de una pelea se halla el “meterse con la madre”, aunque esto signifique solamente decirle al compañero el nombre de su mamá.

---

lidad o tomaban como objeto a la madre o la hermana (Quiroga y Silva, 2010).

Hay varias interpretaciones posibles sobre el motivo del estallido de violencia física que esto puede provocar. Una de las lecturas pasaría por la *feminización*, ya que en estos actos discursivos se enrollaría al destinatario con su madre. Es el caso en el cual el enunciado consiste en decirle el nombre de su mamá, por ejemplo: “Hola Juana”. También lo ofensivo podría ser el paso de lo “sagrado a lo profano”, donde la mera invocación del nombre de las mujeres de la familia en un ámbito de varones opera como afrenta. Por ello se entiende el esfuerzo por resguardar el nombre de la madre o hermana, ya que esa información puede usarse como agravio. Otra cuestión es que a veces se invoca a la madre o a la hermana con connotaciones sexuales, poniéndolas como objeto de deseo de otros varones, por ejemplo, en mis registros un chico le dice a otro “a tu hermana me la como yo”.

### **Gay, mujer y nenito: tres atributos problemáticos**

Del universo de comentarios, bromas y cargadas que se hacen habitualmente los jóvenes en la escuela, algunos adquieren especiales significaciones de género. Tal es el caso de la *homosexualización, feminización e infantilización* de los varones. La etiqueta de “gay” o “mujer” fue una de las formas notables por medio de las cuales ciertas chicas presentaron a algunos compañeros ante la investigadora:

En el patio, durante una hora libre, estoy hablando con un grupo de chicas. Se acerca un compañero y una de las chicas me dice: - “él es el gay del curso”

El chico la mira, no dice nada y sigue caminando.

Yo le pregunto por qué dijo eso y Y. responde: - “Usa bufanda rosa”

S. comenta: - “juega en Belgrano” (equipo de football de Córdoba).

R. agrega: - “sí, pero es más ojota”.

En este fragmento además se pone en duda la capacidad deportiva del compañero, particularmente para el football, ya que según el dicho popular alguien es “ojota” porque “no sirve para ningún deporte”.

La cuestión de la *infantilización* puede leerse en vinculación con la particular posición de ser alumnos/as de primer año. Por un lado, los/as jóve-

nes expresan que son objeto de cargadas y de cierta prepotencia por parte de los más grandes. Relatan situaciones donde se sienten “rebajados”, “molestados”, indican que los de otros cursos “se abusan de ellos”, lo que daría cuenta de cierta posición vulnerable en la escuela que se manifiesta sobre todo en los recreos.

Por otro lado, en los esquemas perceptivos de algunas chicas de primer año, sus compañeros de curso no califican como varones atractivos fundamentalmente porque son “chiquitos” y esto lleva a evaluarlos de modo negativo: “son enanos”, “son un asco”. En una conversación informal con cuatro chicas, yo les pregunto si a alguna de ellas le gusta alguien del curso. Todas indican que no, hacen gestos faciales de “desagrado” y a coro dicen “*ah, no, son un asco y unos enanos*”.

A su vez, uno de los varones -el de más baja estatura de su curso - es objeto de cargadas constantemente, dentro y fuera del aula. Se refieren recurrentemente a él con apelativos tales como: “pinino”, “pini”, “enano”, “enanito”, “mini”, “chichón de suelo”. No obstante, él recurre al humor como forma de posicionarse en estas situaciones. Se ríe con los/as demás cada vez que lo cargan y según me cuenta en una conversación informal, él mismo se puso como sobrenombre “pini”. De modo que la circunstancia de que él sea objeto de cargadas por su estatura no adquiere carácter de conflictividad – al menos aparente – y podría pensarse que contribuye a ello la estrategia que apela al humor como forma de hacer frente a las circunstancias que le tocan en su ingreso a la escuela media (ser el varón más bajito del curso y lo que ello implica en términos de cargadas).

Este caso me hace pensar en la necesidad de proyectar y cristalizar en alguno el atributo problemático (ser “chiquito”), en una etapa vital donde se juega fuertemente la tensión entre ser “chico” y ser “grande”. Ello se da además en el pasaje de un nivel del sistema educativo a otro donde viven ciertas formas de prepotencia por parte de los alumnos mayores de la escuela. Podría suponerse así que en este momento transitivo se vuelve crucial el entrelazamiento de la edad y el género, toda vez que los pilares que sostienen la identidad masculina del varón están ligados a la represión de lo “femenino” e “infantil”, en tanto condiciones asociadas a la pasividad y dependencia (Gilmore, 1994; Burin y Meler, 2000).

Finalmente, la cuestión de *homosexualización*, más que la de la infan-

tilización y la feminización, queda plasmada en las paredes, los bancos y las sillas del curso. Así, aparecen escritos como “son putos los de X Barrio” o “puto”, “gay”, “soy gay por eso me siento acá” (escrito en el respaldo de una silla o en la mesa de clases). Estas expresiones pueden pensarse como *marcadores de la heteronormatividad*. Como señala Butler (2001), la heterosexualidad es dada por normal y natural, norma constrictiva que se presenta como natural, y desde ahí podemos entender que las disidencias se usen como cargada, burla o agravio. Hernández y Reybet (2008) ya han analizado los apelativos de “maricón” y “putas” usados como formas de insulto y en su análisis conjugan componentes de la lógica de la heteronormatividad con la lógica patriarcal, donde se condena a la mujer como sujeto deseante.

### **Peleas en serio o peleas con sangre. Una forma de actuación de género**

En cuanto a *las peleas* como situaciones de manifestación de violencia física, los jóvenes las distinguen de los juegos corporales, nombrándolas como “peleas en serio” o “peleas con sangre”. Al narrar estos eventos, explican que se producen porque un determinado chico reacciona a una agresión física previa o bien dicen que golpear a otro es una forma de poner límite a cierta intromisión no habilitada (“meterse en el juego de otros”) o de poner freno a una situación que genera continuo malestar (“te hartan”, “te bardean”).

Así como decía que los juegos corporales están regulados, las “peleas en serio” también lo están. Algunas de las reglas que pude reconstruir son: a. enfrentar la pelea o “no escapar”; b. no acusar a las autoridades de la escuela, lo que es nombrado como “no buchonear”; c. respetar el carácter de la citación, es decir, si la pelea es “uno a uno” no se pueden meter los espectadores, si la pelea es “todos contra todos” cualquiera puede intervenir. Voy a citar en extenso un fragmento de entrevista porque allí dos jóvenes van expresando estas reglas a medida que relatan una pelea protagonizada por uno de ellos con un chico de tercer año, tres días antes de la entrevista: Entrevistadora: “¿y se llegaron a agarrar?”

2. “le pegó un coñazo y salió corriendo” (ambos se ríen)

1. “claro el otro ya me estaba dando guasca”
2. “no porque primero agarró así dejó la mochila y le quisieron empezar a pegar después agarró así y estaba por sacar la campera así y ‘pera que me saque la campera’ le dice, después agarró así y se cubrió así y después lo agarró y metió una trompada y salió corriendo (se ríe) (...)”

Entrevistadora: “¿y había otra gente mirando?”

2. “Sí”

Entrevistadora: “¿y los otros no se metieron?”

1. “no se metieron porque era uno y uno”

Entrevistadora: “¿no se metieron por qué era uno y uno?”

1. “son así las cosas, por eso nunca hay que buchonear a nadie en una pelea..”

Entrevistadora: “cómo es, nunca hay que buchonear a nadie, por qué?”

1. “aunque sea tu peor enemigo no, porque cobra él y cobras vos... acusarle, decir, si la preceptora, si a mí la preceptora y la psicóloga me preguntaron quién había sido y yo dije ‘no, no voy a dar nombres’, y así chau”

Entrevistadora: “y si buchoneas, ¿qué pasa?”

1. “después se me arma más bardo a mí... me van a hacer re cagar, son así”
2. “y hoy día capaz que pelies (*sic.*) de vuelta también”

Entrevistadora: “¿y a vos te gusta pelear?”

1. “no, no soy de pelear sino..” (2 interrumpe)
2. “pero cuando te cansan así”

1. “no, a mí me tienen que pegar primero y después yo ahí reacciono”

Entrevistadora: “¿y qué pasa si vos te vas?”

1. “todos me van a tratar como cagon”

Entrevistadora: “¿te van a tratar como cagon?”

1. “sí, a mí no me importa que me digan a mí no me hace nada”

Entrevistadora: “¿y te da algún miedo saber que te vas a pelear?”

2. “no y sino te va a pasar nada no más pegarte unos cuatro coñazos”
1. “dejándote tirado sangrando, después viene el otro te pega y mis amigos salen corriendo por la esquina, no pero estos se reían porque se ve de la velocidad que salí corriendo que no me alcanzaban

a ver ni las patitas cuando salí corriendo (se ríen).  
(Entrevista con dos varones de primer año)

Tal como lo relatan los jóvenes, podemos leer en la lógica de cierto tipo de peleas, la relevancia que adquiere la construcción identitaria a partir de la mirada grupal. La pelea adquiere valor no sólo para los implicados directos sino para los espectadores ante los cuales se juega cierta imagen. Como decía una joven en otro de nuestros estudios: “no hay forma de hablar porque todos están esperando que pelees, están todos como monitos (golpea el banco) como en las películas así” (Tomasini, López, Bertarelli y García Bastan, 2010, p.200). La perspectiva de escapar o huir pone en riesgo la imagen, la que puede ser degradada. Esta presión grupal parece ser tan intensamente vivida que se impone por sobre el miedo a salir lastimado. Es interesante cómo los chicos - discursivamente al menos - minimizan las consecuencias lesivas; dice uno ellos “sino te va a pasar nada” aunque inmediatamente ambos dan cuenta del daño corporal probable.

Si bien estamos centrando el análisis en las peleas entre varones, la misma presión se jugaría entre las chicas. Ellas también expresan el costo de perder la pelea y más aún el de huírle:

1. “y me fui y después se fueron ellas también, pero se dan cuenta van y te paran, si vos te paras se van sino te paras se quedan, te empujan, entonces yo dije ‘por más que me peguen yo me voy a parar, para no quedar como una cagona’ (...)”

Entrevistadora: “¿y entre los varones es igual?”

1. “sí”

Entrevistadora: “¿si alguien pierde la pelea que pasa?”

2. después lo molestan, le dice ah no seas cagón otario

Entrevistadora “¿qué es peor perderla o irse?”

2. “irse”

1. “irse porque te tratan de cagon, en cambio si vos la peleas y la perdes, bueno pero te le paraste”

Entrevistadora: “y si te escapabas que pasa cuando llegas al otro día?”

1. “Te dicen cagon, se te ríen”

2. “te hacen así” (hace un gesto con la mano, pone los dedos hacia arriba y los abre y cierra).

(Entrevista con dos chicas de primer año)

Si no se puede ganar, al menos queda el consuelo de haberlo intentado, porque siempre será más bochornoso huir. La actitud de demostrar que “uno no arruga” es ya importante para no perder el respeto grupal. Esto que podemos advertir con los jóvenes de una escuela pública, tiene notables resonancias con el análisis que realizó Daniel Míguez (2008), a propósito de su trabajo con jóvenes que circulan por la sub-cultura delictiva. En sus análisis sobre la pelea, este investigador destaca la centralidad del cuerpo pero también la elaboración del significado para determinar quién gana y qué sucede con el estatus: “...muchas veces las peleas no se resuelven por la imposición física sino por los significados atribuibles a los gestos físicos que se despliegan” (2008, 123).

En el caso de mi estudio, aún cuando los chicos de primer año no se asumen como protagonistas en la *búsqueda de pelea* - sino más bien dicen reaccionar a una incitación - una vez que el desafío está lanzado parece muy alto el costo de rehusarse. Los chicos y las chicas dan cuenta de algunos resultados posibles y la significación que adquiere: “empatar”, “perder”, “ganar” y “huir”. Al que pierde la pelea lo molestan, lo cargan pero peor le va al que se escapa, como dicen las chicas en el fragmento de entrevista anterior. Mientras que el que gana, obtiene *una reputación favorable y puede aumentar su capital social*:

Entrevistadora “y que pasa con el que gana?”

1. “con el que gana, bueno, empieza... todos lo creen...” (2 interrumpe)
2. “se empieza a juntar con más, dicen que lo hiciste cagar a aquel otro”

De este modo, *poner o no poner el cuerpo en la pelea* posiciona a los chicos en determinados lugares grupales; aún cuando se trate de lugares precarios o posiciones que para su mantenimiento necesitan de un trabajo continuado.

Si bien de esta lógica de la demostración no quedarían exentas las chicas, los datos estadísticos disponibles indican que en muchas escuelas argentinas se registran más varones que mujeres entre los protagonistas como entre las víctimas de violencia ligada al empleo de la fuerza (Adasko y Kornblit, 2008). Quizás sea plausible sostener que en los chicos es más fuerte aún la compulsión a golpear y asumir el riesgo de ser golpeado.

Algunas hipótesis vinculan, a su vez, la alta valoración de *la fuerza, la capacidad intimidante y la disposición a poner el cuerpo en la pelea*, con la escasa posibilidad de acceder al reconocimiento social por medio del trabajo, la educación o el consumo. Ante posibilidades muy limitadas de acceder al *reconocimiento social* en contextos laborales, económicos y educativos adversos, los chicos de sectores populares depositarían en su cuerpo un valor simbólico de gran significación en su entorno y llevarían adelante ciertas estrategias corporales que los legitimen como “macho” (Montesinos, 2002; Martínez, 2008).

Respecto a la cualidad demostrativa que rodea a la pelea, son significativas las categorías que los jóvenes usan para dar cuenta de las posiciones en estas situaciones. Mencionan el que se *hace el malo* y el que se *hace el choro*. Tanto uno como el otro “buscan bronca”, “patotean”, pero el “choro” además busca reconocimiento social a partir de la posesión de ciertos bienes de consumo (pantalón o zapatilla de marca, por ejemplo).

Entrevistadora: “esa es una frase que usan mucho ustedes, *se hace el choro*, a qué le llaman *hacerse el choro*?”

3. “y que se hace el choro viene así...” (1 lo interrumpe)
1. “o se vienen en patota...” (3 lo interrumpe)
3. “vienen en patota y te empiezan a empujar...” (1 lo interrumpe)
1. “cuando estás solo...” (3 interrumpe)
3. “y te tratan de pelotudo”
1. “cuando están solos no te dicen nada y cuando están con los otros vienen y te empiezan a bardear” (...)

Entrevistadora “y cuál es la diferencia entre hacerse el choro y hacerse el malo?”

3. “son casi lo mismo”
1. “es igual pero tiene distinto coso, distinto... como te puedo de-

cir... Son iguales pero en distinto verso, malo...” (2 lo interrumpe)

2. “si como que se hace el choro así con unas zapatillas *nike*, con un pantalón así...”

3. “sí, se hace el choro”

- Entrevistadora “y el malo...?”

1. “el malo te busca más que todo bronca así, le gusta pelear más que todo, eso es”

(Entrevista con tres chicos de primer año).

Lo interesante es que estas categorías de actantes están formuladas en un lenguaje donde no hay esencias, *no hay ser sino hacer, hacerse* en una situación *para los demás*. El que se hace el “choro” y el “malo” así como el que se siente arrastrado a la pelea porque es incitado, necesitan demostrar que su cuerpo “se la banca”. De lo contrario, viene la *degradación*, como dice un chico “todos me van a tratar como cagón”.

En estos análisis se puede ver en qué sentido se proponía que el género es una norma que nos esforzamos por encarnar, es una tarea en la que estamos empeñados todo el tiempo:

“En un sentido importante, no se puede rastrear el origen del género de forma definible porque él mismo es una actividad originante que está teniendo lugar incesantemente. Al dejar de ser entendido como el producto de relaciones culturales y psíquicas pasadas hace mucho, el género es una forma contemporánea de organizar las normas culturales pasadas y futuras, una forma de situarse en y a través de esas normas, un estilo activo de vivir el propio cuerpo en el mundo” (Butler, 1996, p. 308).

Los chicos pueden elegir entre pelear o escaparse y en esto, siguiendo a Butler, se juega la elección de asumir un determinado cuerpo dentro de un mundo de estilos corpóreos ya establecidos, pero la decisión será inscripta en una red de significados donde se juega la imagen pública: “se la banca”, “se para”, “arruga”.

## Comentarios finales

Quiero puntualizar algunos aspectos recurrentes en mis observaciones que son coincidentes con lo reportado en otras investigaciones: la tendencia a la *fisicidad* en los intercambios lúdicos, la producción de discursos y prácticas de lucha, la *pelea como acontecimiento demostrativo* del propio valor, la *infantilización*, *feminización* y *homosexualización*, usados como cargadas o agravios hacia los varones.

De aquí es que surge como interrogante si todo ello es violencia. Si esta pregunta la intento abordar sin distanciarme de las perspectivas de los jóvenes, la respuesta se inclinaría hacia la negación. La categoría “violencia” no es usada por ellos en sus conversaciones informales y en el contexto de entrevista aparece cuando yo la introduzco. Asimismo, me resulta opaca la relación entre los significados que asocian a la violencia y lo que interpretan como violencia en sus propias experiencias escolares. Hacia el final de las entrevistas hice en todos los casos dos preguntas: “¿para ustedes qué es violencia?” y “¿algo de lo que vieron o vivieron en la escuela les parece que es violencia?”. En la primera, ligan violencia con golpes, insultos, maltrato (“tratarse mal”) y discriminación. En la segunda, casi todos y todas responden que no han presenciado ni vivenciado situaciones de violencia en la escuela. Sólo algunas chicas dicen haber presenciado una pelea entre dos alumnos y el padre de uno de ellos a la salida del establecimiento y esto es lo que consideran como vivencia de violencia en la escuela.

Castorina y Kaplan (2009) señalan que si los investigadores solo se atienen a la palabra de los actores, con el argumento de que no hay que forzarla, se renuncia a la explicación y la ciencia social se confunde con lo cotidiano. Respecto al tema particular de la violencia sostienen que hay que insertar los fenómenos en un nivel de análisis propiamente conceptual, en el horizonte de la teoría social. Desde un enfoque antropológico, Mónica Maldonado llama la atención sobre la necesidad de:

“Poder dar cuenta de lo observado, ordenarlo en un texto inteligible donde tanto el referente empírico se presentifique abriendo nuestros sentidos, como la teoría aporte categorías para ese análisis particular atravesado por múltiples dimensiones. Uno de los problemas más frecuentes de este tipo de abordajes es el de quedar atrapado en la

pura descripción, para terminar luego en un análisis casi “ingenuo” donde todo se explica desde el lugar de los sujetos. La antropología ha nombrado esto como enfoque *emic*, como interpretaciones de primer orden desde el planteo de C. Geertz (1987), como colecciones de rasgos, donde el antropólogo no agrega nada a la propia interpretación que desde el sentido común los sujetos hacen de sus propias prácticas. Sólo registra, inscribe.” (Maldonado, 2005, p. 720).

En este sentido, quiero agregar mi lectura y con ella la posibilidad de que pensemos estas prácticas y construcciones de sentido de los y las jóvenes desde el par *visibilización-invisibilización* de la violencia. Como plantea Ana Fernández (2009), lo invisibilizado tiene que ver con lo *naturalizado*: la *heteronormatividad*, a partir de la cual adquiere sentido marcar la disidencia mediante categorías como “gay”, “trollo”, “marica” o “puto”; las *normas de género* que hacen que para muchos varones sea tan imperioso volverse socialmente visible poniendo el cuerpo en la pelea.

### **Bibliografía**

- Acuña, M. E. (2004). Bulla y bullicio en el aula. La interferencia de la clase, la etnicidad y el género en el proceso de enseñar y aprender. En Sadler, M., Acuña, M. E. & Obach, A. (Comps.) *Nacer, educar, sanar* (67-102). Santiago de Chile: Catalonia Ltda.
- Adaszko, A. y Kornblit, A. L. (2008). Clima social escolar y violencia entre alumnos. En Míguez D. (Comp.) *Violencias y conflictos en las escuelas* (73-112). Buenos Aires: Paidós.
- Alonso, G y Morgade, G. (2008). Educación, sexualidades y géneros: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción. En Morgade, G. & Alonso, G. (Comps.) *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la normalidad a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Beer, D. (2008). Visiones y discursos en la educación física de la escuela primaria. En Morgade, G. y Alonso, G. (Comps.) *Cuerpos y sexu-*

- alidades en la escuela: de la normalidad a la disidencia* (145-171). Buenos Aires: Paidós.
- Blanco, M. T., García, S., Grissi, L. & Montes, L. (Comps.) (2006). *Relaciones de violencia entre adolescentes. Influencia de la familia, la escuela y la comunidad*. Buenos Aires: Espacio.
- Burín, M. & Meler, I. (2004). *Varones. Género y subjetividad masculina*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (1982). Variaciones sobre sexo y género: Beauvoir, Wittig y Foucault. En Lamas, M. (Comp.) (1996) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG y Miguel Ángel Porrúa Grupo Editorial.
- Butler, J. (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós.
- Castorina, J. A. & Kaplan, C. (2009). Civilización, violencia y escuela. Nuevos problemas y enfoques para la investigación educativa. En Kaplan, C. (Dir.) *Violencia escolar bajo sospecha* (29-54). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Connell, R. (1995). *Masculinities*. Cambridge: Polity Press.
- Conway, J., Bourque, S. & Scott, J. (1996). El concepto de género. En Lamas, M. (Comp.) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (). México: PUEG y Miguel Ángel Porrúa Grupo Editorial.
- Dumais, S. (2002). Cultural Capital, Gender, and Scholl Success: The Role of Habitus. En *Sociology of Education*, 75, 44-68.
- Fernández, A. M. (2009). *Las lógicas sexuales: amor, política y violencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Gilmore, D. (1994). *Hacerse hombre. Concepciones culturales de la masculinidad*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, A. & Reybet, C. (2008). Ruidos y murmullos: las configuraciones discursivas que regulan las prácticas escolares. En Morgade, G. y Alonso, G. (Comps.) *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la normalidad a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Lomas, C. (2007). ¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. En *Revista de Educación*, N° 342. Enero-abril, 83-101. España.

- Maldonado, M. (2005). Noviazgo, emotividad y conflicto. Relaciones sociales entre alumnos de la escuela media Argentina. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 10, N° 26, 719-737.
- Marsh, H., Parada, R., Yeung, A. & Healy, J. (2001). Aggressive School Troublemakers and Victims: A longitudinal Model Examining the Pivotal Role of Self-Concept. En *Journal of Educational Psychology*, 93 (2), 411-419.
- Martínez, A. (2010). Representaciones infantiles en torno a las normas de género. La doble subalternidad de las mujeres pobres en la ciudad de Córdoba, Argentina. En *Aposta, Revista de Ciencias Sociales*, 36, 2010.
- Disponible en <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/amartinez>.
- Míguez, D. (2008). *Delito y Cultura. Los códigos de la ilegalidad en la juventud marginal urbana*. Buenos Aires: Biblos.
- Montesinos, R. (2002). *Las rutas de la masculinidad, ensayos sobre el cambio cultural y el mundo moderno*. Barcelona: Gedisa.
- Paulín, H. & Tomasini, M. (2008). *Conflictos en la escuela secundaria: diversidad de voces y miradas*. Córdoba: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Quiroga, M. & Silva, V. (2010). *Conflictos entre pares en la escuela media. Reconstruyendo los sentidos de género que permean las relaciones juveniles*. (Tesis inédita de licenciatura en Psicología). Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.
- Tomasini, M., López, J. B., Paula & García Bastan, G. (2010). La pelea entre jóvenes: búsqueda de reconocimiento social en un cruce de miradas. En *Memorias del II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVII Jornadas de Investigación y Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*, Tomo 4, 199-201. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Psicología.
- Renold, E. (2001). Learning the 'Hard' Way: boys, hegemonic masculinity and the negotiation of learner identities in the primary school. En *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 22, N° 3, 369-385.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflex-*

*ión metodológica y práctica profesional.* Barcelona: Síntesis Sociológica.

- Vanderstraeten, R. (2000). The School Class as an Interaction Order. En *British Journal of Education*, 22 (2), 267-277.
- Zattara, S. & Skoumal, G. (2008). Chicas y chicos de sectores populares transitando la escuela media. En Morgade, G. y Alonso, G. (Comps.) *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la normalidad a la disidencia.* Buenos Aires: Paidós.



## **HISTORIA DE LAS JUVENTUDES**

*Alejandro Fernández Plastino y Valeria Manzano*

**E**n las postrimerías de las revueltas globales del “68”, el interés y la preocupación académica acerca de la politización, sociabilidad, sexualidad y cultura de los/as jóvenes se expandió exponencialmente. En el mundo europeo y norteamericano, sociólogos y educadores estuvieron en la vanguardia de esas indagaciones, pero ya desde principios de la década de 1970 emergió un-discontinuo-interés por la juventud entre los/as historiadores/as. Desde los marcos de la historia social, John Gillis (1974) alertaba en su estudio pionero que juventud, modernización y modernidad se entrelazaron y que, hasta fines del siglo XIX, “había jóvenes, pero no juventud”. En tal sentido, historizar a la juventud como categoría y a los/as jóvenes como actores culturales y políticos ofrecería una ventana privilegiada para historizar también, entre muchos otros, procesos y proyectos modernizadores y sus ramificaciones culturales, sexuales y políticas.

A diferencia de los desarrollos contemporáneos en el área de la historia de la infancia, en la Argentina, la historización de la juventud y de los/as jóvenes está aún en sus inicios. Significativa pero no sorprendentemente, el foco de interés se ha puesto en las relaciones entre juventud y política, con intentos de auscultar las dinámicas de radicalización política de fines de la década de 1960 y comienzos de la siguiente. También centrados en esas décadas, algunos/as historiadores/as han comenzado a estudiar otros aspectos, fundamentalmente las transformaciones en la sociabilidad y los consumos juveniles, los cambios en la moral sexual y las relaciones entre varones y mujeres, o la emergencia de prácticas contraculturales (por ejemplo Cosse, 2008; Manzano, 2009, 2010; Pujol, 2000). En buena medida, los trabajos presentados y las discusiones generadas en el marco del Grupo de Trabajo de Historia de las Juventudes en la II Reunión de ReNIJA son re-

presentativos de esa tendencia general a la vez que sugieren algunos caminos alternativos y enriquecedores, especialmente en lo concerniente a períodos estudiados-con una sólida entrada a la historización de la década de 1980, por ejemplo-y, en menor medida, a temáticas y problemáticas de indagación.

El Grupo de Trabajo contó con nueve presentaciones de investigadoras/es afiliados con las Universidades de La Plata, Buenos Aires, Tucumán, Comahue y Córdoba. Si bien una mayoría han sido colaboraciones de historiadores/as, también contamos con presentaciones desde la antropología, la sociología, la lingüística y la literatura, y la comunicación social. En virtud de poder dialogar de manera más fructífera, los participantes habían pre-circulado sus trabajos. Asimismo, los coordinadores decidimos agrupar las presentaciones en tres bloques, organizando de esa manera las presentaciones de acuerdo a afinidades temáticas y/o problemáticas.

El primer bloque de presentaciones, que contó con cuatro colaboraciones, se articuló en torno a la problemática de juventud, juventudes y política entre las décadas de 1950 y 1970. Tanto en las presentaciones como en los comentarios ofrecidos por los coordinadores y en el diálogo que se abrió al finalizar las exposiciones emergieron una serie de nudos problemáticos. Uno de ellos se centró en la tensión, frecuente en diversas coyunturas-y especialmente en la intersección de las décadas de 1960 y 1970-entre la creciente participación política y radicalización de personas social y culturalmente percibidas y auto-percibidas como jóvenes, y sus intentos frecuentes de “borrar” las marcas juveniles en su accionar político. Asimismo, en la medida en que dos de las presentaciones se concentraban de manera directa en las relaciones entre juventud y peronismo, fue particularmente relevante el haber podido rastrear rupturas, continuidades y desplazamientos desde la emergencia de las “juventudes peronistas” durante el período 1946-55, pasando-en menor medida-por la década de 1960 hasta llegar principios de la de 1970.

Una de las conclusiones parciales que se discutieron tiene que ver, precisamente, con el carácter ambivalente que la categoría de juventud, y la propia dinámica organizativa juvenil, tuvo durante esas décadas en el entramado discursivo y organizativo del peronismo. Moviéndonos en otro sentido, también se dedicó buena parte de la discusión a entrever los modos en que

diferentes segmentos juveniles parecieran-o no-haberse mantenido históricamente al margen de las opciones políticas “formales”-como el sistema de partidos. Si bien se dialogó sobre la no-necesariedad del vínculo entre participación/activismo juvenil y formas “no tradicionales” de la política, por la propia complejidad y densidad del tema, ha quedado ante todo como una interrogación.

En un segundo bloque contamos con dos presentaciones centradas en la llamada “transición democrática” de la década de 1980. Una de las grandes contribuciones de estos trabajos, a nuestro entender, está dada por la forma en que logran historizar al pasado reciente. Esto es, ambos hacen uso de una variedad de perspectivas y acercamientos a sus objetos de estudio-las discusiones sobre y la normativa en torno a los centros de estudiantes secundarios, en un caso; la creación de la primera secretaría de la juventud en la provincia de Córdoba, en el otro-que abrevan en las metodologías y las preguntas de la historia social y cultural, antes que en los estudios de memoria social, hasta ahora prevaleciente en el análisis de la política de los “ochenta”.

En las presentaciones de este segundo bloque surgieron discusiones particulares en torno a las políticas estatales y locales, y algunas de carácter más general. Entre estas últimas, resalta el interés por comprender cuáles eran los imaginarios y las representaciones en torno a “lo joven” y la juventud en un contexto en el cual, desde las esferas oficiales-y culturales en general, quizá-se buscaba un alejamiento de las representaciones y memorias de los/as jóvenes “revolucionarios” de los primeros 70 tanto como de las políticas represivas del terrorismo de estado en función de las/os jóvenes durante la última dictadura militar. En este sentido, ambos trabajos miraron con atención la emergencia de, y las tensiones en torno, al discurso del “civismo responsable” desde el cual la dirigencia y burocracia asociada con la Unión Cívica Radical se aproximaba a la configuración del sujeto joven deseado. Por último, y quizá porque una de las expositoras toma como foco de análisis a los estudiantes secundarios, apareció con toda intensidad la discusión sobre las relaciones entre las categorías de juventud y adolescencia, y las posibilidades-o no-de trazar distinciones fuertes.

Por último, los trabajos discutidos en el tercer bloque fueron, posiblemente, demasiado heterogéneos, lo cual dificultó que se establecieran diá-

logos entre sí. De todas formas, es de rescatarse que se acentuaron algunas preocupaciones de tipo teórico-metodológico, incluyendo una serie de reflexiones en torno al alcance y los límites que ofrecen los denominados “estudios culturales” para el abordaje de la juventud y lo juvenil. Asimismo, se profundizó una discusión ya esbozada durante el primer bloque en torno a las posibilidades de ampliar el foco con el que se conceptualiza lo político y la política de manera de analizar una serie de prácticas culturales. En verdad, buena parte de la discusión se centró nuevamente en las décadas de 1960 y 1970, y en las posibilidades que ofrece el estudio sistemático de prácticas culturales y/o contraculturales asociadas con los y las jóvenes para una mejor comprensión de los vasos comunicantes-a nivel de las sensibilidades, los imaginarios, o las redes-entre éstas y las prácticas consideradas políticas en sentido estricto.

Con la excepción de dos contribuciones, es de destacar que todos los trabajos se centraron en la segunda mitad del siglo XX. Si bien esos parámetros coinciden con la explosión juvenilista que la Argentina, como buena parte del mundo, experimentó, quedan por establecer preguntas propias de la historiografía, notablemente en torno a continuidades y rupturas con formas de construir la categoría juventud y de experimentar lo juvenil en la primera parte del siglo XX. Asimismo, desde las perspectivas y dimensiones de abordaje, las contribuciones prácticamente pasaron por alto los determinantes de género y sexualidad que-como en coincidencia se marcó en las discusiones-atravesaron y atraviesan los modos de experiencia juvenil. En cambio, una de las fortalezas de los trabajos y de las discusiones fue la disposición a desentrañar los modos en que partidos, Estado y burocracias pensaron y moldearon categorías de juventud históricamente situadas-proyectando sobre ellas, muchas veces, sus temores y expectativas respecto al futuro-y las formas en que grupos de personas social y culturalmente percibidas y auto-percibidas como jóvenes las negociaron o cuestionaron.

### **Bibliografía**

- Cosse, I. (2008). Probando la libertad: cambios y continuidades en el cortejo y el noviazgo entre los jóvenes porteños (1950-1970). En *Entre pasados*, N° 39, 31-47.
- Dovio, M. (2010). El higienismo en Argentina. Los niños y la “mala vida” en el discurso médico entre 1914 y 1918. En *Revista de Criminología, Psiquiatría y Medicina Legal*.
- Gillis, J. (1974). *Youth and History: Tradition and Change in European Age Relations, 1700-Present*. New York: Academic Press.
- Manzano, V. (2009). *The Making of Youth in Argentina: Culture, Politics, and Sexuality, 1956-1976*. (Tesis Inédita Doctoral). Indiana University, Bloomington.
- Manzano, V. (2010). Juventud y modernización sociocultural en la década de 1960. En *Desarrollo Económico*, Vol. 50, N°. 199.
- Pujol, S. (2002). *La década rebelde: los sesenta en la Argentina*. Buenos Aires: Emecé.

### **Trabajos disponibles en el CD de la II ReNIJA y presentados durante el encuentro:**

- Acha, O. (2010). La juventud peronista (1945-1955) antes de la JP. Problemas de la historia social de la Argentina urbana. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Collado, P. (2010). “Los pasos previos”: política y contracultura a partir de la trayectoria empresarial de Jorge Álvarez. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Enrique, I. (2010). El protagonismo de los jóvenes estudiantes en los primeros años de democracia (1983-1989). En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.

- Fajardo, F., Mutuverría, M. & Chaves, M. (2010). La juventud y lo joven en “Documentos” del peronismo entre 1970 y 1977”. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Gómez, P. A. & Giori, P. (2010). Pensar la juventud desde las ciencias sociales: Crónica de una experiencia. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- González, A. S. (2010). Biopolíticas y representaciones en torno a una novedosa institución: la Secretaría de la Juventud de Córdoba durante la transición democrática de los años '80”. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Malke Kejner, E. (2010). Los jóvenes como sujetos de los conflictos sociales de la norpatagonia: Representaciones en la prensa gráfica (1969-1974). En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Vommaro, P. A. (2010). Los jóvenes como protagonistas de la movilización social en los años sesenta: el caso del Movimiento Rural de la Acción Católica y las Ligas Agrarias. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.

## **EL PROTAGONISMO DE LOS JÓVENES ESTUDIANTES SECUNDARIOS EN LOS PRIMEROS AÑOS DE DEMOCRACIA (1983-1988)**

*Iara Enrique*

**E**n Argentina, tras la última dictadura militar (1976-1983) los jóvenes adquirieron una gran relevancia social como protagonistas de la construcción y garantes de la continuidad de un nuevo orden político: la democracia<sup>1</sup>. En ese escenario, la socialización política de los jóvenes-adolescentes escolarizados se convirtió en un eje central de la política educativa y, simultáneamente, devino en un objeto polémico.

El proyecto político-pedagógico sobre Centros de Estudiantes implementado en el nivel medio de enseñanza por el gobierno radical (Pte. Raúl Alfonsín 1983-1989) constituye un analizador privilegiado para profundizar en el conocimiento en torno a las políticas educativas destinadas a la socialización política de los jóvenes, para conocer los contenidos del debate educativo desplegado en el contexto post dictatorial, las voces de quienes participaron, el modo en que el gobierno interpeló políticamente a las nuevas generaciones y los temores y prejuicios que acarreó la politización del sector<sup>2</sup>. Asimismo, las discusiones sobre la reorganización de los Centros de Estudiantes como proyecto institucional permiten poner de relieve

---

<sup>1\*</sup> Este artículo es una versión reformulada de la ponencia presentada en la II Reunión Nacional de Investigadoras/es en Juventudes de Argentina. Agradezco a los coordinadores de la mesa Historia de las Juventudes que leyeron ese trabajo y a los colegas por sus preguntas y comentarios. El financiamiento para la investigación y escritura proceden de becas otorgadas por la Universidad de Buenos Aires y el Consejo Nacional de Ciencia y Técnica.

Utilizo el genérico masculino para referirme tanto a las como a los jóvenes, a fin de abreviar y hacer más fluida la lectura.

<sup>2</sup> Un analizador es una situación o aspecto significativo con respecto a una problemática de investigación que permite estudiar en detalle factores, elementos, lógicas, actores, etc. (Althabe y Hernández, 2005: 76).

el protagonismo político que cobraron los jóvenes en la democratización de la vida escolar.

Las políticas educativas y las producciones discursivas que las acompañan presuponen concepciones acerca de los jóvenes y los adultos a partir de las cuales se les asignan roles y funciones que los ubican en determinadas posiciones sociales. Estas posiciones involucran un acceso diferencial entre los sujetos a la toma de decisiones, a la autonomía y a la posibilidad de participar en la vida pública. La juventud-adolescente históricamente ha sido pensada como una difusa etapa de transición desde la dependencia del mundo adulto hacia la autonomía, momento en el que supuestamente ejercerán la “verdadera” ciudadanía. En relación con dicha concepción, las propuestas y debates en torno a la incorporación regulada de las nuevas generaciones a la política, hablan de una zona de tensiones y ambigüedades que pone de manifiesto la dificultad para deslindar (o no) edades de la vida, para definir si la política se enseña o se experimenta y para distinguir prácticas de protagonismo político, convivencia escolar e indisciplina.

A fin de abordar los aspectos mencionados, en este trabajo reconstruyo la propuesta sobre Centros de Estudiantes elaborada por el radicalismo y los principales hitos del debate: la legalización de los Centros de Estudiantes y la resistencia del movimiento estudiantil a la normativa formulada por el gobierno constitucional, los debates acerca del régimen disciplinario y las discusiones que, sobre estos temas, se desplegaron en el seno del Congreso Pedagógico de la Capital Federal. Se trata de debates que tuvieron lugar en dos momentos específicos de un período de singular importancia en la historia de nuestro país, los inicios (1983-84) y el final (1987-88) de la llamada transición democrática.

Más allá de los aciertos y errores que marcaron la gestión del gobierno radical éste dejó un legado persistente en las identidades políticas de los argentinos: la idea de preservar y profundizar la democracia. Este trabajo procura contribuir al conocimiento sobre el modo en que la política educativa y los sujetos que disputaron su direccionalidad, directa e indirectamente, hicieron su aporte en la formación de generaciones comprometidas con la construcción y el resguardo del nuevo orden político pero también

acerca de cómo las esperanzas del cambio democrático se entrelazaron con la conservación del statu quo generacional y escolar.

Este trabajo sintetiza avances de una primera etapa de investigación que realicé como parte del trabajo de Integración Final de la Carrera de Especialización en Planificación y Gestión de Políticas Sociales y de mi proyecto de tesis doctoral, cuyos fundamentos se sustentan en un programa de investigación de mayor alcance, referido a la problemática de la participación de las nuevas generaciones en el campo de lo político<sup>3</sup>.

El análisis realizado enfoca la política educativa como fenómeno político-cultural, lo cual implica ubicarla en el campo de las luchas por la hegemonía. Esta perspectiva abarca el reconocimiento del conjunto de fuerzas sociales que intentan dar direccionalidad al proceso educativo y de las relaciones que se dan en el seno del Estado para la configuración y control de la práctica institucionalizada de la educación, dentro de una formación histórica determinada (Paviglianiti, 1993).

En general, los niños y jóvenes destinatarios de las políticas educativas no han sido considerados sujetos activos con capacidad para reinterpretar y participar de las acciones que a ellos van dirigidas. En un cambio de perspectiva este trabajo busca, entre otras cuestiones, hacer visible y analizar las estrategias de los jóvenes estudiantes para expresar y articular demandas y propuestas en torno a la educación en un contexto histórico particular.

El trabajo de investigación consistió en la recopilación, sistematización y análisis de fuentes normativas (circulares, reflexiones y mensajes emitidos por autoridades ministeriales, legislación, etc.), publicaciones periodísticas, documentos partidarios e informes académicos, revistas y materiales producidos por jóvenes adolescentes escolarizados, entre otros.

---

<sup>3</sup> Me refiero a la línea de investigación iniciada en 2004 por la Dra. Graciela Batallán y la Lic. Silvana Campanini en el marco del Programa de Antropología y Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, a partir del proyecto: Infancia, juventud y política. La participación de un "no ciudadano en el espacio público" (UBACyT F 134, Programación científica 2004-2008) y continuada en el proyecto "Niños y Jóvenes en el espacio público: *agencia y comunidades de pertenencia en la disputa por la democratización de las instituciones*" (UBACyT F 039, Programación científica 2008-2010).

### **Algunos antecedentes históricos**

En el nivel medio de enseñanza junto con el desarrollo curricular de distintas asignaturas encaminadas a formar al ciudadano, se implementaron otras propuestas de socialización en la práctica política, cuya orientación varió según distintos momentos y contextos. Entre tales iniciativas se inscribe el proyecto político-pedagógico de constitución de Centros de Estudiantes, foco de la presente indagación.

Los Centros de Estudiantes secundarios crecieron al calor de la reforma universitaria de 1918, concebidos como asociaciones autónomas desde las cuales los jóvenes establecieron acciones coordinadas en función de determinados objetivos (proyectos, demandas, denuncias) que constituían y presuponian la construcción de una identidad común motivada por una preocupación por lo público. No obstante, su continuidad se vio afectada por una resolución dictada en 1936 por el Ministro Jorge De la Torre (1936-1938) que prohibía a los estudiantes “*tomar participación*” (RM s/n 24-10-1936).

El año 1973 marca un hito significativo debido al reconocimiento por parte del tercer gobierno peronista del derecho a la “*libre agremiación*” estudiantil. En los primeros tiempos del tercer gobierno peronista se plantearon una serie de reformas educativas dirigidas a “*democratizar*” y “*renovar*” la enseñanza media modificando, entre otras cosas, la dinámica interna de los establecimientos a través de la participación estudiantil. Los cambios se basaban en una concepción emancipadora de la educación que retomaba algunos elementos propios de la transformación cultural y teórica de los años sesenta y los tempranos setenta<sup>4</sup>. Entre estas medidas sobresalieron

---

<sup>4</sup> En forma sintética me refiero a: a) los discursos psicoanalíticos, la crítica al adultocentrismo y su correlato pedagógico; b) la irrupción de la psicología social y la dinámica grupal como estrategias pedagógicas de acuerdo a los planteos de Enrique Pichón Riviere; c) el aporte de las teorías marxistas sobre educación gestadas en su mayor parte en Europa, denominadas “teorías de la reproducción” que pusieron en entredicho el principio de neutralidad y la igualdad de oportunidades en una sociedad de clases; d) una importante renovación teórica producida por la llamada “Pedagogía de la Liberación” inspirada en la obra de Paulo Freire y con fuertes relaciones con otras posiciones políticas y culturales como la Teoría de la Dependencia, la Teología de la Liberación y la Resistencia peronista. En ese escenario, la pedagogía crítica latinoamericana enfatizó la necesidad de comprender la educación a partir de sus determinaciones político-sociales. Esto llevó a interrogarse acerca de los modos en que las relaciones de dominación se hacen presentes en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje a través

por su impacto público, como por las reacciones posteriores a 1976: la legalización de los Centros de Estudiantes, la creación de Mesas de Trabajo integradas por estudiantes y docentes a fin de revisar los programas curriculares, la designación de delegados estudiantiles autorizados a participar en la conducción escolar, la implementación de la asignatura Estudios de la Realidad Social Argentina en la cual se buscaba articular el conocimiento con las problemáticas sociales y promover la conciencia y la participación de los adolescentes en su realidad social.

En conjunto, en 1973 se produjo un viraje importante en relación con el movimiento estudiantil secundario. Hasta ese momento las organizaciones estudiantiles eran ilegales, se desarrollaban en muy pocas escuelas y actuaban en los márgenes de la vida escolar, debido principalmente a la acción de activistas vinculados con corrientes político-partidarias. A partir de ese año las organizaciones estudiantiles no sólo se institucionalizan sino que además volvió a resurgir la Unión de Estudiantes Secundarios (en adelante UES) bajo el mismo modelo de la Juventud Peronista: la unión de todas las agrupaciones secundarias que respondían a las políticas de la FAR y Montoneros<sup>5</sup>. Esta fusión de agrupaciones fue impulsada por Montoneros bajo su política de trabajar para los “*frentes de masas*” –estudiantes secundarios, universitarios, trabajadores, inquilinos, mujeres, villeros (Enguita y Caparrós, 2006).

Además, por orden de la conducción de Montoneros, muchos de los estudiantes que adherían a la UES dejaron las “*escuelas burguesas*” y se trasladaron a militar a las “*escuelas de barrio*” provocando un efecto de masificación inédito. Es relevante destacar que la UES no fue la única agrupación que convocó a los jóvenes secundarios, también lo hacían desde mucho tiempo atrás la Federación Juvenil Comunista, los trotskistas que estaban en ascenso y los radicales que constituían un grupo minoritario. Como resultado de estos procesos en los inicios de la década del setenta la política partidaria irrumpió en las aulas resquebrajando la ideología de la neutralidad y diluyendo las fronteras entre la educación

---

de la constitución de un vínculo pedagógico verticalista y autoritario entre docente y alumno.  
<sup>5</sup> La unión de Estudiantes Secundarios había sido creada por Perón en su segundo mandato (1952-55) con una organización completamente diferente y fue desarticulada por la llamada Revolución Libertadora luego de derrocar al gobierno de J. D. Perón. Para un análisis en profundidad véase Manzano, Valeria (2009).

---

y la política tan trabajosamente preservadas por las gestiones educativas precedentes<sup>6</sup>.

No obstante las renovaciones antes mencionadas, la circular N° 12 emitida en 1974 por la Dirección Nacional de Enseñanza Media y Superior avalaba el orden disciplinario vigente y planteaba algunos reparos a la participación estudiantil, específicamente en relación con una ola de ocupaciones de establecimientos escolares como manifestación de protesta por parte de los estudiantes<sup>7</sup>. Entre mediados de 1974 y comienzos de 1975 con el desplazamiento de la izquierda peronista de la cartera educativa se produce un punto de inflexión y varias de las medidas previamente señaladas fueron anuladas<sup>8</sup>.

En los primeros meses que siguieron al golpe de Estado, se construyó un diagnóstico acerca del nivel medio sobre la base de “*los supuestos desbordamientos del participacionismo y en la ruptura del orden jerárquico*” (Tedesco, 1983). Según las voces oficiales, la escuela secundaria y, aún más, la universidad habían tenido un papel clave en relación con el “*caos social*” de los primeros años de los setenta. Con esa lógica, se realizó una profusa campaña que asoció el significativo juventud con el de “*sospecha*” y se identificó a los jóvenes como sujetos extremadamente peligrosos y proclives a sucumbir en ideologías “*subversivas*”. De ahí que la escuela secundaria fuese uno de los focos privilegiados para llevar adelante un fuerte disciplinamiento y “*aniquilar*” algunos de los elementos “*subversivos*” de la sociedad. En efec-

---

<sup>6</sup> La neutralidad política ha sido considerada una de las condiciones necesarias para garantizar la enseñanza escolar. No obstante, desde los orígenes del sistema educativo la escuela tuvo propósitos políticos. El sistema educativo fue un poderoso instrumento para el sostenimiento de la ideología liberal y una pieza clave del dispositivo que se puso en marcha a fin de conformar una “sociedad nacional”. Sin embargo, la pretendida neutralidad pudo ser experimentada como tal por docentes, padres y alumnos debido, especialmente, a la frontera establecida entre el “adentro” y el “afuera” escolar.

<sup>7</sup> El régimen disciplinario (sancionado por decreto 150.073/43) estipulaba la aplicación discrecional de “*una cantidad de amonestaciones proporcional a la falta cometida por el alumno*” (cap. IV, art.201) decisión que estaba a cargo de la máxima autoridad del establecimiento. Las amonestaciones eran acumulativas y al llegar a la cantidad de veinticinco, el estudiante perdía su condición de alumno regular y era expulsado del establecimiento.

<sup>8</sup> La creación y actividad de los Centros de Estudiantes fue suspendida por la resolución N° 41 firmada el 15 de enero de 1975 por el Ministro de Cultura y Educación Oscar Ivanissevich. De hecho, en algunas escuelas secundarias, como el caso de las preuniversitarias, la represión se adelantó dos años. Véase la reconstrucción de dos casos específicos, el Colegio Nacional de Buenos Aires en Garaño y Pertot, 2002 y la Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini, en *Flores de septiembre*, guión de Roberto Testa, 2003.

to, desde el poder se pretendió instalar cierto imaginario que señalaba la negatividad de la práctica política en general y entre los jóvenes en particular dado que llevaba al desorden, a la violencia y a la manipulación.

La descomunal violencia con que el régimen militar castigó la participación política (asesinando y dando por desaparecidas a miles de personas entre otras violaciones a los derechos humanos) contribuiría más tarde a la articulación de las banderas de lucha estudiantil, que enlazaron la demanda por la “libre agremiación” y el boleto estudiantil con la “democratización” de las escuelas y la defensa de los derechos humanos.

### **Promesa democrática, cultura política y escuela media**

*“La reforma de la escuela (...) Es quizá la tarea cultural más urgente de la Argentina de nuestros días. El Estado, los gremios docentes, las familias, a través de las escuelas, los estudiantes de nivel medio y universitario, etc. deben participar en la elaboración de transformaciones que actualicen los programas de estudio y que pongan a la educación en conexión real con las demandas de calificaciones del mercado laboral y con las necesidades de una ética y de una cultura política democrática y nacional” (Landi, 1983:8).*

A través de esta exhortación a la participación, O. Landi intelectual argentino y organizador del círculo político El Club de los Sábados, planteaba la perentoria necesidad de recuperar el sistema escolar para la institucionalización democrática. A decir verdad, ésta no fue una expresión aislada sino el reflejo de los grandes debates desarrollados por esos años en los medios de comunicación, en los ámbitos académicos y en las agrupaciones políticas, que ponían al autoritarismo y la democracia en el centro de sus reflexiones.

En ese marco, proliferaron las investigaciones dirigidas a analizar las bases del fenómeno autoritario en la escuela. Entre los trabajos más influyentes del período se destacaron los realizados en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO sede Buenos Aires) por su incidencia en la elaboración del diagnóstico del sistema educativo que recibía la ges-

tión de Alfonsín. El diagnóstico realizado sobre el sistema educativo planteaba la existencia de un “*autoritarismo educativo*” en un doble sentido: como un sistema que socializaba a los jóvenes con un patrón de comportamiento autoritario propiciando relaciones de este tipo en el interior de las instituciones escolares, y como un sistema elitista que excluía a los sectores populares (Tiramonti y Nosiglia, 1991)<sup>9</sup>.

En función de ello, el gobierno de Alfonsín encaró como política de Estado un proceso de “*democratización*” educativa que en el caso de nivel medio de enseñanza abarcó numerosas escuelas, ya que su administración aún estaba centralizada en el ámbito nacional<sup>10</sup>. Este proceso de democratización se tradujo en tres grandes líneas de acción que implicaron cambios significativos pero no estructurales: 1) la promoción de la inclusión social garantizando el acceso, la retención y el egreso de los alumnos, a través de la suspensión de los exámenes de ingreso, sorteo de vacantes, creación de nuevas escuelas, modificación del sistema de evaluación, un cambio en la metodología didáctica, etc.; 2) modificaciones curriculares para la transmisión de contenidos democráticos como, por ejemplo, en educación cívica e historia y, 3) la promoción de mecanismos de participación como la apertura de la escuela a la comunidad, talleres de participación y el proyecto de Centros de Estudiantes que abarcaría tanto a establecimientos estatales como privados.

La reapertura de los Centros de Estudiantes conjugaba para el gobierno radical dos propósitos que en el imaginario de la época aparecían práctica-

---

<sup>9</sup> Como características principales de las políticas dictatoriales los estudios vincularon el modelo educativo con un modelo autoritario de Estado y señalaron su carácter “reactivo y autoritario” (Tedesco, Braslavsky y Carciofi, 1983), la “burocratización y verticalización de su estructura administrativa”, “el vaciamiento de contenidos significativos”, la “pérdida de especificidad pedagógica del sistema” y “el elitismo, autoritarismo, oscurantismo” (Tiramonti, 1985). Asimismo, desde los equipos de Antropología de la Educación de las Universidades Nacionales de Buenos Aires y Rosario se señalaba la dificultad de la apertura democrática en la escuela como institución, debido a que por su tradición e intencionalidad política en ella se reforzaban las características de una “cultura política” autoritaria (Batallán y Morgade, 1987; Batallán y Neufeld, 1988, Batallán y García, 1988; Achilli, 1988).

<sup>10</sup> Las medidas aquí señaladas son previas a la aprobación en el año 1991 de la Ley de Transferencia de los servicios educativos nacionales a las provincias (Ley 24.049) que terminó de delegar la administración de las escuelas medias y del nivel superior no universitario, de los sectores público y privado, completando el proceso iniciado con la transferencia de las escuelas primarias en 1978.

mente indisociables: democratizar la escuela media y refundar la “cultura política” argentina. De acuerdo con las lecturas del pasado nacional realizadas por grupos intelectuales de izquierda cercanos al alfonsinismo, la democracia política no había arraigado en las instituciones ni había sido un valor internalizado y compartido<sup>11</sup>. Para la construcción del nuevo Estado de derecho era necesario romper con el pasado autoritario a través de un trabajo profundo de refundación de la “cultura política” que debía modificar las representaciones y comportamientos ciudadanos a favor de los valores del liberalismo político, el pluralismo y el paradigma de la democracia representativa (Lesgart, 2003). La metáfora que condensó los deseos de cambio se expresó en la oposición entre autoritarismo y democracia. Esta oposición conceptual a su vez trasladó su eficacia simbólica al campo educativo y habilitó la posibilidad de pensar la construcción de un orden escolar democrático como cimiento para la consolidación de la democracia política.

La democratización de la escuela secundaria formó parte, entonces, de un proyecto político más amplio que depositaba en ésta entre otras instituciones, como las universidades nacionales, los sindicatos, el parlamento y los partidos políticos, la tarea de contribuir a refundar la “cultura política” argentina. Para ello la escuela debía aportar a la instauración de un nuevo modelo de “civismo democrático” con identidades políticas acordes a la nueva época. Se trataba de dejar en el pasado tanto al sujeto heterónimo y pasivo moldeado por los gobiernos autoritarios como el criticismo radicalizado del sujeto revolucionario de los inicios de los setenta y fomentar un perfil de sujeto moderado, tolerante, educado, participativo, con valores

---

<sup>11</sup> Entre los colaboradores cercanos al alfonsinismo jugaron un papel clave ciertos grupos intelectuales que contribuyeron a renovar el pensamiento socialista, tales como el Grupo de Discusión Socialista, el Club de Cultura Socialista y el Club de los Sábados y cuyas figuras centrales fueron Juan Carlos Portantiero, José Aricó, Emilio de Ipola, Nicolás Casullo, Oscar Terán, Oscar Landi, entre otros. Este grupo recuperó la concepción de democracia política en oposición a la dictadura y rescató el ideario del liberalismo político (democracia representativa, participación pluralista, el Estado de Derecho, etc.). La revisión de la historia nacional, de la idea socialista y de la práctica de la revolución los llevó a reevaluar la ortodoxia de la izquierda marxista a la luz de la relectura de Gramsci. Desde estas coordenadas adquirió sentido un proyecto de reforma moral e intelectual. Tanto los intelectuales de izquierda que proponían la renovación del socialismo en clave democrática como aquellos científicos sociales que problematizaban el régimen político subrayaban la escasa confluencia entre la tradición democrática y el liberalismo político y ponían énfasis en la debilidad del sistema institucional representativo (Lesgart, 2003).

éticos. De este modo, los Centros de Estudiantes constituyeron una de las vías privilegiadas a través de las cuales el gobierno intentó llegar a las zonas más profundas de la socialización política de los jóvenes-adolescentes y producir fuertes identificaciones con los valores del liberalismo político y con el nuevo modelo de “civismo democrático”.

### **¡Jóvenes alumnos, la democracia los convoca!**

Los Centros de Estudiantes resurgieron en los inicios de la década del ochenta como iniciativa y reivindicación de los sectores estudiantiles más activos que demandaron en pos del derecho a la “*libre agremiación*”. En esta coyuntura, el partido radical incorporó en la plataforma programática la reivindicación estudiantil y cuando asumió el gobierno nacional encargó al Ministerio de Educación, encabezado por el Dr. Alconada Aramburú, promover la institucionalización de los Centros de Estudiantes.

Como primera medida, el gobierno derogó todas aquellas normas que prohibían el funcionamiento de las organizaciones estudiantiles en el nivel medio<sup>12</sup> y en su lugar propuso convertir a las Asociaciones Estudiantiles (su nueva denominación, en adelante AE) en “auténticos” espacios de aprendizaje de la democracia participativa. Con ese espíritu, creó una Comisión especial que tuvo a su cargo la formulación de pautas para la organización, el funcionamiento y la evaluación de las AE (RM N° 315/84). Los documentos elaborados por esta comisión fueron la base para la sanción de la normativa que reguló las AE a pocos meses de iniciada la democracia y que, como veremos más adelante, enfrentaría a los estudiantes con las autoridades ministeriales.

---

<sup>12</sup> Con el propósito de “*eliminar todo vestigio de autoritarismo fundado en un orden abstracto de jerarquías*” el 8 de febrero de 1984 la Resolución N° 239 anuló el decreto de De La Torre dictado en 1936 por el ex Ministro de Educación A. P. Justo; un mes después, el 8 de marzo, la Resolución N° 539 derogó la Resolución N° 41/75 suscripta por O. Ivanissevich. El 23 de marzo de 1984 el Decreto del Poder Ejecutivo Nacional N° 898/84 derogó los art. 173 y 174 del Reglamento General para los Establecimientos de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial sancionado en 1943 (decreto 150.073) que impedía al personal jerárquico atender representaciones colectivas de los alumnos. El decreto N° 898/84 reglamentado por sucesivas resoluciones N° 3/84; 78/84; 729/84 abrió un nuevo espacio de expresión a los estudiantes secundarios.

El reconocimiento legal de estos organismos buscó revestir a las AE de una nueva legitimidad institucional –de ahí también su cambio de denominación– y supuso un gran paso en la democratización de los vínculos escolares al reconocer las voces de los jóvenes adolescentes. En sintonía con la idea de refundar la “cultura política” argentina, el programa de AE tenía como objetivos fomentar el ejercicio de las virtudes republicanas, el respeto por los principios democráticos y la integración de los miembros a la comunidad escolar. Para ello ofrecía a sus alumnos una experiencia formativa en la que pudieran elegir libre y responsablemente, desarrollar actitudes sociales solidarias, desplegar acciones en beneficio de la comunidad y organizarse mediante la aplicación de procedimientos democráticos.

El programa de promoción de las AE se implementó con el auxilio de un conjunto de circulares, reflexiones y mensajes que compusieron la red de comunicaciones que la burocracia escolar central dirigió a cada escuela. En el caso de los Centros de Estudiantes, el canal escrito constituyó una vía clave a través del cual la burocracia escolar interpeló a los jóvenes adolescentes como partícipes de la construcción del nuevo orden político y, simultáneamente, intentó ejercer el control sobre las funciones, objetivos, actividades y pautas de organización de las AE así como del papel de los adultos responsables en la escala local. Cabe adelantar que en la práctica, el mecanismo de comunicación entre la burocracia central y los estudiantes comportó serias restricciones, pues las posibilidades de funcionamiento de los Centros de Estudiantes variaron de acuerdo al tipo de mediación realizada por los directivos, que no siempre coincidían con las propuestas del gobierno<sup>13</sup>.

Desde el saludo de inicio del ciclo lectivo 1984, el gobierno exhortó a los jóvenes a comprometerse en la construcción del nuevo orden político, los reconocía como parte de la República y les otorgaba una tarea en la nueva etapa institucional (Circular N° 54, 11-4-1984). En los discursos, la interpelación a los alumnos articulaba las acciones del joven situado en el presente con la metáfora del futuro: *“el futuro les pertenece; en buena medida*

---

<sup>13</sup> De hecho, una investigación evaluativa sobre la participación organizada de los alumnos en escuelas estatales de nivel medio encomendada en 1987 a FLACSO por el Ministerio de Educación y Justicia de la Nación reveló que uno de los mayores obstáculos que debían sortear los estudiantes para organizarse era el ocultamiento de la información por parte de los directivos de las escuelas (Bertrem, 1988).

*las opciones que les ofrecerá el mañana el país dependen de lo que ustedes elijan hoy*” (Circular N° 72, 9-5-84).

Para construir ese futuro esperanzado, las políticas impulsadas desde el gobierno exigían a los jóvenes en el presente: esfuerzo, disciplina, perseverancia, reflexión constante, prudencia, amor al prójimo, etc. En contraposición con las concepciones vigentes durante el régimen militar, los jóvenes eran imaginados como: entusiastas, alegres, generosos, reflexivos, idealistas, vitales, justos, nobles, comprometidos, participativos, con actitud de servicio, optimistas con respecto al futuro personal y social (Circular N° 115, 18-6-84).

No obstante el supuesto laicismo de la ideología del partido radical en educación, las circulares expresaban adhesión a la ideología de la Iglesia representada por Juan Pablo II. Los mandatos bíblicos y los enunciados de Juan Pablo II fueron invocados de modo recurrente en las exhortaciones dirigidas a los alumnos (Circular N° 54, 11-4-84; N° 77 21-5-84; N° 71, 9 -5-1984, etc.). Los discursos enfatizaban la necesidad de un cambio de mentalidad, un replanteo de actitudes y, sobre todo, capacidad para admitir y respetar las ideas del otro. Al mismo tiempo, proponían un ideal armónico de escuela inspirado en preceptos cristianos: *“entre todos podremos construir un futuro mejor si basamos nuestra acción en el amor al prójimo”*. El énfasis en la dimensión afectiva como condición de aprendizaje representaba un cambio de concepción educativa y una especie de reparación frente al maltrato recibido por los estudiantes durante la dictadura.

El gobierno procuró infundirle a las generaciones de jóvenes post dictadura, principios tales como el uso responsable de la libertad, la solidaridad, la justicia, el cuidado del medio ambiente, la cooperación, etc. Estos valores no sólo definían la orientación que el Estado asignó a las organizaciones estudiantiles sino que además buscó que se tradujeran en actividades concretas. De ahí que el gobierno sugería en diferentes circulares la apertura, en el marco de las AE, de subcomisiones que se ocupasen de *“acciones solidarias y programas de ayuda mutua”* (Circular N° 54, 11-4-84); la *“Defensa del Medio Ambiente”* (Circular N° 77, 21-5-84); *“colaborar con las Asociaciones de padres aportando ideas, trabajo, materiales didácticos”* (Circular N° 101, 26-6-84). Estas actividades que comenzaban en la escuela debían extenderse al hogar, a la comunidad local y a la sociedad en general.

## **El reconocimiento del derecho a la asociación y la pérdida de autonomía estudiantil**

El modelo de organización estudiantil propuesto por las autoridades educativas seguía el paradigma de la democracia representativa. Las AE contarían con dos órganos de debate y decisión: la asamblea de representantes y la Comisión Directiva. La primera estaría compuesta por un delegado de cada curso votado por sus pares, mientras que los miembros de la Comisión Directiva podrían ser electos de forma directa a través del voto universal y secreto de los estudiantes o de forma indirecta por los integrantes de la asamblea de representantes o delegados de curso. Las AE se registrarían por un estatuto y un plan de actividades elaborado y aprobado por ambos órganos, además de requerir para su puesta en práctica el aval de los rectores. En consonancia con la estructura piramidal del sistema escolar, las pautas oficiales dejaban en manos de los directivos de los establecimientos la decisión final que habilitaba la conformación de las organizaciones estudiantiles, el plan de actividades y los profesores que podrían o no actuar en carácter de asesores. Ello se fundamentaba en la máxima responsabilidad otorgada a los directivos tanto en el desarrollo de las AE como “*experiencia educativa*” como de la institución escolar.

La asignación de tareas de control y seguimiento por parte de las autoridades escolares, era tomado por el gobierno como parámetro de la calidad de su desempeño (Circular N° 50, 27-11-84). A su vez, los docentes fueron interpelados como asesores de los alumnos y garantes del orden escolar armónico (Circular N° 50, 27-11-84).

La normativa establecía una distinción en los niveles de autonomía de los alumnos, marcando un corte que separaba a los alumnos de los primeros años, de aquellos con derecho a tomar decisiones, aduciendo el criterio del “*nivel de madurez de los alumnos*”. Este corte seguía las referencias institucionales, los estudiantes de primer año tendrían voz pero no voto en las asambleas y tampoco podrían integrar las comisiones directivas de las AE. En este punto la perspectiva oficial se contradecía dado que postulaba que se “*aprendía participando*” y, a la vez, establecía una serie de prerrequisitos para participar como el conocimiento de las normas, la toma de conciencia sobre el ejercicio de la participación democrática a través de asig-

naturas como educación cívica y la progresiva adquisición de habilidades (Circular N° 71, 9-5-84).

Por otra parte, la Res. N° 3/84 restringía el campo de acción de las nacientes AE dado que los estudiantes no podrían *“desarrollar actividades político-partidarias o sindicales, así como toda acción discriminatoria que perturbe la unidad y armonía de la comunidad escolar”*. En continuidad con el principio de neutralidad constitutivo del ideario educativo del partido radical, se suponía que la escuela debía mantenerse ajena a toda pugna política o religiosa, pues la formación del “futuro” ciudadano debía basarse en ideas y valores compartidos por todos. Al respecto, se presumía que la actividad política estudiantil podría acarrear conflictos que harían peligrar la *“unidad y armonía”* escolar.

El gobierno pretendía estimular la pluralidad de ideas, generar espacios de sociabilidad política *“hacer de la escuela un centro de irradiación cultural hacia la comunidad”* pero consideraba que el “único” clima propicio que garantizaba el aprendizaje era la armonía y el *“amor”*. Los valores que se impartían a los jóvenes se asociaban con un mundo unido sin conflictos resultante de acuerdos tácitos que equilibraban armónicamente distintos puntos de vista. Más aún, en un mensaje dirigido a docentes y directivos por la Dirección Nacional de Escuela Media (circular N° 129; 7-8-84), en razón de la expulsión por proselitismo político de un estudiante que finalmente debió ser reincorporado por orden judicial<sup>14</sup>, es posible reconocer cuáles eran las concepciones en juego:

*“La dirección Nacional al considerar que la escuela no es un ámbito para el proselitismo y el activismo partidista, de ningún modo impide la formación de las ideas políticas de cada alumno ni su libre expresión –ni tampoco que se asocie al partido de sus preferencias- pero si rechaza el adoctrinamiento que agrade la posibilidad de libre decisión de los adoles-*

---

<sup>14</sup> Se trata de un estudiante de 5to. año de la Escuela Normal N° 2 Mariano Acosta que fue sancionado por vender la revista *¿Qué Pasa?* del Partido Comunista en la puerta del establecimiento. Este episodio conocido como el caso Pierini, se difundió públicamente entre fines de julio e inicios de agosto de 1984 (*Clarín*, 27-7-84 y 2-8-84; *La Razón*, 31-7-84 y 2-8-84; *La Prensa*, 2-8-84 y 4-8-84). Véase también *El Pupo*, Agosto 1994 Revista del Centro de Estudiantes de la Escuela Normal N° 2 Mariano Acosta. Desde comienzos del siglo veinte estaba vigente una norma establecida por Leopoldo Lugones cuando era inspector de nivel medio de enseñanza, que impedía a los alumnos ingresar a la escuela *“libros o papeles extraños a la enseñanza”* (Reglamento de 1905 art. 89, inc.1).

centes, la **militancia** que perturba el ritmo y la vida de la institución escolar, el **proselitismo** que vulnera el marco de las normas vigentes y la **pugna de los intereses partidistas** que conspira contra el clima de convivencia entre adultos y jóvenes en la comunidad educativa de la escuela media (Circular N° 129; 7-8-84, los términos resaltados en negrita estaban subrayados en el original)”.

Estas concepciones encuentran su sentido histórico no sólo en la orientación valórica de las instituciones escolares sino también en los esfuerzos por consolidar una sociedad democrática con posterioridad al último período dictatorial en la Argentina y, como tales, hacen eco de las contradicciones y debates sociales desplegados en esos años. Me refiero específicamente, a la revalorización de las instituciones de la democracia representativa, al furor por la participación partidaria y a la unidad como pilar del proyecto alfonsinista, pero también al legado del miedo que dejó la dictadura.

En efecto, invocar la unidad de la civilidad fue una de las características centrales del proyecto alfonsinista, la construcción democrática requería dejar atrás los enfrentamientos que habían desgarrado al cuerpo social y llevado a la violencia. En este sentido, el presidente de la República exhortaba a los estudiantes a no separarse por “*ideologías ni condiciones económicas y sociales*” (*Tiempo Argentino* 21-8-1984, *Clarín* 21-8-1984). Estas ideas a su vez, coincidían con el mensaje papal donde la escuela y la organización estudiantil eran pensadas bajo el modelo de una pequeña sociedad “negociada”, supuestamente homogénea, solidaria y cohesiva, en la que debía primar el consenso.

Como adelanté, para que las escuelas pudieran mantener la unidad debían quedar al margen de las pugnas y disensiones partidarias. La política debía quedar restringida a los partidos políticos, a las discusiones parlamentarias y a otros ámbitos en los que se reconocía la legitimidad de la participación ciudadana como las campañas electorales pero en la escuela tanto docentes como alumnos debían dejar afuera sus diferencias políticas. Además los jóvenes adolescentes eran caracterizados como personas ingenuas e idealistas y, por lo tanto, proclives a sufrir la “*manipulación*” de los pares como de los adultos.

Ahora bien, aunque el alfonsinismo intentaba contrarrestar la imagen negativa de los jóvenes en relación con la reorganización de los centros de

estudiantes, la participación estudiantil no debía empañarse con la militancia política en la escuela. De modo que, a pesar de las diferencias en las nociones de juventud y del modelo de “civismo democrático” que se procuraba promover, la militancia política en la escuela mantuvo, al igual que en el régimen militar, una connotación negativa y disruptiva del orden escolar. La escuela “democrática” del ’84 debía tomar distancia de la del ’73, pues la imagen positiva del joven democrático de los ochenta se construyó en oposición a la de los líderes estudiantiles de los años setenta que realizaban “*tomas*”<sup>15</sup> y generaban “*desbordes*” en las escuelas secundarias. De ahí que los estudiantes podrían organizar actividades culturales, sociales, deportivas y recreativas pero tenían prohibido “hacer política”.

En suma, el alfonsinismo buscó dotar a las nuevas generaciones de un sentido democrático y, simultáneamente, mantener a los jóvenes a salvo de los conflictos y de las amenazas de la política concebida en su asociación con el adoctrinamiento, la manipulación, la confrontación y la violencia. No obstante, esta connotación negativa de la política no pudo soslayar la inevitable discusión acerca de las formas progresivas de participación de los jóvenes y las formas justas de convivencia en el ámbito escolar.

### **Entre marchas y contramarchas**

Los primeros en reaccionar contra la política de Centros de Estudiantes tal como fue definida por la Res. N° 3/84 fueron los propios estudiantes secundarios, quienes en los primeros años de democracia ya contaban con una fuerte organización. Esto se debió a que, a pesar de la estrategia represiva aplicada en el sistema educativo, existieron algunos resquicios – sobre todo hacia el final del régimen militar- que permitieron a los estudiantes abrir espacios por donde canalizar sus inquietudes y restaurar los debilitados lazos sociales. Así, en algunos colegios de la Capital Federal y Gran Buenos Aires se fueron gestando ámbitos de sociabilidad (campeonatos de fútbol, festivales de rock, peregrinaciones a Luján, elaboración de revistas, etc.) a partir de los cuales los jóvenes estudiantes consiguieron contrapesar

---

<sup>15</sup> Categoría social que hace referencia a la ocupación y control de los edificios escolares por parte de los alumnos como expresión de protesta.

la creciente fragmentación y sentar las bases de las comisiones reorganizadoras de los Centros de Estudiantes (Berguier *et al*, 1986).

En relación con los tempranos años setenta, los partidos y fuerzas políticas que actuaban dentro del llamado movimiento estudiantil secundario habían cambiado profundamente: la UES (Partido Justicialista) emergió numéricamente debilitada de la dictadura y aunque se recuperaría lentamente no alcanzó el nivel de convocatoria que tuvo en el '73. En tanto que, Franja Morada Secundarios (Partido Radical), la Federación Juvenil Comunista (Partido Comunista), el Frente Secundario Intransigente (Partido Intransigente) y un gran número de “independientes” centralizaron la discusión y lideraron las movilizaciones.

En los primeros meses de reinstaurada la democracia los estudiantes más activos contaban ya con algunas experiencias de protesta pública<sup>16</sup>. Debido a estos aprendizajes políticos no resulta llamativo que luego de la sanción de la Res. N° 3/84 los estudiantes iniciaran una fuerte contraofensiva en pos de su derogación, que consistió principalmente en movilizaciones de protesta al Ministerio de Educación de la Nación. Una de las más importantes fue la “*Marcha por la libre agremiación*”, llevada a cabo a mediados de 1984. Por medio de ésta, los estudiantes reiteraron la demanda –presentada a las autoridades de facto - de reimplantación de las mesas examinadoras del mes de julio, el boleto estudiantil y el derecho a la “*libre agremiación*” (*Clarín*, 6-6-1984 y 7-6-84; *La Nación*, 9-6-1984). En relación con este último punto, reclamaron la facultad de los Centros de Estudiantes para ejercer actividades gremiales, la independencia de los organismos de control de las direcciones escolares y del accionar de los partidos políticos, pero respetando las fuerzas que históricamente actuaban en el seno del movimiento estudiantil secundario. Con el correr de los meses, a dichas demandas incorporaron el aumento del presupuesto educativo, la reforma de todos los planes de estudio y el pedido de renuncia del Ministro de Educación y Justicia, Alconada Aramburú (*Tiempo Argentino*, 8-9-1984).

---

<sup>16</sup> La primera movilización estudiantil de la década del ochenta se realizó en agosto de 1981 y convocó a 500 estudiantes, en esa oportunidad se demandó por el boleto estudiantil (Berguier *et al*, pp 153-56). La movilización con mayor convocatoria durante la dictadura fue la “*Marcha por los Derechos de los Estudiantes Secundarios*” realizada en julio de 1983 en la que se expresaron tres demandas: un boleto económico en el transporte, la reimplantación de las mesas examinadoras para materias previas en el mes de julio y la legalización de los centros estudiantiles (*Clarín* 9-7-1983).

Asimismo, los estudiantes pusieron en cuestión la distinción tocante a las edades que dispuso la normativa. Los dirigentes estudiantiles se opusieron, por un lado, a la discriminación entre los alumnos de primer año y el resto de los estudiantes secundarios por considerar, en base a una larga tradición de homogeneización, que “*todos somos iguales*” y, por otro, a la diferenciación respecto a la actividad política entre el nivel medio y el universitario. La Res. N° 3/84 partía al movimiento estudiantil en dos bloques. El primero abarcaba a los estudiantes secundarios que no podían acceder a la política en el ámbito de sus escuelas y el segundo comprendía a los universitarios que estaban autorizados para realizar actividades políticas en las facultades y llevar a los centros de estudiantes las posiciones de sus partidos. Como resultado, si un estudiante secundario repartía en su escuela una publicación partidaria era sancionado mientras que, en las facultades, los alumnos universitarios podían vender o repartir libremente las publicaciones de sus agrupaciones políticas.

Más allá de las restricciones normativas, en el clima de movilización reinante fue inevitable que los secundarios politizaran los centros planteando abiertamente las discusiones entre partidos políticos. Como parte de este proceso, se propusieron unificar los reclamos con el sector universitario y construir un movimiento estudiantil que superase los “*compartimentos estancos*”, también apelaron a la prensa como medio para criticar la lógica de las autoridades, poniendo en entredicho la subestimación del carácter político de su participación:

*“Existe un criterio absurdo en las autoridades que no llega a comprenderse del todo -manifestaron a Tiempo activistas estudiantiles secundarios-. Es como si la actividad política en los establecimientos secundarios terminaría con un supuesto orden que debe ser mantenido a toda costa porque nosotros, los secundarios, aún estamos saliendo de la niñez y no podemos responder por nuestros actos” (Tiempo Argentino, 8-9-1984).*

Como ya señalé, desde que el gobierno anunciara la decisión de dejar sin efecto la resolución que prohibía el funcionamiento de los Centros de Estudiantes, los diarios de mayor circulación nacional pusieron constantes reparos (D’Elía, 2003). Pese a ello, las autoridades ministeriales respondieron

de modo original a las demandas. Ningún funcionario se prestó al juego ya clásico de definir el problema en términos de una “*excesiva politización de los dirigentes estudiantiles*”, ni atribuyeron las movilizaciones a “*intereses ajenos al estudiantado*”, tal como sostenían los diarios de la época (*La Nación* 9-6-1984; *Clarín* 13-6-84). Por el contrario, las demandas planteadas por los grupos movilizados encontraron receptores atentos entre las máximas autoridades de la cartera educativa.

A partir de las movilizaciones se iniciaron una serie de audiencias en las que los representantes del gobierno confirmaron la inmediata reimplantación de las mesas examinadoras y prometieron interceder por el tema del boleto estudiantil. Los funcionarios reconocieron la legitimidad de las demandas planteando que la reglamentación era “*perfectible*” (*La Nación*, 9-6-84) y expresando públicamente que el sentido que desde el gobierno se buscaba imprimir a la organización estudiantil era próximo al de los estudiantes: “*No queremos reducir a esos centros a la tarea de centros o clubes sociales o deportivos, sino que representen intereses de los estudiantes que reúnen las condiciones suficientes para peticionar*” (Secretario de Educación de la Nación Bernardo Solá, *Clarín*, 13-6-84). Para rever el tema de la legislación de los Centros de Estudiantes se conformó una comisión técnico-ministerial con la co-participación de representantes de la Pro-Coordiadora de Estudiantes Secundarios (*Clarín*, 29-6-1984).

Las declaraciones y contramarchas de las autoridades acerca de la organización estudiantil pusieron de manifiesto las controversias existentes al interior del partido gobernante, entre funcionarios, dirigentes y asesores con ideas disímiles, que pertenecían a distintos organismos administrativos de la educación. El debate, a su vez, se desplazó a las jornadas organizadas por el Taller de Educación del Centro de Participación Política de la Unión Cívica Radical, donde reconocidas figuras del mundo académico adscriptas al gobierno y a corrientes políticas de distintos signo pusieron reparos a la normativa sobre Centros de Estudiantes<sup>17</sup>. La Profesora Susana Vior, por ejemplo, en una exposición dedicada al gobierno de la educación media

---

<sup>17</sup> Los debates tuvieron lugar en el marco de las jornadas realizadas en noviembre 1984 y fueron publicadas con el título “Aportes para la transformación del nivel medio. Documento de trabajo del taller de educación”. Centro de Participación Política, Movimiento de Renovación y Cambio, Unión Cívica Radical, Buenos Aires, 1987: 54. Este documento, a su vez, fue pensado como un aporte a los debates que tendrían lugar en el marco del Congreso Pedagógico.

planteó la necesidad de un cambio de orientación en la política sobre Centros de Estudiantes sosteniendo que había que “*confiar más en las posibilidades de los jóvenes y no imponer el funcionamiento de instituciones, que, en algunos casos, pueden no responder a sus intereses o a su nivel de madurez*” (Vior, 1987: 54).

En virtud de estas intervenciones, del trabajo en la Comisión mencionada y de otras consultas realizadas, en diciembre de 1984 la Res. N° 3 fue derogada y sustituida por la Res. N° 78 que avanzó en el reconocimiento de algunas de las demandas planteadas por los estudiantes pero sin llegar a un cambio de fondo. Al comparar las resoluciones se pone de manifiesto que en ambas normativas se mantuvieron los objetivos y el espíritu del “*civismo democrático*”, pero que se produjo un viraje desde un texto redactado en negativo y con algunos términos habitualmente utilizados durante el régimen militar a una escritura positiva que rectifica los valores del estilo de vida democrático. En las dos resoluciones se conservó la idea de que las AE integrasen las actividades curriculares (programáticas y extraprogramáticas) pero en la Res. N° 78 éstas perdieron el carácter de “*experiencia educativa*”. En contraste con la Res. N° 3 que impedía el desarrollo de “*actividades político-partidarias o sindicales*”, la Res. N° 78 admitió las acciones sindicales pero continuó prohibiendo las actividades de proselitismo partidista. La Res. N° 78 además limitó la injerencia de las autoridades escolares en relación con las actividades estudiantiles. Por un lado, la decisión definitiva sobre las actividades de las agrupaciones estudiantiles correspondería a las autoridades ministeriales y no a los rectores y, por otro, sorteó la mediación del rector en la elección de los profesores asesores de las AE, decisión que quedó en manos de los alumnos. En la Res. N° 78 se eliminó el “*nivel de madurez*” en su asociación con el marco de referencia institucional (primer año) como criterio de discriminación del grado de participación de los alumnos en las instancias de decisión de las AE. Por último, se mantuvo el formato de la democracia representativa como modo de organización y funcionamiento de las AE. Sin embargo, la nueva resolución avanzó un paso más en la regulación, al imponer el régimen de listas y el sistema D’Hondt. En este sentido, la Res. N° 78 limitó el margen de opciones de los estudiantes, pues en la Res. N° 3 los estudiantes podían elegir entre el sis-

tema directo o indirecto para designar a la Comisión Directiva, abriendo la posibilidad de que ésta surgiera del seno del Cuerpo de Delegados. Aunque, por otro lado, incluyó las voces de las minorías lo cual puede ser interpretado como un paso hacia una mayor democratización de las decisiones al interior del sector estudiantil.

En síntesis, el análisis comparativo permite sostener que uno de los puntos más controvertidos que estaba en juego en la disputa era la distribución de poder entre autoridades escolares y estudiantes y el alcance del campo de acción de los Centros de Estudiantes. En cuanto a la magnitud de los cambios, observamos que se trató de una reforma gradual que otorgó una mayor cuota de autonomía a los alumnos pero que no implicó una modificación sustancial. En el mismo acto que se reconoció la capacidad de los alumnos de elegir y opinar sobre gran parte de los asuntos que les afectan, perdieron la posibilidad de adoptar formas de organización alternativas. Pero además, las idas y vueltas normativas expresan la dificultad para delimitar (o no) franjas dentro de las edades de la vida, para definir si la política se enseña o se experimenta y, como veremos a continuación, para distinguir entre protagonismo político, disciplina y convivencia escolar.

### **La revisión del sistema disciplinar: una reforma pendiente**

De acuerdo con la propuesta inicial del gobierno radical, la participación “*protagónica y constructiva*” de los estudiantes debía realizarse “*dentro del marco jurídico y disciplinario de cada establecimiento*” (Decreto N° 898/84). De modo que sin una modificación acorde con los principios de la autoridad democrática, las posibilidades de definir un orden escolar con la participación de todos los contemporáneos, se veían restringidas de antemano. No obstante, las acciones del gobierno no lograron ir más allá de algunas modificaciones formales que reordenaron y esclarecieron algunos artículos del Capítulo IV del Reglamento General que regía desde 1943<sup>18</sup>.

En 1984, con la intención de realizar una revisión más profunda del sistema disciplinario, desde la Secretaría de Educación se realizó una consulta

---

<sup>18</sup> Acerca de la dinámica de funcionamiento del sistema disciplinario véase n.7.

al personal docente con el objetivo de que sus resultados fuesen sometidos al análisis y opinión de los especialistas en el Segundo Congreso Pedagógico Nacional. Antes de finalizar el ciclo lectivo 1984 el gobierno envió a las escuelas una circular (N° 50, 27-11-84) cuyo anexo contenía artículos académicos y extraacadémicos sobre disciplina y un listado de obras de referencia<sup>19</sup>. A través de este material, el gobierno proporcionó una red de conceptos para encauzar la discusión sobre los términos en que debía basarse el orden escolar democrático: “*autoridad*”, “*libertad*”, “*participación*”, “*responsabilidad*”, “*disciplina*”, “*comunicación*”, “*normas*”.

Las autoridades educativas partieron de un diagnóstico que suponía que la sanción concebida como castigo no redundaba en aprendizajes que llevarsen a superar errores y que el correlato disciplina/sanción había conducido a “*confundir la disciplina con el autoritarismo y la libertad con permisividad excesiva*” (Circular N° 50, 27-11-84). Nuevamente la propuesta de cambio se definió teniendo como referencia la pareja de opuestos autoritarismo/democracia. Para el partido gobernante existían dos modelos educativos contrapuestos: el modelo autoritario y el modelo de autoridad por consenso. Ambos se asociaban con estilos de vida y de conducción diferentes. El estilo autoritario era caracterizado como rígido, vertical y elitista. Por el contrario, el modelo de orden democrático se distinguía por un estilo disciplinario autogestivo donde el significado de las normas debía ser comprendido y su aceptación ser el producto de la persuasión y de una percepción de la sanción como hecho colectivo, no unipersonal, que emerge ante la infracción de las reglas de juego compartidas. La participación socioeducativa sería el fundamento de la legitimidad de la autoridad. Desde esta concepción se proponía una comunicación fluida y horizontal entre alumnos y autoridades que se lograría mediante la responsabilidad, el afecto, el diálogo y el respeto mutuo.

Los elementos señalados configuraron la base de la propuesta presentada por el partido radical junto con otros sectores, en el Segundo Congreso Pedagógico Nacional (en adelante CPN), que se inició en 1986 y concluyó en marzo de 1988. En términos concretos, la propuesta consistía en la crea-

---

<sup>19</sup> Este material fue publicado por la Subsecretaría de Conducción Educativa en 1985 con el título de Cuadernillo N° 1 Disciplina Escolar. Problemática de la disciplina en los establecimientos de enseñanza.

ción de espacios de reflexión para todos los actores implicados en el quehacer educativo, donde pudieran discutirse los problemas relativos a las normas de disciplina y proponerse cambios o ajustes. No obstante, como veremos, dicha iniciativa no logró el acuerdo mayoritario requerido.

### **Participación estudiantil y disciplina: entre el pasado y el futuro**

El segundo Congreso Pedagógico Nacional fue promocionado como un “*cabildo abierto*” (en alusión a las jornadas de mayo de 1810) que convocaba a “*todos*” los ciudadanos a participar (*Clarín*, 6-4-1986), con la única condición de tener más de 15 años de edad. El evento tenía el objetivo de acordar un nuevo modelo educativo, las propuestas surgidas tras las deliberaciones serían elevadas al Congreso de la Nación como fundamento para la sanción de una futura Ley General de Educación. No obstante, pese a la amplia convocatoria realizada, desde el acto inaugural se evidenció la escasa participación de actores significativos como gremios docentes, padres, estudiantes y sectores populares (*La Razón*, 5-4-1986; *Clarín*, 8-10-1987; 11-10-1987; *La Nación*, 8-8-1987; 18-8-1987).

Para 1987 el movimiento estudiantil secundario comenzaba un proceso de crisis y cambio que atravesó a la militancia partidaria en su conjunto. Desde una perspectiva general, esta crisis supuestamente se enmarcaba en un cambio de clima social. De acuerdo con el balance realizado por esos años por los politólogos, la reforma político-cultural que pretendía cambiar las conductas y comportamientos ciudadanos no alcanzó los efectos deseados<sup>20</sup>.

En lo que refiere a los jóvenes estudiantes, la apertura a la participación estudiantil promovida por las legislaciones sancionadas con la instauración

---

<sup>20</sup> Véase por ejemplo Echegaray, Fabián y Ezequiel Raimondo (1987), un ensayo pionero destinado a advertir sobre un fenómeno emergente relacionado con el “humor social” de los argentinos: el desencanto con la política. A partir de este fenómeno se marca una línea divisoria entre dos épocas que van de la euforia participativa de los primeros años de la vuelta a la democracia hacia “el repliegue silencioso” de la sociedad civil que desde 1986 se caracteriza por la apatía, desmovilización y despolitización. Esta clave explicativa signada por la polarización es utilizada en numerosas obras contemporáneas (Sidicaro, 1998; Romero, 2004), que toman como principales hitos del llamado desencanto el desempeño del gobierno en áreas sensibles para la ciudadanía como la sanción de la ley de Punto Final (1986) y de Obediencia Debida (1987) en el plano de los Derechos Humanos y el fracaso sucesivo de los planes económicos que desembocaron en el proceso inflacionario de 1989.

democrática no dieron los resultados esperados. Luego de la etapa inicial de efervescencia política, la participación estudiantil en los Centros de Estudiantes disminuyó sensiblemente<sup>21</sup>. Sin embargo, a nuestro entender, el cambio de clima político no alcanza para explicar procesos específicos, como por ejemplo, la disolución de organizaciones político-partidarias masivas tales como Franja Morada Secundarios (UCR) y la Federación de la Juventud Comunista, entidades que como la Federación de Estudiantes Secundarios habían adquirido notoriedad desde la recuperación de la democracia, ni las dificultades en la implementación de los Centros de Estudiantes, temas que dejamos planteados para ser desarrollados en el curso de la investigación.

El CPN se desarrolló en un clima de tensiones y acusaciones cruzadas que alertaban sobre la intención de imponer una enseñanza “*izquierdizante*” (*Tiempo Argentino* 18-7-1986) y de una ofensiva contra la educación privada preparada presuntamente por el Partido Radical (*Tiempo Argentino*, 17-9-1985; *La Nación*, 1-6-1987; 7-10-1987; 6-11-1987; *Clarín* 22-9-1987). Asimismo, una vez iniciado el debate, se produjeron algunos quiebres entre fuerzas políticas y el Partido Justicialista acabó retirándose del Congreso. Como resultado de lo anterior y de una amplia preparación, la corporación eclesiástica llegó a las Asambleas del CPN mucho mejor organizada que los partidos mayoritarios y de izquierda, lo cual le permitió un control eficaz de la agenda educativa y obtener un número superior de representantes en la Asamblea Nacional (*Clarín*, 13-12-1987; *La Prensa*, 22-12-87).

En las páginas que siguen analizo las propuestas plasmadas en el informe final de la Asamblea de Capital Federal del CPN debido a que permite contemplar otras voces influyentes respecto a la participación organizada de los estudiantes, de la disciplina y la convivencia escolar. Esta Asamblea tiene la particularidad de ser la inspiradora programática de la política educativa aplicada durante la década del noventa en el ámbito nacional. En la asamblea de Capital Federal, hubo un grupo integrista muy poderoso cuyas posturas anclaban en la política de la dictadura militar. Esta tendencia logró imponer su visión en las comisiones donde se discutieron los temas bajo análisis y, una vez concluido el debate, realizó una gran presión para que se

---

<sup>21</sup> En 1984 participaron de la fundación de la Federación de Estudiantes Secundarios 450 delegados representantes de 77 centros de la Capital Federal (Berguier *et al.*, 1986) para 1988, según la información recabada mediante entrevistas a ex dirigentes estudiantiles, el número de Centros de Estudiantes se redujo a menos de la mitad.

aplicaran las conclusiones acordadas (*La Nación*, 14-12- 1987; *Clarín*, 15-12-1987). Éstas, en resumidas cuentas, propiciaban la enseñanza religiosa en las escuelas públicas, la subsidiaridad del Estado en materia educativa, la ampliación de derechos de la educación privada y, como veremos, la reafirmación del orden, la disciplina y la autoridad.

En relación con el eje convivencia escolar/disciplina, los representantes no lograron un acuerdo mayoritario<sup>22</sup>. Al respecto, se plantearon dos propuestas diferentes, la primera impulsada por el Partido Radical y los sectores “progresistas” que, como comenté en el acápite anterior, contemplaba la creación de instancias colegiadas de reflexión. La segunda iniciativa, correspondiente al grupo “conservador” proponía como ejes de la convivencia escolar las nociones de autoridad, respeto y obediencia, omitiendo conceptos que eran centrales en la primera propuesta tales como libertad, participación, democracia, responsabilidad, etc. En los fundamentos de la segunda iniciativa se consideraba que la disciplina y la autoridad eran factores indispensables para concretar el proceso de enseñanza-aprendizaje y que las sanciones (y no las reglas compartidas) eran muy importantes para el logro de una forma “civilizada” de convivencia (CPN, 1988: 61). En consecuencia, se retornaba a la idea que asumía la necesidad de disciplinamiento como obediencia o subordinación “natural” del menor hacia el adulto.

Asimismo, se remarcaba que los docentes debían actuar con madurez en la aplicación de las sanciones, ser justos, evitar amenazas que no pudieran cumplir y que las restricciones y límites no debían ser sofocantes sino obedecer a objetivos claros. Además, en el caso de aplicación de sanciones los docentes debían contar con el respaldo de sus superiores, a fin de no romper la cadena de mando. (CPN, 1988: 61).

Esta propuesta colocaba el acento en el “orden exterior” (los medios de comunicación masivos, la familia, el entorno social, las calles, las pla-

---

<sup>22</sup> Antes de continuar, es importante destacar que en Argentina se suele designar esquemáticamente con la categoría “progresismo” a un movimiento difuso que identifica a los partidarios de los principios de igualdad y laicidad, de la organización democrática de las formas de gobierno, de la autorización al funcionamiento de agrupaciones políticas docentes y estudiantiles. En contraposición, la categoría “conservadurismo” hace referencia a ciertos sectores como el tradicionalismo católico, la Unión del Centro Democrático, el gran empresariado, que abogan por la restauración de la disciplina social, el modelo patriarcal de familia, la educación religiosa en las escuelas y combaten la emancipación juvenil, la politización de los alumnos y los docentes, la educación sexual en las escuelas, la autonomía universitaria, etc.

zas, los clubes) como complemento necesario de la disciplina escolar (CPN, 1988: 61). Con la apertura democrática cobraron visibilidad diversas escalas de valores y formas de vida que alcanzaron amplia difusión a través de los medios masivos de comunicación. El papel ocupado por los medios en la socialización de las nuevas generaciones constituía una de las mayores preocupaciones de los grupos “conservadores” dado que era juzgado como una pérdida de sentido de la escuela, un desplazamiento del rol ocupado por la familia y un síntoma de degradación del principio de autoridad.

En la Asamblea de Capital, la “solución” propuesta por los sectores “conservadores” ante el avance de los medios fue que el “*orden exterior*” debía reforzar y valorar la disciplina en la vida social e individual, de ahí que se planteó la aplicación de sanciones para los medios de comunicación o cualquier otra entidad que fomentase la indisciplina en la niñez o en la juventud<sup>23</sup>. Además se sugería la creación de una “*escuela para padres*” que interiorizase a los adultos a cargo de las problemáticas que afectaban a niños y jóvenes para poder actuar sobre sus causas (CPN, 1988: 62).

A diferencia del tema de la disciplina donde por falta de acuerdo se mantuvieron dos propuestas distintas, en la comisión que debatió “*la participación de los estudiantes en el gobierno de la escuela*” se formuló una resolución consensuada por los distintos sectores. Los lineamientos de dicha propuesta se fundamentaron en oposición a las regulaciones impartidas por el partido gobernante (particularmente Res. N° 78/84 y 84/84). El punto de partida del diagnóstico realizado fue que los derechos otorgados a los estudiantes eran desproporcionados y que esto atentaba contra la autoridad de los rectores de los establecimientos. La Res. N° 84/84 (que estableció los lineamientos generales para la democratización en la comunidad educativa)

---

<sup>23</sup> Siguiendo esta concepción en el año 1990 el juez Mauricio Obarrio presentó una demanda contra el programa televisivo “Socorro 5° año”. Se trataba de un unitario transmitido por canal 9, cuyo guionista era Rodolfo Ledo. Su idea era realizar un programa que fuera creíble y que mostrara la realidad de los adolescentes. No obstante, un día después de la primera emisión del ciclo surgió la polémica a raíz de numerosas quejas referidas a que el programa no respetaba los valores de orden y disciplina. Desde ese momento hubo presiones de sectores de la iglesia, cartas y llamados de particulares y de asociaciones como la Liga de Padres de Colegios Privados de la República Argentina. Una semana después la presidencia de la Nación solicitó los tapes e intervino el Comité Federal de Radiodifusión (COMFER) quien determinó que el programa era pasible de ser censurado por no cumplir con la propuesta cultural para la que fue autorizado y por infringir la -recientemente derogada- Ley 22. 285 de radiodifusión sancionada durante la última dictadura militar (*Página 12*, 20-4-1990).

era percibida negativamente. De esta se cuestionaba que: *“los Rectores de los colegios estaban obligados a hacer elegir profesores que participen de su gobierno con exigida representatividad estudiantil en la redacción de programas de estudio y en la evaluación de la enseñanza”* (CPN, 1988: 97). Sin embargo, de acuerdo con la revisión realizada, la normativa en ningún momento plantea esos requisitos, de ahí que dicha crítica puede ser entendida como un indicio de los límites que la propuesta “conservadora” no estaba dispuesta a traspasar en relación con los márgenes de participación de los alumnos en la vida institucional.

Con respecto a la Res. N° 78/84, se cuestionaba que ésta al conferirle mayor autonomía a los centros de estudiantes había restado autoridad a los rectores para dirigir las actividades del establecimiento. Se criticaba también que la autoridad del rector quedara subordinada a las decisiones adoptadas desde el Ministerio de Educación y Justicia, cuando se suponía que la vida interna de la institución era responsabilidad de las autoridades locales (CPN, 1988: 97).

En cuanto a la participación de los alumnos, la fundamentación de la propuesta de la mayoría continuó con la crítica a la normativa vigente, enfatizando los aspectos disruptivos que había provocado, en base a la asociación entre organizaciones estudiantiles e indisciplina:

*“En algunos establecimientos donde se organizaron Centros de Estudiantes de acuerdo a estas pautas [Res. N° 78/84], ocurrieron situaciones análogas a las que se dan en algunas universidades: impedimento a los profesores de dar clase, reorganizar el estudio, paredes escritas con slogans de diferentes características, etc. (elementos de indisciplina)”* (CPN, 1988: 97).

El contenido de lo que se entendía por indisciplina era tan impreciso que podía englobar casi cualquier acción, desde la inversión de la jerarquía institucional (como en el caso de que los estudiantes tomen el control de una clase) hasta la escritura de slogans en las paredes. Lo más significativo es que la indisciplina aparece estrechamente relacionada con las actividades políticas en el ámbito universitario, planteando una continuidad con el discurso oficial de la dictadura, que realizaba un balance negativo acerca de las actividades de los Centros de Estudiantes en la escuela y en la universidad.

En función de esta construcción de la participación estudiantil como “problemática”, la propuesta mayoritaria resolvió que las organizaciones estudiantiles podrían realizar exclusivamente actividades que mantuvieran “una finalidad cultural y educativa” tales como: realizar apoyo escolar y actividades deportivas, tareas de extensión (charlas, conferencias extracurriculares) e intercambio cultural con distintas regiones del país y colaborar con los colegios de menores recursos (“*escuelas marginadas*” “*de frontera*”), pues se sostenía que éstos eran los únicos derechos que los jóvenes eran “*capaces de administrar*” (CPN, 1988:97). Además, según se desprende de lo anterior, el joven al que está dirigida la propuesta correspondía implícitamente a un determinado sector socio-económico, el que estaba en condiciones de ayudar a las “*escuelas marginadas*”.

La propuesta mayoritaria incluyó dentro de los objetivos que debían perseguir los Centros, la idea de fomentar un vínculo entre los estudiantes secundarios y universitarios que, mediante reuniones y charlas, facilitara la continuidad de los estudios superiores. No obstante, para evitar que dicha relación adquiriera visos políticos, generando alianzas y la formación de dirigentes que asistirían a la universidad, se aclaraba que el estudiante secundario no tenía derecho a seguir una política común con el sector universitario pero si la “*libertad*” de no hacerlo (CPN, 1988:98).

En su retórica, la propuesta apeló a valores como el pluralismo, la libertad y la responsabilidad. La defensa de la libertad de asociación se planteaba como un derecho y una responsabilidad individual antes que como un derecho a la representación colectiva del estudiantado, los alumnos tendrían la “*libertad*” de optar si deseaban o no conformar un Centro de Estudiantes y/o participar en él, siempre que lo hicieran “*responsablemente*”, es decir acatando las normas establecidas por los adultos. El principio jerárquico no sólo significaba la subordinación de las organizaciones estudiantiles a la decisión discrecional del rector sino que también planteaba cuestiones tales como que los cursos “*superiores*” ayudasen a los “*inferiores*” en la tarea escolar (CPN: 1988:97) pues, según esta concepción, ningún par o persona de menor edad podría estar en condiciones de aportar saberes ni de realizar tareas organizativas.

Con respecto a la actividad política se sostenía que el Centro de estudiantes, debía:

*“Ser plural, de modo que no pueda darse un objetivo alguno que política [sic] la vida de la escuela secundaria, por cuanto estaría negando el propio fin del Centro y cercenando el derecho de los padres a dar la educación a sus hijos que responde a sus propias convicciones y no a ideologías partidarias, por buenas intenciones que ellas que ellas traigan” (CPN, 1988: 98).*

La “pluralidad” como valor apuntaba a garantizar el derecho de la familia, como principal educadora, a brindar una formación política a sus hijos de acuerdo con sus propias convicciones ideológicas. Así, mientras que la educación política fuese prerrogativa del mundo doméstico-privado, el rol de la escuela quedaría limitado a formar un “futuro” ciudadano despolitizado.

En la disputa por el sentido que cabía imprimirle a las organizaciones estudiantiles la única dinámica legitimada por la mayoría era la basada en la colaboración de los estudiantes con la institución escolar y con la comunidad. En contraposición, se suponía que el estilo confrontacional, la crítica y el cuestionamiento a cualquier aspecto del orden instituido era perjudicial para la convivencia escolar y, por lo tanto, ilegítimo. La presentación de demandas y reivindicaciones sectoriales por parte de los estudiantes era visto como un desafío a la autoridad mientras que la participación política traería la politización de las escuelas y su “desviación” de los fines propiamente educativos.

En resumidas cuentas, el proyecto político-educativo para los Centros de Estudiantes debía seguir un doble propósito, reafirmar la autoridad y las jerarquías escolares para que estas correspondieran con la obediencia a la autoridad familiar y restringir la autonomía estudiantil a fin de evitar que las escuelas secundarias se convirtieran en reductos de “captación política” o “instituciones ingobernables”. Así, la incorporación de valores como el pluralismo, la libertad y la responsabilidad combinados con la apelación a argumentos de autoridad y la exigencia de estilos no confrontaciones llevaron a concebir la participación estudiantil despojada de su carácter democratizador, con el costo de una importante pérdida de autonomía para las organizaciones estudiantiles.

### **Palabras finales**

Con el advenimiento de la democracia en 1983 los jóvenes adolescentes pudieron volver a organizar sus centros de estudiantes en las instituciones escolares de nivel medio pero no fueron habilitados para realizar actividades políticas ni gremiales. Esta situación manifiesta algunas de las particularidades que asumieron los cambios político- culturales en los valores, normas y prácticas del ámbito escolar durante la llamada transición democrática.

En el transcurso de los años ochenta hubo sucesivas propuestas y rectificaciones normativas relativas a la organización de los Centros de Estudiantes. Como hemos visto, “progresistas” y “conservadores” no constituyeron dos bandos contrapuestos sino que existieron articulaciones complejas y contradictorias que ponen en evidencia la capacidad de adaptación de los discursos al contexto democrático y, en ciertos casos, la anulación de su potencial para la transformación del orden escolar y generacional. La última iniciativa en torno a la participación estudiantil consensuada hacia el final de la década del ochenta en el marco del Congreso Pedagógico de Capital, significó un gran retroceso respecto a ciertos avances logrados a través de la acción estudiantil, pues la conformación y funcionamiento de estas entidades quedó supeditada al estricto control de las autoridades, con la consecuente pérdida de autonomía de los Centros de Estudiantes para darse sus propias normas organizativas e innovar en las modalidades de acción colectiva.

A pesar de la revalorización de la participación democrática como experiencia socializadora y de la convocatoria realizada a los alumnos para que participaran en la construcción del nuevo orden político, el gobierno radical convalidó la neutralidad política en el ámbito escolar. Al hacerlo, tomó distancia de las políticas educativas implementadas en el '73 y se acercó a las posiciones sostenidas por la iglesia católica y grupos afines, reforzando la ideología hegemónica del sistema educacional.

Hemos visto que la restricción a la participación política, a su vez, adquirió su sentido histórico tanto en la orientación valórica de las instituciones escolares como en las concepciones prevalecientes sobre la juventud y la política, moldeadas por el discurso y el temor heredados de la dictadura

y por los esfuerzos por unificar a la sociedad y consolidar la democracia. En ese marco, las nociones de peligro, manipulación y violencia asociadas con la idea de los jóvenes como sujetos idealistas y vulnerables tuvieron el poder de estructurar las estrategias político-educativas limitando la autonomía de los estudiantes y sus organizaciones.

A su vez, al atender a los hitos o momentos en los que una edad es discriminada con respecto a otra advertimos que se establecía un corte entre los alumnos de 12 y 13 años y los de 14 en adelante. Desde una escala jerarquizada del desarrollo se determinaba la mayor o menor legitimidad de su participación conforme se acercaran al modelo de socialización de los adultos en cuanto a conocimientos, hábitos y facultades. Si bien tal diferenciación permitía establecer grados progresivos de participación, conjuntamente, subestimaba las capacidades de agenciamiento de los más chicos y limitaba los contextos de sus acciones, restringiendo su poder de decisión en el seno de los Centros de Estudiantes y en la institución escolar.

No obstante, la reconstrucción histórica también permitió poner de relieve los procesos de apropiación, resistencia y negociación impulsados por el llamado movimiento estudiantil secundario, mostrando que la acción estudiantil logró producir cambios significativos en la legislación, situación que, a su vez, permitió dar cuenta del protagonismo político que adquirieron los jóvenes en la democratización de la vida escolar.

Además he destacado que las propuestas del gobierno radical tuvieron puntos en común con los sectores más “conservadores” pero que en otros aspectos se diferenciaron. En particular, cuando el gobierno radical avanzó en el reconocimiento de la capacidad de autonomía de los jóvenes para organizarse y para presentar demandas sectoriales. El gobierno radical advirtió que para transformar la escuela en un espacio de participación pública que incluyera las voces de los jóvenes-adolescentes era necesario un cambio respecto al sentido disciplinario y jerárquico que la escuela portaba desde sus orígenes. De ahí que impulsó una propuesta alternativa al sistema disciplinario imperante basada en un estilo de autoridad democrática, en la que se promovían relaciones más horizontales con la autoridad y cuyas premisas sentaron las bases de lo que una década más tarde serían los Consejos Escolares de Convivencia. No obstante, en aquel momento

el radicalismo no logró el consenso suficiente para sortear la resistencia ejercida por aquellos sectores que, como la iglesia, no estaban dispuestos a aceptar normas y valores que no respondieran a la organización jerárquica tradicional.

En suma, los cambios propiciados por la gestión educativa del primer gobierno democrático post dictadura estuvieron atravesados por una fuerte tensión entre los impulsos renovadores y los aspectos sedimentados de la tradición escolar, por lo que es necesario remarcar la timidez de las modificaciones introducidas en relación con el peso relativo del orden escolar y generacional que se pretendía conservar. En ese sentido, es posible afirmar que lejos de implicar una ruptura, el proyecto político-pedagógico de Centros de Estudiantes conllevó una serie de negociaciones, préstamos y transferencias que cristalizaron en la construcción de un imaginario que se opuso al ejercicio político de los jóvenes en la escuela, entendiéndolo como práctica disruptiva del orden social.

### **Bibliografía**

- Achilli, E. (1988). Práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. En *Cuadernos de Antropología Social*, N° 2, 5-19. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Sección Antropología Social, Instituto de Ciencias Antropológicas.
- Althabe, G. & Hernández, V. (2005). Implicación y reflexividad en Antropología. En Hernández, V., Hidalgo, C. & Stagnaro A. (Comps.). *Etnografías Globalizadas*. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Antropología.
- Batallán, G. & Morgade, G. (1992). El niño y el conocimiento social en la escuela. En Elichiry, N. (Comp.) *El niño y la escuela* (39-66). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Batallán, G. & Neufeld, M. R. (1988). Problemas de antropología y la investigación educacional en América Latina. En *Cuadernos de Antropología Social*, N° 2. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Sección Antropología Social, Instituto de Ciencias Antropológicas.

- Batallán, G. & García, J. F. (1988). Trabajo docente, democratización y conocimiento. En *Revista Paraguaya de Sociología*, año 23, N° 64, Asunción.
- Berguier, R. Hecker, E. & Schifrin, A. (1986). *Estudiantes secundarios, sociedad y política*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- D'elía, Y. (2005). Las palabras son hojarascas que el tiempo barrerá. El aporte de la prensa a la construcción del discurso de la educación en la Argentina durante la transición democrática. En Carli, S. (Comp.) *Estudios sobre comunicación, educación y cultura*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.
- Echegaray, F. & Raimondo, E. (1987). *Desencanto político, transición y democracia*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Enguita, E. & Caparrós, M. (2006.) *La Voluntad. Una historia de la militancia revolucionaria Argentina*. Tomo 2/1969-1973 El cielo por asalto. Buenos Aires: Booket.
- Garaño, S. & Werner P. (2002). *La otra juvenilla. Militancia y represión en el Colegio Nacional de Buenos Aires (1971-1986)*. Buenos Aires: Biblos.
- Lesgart, C. (2005). *Usos de la transición a la democracia. Ensayo, Ciencia y Política en la década del '80*. Rosario: Homo Sapiens.
- Manzano, V. (2009). *The Making of Youth in Argentina: Culture, Politics, and Sexuality, 1956-1976*. (Tesis Inédita de Doctorado). Indiana University, Bloomington.
- Paviglianiti, N. (1995). *Aproximaciones al desarrollo histórico de la política educacional*. Buenos Aires: CEFYL.
- Romero, L. A. (2004). Veinte años después: un balance. En Novaro, M. & Palermo, V. (Comps.) *La historia reciente. Argentina en democracia*. Buenos Aires: Ensayo EDHASA.
- Sidicaro, R. (1998). La gran mutación de los 90: crisis de los valores y el problema de los jóvenes. E Sidicaro, R. & Tenti Fanfani, E. (Comps.) *La Argentina de los jóvenes. Entre la indiferencia y la indignación*. Buenos Aires: Unicef/Losada.
- Tedesco, J. C., Braslavsky, C. & Carciofi, R. (1983). *El proyecto edu-*

*cativo autoritario*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano, FLACSO.

Tiramonti, G. (2004). Veinte años de democracia: acepciones y perspectivas para la democratización del sistema educativo. En Novaro, M. & Palermo, V. (Comps.) *La historia reciente. Argentina en democracia*. Buenos Aires: Ensayo EDHASA.

Tiramonti, G. & Nosiglia, C. (1991). *La normativa educativa en la transición democrática*. Buenos Aires: OPFyL.

### **Informes y documentos**

Bertrem, A. M. (1988). La participación organizada de los alumnos en las escuelas de nivel medio. Una contribución para la participación de la comunidad local. Investigación realizada para FLACSO Bs. As. y Ministerio de Educación y Justicia. Dirección Silvia Llomovate. Ponencia presentada en *I Jornadas sobre nuevas formas de participación y el rol de los gobiernos locales*. CPI, UBA Colegio de graduados en sociología.

Congreso Pedagógico (1988) *Un cabildo Abierto para educar nuestro futuro*. Informe Capital Federal Ministerio de Educación. Buenos Aires, EUDEBA.

Cuadernillo N° 1 Disciplina Escolar. Problemática de la disciplina en los establecimientos de enseñanza, Ministerio de Educación y Justicia, 1985.

Landi, O. (1983). Cultura y Política en la transición a la democracia. En Escenarios Alternativos, *Crítica & Utopía* N° 10/11.

Tiramonti, G. (1985). *¿Hacia dónde va la burocracia educativa?*. Buenos Aires: FLACSO.

Vior, S. (1987). El gobierno de la educación. En Unión Cívica Radical Aportes para la transformación del nivel medio. Documento de trabajo del taller de educación. Buenos Aires, Centro de Participación Política, Movimiento de Renovación y Cambio.

## **Fuentes normativas**

- Ley N° 24.049 “Transferencia de los servicios educativos”, 6 de diciembre de 1991, Congreso de la Nación de la República Argentina.
- Reglamento para Colegios Nacionales, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, 1905.
- Reglamento General para los Establecimientos de Enseñanza Secundaria, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Buenos Aires, 1943.
- Boletín de Comunicaciones, Ministerio de Cultura y Educación XVI, N° 1 y 2, 1973.
- Decreto N° 898, Poder Ejecutivo Nacional, Dr. Raúl Alfonsín, 23 de marzo de 1984. “Derogar toda norma reglamentaria que se oponga a la creación o al funcionamiento de asociaciones estudiantiles en el nivel medio”.
- Resolución s/n° Ministerio de Educación e Instrucción Pública, 24 de octubre de 1936, Jorge De La Torre.
- Resolución N° 239/84, Ministerio de Educación y Justicia (8-2-84) “Dejar sin efecto la Resolución del 24-10-1936 (De La Torre).
- Resolución N° 41/75, Ministerio de Cultura y Educación, 15 de enero de 1975: “Suspender la autorización para la formación de nuevos centros de estudiantes en los establecimientos de nivel medio así como toda actividad de los ya existentes”.
- Resolución N° 315/84, Ministerio de Educación y Justicia, 21 de febrero de 1984: “Constituir una comisión que sugerirá las pautas para la organización, funcionamiento y evaluación de Asociaciones Estudiantiles en el nivel medio”.
- Resolución N°539/84, Ministro de Educación y Justicia, 8 de marzo de 1984: “Derogar la Resolución Ministerial N° 41 del 15 de enero de 1975”.
- Resolución N° 729/84, Ministerio de Educación y Justicia, 3 de abril de 1984: “Autoriza a las asociaciones estudiantiles de nivel medio a recaudar contribuciones voluntarias”.
- Resolución N° 84/84, Secretaría de Educación de la Nación, 15 de agosto de 1984 Lineamientos generales que deben orientar el quehacer educativo en los aspectos que hacen a la democratización de la escuela”.
- Resolución N° 3/84, Subsecretaría de Conducción Educativa, 13 de mar-

- zo de 1984: “Creación de Asociaciones Estudiantiles en los establecimientos de nivel medio” Subsecretaría de Conducción Educativa.
- Resolución N° 78/84, Subsecretaría de Conducción Educativa, 23 de noviembre de 1984: “Normas que rigen el funcionamiento de los centros estudiantiles de nivel medio”.
- Circular N° 12/74 Dirección Nacional de Educación Media y Superior, 22 de febrero de 1974: “Pautas generales de acción y normas para prevenir y actuar con celeridad y eficacia frente a situaciones que lesionen el clima de orden y trabajo”.
- Circular N° 54/84, Dirección Nacional de Educación Media y Superior, 11 de abril de 1984: “Mensaje a los estudiantes sobre solidaridad”.
- Circular N° 71/84, Dirección Nacional de Educación Media y Superior, 9 de mayo de 1984: “Asociaciones estudiantiles”.
- Circular N° 72/84, Dirección Nacional de Educación Media y Superior, 9 de mayo de 1984: “Mensaje a los estudiantes sobre libertad”.
- Circular N° 77/84, Dirección Nacional de Educación Media y Superior, 21 de mayo de 1984: “Mensaje a los estudiantes sobre Medio Ambiente”.
- Circular N° 115, Dirección Nacional de Educación Media y Superior, 18 de junio de 1984: “Mensaje a los alumnos sobre responsabilidad estudiantil”.
- Circular N° 101, Dirección Nacional de Educación Media y Superior, 26 de junio de 1984: “Día Mundial de la Cooperación”.
- Circular N° 129, Dirección Nacional de Educación Media y Superior, 7 de agosto de 1984: “Mensaje a los docentes sobre proselitismo político-partidista en la escuela media”.
- Circular N° 50/84, Dirección Nacional de Educación Media y Superior, 27 de noviembre de 1984: “Comunicar Resolución N° 78 de la SCE y anexos. Acercar reflexiones acerca de los Centros de Estudiantes en el futuro”.

### **Artículos periodísticos**

“Estudiantes secundarios y docentes del CONET realizaron concentraciones. El Dr. Solá recriminó a los jóvenes las actitudes depredatorias contra

- el Ministerio” en *La Nación*, Sábado 9 de junio de 1984.
- “Confrontaciones religiosas” en *La Nación*, Lunes 1 de junio de 1987.
- “Pide el justicialismo porteño la participación de los sectores populares” en *La Nación*, Sábado 8 de agosto de 1987.
- “Piden mayor participación del pueblo y los partidos” en *La Nación*, Martes 18 de agosto de 1987.
- “Formula un alerta la UDA por la marcha del CP” en *La Nación*, Miércoles 7 de octubre de 1987.
- “Campaña contra la libertad de enseñanza” en *La Nación*, Viernes 6 de noviembre de 1987.
- “Triunfó la libertad de enseñanza en el Congreso Pedagógico de la Capital” en *La Nación*, Lunes 14 de diciembre de 1987.
- “Concentración estudiantil. Petitorio de secundarios” en *Clarín*, Sábado 9 de julio de 1983.
- “La agremiación de los estudiantes” en *Clarín*, Miércoles 6 de junio de 1984.
- “Malestar oficial por la acción estudiantil” en *Clarín*, Jueves 7 de junio de 1984.
- “Los pedidos y las formas” en *Clarín*, Miércoles 13 de junio de 1984.
- “Entrevista positiva. Secundarios con Bernardo Solá” en *Clarín*, Viernes 29 de junio de 1984.
- “Proselitismo político. Polémica expulsión de un estudiante” en *Clarín*, Viernes 27 de julio de 1984.
- “Una expulsión por acción proselitista” en *Clarín*, Jueves 2 de agosto de 1984.
- “De Alfonsín a estudiantes del Buenos Aires. Una exhortación política” en *Clarín*, Martes 21 de agosto de 1984.
- “Fue amenazada una estudiante de un colegio secundario” en *Clarín*, Miércoles 19 de septiembre de 1984.
- “Nuevas amenazas a alumnos secundarios” en *Clarín*, Viernes 21 de septiembre de 1984.
- “El Congreso Pedagógico Nacional. Un Cabildo Abierto” en *Clarín*, Domingo 6 de abril de 1986
- “Críticas de Quarracino y replica de los radicales” en *Clarín*, Martes 22 de septiembre de 1987

“Escasa participación en las asambleas de base” en *Clarín*, Jueves 8 de octubre de 1987.

“Un congreso pedagógico para pocos” en *Clarín*, Domingo 11 de octubre de 1987.

“Mayoría del sector privado en la asamblea pedagógica” en *Clarín*, Domingo 13 de diciembre de 1987.

“Aplicación inmediata de sus conclusiones” en *Clarín*, Martes 15 de diciembre de 1987.

“Una expulsión. Caso de proselitismo” en *La Razón*, Martes 31 de julio de 1984

“Esta prohibida la actividad política en la escuela media” en *La Razón*, Jueves 2 de agosto de 1984

“Faltaron maestros y alumnos” en *La Razón*, Viernes 5 de abril de 1986

“¿Fin de las expulsiones y amonestaciones en la escuela media?” en *Tiempo Argentino*, Jueves 2 de agosto de 1984.

“El presidente exhortó a los jóvenes a afirmar la unidad” en *Tiempo Argentino*, Martes 21 de agosto de 1984.

“Estudiantes secundarios convocan a una marcha. Quieren organizar sus propios centros” en *Tiempo Argentino*, Sábado 8 de septiembre de 1984.

“Se pretende privilegiar la enseñanza estatal y perjudicar la privada” en *Tiempo Argentino*, Lunes 17 de septiembre de 1985.

“Es golpista acusar de izquierdización” en *Tiempo Argentino*, Viernes 18 de julio de 1986.

“Está prohibida la actividad política en la escuela media” en *La Prensa*, Jueves 2 de agosto de 1984.

“Medida de no innovar en el caso del alumno expulsado” en *La Prensa*, Sábado 4 de agosto de 1984.

“Los delegados porteños al Congreso Pedagógico, representan convicciones mayoritarias” en *La Prensa*, Martes 22 de diciembre de 1987.

“El Confer contra socorro” en *Página 12*, Viernes 20 de abril de 1990.

### **Revistas estudiantiles**

*BOLA* septiembre, 1983. Centro de Estudiantes de la Escuela de Comercio Carlos Pellegrini. Buenos Aires.

*Pupo* Agosto, 1994. Centro de Estudiantes de la Escuela Normal N° 2 Mariano Acosta. Buenos Aires.

**Filmes**

*Flores de septiembre* (2003) Dirección: Pablo Osoros, Roberto Testa, Nicolás Waunszelbaum. Guión: Roberto Testa. Argentina: Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini- UBA y De este mundo producciones.



*Silvia Guemureman y Denise Fridman*

### **Principales conclusiones**

**S**e expusieron 11 trabajos, que estuvieron divididos en dos grandes bloques, uno referido a la “*Construcción de ciudadanía a través de políticas sociales. Programas sociales y representaciones de los jóvenes*” y el otro “*De las políticas sociales a las políticas penales. Abordaje de jóvenes trasgresores en situaciones de vulnerabilidad o en conflicto con la ley*”. Esta división reflejó el amplio campo de investigación que se subsume bajo la denominación genérica de políticas públicas: por un lado, los estudios sobre aquellos programas o políticas que son reconocidos como políticas sociales orientados a la construcción de ciudadanía, y por otro, las acciones destinadas hacia determinados tipos de jóvenes cuya motivación obedece a lógicas de “gestión de peligrosidad y riesgo” antes que inclusión e integración social, de allí que haya que hacer un esfuerzo para reconocer esas acciones como políticas sociales. Se trata más bien de políticas públicas de control social que se asemejan mucho más a políticas de seguridad y a políticas penales que a políticas sociales. Este reconocimiento de un tipo de acciones con entidad propia, reactualiza el debate sobre la necesidad de generar espacios de discusión específicos para estas otras políticas hacia la juventud.

Transversalmente, se podría clasificar las presentaciones en dos grandes grupos: por un lado, aquellas focalizadas en dar cuenta de la mirada que los propios jóvenes tienen sobre los programas y/o sobre las políticas que los tienen como destinatarios, y en tal sentido, buscan recuperar la dimensión de la percepción y la voz de los jóvenes; por otro, aquellas presentaciones que se inscriben en el develamiento de las tramas institucionales que dan soporte a los programas y/o políticas, más interesadas en la evaluación, mo-

nitoreo o impacto de esas acciones en términos de eficacia/eficiencia en la implementación y su repercusión en la vida de los jóvenes. En este último grupo, aparece fuerte la tensión entre la fuerza ilocucionaria de los enunciados, nivel prescriptivo, y el nivel realizativo, de cómo esos enunciados se plasman en la realidad. La distancia entre el “deber” ser y la “realidad” se reactualiza en la descripción operativa de acciones y programas. Aun hay mucha distancia entre lo discursivo y lo efectivo.

Otro aspecto de tensión aparece en la planificación de políticas públicas en los niveles nacional, provincial y municipal local. Se constata la falta de acompañamiento por parte del nivel central a las acciones regionales, y a su vez, la resistencia de los niveles locales de “aceptar” en forma acrítica los lineamientos que vienen desde afuera, de otras esferas y que muchas veces desconocen las realidades locales.

Es interesante destacar que las investigaciones que utilizaron metodologías cualitativas tendientes de relevar la opinión de los propios jóvenes sobre sus derechos, mostraron un panorama desalentador en cuanto a la internalización que de éstos tienen los jóvenes. La condición de ciudadanía y sus atributos, para los jóvenes es un contenido “teórico” que poco tiene que ver con sus vidas cotidianas. Falta que los jóvenes se apropien de los derechos y que se conviertan en protagonistas activos en la defensa de los derechos.

Se debatió largamente sobre las construcción de los problemas en las agendas de política pública y hubo coincidencia en señalar que los programas y políticas dirigidos hacia los jóvenes, guardan correspondencia con la construcción de sujeto joven que se ha realizado a priori, la cual, por un lado le da sustento, y por el otro lado, es prolongada y cristalizada en la acción o política en sí. Acciones pensadas con sujetos a priori definidos como problemáticos (adolescentes mujeres embarazadas) conllevan al diseño de programas que refuerzan el problema y estigmatizan a los destinatarios. Una suerte de profecía autocumplida, tal como cuando Borges con su lucidez característica anunciaba que conceptualizar algo como problema, conlleva ínsita su problematización (“hablar del problema judío, es afirmar que los judíos **son** un problema”).

Otro aspecto que emerge como indiscutible es la finalidad de “gestión del conflicto social” a través de programas destinados a los jóvenes

en áreas hasta hace poco colonizadas por las lógicas de la inclusión social y la integración. Cabe volver la mirada hacia los programas de empleo juvenil, cuyas estrategias de capacitación y formación para el mercado, distan de ser eficientes con arreglo a sus resultados, no obstante lo cual, su eficacia simbólica en clave de neutralización de conflicto social e “ilusión” respecto a un horizonte incierto de integración, es irrefutable. Hay un desplazamiento en la funcionalidad de las políticas públicas, que recuperan en su fundamentación las motivaciones tendientes a aplacar los conflictos sociales, en vez de afirmarse en roles más proactivos de “corregir” los mecanismos de distribución desigual. Esta eficacia simbólica se cristaliza en el estatuto de desocupados de que se invisten los jóvenes que han pasado por programas de empleo, dejando atrás su anterior condiciones de inactivos. Las etiquetas que dispara uno u otro estatuto son cualitativamente diferentes, no obstante encuentran puentes en los programas o políticas de seguridad que pretenden gestionar a los jóvenes que detentan distintos estatutos precarios respecto al mercado. La propuesta legislativa del SCV surgió varias veces en los debates como expresión de la deformación de la política pública e incluso el tema problematizado en plenario de las jornadas, promovió una declaración de repudio a la iniciativa con media sanción.

Aparecieron continuidades en las conclusiones que emergieron en la primera ReNIJA (2007).

Algunos puntos ya conceptualizados, conviene reiterarlos:

*En las presentaciones aparece como común denominador las tensiones entre:*

- *discursos y prácticas*
- *nivel prescriptivo de la reglamentación, de la ley, de la formulación del programa y nivel operativo de interpretación, y de aplicación*
- *horizonte de deseo y horizonte de posibilidad en la realización de acciones*
- *distancias entre voluntades declaradas y apoyos recibidos*

*Todas estas tensiones aparecieron en las comunicaciones, generando un debate que culminó aceptando como inherente al ejercicio de una práctica, la dualidad, y la coexistencia: de modelos de intervención, de con-*

*cepción de joven, de coexistencia paradigmática en términos de derechos (patronato/protección integral) y distintos niveles de tolerancia a las inconsistencias).*

*Sobre el punteo que se pidió para el estado del arte, se logró a través del debate, arribar a los siguientes acuerdos:*

- Importante fragmentación en las políticas públicas orientadas a los jóvenes tanto en los ámbitos provinciales como nacional
- No hay homogeneidad en la definición de juventud en los programas sociales orientados a los mismos, tanto desde que grupo de edad abarca como desde que lugar se define a la juventud, en tanto objeto de políticas o sujetos de derechos
- Discurso de los adultos hacedores de políticas sobre los jóvenes define el tipo de política que se diseña
- Ausencia de diagnóstico entre la población a la que se orientan los programas, lo que genera en muchos casos superposición de los mismos.
- Falta de articulación entre organismos de distinto nivel jurisdiccional y diferente rango (Direcciones, Consejos, Secretarías, Ministerios). Esto se traduce en acciones que se replican y áreas de vacancia que no “atiende” nadie.
- Franjas de superposición etárea: jóvenes para qué, jóvenes desde cuándo, jóvenes hasta cuándo. Ya desde la amplitud de la categoría juventud (15 a 29 años) están habilitados gran cantidad de instancias (tanto de infancia, como de juventud, como de desarrollo social, como de justicia, de educación) para intervenir sobre los jóvenes.
- Valiosas experiencias de articulación como la prevista en el CDN-NyA se muestran ineficientes en la práctica. Esto demuestra que las mejores previsiones no alcanzan, son una condición necesaria pero no suficiente.
- Interrelación entre políticas públicas nacionales y provinciales.
- Problemáticas en la aplicación de políticas públicas nacionales en los ámbitos provinciales
- Falta de monitoreo de programas y políticas

- A partir del análisis de los programas orientados a los jóvenes, se observa una preponderancia de programas focalizados
- Rol de las instituciones: en muchos casos operan como expulsoras de los jóvenes y después intentan incorporarlas a través de los programas. Ej. Escuela
- Inadecuación entre el discurso y las prácticas de los programas con enfoque de derechos
- La incorporación de la voz de los jóvenes al diseño de los programas todavía se mantiene en el plano discursivo
- Discontinuidad en los programas por cambios de gestión entre otras cosas, que atenta contra la inclusión de los jóvenes y los vulnera nuevamente
- Aparición de programas para los jóvenes con incentivos monetarios, cambia la mirada de los mismos

En aquel momento, los participantes en el Eje de políticas públicas coincidieron en la necesidad de pensar en un dispositivo que articule el discurso institucional de las prácticas, conclusión que fue conceptualizada *como “pensar investigación desde la gestión pública, y transferibilidad de resultados a la esfera pública desde los ámbitos de investigación. Necesidad de fluidificar el diálogo y buscar acciones posibles, (equilibrio entre la implacable e “impoluta” lógica y rigurosidad de la academia, y los grados de libertad que brindan los espacios de gestión).”*

En esta segunda ReNIJA se actualizó esa necesidad. Además, la dinámica de las discusiones se vio enriquecida por la presencia de funcionarios encargados de áreas de juventud en distintas jurisdicciones, que reinstalaron la siempre tensión entre la producción de conocimiento, la gestión técnico política, y las políticas en un sentido macro. Efectivamente, la representante de la DINAJU y el representante del Gabinete Joven de la Provincia de Santa Fe, plantearon la necesidad de diálogos fluidos con el ámbito académico y fueron el contrapunto a las exposiciones académicas que se vieron al mismo tiempo interpeladas y enriquecidas.

Luego de interesantes debates se arribaron a varios acuerdos:

- link de la Red (ReNIJA) en la página de DINAJU.
- construir espacios de reflexión con los decisores políticos. Propues-

ta concreta: en tanto ReNIJA, interpelar a los candidatos 2011 en los distintos niveles, nacional, provincial y municipal sobre acciones de juventud.

- Retomar el debate sobre la Ley Nacional de Juventud.
- Recuperar la iniciativa de realizar una Encuesta Nacional de Juventud, de carácter periódico.
- Realizar la reconstrucción histórica de las políticas de juventud en la Argentina, operacionalizable a través de un Convenio entre la DIN-JU y la Red.
- Elaboración de instrumentos estandarizados de consulta para áreas de juventud de los distintos niveles

**Trabajos disponibles en el CD de la II ReNIJA  
y presentados durante el encuentro:**

- Barrón, E. V (2010). La mortalidad juvenil y las políticas públicas. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Beltrán, G. & Malagamba Otegui, R. (2010). La participación juvenil en el área metropolitana de Buenos Aires. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Bereciartua, S., Cozzi, E., Mistura, M. E. & Martino, S. (2010). Avances en las intervenciones de inclusión socio-cultural para jóvenes con una vinculación fluctuante con actividades delictivas y protagonistas de situaciones de violencia altamente lesivas. Ciudad de Santa Fe. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Bergami, M. & Crescini, V. (2010). La microimplementación de políticas de juventudes o de los juegos de la Mamushka: una aproximación al caso de la provincia de Santa Fe. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.

- Broglia, F. & Marasca, M. (2010). Intervención multiagencial para el abordaje del delito en el ámbito de la ciudad de Rosario. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Caballero, A., Markel, D., Monzón, C. & San Martín, J. M. (2010). Inserción de adolescentes y jóvenes en programas sociales: de beneficiarios a sujetos de derechos. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Campisi, A. P., Schargorodsky, C. & Carreras, M. P. (2010). Significaciones atribuidas a la ciudadanía desde los adolescentes. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Coll, J. C. & Leivas, M. (2010). Campo de las Políticas Públicas para la infancia. Prácticas institucionales, ¿coherentes con el paradigma de la Situación Irregular o de la Promoción y Protección de los Derechos del Niño? En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Gómez, M. A. & Giuliani, M. V. (2010). Representaciones sociales sobre políticas públicas de jóvenes universitarios. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Guemureman, S., Fridman, D., Graziano, F., Jorolinsky, K., López, A. L., Pasin, J. & Salgado, V. (2010). Dispositivos de privación de libertad y lógica de gobierno intramuros para adolescentes: laberintos de derechos sin sujetos. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Litchever, C. (2010). Los programas de atención a chicos y chicas en situación de calle: un análisis sobre la interpretación de necesidades en los ámbitos institucionales. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Plaza Schaefer, V. (2010). Las políticas de seguridad en Córdoba: la construcción de los jóvenes como estereotipos de criminalidad. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.

- Plesnicar, L. N. (2010). Políticas públicas y género: Construcciones discursivas de la diferencia sexo-genérica en la VII Conferencia Iberoamericana de Ministros de Juventud. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Scipioni, L., Matta, J. P., Salazar, M. & Sabarots, H. (2010). Encuentros y desencuentros entre la sociedad civil y el Estado en la implementación de políticas sociales para jóvenes vulnerables: un estudio de caso. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Terceiro, M. H. L. (2010). Aportes para la implementación de una política sectorial de Niños, Niñas y Adolescentes en conflicto con la Ley Penal en la Argentina. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Van Raap, V. (2010). Los jóvenes y las políticas sociales. Representaciones juveniles acerca de su experiencia en un programa social. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.

### **Otras referencias**

- Guemureman, S. & Fridman, D. (2010). Eje Políticas Públicas. Relatoría. En Chaves. M. (Coord.) *Estudios en Juventudes en Argentina I. Hacia un estado del arte 2007* (221-226). La Plata: Red de Investigadoras/es en Juventudes Argentina (ReIJA) y Editorial Universidad Nacional de la Plata (Edulp).

## **LA MICROIMPLEMENTACIÓN DE POLÍTICAS DE JUVENTUDES O DE LOS JUEGOS DE LA MAMUSHKA: UNA APROXIMACIÓN AL CASO DE LA PROVINCIA DE SANTA FE**

*Pasar del paso al pasito sin perder pisada*

*Verónica Crescini y Magda Bergami*

**E**ste escrito tiene como meta contribuir al debate de las políticas de juventudes a partir de algunas reflexiones acerca de los dilemas de la **micro implementación** de políticas públicas. En este sentido, intentamos poner en cuestión la creencia generalizada acerca del éxito asegurado que reporta un original e innovador diseño de políticas, que se elabora desde las usinas de pensamiento y/o poder; instancias generalmente alejadas del territorio. Este postulado a cuestionar, olvida la importancia del proceso de implementación de políticas como instancia de creación, construcción y planificación -casual, mentada o como estrategia para salir del paso- que moldea, construye y re-crea la política pública que nace tras el escritorio. Uno de los factores primordiales a considerar en el análisis de la **micro implementación**, es la identidad sociocultural en la que se desplaza la instancia ejecutora y los afectados por el proceso de políticas públicas.

Estas primeras aproximaciones al estudio de la micro implementación en las políticas juveniles, surgen de la vivencia de nuestra práctica pre-profesional, como estudiantes de la carrera de Ciencia Política de la UNR, en la Dirección Provincial de Juventudes de la Provincia de Santa Fe. Allí, tuvimos la posibilidad de acercarnos a la gestión diaria, tanto a nivel provincial como municipal; esta experiencia nos permitió comprender, aún más, la necesidad de entender a **las juventudes** santafesinas.

No obstante, este escrito poco exhaustivo, no busca realizar un análisis crítico de la actual administración provincial. Ni tampoco caer en una re

edición platónica que otorgue un manual a las gestiones, para indicarles el camino hacia una buena política de juventudes. Nuestro propósito es mucho más simple, pero no por eso menos relevante. Lo que pretendemos es aportar al estudio de juventudes con algunas aproximaciones y reflexiones, surgidas de nuestra particular experiencia de pasantía, que se vio configurada con un bagaje teórico incorporado desde el análisis de las políticas públicas y los estudios de juventudes, aportados por los estudios de grado; sumado a una percepción desde nuestra propia posición de jóvenes mujeres.

De esta manera, trataremos de analizar la implementación de políticas locales de juventudes y su vínculo con la investigación, partiendo del reconocimiento de *ser objeto de investigación/ser sujeto de investigación*. Al mismo tiempo, buscaremos plantear la contradicción entre la preservación de las identidades culturales propias de los y las jóvenes de cada región y la **perspectiva juvenil** que se propone desde el ámbito académico o desde instancias superiores de gobierno. Todo ello, con la invitación a aprehender-nos, comprender-nos y re-construirnos desde el espacio de debate de las juventudes y sus problemáticas, con la apuesta fuerte de re pensarlos, también desde el ámbito académico, **desde, con, por y para las y los jóvenes**.

### **Juventud-¿es?**

Las nuevas tendencias que imperan tanto en el ámbito académico como en los espacios de hechuras de políticas incitan al reconocimiento de la diversidad de ese sector social mentado en tanto grupo juvenil. Hablar de **juventudes** en vez de juventud resulta lugar común para quienes desean analizar, comprender e intervenir en torno a factores que interpelan, constituyen y desbordan lo juvenil.

Este cliché discursivo parecería mostrar la capacidad de la propia mirada para abarcar la complejidad social a partir de pluralizar un denominativo común, pretendiendo con ello enfocar la amplia gama de particularidades existentes. En este sentido, la modificación de los términos es primordial para el desarrollo de nuevas miradas ¿Pero es suficiente?

Antes que nada conviene preguntarnos qué estamos re-observando y

cuestionando con esta pluralidad verbalizada. He aquí la noción de **LA juventud**.

**LA juventud** ha servido para re-presentar múltiples sentidos. Desde “la juventud como una etapa de la vida” entendida como moratoria psico-social en donde los y las jóvenes se preparan *para*; pasando por “la juventud como grupo social” distinguible demográficamente dentro de la estructura social a partir de parámetros etáreos que olvidan las implicancias socioculturales; y “la juventud como actitud ante la vida”, pintada de innovación, jovialidad, emprendimiento; hasta “la juventud como generación futura” a la que se le adjudican pautas de comportamiento idealistas que son aceptadas en tanto período de vida pasajero y experimental (la edad de la irresponsabilidad, de probar).

Estas ambigüedades y múltiples imaginarios del término juventud pueden englobarse como componentes de una matriz que se denomina **adultocéntrica**. Dicha construcción sociocultural presenta una visión teleológica en donde un estereotipo del adulto- *maduro, responsable, integrado al mercado, capaz de sostener una familia*- es el *deber ser* al que los y las jóvenes deberían aspirar. En esta línea, las relaciones sociales se entienden desde una asimetría de poder, que privilegia lo adulto sobre lo juvenil. Así, las y los jóvenes, sus producciones y reproducciones son descritas desde la carencia, el peligro; a la vez que se los ubica por fuera del presente y se les asigna la responsabilidad de un futuro inexistente, imaginado en torno a patrones estables de otras épocas que omiten la fluidez de los tiempos actuales.

No obstante, esta lente que busca **LA juventud** parece perderse cuando la inexorable realidad se le planta. Y es allí donde la imposibilidad de agudeza de la lente se trasluce, quedando claro que tras esta mirada priman criterios de homogeneización, estigmatización, parcialización e idealización, que invisibilizan el componente humano del *objeto de estudio*.

Es el *uso* del enfoque lo que nos advierte que **LA juventud** no existe como ente universalizable. **LA juventud** es una categoría socio cultural que construye quien mira desde un punto de vista particular que, en términos bourdianos, no es más que el punto desde donde se ejerce la vista. En el análisis de las prácticas juveniles, nos pensamos desde **las juventudes**, en tanto “diversas expresiones y significaciones del entramado complejo que

surge en nuestras sociedades desde un grupo social y que se expresa de maneras múltiples y plurales”. (Duarte Queaquer; 2000: 12).

Estos cuestionamientos a las conceptualizaciones tradicionales, invitan a la reflexión acerca de nuevos elementos para aprehender a los y las jóvenes, permitiendo ver lo que hasta entonces aparecía como invisible.

Sin embargo, el trueque de los términos para referirse a los y las jóvenes, no supone necesariamente, ni siempre, el reconocimiento de la **heterogeneidad juvenil**. En este sentido, creemos que la comprensión de las juventudes sólo es posible si se ponen en juego las identidades de los *sujetos* como condicionantes condicionadas de los discursos, prácticas y razonamientos, de los/las actores juveniles a estudiar o a afectar.

Por esta razón, creemos que el nuevo lente desde el cual se mira a las **juventudes** (cuyos tres pilares son: la juventud como etapa plena de la vida; las juventudes en el contexto histórico actual, entendiendo que cada época define formas propias de ser joven y que la juventud no es otra cosa que una construcción histórico-social; el/la joven como sujeto pleno de derechos) debe trascender las fronteras discursivas. El mero nombrar por nombrar de las **juventudes** conlleva el riesgo de caer en el abuso del término, sin percatarse de posibles invisibilizaciones, ya no del colectivo socio-cultural, que cae de maduro que no puedo ser ya homogeneizado; sino más bien de lo que una nueva perspectiva académica y/o de la hechura de las políticas puede acarrear al presuponer la existencia de un único mix legítimo de acciones como viables para la autonomía de esas juventudes. En otros términos, la tesis que este trabajo intenta esbozar reside en que las indicaciones precisas acerca de las acciones necesarias para alcanzar el reconocimiento de las juventudes y su plenitud pueden transformarse en una nueva especie de **LA juventud**, *de la que se intenta escapar*.

Para disminuir los riesgos conviene comprender de antemano que los y las jóvenes forman un mundo de significados socio histórico particular, que da cuenta de un espacio y tiempo precisos; en el que subyacen relaciones de género, de etnias, de clase, de territorios, de generaciones, entre otras, que moldean y dan origen al entramado en que construyen y se insertan los y las sujetos jóvenes. El aprehender cada mundo juvenil no resulta tarea sencilla, que se logre con la mera descripción de *novedades, fenómenos extraordinarios o rarezas*. Más bien se trata de un esfuerzo que nos permite

acercarnos al modo de pensar y sentir de un *otro*, que nos explica el sentido y la forma en que se desarrollan sus prácticas, discursos y omisiones. No obstante, la re-construcción de otro mundo de significados presenta importantes límites, que pueden con esfuerzos superarse, aunque no eliminar. Es por esto imprescindible resaltar que estos mundos socio históricos sólo podrán conocerse en su superficialidad, dada la incapacidad de compartir el conjunto de limitaciones y restricciones que se impone a las psiques que la constituyen. Siguiendo a Castoriadis, creemos que un primer ejercicio indispensable en el intento de aprehender a las juventudes consiste en cuestionar nuestros propios modos de pensar para evitar asignar motivos, sentimientos y valores a otro (1997).

Una cuestión que consideramos central para poner en tensión tiene relación con el lugar desde que se piensa comúnmente a los y las jóvenes desde los estudios académicos, los gobiernos y los medios de comunicación. Muchas revisiones auto críticas del estado de los estudios juveniles coinciden en indicar la fuerte presencia de un arquetipo juvenil que se construye con la imagen de un joven varón de clase media urbano. Por nuestra parte, creemos que este tipo ideal de joven predominante está también compuesto por la idea del joven estudiante de Escuela Media o secundaria. Este modo de entender lo juvenil deja de lado aspectos fundamentales que cierran la mirada a unos pocos/as jóvenes. Dos ejemplos muy claros pueden darse desde la invisibilidad de la ruralidad y el género. En primer lugar, el sesgo urbanizante modernizante de estas concepciones de lo juvenil, ha llevado a los y las jóvenes rurales a quedar marginados del alcance de las políticas públicas. Aquellas que se dirigen a este sector generalmente lo hacen desde una perspectiva que pone como modelo (al que busca adaptar) las acciones estatales hacia los y las urbanitas jóvenes. Explica esto, en parte, la frecuente asociación entre políticas públicas y jóvenes rurales desde la escuela; una escuela que busca enseñar y acercar una racionalidad *moderna* construida con las grandes ciudades. En segundo lugar, las mujeres jóvenes sufren la opacidad de sus particularidades en los intentos por la *igualdad*, que tienden a reducir las diferencias imponiendo una visión androcentrista, es decir, centrada en los varones jóvenes. Olvidan así, que ser mujer joven no es lo mismo que ser varón joven; y que por lo tanto el estudio de estos sujetos varones y mujeres deberían contemplar las relaciones de género que atra-

viesan estas juventudes para lograr una mayor comprensión. En este sentido, no bastan los datos demográficos que distinguen entre varones y mujeres, si no se entiende que la construcción de las identidades de las jóvenes, pero también de los varones, se hace desde una relación asimétrica entre masculino y femenino. En cuanto a las políticas públicas, se observa un intento por reconocer las diferencias que acarrearán el estado de las relaciones de género, pero generalmente se lo hace desde un lugar que coloca a las mujeres jóvenes como cuerpos biologizados. Así, las políticas con perspectiva de género quedan reducidas a talleres de maternidad adolescente (donde la paternidad aparece como secundaria por no decir que no aparece), charlas sobre anti-concepción dirigidas a las jóvenes (donde también se naturaliza la responsabilidad de la mujer en la planificación familiar) o bien campañas para la prevención de la anorexia y bulimia, dirigidas a las juventudes femeninas.

Esta tendencia a pensar a los y las jóvenes desde un arquetipo está fuertemente instalada aún cuando se inviertan todos los esfuerzos por superarla. Subyace sutilmente tras los estudios académicos que hablan de juventudes, como también tras los discursos políticos que apelan a la diversidad.

Esta paradoja tiene su explicación en que esta tendencia a valorar y reflejar la pluralidad se encuentra en trance de *imposición*, a la vez que la perspectiva de LA Juventud con ansias de universalizable se aleja. Pero además y sobre todo, creemos que las dificultades mayores se encuentran en los límites por comprender la identidad de los *otros* tanto en términos generacionales como socio culturales. Límites que construyen un *deber ser* joven del que cuesta escapar:

“...ser joven no siempre supone portar los signos de juventud en tanto características del cuerpo legítimo divulgadas por los medios, ni ostentar los comportamientos ni las vivencias que imperan en el imaginario socialmente instalado para denotar la condición de juventud...” (Margulis; 1998: 8)

Ahora bien ¿Cómo incide esto particularmente en el caso de la provincia de Santa Fe? ¿Inhabilita lo expresado arriba la elaboración de políticas comunes para los y las jóvenes santafesinos/as? ¿Es posible el acercamiento a las juventudes más allá de lo discursivo? ¿Qué podemos advertir desde nuestra experiencia?

Antes de avanzar en reflexiones nos gustaría advertir la heterogeneidad de lo/a santafecino/a. La provincia de Santa Fe está compuesta por comunas y municipios; que abarcan desde ciudades de más de 50.000 habitantes hasta localidades de no más de 600 habitantes. Está conformada por regiones que difieren en sus climas, suelos, flora, fauna, actividades socioeconómicas, entre otros, que construyen, junto con prácticas socioculturales particulares, *diversos mundos*. Así, las y los jóvenes santafesinos componen un *caleidoscopio de identidades*, que delatan diversas trayectorias y entornos de socialización, que dotan de sentidos diferentes a las instituciones, prácticas y discursos sociopolíticos.

Recorrer la provincia de Santa Fe nos supuso encontrar diferentes formas de ser y de pensar las juventudes locales; diferencias atravesadas fundamentalmente por lo territorial: diferentes regiones, departamentos y localidades, y por consecuencia, diferentes formas de diseñar políticas públicas **para, por, desde y con las juventudes**. Encontramos entonces que la manera en que los gobiernos locales aprehenden a las juventudes locales dista mucho de lo que desde las usinas académicas intentamos impulsar.

Una primera reflexión, surgió de las propias contradicciones que se nos generaba cuando intentábamos encontrar aquello que debía ser la *incorporación* de **las juventudes** en la elaboración de las políticas. ¿Qué entendían por juventudes los municipios y comunas? ¿En qué jóvenes pensaban? ¿Qué es ser “joven como sujeto de derecho pleno” para cada municipio o comuna? ¿Cómo incorporaban **la perspectiva juvenil**? No obstante, esta vez el juego inevitable de la academia de hallar aquello que se escondió previamente, no pudo ser jugado. El cara a cara con las juventudes santafesinas nos mostró una amplia gama de modos vivir lo juvenil que, en primera instancia, no pudimos aprehender ni comprender desde *juventudes premoldeadas*. Menos aún, calificar los esfuerzos de los gobiernos locales; los que nos sorprendían con la variedad de acciones y políticas que, decían, eran desde, para y con los jóvenes.

Y en este sentido, conviene señalar también los esfuerzos denodados que desde las unidades decisoras provinciales se intenta sostener en dicha dirección. Desde 2007, el Gobierno Provincial impulsa la incorporación de **la perspectiva joven** (transversal, heterogénea y plural) en el diseño, ejecución, implementación y evaluación de políticas públicas, intentando cor-

porizarla en agencias y nuevas dependencias que intentan promover dicha perspectiva en el territorio local. Ejemplos de ello son el Gabinete Joven y la Dirección Provincial de Políticas de Juventud, dependiente del Ministerio de Innovación y Cultura; así como también el proyecto Territorio Joven establecido en el Plan Estratégico Provincial. La principal apuesta de éste último, lo que también significó una gran innovación, fue la Red de Municipios y Comunas Joven, pensado como un “espacio de articulación de políticas de juventud entre los gobiernos locales y el gobierno provincial” (Gabinete Joven, 2009).

La perspectiva de dichas políticas públicas de juventudes abreva en el descarte de la visión de **LA juventud** como un sujeto homogéneo, como arriba intentábamos mencionar. En otras palabras, se enmarca en la **nueva perspectiva juvenil**, lo cual es en sí mismo un avance para la hechura de políticas de juventudes. No obstante, queda en pie el hecho de dilucidar el modo en que se entretujan la perspectiva juvenil del gobierno provincial, la mirada que lleva acoplada cada administración local y el particular modo de comprenderse y comportarse de las propias juventudes locales.

Es allí donde encontramos el límite de nuestras propias concepciones para pensar las políticas juveniles desde las instancias académicas y por consiguiente, desde las instancias de decisión política. ¿Ornamentar la Iglesia local para honrar al Santo Patrono del pueblo es acaso una política de juventud? ¿La forestación de toda una ciudad como iniciativa propia de los y las jóvenes de la localidad es una actividad de fomento de la participación juvenil? ¿Dónde están los límites entre lo que es y no es una política local de juventud? ¿Quién lo determina? ¿Hay modelos a seguir? ¿Representan las grandes ciudades el progreso e innovación en materia de políticas locales de juventudes?.

Para indagar todo ello, importa centrarse en el concepto de **micro implementación de políticas locales de juventud**, tal y como intentaremos hacer a renglón seguido.

De los encantos de la mamushka: diseño e implementación de políticas locales de juventudes.

La **nueva perspectiva juvenil** a la que se apela supone, dada la heterogeneidad de las juventudes en la provincia de Santa Fe, que una política pública de juventud debe entonces incorporar esa complejidad en su *diseño*,

para poder actuar sobre las múltiples problemáticas que lleva impresa. Ello nos obliga a reformular el concepto de política pública en singular y apelar al plural nuevamente: **políticas públicas de juventudes**.

Entendemos por éstas al conjunto de acciones, decisiones e interacciones relacionadas con esos *sujetos-objetos* complejos que son las juventudes. *Objetos* en tanto las acciones son dirigidas hacia ellos/ellas; *sujetos* en tanto partícipes activos, ideólogos e ejecutores de sus propios presentes. Proponemos, entonces, para analizarlas, partir de estos actores juveniles, para intentar ver cómo interactúan con otros actores diferentes que pueden ser sociales, gubernamentales, privados, etc., y cómo, a su vez, hacen jugar sus diferentes racionalidades, sus diferentes posicionamientos, a la hora de definir, formular y construir un/os problemas público/s e idear su/s solución/es.

Por tanto tendremos **políticas públicas** allí donde jueguen diferentes actores en torno a problemas, recursos y soluciones, pero sólo serán de juventudes allí donde se incorporen las identidades juveniles que le dan sustento. A raíz de esto entendemos que las políticas públicas juveniles no son aislables de las identidades culturales que constituyen a los y las jóvenes de cada localidad. De allí la importancia de entender que las políticas públicas de juventudes que apuntan al empoderamiento de los/las sujetos jóvenes, aunque sean meras acciones aisladas, son válidas en tanto estén dotadas de sentido para quienes se sientan interpelados/as por ellas.

Sergio Balardini nos provee una tipología bastante operativa para el análisis de casos específicos de políticas públicas de juventudes y sus supuestos subyacentes:

- Políticas **para** la juventud: “se trata de un dirigismo social generalizado ejercido bajo la tutela «omnipresente y omniprovidente» de los adultos que estimulan en los jóvenes conductas pasivas y conformistas” (2003: 93).
- Políticas **por (medio de)** la juventud: “llamados a la movilización, adoctrinamiento, retórica heroica, dinamización del potencial juvenil instrumentando su idealismo en provecho del sistema. Pasiva por parte de los jóvenes, es impuesta desde arriba; no sirve a los jóvenes, se sirve de ellos” (2003: 93).
- Políticas **con** la juventud: “Su principio base es la solidaridad y es en esencia participativa, no sólo en el aspecto ejecutivo, sino en aque-

llos procesos que hacen al análisis y a la toma de decisiones. Activa desde los jóvenes e interactiva en la dialéctica juventud-sociedad.” (2003: 93)

- Políticas **desde** la juventud: “Definición que refiere a aquellas actividades e iniciativas imaginadas, diseñadas y realizadas por los mismos jóvenes en condición autogestionaria... Otorga la primacía a colectivos de acción juveniles.” (2003: 95)

La perspectiva desde la que parte el Gobierno de la Provincia de Santa Fe es similar a la que desde los ámbitos académicos se intenta impulsar: políticas **desde y con** los y las jóvenes. El *diseño* de las mismas contempla tres supuestos teóricos fundamentales: la juventud como etapa plena de la vida; las juventudes en el contexto histórico actual, entendiendo que cada época define formas propias de ser joven y que ella no es más que una construcción histórico-social; finalmente, él/la joven como sujeto pleno de derechos.

El objetivo expreso del Gobierno de la Provincia de Santa Fe por tanto, es diseñar e implementar políticas públicas de juventudes ejecutables en la diversidad del territorio provincial, incorporando aquella visión, articulando esas heterogeneidades territoriales y acompañando a las localidades en la puesta en marcha de planes, programas, proyectos y actividades en lo que respecta a las juventudes. En otros términos, incentivar la incorporación en el diseño de políticas de juventudes de esa **nueva perspectiva juvenil** y poder implementarlas en la multiplicidad de los territorios locales.

Este caso innovador se sustenta a su vez en la idea de *contagiar* esa perspectiva en el modo de pensar las políticas de juventudes desde las agencias provinciales hacia las administraciones locales, para aplicarlas en el territorio. En este sentido, desde el análisis de políticas públicas entramos en el terreno de la **micro-implementación de políticas de juventudes en el territorio local**. Esta consiste en la *implementación* en la localidad de políticas públicas de juventudes, que fueron previamente elaboradas desde la Dirección Provincial de Juventud, como una caja de herramientas a aplicar por cada comuna o municipio en territorio. En este sentido, los actores gubernamentales locales gozan de la ventaja de tener mayor proximidad que las instancias nacionales e incluso las provinciales. Entre aquellas instan-

cias y las y los ciudadanos de a pie siguen existiendo modos de vinculación cara a cara, donde la impersonalización de los procedimientos burocráticos no logra penetrar del todo. Es por ello que su cercanía las posiciona como instituciones políticas que permiten una relación más directa, personal y comunicativa con los y las jóvenes del territorio. Y a la inversa, es en los gobiernos locales donde más cabida encuentran las juventudes a la hora de plantear sus inquietudes, demandas, problemáticas, iniciativas, etc.

El enmarque teórico desde el cual enfocamos el análisis de la **micro implementación de políticas públicas** es el que propone Paul Berman (1993). Importa señalar con dicho autor cómo una vez diseñada una política -en este caso, desde la **perspectiva joven**- la implementación se juega en la compleja interacción entre las líneas de acción proyectadas y el contexto institucional que la aplica -los gobiernos locales adheridos a la Red de Comunas y Municipios Joven. Es necesario tener en cuenta *a priori* la relativa autonomía con la que cuentan los gobiernos locales a la hora de implementar cualquier política, y más aún, políticas de juventudes; ello se cruza con las disímiles prioridades con las que deben lidiar día a día dichas administraciones, con ahogos presupuestarios, falta de perspectiva a largo plazo, todo ello atravesado a su vez por los diferentes modos de comprender a las juventudes locales.

Debemos considerar entonces, dos cuestiones: **la macro-implementación y la micro-implementación**. Esta división se origina en el hecho de que ambos procesos presentan diferencias entre sus contextos institucionales, es decir, interactúan con diferentes macro-estructuras, entendiendo por éstas aquellos patrones permanentes de comportamiento de los diferentes actores involucrados.

El problema de la **macro-implementación** se relaciona con que el gobierno provincial debe idear sus políticas de tal manera que pueda ejercer influencia sobre los gobiernos locales, para que se comporten de acuerdo con lo deseado. Se trata de establecer las prioridades a las que los esfuerzos organizacionales locales deberían dirigirse. En esta relación entre gobierno provincial y local, “la macro-implementación se juega inevitablemente desde la política y no desde la mera administración” (Berman, 1993: 315). En este sentido cabe aseverar que la firma de convenios entre gobiernos locales y gobierno provincial juega como una forma de compromiso político, ade-

más de fomentar- en contrapartida- la institucionalización del área joven. Una opción sumamente válida a la hora de aunar esfuerzos.

El problema de la **micro-implementación** se deriva del hecho de que, en respuesta a las acciones delineadas por las entidades provinciales, los gobiernos locales tienen que diseñar y poner en ejecución sus propias políticas internas. Es decir, tomar lo dado y adaptarlo al territorio. El programa, proyecto o acción finalmente implementado y, en consecuencia, el resultado final de cada política de juventudes, depende de una serie de transiciones en el proceso por las que atraviesa toda política pública. Cada transición provoca incertidumbres. Cada transición transforma el insumo que recibe y que le otorga a la siguiente instancia. No obstante, se puede formular una secuencia compuesta por cuatro transiciones analíticamente bien definidas: **la administración, la adopción, la micro-implementación y la validez técnica**. Veamos rápidamente cada una, para entender en qué consiste específicamente la micro-implementación.

Si vamos desde una declaración de intención a un programa de política, es lo que llamamos **administración**, que consiste en la transformación de una decisión política en un programa específico de gobierno, cuyo objetivo hipotético es el de dar cumplimiento a la intención contenida en la política. En el caso del Gobierno de la Provincia de Santa Fe, el Gabinete Joven construyó una caja de herramientas con diferentes proyectos con perspectiva juvenil que ofrece a las comunas y municipios miembros de la Red.

El siguiente paso es el de la **adopción** del programa en el nivel local. La implementación se torna problemática cuando los gobiernos locales enfrentan la obligación de dar cumplimiento a una decisión que implique transformaciones en su comportamiento rutinario (como en muchos casos parece ser la creación de un área de juventud, en aquellas localidades en que no está institucionalizada). En esta transición, y desde la teoría, se destaca que la posibilidad de una fractura entre los lineamientos programáticos provinciales y la respuesta local puede ser una fuente adicional de incertidumbre en el desarrollo de la política. Berman señala que existe una tendencia a no adoptar un proyecto si su adopción es optativa. En este punto entran a jugar dos conceptos: el de **consonancia** y el de **acatamiento**. El concepto de consonancia hace referencia a la mayor o menor discrepancia en torno a los objetivos entre las organizaciones involucradas, tanto provincial como local;

allí donde no existe la posibilidad de compartir visiones acerca de cómo aplicar las políticas, puede existir la posibilidad de obligar a cumplirla, es decir, el acatamiento. Pero dado el modo en que se piensa la perspectiva joven en la hechura de las políticas, la segunda opción no puede ser posible. Debe existir por tanto consonancia entre las perspectivas de hechura de políticas que profesen tanto el gobierno local como el gobierno provincial. Pero ¿cómo lograrlo en toda la amplitud del territorio provincial?

La adopción puede tener como resultado la **falacia de la adopción** (se presupone que el programa se ha aplicado tal cual estaba previsto) o bien **la mutación** (adaptación de un programa a su contexto organizativo, por el que habrá tanta cantidad de formas de implementación como casos implementados). En este sentido la pregunta válida es ¿Incorporan los gobiernos locales la perspectiva juvenil que impulsa el gobierno provincial? Si no lo hacen ¿Pueden adoptarse los programas y proyectos en igual medida en dichos territorios que en localidades en que sí lo hagan? Y más aún ¿Han logrado incorporar a los y las jóvenes en las decisiones de gobierno mediante la creación de un área? Volvemos al punto de inicio; donde no haya incorporación de las identidades juveniles en dicho proceso (sea para, por, desde o con), no habrá políticas públicas de juventudes.

Sin embargo, para evitar caer en falacias o mutaciones, hay que llegar a la tercera instancia, que es la denominada **micro-implementación**. Es algo así como la “implementación dentro de la implementación” (Berman, 1993: 310). Supone un proceso de **adaptación mutua** entre el proyecto o programa y el contexto organizacional que lo aplica. Cuando no existe consonancia entre la perspectiva desde la que el programa y el contexto organizacional (gobierno local) piensan las políticas de juventudes, la opción reside entre adaptarse al programa o adoptar el programa a las prácticas y saberes del gobierno local, tergiversando a veces los objetivos iniciales con los que se planteó.

Volviendo al caso santafesino, y para decirlo claramente, el problema de las políticas de juventudes consiste en la articulación de la perspectiva desde la cual se piensan los programas y proyectos desde el gobierno provincial, el modo en el que los gobiernos locales entienden a las mismas y la particular forma de pensarse a sí mismas que tienen las juventudes de cada localidad. Como decíamos más arriba, dónde está el límite para demarcar

cuál es una política por, desde, con o para; más aún cómo delimitar cuál es una política de juventud y cuál no lo es; y todavía más, cómo fomentar desde el gobierno provincial, la elaboración de políticas con perspectiva juvenil sin caer en prescripciones rígidas que en el intento de promover la incorporación de un sujeto joven de derecho no lo configuren de manera abstracta y lejana a las realidades locales.

Por lo pronto, y siguiendo a Berman, existen cuatro rutas de microimplementación: o bien existe una **ausencia de implementación** de las políticas porque no se produce ninguna adaptación; o bien existe **cooptación**, y se modifica el proyecto inicial para ajustarlo a las rutinas existentes; o bien aparece el aprendizaje tecnológico, que supone la adaptación del comportamiento rutinario al programa, lo cual sucede en muy pocos casos; o bien existe **adaptación mutua**, por lo que ambos, programa y organización local, se adaptan para poder ejecutarlo, conservando algunos objetivos y modificando algunos otros según las necesidades de las juventudes locales.

Finalmente, la cuarta transición es aquella en que se verifica la **validez técnica** de la política. Es decir, donde se comprueba que las prácticas implementadas producen un conjunto de *resultados esperados*. Y allí las juventudes tienen mucho que decir.

De toda esta reflexión, lo que cabe preguntarse es si los impactos logrados se corresponden con aquellos resultados explicitados en el momento de la formulación de las políticas de juventudes desde la instancia de gobierno provincial. Desde una mirada muy estrecha, si consideramos como resultado esperado que los gobiernos locales hagan, elaboren o concreten algunas acciones hacia los y las jóvenes, podríamos decir entonces que aquel fue alcanzado. No obstante, quedan algunas preguntas ¿Cumplen acaso las acciones realizadas por los municipios con la expectativa del gobierno provincial? Las políticas implementadas, ¿Son percibidas por los y las jóvenes como acciones en donde se sienten protagonistas? ¿Cuentan los gobiernos locales con recursos internos para elaborar políticas integrales de juventudes? ¿Es prioridad para las comunas y municipios dirigir esfuerzos que permitan el disfrute de la juventud a pleno? ¿Comparten los gobiernos locales y el gobierno provincial un mismo paradigma de lo juvenil a la hora de idear y concretar políticas locales?

Para responderlas, es necesario una evaluación más exhaustiva que contemple estas reflexiones, teniendo principalmente en cuenta las opiniones de los destinatarios (aunque se busque erradicarlos como tales): los y las jóvenes de la provincia de Santa Fe. Ello excede los objetivos de este trabajo. No obstante, y para finalizar podemos terminar diciendo que la consolidación y el fortalecimiento de todo el largo camino andado por dicha gestión de políticas de juventudes debe estar acompañado por un paralelo y continuo *proceso evaluativo*; donde los principales consultores sean los mismos a los que se pensó, en primera instancia, como verdaderos protagonistas: los y las juventudes de la provincia de Santa Fe.

### **Sin perder pisada...**

Este trabajo presenta la particularidad de haber sido elaborado desde la mirada de dos jóvenes mujeres residentes en la provincia de Santa Fe, con trayectorias de vida particulares que contienen la rica experiencia del desarraigo y de vivir en comunidades diferentes. A lo que debe sumarse, el acercamiento como estudiantes a una mirada juvenil que desde los ámbitos académicos se intenta impulsar a la hora de pensar las políticas públicas de juventudes. Por tanto, la complejidad de la temática obliga a plantearnos a nosotras mismas como *objeto-sujeto de investigación* y tomarlo todo el tiempo en consideración a la hora de escribir estas reflexiones.

La relevancia de la incorporación de la **perspectiva juvenil**, al momento de pensar políticas de juventudes, como forma de abarcar las disímiles trayectorias juveniles por las que atraviesan los y las jóvenes santafesinos/as, no nos es ajena, porque nosotras también estamos afectadas por ello: de pasar de vivir de pequeñas localidades agro-industriales (donde la aceptación del/a joven como sujeto de derechos no siempre está presente) a la gran ciudad, el modo en que la universidad moldea nuestras percepciones, la singularidad de ser mujeres jóvenes.

Por tanto, sin ánimos de exhaustividad y en base a nuestra propia observación participante, pero sin olvidar el bagaje con el que cargamos, realiza-

mos estas someras reflexiones, con el objetivo de seguir profundizándolas en lo que sigue.

Para finalizar, concluimos con algunas valoraciones respecto a lo que hemos podido observar. Las políticas públicas planteadas por la Dirección de Políticas de Juventud, el Gabinete Joven y la Red de Comunas y Municipios Joven tienen la particularidad de ser adaptables a cada localidad, lo cual es, en base a todo lo expuesto arriba, sumamente positivo. Pero esa caja de herramientas lleva explícita una visión acerca de las políticas de juventudes que muy pocos gobiernos locales profesan. Es hacia ese horizonte donde se deben dirigir los esfuerzos. Mientras tanto, quedan dudas respecto a cómo se articulan la perspectiva juvenil del gobierno provincial, la mirada que lleva acoplada cada administración local y el particular modo de comprenderse y comportarse de las propias juventudes locales. Los pequeños-grandes pasos dados hacia dicha articulación habla de la necesidad de profundizar los esfuerzos hacia el ajuste mutuo entre las perspectivas local y provincial para poder implementar políticas locales de juventudes, contemplando las especificidades territoriales de los y las jóvenes de la provincia. El camino ya ha sido iniciado, resta seguir caminando sabiendo que *no hay camino, se hace camino al andar*.

### **Bibliografía**

- Balardini, S. (1999). Políticas de Juventud: conceptos y la experiencia de Argentina. *En Revista Ultima Década*, N°10. Viña del Mar: CIDPA.
- Berman, P. (1993). El estudio de la macro y microimplementación. En Berman, P. (Comp.) *La implementación de políticas*. México: Porrúa Grupo Editor.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Castoriadis, C. (1997). Individuo, sociedad, racionalidad e historia. *En Cuaderno de Estudios Políticos*, N° 6. Buenos Aires: Ágora.
- Castoriadis, C. (2001). Logos: Modo de ser y problemas de conocimiento de lo sociohistórico. En Castoriadis, C. (Ed.) *Figuras de lo pensable*. Buenos Aires: FCE.

Duarte Quapper, K. (2000). ¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. En *Revista Última Década*, N°13, 59-77. Viña del Mar: CIDPA.

Gabinete Joven del Gobierno de la Provincia de Santa Fe (2009). Se creó la Red Provincial de Municipios y Comunas Joven. En *Santa Fe, territorio joven*. Año 2, N° 1.



---

## **EJE PRÁCTICAS CULTURALES, CONSUMOS, ESTILOS Y ESTÉTICAS**

---

*Graciela Castro y Mariana Chaves*

**L**a temática cultura y juventud sigue siendo una de las estrellas del baile sobre las que se depositan las miradas de los investigadores sobre juventud, pero ya no ocupa el mismo lugar en la pista. Es menor la presencia que tres años atrás cuando hicimos la 1º ReNIJA en La Plata, y mucho menos si nos remontamos a una década atrás. ¿Dónde están los que antaño estudiaban cultura juvenil? ¿Qué estudian los nuevos investigadores en juventudes que no miran la cultura? ¿No se están estudiando las prácticas culturales de los jóvenes, sus producciones, consumos, estilos y estéticas? ¿Hay menor visibilidad de conflictos culturales y entonces los investigadores han corrido también la mirada a otro lado? Nos permitiremos algunas hipótesis en base a lo discutido durante los dos días que funcionó el Grupo de Trabajo para dar pistas a las respuestas (o hacer mejores preguntas), contar lo ocurrido y visibilizar vacancias.

### **Sobre el campo académico**

*¿Cantidad?* Recibimos 29 resúmenes, de los cuales enviaron ponencia completa 15, y 11 de ellos se presentaron en el evento para discutirla presencialmente. Nos atreveríamos a decir que pasó un poco el furor de la sociología de la cultura juvenil, pero podemos quedar en off side porque cualquier eventualidad de impacto cultural pondría nuevamente en el tapete académico a las y los jóvenes, pero además, porque no seríamos fieles con toda la producción y los intereses que presentan los estudiantes de grado, aunque luego no puedan o no quieran avanzar con ese tema en los posgrados. Las tesis de maestría y doctorado que están terminándose a cuenta gotas, algu-

nas toman el análisis cultural, la mayoría parapetados en la antropología y en la comunicación en su veta estudios culturales, pero son pocos.

*¿Quiénes?* Córdoba primero, fueron muchos. Además hubo colegas de Jujuy, Entre Ríos, provincia de Buenos Aires y CABA. Pero la presencia de los capitalinos cordobeses es relevante porque refleja el esfuerzo que están realizando varios grupos, casi sin recursos, y coordinados por alguien más formado, en este caso Gustavo Blázquez, para formar recursos humanos y obtener una producción de conocimiento situada y con continuidad. Sabemos que la distancia a Salta y el precio del viaje no favorecía la participación del sur y de otras ciudades incomunicadas por vía directa.

*¿Cómo?* En el aspecto metodológico predominaron en las presentaciones trabajos con base en análisis cualitativos por sobre los cuantitativos. Si bien hubo investigaciones orientadas metodológicamente en esta última dirección, se discutió acerca de su potencialidad para mapear sentidos, pero la limitación que ofrece para ir más allá y acercarnos más complejamente a los sentidos de la cultura.

En lo cualitativo, encontramos explicitaciones sobre cómo construimos los datos, pero seguimos arrastrando inconvenientes en la explicitación de los modos en que analizamos. Blanquear esa parte fundamental de la producción de conocimientos habilitaría mayores controles que, -sin creer en la objetividad positivista- sedimentaria un camino más firme para avanzar en el campo. La etnografía, las entrevistas, la observación participante y la participación observante, las conversaciones casuales, las fuentes documentales, los blogs, mensajes de texto, chat, mails, periódicos, audiovisuales, todo suma y se actualiza como puerta de entrada, pero una vez adentro, nos faltan ayudas, especies de guías –no como recetas sino como posibilidades-, para acompañarnos en el baile y hacernos salir airoso con algo honesto para decir.

En el mismo sentido se puso de relevancia la necesidad de ser cautos. Sostener una ética que acompañe el decir de los sujetos y no manipular sus enunciados arrimando agua para nuestro molino, o hacer indistinguible quién dijo qué. A modo de ejemplo en las descripciones es necesario que al describir “al otro” se tenga en cuenta desde cuál sujeto es la mirada: desde los adultos, desde los propios jóvenes, desde el grupo con sus características; así como intentar una abstracción mayor al tomar las categorías nati-

vas (ejemplo: el grupo se autodefine como tribu, y el investigador aplica la definición de tribu juvenil).

### **Sobre la cultura, la juventud y el resto del mundo**

*¿Cultura?* “La cultura está en todas partes” o “todo es cultura”, no sirve como enunciado que justifique su inclusión analítica. El aire también está en todas partes pero nosotros no lo estudiamos, ni siquiera lo nombramos y sin embargo, nada de lo que las personas hacen sucede sin él. Es imprescindible. La cultura es igual. Existe como escenario, como matriz que sostiene, produce y reproduce las prácticas. Pero su omnipresencia, repetimos, no justifica no analizarla, si es que nos interesa encuadrarnos en los estudios de la cultura. Si no es un problema de conocimiento para nosotros, será muy difícil la especificidad y la operativización de la noción para su uso como herramienta de interpretación de las prácticas sociales. Se hace necesario, y las disciplinas llevan varios tomos resolviéndolo, trabajar con una definición operativa de la cultura, lo cultural y los procesos de producción que la misma conlleva.

En los trabajos discutidos en Salta hubo en este sentido una disparidad importante. Discutimos textos que continúan con definiciones estáticas y coleccionistas de cultura, otros que usan la cultura como escenario de prácticas, pero no lo articulan, y aquellos que describen y analizan los sentidos que las personas otorgan a sus prácticas, los acontecimientos que permiten develar lógicas de sentido y las matrices de las cuales emergen estas producciones (consumos y estéticas).

*¿Cultura y juventud?* Presentados y discutidos los trabajos en la reunión sistematizamos el relato no por cada ponencia sino por ejes que fuimos construyendo en el intercambio.

- Circuito de producción cultural. Colocando en circuito la intencionalidad de no olvidar tomar en cuenta producción en sí, distribución y consumo. Todo ello compone la producción. En las ponencias se advierte que están poco trabajadas las intervenciones acerca de la industria cultural y los diversos papeles que los jóvenes, sus producciones o la juventud tiene. Quizás por el poco desarrollo del campo,

y la consecuente escasa acumulación de producciones, se hace difícil el estudio del circuito completo. Pero no podemos justificarnos en eso. Hay una falencia en ampliar la mirada y seguimos bastante acotados, casi como si se limitara a la persona-grupo-práctica el producto y la producción cultural.

- Experiencia. El retorno del sujeto nos trajo con tardanza, pero llegó al campo, el hablar de experiencia. Discusión abierta para la categoría, para el cómo “asirla” y cómo “decirla”. Performatividad. O el cómo “devenir” un sujeto X. Lo individual y lo colectivo. Y en particular para la juventud ¿cómo no partir de su existencia? ¿Cómo deconstruir y ver qué es lo específico etario en algunos acontecimientos y procesos sociales y culturales? ¿Cuáles son las experiencias de juventud? ¿Qué construye juventud en la cultura? ¿Qué juventudes construyen las culturas? ¿Qué prácticas culturales juveniles? y lo más lindo ¿por qué pasa todo esto? ¿Cómo? ¿Quiénes se agencian en esas acciones? ¿Cómo se constituye el nosotros / otros? Y todo regado de narración analítica en términos de lógicas de acción, lógicas simbólicas, lógicas de sentido.
- Los lazos sociales fragmentados. A esta altura de la desigualdad en la que vivimos, puede ser más productivo estudiar cuáles son las lógicas de sentido con que se sostiene, reproduce y transforma esto, que continuar la queja de los pocos o muchos lazos que tenemos. Por un lado porque ya ni las zapatillas se anudan. Pero más allá del mal chiste, lo cierto es que hay una cierta nostalgia de un pasado idílico, de una sociedad armónica, que a veces –no siempre- se lee en las descripciones que hablan de fragmentación, teniendo como parámetro supuesto algo completo, que no existe, y, lo sentimos, pero no va a existir en una sociedad construida en, para y con desigualdad. Bienvenidos entonces los trabajos que ya no se pelean con ese más o menos lazos, sino que explican, y desde allí han podido también registrar las nuevas formas: los cordones metidos adentro de las zapa, con velcro o con elástico para seguir con esa imagen.
- Estetización de lo social. Como siempre, nos “aparece” la estética, la ética y la política. Dialogamos acerca de la ética de la estética, de las políticas de la identidad, de las políticas de lo sensible. Y lle-

gamos hasta el debate sobre la construcción de ciudadanía cultural nombrando que si bien los jóvenes participan en mayor cantidad de actividades culturales ofrecidas o auto organizadas, es apropiado preguntarse si habría una nueva forma de control “ciudadano” que es propuesta por los organismos que organizan y financian muchas de las actividades cuyos destinatarios son precisamente las juventudes. En este sentido se visualiza la necesidad de los actores de construir sentidos que superen la noción instrumental de la acción social y permitan elaborar una ciudadanía cultural.

*¿Cultura y resto del mundo?* Vamos a introducir una discusión clásica de los estudios culturales y de juventud. ¿Se comprobará la hipótesis de que a mayor visibilidad de las luchas de clase en su forma más clásica enfrentando obreros-patrones, o con palabras que aluden directamente a la redistribución del ingreso, disminuye la lucha cultural? Y a la inversa entonces, a mayor visibilidad social de conflictos en términos “culturales” más invisibilización de los conflictos en términos de clase social<sup>1</sup>. ¿Pero quién dijo eso? Algunos mojones en esa senda. Inglaterra, 1975. Centre for Contemporary Cultural Studies, Stuart Hall, Tony Jefferson (1975) y otros jóvenes investigadores leyeron en lo simbólico la resolución ritual del conflicto de clase. Los estilos culturales, las subculturas o culturas juveniles no iban a “cambiar” las condiciones de la producción capitalista, nos dijeron, pero sí iban a “cambiar” el sentido de inclusión de aquellos muchachos de corbata finita, o de camperas negras. Y aunque ellos no lo dimensionaron quizás por estar muy metidos en su propia isla crisis pos segunda guerra, estas prácticas culturales juveniles sí iban a “cambiar” el mundo.

Segundo dato. Pablo Vila, Argentina, 1985, y sus explicaciones sobre cuándo y cómo la música, en este caso el rock, resignifica la política (Vila, 1985). Podemos usar la hipótesis para rastrear pasado el tiempo el auge de la dimensión política en las producciones culturales de las y los jóvenes en los noventa, donde vieron obturados por descreimiento, por corrupción o por miles de cosas más que no podemos aquí analizar, la potencia de la participación política en el campo político directo. Y resignificaron con el rock,

---

<sup>1</sup> Y cabe claramente la pregunta, aunque no nos meteremos aquí en ello ¿por qué reducir un conflicto al otro?

la cumbia y el folclore. ¿Y en los dos mil? Ya pasaron más de diez años. Buen tiempo para que asentara “el rock chabón”, la “cumbia villera” y el folclore world music. ¿El retorno de la política? Lean la relatoría y el trabajo del eje política en este mismo libro. Escuchen Emanero<sup>2</sup>, Fuerte Apache<sup>3</sup>, Mosketero y El cordobés<sup>4</sup>, todos hablando de la segregación, muchos crecidos del lado señalado. O para los que no quieren innovar: algunas de La Mona Jiménez, Actitud María Marta, Resistencia Suburbana o Arbolito. Exacto tiempo para que emerjan producciones científicas. Pero andamos más lentos, o seguimos muy comunicados. La apuesta a la producción de conocimiento situado que era lema de la 2° RENIJA, y fuera retomado en nuestro GT es pertinente para andar más firmes.

### **Bibliografía**

- Hall, S. & Jefferson, T. (Eds.) (2000). *Resistance Through Rituals: Youth Subcultures in Postwar Britain*. London-New York: Routledge. [1st published in 1975 as *Working Papers in Cultural Studies* N° 7/8, The Centre for Contemporary Cultural Studies, University of Birmingham] (En castellano (2010) *Resistencia a través de rituales*. La Plata: Observatorio de Jóvenes, comunicación y medios, FPyCS, UNLP).
- Vila, P. (1985). Rock nacional, crónicas de la resistencia juvenil. En Jelin, E. *Los nuevos movimientos sociales*, Vol 1. N° 124, 83-156. Buenos Aires: CEAL.

### **Trabajos disponibles en el CD de la II ReNIJA y presentados durante el encuentro:**

Blázquez, G. (2010). “To beat or not to beat”: Los mundos de la música electrónica y la carrera de DJ en Córdoba. En *Actas electrónicas de las*

---

<sup>2</sup> “Más tenemos, más queremos” <http://www.youtube.com/watch?v=fZvTqW-xYt0>

<sup>3</sup> “El mundo de revés” <http://www.youtube.com/watch?v=U3ilRwPaQsg>

<sup>4</sup> Freestyle <http://www.youtube.com/watch?v=GGGxAox-8F8>

- II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina.* Salta: ReIJA.
- Boito, M. E., Espoz, M. B. & Michelazzo, C. (2010). Amores... ¿de novela?: jóvenes en espacios de socio-segregación urbana y prácticas intersticiales. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina.* Salta: ReIJA.
- Chervin, M. (2010). En las fiestas de quince años, ¿A quién le toca qué?. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina.* Salta: ReIJA.
- Correa, M. E. (2010). El diseño como producción cultural: análisis de los jóvenes diseñadores independientes de la ciudad de Buenos Aires en el contexto post crisis 2001. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina.* Salta: ReIJA.
- Díaz, M. C. (2010). Las fiestas de anime en Córdoba. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina.* Salta: ReIJA.
- Dipaola, E. (2010). Imágenes, espacios, relaciones: dimensiones estéticas y visuales entre las prácticas culturales y las identidades juveniles en los festivales de arte independiente de la ciudad de Buenos Aires. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina.* Salta: ReIJA.
- Garrido, J. I. (2010). La gorra o la bolsa. Discursos y prácticas artísticas de un grupo de jóvenes en un teatro de barrio Guemes (bataclana). La sociabilidad de los jóvenes en la 'calle' y el encuentro con las instituciones de inclusión social. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina.* Salta: ReIJA.
- Formicheli, M. C. (2010). ¿Juventud posmoderna? Representaciones y prácticas de jóvenes universitarios. De las categorías teóricas a la realidad. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina.* Salta: ReIJA.
- Moreno, J. E. & Budasoff, L. (2010). Uso del tiempo libre en adolescentes urbanos y semi-rurales de Entre Ríos. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina.* Salta: ReIJA.

- Remondegui, M. (2010). El fenómeno Murguero como expresión de las Culturas Populares en la ciudad de Córdoba. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Uhart, C. P. (2010). Juventud y cultura: Hacia una ciudadanía cultural. Nuevas formas de expresión y participación en la Argentina del nuevo milenio. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Valdez Clinis, E. S. (2010). Grupo de pares y Tribus urbanas en la adolescencia. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Vecino, D. (2010). ¿Cumbia digital o nueva cumbia? Nuevas prácticas y representaciones de los jóvenes de clase media en torno a la cumbia en la Ciudad de Buenos Aires. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Zaffaroni, A., Juárez, M. C., López, F., Sarmiento Sosa, M. & Guaymás, A. (2010). Consumos y demandas culturales de los jóvenes residentes en la ciudad de Salta. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.

# ¿A QUIÉN LE TOCA QUÉ? POLLO CON ENSALADA RUSA Y CEREMONIA DE LAS VELAS. UN TRABAJO SOBRE LOS INTERCAMBIOS EN LAS FIESTAS DE QUINCE AÑOS

Mariela Chervin

*“Después de una noche especial  
Nos queda un bello recuerdo  
De la noche más importante  
Para Mari!!!  
Recordemos juntos este  
Bello momento...”<sup>1</sup>*

## Introducción

Cuando escuchamos la frase *quince años*<sup>2</sup>, se nos presentan rápidamente algunas imágenes: el aniversario número quince recibe una atención diferente para ellas, las adolescentes, y no para ellos; por ser una fecha especial, la forma de festejar los quince años y los regalos que reciben ellas suelen ser también diferentes y especiales en relación a los que se realizan para celebrar el resto de los cumpleaños: ¿hacer una fiesta o viajar a Disney? ¿Pedir una moto o hacer una fiesta? ¿Combinación de estas opciones? ¿Ninguna de las mencionadas? ¿Otras?<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Placa de texto con la que comienza el video de la fiesta de quince años de Marianela, realizada en la ciudad de Córdoba, en el mes de mayo de 2010.

<sup>2</sup> Los términos destacados en *itálica* a lo largo del presente escrito corresponden a extractos de entrevistas realizadas, a categorías y términos utilizados por los nativos.

<sup>3</sup> La palabra **festejo** será usada en un sentido amplio, como las diversas formas que puede adoptar la celebración de un cumpleaños número quince. La expresión **fiesta/s de quince –o fiesta/s-** en este contexto, hará referencia específicamente a la realización de un

A su vez, cuando preguntamos acerca de los quince años, avalanchas de anécdotas y recuerdos surgen como respuesta. Todos tenemos algo que contar, algo que decir acerca de alguna experiencia vinculada a los quince años, propios o de otras personas. Desde que hemos iniciado este trabajo de investigación en el año 2009, aquellas personas que están al tanto de la pesquisa, nos han acercado infinidad de relatos e historias alrededor de esta fecha de cumpleaños: madre que programó la fecha de la cesárea de su hija para que el cumpleaños número quince cayera exactamente en día sábado; padre que se encuentra gestionando su tercer crédito para poder costear la fiesta de su tercera hija; adolescente –varón- que convocó para sus quince años a una fiesta en su casa a través de redes sociales, con el desconocimiento de sus padres, debiendo su madre ser atendida -una vez recibidos doscientos chicos en su domicilio- en un hospital a causa de una suba de tensión<sup>4</sup>.

El presente trabajo constituye un acercamiento a algunas aristas de este mundo de *quince años*, y se centra especialmente en analizar las tareas que se despliegan en y para la realización de una fiesta de quince. Para ello nos preguntamos: ¿Qué tareas toca a quién? ¿Qué vincula a ese quién con esa tarea? ¿Es posible leer estos intercambios de tareas en términos de don-contradón? ¿Qué uso hacen de las tareas asignadas quienes participan del proceso? ¿Qué riesgos se corren –si es que se corren riesgos - cuando alguna tarea no es cumplida o se realiza pero no en el sentido esperado?<sup>5</sup>

---

encuentro con características a grandes rasgos identificables: las quinceañeras usan un vestido que las diferencia y las resalta del resto de los invitados; se alquila en general un espacio –salón, club- para llevar a cabo la fiesta; en algún momento de la fiesta, suena un vals y la quinceañera lo baila con sus parientes; en gran parte de las fiestas suelen proyectarse videos y/o fotos de la infancia de la cumpleañera; se entregan souvenirs y se comparte comida y baile.

<sup>4</sup> Quienes trabajan brindando servicios para las fiestas –tarjetería, fotografía, catering, etc.- al ser entrevistados sobre las fiestas de quince años en el marco de esta investigación, enriquecen el cúmulo de relatos, coincidiendo en comentarios acerca de que las fiestas de quince *son más de la madre que de la quinceañera*, y que inclusive muchas veces su realización trae aparejadas *peleas entre ellas*.

<sup>5</sup> Las preguntas formuladas en el presente escrito forman parte de una investigación más amplia que hemos iniciado en el año 2009, a partir de la cual procuramos indagar en los aspectos performativos y performáticos de las fiestas de quince años, cuya descripción y análisis nos permitirán ahondar en la comprensión de ciertas problemáticas juveniles que se ponen en juego en los festejos de quince años: consumos juveniles, relaciones generacionales/intrageneracionales, rol del mercado que ofrece servicios para su celebración. La investigación se enmarca en el proyecto de Investigación “*Subjetividades contemporáneas: cuerpos, ero-*

La hipótesis central de este trabajo sostiene que las tareas que se despliegan en el proceso de realización de una fiesta de quince años llevan inscriptas e inscriben a su vez, unas expectativas, unas obligaciones, y carácter de deuda en relación al lugar en el que se encuentra quien/es debe/n realizarlas, y que los usos que los sujetos realizan de/con esas tareas implica tanto una reconfiguración de los lazos entre quienes participan en dicho proceso como un mecanismo a través del cual determinados grupos sociales se des/hacen, se re/unen.

Para abordar estas cuestiones, trabajaremos fundamentalmente con un caso particular: el de Marianela, quien cumplió quince años en mayo de 2010 y lo festejó con la realización de una fiesta. Los datos que analizaremos fueron recabados de entrevistas en profundidad semi-estructuradas con Marianela y con su mamá Marcela, así como también de fotos y videos que se produjeron para y en su fiesta.

### **La fiesta en/es proceso**

Marianela y Marcela vivían, al momento de ser entrevistadas, en Barrio 16 de Noviembre, un barrio urbano marginal ubicado al norte de la ciudad de Córdoba<sup>6</sup>. Marcela trabajaba como portera desde hacía cuatro años en una escuela pública de nivel primario, ubicada en el mismo barrio, a tres cuadras de su casa. Marianela se encontraba cursando tercer año en una escuela secundaria pública, también localizada en el barrio. Las entrevistas con ambas fueron realizadas en el horario y lugar de trabajo de Marcela<sup>7</sup>. Ella estaba viviendo con su pareja, *el Hippie*, como lo apodaba ella, quien

---

*tismos y performance*" perteneciente al CIFYH (Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades), U.N.C.

<sup>6</sup> Tuvimos oportunidad de entrevistarlas gracias a una amiga nos contactó con la vicedirectora de la escuela donde trabaja Marcela. Hebe, vicedirectora, al tomar conocimiento de la presente investigación, se ofreció para contactarnos con Marcela, de quien sabía se encontraba organizando la fiesta de quince años de su hija Marianela.

<sup>7</sup> Con Marcela mantuvimos dos encuentros, el primero, en la semana anterior a la fiesta de Marianela, y el segundo, dos meses después de la misma. Con Marianela el encuentro se realizó pasado un mes de la fiesta. En esa oportunidad, ella trajo para que viéramos juntas los videos y fotos de la fiesta, intentamos hacerlo en la computadora de la escuela, pero como no pudimos por problemas técnicos, Marianela nos facilitó el material para que pudiera llevarlo y luego devolverlo.

se encontraba desempleado al momento de las entrevistas, y con sus tres hijas menores, Marianela, Luciana y Consuelo. Su hija mayor, Lorena, estaba viviendo con su abuela materna, en un barrio vecino.

Apenas realizado el primer encuentro con Marcela, pensábamos en describir la fiesta de quince años de su hija Marianela como un proceso entendido en este primer sentido: la fiesta incluiría el momento de los preparativos (compra de lo que se necesita para la fiesta, contratación de servicios como fotógrafo, catering, elección y compra/alquiler de vestido, ropa, decorado, souvenirs), el momento de la fiesta propiamente dicha - esa *noche especial* que señala la placa del video citada al inicio del trabajo- y el momento posterior de la fiesta (el descanso, las evaluaciones, los comentarios, y la visualización del video y de las fotos una y otra vez, como cuenta Marcela que hacen sus hijas desde que se realizó la fiesta).

Este primer sentido se desprendía de lo que Richard Schechner (2000) propone como modelo básico para estudiar cualquier performance y sus ritmos, partiendo de su carácter específicamente teatral: reunión, representación y dispersión (p. 76). Cualquier evento o acontecimiento social, sostiene Schechner, puede ser estudiado como una performance: conducta restaurada –es decir, nunca realizada por primera vez- y paralelamente, nunca practicada dos veces de la misma manera (p. 13).

Schechner (2000) sugiere que estos tres momentos pueden ayudarnos a comprender los tiempos en los que una performance se realiza, tanto si queremos describir lo que sucedía en centros ceremoniales del paleolítico cuando se realizaban encuentros entre las bandas de cazadores/recolectores, como en escenarios urbanos contemporáneos, ante accidentes, procesiones, etc. (p. 78, 79).

Sin embargo, a medida que avanzábamos con las entrevistas y releíamos las ya realizadas, percibíamos que si buscábamos describir las tareas desplegadas, los recorridos de quienes intervienen en la realización de la fiesta de quince de Marianela, el “quién hace qué” - para a través de ellas, intentar comprender cómo puede pensarse la relación de estas tareas con las personas que las realizan - el modelo propuesto por Schechner resultaba un tanto restringido. Quedaban fuera una gran cantidad de relatos que vinculaban tareas y personas, que excedían el modelo antes citado, es decir, que no correspondían específicamente al momento de reunión, de representación o

dispersión, sino que podían atravesar los tres, e incluso extenderse más allá y más acá de la fiesta misma.

Debíamos entonces pensar el proceso en un sentido más amplio, tomando *esa noche tan especial* como aquello visible que nos remitía hacia atrás y adelante en el tiempo, que nos permitiría, para el objetivo de este trabajo, preguntarnos acerca de cómo se activan/reactivan/asumen/deben las tareas desplegadas.

El primer encuentro que compartimos con Marcela estaba dirigido particularmente a indagar sobre la fiesta de su hija Marianela, que se realizaría esa misma semana. Sin embargo, del relato sobre los quince de Marianela, se derivaron comentarios e historias sobre los quince de sus otras tres hijas, y sobre su propia experiencia, en relación a si ya habían *tenido* -o no- sus quince, si los tendrían más adelante -o no-, etc.: Marianela estaba en sus plenos quince años, a días de la realización de su fiesta; la mayor, Lorena, ya los había cumplido hace unos años, (tenía dieciocho al momento de la entrevista). Al año siguiente, cumpliría quince la hermana que le sigue, Luciana; y a Consuelo (once años), como señala Marcela, todavía le faltaban unos años para cumplir los quince.

En la primera entrevista, conversando acerca de la fiesta de Marianela, Marcela relataba que a la hija más grande no habían podido *hacerle una fiesta* como le harían a Marianela ese fin de semana, porque cuando Lorena cumplió quince años, robaron en su casa y se quedaron *sin nada*; ella y su marido estaban sin trabajo y tuvieron que mudarse de barrio –donde estaban viviendo al momento de la entrevista.

En la segunda entrevista, Marcela volvió sobre este punto y contó que ella sentía *estar en deuda* con su hija mayor, y que por ello estaba pensando diferentes opciones para pagarle lo que sentía que aún le debía (más adelante nos detendremos en el análisis e implicancias de estas opciones). Contaba a su vez que ya habían comenzado a preparar la fiesta de Luciana que sería en febrero de 2011:

*- y ahora que cumple años la Luciana, la que sigue, y por ahí me dice la Luciana, yo no voy a hacer nada de fiesta, que se yo. Y dice la Mari, mmmm, Luciana, hacela, dice, está mortal, dice. Y me dice bueno, la vamos a hacer y ya ahí me tiento. Pero es así, como la Mari, me va a decir que no y después me va a decir que sí. Así que ahora le digo a Jua... le*

*digo a mi marido, el mes que viene le empezamos a comprar las cosas a la Luciana*

*- ah, ¿ya?*

*- sí, porque si no se me junta todo*

*- ¿y cuándo es el cumpleaños?*

*- en febrero*

*- ah, en febrero*

*- sí, todavía falta pero viste, nosotros vamos... son muchas cosas viste? Y yo todavía estoy terminando mi casa. No puedo decir, bueno, el mes que viene toda la plata para ella, no. Voy comprando de a poco y cuando ya me acuerdo ya tengo todo. Son muchas cosas.*

Marcela comentaba que ya estaba reservado el salón para realizarla –el mismo donde se realizaría la fiesta de Marianela - y que *por suerte* entre la fiesta de Luciana y la de la hija más chica *podrían descansar*. Y de aquí, desprendíamos algunas preguntas, ¿descansar para estar listos para arrancar con la fiesta de la hija más chica?, ¿para comenzar a juntar dinero para el regalo de la hija mayor?

La fiesta de Marianela puede pensarse como parte de un proceso más amplio de fiestas y de festejos de quince años en la familia de Marcela. Inclusive Marcela relataba que sus hermanas estaban todas pensando en *los quince* de sus hijas.

¿Cuándo comenzó ese proceso? ¿Cuando la hija mayor cumplió quince años? ¿Cuando la misma Marcela cumplió quince años, pero *no tuvo sus quince* –como relata en la primera entrevista- porque *nada que ver* con la fiesta que le *habían preparado* a Marianela –como relata en la segunda entrevista? ¿Y cuándo terminaría el proceso, cuando sus cuatro hijas *hayan tenido* sus quince años? ¿Cuándo se le pagara la deuda a la mayor? ¿Cuándo cumplieran quince las nietas que Marcela podría tener más adelante? En la segunda entrevista con Marcela, nos contaba:

*- yo de mis quince no tengo nada, porque las fotos, un cuñado que me sacó las fotos dejó la tapa, y no salió ni una foto mía, y yo digo, no quiero que le pase eso, aunque sea que ellas digan, tengo esto*

*- ¿vos no hiciste fiesta?*

*- sí hice fiesta pero no me salió nada de fotos, nada, no tengo nada.*

- *¿con vestido?*
- *sí, me prestaron el vestido*
- *pensé que no habías hecho*
- *eso sí hizo mi mamá*
- *¿cuántas mujeres son?*
- *somos cuatro mujeres. Pero a mí sola porque la que sigue después de mí falleció mi abuelo, en ese tiempo, no le hicieron nada. Y la otra que sigue, le hicieron una comida así nomás, una comida, y la otra más chica, la última sí, sí le hizo mi papá, sí le hizo, también le hizo una fiesta, ella debe tener todo, porque a ella le hicieron todo, foto, de todo. Era la última*
- *¿te acordás como fue?*
- *no, hace mucho. Muy muchos invitados había, pero así, toda la gente del barrio, parientes poquitos.... Más sencillo, nada que ver (se ríe)*

No es posible indicar cuándo comienza y cuándo termina este proceso. Schechner (2000) describe el momento de preparación para la performance de matanza de cerdos en Kurumugl, en Papúa nueva Guinea, aclarando que se trata de un momento no solo inmediato sino también de largo alcance:

“... criar los cerdos, comprar vestuario, y ornamentos, fijar la fecha precisa para la matanza y la distribución de la carne. Después de la performance, limpiaron el lugar, volvieron a sus casas, distribuyeron la carne, comieron, contaron y volvieron a contar todo lo ocurrido en el canta canta” (p. 33).

La ampliación del alcance temporal de los preparativos nos resulta de suma utilidad pero inclusive esta ampliación resulta restringida para el análisis que procuramos en el presente trabajo. Para comprender qué tareas toca a quién, para y en esta *fiesta de quince*, resulta necesario pensarla dentro de un continuum -no en línea recta- más allá del cumpleaños número quince de la mayor de las hijas de Marcela, y más acá de la fiesta de Marianela; pensando ese más lejos y ese más acá mezclándose necesariamente en un tiempo cronológico, el que marca el aniversario número quince.

Tomamos como punto de partida para este trabajo la fiesta de quince años de Marianela. Pero no centraremos especialmente el análisis en alguno de los momentos señalados ni tampoco en los aspectos performáticos de esta fiesta en particular, sino en el circuito dentro del cual se inscriben las tareas desplegadas para la realización de esta fiesta, el circuito dentro del cual la performance transita.

Victor Turner (1974) sostiene que las performances sociales hacen visibles ciertos procesos sociales implícitos, que han sido transformados por dramas sociales. A su vez, estos dramas sociales han sido modificados por la retórica implícita de las prácticas sociales, que a su vez han sido transformadas por esos procesos rituales o performances, y así sucesivamente. Es Turner (1982), a través de Schechner, quien formula esta especie de circuito. En un trabajo anterior, Turner (1974) escribe:

“Quisiera subrayar tan fuertemente como soy capaz, que considero este acercamiento procesual decisivo como teoría para la comprensión de la conducta social humana (...) Tenemos que aprender a pensar las sociedades como algo que ‘fluye’ continuamente, como ‘una marea peligrosa que nunca se detiene ni muere (...) y que si se la atrapa un instante quema las manos’, como dijo alguna vez W.H Auden. Las estructuras formales, supuestamente estáticas, sólo se tornan visibles a través de este flujo que las energiza, que las calienta hasta el punto de la visibilidad, para usar otra metáfora” (p. 37).

### **¿Quiénes hacen/se encargan de las tareas?**

### **¿Cuáles son esas tareas?**

En la ciudad de Córdoba existe un importante mercado que presta una gran variedad de servicios para las fiestas de quince años<sup>8</sup>: alquiler de salones, contratación de organizadores de eventos, equipos de sonido e iluminación, fotografía y filmación, decoración de salones, maquillaje, confec-

---

<sup>8</sup> No nos adentraremos en el análisis de este mercado. Sin embargo su descripción y análisis resultan fundamentales para el trabajo de investigación que hemos comenzado. Da cuenta de ello que en la ciudad de Córdoba, anualmente se realizan varias exposiciones orientadas a novias/os y quinceañeras. Tan solo en el mes de septiembre de 2010 se han realizado dos en la ciudad, “V Jornada Nupcial” y “3ra Expo 15 & Teendencias Mil Opciones”.

ción de vestidos, alquiler de barras de bebidas, cotillón, espectáculos musicales, teatrales, etc. Sin embargo es posible advertir que aún aquellas familias que cuentan con recursos económicos suficientes para contratar estos servicios sin miramiento de costos, pudiendo delegar la organización de la fiesta en personas contratadas para tal fin, esto no sucede así<sup>9</sup>. En la realización de una fiesta de quince no sólo se movilizan recursos económicos que se destinan a la contratación de servicios y empresas. Familiares, amigos, amigas, vecinos, parejas, compañeros de trabajo, jefes, empleados, realizan tareas para y en la *noche especial* de la fiesta, tareas cuyo despliegue no remite a una racionalidad económica del mismo tipo que la que rige para la contratación de servicios. Los intercambios de tareas deben ser comprendidos en su contexto ritual<sup>10</sup>.

En esta dirección, Leach (1970) afirma que no es correcto afirmar que los objetos de riqueza ritual no tienen valor comercial ordinario, pero sí es posible sostener que ciertos tipos de objetos rituales no tienen valor comercial ordinario, “el valor de un objeto valioso que se utiliza en el intercambio ritual no está completamente determinado en ningún caso por su valor comercial ordinario en el mercado libre” (p. 166).

Marcela contaba en relación a la organización y realización de la fiesta de Mariana,

*(...) y las tías también, mis hermanas anduvieron, todas mis hermanas, y los tíos, andan todos por ahí metidos... tiene diez [tíos] de parte mía y de parte de él [el hippie] también, pero no vinieron ninguno, ¿viste? Vinieron después pero a la fiesta, pero los que andamos haciendo cosas para la fiesta somos nosotros.*

¿En qué andaban las tías, hermanos y hermanas de Marcela durante los preparativos inmediatos de la fiesta, en términos de Schechner? El peinado

---

<sup>9</sup> Entrevistas y encuestas realizadas en el marco de la investigación que hemos iniciado dan cuenta de que aún contando con recursos económicos para delegar por completo la organización de la fiesta en empresas contratadas, esto no sucede nunca de manera absoluta.

<sup>10</sup> Hace ya unas décadas que la categoría ritual ha sido flexibilizada y ampliada, habilitando que el instrumental analítico antes destinado exclusivamente a la lectura de rituales sagrados —donde sagrado se definía en su vinculación con lo religioso— pueda utilizarse para el análisis de eventos “sui generis” (Peirano, 2002:36). Las fiestas de quince años pueden ser estudiadas como rituales valiéndonos de los aportes, herramientas y categorías de la antropología del ritual. Véase Tambiah (1985), Bourdieu (1985), Leach (1976), Moore y Myerhoff (1977).

y el maquillaje de Marianela fueron realizados por dos de sus tías, hermanas de Marcela; la decoración del salón - ubicado al lado de la escuela donde ella trabaja- tanto la compra de los globos, guirnaldas y carteles, como su colocación (en la que también participaron el padre y las hermanas de Marianela), estuvieron a cargo de sus tías; los traslados en auto de Marianela – llevadas y traídas desde su casa, a la casa de la abuela donde se bañó, a su casa de vuelta, al Paseo Rivera Indarte<sup>11</sup> a sacarse fotos, y de nuevo al salón, pasando antes por la casa de su abuela para que la vea cambiada y arreglada para la fiesta – fueron realizados por tíos de Marianela; el pollo fue cocinado a último momento por otro de los tíos de Marianela, esposo de una de las hermanas de Marcela, que casi no llega a horario para hacerlo; el padrino de Marianela debía estar temprano en el salón para esperarla y entrar con ella del brazo.

Podrían simplemente considerarse estas tareas en términos de cooperación amorosa y desinteresada. Y entonces hasta aquí llegaría este trabajo. Intentaremos ir un poco más allá, lo cual no implica descartar que exista cooperación y tampoco que no pueda hacerse de manera amorosa. Son los términos en los que se realizan estos intercambios en los que centraremos nuestra atención.

Mauss (2009), en su estudio sobre el don, señala que es posible observar que parte de la moral y de la vida se ha estacionado en una atmósfera que mezcla dones, obligaciones y libertad, y sostiene –para la época en la que escribe- que afortunadamente no se ha llegado a clasificar todo en términos de compra venta:

“Las cosas aún tienen un valor sentimental, además de su valor venal y, de hecho, existen valores que sólo son de ese tipo. No tenemos sólo una moral de comerciantes. Aún nos quedan personas y clases

---

<sup>11</sup> Centro comercial ubicado en la zona norte de la ciudad, en el límite con la localidad de Villa Allende. Muchas quinceañeras suelen ir a sacarse fotos allí, antes de llegar a la fiesta. Utilizan el parque y las fuentes del centro comercial como escenario para las fotografías; y también el interior, donde hay un carrusel en el que las quinceañeras suelen dar unas vueltas y ser allí fotografiadas y filmadas. En el centro de la ciudad de Córdoba, existe otro lugar al cual asisten quinceañeras antes de sus fiestas: el Paseo del Buen Pastor. Anteriormente el lugar funcionaba como centro penitenciario de mujeres, pero en el año 2007 fue refuncionalizado y refaccionado como centro cultural y comercial. A diferencia del primero, el Buen Pastor tiene menor cantidad de locales comerciales y una importante sala de exposición de arte, además de conservar la totalidad de lo que constituía la capilla del centro penitenciario.

que conservan las costumbres de antaño y casi todos nosotros adherimos a ellas, al menos en ciertas épocas del año o en determinadas ocasiones” (p. 229).

Hay un valor sentimental, pero también y al mismo tiempo una obligatoriedad - ese “adherir a ciertas costumbres”- y junto con todo esto, a la vez, una libertad. Se trata de una noción compleja - la que inspira en este caso los actos económicos descriptos por Mauss - que “(...) no es ni la de la prestación puramente libre y gratuita, ni la de la producción y el intercambio puramente interesados de cosas útiles. Lo que floreció allí es una suerte de híbrido” (p. 242). ¿Podríamos ubicar las tareas para la fiesta de Marianela en esta especie de híbrido que se desarrolla entre todos los términos que ha ido utilizando Mauss a lo largo de su ensayo?: “(...) presente, regalo, dono son del todo exactos, pero no hemos encontramos otros” (pp. 241, 243).

Más adelante, Mauss sostiene:

“En el fondo, así como esos dones no son libres, tampoco son realmente desinteresados. En su mayoría se trata ya de contraprestaciones, realizadas con vistas no sólo a pagar servicios y determinadas cosas, sino también para mantener una alianza provechosa y que ni siquiera puede ser rechazada...” (p. 243)

En el mismo sentido Leach (1970) sostiene que no es posible explicar los conceptos de comercio y objeto de riqueza ritual –hpaga- en el mundo Kachin sin vincularlo a otra noción muy importante: *hka*, deuda. (p. 166).

Describir en detalle cómo se despliegan algunas de las tareas que se han mencionado anteriormente, permitirá preguntarnos en qué medida éstas llevan inscriptas e inscriben a su vez obligaciones, deudas, dones, libertades, contraprestaciones, interés y también –si es que lo hacen - algún tipo de riesgo.

\* Acompañar a Marianela I: La hermana

Marcela contaba que había pedido a su hija mayor, Lore, que *acompañara a Marianela* en los preparativos de su fiesta de quince años. Esto implicaba, como describía Marcela, que la ayudara a elegir la música para ingre-

sar al salón la noche de la fiesta, que fuera con ella a sacarse fotos al Paseo Rivera Indarte. Como Marcela *no le hizo fiesta* a Lore, quería que hiciera todas estas tareas. a modo de compensación por la fiesta que Lore *no tuvo en sus quince*. Al respecto, cuando le preguntamos a Marianela sobre su hermana Lore contaba,

- (...) *mi hermana no quería ir conmigo ella, pero después le agarró que sí quería ir*

- *¿a dónde?*

- *a sacar las fotos al Rivera*

- *ah, ahora entiendo lo que quisiste decir. ¿Y en qué otras cosas te ayudó? Te ayudó a elegir otras cosas?*

- *No, porque ella no vive acá en mi casa, vive allá con mi abuela, y como ella no esta casi nunca acá los días de semana que yo estaba con los preparativos de los quince. Ella viene como se viene hoy y se queda hasta el domingo*

La tarea que Marcela asignó a Lore de acompañar a Marianela en los preparativos, según cuenta Marianela, no era posible de ser concretada porque su hermana vivía en otro lado, con su abuela. ¿Es esta la razón? De haberse concretado, ¿hubiera funcionado como el sustituto del don/regalo que Marcela no pudo darle en su momento?

Mauss (2009) señala que la cosa que se da “no es una cosa inerte. Animada, y con frecuencia individualizada, tiende a regresar a lo que Hertz llamaba su ‘hogar de origen’ o a producir, para el clan y el suelo de los que proviene, un equivalente que la remplace” (p. 91). Esta idea/posibilidad de reemplazo la encuentra también Leach (1970) como principio de sustitución en la sociedad kachin. Si bien los pagos formales están determinados en cada ocasión por una tradición convenida, es la flexibilidad del sistema lo que tiene importancia en la sociedad kachin. El verdadero pago, “es siempre una cuestión de acuerdo entre las partes y en esto siempre es sumamente importante el principio de sustitución...”. En teoría las obligaciones de los regalos se jerarquizan con arreglo a la clase... “ (...)En la práctica el pago depende de la situación económica de quien convirtió la falta y no de su estatus de clase por nacimiento...” (p. 170).

El reemplazo/sustituto que proponía Marcela a Lorena -acompañamien-

to a su hermana como sustituto de fiesta de quince no realizada – parecía no alcanzar en este caso para reparar la deuda que la madre sentía con su hija mayor. En la segunda entrevista, pasada ya la fiesta, Marcela contaba,

- *la más grande también, me la pidió (a la moto) la más grande, pero no sé. Por ahí me dice Ma, sacamela, pagame unas cuotas vos y después la pago yo*

- *ah, ahora te la pidió*

- *pero siempre me dice, ¿eh?, siempre me dice, vos no me hiciste la fiesta de quince y no me regalaste nada. Bueno, le digo, negra, tenés razón. Tiene razón. Pero dice mi marido, no se la vas a comprar a ella, después las otras te van a... por ahí digo, no sé con qué le pagaré eso pero con algo se lo tengo que pagar, porque es como una deuda que tenés con ella, yo me siento así, así que... y bue, qué va a hacer...*

- *pero eran otras circunstancias, vos me habías contado*

- *sí, teníamos otros problemas, pero ella viste, queda con eso, queda con esa cosa que le debo y le debo.*

- *¿y cómo se lo pagarías?*

- *no se... yo por ahí le digo a mi marido, ahora cuando cumpla los veinte le podemos hacer la fiesta a ella, de veinte años, le hicimos los quince, pero nada que ver a la Mari, le haríamos los veinte a ella, que decís vos, y le hacemos todo pero todo, todo, como quince, pero unos veinte, le decía yo. Me dice, ¿no estás loca vos? No, le decía, porque creo que con eso le pagaría a ella... porque los veinte, ella tiene dieciocho, no me queda nada. Le haría eso a ella para pagarle, y a lo mejor ella con eso ... estás loca, me dicen. No se con qué, pero con algo se lo tengo que pagar, porque claro, es una cosa que vos le debés, yo le debo a ella. Yo como le digo a Juan, vos también te debés sentir así que le debés... pero es muy chica... le pagás la moto, andan de joda y no sabés qué, tenés que estar pensando...*

Es posible repensar algunas cuestiones a partir de aquí. La primera es que resulta necesario vincular la tarea asignada a Lorena – acompañar a su hermana- con los quince que *no le hicieron* – objeto ritual, en los términos de Leach, cuyo sentido debe completarse a partir de la comprensión de su relación con la noción de deuda *hka*- tal como se señaló más arriba.

Regalarle la moto no era una posibilidad –en ese entonces y para Marcela- pero no sólo por el peligro que comportaba, sino porque se crearía una nueva deuda con el resto de las hermanas, expresada en la frase “*después las otras te van a...*”. La alianza provechosa indicada por Mauss, que no es posible de ser suspendida, puede leerse aquí. ¿Cuál sería entonces el provecho? Para Lore posiblemente la obtención de la moto más adelante, o una especie de saldo a su favor que le permitiría reclamar ciertas cosas. ¿Y para Marcela? Ella comentaba en la primera entrevista que su madre le decía que *le hiciera la fiesta* a Marianela, que aprovechara que *tenía a sus cuatro hijas todavía* con ella. Decía la abuela, *pasando los dieciocho años, se van*. Manteniendo la deuda, Marcela podría seguir teniendo cerca a su hija mayor. Leach (1970) analizando el sistema de deudas kachin plantea que cualquier deuda sobresaliente, no importa cual sea su origen, es potencialmente una fuente de vendeta. Y distingue entre deudas que son entre extraños, las cuales deben resolverse rápido porque pueden derivar con legítima excusa en uso de la violencia, y deudas entre parientes, que no resultan en cuestiones urgentes de ser resueltas,

“...algunas deudas se dejan siempre pendientes casi por motivos de principios; la deuda es una especie de cuenta de crédito que asegura la continuidad de la relación. Existe pues, una especie de paradoja en que la existencia de la deuda pueda significar no solamente un estado de hostilidad, sino también un estado de dependencia y amistad” (p. 175).

La segunda cuestión está estrechamente vinculada a la primera: la tarea asignada a Lorena por su madre, podría acercarse a lo que Turner (1974) llama “fase de reparación” o “acción correctiva” en el drama social. El autor sostiene que la acción correctiva:

“puede manifestarse en un amplio espectro de formas: desde el consejo personal, la reflexión informal hasta el uso de la maquinaria formal jurídica y legal y –para resolver ciertos tipos de crisis o legitimar otros modos de resolución – la performance de un ritual público ... el acto de corregir tiene también sus características liminales, su ser ni lo uno ni lo otro, un poco en el medio, y como tal, proporciona una réplica distanciada y una comprensión de los acontecimientos que

llevaron a la ‘crisis’ o que forman parte de ella” (Turner, 1974, citado en Schechner, 2000. p. 86).

Tanto Marcela como Marianela comprendían y recordaban cuáles habían sido esas circunstancias que impidieron hacer la fiesta a Lore en su momento, habían robado en su casa, se tuvieron que mudar, y madre y padre estaban sin trabajo. Sin embargo, la comprensión de estos acontecimientos no reparaba por sí misma la deuda que la madre sentía con su hija mayor. Escribe Leach (1970): “En teoría las obligaciones de los regalos se escalonan con arreglo a la clase... En la práctica el pago depende de la situación económica de quien convirtió la falta y no de su estatus de clase por nacimiento...” (p.170)

No puede conocerse si alguna vez se concretaría la fase de acción correctiva, sin embargo tanto el estar pensando en las opciones para aplicar el principio de sustitución de regalo de quince años a los veinte años de Lore, en un contexto de mejoría de la situación familiar de Marisa, como el estar reclamando un regalo que no se dio, mantienen vivo, en movimiento, en tensión, el vínculo entre madre e hija, como describe Leach (1970), “los hpaga (objetos de riqueza), que son los medios mediante los cuales se arreglan las deudas, constituyen (...) una especie de medio de circulación de las obligaciones sociales” (p. 175).

\* El menú: pollo con ensalada rusa.

Giobellina Brumana (2009) en el estudio preliminar a la obra de Mauss, señala que “(...) los bienes que de una u otra manera circulan entre los hombres, cargan en sí huellas y derechos de quienes los producen, de quienes los introducen en el tejido social” (p. 54).

Allí se lo puede ver, servido en la mesa del cumpleaños, listo para su degustación. ¿Cómo llega el pollo con ensalada rusa a estar en los platos? ¿Quiénes lo introdujeron en esta fiesta y qué tareas se desplegaron para ello? Describir el recorrido que hace el menú hasta llegar a las mesas nos permite complejizar la idea de cooperación amorosa acerca de la cual nos preguntábamos al inicio, y adentrarnos en los términos de los intercam-

bios que se producen con la realización de las tareas, las “prestaciones y contraprestaciones (que) se realizan de forma más bien voluntaria, a través de presentes o regalos, aunque en el fondo sean rigurosamente obligatorias, a riesgo de desatarse una guerra privada o pública” (p. 75).

- El pollo: cuatro meses antes de la fiesta, se iba comprando y se guardaba en el freezer de la escuela donde trabaja Marcela de portera. ¿De dónde venía el pollo? Se los proveía el marido de la hermana de Marcela quien tenía una pollería<sup>12</sup>.

Para cocinarlo, se había comprometido un tío de Marianela, según el relato de Marcela,

*ah, sí, por parte de mi hermana, el marido de mi hermana. Habrá caído como a las nueve de la noche, pero dice que había venido de trabajar, que se yo, está bien, mi marido estaba loco, teníamos todo hecho ya, pero estaba enojado...y los pollos... pasé un mal rato, porque ese día estaba mal mi marido, cómo no me dicen si van a venir o no... porque tenía el pollo sobre la hora. Y si no venía nadie lo tenía que hacer él...*

- La ensalada rusa:

*(...) una hermana mía que vive en el campo, me mandó zanahorias y papas. Después un amigo que me hice acá en el barrio que vende papa, me regaló una bolsa de papa, zanahoria también me regaló, todo para la ensalada.*

- Y para su cocción, que se hizo en la cocina de la escuela<sup>13</sup>:

- *Y mucha gente me decía yo te voy a ayudar, yo te voy a ayudar, y no.*

- *¿quiénes por ejemplo?*

- *como ser de parte de mi marido venían a ayudarme a pelar papas, no vino nadie. Mi hermana vino la del campo, que el marido me dio los pollos, ella vino y yo ya había pelado un montón yo. Y las chicas también*

---

<sup>12</sup> No queda claro si Marcela le compra el pollo al cuñado o éste se lo regala. En la primera entrevista señala que lo van comprando y en la segunda dice que *él le trajo pollo, un poco de pollo*.

<sup>13</sup> ¿Qué estarían debiendo quienes administran/dirigen la escuela a Marcela, su portera, para estar poniendo a su disposición el freezer y la cocina para su uso particular? ¿Qué tendrá que dar luego a cambio Marcela por el préstamo? Aquí nuevamente es posible cruzar este intercambio a partir de los términos don-contradón.

*me ayudaron un montón. Vino y me ayudó a cocinar las papas y me ayudó a acomodar el salón.*

El tío casi no llegó a cocinar el pollo, la madre casi no alcanzó a terminar de pelar papas. El *hippie*, padre de Marianela, se había enojado. El riesgo, la amenaza de la tarea no cumplida, de la prestación a punto de no ser concretada -a pesar de su obligatoriedad- se hizo presente, abriéndose la posibilidad de una “guerra” en términos de Mauss, o tal vez, una posible ruptura o quiebre originando un drama social, como sostiene Turner (1974):

“ocurre una quiebra en las relaciones sociales regulares y gobernadas por normas entre personas o grupos en el interior de un mismo sistema de relaciones sociales (...) la señal de esta quiebra es una fractura pública y notoria, o una deliberada falta de cumplimiento de alguna norma esencial que regula la interacción entre las partes” (p. 38).

Ambas tareas fueron completadas y el tío finalmente llegó a terminar de cocinar los pollos. Pero se produjo un movimiento a partir de la tensión. Contaba Marcela pensando en la fiesta de quince años de Luciana, para el año siguiente:

- *¿cómo resolverías el tema de la comida?*
- *buscaría una persona que esté para eso directamente, como ser, tenía unos amigos de mi marido que decía los invitamos, que vengan a hacerle el asado ellos. Yo le decía no...no es que estábamos... resulta que el hombre este es padre de una chica que es mujer de un hermano mío. Y mi hermano la dejó, se separaron con la chica ésta, y tienen buena relación, no ha vuelto de nuevo mi hermano con la chica esta, pero con nosotros quedó todo medio feo, mal. Y le digo, cómo lo vamos a invitar a que vengan a hacer el asado, se debe sentir mal, no se, cómo, le digo. Y por eso no lo llamamos. Pero creo que ahora lo tendría que llamar para que venga a hacer el asado*
- *¿le pagarían?*
- *veríamos, porque mi hermano dice, no te va a cobrar nada, no Eduardo, no me gusta molestar, además que no tenés confianza con esa per-*

*sona como para llamarla, pero bueno, vamos a ver, que se yo, qué se puede hacer.*

El movimiento es lo que interesa observar. Las tareas, no desinteresadas, no voluntarias, movilizan lazos, relaciones. Turner (1974) sostiene que el conflicto coloca los aspectos fundamentales de la sociedad, normalmente cubiertos por los hábitos y las costumbres del intercambio cotidiano, en una prominencia estremecedora. Y que los disturbios en lo normal y en lo regular nos ofrecen a menudo una comprensión mayor de lo normal que su estudio directo. (pp. 34-37).

\* Acompañar a Marianela II. El padrino

No solo la hermana mayor de Marianela debía acompañar en ciertas tareas a su hermana quinceañera, también su padrino debía cumplir determinadas obligaciones. Marianela contaba en un momento de la entrevista,

*- Después vinimos de allá y nos quedamos parados ahí en la grutita que está ahí. Bueno, ahí esperando hasta que el chico venga, ponga la música y nos haga señas de luz para que nosotros vengamos así. Cuando volvimos me tenía que recibir, encima estaba ahí y me tenía que recibir mi padrino, se había alzado un pedo un día antes y no podía ir a la fiesta - no te puedo creer  
- sí, y bueno, quedó todo así organizado rápido, y tuvo que ir mi abuelo...*

Marcela por su parte, relataba en la segunda entrevista,  
*- Alejandro, nosotros le decimos (...) no te vas a chupar eh?... no Marce, me dice, si yo voy a estar primero acá. Bueno, fuimos con Juan a comprar las otras cosas que nos faltaban el sábado a la mañana, pasamos por la casa de él, que me iba a venir a ayudar. Voy a buscarlo, estaba duro, estaba chupadazo. Le digo no era que me ibas a ir a ayudar. No Marce, pero yo me acuesto a dormir Marce, me pego un baño y vas a ver que después estoy bien. No apareció en la fiesta.*

- *¿no avisó nada?*

- *vino la mujer, Marce, dice, no lo esperemos porque está mal. Oh, bueno, está bien, ya me las va a pagar. Así que bueno, la acompañó mi papá cuando ella bajó del auto, pero bueno, pasó la noche, pero ella estaba enferma con eso del padrino*

¿Cómo iba a reparar el padrino su ausencia en la fiesta? No sólo no había cumplido con la obligación de entrar con Marianela a la fiesta –deber cuyo incumplimiento creaba deuda - sino que tampoco estuvo presente en la fiesta para recibir las palabras de agradecimiento que Marianela tenía preparadas para él en la ceremonia de entrega de velas<sup>14</sup>, tal como pudimos observar en el registro filmico de la fiesta que nos prestó Marianela. La aparición de su padrino Alejandro se presentó después de la fiesta,

- *ayer, antes de ayer vino a ver el video. Hacía de los quince así que no venía, y cuando vino ayer, antes de ayer, a ver el video.*

- *¿y qué te dijo?*

- *no, nada, no me miraba, tenía vergüenza*

- *uh, claro*

- *pensaba que yo le iba a decir algo, se alzó un pedazón. Me tocó darle la vela a él y no estaba, le tuve que dar a mis tías, a la mujer*

El don, sostiene Mauss (2009), “(...) es a la vez lo que hay que hacer, lo que hay que recibir y lo que, sin embargo, es peligroso tomar. Pues la propia cosa dada forma un vínculo bilateral e irrevocable, sobre todo cuando es un don de alimentos” (p. 217). El título de padrino otorgado a Alejandro se presentaba como irrevocable, e indicaba<sup>15</sup> que era él quien tenía la obli-

---

<sup>14</sup> La ceremonia de las velas, también llamada *árbol de la vida*, tal como se describe en las entrevistas y observaciones de campo realizados hasta el momento, se lleva a cabo en muchas pero no en todas las fiestas de quince. En general, luego de la cena y de haber compartido algún tiempo de baile, la quinceañera enciende y regala quince velas a quince personas o grupos de personas. Por cada vela entregada, la quinceañera, o alguien en nombre de ella, como veremos en este caso, dice unas palabras de agradecimiento o reconocimiento para quien/es recibe/n una vela.

<sup>15</sup> A la manera en que Tambiah (1985) toma el concepto de índice de Pierce para elaborar una definición de trabajo de ritual: en todo evento social que se estudie como ritual existen valores indiciales adjuntados a los actos que se realizan o a las palabras que se pronuncian, y que son inferidos por los sujetos. Estos valores son reconocidos por los sujetos y en ellos los sujetos también se reconocen. Símbolos e íconos indiciales funcionan expresando y (re)construyen relaciones de solidaridad, o poder, legitimando y realizando las jerarquías sociales.

gación de acompañar a Marianela en su ingreso al salón, aun conociendo madre e hija de antemano el riesgo que implicaba en este caso, no que Alejandro aceptara la tarea que le correspondía, sino que efectivamente pudiera cumplirla. Marcela contaba en las entrevistas que el padrino *tomaba* mucho. Es posible pensar que la visita a su casa el sábado por la mañana tuviera como objetivo chequear en qué estado se encontraba el padrino unas horas antes de la fiesta. El abuelo finalmente fue quien reemplazó al padrino ingresando con Marianela al salón, generando un enojo y una nueva deuda, a la cual se refería Marcela cuando decía al final del relato: “*ya me las va a pagar*”.

\* La última vela: para el novio

¿Qué tareas correspondían a Marianela? La primera y principal: poner y engalanar/ornamentar su cuerpo. Marianela contaba que cuando comenzaron a conversar acerca de cómo festejar su cumpleaños, no estaba convencida de hacer fiesta de quince. Ella prefería que le compraran una moto de regalo, su mamá le había dicho que después se la compraría. Marcela insistía en la fiesta, diciéndole a Marianela que ella *no tuvo unos quince*, que *una cosa es decir que no*, pero cuando *se viera toda vestida*, cambiada, iba a cambiar de opinión.

Usar vestido de quinceañera, pintarse, peinarse, y sacarse fotos en el Paseo Rivera Indarte son tareas que solo podía hacer Marianela. Que le gustara, que aprobara lo que sus padres le habían preparado también era tarea de la quinceañera. Una vez realizada la fiesta, Marcela relataba,

- (...) *no quería, no, chocha estaba, chocha, chocha chocha. Yo le decía, viste que vos al principio no... decías que no, que iba a ser fea la fiesta, siempre me decía así, mi fiesta va a ser fea, y yo le decía, no negra, no, ya vas a ver que no. Y qué... cuando vio todo eso, una emoción para ella. Que yo a mí, si está chocha ella, para mí está todo bien, ¿viste? Pero cuando a ella algo no le gusta ya se te pone de mal humor y empezás con mala cara, pero no, chocha estaba, muy contenta con lo que le hicimos.*

Correspondía también que Marianela agradeciera, reconociera ante todos los invitados lo que ciertas personas que la rodeaban le habían *dado* y habían hecho por ella durante sus quince años de vida -el contradón del don, o el don que esperará un nuevo contradón, una forma más de pago de deuda. La ceremonia de las velas que se llevó a cabo en su fiesta ilumina este intercambio<sup>16</sup>. En la entrevista, Marianela contaba que había escrito las palabras para entregar las velas un mes antes de la fiesta. En el evento, quien leyó esas palabras, micrófono en mano, fue su prima, porque como relató Marianela, a ella le daba vergüenza. Ambas estaban ubicadas en una mesa en uno de los extremos del salón. Mientras su prima iba leyendo, la quinceañera prendía la vela y esperaba que se acerque/n la/s persona/s que eran nombradas por la prima para recibir la vela encendida. Una vez que esto sucedía, la persona o grupo que recibía la vela, la apagaba frente a Marianela

La entrega de velas siguió un orden. Primero, se entregó a los padres, con la lectura del siguiente texto:

*Esta primera vela es para ellos porque hicieron que con su esfuerzo esta noche sea magnífica e inolvidable. Gracias por haber hecho de mí la persona que soy, por estar siempre cuando los necesito. Les agradezco el cariño que me dan día a día. Los quiero mucho y por eso les regalo esta vela. Quiero que se acerque mi padre Juan, y mi mamá Marcela.*

Luego recibieron una vela sus tres hermanas. Le siguieron los abuelos, que fueron todos nombrados -a pesar de que dos de ellos ya habían fallecido y la abuela materna no pudo asistir por encontrarse enferma: recibieron las velas en estos casos sus hijos. Luego fue el turno del padrino y su esposa. Entre tíos, amigos y su cuñado Marianela repartió el resto de las velas. La última vela, estaba destinada al novio...

*Bueno, esta vela es para una persona que quiero y amo mucho. Quisiera que se acerque mi novio Walter.*

Acompañaban la entrega de velas frases de agradecimiento/reconocimiento como las siguientes: *por el cariño que me dan día a día; por estar*

---

<sup>16</sup> En el video que nos facilitó Marianela se encuentra registrada de manera completa la ceremonia de las velas, que tuvo una duración aproximada de unos treinta minutos. Los textos citados a continuación fueron tomados del video.

*en los buenos y malos momentos; porque son unas personas maravillosas; porque sos muy bueno conmigo; porque te quiero mucho.*

¿Qué uso hacía Marianela de estas tareas? ¿Es posible pensar que Marianela estaba tan encorsetada en su vestido que eso la llevaba a cumplir las tareas asignadas a rajatabla sin que comportaran riesgo alguno? ¿Existen tales riesgos en el sentido que analizábamos anteriormente, riesgos que pueden provocar algún tipo de ruptura o crisis?

Volviendo a la cita de Marcela cuando se refería a que Marianela no estaba muy convencida de hacer la fiesta, “*cuando a ella algo no le gusta ya se te pone de mal humor y empezás con mala cara*”. Esa mala cara le puso Marianela a Marcela en varias ocasiones: cuando tuvo que ir a sacarse fotos para hacer el libro de firmas<sup>17</sup> para la fiesta, cuando Marcela no la dejó salir en alguna oportunidad. La cara se acompañaba, como contaba Marcela en la primera entrevista, de frases como “*no hago la fiesta*”. La cara de Marianela y la amenaza de no hacer la fiesta pueden leerse de algún modo como un riesgo, y a su vez, como el uso que Marianela hacía de las tareas asignadas.

A las dos horas de iniciada la fiesta, Marianela se sacó el vestido –alquilado y luego comprado– y se puso ropa que le habían regalado en la misma fiesta –un jean negro ceñido al cuerpo y una remera blanca de modal con cuello en V. Esta situación, ¿no remarca a la vez la obligatoriedad de la tarea asignada de entrar al salón con vestido de quinceañera y la reapropiación de esa obligatoriedad en el uso de la tarea asignada? En la segunda entrevista con Marcela, aparecen referencias a esto:

*- Ella un rato estuvo, entregó los souvenirs y ya se lo había sacado el vestido. Ella es así (se ríe). Pero también estar renegando con el vestido que era muy largo y más que ella se lo pisaba, así que fue y se lo sacó.*

Marianela decidió presentar al novio en la fiesta. Los padres lo conocían porque había ido varias veces a su casa con otros chicos en calidad de *amigo*. Las únicas personas que sabían que era su novio y que iba a presentarlo en la fiesta eran sus hermanas. Relataba Marianela:

---

<sup>17</sup> El libro de firmas consiste en un cuaderno con hojas impresas que llevan de fondo fotos de la quinceañera realizadas en un estudio, en las que ella sale con diferentes mudas de ropa y haciendo poses.

- ... *Y en la fiesta, ¿ él estaba cómodo así con tu papá, tu papá ya lo conocía así?*

- *no, era todo de sorpresa*

- *¿de sorpresa para tu papá? ¿Y qué dijo?*

- *no, nada, lo charlaban a él, que lo iban a hacer cagar, lo charlaban todos mis tíos ahí ... y después cuando yo lo llamé para darle vela, mi papá se lo llevaba porque lo estaba charlando, y él se lo había comido en serio, y agarró así,... se había puesto colorado cuando lo llamé. Bueno, y ahora va a mi casa y todo*

- *desde ese momento, antes no?*

- *antes iba a mi casa pero como amigo*

Marcela contaba que su marido era muy celoso, “*las mezquina muy mucho, tiene muchos celos, son las hijas de él*” y que si bien *el hippie* no se enojó con Marianela por presentarlo en la fiesta, tampoco le gustó *que ya tenga novio*. Podemos preguntarnos, ¿tenía posibilidades reales de enojarse el padre de Marianela durante la fiesta? Posiblemente un enojo explícito hubiera activado un riesgo aún mayor: que Marianela pusiera su respectiva cara en medio de la fiesta, o alguna otra cosa que no puede predecirse. ¿Cómo sostener la aceptación funcional, no real de la existencia y también de la presencia del novio de Marianela en la fiesta, qué caras era necesario sostener para el feliz desarrollo de la fiesta (Goffman, 1970)? Las bromas presentes durante la fiesta hacia el novio, las cargadas, etc., pueden interpretarse en este sentido, como trabajos de la cara –del padre, del novio, de Marianela, de los tíos- necesarios para contrarrestar ‘incidentes’.

Es posible también leer el acontecimiento de presentación del novio en la fiesta, en relación a los momentos del drama social, como señalábamos al inicio de este trabajo partiendo de la propuesta de Turner. Sucede una crisis, continuada por una acción correctiva, y luego es plausible la reintegración. Si bien Turner aclara que no siempre se produce algún tipo de reintegración, su conceptualización sobre dramas sociales nos brinda herramientas para avanzar en las preguntas sobre las tareas desplegadas y las implicancias en los intercambios sociales. ¿Qué reintegraciones se realizan? ¿Qué reconfiguraciones en las relaciones se producen a partir del movimiento de presentación del novio de Marianela?.

A partir de la fiesta, Marcela relataba que el novio de Marianela comenzó a visitar mucho su casa, inclusive *se ha quedado a comer muchas veces*. Y no sólo eso, podemos pensar en algo así como un efecto expansivo que se habría disparado desde la realización de la fiesta de Marianela, una reconfiguración de los lazos y de los intercambios en otros miembros de la familia. Marcela comentaba,

- (...) *ahora van los dos a mi casa, los dos novios. Bueno, como yo le digo, antes no entraba el novio de la más grande a mi casa, no entraba antes, y ahora como le digo a la Mari, puede entrar el novio tuyo, no tiene coronita, por qué no el otro no va a entrar, que entren los dos, porque uno del otro se deben tener celos, le digo, porque conozco, sé que es así, y las puertas de mi casa están abiertas para los dos, si no está abierta para uno, no está abierto para ninguno de los dos.*

### **La cosa viva, la tarea en movimiento**

Mauss se ha interesado en un plano estratégico -sostiene Giobellina Brumana (2009) en el estudio preliminar del Ensayo sobre el don - en el momento en el que se plantea la posibilidad de que el circuito de reciprocidad pueda no cerrarse, de que la confianza depositada pueda ser no compensada. Es esta incertidumbre la que ha hecho que el sistema de dones resulte un mecanismo básico por el que las sociedades acceden a la cohesión. Se trata de una cohesión en ningún sentido estática ni permanente en el tiempo. Escribe Mauss (2009),

“Hemos visto sociedades en estado dinámico o fisiológico. No las hemos estudiado como si estuvieran petrificadas, en un estado estático o más bien cadavérico, y menos aún las hemos descompuesto y disecado en reglas de derecho, en mitos, en valores y en precio. Fue tomando en cuenta todo el conjunto como pudimos percibir lo esencial, el movimiento del todo, el aspecto vivo, el fugaz instante en el que la sociedad y los hombres toman conciencia de sí mismos y de su situación respecto de los demás” (p. 253).

En esta arena movедiza de incertidumbre, se realizan las transformacio-

nes, los movimientos, los desplazamientos, los términos de los intercambios, y por ello los cambios también en las personas que los realizan. Mauss continúa, “(...) en el fondo, se trata de mezclas. Se mezclan las almas en las cosas y las cosas en las almas. Se mezclan las vidas y así es como las personas y las cosas mezcladas salen cada una de su esfera y se mezclan: eso es precisamente el contrato y el intercambio (p. 109).

Hemos procurado describir algunas de esas mezclas, de esos movimientos entre cosas –tareas- y almas: un abuelo reemplazando a un padrino, una presentación sorpresiva de novio, un reclamo por un regalo no realizado, un sentimiento de deuda por lo mismo, una posible reconciliación con alguna familia para que en la próxima fiesta pueda pedirle que se encargue de cocinar. La cosa que se da tiene un poder, no es inerte, a través de ella se ejerce un poder sobre el beneficiario. Las tareas descritas son cosas que se dan, son almas mezcladas en las cosas y viceversa. El poder que tienen es el que pueden ejercer unos sobre otros, un poder que solo existe en actos. Lo que define una relación de poder, señala Foucault (1988) es que se trata de un modo de acción que no actúa de manera directa e inmediata sobre los otros, “sino que actúa sobre sus acciones, una acción sobre la acción, sobre acciones eventuales o actuales, presentes o futuras” (p. 238). Esto supone que a ambos lados de la relación se reconozca hasta el final a “un otro” como un sujeto de acción, lo que abre un campo de “respuestas, reacciones, efectos y posibles invenciones” (Foucault, 1988: p. 238).

En los usos de las tareas asignadas cada quien ejerce el poder en acto. Marianela se reapropia de aquello que debe hacer, hace uso de esas obligaciones, encontrando en esas tareas los márgenes para inventar, movilizar, e inventar, y de este modo poner en riesgo y tensionar la obligatoriedad de los intercambios: poner mala cara ante algunas obligaciones, quitarse el vestido antes de lo previsto, presentar al novio en el contexto de la fiesta. Aquí están sus acciones de invención, de subjetivación, formando parte y haciendo, configurando identidades, siempre entendidas en su dinamismo y movilidad.

Las fiestas de quince años constituyen un espacio privilegiado para indagar en las relaciones de poder, en los procesos de subjetivación juveniles, en la construcción de configuraciones y vínculos familiares constantemente mutables, en la materialización del imperativo heterosexual que define

que son ellas, las adolescentes -y no ellos- a las que corresponde festejar los quince años de un modo diferente, con vestido y maquillaje. Recorriendo y describiendo los intercambios que se despliegan para la concreción de una fiesta de quince años hemos iniciado un largo camino que nos permitirá avanzar en el conocimiento acerca de qué cosas y qué almas se construyen en una práctica que nos resulta tan cotidiana a la vez que ritualizada, las fiestas de quince años.

### **Bibliografía**

- Becker, H. S. (2008). *Los mundos del arte: sociología del trabajo artístico*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Butler, J (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Bs As: Editorial Paidós.
- Butler, J. (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Síntesis.
- Elías, N. (1998). La civilización de los padres. En Weiler, V. (Comp.) *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. En Dreyfus, H. & Rabinow, P. (Ed.) *Michel Foucault: Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. México: UNAM.
- Frith, S. (2003). Música e Identidad. En Hall, S. & Du GAY, P. (Comp.) *Cuestiones de identidad cultural* (181-213). Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, E. (1970). *Ritual de la interacción*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Leach, E. (1979). Ritual. En Sills, D. (Dir.) *Enciclopedia internacional de las ciencias sociales*, Vol 9, 383-388. Madrid: Aguilar.
- Leach, E. (1970). *Sistemas políticos de la Alta Birmania*. Barcelona: Anagrama.
- Levi, G. & Schmitt, J. C. (1996). *Historia de los jóvenes*. México: Editorial Taurus Pensamiento.

- Mauss, M. (2009). *Ensayo sobre el don. Forma y función del intercambio en las sociedades arcaicas*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Moore, S. & Myerhoff, B. (Ed.) (1977). *Secular ritual*. Amsterdam, van Gorcum.
- Peirano, M. (Org) (2002). *O dito e o feito: ensaios de antropologia dos rituais*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- Schechner, R. (2000). *Performance. Teoría & Prácticas Interculturales*. Buenos Aires: Libros del Rojas.
- Tambiah, S. (1985). *Culture, thought and social action*. Cambridge: Harvard University Press.
- Turner, V. (1982). *From Ritual to Theatre*. New York: PAJ Publications.
- Turner, V. (1974). *Dramas, Fields and Metaphors*. Ithaca: Cornell University Press.



---

## **EJE PROCESO DE SOCIALIZACIÓN, CULTURA Y SALUD**

---

*Alejandro Villa y Pablo Francisco Di Leo*

### **Introducción**

**E**n este eje temático se invitó a presentar ponencias sobre la vinculación de las diferentes culturas y las relaciones sociales de las que los/as jóvenes forman parte (dimensiones subjetivas, de género, culturales, simbólicas, políticas e institucionales) con los procesos de salud-enfermedad-atención. Se sugirió poner énfasis en aportes y recomendaciones para las acciones y políticas de salud que tengan a los/as jóvenes como población destinataria y/o como agentes protagonistas. Las principales áreas temáticas que se tuvieron en cuenta en la convocatoria son:

- a) Los impactos psíquicos, físicos y sociales de la violencia en la constitución de las subjetividades juveniles, identificando los contextos de producción de aquella y los niveles de análisis.
- b) Las consecuencias en la salud de los jóvenes que tienen las relaciones de generación, el ejercicio de la autoridad y las relaciones de poder en los ámbitos familiares, de la escuela y los servicios de salud.
- c) La visibilización de las vinculaciones entre los cuerpos, los consumos y las culturas juveniles, en los procesos de enfermar y de producción de la demanda a los servicios de salud.
- d) Los aportes para el análisis de la demanda a los servicios de salud que puedan identificar las configuraciones de género y las sexualidades en las prácticas juveniles, así como el papel que juegan, allí, la presencia del grupo de pares, la escuela y los servicios de salud.
- e) Análisis y reflexiones sobre implementación de programas de salud adolescente, incluyendo específicamente los de Salud Sexual y Reproductiva, así como políticas de salud más amplias.

Fueron enviadas al eje catorce ponencias, de las cuales fueron expuestas doce en tres mesas, desarrolladas durante las dos jornadas de esta reunión nacional. A continuación, sintetizamos los principales temas abordados en las mesas, tanto en las presentaciones como en las discusiones posteriores, articulándolos con algunas reflexiones propias y agrupándolos en torno a cuatro grandes núcleos:

- Infancias/adolescencias, biopolíticas y procesos de salud-enfermedad-atención
- Género, generación y procesos de socialización
- Juventudes, instituciones y reconocimiento
- Hacia la consolidación del campo: retos teóricos y metodológicos

### **Infancias/adolescencias, biopolíticas y procesos de salud-enfermedad-atención**

Para el estudio de las relaciones de los/as jóvenes con las instituciones de salud, es necesario discutir el modelo médico hegemónico y la perspectiva de *riesgo* surgido en la década de 1980, que enfocan a los jóvenes como sujetos negativizados y pasivos, sobre los que actúan determinaciones externas (biológicas, psicológicas o económico-sociales) (Chaves, 2005; Villa, 2007). Las biopolíticas de salud reproducen concepciones clásicas del sujeto, centradas en la racionalidad moderna individualista; interviniendo con una moral laica institucionalizada y legitimada por saberes científicos, que debería ser incorporada por los/as jóvenes en su proceso de socialización (Di Leo, Camarotti y Touris, 2010). En varias ponencias presentadas en el eje, se analizan las prácticas de salud-enfermedad-atención en la tensión entre, por un lado, saberes y prácticas disciplinadoras, y por otro, la pluralidad de estilos de vida, modalidades de socialización y subjetivación juveniles.

En relación al primero de estos polos, Bianchi (2010) realiza una deconstrucción del diagnóstico del síndrome de *atención con hiperactividad* (ADHD), enmarcándolo en el proceso de medicalización de la infancia y la adolescencia. La autora analiza las posturas diferentes y jerarquías en los criterios para realizar el diagnóstico de dicho síndrome, estudiándolas como dispositivos del disciplinamiento del cuerpo en las prácticas pedagó-

gicas y de salud. Indagando sobre el interjuego entre la condición previa y posterior al síndrome en el espacio del dispositivo escolar, se pregunta: ¿el ADHD puede ser producido por este disciplinamiento? o, una vez diagnosticado este síndrome, ¿cómo interviene este disciplinamiento en los procesos de subjetivación de niños y jóvenes?

En éste, como en otros trabajos discutidos en el eje, se problematiza la noción de *riesgo* (re)producida por las instituciones de salud y educativas: el riesgo en los jóvenes de sectores medios es percibido en términos de responsabilidad individual (moral y autocontrol) versus riesgo definido por las condiciones sociales en los/as jóvenes de clases populares. Como una posible superación de dicha categoría, en diversas investigaciones del campo se retoma el concepto de *vulnerabilidad*, ya utilizado en estudios realizados en América Latina. Mediante dicha herramienta conceptual se propone explicar la exposición de las personas a las enfermedades considerando tres dimensiones articuladas: *individual*, *social* y *programático o político-institucional* (Gogna, 2005; Villa, 2007).

Desde este marco, en la ponencia de De Ieso (2010) se destaca la importancia de una perspectiva analítica situada en la experiencia de los jóvenes que procuran abordar sus problemas con las drogas. En su estudio la autora parte de la experiencia de los sujetos (significaciones y sentidos), en lugar de una perspectiva previa; ya sea la de *reducción de daños* o la *abstencionist*; centrada esta última en la sustancia. Se indaga sobre la dimensión espiritual en el trabajo con jóvenes en comunidades terapéuticas, analizando los sentidos que los jóvenes le otorgan a la noción de *poder superior*. A partir de dicha ponencia, se discute en el grupo la necesidad de incorporar otros aportes teóricos, como los del psicoanálisis y de la antropología simbólica, para profundizar en la noción *entrega al Otro* como parte de un proceso subjetivo de adquisición de autonomía juvenil, y no como un hecho que por sí mismo podría producir algún cambio en las subjetividades juveniles.

## **Género, generación y procesos de socialización**

La ponencia de Climent (2010) aborda las experiencias de maternidad de mujeres jóvenes migrantes en villas de emergencia de la Ciudad Autó-

noma de Buenos Aires. La investigación analiza los diferentes tipos de representaciones sociales de género de mujeres residentes en dichos contextos urbanos, visibilizando la heterogeneidad en la relativa homogeneidad. También realiza una contextualización del nivel educativo de las jóvenes, según diferente procedencia geográfica. En la misma línea, el trabajo de Venialgo Rossi (2010) indaga sobre la importancia de las instituciones públicas y ONG para el empoderamiento en acciones de promoción de la salud y cuidado de la salud sexual y reproductiva; estudiando mujeres jóvenes de sectores populares, urbanos y rurales, de la provincia de Misiones. Ambas ponencias ponen en el centro la importancia del cruce de las dimensiones de género, generación, clase y etnia para el análisis de los procesos de socialización y de la construcción de autoridad parental en las experiencias de las adolescentes.

Poniendo en tensión los discursos académicos y del sentido común en torno a la pérdida de centralidad de la familia en la socialización de los/as jóvenes, en un estudio de jóvenes de Santa Fe de sectores medios aparece la institución familiar como espacio de socialización valorado positivamente en su proyección a futuro (Araujo, Argibay y Missio, 2010). Este trabajo coincide con resultados de la investigación presentada por Mendes Diz y Schwarz (2010), desarrollada en Gualaguaychú (Entre Ríos), Junín (Buenos Aires) y Villa María (Córdoba): los jóvenes de 20-25 años de sectores medios valorizan a la familia al tiempo que desacreditan discursivamente el consumo de drogas y la cultura del consumismo. En este estudio también se abordan diversos consumos y prácticas de violencia de mujeres jóvenes que eran tradicionalmente realizados por los varones. Allí se halló que los jóvenes entrevistados de mayor edad se muestran preocupados por una “permisibilidad del medio social” y por la falta de presencia de los adultos en la socialización de los/as jóvenes de menos edad.

### **Juventudes, instituciones y reconocimiento**

Como indicamos en la primera sección, en varios estudios presentados en el eje se interrogan nuestras categorizaciones de cientistas sociales y las intervenciones de los servicios de salud y las instituciones educativas

en la socialización de adolescentes. A partir de un estudio con profesores de educación media y estudiantes de profesorado (jóvenes), Villa (2010b) concluye: existe una invisibilización de las dimensiones de género y sexualidades en las prácticas pedagógicas y relaciones de generación en el contexto escolar. Esto constituye una limitación para la implementación de las políticas públicas actuales en Educación Sexual Integral (ESI). Por ende, es necesario buscar formas para producir una discusión y cambios de estas concepciones, tanto en las escuelas secundarias como en los institutos de formación docente, profundizando en el análisis y las tensiones entre conocimiento, subjetividad y cuerpo en la relación pedagógica.

En la investigación doctoral de Di Leo (2009) sobre las violencias en contextos escolares se identifica una mirada hegemónica en los adultos que asocia aquéllas a prácticas y carencias de los/as adolescentes, invisibilizando las interacciones intergeneracionales y el papel de los climas sociales escolares. En dicho estudio se identifica una carga simbólica en el lugar que le otorgan los estudiantes a las miradas de sus pares y de los adultos. Estas podrían formar parte de procesos de luchas juveniles por el reconocimiento subjetivo. Las prácticas autoritarias, de discriminación y/o la ausencia de mirada de los adultos son señaladas por los jóvenes como fuente de violencia en la relación pedagógica en el cotidiano escolar. Por otro lado, en los relatos biográficos de los/as estudiantes adquiere un lugar central la “confianza” como fundamento de normas y autoridad de los adultos en la escuela. Ello nos conduce a profundizar en el estudio de las diferentes concepciones de autoridad que pueden sostener adultos y jóvenes en la escuela.

En este sentido, Villa (2010a) identifica en la formación de docentes concepciones de la autoridad centradas en la posesión del conocimiento y en las características personales del docente, las que invisibilizan las relaciones de poder y la producción de desigualdades en la relación pedagógica; ya sea que se trate de relaciones de género, etnia o de generación. A partir de los resultados de su investigación, señala la necesidad de recrear los abordajes de ESI y de promoción de la salud que se centren en el lugar del cuerpo, la dimensión generacional y la autoridad en las prácticas pedagógicas y no sólo en contenidos (curriculares o extracurriculares) o en la transmisión de información –que actualmente es el enfoque predominante. Esto

incluiría la posibilidad de realizar estudios y abordajes en torno a la micro-política escolar.

En la ponencia de Marcaletti (2010) se aborda el lugar de los medios masivos de comunicación como instituciones socializadoras. La autora analiza los sentidos en torno a la juventud presentes en dos tiras televisivas de gran audiencia durante la década de 1980. En ambos programas se omiten imágenes de jóvenes como sujetos independientes, libres de manifestar su opinión ante los demás. Por oposición, se privilegia a un joven no rebelde, tampoco productor de su propia existencia sino subordinado a los demás tanto para mantenerse económicamente como para adquirir una postura sobre el mundo social. Así se repiten y consolidan esquemas que son hegemónicos en el mundo adulto, sin cuestionarlos, negarlos, ni cambiarlos. Por estos motivos, la tesis del trabajo es que, durante dicho período, los jóvenes en la televisión siguen siendo representados en términos similares en los que se los definía durante la dictadura, pese a los cambios culturales y políticos.

Partiendo de un recorrido en torno a las transformaciones en los procesos de subjetivación, Di Leo, Camarotti y Touris (2010) proponen interrogar, tanto desde las investigaciones sociales como desde las intervenciones en salud, las instituciones de socialización clásicas (familia, escuela y trabajo) y ponerlas en diálogo con nuevos ámbitos de sociabilidad de los/as jóvenes (clubes, actividades culturales, fiestas electrónicas), visibilizando sus luchas por el reconocimiento y sus dimensiones simbólicas y políticas. En este sentido, Bevilacqua (2010) analiza cómo los *photolog* se constituyen en espacios de sociabilidad juvenil para personas con trastornos de la conducta alimentaria, preguntándose: ¿qué vínculos se pueden establecer entre dichos espacios y las acciones de salud dirigidas a abordar esta problemática?

### **Hacia la consolidación del campo: retos teóricos y metodológicos**

En varias de las ponencias presentadas se resalta la discordancia entre representaciones y prácticas juveniles: las instituciones tradicionales tienen

en sus discursos roles importantes, pero en las prácticas no siempre se verifica esto (Araujo, Argibay y Missio, 2010). Las y los jóvenes desarrollan vínculos y consumos que contrarían los discursos moralistas y miradas tradicionales de dicha instituciones (Mendes Diz y Schwarz, 2010). ¿Cómo interpretar esta discordancia, como proceso de transición; como coexistencia de representaciones y prácticas heterogéneas en los propios sujetos? ¿Las prácticas cambian más rápido que las representaciones o estará evidenciando un problema de nuestro arsenal metodológico o en la formulación de nuestros problemas de investigación? ¿Estamos formulando problemas de investigación y utilizando estrategias metodológicas que nos permitan captar los procesos de subjetivación y socialización así como las tensiones entre representaciones y prácticas juveniles?

Varios de los trabajos presentados en el eje aportan elementos para discutir las definiciones taxativas de identidades y subjetividades presentes en nuestros abordajes analíticos y en las intervenciones en salud y educación en torno a las juventudes. Por ejemplo, en torno a un estudio con jóvenes de sectores medios de Paraná (Rodríguez, Russian y Moreno, 2010), se reflexionó sobre la necesidad de poner en diálogo las concepciones psicológicas cognitivistas con otras perspectivas disciplinarias y otras dimensiones de análisis de la dimensión psicológica.

Finalmente, buscando aportar a la consolidación del campo de los estudios e intervenciones en juventudes y salud en nuestro país, es necesario avanzar en la búsqueda de marcos analíticos que superen la falsa dicotomía entre, por un lado, las concepciones postulando el retorno de las instituciones clásicas, entendidas idealmente y, por otro lado, los diagnósticos “catastróficos” del fin de las instituciones modernas, desde donde se concibe a los y las jóvenes “en falta”, “en pérdida”. Para establecer una ruptura con estas concepciones y prácticas disciplinadoras y negativizadoras es necesario abrir el juego a los abordajes que puedan producir entrecruzamientos disciplinarios y que aporten, tanto desde la investigación como desde las políticas de salud y educativas, a la captación de los complejos vínculos actuales entre las subjetividades juveniles y las instituciones.

### **Bibliografía**

- Chaves, M. (2005). Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. En *Revista Última Década*, N° 23, 9-32.
- Di Leo, P. F. (2009). *Subjetivación, violencias y climas sociales escolares. Un análisis de sus vinculaciones con experiencias de promoción de la salud en escuelas medias públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. (Tesis Inédita Doctoral). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Gogna, M. (2005). *Embarazo y sexualidad en la adolescencia. Estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas*. Buenos Aires: CEDES – UNICEF.
- Villa, A. M. (2007). *Cuerpo, sexualidad y socialización. Intervenciones e investigaciones en salud y educación*. Buenos Aires: Noveduc.

### **Trabajos disponibles en el CD de la II ReNIJA y presentados durante el encuentro:**

- Araujo, M. L., Argibay, E. J.F. & Missio, D. (2010). Las nuevas identidades juveniles. Las representaciones sociales de la familia, la escuela y el trabajo. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Bianchi, E. (2010). El trastorno por déficit de atención con hiperactividad (ADHD) como formación discursiva. Contribuciones para el análisis de algunas figuras históricas y articulaciones vigentes de infancia(s) anormal(es). En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Bevilacqua, M. S. (2010). Fotolog y trastornos de la conducta alimentaria (TCA). Nuevas tecnologías, nuevas prácticas, nuevos usos. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Climent, G. I. (2010). “Enfrentamiento de la maternidad en la adolescen-

- cia: la mediación de los contextos de socialización”. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- De Ieso, L. C. (2010). La noción de ‘poder superior’ en la experiencia de la adicción: explorando algunos entrecruzamientos. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Di Leo, P. F., Camarotti, A. C. & Touris, C. (2010). Juventudes y salud: repensando los vínculos entre subjetividades e instituciones. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Marcaletti, M. R. (2010). Los jóvenes ‘sanos’ y ‘enfermos’ de la televisión: Pelito y Clave de Sol (1983-1989). En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Mendes Diz, A. M. & Schwarz, P. K. N. (2010). Prácticas sexuales, consumo de sustancias y violencia en transformación. Prácticas de riesgo en varones y mujeres jóvenes de sectores medios. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Rodríguez, L. M., Russian, G. C. & Moreno, J. E. (2010). Satisfacción de sí mismo, autorregulación emocional y prosocialidad en adolescentes. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Venialgo Rossi, P. (2010). El género y las disponibilidades de poder en la socialización de adolescentes de sectores populares: incidencia en el cuidado de la salud sexual y reproductiva”. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Villa, A. M. (2010a). Cuerpo, autoridad y relaciones de generación: efectos en la transmisión de la formación inicial del nivel medio. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Villa, A. M. (2010b). Cuerpo, sexualidad y género: análisis de concepciones y condiciones institucionales en escuelas y en la formación

inicial del nivel medio”. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.

# **ESPIRITUALIDAD Y 'PODER SUPERIOR' EN EL TRATAMIENTO DE ADICCIONES CON JÓVENES. SISTEMATIZACIÓN DE UNA EXPERIENCIA EN UNA COMUNIDAD TERAPÉUTICA**

*Lía Carla De Ieso*

## **Introducción**

**E**n este capítulo nos proponemos reflexionar sobre las formas en que se actualizan en el contexto de la sociedad contemporánea, dimensiones de la espiritualidad e ideas como las de 'poder superior', en el caso de jóvenes que se reúnen en búsqueda de una solución al problema con las drogas.

Reflexionamos teóricamente partiendo de la sistematización de una experiencia de intervención profesional desde el trabajo social, con jóvenes del Conurbano Bonaerense, quienes participaban en un tratamiento para la adicción, enmarcado en la modalidad de comunidad terapéutica. Por lo tanto, las miradas desde la experiencia constituirán el punto de partida para la construcción de un marco referencial que de sentido al problema en el contexto actual, abordando la temática con foco en la dimensión microsocia. Asimismo nos valdremos para los análisis, de documentación específica producida por programas de tratamiento para el alcoholismo y la adicción a las drogas.

La primera parte del desarrollo presenta algunas características del sistema de tratamiento de comunidad terapéutica y el lugar del 'poder superior' allí. Comenzaremos presentando la dimensión central que tiene la espiritualidad en dichos tratamientos de rehabilitación, concibiéndose los mismos como programas espirituales centrados en la idea de un 'poder superior'. Asimismo abordaremos el modo en el que se propone y desarrolla esta búsqueda espiritual, enmarcándola dentro de los procesos de indivi-

dualización de las creencias y pluralidad de sentidos, característicos de la sociedad actual.

En un segundo momento presentaremos aspectos de las experiencias subjetivas de los/as jóvenes en relación con la espiritualidad. Esbozaremos reflexiones que transiten por la necesidad de visibilización y comprensión de dichas experiencias, pasando a identificar algunas particularidades que adquiere la espiritualidad en la vida cotidiana de jóvenes de sectores populares. Posteriormente dejaremos planteadas algunas cuestiones relacionadas con el lugar del ‘poder superior’ en la construcción de la identidad y la búsqueda de sentidos y certezas.

Por último, expondremos algunos ejes e interrogantes que permitirían continuar el análisis iniciado. El recorrido que proponemos sigue una forma espiralada, en el cual se irán planteando elementos que luego son retomados, mientras algunos quedarán intencionalmente ‘abiertos’ a debates futuros.

## **I. Situando la experiencia y contexto de estudio**

### ***La comunidad terapéutica y el programa de los Doce Pasos***

La experiencia sobre la que trabajamos se desarrolló en una institución dedicada al tratamiento de la adicción a las drogas, siguiendo la modalidad de comunidad terapéutica. Como recopila Cuatrocchi (2007) la comunidad terapéutica para el tratamiento de adicciones con la modalidad que la conocemos en la actualidad, tuvo su origen en Estados Unidos en la década de 1950 por la iniciativa de un alcohólico recuperado miembro de Alcohólicos Anónimos (AA), que comenzó a recibir en el grupo de alcohólicos que funcionaba en su casa, a adictos a la heroína; y más tarde, al darse cuenta de que la estructura de AA no funcionaba para el tratamiento de estas personas, introdujo la modalidad residencial.

López Corvo señala que la compleja multiplicidad de aspectos que conforman la comunidad terapéutica, dificulta la tarea de una definición precisa. En un sentido positivo una comunidad terapéutica es una estructura que guarda una cohesión interna, cuyo objetivo esencial lo constituye el

logro de una situación que pueda ser en tu totalidad coherentemente terapéutica (López Corvo, 1994) Las comunidades terapéuticas presentan como caracteriza general ser dispositivos residenciales que se proclaman libres de drogas. Utilizan un modelo jerárquico con etapas de tratamiento, que reflejan niveles cada vez mayores de responsabilidad personal y social. Se basan en la abstinencia de la sustancia<sup>1</sup> y se distinguen de otros enfoques de tratamiento principalmente en su referencia a la comunidad, compuesta por el personal de tratamiento y aquellos en recuperación, siendo una idea rectora la democratización de las relaciones, utilizando para ello la influencia entre compañeros, mediada a través de una variedad de procesos de grupo<sup>2</sup>.

Este sistema suele incluir el tratamiento residencial para los sujetos directamente afectados por la adicción, y a su vez contempla tratamiento para familiares y allegados, quienes participan en diversas actividades terapéuticas. Esta aclaración es importante a los fines de este trabajo, ya que en el mismo recuperamos los discursos especialmente de aquellos jóvenes que participaban del tratamiento en carácter de familiares del sujeto internado.

Entre los múltiples elementos que conforman la comunidad terapéutica y que podrían ser objeto de análisis y reflexión, en este escrito nos interesa detenernos a reflexionar sobre la organización y sustento de este sistema de tratamiento, a partir del dispositivo del programa de los Doce Pasos, profundizando en algunos de sus aspectos. Dicho programa puede ser definido como un conjunto de principios de naturaleza espiritual que actúan como eje central en el proceso de rehabilitación. Tiene su origen en Alcohólicos Anónimos (AA) y es utilizado luego en Narcóticos Anónimos (NA). La re-

---

<sup>1</sup> Desde el punto de vista de las intervenciones terapéuticas podemos reconocer fundamentalmente dos modelos, en primer lugar el modelo abstencionista y en segundo lugar el modelo de reducción del daño y del riesgo. Sintéticamente podemos mencionar que en el primer modelo se considera que el objetivo a lograr es el cese definitivo del consumo. Dentro de éste se enmarcan los programas derivados de AA y NA y por lo tanto, los sistemas de comunidad terapéutica. El 'estar limpios', como denominan al no consumir ningún tipo de sustancia psicoactiva, es objetivo fundamental del tratamiento. Así declaran "Somos adictos en recuperación y nos reunimos con regularidad para ayudarnos a permanecer 'limpios'. Este es un programa de abstinencia completa de todo tipo de drogas". (NA, 2010: s/p)

<sup>2</sup> A fin de aclarar las nociones de 'comunidad', encuadre comunitario y proceso comunitario, que incluye la explicación de los procesos grupales, se sugiere el Capítulo I "El encuadre y proceso comunitario" y Capítulo VI "El proceso comunitario" en López Corvo, 1994.

ferencia al ‘poder superior’ forma parte central de estos principios, por lo que a lo largo de este trabajo haremos referencia al mismo, retomando el vocabulario institucional.

Como observamos en diversos materiales de la literatura oficial y especializada de AA y NA, las premisas del tratamiento consisten en que es posible superar el deseo de consumir drogas con la ayuda del programa de los Doce Pasos y la confraternidad de adictos en recuperación. La confraternidad de adictos, basada en la estructuración de los servicios a través de la conformación de grupos de ayuda mutua, es otro pilar fundamental de estos sistemas de tratamiento. Actualmente distintas vertientes derivadas de estos programas desarrollan múltiples dispositivos generalmente ambulatorios y con modalidades grupales destinados a los problemas relacionados al uso de drogas (Galante y otros, 2010). De este modo, como hemos mencionado, las comunidades terapéuticas se apoyan tanto en el desarrollo y seguimiento de un programa espiritual, como en la organización a través de la confraternidad y principios de comunidad.

### ***Metodología y referentes empíricos***

El tipo de estudio que nos proponemos es básicamente cualitativo, siguiendo las premisas de la sistematización. Entendemos por sistematización de experiencias el proceso de reconstrucción y reflexión analítica sobre una experiencia de acción o de intervención mediante la cual interpretarla y comprenderla. Con dicho proceso de sistematización se obtiene un conocimiento consistente que permite transmitir la experiencia, confrontarla con otras experiencias o con el conocimiento teórico existente, contribuyendo al desarrollo de conocimientos generados desde y para la práctica y a su difusión o transmisión (Jara, 1994). Advertimos que en este texto no se refleja un proceso completo de sistematización, pero sí se procura transmitir algunos resultados y conclusiones a las que se ha arribado mediante dicho procedimiento.

Se han utilizado para los análisis documentos institucionales de Alcohólicos Anónimos y Narcóticos Anónimos, que guían el funcionamiento de la comunidad terapéutica en la que se desarrolló la experiencia y a par-

tir de los cuales podremos analizar algunos elementos de dicho sistema de tratamiento.

Asimismo se utilizaron registros de entrevistas en profundidad y encuentros grupales, desarrollados entre los meses de marzo 2008 y diciembre de 2009. Tomamos en este trabajo relatos de jóvenes<sup>3</sup> familiares, específicamente hermanos/as, de aquellos internados. Los mismos participaban de encuentros grupales<sup>4</sup> con una frecuencia semanal, en la sede institucional ubicada en la localidad de San Martín, Provincia de Buenos Aires. Cada encuentro grupal semanal contaba con un promedio de 20 integrantes. A lo largo del periodo temporal indicado se ha trabajado con aproximadamente 150 jóvenes, quienes participaban tanto en los espacios grupales como en entrevistas individuales. Los sujetos que allí concurrían, provenían de diversos barrios del conurbano bonaerense, especialmente de zona norte y oeste, perteneciendo principalmente a sectores de bajos ingresos, que aquí consideraremos como barrios populares<sup>5</sup>. Su relación personal con las drogas era diversa –algunos declaraban haber sido usuarios o consumidores,

---

<sup>3</sup> Consideramos juventud como una construcción social, como un significante complejo que contiene en su intimidad las múltiples modalidades que llevan a procesar socialmente la condición de edad, tomando en cuenta la diferenciación social, la inserción en la familia y en otras instituciones, el género, el barrio o la micro cultura grupal (Margullis, Urresti; 1996). En este trabajo utilizamos el término jóvenes refiriéndonos a sujetos que integran una franja etaria entre los 16 y 30 años aproximadamente. Sabiendo que no es una categoría unívoca ni homogénea, y que la franja etaria no es suficiente como demarcador, encontramos la noción de jóvenes representativa de algunas características generales del grupo tomado como sujeto de estudio. Para profundizar en la categoría juventud - de la cual en este trabajo expondremos sólo algunas de sus posibles características- sugerimos el trabajo de Margulis y Urresti, 1996.

<sup>4</sup> Los objetivos que se planteaban desde la institución para el tratamiento con familiares se centraban en, propiciar un espacio de encuentro y reflexión que se dirija a que los hermanos y hermanas logren: -Conocer y entender el tratamiento en el cual se encuentra el residente y su familia, reflexionando sobre el ejercicio de los valores del mismo en la propia vida de cada uno/a, para que pueda comprenderlo y acompañar al residente en su proceso de rehabilitación; -Expresar sentimientos y vivencias relacionadas con sus hermanos y familiares y con su vida cotidiana, a fin de que el grupo brinde contención y actué en forma preventiva; - Promover un proceso de crecimiento personal en el que se privilegie el aprendizaje de la escucha atenta, la expresión de emociones, el respeto, la sinceridad y cooperación, entre otras actitudes. (Planificación institucional, año 2008).

<sup>5</sup> Merklen (2005) en uno de sus trabajos propone caracterizar el mundo popular a partir de dos rasgos que lo distinguen: la inestabilidad de su vida cotidiana, y la fuerza de su tejido relacional generalmente anclado al territorio. Asimismo sostiene que estas características definen cada medio popular como una condición particular de individuación. En este sentido el autor afirma que la vida en los márgenes exige acostumbrarse a la inestabilidad como componente de la vida cotidiana.

otros no haber usado nunca, otros haber superado la adicción, y algunos estar consumiendo en la actualidad—.

La decisión de priorizar en este texto el uso de los materiales obtenidos en la experiencia realizada con los familiares -hermanos/as- se debe, por un lado, a que era uno de los principales espacios de intervención profesional desde el trabajo social en la institución, por lo tanto hemos tenido la posibilidad de recabar mayor cantidad de información y de acceder a niveles de profundidad en las reflexiones de los sujetos. A su vez, creemos de suma relevancia indagar en aspectos de la espiritualidad y el ‘poder superior’ desde los relatos de los/as hermanos/as, siendo que el hecho de participar de un modo ‘indirecto’ en el tratamiento los ubica en un lugar particular, desde el cual podemos pensar que sus opiniones y experiencias están menos condicionados por reglas internas de la institución -como sería en el caso del sujeto internado- y más vinculadas con la experiencia cotidiana en el ámbito barrial. Creemos que esta conjunción entre estar dentro de un sistema de tratamiento específico y a su vez reflexionar sobre el mismo desde la experiencia cotidiana -diferente a la condición que plantearía la internación- presenta particularidades interesantes de considerar, algunas de las cuales presentamos en este texto.

## **II. Proceso de análisis y resultados**

### ***La incorporación de la espiritualidad como eje central del tratamiento***

*Llegamos a creer que un Poder superior a nosotros mismos podía devolvernos el sano juicio*” (‘Los Doce Pasos’, Documento AA). Esta frase es un buen modo de iniciar este acápite, la que corresponde al título del Segundo Paso, dentro de los ‘Doce Pasos’, documento producido originalmente por Alcohólicos Anónimos. Tanto AA como Narcóticos Anónimos exhiben hoy en día experiencias de alcance y reconocimiento internacional<sup>6</sup>. En el conjunto de programas existentes en nuestro país, estos se des-

---

<sup>6</sup> Narcóticos Anónimos surgió del Programa de Alcohólicos Anónimos hacia fines de la década de 1940, con las primeras reuniones que surgen en el área de Los Ángeles de California, EE.UU., a principios de 1950. El programa de NA comenzó como un pequeño movimiento de EE.UU. que se ha convertido en una de los más antiguas y grandes organizaciones del mun-

tacan por la extensión de su cobertura y la accesibilidad geográfica y temporal (Galante y otros, 2010).

Lo que nos interesa aquí presentar y enfatizar es la dimensión central que tiene la espiritualidad en dichos tratamientos, concibiéndose los mismos como programas espirituales, centrados en la idea de un ‘poder superior’. Diversos trabajos han analizado las relaciones entre la adhesión a los tratamientos y la creencia y fe en un poder superior. Para comenzar, Giménez Beliveau y Esquivel (1996) se preguntan acerca de las consecuencias que acarrea la real percepción de que las verdades de la modernidad (progreso indefinido, bienestar y ascenso social) son cuestiones definitivamente indemostrables. Ante tamaña incertidumbre, ¿será que la sociedad se vuelca hacia diversas prácticas religiosas o en cambio se recluye en la desesperanza?

Algunos autores consideran que la pérdida de sensación de totalidad es uno de los malestares más significativos de esta etapa en la historia de Occidente. El mundo se presenta dividido, escindido, con falta de sentidos o con plurales sentidos que socavan ese conocimiento dado por supuesto (Berger y Luckman, 1997). Carballada (1999) se pregunta si no será que las sustancias nos prometen ‘al igual que los objetos’ una efímera reconstitución de ese ‘todo’ que se perdió. En definitiva, ¿las drogas no se han convertido en un objeto de consumo más? En esta dirección Giddens (1991) hace referencia al proceso de inseguridad existencial del sujeto, determinado por la fragmentación y la incertidumbre de sentido frente a la aceleración del cambio tecnológico y social, del desarrollo de las comunicaciones, la movilidad geográfica y profesional y la pérdida de control experimental de las coordenadas de espacio y tiempo.

Así podemos considerar la existencia de algunos espacios que adolecen de un debilitamiento como instituciones productoras, conservadoras y transmisoras de sentidos, instituciones cuya labor incluía el ‘procesamiento social de sentido’. Coincidimos en que “*las instituciones de este tipo de*

---

do en su tipo. Durante muchos años, NA creció lentamente extendiéndose de Los Ángeles a otras grandes ciudades de América del Norte y Australia en la década de 1970. En 1983, Narcóticos Anónimos publicó su libro del mismo nombre -el Texto Básico-, que contribuyeron a su enorme crecimiento; a finales de año, NA había crecido a más de una docena de países. Hoy, Narcóticos Anónimos está bien establecida en gran parte del continente americano, Europa Occidental, Australia, Oriente Medio, Nueva Zelanda y Europa del Este. También recientemente en India, África, y Asia oriental. Hoy en día la organización se encuentra asentada en 130 países de diversas lenguas y culturas. <http://www.na.org>

---

*sociedad han dejado de aplicar en la vida práctica una reserva organizada de sentido y valores de una manera sistemática y vinculante”* (Berger y Luckman, 1997: 54), de modo que la pluralidad y contradicción aparecen como características centrales.

De Certeau (2006) también describe esta situación, afirmando que los discursos relativos a la vida, la muerte, las cuestiones esenciales de la vida son múltiples y no reductibles a uno sólo; contruidos y no recibidos o fijados por una ortodoxia; ligados a procesos de producción y diversificación característicos de la sociedad contemporánea.

La pluralidad y contradicción de sentidos, la pérdida de noción de totalidad, la sensación de no pertenencia a un todo integrado, han sido reconocidos conformando la escenografía donde se expresan muchos de los padecimientos actuales, entre otros el fenómeno de las adicciones. En este contexto el ‘poder superior’ podría ser pensado ocupando un espacio de sentido último, como lugar de la integración, confianza y totalidad, que da respuestas a las necesidades de los sujetos en la sociedad contemporánea. La introducción del ‘poder superior’ en las modalidades terapéuticas podría estar vinculada con el objetivo, entre otros, de producir una sensación de totalidad, de unión con un ‘todo’. Recordemos que en el uso ritual de sustancias en diversos grupos o culturas, ésta formaba parte de la vida cotidiana como parte de un proceso de acceso a la unión con el todo mayor, elevando la capacidad de reunión con lo espiritual, lo sensible y supra-sensible<sup>7</sup>. Así, actualmente los caminos para ‘liberarse’ de las ‘sustancias’ integran la búsqueda consciente de conexión con ese poder superior que devolvería una experiencia de ligadura con la totalidad.

### ***Hacia una búsqueda individual de totalidad***

*“Tomamos la decisión de tornar nuestra voluntad y nuestra vida al cui-*

---

<sup>7</sup> Estela Cuatrochí (2007) aclara que cuando el creyente, cumpliendo con el rito heredado de sus ancestros, consume la sustancia indicada, se siente en comunión con el dios en el que cree, y ese viaje ritual o trance está contenido y acotado por la comunidad religiosa; lo más probable es que salga del trance en medio de una experiencia socialmente valorada, en armonía con su entorno social y espiritual. Consideramos que estas costumbres, que aún perduran en ciertas culturas, adquieren características totalmente diferentes con el consumo de drogas que encontramos en las sociedades capitalistas posmodernas.

*dado de Dios, como lo entendíamos*" ('Doce Pasos', Documento AA). La frase corresponde al Tercer Paso, de los Doce a los que ya hemos hecho referencia. Nos interesa avanzar, reflexionando sobre la característica de que el contacto con lo 'superior' es consciente, directo y personal. El grupo, que en estos dispositivos es pensado como un continuo sistema de apoyo basado en una fuerte identificación con los pares y la pertenencia a una 'comunidad fraterna', sólo actúa como colaborador y acompañante del proceso.

El camino espiritual que se proponen plantea el derecho incondicional de todos los adictos a desarrollar su propia concepción de un poder más fuerte que ellos. Insistiendo en que se trata de un programa espiritual y no religioso. A los fines de precisar esta distinción nos valemos de Swartzentruber (2007) para identificar religión en términos de la institucionalización del conjunto de creencias y prácticas, y espiritualidad como la experiencia dinámica de sentido trascendente en la vida cotidiana.

Entre las funciones de este 'poder superior' está la de devolver el 'sano juicio': el objetivo es que cada uno/a encuentre una concepción de este poder que pueda ayudarlo. Por lo tanto, se evidencia una libertad de conciencia ligada al 'derecho a la privacidad' en consonancia con el individualismo moderno. Asimismo una dimensión de funcionalidad, por cuanto se busca que este poder superior sea útil.

Diversos autores hacen mención a los procesos de individualización del creer, refiriéndose a diversos tipos de creencias, entre éstas las religiosas y políticas. De Certau (1996) señala que este proceso de individualización de las creencias propio de la modernidad, conlleva que los marcos de referencia comunes se fragmenten en 'opiniones' sociales o en 'convicciones' singulares, mientras 'viajan' en una red cada vez más diversificada de objetos. Zapponi (2008) retoma la noción de 'individualización de las cosmologías' y reflexiona sobre la tensión contemporánea hacia la práctica social de un 'bricolaje individual', como una acción del sujeto para ordenar una experiencia de la realidad percibida como fragmentaria e inestable.

Asimismo es importante destacar que toda espiritualidad tiene un carácter histórico, ya que la misma describe una experiencia y porque a través de una práctica, apunta a las dificultades vividas y responde a los interrogantes de un tiempo en los mismos términos de tales interrogantes. La espiritualidad "(...) *tiende a manifestar cómo vivir lo Absoluto en las con-*

*diciones reales fijadas por una situación cultural, por lo tanto se explica en función de las experiencias, las ambiciones y los miedos, las enfermedades y las grandezas propias de hombres asidos, con sus contemporáneos, en el mundo definido por un tipo de intercambios y conciencias”* (De Certau, 2006: 51). La búsqueda espiritual debe ser comprendida a la luz de las características socio-históricas y culturales de cada época y lugar, las cuales definen las prácticas, sentidos y particularidades que las mismas adquieren. Insistimos que es desde estas características que podemos intentar comprender tanto su sentido en el sistema de tratamiento como en las vivencias de los jóvenes en su vida cotidiana.

### ***La vivencia de lo espiritual en los/as jóvenes***

*“Me conecto cuando miro las estrellas y me doy cuenta de que brillan de verdad”* (Rosa, 20 años, La Salada, Lomas de Zamora).

Estábamos en una sesión de grupo con unos aproximadamente veinte jóvenes reunidos/as. Rosa, hermana de uno de los jóvenes internados, expresó la frase que da inicio a este apartado. Romina, otra hermana, había llegado ese día trayendo una canción que había escuchado y con la que se había sentido identificada. Le parecía que hablaba de ella y de los demás miembros del grupo, y la quería compartir. La misma se titulaba *“El valor que no se ve”*<sup>8</sup>.

Otro día, cuando se hallaban reunidos otros quince jóvenes compartiendo experiencias propias en relación con el ‘poder superior’, Fernando comentó acerca su fe hacia la virgen de Catamarca. Relató que dicha fe lo había salvado de una grave enfermedad, y por lo tanto ella era su poder superior. Raúl explicó, ante el silencioso respeto de los/as presentes, sus prácticas en el culto Umbanda. Y, mientras el clima de confianza y respeto aumentaba, Micaela se apasionó contando la historia de la Difunta Correa y dio paso al relato de Florencia sobre el Gauchito Gil. A través de estas experiencias los jóvenes se cuestionan, plantean y buscan en la dimensión de lo que ‘no se ve’ sentidos para su vida y la conexión con algo que creen que los trasciende.

---

<sup>8</sup> Canción de la cantante italiana Laura Pausini.

Pensar en una dimensión espiritual nos remite a un concepto amplio y en ocasiones vago, susceptible a diversas interpretaciones. Alves da Silva (2009) expresa que cada pueblo, cada cultura buscarán formas para explicar lo sagrado, el misterio, o todavía en la búsqueda por comprenderse a sí mismo, crearán símbolos, gestos que nombren aquello que parece no ser nombrado. Y es cierto, sostiene, que esta búsqueda por nombrar lo sagrado es marcada por cierto extrañamiento delante de lo inefable, de aquello que es indecible, incomprendible: “Traer la reflexión de lo sagrado a la superficie es, la verdad, traer a la superficie la complejidad de estas cuestiones, pero primordialmente traer el enmarañado de hilos que se entrelazan como proximidades, extrañamientos, misterio, silencio, clamor... Todo... Todo se mezcla” (Alves da Silva, 2009:16).

Por su parte, podríamos afirmar que las ciencias han recorrido procesos de alejamiento y desvalorización de esto que ‘no se ve’ desconociendo su carácter social y su incidencia en la dinámica interaccional, configurando saberes desplazados, estigmatizados o simplemente devaluados por la preeminencia del saber científico. Los que versan sobre lo sagrado o espiritual han sido y son considerados como los más ‘atrasados’. La vida cotidiana y los saberes vinculados a ella fueron relegados a un plano menor, en la medida que sólo el saber científico ‘positivo’ era considerado capaz de conducirnos al conocimiento verdadero. Así, la riqueza de la vida cotidiana y su dimensión espiritual fue omitida, y se la consideró como pasividad receptora de los avances de la ciencia y el conocimiento. Coincidimos con Gebara (1998) quien plantea que se trata de devolver al común de las personas aquello que forma parte de su vida, pero que de alguna forma les fue quitado por exceso de elitismo científico presente en nuestra sociedad, democratizando el conocimiento al entregar a las personas el poder de acceder a los mecanismos de su comprensión a partir de su propia existencia. En este sentido, enfatizamos la necesidad de acceder a la lógica de la vida cotidiana, lo que concierne no sólo a los acontecimientos ordinarios sino a los extraordinarios, los cuales también presentan su rutina y se insertan de modo pautado en los acontecimientos ordinarios (Guber, 2004). Las reflexiones aquí sistematizadas procuran ser un llamado, un recordatorio, tendiente a visibilizar aquellos acontecimientos ordinarios y extraordinarios que recorren a los jóvenes, abarcando las diversas dimensiones, expe-

riencias y prácticas que se presentan en sus vidas, devolviendo la característica de integralidad de lo humano.

***Acerca de la noción de lucha y sentido en la vida cotidiana***

*“Tener fe nos impulsa y nos levanta en momentos de debilidad”*. (José, 18 años, San Martín)

*“(…) Busca una salida, un mañana que cure las heridas que hay dentro de tí, lucha por vivir, con ese valor que no se ve (...)”* (Fragmento seleccionado por el grupo de la canción ‘*El valor que no se ve*’)

En este breve apartado queremos apuntar algunas reflexiones sobre las experiencias de contacto con lo trascendente en los/as jóvenes y sus vinculaciones con ciertos aspectos de la vida cotidiana; en particular problematizar las nociones de lucha y esperanza y sus relaciones con la denominada cultura popular. Entendemos a esta última inserta en la masividad de lo urbano, imbricada en la trama social, en donde mujeres y hombres jóvenes, atravesados por la pobreza, generan permanentemente actitudes, estrategias de subsistencia, posicionamientos y comportamientos que les posibilitan, en contextos adversos, y en situaciones complejas y conflictivas, enfrentar cada día la lucha por la vida (Ameigeiras, 2002; Merklen, 2005; Semán, 2006)

Retomamos la noción de ‘moratoria vital’ que emplean Margulis y Urresti (1996) para referirse a esa sensación de inmortalidad que en la juventud se derivaría de la condición fáctica de supuesta distancia temporal con la muerte. Sin embargo como el autor destaca, sobre esta moratoria aparecen diferencias sociales y culturales en el modo de ser joven, dependiendo de cada clase y también de las luchas por el monopolio de su definición legítima. Desde este lugar, la vida requiere ser redefinida y ‘luchada’ día a día. El hecho de ‘tener toda la vida por delante’ no parece ser, en algunas circunstancias, señal de aliento: ¿qué tipo de vida tengo por delante?, ¿cómo?, ¿para qué?

Ameigeiras (2002) sostiene que en la vida cotidiana se desarrolla una fe religiosa que se articula con las necesidades personales, lo que confiere un

instrumento indispensable para enfrentar los problemas y encontrar un fundamento de sentido. De este modo, la vida cotidiana de los sectores populares puede ser caracterizada por presentar una síntesis vital, un pensamiento sincrético que lejos de absolutizar un discurso sobre la realidad o una apreciación ideológica sobre la misma, se afirma en una integración selectiva, en una capacidad de resemantización, que aún en sus limitaciones y carácter reproductivo, es capaz de plantear alternativas, de aprovechar intersticios, de generar una apertura hacia lo posible (Semán, 2006). En este sentido Scribano (2009) convoca a mirar desde la sociología aquellas prácticas intersticiales vinculadas con la felicidad, la esperanza y el disfrute. Afirma que urge revisar las maneras de conservación de credibilidades existentes. La esperanza anida en las prácticas anticipatorias de las felicidades cotidianas que se entremezclan con las fatalidades que augura la resignación.

### *Sobre identidades, sentidos y certezas*

*“Solo por hoy creeré firmemente, aunque las circunstancias demuestren lo contrario, que la buena providencia de Dios se ocupa de mí como si nadie existiera en el mundo”* (‘Solo por hoy’, Documento AA).

En otro encuentro grupal, Manuel leyó en voz alta esta frase que él había elegido, y que ahora seleccionamos como subtítulo de este apartado. En medio de ese grupo de aproximadamente quince integrantes, Manuel de 19 años, leyó y luego se quedó mirando hacia abajo, pensativo. Al cierre de la mañana, saludó en forma tímida y se retiró, llevando consigo el papel en el que estaban escritas esas palabras. Parecía llevar también, junto a sus 19 años, experiencia de vida y muchas preguntas; se alejó lentamente, sin dejar de mirar la frase. ¿Quién se ocupa de mí?, ¿para quién soy importante?, ¿qué sentido tiene mi vida?, ¿quién soy? se plantearían como posibles interrogantes del joven.

Dificultades para encontrar referentes e instancias de socialización acordes con búsquedas ‘saludables’. ¿A quién busco, con quién me ligo que siento que tiene atributos positivos? En este punto nos interesa recuperar aquello que De Certau (2006) nos señalaba acerca de que las particularida-

des que presenta la búsqueda espiritual deben ser comprendidas a la luz de las características socio-históricas y culturales de cada época y lugar. ¿Qué significa entonces la presencia de un Dios para este joven, habitante de un barrio popular, fuera del sistema escolar, integrante de una ‘banda’ barrial, cuyo hermano se encuentra internado por adicción a las drogas y él desde hace algunos años también es consumidor?, ¿qué relaciones podemos esbozar entre esta presencia y sus condiciones concretas de existencia?

Procuramos contribuir a la comprensión del proceso de construcción identitaria del sujeto en un contexto generalizado de movilidad de certezas (Zapponi, 2008) y nuevas formas de desorientación (Berger y Luckman, 1997), planteando interrogantes acerca de las posibles relaciones entre drogadicción, búsqueda espiritual y construcción identitaria. Volvemos a Carballada (1999) para recuperar la necesidad de observar el modo en que la sustancia ayuda a la construcción de la identidad, considerando que en la actualidad las identidades se construyen a través de objetos de consumo. Bienes y cosas, objetos seguros, certeros y funcionales. O ¿acaso no se les da ‘vida’ a las drogas, cuando se afirma que estas ‘producen’, ‘construyen’, ‘elaboran’ adictos, personalidades adictivas, problemas familiares, etc.?

Ante la pérdida de solidez de las instancias de socialización y contención, Balandier (1989) sostiene que la figura del hombre se hace más confusa, borrosa, como lo sería la imagen devuelta por una superficie líquida en constante movimiento. El hombre se descubre en parte desterrado en un mundo cuyo orden, unidad y sentido le parecen oscurecidos y, en presencia de una realidad fluctuante y fragmentada, se interroga sobre su propia identidad. Podríamos pensar, en esta línea de argumentación, que la construcción de la identidad<sup>9</sup> teniendo como referencia de sentido a un ‘poder superior’, se presenta como una alternativa en esta búsqueda de seguridad, sentidos y certezas.

Ante la multiplicidad y fragmentación de referencias, las modalidades terapéuticas centran sus procesos de tratamientos en el establecimiento de principios y pautas de vida que se vinculan estrechamente y se orientan, en

---

<sup>9</sup> Entendemos, como sostiene Arfuch (2002), que la identidad es una construcción nunca acabada. También consideramos pertinentes los aportes de Frigerio (2007) quien, considerando el carácter situado y performativo de la identidad, propone hablar de actos de identificación, afirmando que las identidades serían respuestas situadas a la pregunta ¿quién soy yo?, la que en cada contexto podrían ser respondidas de maneras divergentes.

última instancia, a una referencia mayor, total y trascendente, desarrollando un 'poder superior' como eje constructor de identidad, el cual concentra -según los principios del sistema terapéutico expuesto- los atributos de confianza, bondad, cuidado, certeza y poder. Sólo en ese contexto puede entenderse el pedido de Manuel por un Dios se haga cargo y vele por él, esbozo de esperanza y resistencia, aunque expresión por demás sorprendente si se hubiera dado en otro ámbito de la vida en comunidad.

### **III. A modo de cierre<sup>10</sup>**

Hemos intentado problematizar, desde un pensamiento situado, la noción de 'poder superior' como aspecto de la espiritualidad, eje de un tratamiento terapéutico para adicciones con jóvenes y sus familiares. Hemos pretendido colocar ideas que sirvan como disparadores de una reflexión en torno de que la búsqueda individual y consciente de ligadura con una totalidad podría actuar como referencia de sentido último, como lugar de integración y confianza.

Sostuvimos que las particulares que presenta la búsqueda espiritual deben ser comprendida a la luz de las características socio-históricas y culturales de cada época y lugar, las cuales definen los sentidos y rasgos que adquieren las mismas. Consideramos que es, desde estas características que podemos intentar comprender tanto su sentido en el sistema de tratamiento como en las vivencias de los jóvenes en su vida cotidiana. Asimismo, los relatos de experiencia, permitieron vivenciar la búsqueda espiritual de los jóvenes y señalar algunas relaciones con los procesos de definición de identidades, sentidos y certezas.

Desde este primer avance reconocemos la necesidad de continuar desarrollando una perspectiva analítica situada, que profundice en la vida de los jóvenes, sus búsquedas de solución a los problemas con las drogas, y sus experiencias de lo que hemos denominado espiritualidad, a fin de mejorar las intervenciones, atendiendo a dimensiones subjetivas, culturales y socia-

---

<sup>10</sup> Destacamos que se han incorporado en las reflexiones y propuestas finales, valiosos aportes de los/as participantes y coordinadores de la mesa de trabajo n° 10: "Proceso de Socialización, Cultura y Salud" de la II Reunión Nacional de Investigadoras/es en Juventudes Argentina desarrollada en la Ciudad de Salta, 14 y 15 de Octubre 2010.

les. En este sentido, nos interesa dejar planteadas algunas discusiones que emergen de este trabajo y podrían contribuir avances en los estudios sobre la temática y aportes al momento de re-pensar y planificar prácticas desde servicios de atención que trabajen con jóvenes:

- Primeramente queremos introducir la propuesta de considerar y continuar pensando acerca del lugar que tiene la dimensión espiritual en las políticas y programas de salud y promoción social dirigidos a jóvenes, tanto en los sistemas de tratamiento de adicciones como en otras áreas de atención. Hemos intentado fundamentar que la espiritualidad se configura como parte de las prácticas y sentidos culturales de los sujetos. Por lo tanto, la visibilización y reflexión de esta dimensión contribuiría a una comprensión y conocimiento más integral del sujeto en su contexto, que podría ampliar las posibilidades en cuanto al diseño y planificación de estrategias de intervención.
- Asimismo, insistimos en la necesidad de reconocer -desde las prácticas de intervención e investigación- al joven como un sujeto con múltiples experiencias y potencialidades, frente a las cuales es necesario desarrollar un esfuerzo sistemático para intentar conocerlas, comprenderlas, considerarlas y valorarlas y desde allí proponer acciones tendientes al bienestar y superación de problemáticas, acordes con la particularidad de cada sujeto en su contexto. No hubiéramos podido llegar a reflexionar sobre la espiritualidad con ellos/as, si hubiéramos partido de considerarlos/as carentes de experiencias y saberes. Al contrario, el esfuerzo de comprensión y valoración de cada uno/a, abrió un abanico de posibilidades de conocimiento y acción.
- En función de lo presentado, consideramos necesario continuar desarrollando experiencias de investigación y sistematización de prácticas, que contribuyan a profundizar la comprensión de algunas relaciones, como jóvenes- drogas- espiritualidad, desde abordajes situados que, partiendo de experiencias concretas, provean herramientas teórico- metodológicas para el diseño de planes y programas y la definición de estrategias de intervención.
- Por último, entre los análisis que pueden realizarse a partir de las vinculaciones planteadas a lo largo del texto, ‘abrimos el juego’ a continuar debatiendo en torno de los mecanismos por los cuales los

jóvenes se entregan a un 'otro', sea tanto objetos, sujetos, deidades, etc. Consideramos que los procesos de intervención con jóvenes deberían dirigirse a propiciar procesos de emancipación, reflexión crítica y autonomía, por lo que destacamos como línea teórica a profundizar el análisis sobre los impactos que esas entregas a un/os 'otro/os' pueden tener en términos de limitación de la autonomía y alienación. Aquí se abren nuevas dimensiones a explorar y perspectivas de análisis, que nos atraviesan en tanto personas, profesionales e investigadores/as.

### Referencias bibliográficas

- Alves da Silva, F. P. (2009). *Elas também falam, sentem e expressam Deus. A presença do Sagrado nos limites do mundo da prostituição*. ADITAL. Agência de Informação Frei Tito para a América Latina. Disponible em: [www.adital.com.br](http://www.adital.com.br).
- Ameigeiras, A. (2002). El pensar popular: Entre la memoria popular y el imaginario colectivo en la cotidianidad del ámbito barrial. En Forni, F. (Comp.) *De la exclusión a la organización. Hacia la integración de los pobres en los nuevos barrios del conurbano bonaerense*. Buenos Aires: Ciccus.
- Arfuch, L. (Comp.) (2002). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo.
- Balandier, G. (1989). *El desorden. La teoría del caos y las Ciencias Sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1997). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno*. Buenos Aires: Paidós.
- Carballeda, A. (2004). *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Carballeda, A. (1999). Adicciones, Salud Mental y Trabajo Social. Ponencia en las 1º Jornadas sobre Salud y Trabajo Social. Departamento de Ciencias Sociales. Carrera de Trabajo Social. Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires.

- Cuatrocchi, E. (2007). *La adicción a las drogas. Su recuperación en comunidad terapéutica*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano*. Tomo I. Artes de hacer. México: Universidad Iberoamericana.
- De Certeau, M. (2006). *La debilidad de creer*. Buenos Aires: Katz Barpal Editores.
- Frigerio, A. (2007). Repensando el monopolio del catolicismo en la Argentina. En Carozzi M. J. & Ceriani Cernadas (Coords.) *Ciencias Sociales y Religión en América Latina* (87-118). Buenos Aires: Biblos.
- Galante, A., Rossi, D., Goltzman, P. Pawlowicz, M. P. & G. Touzé, (2010). La matriz religiosa en algunos dispositivos de atención por uso de drogas. El caso de los Programas de Doce Pasos. Ponencia presentada en la II Reunión de Investigadoras/es en Juventudes Argentinas. Salta: ReIJA.
- Gebara, I. (1998). *Intuiciones Ecofeministas, Ensayo para repensar el conocimiento y la religión*. Montevideo: Doble Clic.
- Giménez Beliveau, V. & Esquivel, J. C. (1996). Las creencias en los barrios, o un rastreo de las identidades religiosas en los sectores populares urbanos del Gran Buenos Aires. En *Revista Sociedad y Religión* N° 14/15.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. A la vuelta de la antropología postmoderna. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Guiddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*, Stanford University Press.
- Jara, O. (1994). *Para sistematizar experiencias*. San José de Costa Rica: Alforja.
- López Corvo, R. (1994). *La rehabilitación del adicto*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Margulis, M. & Urresti, M. (1996). *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos.
- Merklen, D. (2005). *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina, 1983-2003)*. Buenos Aires: Gorla.
- Scribano, A. (2009). ¿Por qué una mirada sociológica de los cuerpos y las emociones? A Modo de Epílogo. En Figari, C. & A. Scribano

- (Comps.) *Cuerpo(s), Subjetividad(es) y Conflicto(s) Hacia una sociología de los cuerpos y las emociones desde Latinoamérica* (141-151). Buenos Aires: CLACSO-CICCUS.
- Semán, P. (2006). *Bajo Continuo. Exploraciones descentradas sobre cultura popular y masiva*. Buenos Aires: Gorla.
- Swartzentruber, B. (2007) *Spirituality and social work: select Canadian readings*. Toronto, Canadian Scholars' Press.
- Zapponi, E. (2008). ¿El espacio religioso como lugar de suspensión de lo político? Análisis de la construcción social de "islas atemporales. En Mallimaci, F. (Comp). *Religión y política, perspectivas desde América Latina y Europa*. Buenos Aires: Biblos.

**Otras fuentes:**

- Alcohólicos Anónimos Argentina <http://www.aa.org.ar/>
- Narcóticos Anónimos (2010). *¿Qué es el programa de NA?* Documento oficial de lecturas para la reunión, NA, en [www.na.org](http://www.na.org)
- Narcóticos Anónimos (1993). *Para el recién llegado*. Traducción de literatura aprobada por la Confraternidad de NA. Narcotics Anonymus. World Services. Diponible en: <http://www.na.org>
- Narcóticos Anónimos (1993). *Sólo por hoy*. Traducción de literatura aprobada por la Confraternidad de NA. Disponible en: <http://www.na.org>



*Julieta Infantino y María Laura Peiró*

Esta relatoría tiene como objetivo recuperar las principales líneas de discusión que se plantearon en las sesiones de trabajo del Eje durante la II ReNIJA, poniéndolas en diálogo con las conclusiones producidas en el mismo Eje durante la primera edición de la Reunión (volcadas en Infantino y Peiró, 2009).

En el Eje “Trabajo” se presentaron este año 23 resúmenes, de los cuales se recibieron luego 20 ponencias y se expusieron finalmente durante las sesiones 16 de ellas. En función de las problemáticas abordadas por estos trabajos, se organizó el desarrollo de las exposiciones a partir de cinco bloques temáticos: 1) Desigualdad, educación y trabajo; 2) Sentidos, prácticas y estrategias de trabajo en el ámbito urbano; 3) Cruce entre trabajo y otras dimensiones de construcción identitaria: arte y política; 4) Programas de empleo; 5) Trabajo en el ámbito rural y comparaciones rural-urbano.

Una de las primeras cuestiones a destacar respecto de los aportes recibidos tiene que ver con la cantidad de trabajos y los temas de estudio de las investigaciones en las que se enmarcan. En esta segunda edición de la ReNIJA el Eje recibió más del doble de ponencias que en la primera edición; asimismo, dos de los bloques temáticos sobre los que se trabajó cubrieron tópicos que habían sido identificados como áreas de vacancia en la primera Reunión: por un lado, el análisis de la dimensión laboral de las prácticas artísticas, y por el otro, el estudio del trabajo de los jóvenes en el ámbito rural. La recepción de estos trabajos y el diálogo con sus autores reveló que si bien son temas sobre los que existen o se han divulgado pocas investigaciones, éstas son de larga data, es decir que se están desarrollando desde hace varios años y con continuidad.

Otra cuestión a destacar respecto de la composición del Eje en esta edición de la Reunión tiene que ver con las disciplinas de procedencia de las

investigaciones presentadas. Como se había concluido en la Reunión de 2007, en el campo de estudios sobre juventud y trabajo las disciplinas tradicionalmente preponderantes -tanto en cantidad y antigüedad de producciones como de líneas de investigación- eran la sociología, la economía y las ciencias de la educación; al mismo tiempo se había señalado la aparición creciente en los últimos años de aproximaciones a la temática desde otras disciplinas como las ciencias políticas y la antropología. En consonancia con ello, en esta oportunidad se recibieron trabajos provenientes de las mencionadas disciplinas “clásicas” en el campo y también de otras disciplinas que no habían estado presentes en la primera edición -antropología, psicología, psicología social, orientación vocacional, relaciones laborales, entre otras-.

También cabe destacar la ampliación de la cobertura y distribución geográfica de los trabajos recibidos, ya que en esta oportunidad se presentaron investigaciones realizadas en distintas zonas del país -provincias de San Luis, San Juan, Salta, Chaco, Corrientes, Entre Ríos, Buenos Aires; ciudad de Buenos Aires-.

En cuanto a las líneas por las que circuló el debate a lo largo del desarrollo del Eje, una de las principales temáticas transversales que surgieron es la referida al lugar que ocupa el trabajo en la vida cotidiana de los jóvenes. Marcando una profundización de las preguntas sobre las que se trabajó en la primera edición de la ReNIJA -en la que las exposiciones habían girado más en torno a la descripción de las diferentes situaciones de precariedad laboral que enfrentan los jóvenes al insertarse en el mercado de trabajo que en torno a sus consecuencias e impactos en la subjetividad- en esta ocasión se logró avanzar en esta última cuestión, ya que muchas ponencias plantearon explícita o implícitamente la pregunta por el lugar o la importancia que los jóvenes asignan al trabajo, aún bajo las condiciones de precariedad que reviste. A partir de la identificación de este interrogante común se desarrolló un debate en torno al concepto de identidad y al espacio ocupado por el trabajo como potencial o real eje estructurante de la misma. Se planteó la necesidad de flexibilizar y criticar nuestras miradas como investigadores, con el fin de evitar caer en visiones normativas que conduzcan a interpretar que sólo determinados tipos de empleo (pleno, protegido) pueden construir identidades. Se concluyó que, sin dejar de revelar y cuestionar el orden so-

cio-económico generador de las condiciones de precariedad laboral en que se encuentran actualmente gran parte de los trabajadores jóvenes, es necesario plantearse la pregunta por qué tipo de identidades juveniles se están construyendo en función de los nuevos, diversos y desiguales escenarios y condiciones de trabajo.

A partir de la discusión mencionada surgieron otras cuestiones que se plantearon como líneas para continuar indagando y desarrollando en cada una de las investigaciones. Por ejemplo, a partir de la alusión a casos de jóvenes que diferencian entre “ser trabajador” y “trabajar de...”, se planteó la importancia de alejarse de la idea de la identidad como esencial, estática y homogénea, complejizando la mirada para poder dar cuenta de los múltiples planos con base en los cuales los jóvenes se construyen identitariamente -siendo el trabajo uno de ellos, pero no el único-.

Aparecieron entonces esas otras dimensiones a partir de las cuales los jóvenes construyen sus identidades, como pueden ser las prácticas artísticas y la militancia política. Los estudios presentados en torno a estos temas mostraron cómo algunos jóvenes intentan convertir estas actividades en espacios de profesionalización, lo cual lleva a reflexionar sobre la tensión -presente entre los actores pero también en los investigadores a la hora de interpretar dichas prácticas- entre una visión un tanto naturalizada, adulto-céntrica y normativa de lo que se considera “trabajo” y el reconocimiento, por ejemplo, de la actividad artística como opción laboral. Varios de estos estudios coincidieron en remarcar que cuando los jóvenes logran desarrollar estas prácticas con continuidad y comienzan a vivenciarlas como actividades laborales gratificantes, depositan muchos esfuerzos y expectativas en ese plano, que puede interpretarse entonces como generador de identidad.

También se planteó en la discusión del Eje que aquello que se entiende por práctica laboral “gratificante” es una cuestión que se debe indagar en cada caso empírico. En algunos de los casos presentados, la autonomía o la independencia aparecieron como los ejes que convertían a un trabajo en un terreno de gratificación para los jóvenes, mientras que en otros la estabilidad y los beneficios sociales eran las características centrales que asociaban con un trabajo “digno”. Se planteó en torno a este tema la necesidad de no perder de vista los condicionantes de clase que generan un campo de “hori-

zontes posibles” para los jóvenes de distintos sectores, habilitando una diversidad de representaciones sobre la dignidad o gratificación en el trabajo.

Otro de los ejes por los que transcurrió el debate se relacionó con el reconocimiento de que permanece vigente en muchas investigaciones una visión normativa en relación a cuál debería ser el vínculo de los jóvenes con el trabajo. En base a ello se discutió acerca de la tendencia histórica de basar las políticas públicas orientadas a jóvenes en la idea de itinerarios lineales (estudio-trabajo-estabilidad-adultez), en contraposición a las trayectorias fluctuantes que suelen caracterizar las vidas de los jóvenes a las que están dirigidas. Las ponencias abocadas al análisis de las políticas de empleo juvenil dieron cuenta de algunos cambios auspiciosos en este sentido, relacionados con un re-direccionamiento en el diseño de algunos programas, que ligarían mejor las prestaciones ofrecidas con las condiciones de vida y trayectorias efectivas de los jóvenes. Específicamente se analizó el plan “Jóvenes con más y mejor trabajo”, en el que existiría un cambio de orientación en tanto su formulación intenta quitar el eje de la histórica responsabilización que desde las políticas se ha asignado a la juventud en relación a su formación, saberes y capitales como causas fundamentales de sus problemas de empleo. En esta dirección, se destacó la apelación -al menos desde la letra del programa- a la responsabilidad estatal y empresarial y al involucramiento de la sociedad civil como estrategias necesarias para atender la problemática de desempleo juvenil.

Junto a lo anterior se destacó cierto cambio de escenario en relación a la vinculación creciente entre los ámbitos responsables del diseño de las políticas públicas y los equipos de investigación que trabajan sobre la temática del empleo juvenil, ya sea a partir de la contratación de estudios específicos, el trabajo conjunto o la capacitación de los agentes estatales.

No obstante lo anterior, se destacaron también varias cuestiones problemáticas como las diversas dificultades que se generan en la implementación local de las políticas de origen nacional, o bien la contradicción generada a partir de la superposición de políticas nacionales y locales con contenidos teóricos disímiles. Uno de los trabajos presentados abordó la cuestión en el caso de San Luis, donde el “Plan de Inclusión” de origen provincial genera una dinámica propia al interior de la provincia, impidiendo además la llegada de otros programas de empleo desde el ámbito nacional.

Por otra parte, en cuanto a las cuestiones metodológicas, se alertó acerca del peligro de suponer que dar la palabra a los jóvenes es suficiente para abordar las problemáticas bajo estudio. Como en cualquier investigación en Ciencias Sociales, es preciso valerse de múltiples fuentes de datos y tomar en cuenta la situación estructural desde la cual los jóvenes construyen sus relatos, ofreciendo por consiguiente una interpretación que vaya más allá de la mera reproducción de sus palabras y categorías. En relación con esta cuestión se planteó la pregunta de cómo abordar algunas situaciones que en los relatos de los jóvenes aparecen como “elecciones” -como por ejemplo cuando evalúan como ventajosos los trabajos temporarios y la posibilidad de cambiar de empleo- sin perder de vista los condicionantes estructurales ni la subjetividad de cada joven en ese contexto.

Una última cuestión que se planteó en función de las investigaciones presentadas fue la relacionada con el estudio de la juventud en ámbitos rurales. Si bien se presentaron en esta edición varias investigaciones sobre el tema, remarcaron la preponderancia de dispositivos analíticos construidos en función del estudio de la juventud urbana, y la dificultad para encontrar investigaciones sobre juventud y trabajo rural que tomen en cuenta esta dimensión y la profundicen.

Finalmente, se resaltó que continúan siendo áreas de vacancia en el campo de estudios de juventud y trabajo en el país los temas relacionados con las visiones sobre el trabajo de los jóvenes de sectores medios y altos, así como aquellos relacionados con las visiones y políticas de recursos humanos de las empresas que emplean jóvenes.

**Trabajos disponibles en el CD de la II ReNIJA  
y presentados durante el encuentro:**

Aisenson, G., Legaspi, L., Valenzuela, V., Duro, L., Lavatelli, L., De Marco, M., Moulia, L., Bailac, K. S., Celeiro, R. & Del Re V. (2010). El estudio y el trabajo en Jóvenes escolarizados. Diferencias por circuito educativo, nivel de escolaridad y sexo. En *Actas electrónicas de*

- las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Alvarado Retamal, E. (2010). Gestión del plan Jóvenes con Más y Mejor Trabajo, en la provincia de San Juan. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Alvarado Retamal, E., Buigues, M. E. & Crocco, E. B. (2010). Jóvenes rurales asalariados: sus representaciones acerca del trabajo en el campo. San Juan. Argentina. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Barbetti, P. A. (2010). La implementación a nivel territorial de Programas de inclusión socio-laboral juvenil. Tensiones, cambios y continuidades. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Bover, T. (2010). Trabajar de policía: entre la seguridad del trabajo y la inseguridad de ser policía. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Castilla, A. M., Landini, M. L. & Giménez, S. S. (2010). Jóvenes sanjuaninos: prácticas y trayectorias laborales. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Cortés, M. F. (2010). Los jóvenes de sectores populares, entre la educación y el trabajo. Una mirada sobre algunas trayectorias posibles. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Gili Diez, V. B. (2010). El mundo del trabajo de jóvenes horticultores: una aproximación a sus prácticas y representaciones sociales. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Infantino, J. (2010). La dimensión laboral del arte. Prácticas artísticas como opción de trabajo juvenil. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Olguín, J. R., Vílchez, V. C. & Rodríguez, M. B. (2010). Jóvenes y trabajo en San Luis. Precariedad, pobreza y políticas públicas. En *Actas*

- electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Peiró, M. L. (2010). Significados del trabajo para jóvenes en situación de pobreza estructural en el Gran La Plata. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Pratesi, A. R., Castillo, S., Oviedo, L. & Casaro, M. M. (2010). La socialización en el trabajo y la política en jóvenes profesionales de la ciudad de Corrientes. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Tomsig, G. (2010). Estrategias que desarrollan los jóvenes para insertarse y mantenerse en un empleo en el sector público y privado. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Uhart, C. & Molinari, V. (2010). Jóvenes recuperando el trabajo y la cultura. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Vicente, M. E. (2010). Trayectorias laborales y educativas de las Juventudes en la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Zaffaroni, A., López, F., Juárez, M. C., Sarmiento Sosa, M. & Guaymás, A. (2010). Trayectorias de jóvenes profesionales de la universidad pública. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.

**Otras referencias:**

- Infantino, J. & Peiró, M. L. (2010). Eje Trabajo. Relatoría. En Chaves, M. (Coord.) *Estudios en Juventudes en Argentina I. Hacia un estado del arte 2007* (301 a 305). La Plata: Red de Investigadores/as en Juventudes Argentina (ReIJA) y Editorial Universidad Nacional de la Plata (Edulp).



# **TRABAJAR DE POLICÍA: ENTRE LA SEGURIDAD DEL TRABAJO Y LA INSEGURIDAD DE SER POLICÍA**

*Tomás Bover*

## **Introducción**

**E**n este artículo nos proponemos exponer algunas conclusiones del análisis efectuado sobre relatos biográficos de jóvenes pertenecientes a fuerzas de seguridad en la ciudad de La Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina. Nos dedicaremos particularmente a reconocer y caracterizar los modos de narrar las emociones experimentadas durante el desarrollo de su trabajo para identificar de qué manera estas estructuran su labor cotidiana.

Las entrevistas biográficas realizadas apuntan a dar luz sobre las transformaciones y continuidades en las trayectorias sociales de los jóvenes desde que ingresan a *la fuerza*. Para interpretar estas trayectorias, entendemos que el estudio de las mismas propone que para cada grupo de individuos que ocupa una posición similar en la estructura social, se impone un abanico de posibilidades relativamente definido y más o menos común. Este es el “efecto de destino” que impone la situación de clase, que define posibilidades de trayectorias diferentes para los miembros de clases diferentes, y similares para quienes comparten una misma condición. Pero así como asume esta suerte de “determinismo estructural”, también asume que siempre queda un margen de posibilidad para que en cada grupo se produzcan fracciones o individuos que construyen trayectorias que se despegan del campo de posibilidades que determina su condición de clase, que se desclasan, como diría Bourdieu, principalmente producto de incrementos o decrementos en los niveles de capital que resultan del propio movimiento o la propia acción. (Bourdieu, 1988; Ghiardo, 2005; Machado Pais, 1993).

La hipótesis que sostenemos en nuestro trabajo es que el ingreso a fuerzas de seguridad implica entre otras cosas, una estrategia para lograr una movilidad social ascendente, desplegada por jóvenes provenientes de sectores medios y medios bajos con estudios secundarios completos. Esto a su vez tiene como “costo” o asume como un riesgo posible y probable, la convivencia cotidiana con sensaciones como el miedo y la inseguridad, y la exposición permanente a ciertas amenazas que suponen una condición de riesgo permanente de la propia vida y la de otros. Aquí analizamos cómo perciben, exponen y gestionan estas emociones y sensaciones vinculadas a su labor los jóvenes policías que entrevistamos.

### **La contradicción: por la historia del vínculo entre Policía y Juventud**

El comienzo de la investigación que da lugar al presente trabajo se montaba sobre una hipótesis según la cual ser un *joven policía* implica resolver o convivir con una contradicción históricamente construida. Esta surge de formar parte de dos grupos sociales históricamente enfrentados: Los jóvenes y la policía. La relación antagónica aparece en los inicios históricos de la institución, ya que una de sus primeras funciones fue, y sigue siendo, el control del orden en el espacio público, y éste ha sido también el lugar elegido por los jóvenes para “estar”. Muchas veces la sola presencia juvenil, que se leía como indeseable por algunos sectores habilitaba la intervención. Muchas otras las disputas entre grupos de jóvenes era el llamado que habilitaba la presencia policial.

El período de mayor conflictividad en el vínculo entre jóvenes y policías se dio durante la última dictadura militar, donde toda la institución se encontró bajo el control de las fuerzas armadas ejecutando el plan de exterminio masivo de jóvenes estudiantes, militantes y trabajadores organizados políticamente (entre muchos otros). En este período aparecen una serie de prácticas policiales que perduraron aún durante los años de democracia y se caracterizaron por un accionar represivo de la institución para con las personas jóvenes y, principalmente, aquellos provenientes de sectores populares cuando se encontraran ocupando el espacio público. Así procedimientos como las *razzias*, o averiguaciones de antecedentes colectivas fueron una

práctica extendida durante la década de 1990 y han sido interpretadas como mecanismos represivos persistentes en el repertorio de prácticas institucionales originadas en períodos dictatoriales. (Tiscornia, 2007).

Estas circunstancias, la del alto grado de conflictividad en el vínculo entre policías y jóvenes y la sensación de que ser joven y policía implica una configuración identitaria contradictoria, “monstruosa” en términos de Turner, motivaron algunos interrogantes: ¿cómo es vivida y procesada, tanto por parte de los jóvenes que ingresan a la policía como por parte de sus afectos, dicha condición? ¿Qué emociones se asocian al trabajo en *la fuerza*? En los siguientes párrafos intentamos responder estas preguntas.

### **La Posibilidad: el trabajo y la clase**

Trabajar de policía surge en muchos casos de la búsqueda de seguridad laboral mediante el acceso a un trabajo caracterizado por un período de estudio breve del que se egresa con un puesto de trabajo asegurado e involucre, a su vez, la seguridad de un empleo con continuidad. Estas condiciones implican también pertenecer a una de las fuerzas para la aplicación legítima de la violencia por parte del Estado.

El deseo y la búsqueda, tanto individual como colectiva, de mejores condiciones de vida para jóvenes de sectores medios y medios-bajos, y la situación objetiva de inaccesibilidad en la que muchos se encuentran o se imaginan a futuro, son circunstancias que empujan la decisión de ingreso. La seguridad del puesto de trabajo en la fuerza significa un empleo estatal con remuneración mensual asegurada, cobertura en salud, seguro de vida, aportes jubilatorios y todos los beneficios que se desprenden de una forma de contratación y de trabajo al estilo pleno empleo (asociaciones, acceso al crédito, etcétera). Seguridad es previsibilidad en el puesto de trabajo, en la trayectoria laboral pero, como veremos, la policía tiene unas particulares condiciones de trabajo que volverán a colocar en la trayectoria la inseguridad y el miedo, así como una noción particular de riesgo en la cual conviven la tensión permanente entre lo que se percibe como beneficio y lo que se da a cambio.

A partir de los relatos analizados, comprendemos que las condiciones laborales mencionadas en algunos casos funcionan como justificación y

fundamento de dicha elección, efectuada exclusivamente de acuerdo a criterios laborales, aún mediando el fracaso en otras experiencias de trabajo no exitosas. Un primer sentido que se encuentra en esta justificación asociada al ingreso a la policía es lo que ya denominamos la búsqueda de seguridad, pero no se entiende seguridad cómo el reguardo frente a las amenazas urbanas, aquí la seguridad es la idea de adquirir la capacidad de proyectarse, de *salvarse*, de *ser alguien*, de trazar una trayectoria personal (real o imaginariamente) lineal, esto quiere decir progresiva, continua, acumulativa y creciente.

Esta idea, la de la existencia de la posibilidad de acceder a un *trabajo seguro* en el Estado, con una remuneración mensual garantizada que permita planificar acciones, proyectos y gastos futuros, no es exclusiva de los jóvenes policías, sino que también se presenta en sus familias, amigos y muchos otros que comparten esa expectativa. Es una idea vigente que en muchos casos no contempla ni incluye otras dimensiones del trabajo policial que analizamos aquí, estas son las dificultades que se presentarán luego para muchos de los agentes en el desarrollo del trabajo y que forman parte de la cotidianeidad de esa *vida de policías*.

### **El miedo: una emoción socialmente disponible**

El miedo, la inseguridad y el riesgo, no son sensaciones exclusivas de los miembros de fuerzas de seguridad sino que son emociones socialmente disponibles. Esta disponibilidad se potencia a partir del papel de las industrias de la comunicación encargadas de producir un estado de conmoción social, por ejemplo instalando el “problema de la inseguridad” en el centro de las preocupaciones públicas. De esta manera, *el problema de la inseguridad, el miedo que se siente de salir a la calle, lo peligroso de vivir en este país*, son expresiones corrientes tanto en las tapas de los diarios, en los zócalos de los noticieros o en las charlas esporádicas que se producen en cualquier encuentro ocasional.

El sentimiento de inseguridad vinculado al delito y las diferentes dimensiones de los miedos urbanos han sido analizados para el caso latinoamericano, entre otros, por Gabriel Kessler y Rosana Reguillo. Una explica-

ción de cómo el miedo se constituye en una emoción socialmente compartida es desarrollada por Kessler:

“...el miedo es un sentimiento legítimo cuando hay consenso en que se está viviendo bajo la amenaza del delito. No estar de acuerdo con este temor, entonces, además de ser considerado un signo de imprudencia, generaría una divergencia moral con el entorno...” (Kessler, 2009: 43).

De esto se desprende el mecanismo mediante el cual la sensación de inseguridad aparece más allá de lo efectivamente experimentado y en la incorporación de sentidos y opiniones de lo experimentado por otras personas, puesta en escena a través de los “medios”. Sin embargo, no cualquier actor social puede ser identificado como una amenaza en estas operaciones. En su análisis sobre la percepción de inseguridad y la construcción social de los miedos en la ciudad, Reguillo describe un proceso de responsabilización y estigmatización de determinados *personajes urbanos* transformados en una otredad peligrosa o *alteridad amenazante*:

“Vivimos una sociabilidad urbana fundada en la mitología de la diferencia amenazante, allí el miedo despliega su potencia analítica. Sostengo que, los miedos cuya definición laxa es la de un efecto de perturbación angustiosa ante la proximidad de un daño real o imaginario se constituye en una experiencia individualmente experimentada, socialmente construida y culturalmente compartida” (Reguillo, 2005:14).

Estas perspectivas grafican los modos en que los miedos circulan, se instalan y transforman las experiencias de las ciudades latinoamericanas, sin embargo, la inseguridad, el miedo, y el riesgo han sido tematizados y problematizados de varios modos por las ciencias sociales en perspectivas que también aportan al desarrollo de este trabajo. Podemos pensar *en bloque* los planteos de Ulrich Beck, Zygmunt Bauman y Robert Castel, conformando una misma discusión que analiza los cambios que se producen en las sociedades europeo-americanas de fines del siglo XX. Estos aportes proponen que el miedo y el riesgo emergen adquiriendo nuevas formas desde la desaparición del Estado de Bienestar como garantía simbólica de

protección. Esto tendría una de sus manifestaciones en el advenimiento de nuevas fases del capital, donde los procesos de afiliación social a través del trabajo y sus sentidos se transforman radicalmente de la mano de las subjetividades que han sabido producir en otros momentos históricos. En estos planteos se percibe una relación muy fuerte entre las transformaciones del Estado, condiciones de trabajo y la producción de subjetividades y son un buen punto de partida para comprender de qué modo la incertidumbre frente a una sociedad que se propone en permanente cambio instala la necesidad de escapar a la inseguridad subjetivamente experimentada que esto produce.

### **La dificultad: el trabajo, el riesgo y el miedo**

El interés particular de este trabajo es, sin embargo, analizar que modalidades adquiere el miedo como sensación experimentada por los jóvenes miembros de la policía: El miedo como algo constitutivo y cotidiano en su trabajo se compone en realidad de dos grandes miedos que caracterizamos a partir de su duración: lo que llamamos *el miedo efímero* y *el miedo como emoción duradera*.

### **El miedo efímero y el miedo duradero**

La promesa de un proyecto de vida seguro y estable choca con la inseguridad y el riesgo que implica el desarrollo del trabajo de policía para sí y para otros. La apuesta en juego es entonces muy grande, es la propia vida la que se ofrece (y la de otros que se amenaza). La inseguridad cobra así otro sentido al mencionado anteriormente, el sentido de la supervivencia material donde lo material es la propia vida. La vida en riesgo a cambio de un salario. El canje, seguridad en la vida laboral por inseguridad que produce el riesgo de perder la vida -en el trabajo- aparece en las argumentaciones de los jóvenes policías como una tensión permanente.

Esta situación significa una evaluación cotidiana del riesgo a través de las emociones que transitan el cuerpo, la capacidad de responder y disponer

el propio cuerpo evitando ponerse a sí mismos y a otros en riesgo de vida. El riesgo es experimentado subjetivamente pero también es la institución la que dota de herramientas para realizar una evaluación permanente del mismo, saber cuáles son los márgenes de acción y cuál es el riesgo de sobrepasarlos. Arriesgarse, *jugarse*, implica entre otras cosas disponerse a enfrentar el miedo como una sensación inherente al trabajo policial. Pero el miedo tampoco significa una única cosa, sino que se constituye de grandes temores que cómo dijimos son experimentados de diferentes maneras: el miedo a la pérdida de la propia vida, a la transformación de su personalidad y su carácter, y el miedo a no “aguantar” esa *vida de policías* y perder el trabajo.

Para comprender el miedo cómo una emoción efímera es necesario conocer la labor de muchos policías que se caracteriza por el trabajo en *la calle* y las sensaciones que se le asocian en términos de acción - inacción. Este par construye una experiencia del tiempo de trabajo caracterizada por la dualidad “*estar al pedo*” - “*atender un hecho*”. El primero es un tiempo que forma parte de la jornada laboral pero se lo define como “sin acción”: realizar patrullajes y vigilancia de las zonas asignadas a pie, en bicicleta, moto o auto patrullero, de vez en cuando participar de operativos para identificar personas o vehículos solicitando documentación, o mantener vigilancia en un *objetivo fijo* como bancos o instituciones públicas. El otro tiempo se define por la acción. Se trata de dirigirse a, *atender un hecho*: son intervenciones cuerpo a cuerpo sobre un hecho delictivo en particular que puede implicar el uso de la violencia. Lo que nos interesa aquí es que la clave de diferenciación de estos dos tiempos la constituye la experiencia emocional que acompañan las acciones: por un lado el aburrimiento, *embole*, en las situaciones “sin acción”, y por otro la emoción del vértigo, el miedo, la tensión muscular en las acciones que implican riesgo para ellos o para otros. Una de las entrevistadas responde a una pregunta sobre el miedo:

E: *Y como que al principio no tenés miedo de nada, o sea cuando te mandás, si te dicen están robando en esta casa te metés y no tenés miedo, pero cuando salís te da cagazo que te vayan a dar por la espalda, o sea que te vengán a golpear por la espalda o cuando está la casa oscura y vos no sabés lo que va a haber y te da miedo eso... pero igual la mayoría de los miedos los tenés después, cuando te subís al móvil y te prendes un cigarrillo, o cuando te sentás a tomar mate después de me-*

*dia hora... –che.. mirá lo que hubiese pasado si estaba escondido atrás del sillón...”*

Reconocemos que el miedo no es sólo una emoción efímera y pasajera sino que aparece regularmente enunciada en las entrevistas como un tema recurrente, y la forma en que lo hace es organizando la cotidianeidad del trabajo policial. El miedo aparece de varios modos: por un lado como este miedo transitorio pero también cómo una emoción de larga duración que veremos más adelante.

### **El miedo ajeno**

El miedo es, además, una sensación que los policías “gestionan” para los otros, es decir, algo que es necesario saber controlar para el desarrollo de la tarea policial. Para los policías hacerse temer es una forma de hacerse *respetar*, con la violencia simbólica que esta forma de respeto supone, y eso también puede formar parte del trabajo diario. Según las reacciones que manifiestan los otros ante la interpelación policial, en sus “*respuestas titubiantes, miradas nerviosas o manos sudorosas*” se descubre la capacidad que dicen adquirir los policías de leer la causa que promueve estas reacciones y por consiguiente de actuar en tal o cual modo. Lo que queremos decir es que sostener determinada actitud frente al miedo de otros es una capacidad entrenada y desarrollada como parte de la tarea policial a partir del manejo del propio carácter. Al respecto Susana Rotker plantea:

“...Cuando un policía le grita a un transeúnte que se detenga, éste lo hace porque ya tiene incorporado todo el sistema de leyes y valores que el uniforme representa. Pero el ejemplo no funciona del todo bien no solo cuando el transeúnte se decide, simplemente, que no le da la gana detenerse (lo que puede ocurrir y ocurre), sino también cuando el transeúnte decide que es más peligroso detenerse que seguir puesto que tema tanto al policía como a alguien con aspecto potencial de delincuente” (Rotker, 2000:19).

Esto último, el miedo a la policía, en parte es producto del descrédito que la institución policial tiene, tanto en Argentina como en muchos países de Latinoamérica a partir de su accionar delictivo, en algunos casos, y fuertemente represivo en otros.

Hasta aquí hemos reconocido, en los policías y aquellos que se “encuentran” con ellos, al miedo cómo una emoción efímera que se disuelve al terminar la acción. Sin embargo lo que nos interesa es saber qué implica en términos subjetivos experimentar el miedo cómo una emoción duradera y propia del desarrollo del trabajo policial para estos jóvenes que según sostenemos transforman sus vidas a partir del ingreso a *la fuerza*.

### **El carácter forjado**

Como anticipamos existe otra forma del miedo como emoción duradera, como temor permanente que empieza a instalarse desde que ingresan en la escuela de policía: es un miedo hacia sí mismos, a cambiar como personas. El temor por las consecuencias que tiene en su subjetividad, y por lo tanto en sus relaciones, las modificaciones de la personalidad por convertirse en agentes de una fuerza de seguridad. En términos foucaultianos se trata del efecto que la formación policial -basada en el disciplinamiento de los cuerpos, la asimilación de la jerarquía y la obediencia como regla de relación social- producirá en las y los jóvenes.

Desde una perspectiva institucional, promover este cambio se trata de *forjar el carácter*. Esta imagen remite a la idea de la labor del herrero, donde el metal se calienta para moldearse a golpes y dar nueva forma que al enfriarse es permanente. La institución procura (en algunos casos con más éxito que en otros) producir cuerpos duros, obedientes y disciplinados, que actúen sin vacilaciones ante las urgencias y procesen las órdenes tal cual son requeridas. Este aprendizaje corporal rígido tendrá consecuencias conflictivas cuando se traslade a los otros mundos de significación que habitan los jóvenes. Por ejemplo en la familia, con las parejas y los amigos, los jóvenes policías reaccionarán muchas veces de manera diferente a la acostumbrada frente a las peleas o los pedidos de colaboración en las tareas del hogar, por dar algunos ejemplos. Pondrán en acto formas de relación aprendi-

das en la institución policial que aparecen como disruptivas para el tipo de relación que se tenía en estos ámbitos familiares, de pareja o amistad. Este carácter duro, intolerante y confrontativo que aparece en su vida afectiva, puede motivar el miedo a haber cambiado, dejar de ser los que eran, volverse alguien intolerante e intolerable.

Richard Sennet sostiene que “el valor ético que atribuimos a nuestros deseos y a nuestra relación con los demás (...), [y] de la confusión de sentimientos en que todos vivimos en un momento cualquiera, intentamos salvar y sostener algunos; estos sentimientos sostenibles serán los que sirvan a nuestro carácter. El carácter se relaciona con los rasgos personales que valoramos en nosotros mismos y por los que queremos ser valorados” (1998: 10).

Podemos interpretar entonces que el miedo a no reconocerse del mismo modo que antes en sus afectos y no ocupar los mismos *lugares* o, simplemente, no poder dedicarle el mismo tiempo y atención a las actividades compartidas con los afectos, produce temor, (un miedo de mayor duración que aquella emoción fugaz que ya describiéramos) de no ser valorado a partir de los rasgos personales que fueran valorados en ellos mismos.

### **Inseguridad y riesgo**

Cómo hemos planteado, varios de los entrevistados ingresan a la policía para resolver una trayectoria laboral que viene *a los tumbos*, es decir, que está caracterizada por la inestabilidad de empleos de baja calificación, contratos precarios, sueldos bajos y otras condiciones que han caracterizado su experiencia laboral previa en diversas ocupaciones tales como ser ayudantes de talleres mecánicos, enfermeros/as, recepcionistas, vendedores ambulantes, repartidores y otros. Desde esa experiencia, la elección de ser policías es en parte la búsqueda de seguridad laboral, es un intento por construir una linealidad que abarca entrar a la escuela de policía, formarse, egresar con un título y el puesto de trabajo del tipo pleno empleo. El riesgo que se corre, sin embargo, es nada menos que el de la pérdida de la propia vida, la transformación de su personalidad y su carácter, y cargar cotidianamente con el miedo a no “aguantar” esa *vida de policías* y per-

der el trabajo. Sumemos ahora otro elemento para tensionar aún más la relación entre trabajo, inseguridad y riesgo tomando prestadas palabras de Machado Pais:

“Para muchos otros jóvenes [aquellos que no son los *jóvenes herederos*] la vida es como una lotería, donde los *riesgos* están fuera de control y la seguridad es una cuestión de suerte. Los riesgos amenazan, pero es la inseguridad la que verdaderamente hace la vida insegura. En efecto, el concepto de riesgo incluye en la conciencia la perspectiva de que se produzcan determinadas amenazas que pueden anticiparse, teóricamente, a través de alguna forma de cálculo o previsión (...) En contrapartida, el concepto de *inseguridad* incluye incertidumbres que, por su naturaleza, no están sujetas a racionalizarse y calcularse o siquiera es probable que lleguen a ser un hecho” (Machado Pais, 2007: 27)

En nuestro caso de estudio el riesgo también amenaza adquiriendo diversas formas, como vimos el cálculo de las amenazas que compone esa sensación involucra la posibilidad de perder la propia vida en el desarrollo del trabajo, aquí hablamos de riesgo porque el cálculo de lo que se amenaza es posible. Sin embargo, la sensación de inseguridad está vinculada entonces, con la incertidumbre sobre lo que no es tan sencillo evaluar: si *aguantar* o no los riesgos, que adquieren variadas formas, y las condiciones que conforman esta *vida de policías*. Al temor de la pérdida de la de la propia vida o del trabajo, se suma la incertidumbre frente a la posibilidad de no *aguantar*, perder la capacidad de sostenerse con el valor, la voluntad y la tolerancia necesarias para trabajar en esas condiciones. El *carácter forjado* al calor del rigor y la disciplina no garantiza que los agentes no *se quiebren* y consideren el abandono de institución como una salida posible.

Debemos tener en cuenta, sin embargo que irse, *salir* o abandonar, no siempre es una situación que provoque incertidumbre, temor o sea visto como un riesgo, en varios de los entrevistados aparece como un deseo propio en tanto se relata el trabajo de policía como un medio para acceder a otra posición. Este trabajo “estable” les permite por ejemplo a varias/os de ellos continuar con ciertas intermitencias los estudios terciarios o universitarios. Se registran en las entrevistas expectativas de *salir* por decisión propia y hacia un trabajo mejor: mejor remunerado, mejor visto y con mejores expectativas personales o simplemente, un trabajo que implique me-

nores riesgos que también se proyecta como distinto a los tipos de trabajo que accedían antes de hacerse policías. Algunos jóvenes entrevistados no se proyectaban en el puesto de trabajo policial hasta el retiro, pensaban este tiempo como un sacrificio o una circunstancia necesaria para acceder luego a otra labor donde encontrarse, o reencontrarse, con siglo mismos y los suyos de otros modos, con la posibilidad de desarrollar tareas, ocupar el tiempo y habitar sus lugares de maneras diferentes. Pero, claro está, con la experiencia de haber sido miembros de fuerzas de seguridad estatales a costas.

### **Las emociones y los afectos: Seguridad (*pertenecer*) / inseguridad (*dejar de ser*).**

En el interés de conocer esos cambios en la subjetividad, y principalmente su impacto en la sociabilidad en los grupos de pertenencia, nos detuvimos en la dimensión afectiva de las y los policías y las sensaciones que experimentan en su formación y su trabajo. Llegamos de este modo a mostrar la dificultad de procesar el cambio de carácter por parte de su familia, pareja y amigos, y las soluciones simbólicas encontradas por los grupos para seguir funcionando como espacios de inclusión, pertenencia y contención. Ejemplo de ello es la utilización de chistes, jodas y gastadas en el grupo de amigos para neutralizar y resolver simbólicamente a través de la ironía y la ridiculización el ser policía y poder seguir relacionándose como amigo y no como enemigo. (Bover; Chaves, 2010)

Las parejas son otro espacio donde resuenan los ecos que tiene sobre la vida afectiva de estos jóvenes, el ingreso a las fuerzas de seguridad. Si bien muchos de los conflictos que enfrentan al interior de sus parejas son comunes a otros jóvenes, un inconveniente particular surge de la dificultad de gestionar el tiempo que no se está de servicio y traducirlo en tiempo libre para dedicarle a sus parejas e hijos.

En el trabajo mencionado, analizamos cómo los afectos procesan y resuelven simbólicamente las dificultades que aparecen a partir del ingreso de uno de sus allegados a *la fuerza*, y que podrían afectar el vínculo o de hecho, lo hacen. Así, a lo planteado se suma la dificultad de muchas fa-

milias de reconocer el malestar cotidiano de la tarea policial, por resaltar exclusivamente cuáles son las condiciones formales de trabajo de uno de sus miembros tales como el salario o los beneficios sociales obtenidos. Esto es algo que muchas veces se puede leer cómo una fuente de conflicto que proviene de la falta de reconocimiento hacía la realidad cotidiana de este trabajo con condiciones tan particulares para estos jóvenes y las tensiones a las que se exponen a sí mismos y a las que someten otros cotidianamente.

### **Discusión y conclusiones**

En este artículo nos propusimos analizar las consecuencias de la labor policial enfocándonos en las transformaciones que manifiestan a nivel emocional y afectivo aquellos jóvenes que ingresan a la fuerza. Intentamos reconstruir algunos de los cambios que se producen desde ese momento para conocer mediante que mecanismos es procesada socialmente la contradicción que describimos al comienzo del trabajo. En este punto, resulta necesario retomar aquí una serie de discusiones que se encuentran implícitas en el desarrollo del trabajo.

El cambio en la trayectoria laboral y escolar que se produce al ingresar a la institución policial se registra en la narración biográfica marcada por un antes y un después. La vida cotidiana, las sensaciones, el carácter, la valoración de los afectos, de los colores, de la libertad en el uso del tiempo, del cuerpo, de los espacios y la libre elección de la producción de la apariencia, son algunos de las marcas que construyen la distinción entre el antes y el después de estudiar para o trabajar en la policía. Sin embargo resulta necesario reconocer los alcances que tienen estas modificaciones en las vidas de los sujetos. Una perspectiva muy presente en los estudios sobre fuerzas de seguridad plantea que la incorporación a las diferentes fuerzas es relatada como el abandono de una condición anterior (civil) y la transformación radical en un sujeto plenamente disciplinado por la institución. En algunos de estos estudios, creemos, se realiza una aproximación tendiente a escencializar las identidades sociales de estos jóvenes subestimando su capacidad de agencia frente al poder estructurante

de la institución, sin contemplar las resistencias que los sujetos pueden, o no, ejercer ante las constricciones estructurales. Consideramos necesario aportar a una línea en la que se considera la vida extra-institucional de los agentes cómo un espacio de sociabilidad donde esas resistencias y/o continuidades se expresan, y nos permiten conocer cuáles son las estrategias desplegadas en los casos que esto suceda. Esto nos permitiría construir una mirada con la cual sería posible comparar las transformaciones sobre el carácter y las emociones que se producen a partir del trabajo en diversos ámbitos.

Resulta oportuno dialogar también con los estudios de trayectorias sociales. Aquí el punto de discusión es con aquellas propuestas que entienden las trayectorias sociales lineales como trayectorias seguras. Hemos intentado demostrar que trayectorias lineales no deben ser leídas siempre como trayectorias seguras en función de comprender que significa la seguridad comprendido como *concepto nativo*. Aquí la seguridad por el ingreso a un trabajo estable y bien remunerado encuentra su otra cara en la inseguridad que implica, para sí y para otros, el riesgo de vida permanente.

El oficio policial es una profesión de larga data, probablemente no haya novedad en varios aspectos de la condiciones laborales que rodean la tarea en *la fuerza*. Hace también mucho tiempo que son las y los jóvenes escolarmente “exitosos” (que terminan el nivel de educación media) de sectores bajos y medios-bajos los que ingresan a la fuerza. Y como recordamos, es también antiquísimo el vínculo conflictivo jóvenes - policías. En el contexto de una realidad siempre cambiante, resulta interesante investigar las sensaciones experimentadas por personas que son jóvenes y policías aportando también a la comprensión de las lógicas simbólicas que cohesionan las pertenencias identitarias. Lo que intentamos fue, finalmente, analizar y problematizar el vínculo entre los jóvenes y su trabajo a partir de las transformaciones emocionales y afectivas, poniendo en diálogo el caso de estudio con aquellos que se ocupan de la relación entre trabajo y transformaciones en la subjetividad.

## **Bibliografía**

- Bauman, Z. (2002). *La sociedad sitiada*. México: Fondo de cultura económica.
- Beck, U. (2006). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Bover, T. & Chaves, M. (2010). Las circunstancias de la vida: biografías de jóvenes policías en Argentina. Ponencia presentada en el RC34 del XVII ISA World Congress of Sociology. Gothenburg, Sweden.
- Castel, R. (2004). *La Inseguridad social ¿qué es estar protegido?* Buenos Aires: Manantial.
- Bourdieu, P. (1988). *La Distinción*. Madrid: Taurus.
- Frederic, S. (2008). No me quiero morir en esto: usos del tiempo y configuración del oficio policial en el Gran Buenos Aires. Ponencia presentada en las V Jornadas de Sociología UNLP.
- Ghiardo Soto, F. & Dávila León, O. (2005). Cursos y discursos escolares en las trayectorias juveniles. En Revista Última Década N° 23, 33-76. Valparaíso: CIDPA.
- Kessler, G. (2009). *El sentimiento de inseguridad: sociología del temor al delito*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Machado Pais, J. (2007). *Chollos, chapuzas y changas*. Barcelona: Anthropos.
- Machado Pais, J. (1993). *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Reguillo, R. (2005). *Sociabilidad, Inseguridad y miedos. Una trilogía para pensar la ciudad contemporánea*. Conferencia CIE-UNSAM. Bs A. Inédita
- Reguillo, R. (1998). Imaginarios globales, miedos locales. La construcción del miedo en la ciudad. Ponencia presentada en el IV encuentro de la ALAIC. Universidad Católica de Pernambuco, Recife, Brasil.
- Rotker, S. (Comp) (2000). *Ciudadanías del miedo*. Caracas: Nueva Sociedad.
- Sáin, M. (2008). *El leviatán azul: policía y política en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

- Sennet, R. (1998). *The corrosion of Character. The personal Consequences of the late capitalism*. New York: Norton.
- Sirimarco, M. (2009). *De civil a Policía*. Buenos Aires: Editorial Teseo.
- (2004). Acerca de qué significa ser policía. En Tiscornia, S. (Comp.) *Burocracias y Violencia: Estudios de Antropología Jurídica* (245-280). Buenos Aires: Antropofagia.
- Tiscornia, S. (2007). El debate político sobre el poder de policía en los años 90. El caso Walter Bulacio. En Isla, A. (Comp.) *En los márgenes de la ley. Inseguridad y violencia en el Cono Sur*. Buenos Aires: Paidós.

---

## **EJE TRAYECTORIAS SOCIALES DE JÓVENES**

---

*Mariela Macri y Daniela Torillo*

**A** modo de apertura de las sesiones del Eje 11 “Trayectorias sociales de jóvenes” durante la II Reunión de Investigadoras/es en Juventudes Argentina (ReNIJA), se retomaron las principales conclusiones elaboradas durante el primer encuentro de la ReNIJA desarrollado en la ciudad de La Plata en 2007<sup>1</sup>.

En el encuentro del año 2007 se observó que el concepto de trayectoria tradicionalmente era utilizado para estudiar los problemas vinculados a la educación y el trabajo de los jóvenes. Sólo en forma más reciente y probablemente en sintonía con los cambios sociales los investigadores han comenzado a realizar estudios sobre las trayectorias vitales en un sentido más amplio. En este encuentro, en la ciudad de Salta, se debatieron doce ponencias que para su exposición ordenamos en:

- Trayectorias sociales de estudiantes universitarios
- Trayectorias socioeducativas de estudiantes secundarios
- Trayectorias de vida de jóvenes en organizaciones sociales y en movimientos sociales
- Trayectorias laborales

Decíamos en oportunidad del Encuentro de 2007 que entre los problemas que genera el uso del concepto de trayectorias se ha observado que en algunas investigaciones se utiliza el concepto de trayectoria, pero no se formula una definición teórica precisa del mismo ni se emplea metodología de investigación acorde a las implicancias teórico-metodológicas que supone hablar de trayectoria. En realidad es un concepto que aún debe consolidarse en el marco de la teoría sociológica (Macri, Torillo, 2009).

---

<sup>1</sup> Para ampliar la información ver Estudios sobre Juventudes en Argentina Hacia un estado del arte /2007 (2009) Grupo de Estudios en Juventudes, Facultad de Trabajo social ,UNLP, REIJA (pp.337-342).

En oportunidad de este segundo encuentro el concepto de trayectoria fue abordado en forma interdisciplinaria por investigadores provenientes del campo de la psicología; la sociología; la antropología y las ciencias de la educación. Asimismo en las diversas ponencias se precisaron los significados de conceptos próximos al de trayectoria tales como: *itinerario, momentos críticos, transiciones y proyecto de vida*.

Con respecto al concepto de itinerario Cortés y Vlahusic en su ponencia sobre los movimientos sociales formadores de jóvenes señalaron lo siguiente:

*(...) Se considera que los itinerarios son posibles caminos a ser recorridos por las personas en el transcurso de su práctica social y que incluyen tanto las diversas experiencias de formación, de inserción y desempeño ocupacional así como el desenvolvimiento en cualquier ámbito de la vida productiva. Los itinerarios se definen por las posibilidades que socialmente (y a través de las organizaciones), se les ofrecen a los sujetos (Cortés y Vlahusic, 2010).*

*Las trayectorias, en cambio, son consideradas como los recorridos efectivos realizados por las personas y grupos a partir de los recursos con los que cuentan y de las opciones que son puestas a disposición en forma desigual y segmentada. Estas trayectorias permiten dar cuenta de lo que los sujetos hacen y del sentido que le asignan a sus prácticas (Testa et al. 2010).*

*El estudio de la trayectoria implica considerar la significación de la dimensión temporal principalmente del tiempo pasado en la vida presente (Macri, 2010).*

En su ponencia sobre las adolescentes Macri (2010) desarrolló las ideas de momento crítico y transiciones:

*La idea de momento crítico ha sido desarrollada en estudios biográficos sobre las transiciones de los jóvenes (Thomson et al., 2002). Estos autores elaboran la noción de “momento crítico” a partir del concepto que Anthony Giddens (1991) denominó “fateful moment”. Son los momentos en que los acontecimientos que ocurren inespera-*

*damente en la vida personal, colocan al individuo en una encrucijada, un suceso que afecta en forma trascendente la vida y la identidad de las personas (Macri, 2010).*

*(...:) El estudio de las transiciones de los jóvenes, implica la consideración de lo biográfico y a la vez la consideración de la biografía permite comprender la fragmentación de las transiciones. La transición implica experimentar y negociar nuevas condiciones sociales (Macri, 2010).*

Por su parte Aisenson et. al. (2010) señalaron que el proyecto de vida implica la posibilidad por parte de los jóvenes de anticipar su futuro, reconocer sus fortalezas y los obstáculos a enfrentar para la construcción de su futuro expresando sus distintas necesidades y anhelos (Aisenson et. al. 2010).

Desde el plano teórico-metodológico se consensuó que el estudio de las trayectorias requiere la consideración simultánea de las disposiciones estructurales y subjetivas y que no es posible el análisis de las trayectorias independientemente del contexto socio histórico cultural e institucional en que éstas se generan (Brachi, 2010).

En esta línea también resultaron interesantes los aportes de (Mereñuk y Dursi, 2010) acerca de pensar la subjetividad como base de la agencia humana y su conformación como producto del diálogo entre la agencia y la estructura, a lo que se puede agregar que estos sentidos y articulaciones están en la base de la configuración de las trayectorias (Macri, 2010). Concretamente en sus investigaciones sobre los sentidos de bachilleratos populares y las pasantías laborales en las trayectorias de los jóvenes, estas investigadoras rescatan la importancia de los modelos escolares más flexibles en el caso de los bachilleratos para favorecer las trayectorias educativas de los jóvenes y el valor de las pasantías para introducir en mercados laborales formales a jóvenes que de otra forma estarían destinados a conocer solamente la precariedad laboral.

Considerando la metodología utilizada por los investigadores observamos que solamente cuatro de ellos utilizaron metodología cuantitativa y el resto de los investigadores optaron por diferentes estilos de metodologías cualitativas.

Un recurso metodológico utilizado por los investigadores con el fin de reconstruir trayectorias es la *historia de vida retrospectiva*. En esta línea Pierella (2010) en su investigación a través de una mirada retrospectiva de las biografías de estudiantes universitarios, aporta conocimiento sobre el impacto del paso por la institución universitaria en la reconfiguración de las identidades juveniles, basándose en el análisis de las trayectorias educativas. Los hallazgos de esta investigación acerca de la relación universidad/subjetividad/ reconfiguración de identidades juveniles, constituyen un aporte para repensar algunos sentidos de la política universitaria, promover adultez o infantilizar a los estudiantes.

También en relación con el estudio de las trayectorias de los jóvenes universitarios, Fernández Berdaguer (2010) plantea la utilidad del conocimiento producido por los investigadores acerca de las trayectorias laborales de los universitarios poniéndolas en relación con la demanda del mercado laboral y en este sentido igual que Pierella (2010), señala que estos estudios son de utilidad para el diseño de las políticas universitarias.

Las investigaciones provenientes del campo de la psicología aportaron una mirada muy interesante al considerar las trayectorias de los jóvenes, principalmente las laborales y educativas desde la perspectiva que ofrece la orientación vocacional. Estas investigaciones (Aisenson et. al. 2010; Sansone et al. 2010) se apoyan en el nuevo paradigma de orientación vocacional que considera al sujeto como actor prioritario en la orientación y gestión de su proyecto de vida.

Una ponencia sobre las trayectorias vitales de los jóvenes en las organizaciones comunitarias puso en cuestión a los modelos formativos para los jóvenes, que proveen dichas organizaciones, bajo el argumento que, la tendencia a la uniformidad de las subjetividades que se produce en dichos procesos de socialización opacan las voces de los jóvenes que hoy pugnan por prácticas más individualistas (Scarfó, 2010). En suma plantea el dilema de vida entre la seguridad de la comunidad y la libertad de la individualidad, modelos de vida a los que los jóvenes adhieren en forma diferenciada.

En lo concerniente a las trayectorias laborales Torillo (2010) presentó un estudio de caso en el que mostró la incidencia de las políticas públicas en la conformación de dichas trayectorias. Al respecto aportó evidencias a través de las historias de vida acerca de la centralidad de las políticas clien-

telares en el desarrollo de las trayectorias laborales de las mujeres jóvenes de sectores populares en un barrio de la periferia de la ciudad de La Plata. La centralidad de la política clientelar en la conformación de la trayectoria laboral se sostiene en la visualización de la optimización de la recepción y gestión de los planes sociales como única salida laboral, y generalmente cuando obtienen el Plan no retornan al trabajo y pasan a la inactividad laboral. Este estudio hecha luz sobre la dificultad de romper con estos círculos de dominación política que se ven favorecidos a su vez por la precarización del trabajo, por la segregación territorial y por los estereotipos acerca de los roles de la mujer.

Por su parte, Bonfiglio (2010) realizó un estudio de trayectorias ocupacionales poniendo énfasis en las posibilidades de movilidad entre distintos segmentos de inserción en el mercado de trabajo. El autor tomó el primer empleo como punto de partida en la trayectoria de jóvenes en un barrio del Gran Buenos Aires (Ministro Rivadavia) entre los años 1970 y 2010 a partir de un cuestionario elaborado por su equipo de investigación con sede en el Instituto Gino Germani. Los resultados son preliminares en relación a la temática de trayectorias.

Finalmente el estudio de las subjetividades acerca del futuro de los jóvenes que transitaban por programas de libertad asistida (Vidondo, 2010) mostró que las representaciones a futuro de éstos jóvenes son a corto plazo, y están relacionadas con formar una familia y con lo económico. Encontramos tensión entre las categorías construídas o consagradas por los investigadores y las categorías de los propios sujetos estudiados, por ejemplo en el caso de la consideración de las trayectorias laborales, se encontró esta tensión con respecto a qué entienden los sujetos por trabajo y las categorías de los investigadores provenientes del campo de la sociología laboral.

Se observó en las presentaciones de este año una ampliación en la perspectiva de utilización teórica del concepto. Las ponencias marcaron la apertura del campo de estudio. En este sentido se discutieron ponencias que hacían un uso tradicional del concepto destinado a la consideración de las trayectorias-educativo laborales, y ponencias que versaban sobre el estudio de las trayectorias vitales de jóvenes que no pasaban prioritariamente por el trabajo o el estudio. Estos diferentes usos del concepto y temáticas de estudio abonan a las ideas acerca de: la heterogeneidad de las juventudes, la

de-estructuración y segmentación de las transiciones y trayectorias, principalmente de, las trayectorias educativo-laborales y la desigual repercusión de los procesos de cambio social en las vidas de los jóvenes Finalmente es importante señalar la importancia que los resultados de las investigaciones con esta perspectiva metodológica, que incluye la consideración de la dimensión temporal, podrían representar para el diseño políticas de juventudes que consideren la diversidad de los jóvenes y su devenir.

**Trabajos disponibles en el CD de la II ReNIJA  
y presentados durante el encuentro:**

- Aisenso, D., Virgili, N. A. & Rivarola, B. (2010). La orientación para la construcción de proyectos y de trayectorias de los jóvenes. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Bonfiglio, J. I. (2010). Heterogeneidad estructural y movilidad ocupacional: Análisis de trayectorias laborales de jóvenes en Ministro Rivadavia entre 1970 y 2010. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Bracchi, C., Gabbai, M. I. & Causa, M. (2010). Desigualdades, Jóvenes, Violencias y Escuelas Secundarias. Un análisis desde las trayectorias educativas de los estudiantes. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Brandi, L. S., Benítez, B., Filipa, N. Schiattino, E., Marcia, M. & Peralta S. (2010). Trayectorias educativas de estudiantes universitarios de sectores populares: entre el esfuerzo personal, las adversidades del contexto y la búsqueda de emancipación individual y social. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Cortés, M. F. & Vlahusic, M. N. (2010). Tres experiencias de movimientos sociales formadores de jóvenes. Una mirada entre los itinerarios trazados y los trazos posibles. En *Actas electrónicas de las II Reunión*

- Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Dursi, C. & Mereñuk, A. (2010). Experiencias subjetivas de jóvenes en el pasaje por modalidades alternativas de enseñanza y formación. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Fernández Berdaguer, L. (2010). Trayectorias educativas y laborales de jóvenes universitarios. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Jourdán, J. A. (2010). Las trayectorias juveniles en la exclusión social. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Macri, M. (2010). Trayectorias Educativas y momento crítico: la consideración de lo biográfico para ilustrar la fragmentación de las transiciones hacia la adultez. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Pierella, M. P. (2010). Itinerarios biográficos de jóvenes estudiantes. La Universidad pública como espacio de experiencias culturales. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Samela, C. & Forcalz, M. A. (2010). La pasantía como recurso de formación e inserción laboral. La experiencia de los estudiantes de la carrera de Relaciones Laborales de la Universidad Nacional del Nordeste. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Sansone, C., Batlle, S., Vidondo, M., Solano, L., Nuñez, M. C., Maldonado, S, & Bory. G. (2010). La construcción de proyectos de estudio y trabajo en jóvenes a lo largo de la escolaridad secundaria. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Scarfó, Ga. F. (2010). Jóvenes y movimientos sociales: tensiones en torno a la “vida comunitaria. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Torillo, D. L. (2010). Las trayectorias laborales y sociales de mujeres jóvenes de sectores populares beneficiarias de planes sociales. Un estu-

dio en un barrio de la Ciudad de La Plata. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.

Vidondo, M. (2010). La construcción de proyectos laborales de jóvenes infractores a la ley penal: En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.

### **Bibliografía recomendada sobre trayectorias:**

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2006). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo Veintiuno Editores.

Casal Bataller, J., Masjuan Codina, J. M. & Planas Coll, J. (1991). *La inserción social y profesional de los jóvenes*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Coninck, F. & Godard, F. (1998). El enfoque biográfico a prueba de interpretaciones. Formas temporales de causalidad. En Lulle, T., Vargas, P. & Zamudio, L. (Coords.) *Los usos de las historias de vida en las Ciencias Sociales*. Colombia: Antrophos. CIDS.

Dávila, O., Giardo, F. & Medrano, C. (2005). *Los desheredados. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. Chile: CIDPA.

Dávila, O. & Giardo, F. (2008). *Trayectorias Sociales juveniles. Ambivalencias y discursos sobre el trabajo*. Chile: CIDPA.

Elder, G. H. Jr. (1995). Life trajectories in changing societies. En Bandura Albert *Self-Efficacy i changing societies* (46-69). Estados Unidos.

Jacinto, C. (2010). *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Teso-Ides.

Macri, M. & Torillo, D. (2009). Eje Trayectorias sociales de Jóvenes. Relatoría. En Chávez, M. (Coord.) *Estudios en Juventudes en Argentina I. Hacia un estado del arte 2007* (337-342). Editorial Red de Investigadora/es en Juventudes Argentina (ReIJA) y Universidad Nacional de la Plata (Edulp).

# **ITINERARIOS BIOGRÁFICOS DE JÓVENES ESTUDIANTES. LA UNIVERSIDAD PÚBLICA COMO ESPACIO DE EXPERIENCIAS CULTURALES**

*María Paula Pierella*

## **Introducción**

**E**l giro hacia la experiencia (Lacapa, 2006) que ha tenido lugar en las últimas décadas se visibiliza en el campo educativo en una serie de trabajos que intentan desplegar la pregunta acerca de qué hacen los sujetos con aquello que se les transmite. Qué tipo de huellas dejan en las identidades las producciones culturales en sus más variadas manifestaciones, cuáles son las operaciones identitarias que se ponen en juego a partir de estas, qué rasgos tiñen a la transmisión cultural y sus avatares en el presente, constituyen interrogantes que colocan en un lugar privilegiado a los sujetos. Según cada caso, en estos trabajos se le otorga mayor o menor peso a las coordenadas materiales en las cuales transcurre la existencia.

Dentro del amplio panorama abierto en los últimos años en torno a los estudios sobre la Universidad pública, nos interesa aportar conocimiento desde un registro que priorice las dimensiones institucionales, culturales y experienciales de la vida universitaria, partiendo de una mirada histórica del tiempo presente. Esta categoría -tiempo presente- es por cierto compleja. Si en términos singulares o biográficos, desde una perspectiva que priorice la enunciación, podemos decir que entraña el instante en que el sujeto habla, el ahora inmediato, siempre móvil e inasible; desde una perspectiva histórica consideramos, siguiendo a Aróstegui y Saborido (2005), que la historia actual se enmarca en el conjunto de acontecimientos producidos, tanto en Europa como fuera de ella, en el tránsito de los años 80 a los 90 del siglo XX.

Desde las líneas de indagación que estamos encarando<sup>1</sup> entendemos a la Universidad pública no sólo como un espacio en el que tiene lugar una formación de índole científico-profesional, sino, por sobre todo, como una instancia de producción de subjetividades y experiencias culturales. Privilegiamos entonces un registro socio-cultural de la experiencia desde el cual valoramos los aportes del método biográfico y, por consiguiente la técnica de la entrevista en profundidad, considerada una herramienta de primer orden para reconstruir situaciones del pasado -en este caso cercano- de los actores.

Entre lo estructural y lo biográfico, lo histórico-social y lo subjetivo-experiencial, la reconstrucción de itinerarios biográficos y trayectorias formativas de estudiantes universitarios permiten posicionarnos, entonces, en un área de estudios sobre la Universidad que revele interpretaciones subjetivas de los actores en el marco de fenómenos históricos colectivos, considerando las discontinuidades y continuidades respecto de experiencias anteriores, los puntos de inflexión y procesos de apertura que allí tienen lugar.

En el trabajo aquí presentado el estudio se centra en narrativas de estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario. Más precisamente, de las siguientes facultades: Humanidades y Artes, Ingeniería, Ciencias Exactas y Agrimensura y Ciencias Económicas y Estadística<sup>2</sup>.

Consideramos necesario aclarar que el tipo de indagación realizada es retrospectiva y no longitudinal; es decir, no seguimos a una cohorte en el tiempo con la finalidad de observar sus trayectorias, sino que partimos de un presente determinado (los años 2009 y 2010) y desde allí pretendemos

---

<sup>1</sup> Este trabajo se inscribe en los proyectos que, en el Área de Educación y Sociedad del IIGG-UBA, dirige la Dra. Sandra Carli: Proyecto CONICET PIP N° 5889 (2008-2011) "Narrativas de estudiantes universitarios y sus familias sobre la experiencia educativa en el tiempo presente. Transformaciones del sentido de la educación" y Proyecto UBACYT S003 (2006-2010) "La experiencia universitaria. Estudios sobre la universidad pública".

<sup>2</sup> Desde la perspectiva del proyecto de tesis titulado "*Figuras de autoridad y experiencias estudiantiles en la Universidad Nacional de Rosario. Crisis y perspectivas de los procesos intergeneracionales de transmisión de la cultura en el tiempo presente*", financiado por becas de postgrado del CONICET, se intenta realizar un análisis que contemple las especificidades de la experiencia de los estudiantes en torno a la autoridad en las diferentes facultades y disciplinas. Es así que dentro de las instituciones mencionadas, seleccionamos Física y Letras, porque constituyen campos muy consolidados entre las ciencias exactas en el primer caso y las humanidades en el segundo y Contador Público, porque pertenece al área de las disciplinas de orientación liberal y profesional. En esta oportunidad no profundizaremos en diferencias por disciplina.

guiar una recuperación de experiencias pasadas. En este sentido, encontramos productivo pensar la experiencia en estrecha ligazón con la narración. Así, siguiendo la perspectiva desarrollada por Benjamin, cuando hablamos de “experiencia estudiantil” entendemos un acto de discurso y no una vivencia previa al acto de alocución o al proceso de producción de sentido<sup>3</sup>. Por consiguiente, es desde el presente en que tienen lugar las entrevistas que se construye la trama de sentidos que le da cuerpo, presencia y visibilidad a una experiencia previa. Es así que en la medida en que nos referimos a relatos de estudiantes que, en su gran mayoría, finalizaron la educación secundaria en la bisagra entre el siglo XX y el siglo XXI, en el marco de la crisis del 2001, tratamos con procesos insertos en un marco histórico social de transformaciones estructurales que entrañan modificaciones importantes en el espacio de experiencia de las generaciones jóvenes.

Siendo los tópicos que las entrevistas permiten tematizar amplios y variados, en esta oportunidad nos detendremos en el pasaje de la escuela media a la Universidad. En esas reconstrucciones el recorrido que proponemos comprende, en primer lugar, una caracterización de la heterogeneidad de la experiencia de ingreso a la Universidad, producto de la fragmentación de la sociedad y del sistema educativo, los mandatos e imaginarios sociales y familiares puestos en juego, las trayectorias sociales y biográficas disímiles. Allí nos interesa destacar la importancia de la Universidad pública como un espacio en que el encuentro con otros -diferentes del sí mismo- es todavía posible. En segundo término, una serie de reflexiones en torno a las tensiones entre autonomía/heteronomía que se desencadenan en el pasaje a un espacio institucional -Universidad pública- con normativas diferentes, el encuentro con los profesores universitarios y las representaciones que se construyen respecto de otras modalidades institucionales y otras figuras de

---

<sup>3</sup> Esto está claramente expresado en el párrafo inicial de “Experiencia y pobreza”. Dice Daniel Link: “No hay verdad en la experiencia, pero no porque se la declare no verdadera (es decir. Registro no fiel de una vivencia), sino porque la experiencia se construye en el lugar de indecibilidad de lo verdadero y lo falso. De la experiencia ni siquiera se puede decir que sea, sino que la hay (o no) en determinadas circunstancias. Además, la experiencia no equivale a un tesoro escondido ni es algo a alcanzar (como la libertad después de la lucha) sino que existe (la hay) en el proceso mismo de la producción de sentido (como la libertad *en* la lucha). No se “tiene” una experiencia, sino que una experiencia se hace” (Link, D. (2006) “Qué se yo. Testimonio, experiencia y subjetividad” en <http://linkillodraftversion.blogspot.com/2006/03/qu-se-yo.html>).

autoridad. Por último, haremos referencia a las modificaciones provocadas en el plano subjetivo que pueden tener lugar a partir del contacto con nuevos marcos cognitivos e ideológicos, interrogándonos acerca de la experiencia universitaria como mero trámite o como instancia de reconfiguración de identidades.

### **Ingreso a la Universidad I. Espacio de encuentro entre experiencias heterogéneas.**

*“Las variedades de pasos son hechuras de espacios. Tejen los lugares” (Michel De Certeau, La invención de lo cotidiano I).*

Uno de los componentes que contribuye a dar forma a la materialidad de la experiencia compartida por los jóvenes cuyas trayectorias abordamos, es haber cursado la escuela media hacia fines de la década de los '90, en un sistema educativo modificado a instancias de la Ley Federal de Educación y en un marco más amplio de transformaciones de la estructura social argentina, signada por procesos de reconfiguración del orden mundial y por los modos particulares de procesar estos últimos en un nivel local. Fenómenos tales como “la ruptura de un campo de sentidos compartido por el conjunto de las instituciones y de los agentes que circulan por ellas, y el desarrollo de múltiples espacios de sentido en los que se articulan estrategias institucionales y familiares” (Tiramonti, 2004: 27) son cruciales a los fines de analizar nuevas configuraciones de la educación en nuestro país, como así también su incidencia en las experiencias de ingreso a las instituciones universitarias. Por su parte, estas también presentan una fragmentación visible en un, quizás mal llamado “sistema” conformado por diferentes instituciones desarticuladas entre sí (Mollis, 2009).

En la universidad pública se produce, pues, un encuentro entre sujetos que han cursado su escolaridad media e incluso primaria en el interior de fragmentos diferenciados, aun cuando en términos categoriales estos puedan ser incluidos dentro de la amplitud de lo que conocemos como sectores medios. A diferencia de otras generaciones que se socializaban en instituciones que relativamente compartían representaciones acerca del deber

ser de la escuela, en el presente, se registran diferencias importantes en las expectativas y aspiraciones personales, familiares o sectoriales, como así también en los discursos y propuestas institucionales (Tiramonti, 2004).

Desde el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) de la UNESCO se señala que en la Argentina 6 de cada 10 jóvenes que ingresan en la universidad proceden de sectores medios y altos y que el 78 % de los que se gradúan pertenecen a estos sectores (Carli, 2006).

La mayoría de los jóvenes entrevistados finalizaron su educación secundaria e ingresaron a la Universidad en los comienzos del nuevo siglo, con la crisis del 2001 como telón de fondo. Pertenecen entonces a una generación afectada, de diversos modos, por los fenómenos de empobrecimiento de la población y el declive de las posibilidades de ascenso social, polarización de la distribución de la riqueza material y simbólica, individualización de lo social, recortes sociales/territoriales que entrañan la constitución de espacios cerrados o “guetos” y que dificultan el lazo social, sensación de desamparo e incertidumbre respecto al futuro, modificaciones en las percepciones de lo público y lo privado condicionadas por lo que dio en llamarse la ruptura de la organización estado céntrica de la sociedad. Esto se construye como un punto de inflexión en sus trayectorias en tanto allí, tanto a nivel país como en sus itinerarios biográficos, tiene lugar una suerte de estallido, pero también de recomposición de un conjunto de representaciones identitarias.

El relato de experiencias tales como las de dilatar el ingreso a la Universidad, el desasosiego frente a la situación del país o de la familia que se suma a las incertidumbres propias de la elección de una carrera, el recuerdo de aquellos compañeros que, sobre todo provenientes de otras localidades, debieron interrumpir sus estudios debido a que sus familias ya no podían ser “proveedoras”, pero también, en algunos casos, la búsqueda y el reconocimiento de nuevas formas de asociación política ligada a agrupaciones estudiantiles independientes y nuevos modos de sociabilidad, hablan de una dimensión de la experiencia atravesada por el impacto de los procesos socio-económicos que eclosionaron en esos años, derivando esto en una multiplicidad de trayectorias. También resulta sugerente, especialmente en el caso de los estudiantes de Física recientemente graduados, la com-

paración realizada entre un presente en el que se encuentran integrados al sistema científico en condición de becarios y un pasado reciente en el que, según el relato de sus profesores, los investigadores no tenían cabida en el proyecto de país.

En esta región del sur santafesino la crisis económica del 2001 revistió gran impacto, fundamentalmente en el Gran Rosario, donde los índices de desocupación eran del 22,8%, convirtiéndose, junto con los de Mar del Plata, en los más altos a nivel nacional (Viano y Armida, 2006). Asimismo, en el interior de la provincia, la restricción monetaria impuesta hacia fines de 2001 “se asentaba sobre una crisis de más larga data que había provocado una aguda recesión en sus economías agrodependientes, con sus industrias metalmeccánicas, madereras y textiles gravemente afectadas por la importación indiscriminada” (Ibídem: 16-17).

Esto último merece ser considerado, en tanto la Universidad Nacional de Rosario, que registra un total de 71.847 estudiantes en el año 2009, recibe un gran contingente de estudiantes del interior. Según información del Boletín estadístico publicado en el año 2010 desde la Dir. Gral. De Estadística Universitaria de la UNR, de los nuevos inscriptos en 2009: 13.257, el 47 %, tiene residencia estable en Rosario y el resto se encuentra repartido entre localidades pertenecientes a otros departamentos de la provincia de Santa Fe y, en menor número, a las provincias de Buenos Aires, Entre Ríos y Córdoba. De cualquier manera, un análisis del perfil de estudiantes que entran a la UNR, realizado en el año 2006, arrojó que el ingresante más frecuente vive con su familia en Rosario, es mujer, soltera, , posee título Polimodal de Economía y Gestión de las Organizaciones, de escuela provincial pública, no trabaja y sus padres son empleados con título secundario completo<sup>4</sup>.

La Universidad pública aparece, en primer lugar, como un espacio valorado por los estudiantes en cuanto a la apertura que lo público pareciera propiciar. Estamos ante un pasaje desde espacios cada vez más cerrados y en los que se valora el contacto con lo propio, es decir, la fusión de individuos iguales en términos económicos, sociales y culturales, con la consiguiente multiplicación de desigualdades que esto genera, hacia una instancia en la que se destaca algo del orden de lo “impropio”, del mestizaje.

---

<sup>4</sup> La investigación fue desarrollada por Nora Moscoloni, María de Luján Burke, Silvana Calvo y Guillermina Isern. Programa Interdisciplinario de Análisis de Datos, Universidad Nacional de Rosario.

El modo en que Esposito (2003) trabaja la noción de comunidad nos resulta útil aquí. Nuestras sociedades occidentales se encuentran saturadas, según este autor, de comunitarismos que no sólo difieren de la *comunitas*, sino que constituyen su más evidente negación. “La forma paroxística, y a la vez paródica, que se produce cada vez que en la “impropiedad” de lo común vuelve a asomar el llamado de lo “propio”, la voz de lo “auténtico”, la presunción de lo “puro”. No está de más señalar que *communis*, en su acepción primitiva, significaba no sólo “vulgar”, “popular”, sino también “impuro”” (Ibídem: 45).

De este modo, oponiéndose a los esquemas habituales a partir de los que se piensa la comunidad, asociada a una única propiedad, ya sea étnica, territorial, cultural, espiritual, de la identidad de sus miembros, el filósofo italiano va a enfatizar la idea de que la comunidad expropia a los sujetos su propiedad más propia, su subjetividad. Aquí no es lo propio, sino lo impropio – lo otro – lo que caracteriza a lo común. “Una despropiación que inviste y descentra al sujeto propietario, y lo fuerza a salir de sí mismo” (Ibídem: 31).

En el caso estudiado, la confluencia de experiencias de vida disímiles, que abarcan desde las relaciones familiares, los ambientes por los que se transita, la constatación de que hay otros modos de significar la sexualidad y organizar la vida, las rutinas, etc. son algunos de los elementos a partir de los cuales los estudiantes se enfrentan con otras fuentes de identificación que los hace ausentarse, relativamente, de sí mismos. Esto es aceptable siempre y cuando entendamos a la identidad no como un concepto que señala el núcleo estable del yo, sino afirmando que las identidades son construidas de múltiples maneras, a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes (Hall, 2003). El siguiente fragmento es sugerente, en la medida en que expresa una de las formas asumidas por la operación de la institución universitaria sobre lo heterogéneo: “*Cuando yo entré a la Facultad para mí fue un golpe muy fuerte. Muy fuerte porque yo estaba en mi ambiente, éramos todas chicas que íbamos los domingos a misa, católicas y no salía de ahí... Y lloraba porque no encontraba gente como yo... Eran todas chicas de afuera que nada que ver... Se tenían que cocinar, hacerse las cosas solas, que si se querían acostar a las seis de la mañana se acostaban, que si se querían ir solas de viaje con el novio con 17 años se iban.*”

*Y yo lo veía tan raro... Yo estaba ahí en el nivel medio y no me relacionaba con otra sociedad y acá sí, con todos y era raro ir al departamento de una chica que a lo mejor tenía un sillón todo roto y se había podido comprar la heladera y tenía el televisor del nono... y yo decía "pobre". Y después digo, yo no sé si no tuviera la Facultad acá si mis viejos me podrían pagar un departamento. Es como que uno empieza a abrir un poco más la cabeza... Yo cambié un montón, empecé a valorar otras cosas. Y con la facultad fue un cambio total."*<sup>5</sup>.

Aquí puede observarse no sólo ese miedo al otro tan propio de la época, esa perturbación frente a lo desconocido, sino que la Universidad, en la medida en que permite asomarse a eso otro, puede provocar sacudones en la identidad, en ese sí mismo respecto del cual el otro es constitutivo. Es más, no hacerlo sería algo equivalente a su defunción como institución formadora, si entendemos a la formación en estrecha relación con la de-formación, con la transformación del ser.

En segundo lugar, la heterogeneidad a partir de la cual se ingresa a la Universidad puede leerse en las diferencias reconocidas en el plano del conocimiento, que remiten a esa fragmentación entre escuelas que el trabajo de Tiramonti señalado contribuye a esclarecer. Así, la experiencia en el plano de los conocimientos adquiridos suele presentar diferencias según la institución de procedencia. Aquellos estudiantes formados en escuelas públicas o privadas confesionales de barrios periféricos y localidades pequeñas reconocen una brecha entre la formación obtenida y el nivel de exigencia requerido en la Universidad. Por su parte, los jóvenes provenientes de escuelas privadas que atienden a sectores medios-altos afirman estar bastante bien preparados en cuanto a hábitos de estudio. Sin embargo, respecto de este último punto, se detectan diferencias notables en el relato de quienes provienen de colegios dependientes de la Universidad. Estos últimos señalan líneas de continuidad en el ingreso, una cierta base de saberes previos cuya posesión genera una suerte de familiaridad con lo requerido en aquellas facultades que históricamente surgieron de la matriz de estos colegios universitarios<sup>6</sup>, sumada a un mayor conocimiento de la cultura institucio-

---

<sup>5</sup> Entrevista realizada el 15 de abril de 2009 en la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística.

<sup>6</sup> La Facultad de Ciencias Económicas, Comerciales y Políticas de la Universidad Nacional del

nal<sup>7</sup>. Allí tendrían lugar rasgos propios de una organización selectiva, generadora de un sentido de pertenencia importante en los estudiantes y que propicia mayor autonomía en términos de desplazamientos y organización de la tarea.

*“Primer año fue muy fácil, yo me imaginaba que el cambio se iba a notar y no, había materias que eran más fáciles que en el secundario, me decían que era una profesora muy exigente y era una gansada, tenía que estudiar menos que en la secundaria, pero después sí se complicaba. Es mentira eso de que el del superior la lleva fácil...”*<sup>8</sup> decía un estudiante de Contador Público, egresado del Superior de Comercio. Vivencia que se opone a esta otra: *“Es como estar en 1º grado y no aprender a leer... Yo tenía dos amigos de acá de Rosario que habían salido del Superior, y Matemáticas, todo, lo hicieron re bien. Quizás yo tendría que haber optado por un apoyo extra (...) Para mí eso tenía que ser suficiente, no tenía que ir a buscar afuera lo que no encontraba acá”*<sup>9</sup>, expresada por una estudiante proveniente de un colegio público de una localidad ubicada a 100 km. de Rosario. Vemos, sin embargo, que en el momento del relato, que coincide con la etapa próxima al egreso, se reconoce que esas diferencias iniciales luego se equiparan; pero también es cierto que este es un proceso sólo logrado por quienes, en términos de Coulon (1995) ya arribaron a la condición de **miembro afiliado** a la institución. Según este investigador francés este proceso se produciría en tres tiempos: el tiempo de la alienación (entrada a

---

Litoral (hoy Facultad de Ciencias Económicas y Estadística), se crea en 1920 sobre la base de la Escuela Superior de Comercio de Rosario, que inicia sus actividades en 1896. También en 1920, sobre la base de la Escuela Industrial de la Nación (1906) se funda la Facultad de Ciencias Matemáticas, Físico-Químicas y Naturales Aplicadas a la Industria (en la actualidad titulada Facultad de Ingeniería, Ciencias Exactas y Agrimensura).

<sup>7</sup> Partiendo de la noción de cultura en C. Geertz (1983), es decir como “nociones sistematizadas, sin que se sepa cómo, admitidas por todos; nociones que dirigen las actividades cotidianas, de las que se sirven los individuos y grupos para orientarse en un mundo que de otro modo permanecería opaco”, la cultura institucional puede pensarse como un “sistema de valores, ideales y normas legitimados por algo sagrado (mítico, científico o técnico). Orden simbólico que atribuye un sentido preestablecido a las prácticas; cierta manera de pensar y sentir que orienta la conducta de los individuos hacia los fines y metas institucionales” (Garay, 1998: 141).

<sup>8</sup> Entrevista realizada el 3 de diciembre de 2009 en la facultad de Ciencias Económicas y Estadística.

<sup>9</sup> Entrevista realizada el 6 de noviembre de 2009 en la facultad de Ciencias Económicas y Estadística.

un universo desconocido que rompe con el mundo anterior); el tiempo del aprendizaje (movilización de energías, definición de estrategias, adaptación progresiva); y el tiempo de la afiliación (relativo dominio de las reglas institucionales) (en Casco, 2007).

Resultan significativas en este sentido las palabras del Presidente del Centro de Estudiantes de una de las facultades estudiadas: *“Después de 2 o 3 años, cuando ya se fueron los que no se adaptaron y cuando los que ya se adaptaron se quedaron, se equipara... El problema es la secundaria o primer año. Después si vos te adaptaste a la facultad y tardas 1 año en recibirte o 10, es lo mismo. El problema es que no abandonen. Lo que hay que evitar es que por fuerza mayor abandonen”*<sup>10</sup>.

Si prestamos atención a la evolución de la matrícula en la UNR, vemos que el crecimiento es importante. En 1993 el total de alumnos es 51.722, aumentando casi un 40 % en 2009. Sin embargo, tal como se registra en las Universidades de todo el país, la deserción en 1º año es notable. En el año 2009 un 36,9% de estudiantes de 1º año no se reinscriben. De cualquier modo, este valor viene descendiendo gradualmente respecto de la medición de 1992, cuando el porcentaje de los estudiantes de 1º año no reinscriptos era 49,8%<sup>11</sup>.

Por otra parte, es interesante destacar el modo en que en el caso de estudiantes de una facultad masiva como es la de Ciencias Económicas se rememora un estado inicial de soledad, incertidumbre, dificultades para integrarse a grupos ya conformados de antemano, desde un presente en el que afirman haber logrado construir vínculos de amistad duraderos en la Universidad, pese a que en esta facultad es frecuente también hablar de una experiencia de “paso” por la institución más que de apropiación y sentido de pertenencia respecto de ella. Situación que contrasta con las vivencias de estudiantes de carreras menos numerosas -en nuestro caso nos referimos a Física y Letras- quienes por cuestiones de la organización del cursado y la dinámica de trabajo más propia de las lógicas académica y científica, per-

---

<sup>10</sup> Entrevista realizada el 10 de mayo de 2010 en la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística.

<sup>11</sup> Información extraída del Boletín Estadístico N° 61. Secretaría de Planeamiento. Dirección Gral. De Estadística Universitaria. Universidad Nacional de Rosario. Febrero de 2010.

manecen mayor tiempo dentro del establecimiento. En estos casos, la noción “institución de existencia” de Enríquez, en tanto hace referencia a instituciones cuya finalidad primordial es de existencia y no de producción y se centran en las relaciones humanas, en la trama simbólica e imaginaria donde estas se inscriben (Garay, 1998), presenta mayor pregnancia en términos analíticos.

Por último, independientemente del colegio de procedencia, la educación secundaria es leída desde el presupuesto de que transcurrió en el “Polimodal”. Los estudiantes parecieran hacer suyas ciertas críticas ya sedimentadas en el imaginario social, poniendo en evidencia la incidencia que las nuevas normativas instituidas tuvieron en un fenómeno más complejo y más amplio como es el de la crisis de la autoridad del docente. Así, el saber de algunos profesores del secundario pareciera no haber tenido correlación con los nuevos roles asignados; nuevas materias fueron dictadas por profesores no formados en ellas. Esto de algún modo contrastaría con el tipo de organización del conocimiento puesto en juego en la Universidad, donde la figura del especialista o del profesor formado en la especificidad de una disciplina sigue teniendo vigencia.

### **Ingreso a la Universidad II: Entre la heteronomía y la autonomía**

*“Ya no soy adolescente, ya soy más un joven adulto que un adolescente, tengo otro tipo de conciencia y de ver las cosas y te empezás a preocupar por lo que va a venir y cómo vas a seguir. De adolescente vos sabés que estás estudiando y tenés a tus papás atrás y no te preocupa, seguís siendo el niño, digamos, buscas la contención y ahora uno decide lo que quiere y te empezás a plantear un montón de cosas.”(Estudiante de Contador público. Entrevista realizada el 6 de noviembre de 2009).*

Es desde el presente cuando se recrean en el relato aquellos aspectos centrales del proceso de transición hacia una instancia de mayor madurez implicado en el ingreso a la Universidad. Hablamos de “transición” haciendo referencia a momentos relevantes – desde una perspectiva sociológica y

biográfica- en las trayectorias de los individuos, el pasaje de un estatus a otro o la transformación de los estatus en el curso de un período (Canals, 1998 en Guerra Ramírez, 2008).

Si nos remontamos a una etapa que la mayoría de los especialistas coincide en señalar como fundacional de la Universidad moderna latinoamericana, la Reforma de 1918, vemos que el discurso proclamado por los reformistas abogaba por la autonomía de los actores educativos, siendo la libertad y la decisión dos valores centrales. El estudiante es planteado allí como maduro, ciudadano pleno, y debe ser libre en sus elecciones, sin ningún tipo de restricción (Kandel, 2008). “La asistencia libre enfatiza, pues, el derecho a elegir del que goza el estudiante. Y, por intermedio de este mecanismo, el estudiante cuenta también con una herramienta que le permite juzgar el desempeño del docente (...) Se vincula también con la realidad adulta del estudiante en su carácter de trabajadores” (Ibídem: 139).

Estos principios son enunciados bajo la fórmula de derechos a reclamar por estudiantes que se definen ya como jóvenes, desde una vinculación entre juventud y novedad que se anuda cinco décadas antes de que estas reivindicaciones asuman escala mundial y permitan hablar de la constitución de la juventud como un grupo etario culturalmente diferenciado en la escena social<sup>12</sup>.

En el presente, si bien las diversas expresiones dan cuenta del arribo a una institución caracterizada por prácticas más exogámicas, anónimas y públicas propias de la tradición universitaria, vemos que la adquisición de cuotas mayores de autonomía y responsabilidad se encuentran cada vez más dificultadas. En palabras de Žizek, “la situación corriente en la cual, después del período de educación y dependencia, se me permite ingresar en el universo adulto de madurez y responsabilidad, ha sido doblemente invertida: al niño se lo reconoce como un ser maduro y responsable y, al mismo tiempo, se prolonga indefinidamente la niñez, es decir que nunca nos vemos obligados a “crecer”, puesto que todas las instituciones que intervienen después de la familia funcionan como familias sucedáneas, proporcionando un ámbito solícito para nuestros esfuerzos narcisistas” (2001: 364-365).

Este fenómeno es reconocido en nuestro trabajo especialmente por jó-

---

<sup>12</sup> Para ampliar este argumento ver los textos de Patricia Funes (1997) y de Beatriz Sarlo (2004).

venes militantes de agrupaciones estudiantiles independientes que cuestionan las prácticas de las agrupaciones tradicionales. Según su criterio los representantes de estas, *“para obtener más votos tratan a los estudiantes como nenes, los llevan de la mano y le resuelven todo”*<sup>13</sup>. En otros casos podríamos decir que dicha infantilización es actuada a través de las críticas hacia los profesores que no se preocupan por generar vínculos más allá de la situación de clase, o por medio de lo que Sennett llama **desaparición fantaseada de las autoridades**<sup>14</sup>, es decir, planteando que si la experiencia de aprendizaje fuera más simétrica y los profesores fueran distintos -más accesibles, más humanos, más predispuestos a escuchar- todo sería mejor.

No obstante, detectamos una mayor dificultad para afiliarse a una lógica universitaria más autónoma e impersonal en aquellos estudiantes provenientes de escuelas que priorizan el componente afectivo o vincular y en las que el signifiante “contención” adquiere centralidad. Se reiteran referencias a *un ambiente familiar, la parte humana, la presencia de psicólogos con los cuales charlar sobre los problemas*, la figura de los *profesores amigos* que se involucran en su vida personal. Decía una entrevistada: *“Lo que pasa es que en la Secundaria, eran profesores pero eran medio maestros también. No le decíamos “seño”, pero se nos escapaba cerca. Y vos tenías una duda y no había problema, te explicaban después de hora o antes y acá es como que tenés que ir y perseguir al profesor... En el colegio, al ser privado yo creo que es diferente, tenés total disponibilidad de los profesores. Es más, cualquier problema que tengas con el profesor, si no se solucionaba ibas a dirección y se hacía una reunión y se intentaba solucionar el tema. Acá no, es mucho más difícil eso”*<sup>15</sup>.

Es de destacar, en relación con lo anterior, el peso que en el terreno educativo en general vienen teniendo los atributos afectivos de los docentes y

---

<sup>13</sup> Entrevista realizada el 10 de septiembre de 2010 en en la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística.

<sup>14</sup> Según Sennett, en esta forma de rechazo a la autoridad “existe la necesidad de fantasear que todo iría bien con tal únicamente de que la figura con autoridad no hiciera sentir su presencia, y un temor de que sin esa presencia no habría nada. La figura con autoridad inspira temor, pero el sometido teme todavía más que esa figura desaparezca. El resultado de este proceso es ese lenguaje condicional en el cual todo lo malo ocurre por culpa de la presencia de una autoridad, y es desesperadamente importante que la autoridad esté presente” (1982: 45).

<sup>15</sup> Entrevista realizada el 29 de abril de 2009 en la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística.

la preocupación por los vínculos con los alumnos (Abramowski, 2010). En relación con esto, en el marco de lo que Dubet (2006) llamó el “declive del programa institucional moderno” tienen lugar importantes transformaciones en los modos de significar la autoridad docente, pudiéndose observar el pasaje de formas sostenidas por instancias exteriores autorizadas (instituciones, normas, posiciones consagradas, etc.) a otras en las cuales la personalidad ocupa un lugar privilegiado (Antelo, 2010)<sup>16</sup>.

En tiempos de crisis de ciertas figuras de autoridad legitimadas en términos institucionales aquello que asume importancia son las figuras carismáticas (Dubet, 2006), como portadoras individuales – por mérito propio o condición natural- de los atributos que más se valoran en cada espacio institucional. En los estudiantes universitarios esta cuestión de la personalidad se hace visible en el modo en que destacan el componente “vocacional” de aquellos docentes que más los marcaron en su formación. La vocación es representada como algo innato, que se posee o se carece de modo individual, una especie de don natural. En el caso de los graduados recientes de Física, que ingresan a grupos de investigación, es frecuente, por ejemplo, que a la hora de elegir equipos en los cuales insertarse privilegien ese componente personal, la “forma de ser” de los directores.

Por otro lado, en carreras masivas como Contador, la experiencia inicial de impersonalidad, expresada de modos que refieren a una cierta percepción de desobjetivación: “*sos un número*”, “*sos un apellido que va a rendir*”, “*si no te reconocen no sos nadie*”, es confrontada con esos modos vinculares más “familiares”, referidos a experiencias de formación secundaria más endogámicas, derivando esto en la autorización de aquellos profesores universitarios que expresan una “*voluntad de reconocimiento*” y que les devuelve identidad nombrándolos, saludándolos, sacándolos del anonimato. No obstante, como ya señalamos, también esas experiencias que podríamos llamar de desconocimiento, o de indiferenciación, son reconocidas como situaciones que “obligan a madurar”, que implican asumir nuevas responsabilidades y que aportan mayor sensación de autonomía: “*estudiás porque vos querés estudiar y no porque te estén diciendo lo que tenés que*

---

<sup>16</sup> Algo de ese orden puede observarse en el discurso de este estudiante: “*Para mí, si un curso de la secundaria se porta mal, o no estudia o algo, es culpa del docente, que no sabe imponer su autoridad.*” Entrevista realizada el 10 de mayo en la Facultad Ciencias Económicas y Estadística.

*hacer*". "No sos preferido de nadie, te la rebuscas solo y creces muchísimo". "Eso de no tener jefes" te da más responsabilidad".

Se detectan experiencias estudiantiles marcadas por un intento de comprender la institución, que suele presentarse como "opaca" en aspectos cruciales como los recorridos espaciales intramuros, las formas de acceso a la información, las modalidades de estudio necesarias, las formas de lectura y escritura, los modos "apropiados" de dirigirse a los profesores, etc. Dicha opacidad, en ciertas oportunidades, pareciera resultar un exceso respecto de la dimensión desconocida que toda institución es para un recién llegado (Carli, 2006).

Frente a la constatación de esta serie de dificultades las instituciones universitarias participan de diferentes modos en el debate entre afianzar aquellas prácticas impersonales que acrecientan la sensación de incertidumbre pero por otra parte promueven prácticas más "adultas" y la incorporación de nuevos actores y espacios institucionales, como tutorías y demás formas de acompañamiento, tratando de acercarse a las identidades juveniles pero corriendo el riesgo de reproducir prácticas de infantilización. La primera de ellas combina la conservación de ciertas prácticas que tienden a salir de la "minoría de edad" pero suele ser expulsiva, la segunda, de tanto intentar acercarse, acortar distancias con los sujetos a los que intenta incluir corre el riesgo de dificultar la potencia de lo inédito para provocar marcas en los sujetos.<sup>17</sup>

Los obstáculos para salir de ese estado de "minoridad", desde una perspectiva kantiana, teniendo el valor de saber, de servirse del propio entendimiento, proceden también de ciertas prácticas profesoriales que, incluso posicionándose desde perspectivas críticas, detentan el pensamiento único y condicionan prácticas estudiantiles de adecuación al discurso de la autoridad (léase aquí profesor, autor, marco teórico) o de decisiones curriculares

---

<sup>17</sup> Dice en este sentido Silvia Serra, refiriéndose a la que se ve enfrentada la Universidad entre la necesidad de adecuarse a las características que presentan los jóvenes ingresantes o hacer caso omiso de ello: "La respuesta no se vislumbra de modo sencillo. La negación identitaria en un extremo, o la pura adecuación, en el otro, implican el riesgo de la desaparición de la Universidad. La negación trae consigo aulas vacías, y la adecuación, universidades vacías de contenido" (Serra, 2008: 3).

en las que porciones significativas del saber quedan afuera, sesgando así los enfoques posibles para analizar los fenómenos.

**Breves conclusiones: Inquietudes sobre la formación de identidades.**

Este breve y último acápite intenta abrir algunos interrogantes al mismo tiempo que retomar parte de las cuestiones planteadas en los dos anteriores, a modo de conclusiones provisorias.

Si la experiencia puede ser pensada como uno de los componentes de la identidad, si tanto la experiencia como la identidad adquieren consistencia en una trama narrativa y si, sobre todo desde Kant, sabemos que la educación está involucrada de modo privilegiado en el trabajo sobre el sujeto humano, la pregunta por la experiencia universitaria obliga a hacer referencia al modo en que en esa institución se tramitan aspectos ligados a la transformación del ser.

En este sentido, el discurso de la crisis de la Universidad, centrado únicamente en los déficits de esta institución y de los sujetos que a ella asisten, pareciera resultar avasallante respecto de sus posibilidades de dejar marcas sobre las identidades. Ante esto nos preguntamos ¿constituye la Universidad una institución capaz de aportar elementos que impacten en la formación de las identidades juveniles y adultas? En otras palabras, ¿es un espacio de experiencias que implican algo del orden de la transformación del sujeto o estamos ante un mero pasaje, un mero trámite de índole pragmática?

Creemos posible afirmar que la experiencia universitaria presenta, en este sentido, una fuerte ambivalencia. Es decir, ambas operaciones pueden allí registrarse, prolongación de una identidad previa y de-formación o desconversión, seguida de una conmovición identitaria, o, haciendo uso de la terminología de Esposito, un “espasmo en la continuidad del sujeto” (Ibidem: 32).

Es posible registrar pasajes por la Universidad como mero trámite para obtener un título y una habilitación profesional, como así también encuentros con nuevas figuras autorizadas, concepciones, ideologías, que tienen la capacidad de interrumpir una cierta tradición -cognitiva, afectiva, ética,

estética- y que posibilitan nuevas formas de entender la sociedad y de relacionarse con los otros.

Antiguas convicciones se ven trastocadas, en tanto se obtienen herramientas para resolver preguntas que no tenían respuestas, o para construir nuevos modos de formularlas, cuando se incorporan marcos teóricos que producen lo que los estudiantes llaman un “click” y a partir del cual se reformulan concepciones, sistemas de pensamiento, formas de relacionarse con los otros, aspectos estéticos.

Nuevas formas de sociabilidad entre pares pero también entre generaciones tienen lugar, en algunos casos facilitado por la participación en agrupaciones estudiantiles, que condiciona la relación con los profesores desde una perspectiva más simétrica, mediada por la lógica de la representación política.

Todas estas constituyen experiencias de desconversión (Lacapa, 2006), en tanto revelan falta de compromiso con una convicción previa y sensación de que una dinámica discursiva ya no se sostiene ni los atraviesa a nivel existencial y/o intelectual.

En las entrevistas se ha podido detectar el gran potencial de la Universidad pública para generar encuentros con el otro, a partir de la interiorización de una lógica más exogámica, de una mezcla cultural en tiempos en que esto está cada vez más vedado. Hemos señalado las dificultades, que en gran parte la exceden, para recibir a otros sectores que no sean los medios y altos y evitar el abandono, también de los obstáculos inherentes a su cultura institucional para facilitar procesos de afiliación y del modo en que el tiempo presente le imprime sus características de infantilización. Frente a esto abundan las incertezas y las preguntas: ¿cuáles son los alcances de ese encuentro con el otro en términos de una política igualitaria más amplia, que se involucre en el justo reparto de los bienes simbólicos? ¿cómo propiciar márgenes mayores de autonomía sin sumar más elementos al desconcierto inicial vivenciado por los estudiantes y sin ejercer mecanismos de rechazo? ¿cómo pensar políticas de educación superior que, sin perder la especificidad de este nivel planteen diálogos con el nivel medio en un campo educativo que está fragmentado?

Creemos que incorporar al conjunto de estudios sobre la Universidad perspectivas de investigación que le den lugar a las experiencias permi-

te registrar las ambivalencias y discontinuidades que los trabajos situados pueden promover, sin por esto evitar reflexiones generales sobre una realidad más amplia. En este sentido, trabajar sobre la institución universitaria desde una perspectiva que contemple las voces de los sujetos, apunta hacia esa dirección.

### **Bibliografía**

- Abramowski, A. L. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Antelo, E. (2010). Hoy pesa más la personalidad del maestro que su saber. En Suplemento Educación diario *La Capital*, sábado 29 de mayo de 2010.
- Aróstegui, J. & Saborido, J. (2005). *El tiempo presente*. Buenos Aires: Eudeba.
- Carli, S. (2006). La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente. En *Revista Sociedad* N° 25, 29-46, Buenos Aires.
- Casco, M. (2007). Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual. En Actas del V Encuentro Nacional y II Latinoamericano “La Universidad como objeto de investigación”. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la Modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Esposito, R. (2003). *Communitas. Origen y destino de la comunidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Funes, P. (1997). Más allá de las aulas: la Reforma de 1918 en América Latina. En *Pensamiento Universitario*, Año 5, N° 6, Buenos Aires.
- Garay, L. (1998). La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones. En Butelman, I. (Comp.) *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*. Buenos Aires: Paidós.

- Guerra Ramírez, M. I. (2008). Trayectorias escolares y laborales de jóvenes de sectores populares. Un abordaje biográfico. (Tesis Inédita de Doctorado). Centro de Investigación y de estudios avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Departamento de Investigaciones Educativas, México.
- Hall, S. (2003). Introducción: ¿quién necesita “identidad”? En Hall, S. & Du Gay, P. (Comps.) *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kandel, V. (2009). La idea de formación en el movimiento reformista de 1918. En Naishtat, F., Aronson, P. (Ed.) Unzué, M. (Coord.) *Genealogías de la universidad contemporánea. Sobre la ilustración, o pequeñas historias de grandes relatos*. Buenos Aires: Biblos.
- Lacapra, D. (2006). *Historia en tránsito. Experiencia, identidad, teoría crítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Mollis, M. (2009). Feminización de la educación superior. Nuevas tendencias de la desigualdad en América Latina. En Mollis, M. (Comp.) *Memorias de la Universidad. Otras perspectivas para una nueva Ley de Educación Superior (189-217)*. Buenos Aires: CCC-CLACSO.
- Sarlo, B. (2004). *Escenas de la vida posmoderna. Intelectuales, arte y videocultura en la Argentina*. Buenos Aires: Seix Barral.
- Sennett, R. (1982). *La autoridad*. Madrid: Alianza.
- Serra, M. S. (2008). Educación humanística y cultura juvenil. Conferencia presentada en Jornadas “Las Humanidades en la Universidad pública”. Facultad de Humanidades y Artes, UNR.
- Tiramonti, G. (2004). La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. En Tiramonti, G. (Comp.) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media (15-46)*. Buenos Aires: Manantial.
- Viano, C. & Armida, M. (2006). Rebelión y nuevo protagonismo social. En Águila, G. & Videla, O. (Coord.) *El tiempo presente. Nueva Historia de Santa Fe N° 12*. Rosario, Prohistoria-La Capital.
- Zizek, S. (2001). *El espinoso sujeto*. Buenos Aires: Paidós.



---

## **EJE IDENTIDADES ÉTNICAS: JÓVENES URBANOS ORIGINARIOS/ JÓVENES EN COMUNIDAD**

---

*Adriana Zaffaroni y Margarita Barnetson*

Las reflexiones e intercambios giraron en torno a la validación del conocimiento producido desde el ámbito académico en cuanto a las identidades étnicas. Hubo coincidencias entre las cosmovisiones descritas por la estudiante Wayuu y la Wichí, ambas jóvenes indígenas mostraron las dificultades que encuentran en la mayoría de las interpretaciones de los investigadores. Luego de un fértil intercambio de reflexiones se acordó que la validación del conocimiento producido está dada por el acuerdo que prestan las comunidades indígenas a los escritos presentados por los investigadores.

La reciente presencia de estudiantes/investigadores originarios plantea desafíos a la investigación en esta área temática, particularmente relacionada con la validación de conocimientos. En este sentido se acuerda que un investigador indígena plantea su presentación desde una cosmovisión que no necesita ser retraducida a marcos teóricos o interpretativos.

Respecto de las identidades y su construcción el aporte de la ponente Wichí mostró acabadamente los rasgos relacionales del concepto al señalar:

“Nosotros como jóvenes Wichí queríamos ir a estudiar a la universidad, no sabíamos que era la universidad, ni la gran ciudad, pero algo nos decía que debíamos ir...” “Cuando llegamos comenzamos a descubrir que éramos diferentes, que éramos los indígenas que la escuela nos decía que ya no existían”. A medida que transitábamos la universidad nuestra identidad se construía a través de la mirada de los otros”. Éramos los estudiantes Wichí y el resto de los jóvenes nos ofrecían su compañerismo”<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Ponencia presentada por Susana Moreno y César Sacaría.

En cuanto al trabajo de Macarena Ossola<sup>2</sup> se objeta desde la mirada de los jóvenes indígenas Wichí que:

*“La Educación Intercultural Bilingüe (EIB), específicamente, se constituye en la actualidad como el modelo educativo más propicio para entablar relaciones de enseñanza y aprendizaje en contextos de diversidad. Entendida como un modelo educativo destinado a las poblaciones que pertenecen a minorías étnicas y lingüísticas, en Argentina, la EIB es pensada y aplicada en comunidades indígenas”.*

En relación a la visión del sistema educativo respecto de los niños y jóvenes indígenas sostiene Ossola “En el caso de las *representaciones acerca del sujeto de aprendizaje*, éstas se encuentran generalmente atravesadas por la idea de que existe un conjunto de condiciones individuales que un niño debe reunir para que su tránsito por una institución educativa sea exitoso, idea que ha sido fuertemente cuestionada” (Borton, et. al., 2010: 197). En este sentido los etiquetamientos de silenciosos, retraídos, poco comunicativos, refieren a una relación que se ve atravesada por diferentes etapas del estado nación con respecto a la cuestión indígena entre ellas la Ley Lainez que prohibió hablar lenguas indígenas en las escuelas. Las familias indígenas como mecanismo de resistencia y de resguardo a la discriminación aconsejaron a sus hijos que no hablaran el idioma en las escuelas.

El aporte de la investigadora Wayuu señala que a raíz de la gran influencia que a través de la historia han tenido y aún tienen las religiones de inspiración cristiana en las diferentes culturas indígenas colombianas, así como al gran incremento de integrantes de la etnia Wayuu que en la actualidad se pueden observar entre los testigos de Jehová dentro de los territorios de influencia se ha planteado este tema de investigación, cuyo interés principal es el de profundizar en la percepción que tiene la religión de los testigos de Jehová de los sueños, a fin de establecer diferencias y coincidencias entre sus planteamientos y los de la tradición Wayuu.

Se pone de relieve la importancia que tienen los sueños entre los integrantes del pueblo indígena Wayuu, considerados como uno de los aspectos más relevantes de esta cultura, destacándose la marcada creencia que

---

<sup>2</sup> Representaciones escolares acerca del alumno indígena como sujeto de aprendizaje: una revisión crítica

estos tienen en *Lapü*, los sueños y la postura que los Testigos de Jehová tienen frente a los mismos. Se destaca una fuerte creencia en los sueños, ya que estos rigen en gran parte sus vidas, al ser considerados como guías en los sucesos que les puedan acontecer. Guías que, en algunas ocasiones les presagian, en otras les previenen y también les preparan y ayudan a mantenerse en armonía con la naturaleza, con sus diferentes deidades y con el mundo en general. Asimismo, se destaca la importancia del cementerio, ya que este lugar es considerado por los **wayuu**<sup>3</sup>, el hábitat de los ancestros con quienes aún después de la muerte se mantiene una comunicación permanente.

En la literatura consultada, así como en las charlas sostenidas con abuelas y tías **Wayuu**, los sueños son definidos como una presencia cotidiana que ordena el pasado y decide el futuro. Desde tiempos ancestrales estos han sido considerados como una forma de congregación y un patrón de convivencia. Han funcionado desde tiempos ancestrales como un mecanismo que les ha permitido mantener un diálogo, convivir y congregarse de manera armónica entre ellos mismos y, de igual forma, con sus deidades y la naturaleza, funcionando como una conexión que a través del tiempo ha logrado mantener un equilibrio entre los **Wayuu**, y el mundo en general.

La investigación aporta información y analiza las incidencias e implicaciones que la transformación o desaparición de esta práctica ancestral puede tener en la organización y estructura interna del pueblo indígena Wayuu, teniendo en cuenta que Colombia es una sociedad pluriétnica y multicultural que debe hacer espacio a la comprensión de la diferencia que es pilar fundamental en la construcción de la democracia, todas las personas son iguales en dignidad, merecen igual consideración y respeto, sea cual fuere su raza, edad, condición social, opción sexual y procedencia; esto se expresará en la no discriminación y en el establecimiento de relaciones dialógicas y de equidad.

Acerca de la reseña de Coinvestigación del Colectivo Rescoldo presentado como práctica de descolonización en la producción del conocimiento y la aplicación de resultados de la misma en prácticas de intervención sociocomunitaria. Durante esta experiencia se construyó comunitariamente el Centro Comunitario Espacio Joven en la Comunidad Wichí de La Pun-

---

3

tana, se organizó una biblioteca mediante donaciones y se proveyó de una computadora a la misma. Asimismo se capacitó a los jóvenes sobre el uso de la PC.

El trabajo refiere al conocimiento situado relacionado con el concepto de “lugar” y es abordado desde varios puntos de vista, señalando que el lugar ha sido ignorado por muchos pensadores, y teorías. Se destaca el carácter decolonial de la coinvestigación que se fundamenta en un diálogo experiencial, que legitima la producción intelectual de los actores sociales con quienes se investiga colocando el eje central de las prácticas de reflexividad de los colectivos, que no son otra cosa que conocimientos y saberes desplegados en la práctica. La coinvestigación permite decolonizar en clave crítica y propositiva la generación de conocimientos dentro de la misma academia.

El Colectivo Rescoldo reseña la formación de docentes de las escuelas de la zona en “Herramientas y conceptos de Investigación Educativa para conocer la escuela, sus actores y sus prácticas”. Los docentes del lugar habían manifestado, en diferentes circunstancias, la enorme complejidad que implica el enseñar en contextos diversos culturalmente y específicamente en comunidades indígenas. La formación docente previa no los prepara para enseñar en “lenguas diferentes”, ni para interactuar con sujetos pedagógicos portadores de una cosmovisión distinta a la propia. En el caso de la Comunidad de La Puntana, pudo observarse que la mayoría de los docentes estaban allí atraídos por los altos salarios, pero con poco o ningún compromiso con las comunidades y algunas veces **castigados**<sup>4</sup> por el sistema educativo. Los maestros y profesores que ejercen su profesión en las comunidades provienen de otros pueblos o **ciudades**<sup>5</sup>. Ninguno de ellos pertenece a alguna comunidad originaria. Aunque es evidente su ascendencia étnica que sistemáticamente es negada.

A raíz de esta “falta de entendimiento” entre docentes y la comunidad y a pedido de éstos, se dio inicio al trayecto de formación en investigación socio-educativa. La formación se dividía en cinco módulos. Módulos de trabajo: a) La reflexión epistemológica en el campo de lo socio-educativo. b) Las tradiciones y paradigmas presentes en la investigación social. c) Las dimensiones del proceso metodológico. d) El sentido de la investigación so-

---

<sup>4</sup> Docentes CASTIGADOS son aquellos que habiendo tenido algún problema en el desempeño de su función son enviados a destinos alejados de las ciudades.

<sup>5</sup> Los maestros que trabajan en las comunidades, llegan desde la ciudad o de otros pueblos.

cio-educativa. Su pertinencia. e) La producción de conocimiento situado. El objetivo de este trayecto consistía en promover la desnaturalización de la mirada de los docentes, transformando la percepción del otro amenazante, diferente y desconocido en un otro culturalmente valioso. Es importante marcar el imaginario que existe en la población respecto a los indígenas, los cuales son condenados a través de caracterizaciones tales como sucios, vagos, **porros**<sup>6</sup> y/o ignorantes.

La tarea de capacitación se logró con éxito, fundamentalmente, en los docentes de las escuelas primarias, no así en la escuela media cuyos prejuicios y estereotipos no pudieron salvarse con la intervención mencionada. Los docentes señalan como altamente necesaria para trabajar en comunidades indígenas o en escuelas con población indígena el contar con instancias de reflexión y formación que les permitan enseñar alejados de la concepción castellanizadora de la educación estatal e incorporar positivamente en la escuela, las prácticas y los contenidos la cosmovisión, saberes y demandas de las familias y la comunidad.

Las jornadas de intercambio y reflexión concluyen en varios factores que debe alertar la práctica de los investigadores. Muchos integrantes de las comunidades nos cuentan que se sienten utilizados ya que cuentan la cantidad de personas que llegan y realizan extensas entrevistas y que nunca más vuelven a la comunidad a mostrar los trabajos y sus resultados. ¿Estudiar a los pueblos originarios para presentar brillantes papers en los congresos internacionales? ¿Moda académica? ¿Dónde queda la ética del cientista social?

Asimismo los estudiantes Wichí mencionan la resistencia de los indígenas a ser considerados objetos de estudio. En este sentido las sabias palabras de un anciano de la comunidad Wichí de la comunidad La Curvita “... *las comunidades no necesitamos que nos den una mano, sino que nos saquen de la mano de encima...*”, compartidas por César Sacaría, estudiante Wichí de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Salta quien enfáticamente manifiesta su decisión de no ser más un objeto de estudio.

En relación al trabajo Jóvenes indígenas en instituciones educativas argentinas occidentales: integración o interculturalidad? Presentado por el

---

<sup>6</sup> El termino porros es un regionalismo que señala a los niños que son lentos para aprender,

CICELI del mismo se resalta que la educación provista por el Estado a las etnias de la provincia de Salta- todas ellas de tradición ágrafa- y a cuyos integrantes les resulta doblemente problemático emprender procesos de alfabetización en una lengua distinta de la materna. En las mismas el proceso educativo es llevado a cabo por maestros que sólo manejan el español, de allí, las alarmantes cifras de desgranamiento y repitencia escolar entre alumnos indígenas y sobre todo sus dificultades para adquirir siquiera una mediana competencia en su desempeño como hablantes de español.

Los investigadores acuerdan que la propuesta educativa bilingüe que se lleva a cabo en de las comunidades indígenas hispanoamericanas, consiste sólo en un aspecto parcial de la Educación Intercultural Bilingüe. La misma consiste en una primera etapa de alfabetización en lengua nativa, durante dos años, junto a la adquisición oral del castellano como segunda lengua y sólo entonces, ya hasta cierto punto afirmado el proceso de lectoescritura en la lengua materna del alumno, el comienzo de la alfabetización en español, idioma que a partir de ese momento es el único vehículo para la educación. Se trata de un incipiente proceso educativo bilingüe que considera al idioma nativo como un mero instrumento de transición al español, la alfabetización inicial en lengua materna salva las dificultades de una introducción en el mundo de la escritura por medio de una lengua ajena. Pero evidentemente tal proceso no es el recurso óptimo de socialización, en la medida en que desconoce que la lengua es sólo una parte -si bien la más importante- de la cultura global de un pueblo.

Los investigadores reunidos en torno a este eje acuerdan que una Educación Intercultural Bilingüe debiera buscar el mantenimiento y desarrollo de la lengua originaria junto a la adquisición de la segunda lengua, en un marco social y culturalmente significativo. En ella, el proceso de alfabetización inicial es semejante a la modalidad anteriormente referida, tanto en la lengua materna como en la segunda lengua, pero esta vez se trata de una Educación enraizada en la cultura y tradiciones propias de la comunidad indígena, si bien abierta a la relación con la cultura occidental, con la que va complementándose. El aprendizaje continúa en las dos lenguas, pues su objetivo es que el alumno logre adquirir suficiente competencia comunicativa en ambos códigos.

Los acercamientos a una Educación Bilingüe que se han iniciado en

varias comunidades no han satisfecho las condiciones mencionadas y por tanto han contribuido sólo en parte, al mantenimiento de los idiomas. Los maestros y auxiliares bilingües, en este sentido, han desempeñado un papel fundamental a pesar de sus limitaciones. Aquí hay que destacar un punto que debiera atenderse con preferencia, la formación cuidadosa y permanente del maestro y auxiliares bilingüe, que constituye el núcleo de un vasto plan de trabajo, pero sin los contenidos culturales, propios de cada comunidad.

La escuela nunca incluyó a los Pueblos Indígenas y si lo hizo, fue y es desde un proceso de permanente aculturación. La necesidad de llevar adelante un proyecto de educación indígena pensada e implementada por indígenas significa para educadores y comunidades originarias, un hito político, un espacio común donde conjuntamente sistematicemos un proceso para repensar la escuela y la educación en una reflexión a varias voces tal como fue planteado en el Primer Encuentro Nacional de Educación e Identidades. Los Pueblos Originarios y la Escuela. (26 y 27 de Septiembre de 2003).

La demanda concreta de los Pueblos Indígenas por llegar a la Universidad y cursar diferentes carreras es una tarea que nos obliga a reunirnos y reconocernos en numerosos trabajos que están aislados y por ese motivo se desdibujan y pierden fuerza. En este sentido comienza a tomar cuerpo la necesidad de una red que dé cuenta de una práctica política y pedagógica no homogénea, de experiencias pedagógicas en las cuales los docentes enseñan, posicionados políticamente, la otra historia.

### **Trabajos disponibles en el CD de la II ReNIJA y presentados durante el encuentro:**

Moreno, S. & Sacaria, C. (2010). Una mirada indígena sobre la escuela Argentina: el caso de las escuelas de las comunidades de La Curvita y La Puntana. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.

Ossola, M. (2010). Representaciones escolares acerca del alumno indígena

- como sujeto de aprendizaje: una revisión crítica. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Palacios Paz, E. (2010). Los Wayuu una cultura de sueños. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Zaffaroni, A. & Choque, G. (2010). Descolonizar la producción del conocimiento y la intervención sociocomunitaria: Centro Comunitario espacio joven. Comunidad Wichí de La Puntana. Provincia de Salta Argentina. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Zaffaroni, A., López, F., Juárez, M. C., Padilla, P., López, M. P., Choque, G. & Guaymás, A. (2010). Jóvenes indígenas en instituciones educativas argentinas occidentales ¿Integración o interculturalidad? En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.

**NOTETSAN NOHANIYAJ TA NOKYIUJUANEJ  
WICHI TA IHI ARGENTINA: MANEJ NOCHUJANWET  
TA AHÍ CURVITA WET PUNTANA**

*Una mirada indígena sobre la escuela argentina:  
el caso de las escuelas de las comunidades  
de la Curvita y la Puntana*

*Susana Moreno y César Sacaría*

**¿Qué es la Educación intercultural para las comunidades originarias?**

**P**ara hablar de educación intercultural debemos tener en cuenta sus distintos aspectos es decir, tener una mirada que aclare porqué desde hace mucho tiempo y hasta hoy el término intercultural es pura teoría. Efectivamente, no hay práctica de ella, por lo tanto, no hay vínculo o puente para conocer al otro o quizás no hay espacio. En la educación que se da en las escuelas de nuestras comunidades, no hay interculturalidad. Hay un abismo entre el mundo de occidente y el mundo indígena, y esto lo podemos demostrar en la cultura Wichí, en las comunidades de los parajes La Puntana y La Curvita, Municipio de Santa Victoria Este. Departamento de Rivadavia, Salta.

El educador que llega a enseñar a nuestras comunidades debería tener por lo menos un mínimo de conocimientos acerca de nuestra cultura. Esto es, hablar la lengua Wichí, interés por saber y aprender cosas de la comunidad, tener un vínculo y buscar un equilibrio de respeto e igualdad, y a su vez enriquecerse culturalmente. Pero lamentablemente todo esto no existe, por lo tanto, entendemos que no hay intercambio cultural.

Cuándo nos preguntan a nosotros ¿qué es la educación? Respondemos que la educación es algo contradictorio, porque tiene su lado positivo y su lado negativo. Positivo porque nos permite relacionarnos con la cultura oc-

cidental, conocer y tratar de entender su ideología. Y negativo, porque consideramos que la educación occidental es una herramienta que nos destruye culturalmente, ya que nos impone su forma de pensar además nos prohíbe hablar nuestra propia lengua (Wichí).

Si bien habitualmente se suele hablar de educación intercultural, en este caso concreto -el de nuestra comunidad- no existe porque no hay un vínculo entre ambas culturas, no hay respeto, y mucho menos interés por parte de la cultura blanca de conocernos.

Los agentes que representan al Sistema Educativo no cumplen la función de vincularse con nuestras comunidades, por lo tanto, la historia, los valores, las prácticas, lo social y todo lo referido a ellas están invisibilizados en la escuela.

Nos preguntamos, ¿realmente el gobierno cumple los artículos vigentes en las distintas legislaciones y normativas nacionales y provinciales referidas a los pueblos originarios? Duda esta que surge a propósito de la revisión de algunas de ellas. Así, en el artículo 27 de la Ley 24.071 de la Constitución Argentina -que ratifica el Convenio 169 de la OIT- dice lo siguiente: “los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con estos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, su conocimiento y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales”. Por lo tanto, más allá de la existencia y vigencia de este artículo a nosotros -los pueblos originarios- nos resulta desconocido. Pareciera que está todo escondido, y que hay cosas que aún no salen a la luz.

En la actualidad, a pesar de hablarse de educación intercultural en las comunidades originarias, consideramos que se está violando la ley y fundamentalmente se están violando los derechos de un pueblo, porque todo lo que está escrito en las leyes no se respeta. Hoy, como hace muchos años, los pueblos indígenas no fueron consultados sobre que educación querían y necesitaban. El aborigen fue el gran ausente en este tema.

La educación que hoy nos transmiten en las aulas recae en una enseñanza ajena a nosotros, ya que esta educación que brinda la escuela argentina propicia una discriminación para nosotros como comunidad, un desentendimiento hacia nuestra cultura y la imposición de la cultura del hombre blan-

co, que nos exige a aprender cosas de ellos, de su ideología, que nos enseña a ser individualistas egoístas y competitivos.

Para nosotros es algo molesto que nos exijan aprender cosas que no tienen el mismo significado o la misma importancia que para los “otros”. Aparece entonces el tema de la no libertad. Sentimos que al prohibirnos aprender lo que realmente queremos y necesitamos es como prohibirnos nuestra libertad, es como si nos coartaran la posibilidad de anhelar lo que nos hace sentir bien, lo que nos hace sentir humanos, con paz, lleno de valores, de respeto. La educación nos está quitando todo esto. Es como tener sed y a pesar de que el agua esté a nuestro alcance no nos es posible saciar esa sed, porque alguien poderoso nos lo impide. Y eso es fatal porque no podemos lograr que nuestra educación y nuestra cultura sean transmitidas dentro de la escuela, o bien en otras instituciones. Con esto queremos significar que en nuestra comunidad -por ejemplo- la escuela a la cual asistimos nos resulta tan ajena, porque lo que nos transmiten es algo que no necesitamos, porque quienes nos enseñan no tiene ni el menor interés, ni compromiso con los alumnos, y mucho menos con la comunidad. Pareciera ser que ellos sólo van a ganar dinero.

En este sentido, no podemos visualizar una relación real entre la comunidad y la escuela, ya que la enseñanza que ella nos brinda es muy diferente a la educación que la comunidad nos da, por lo tanto, consideramos que es opuesta. Por ejemplo, en la escuela nos exigen hablar únicamente español, y no aceptan que hablemos la lengua Wichí. Otra cuestión que nos resulta innecesaria es recordar a próceres, tales como Sarmiento, San Martín, Roca, etc., que no tienen que ver con nuestra historia o que en algunos casos tienen que ver con nuestra historia más trágica. Por lo tanto, lejos está de nosotros de conmemorar el día de su nacimiento o fallecimiento.

Al parecer, los blancos desconocen todo esto, porque la comunidad -a pesar de tal avasallamiento- sigue con la idea de poner en pie su sistema, sus relaciones sociales, sus prácticas. Es como una lucha de ideologías.

No hay espacio en el sistema educativo actual para nuestras cosas. Nuestra cultura es rechazada por el Ministerio de la Educación, que quizás no logra entender y conocer el significado tan grande que tiene la educación que proponemos para nuestras comunidades. No sabe que nos están matando día a día, nos están condenando a ser huérfanos, huérfanos de nuestras raí-

ces. Nos estamos quedando sin historia. Es un gran un vacío. De hecho, podríamos hasta perder, nuestra historia, nuestra identidad y nuestra riqueza que está en las tierras.

La educación es una herramienta buena, pero en este caso, la utilidad que le dan apunta a desviar, cambiar y destruir nuestra cultura. Nos obligan a aprender cosas que no conocemos, que en nuestro contexto no funcionan. Nos hablan de Marx, de Platón y creemos que esos autores escribieron desde su contexto, en Grecia, en Europa. Y recordemos que nosotros estamos en América, y la realidad es otra. Más aún con una comunidad que trata de reguardar el sistema indígena. Sistema que -en la actualidad- está siendo depredado e invadido por mecanismos que provienen de Occidente. Y claro está, uno de esos mecanismos es la educación.

Hoy el sistema educativo nos trata de poner una venda en los ojos, de manera tal que perdamos la memoria. Busca confundirnos y borrar el sistema de educación que nos brinda nuestra comunidad.

La Ley Federal de Educación N° 24.195 (1995) también instituye en el capítulo 1 artículo 5 incisos q: “el derecho de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales y al aprendizaje y enseñanza de su lengua, dado su lugar a la participación de sus mayores en el proceso de la enseñanza”. Mientras que el artículo 34 de la misma ley expresa lo siguiente: “el Estado Nacional promoverá programas de coordinación con las pertinentes jurisdicciones, de rescate y fortalecimiento de lenguas y culturas indígenas, enfatizando su carácter de instrumentos de interacción”. Las leyes y artículos vigentes destinados a los pueblos originarios no son aplicadas en las escuelas de las comunidades, por lo tanto, son transgredidas.

Cuando uno es chico asiste a la escuela, hablando Wichí porque es el lenguaje que nos enseñaron nuestros padres y madres. Pero cuando ingresamos allí tenemos que empezar desde cero, esto es, aprender cosas que nos alejan de nuestra cultura. En la escuela no podemos hablar nuestro idioma. De hecho, no es el único obstáculo que tenemos, muchas son las cuestiones a las cuales nos tenemos que adaptar, y el estilo de vida es una de ellas. Es todo un laberinto. Pretenden moldearnos, y formarnos en una educación totalmente ajena a nosotros. Lamentablemente sentimos que muchas veces esta situación se torna forzosa, y llega a ser hasta violenta, como si tuviéramos que aceptarla por las buenas o por las malas.

Estamos de acuerdo en aprender cosas del “otro mundo”, conocer y relacionarnos con distintas sociedades pero hay detalles muy importantes en cada escuela que se encuentra dentro de las comunidades, y que no son tenidos en cuenta. Para nosotros “la escuela es una sociedad pequeña y nueva dentro de la sociedad indígena”. En las comunidades hay una educación y una enseñanza que es totalmente diferente a la educación que se brinda dentro de la escuela, ya que el niño indígena aprende valores, normas y toda una sabiduría en la comunidad, acorde a ella. Las relaciones sociales, las prácticas diarias que este niño aprende a observar, a respetar la naturaleza, etc., son propias de nuestras comunidades. Al incorporar la educación de occidente en las comunidades originarias, nuestro aprendizaje queda afuera porque los docentes de occidente introducen al niño indígena en otro aprendizaje. Al salir de la escuela, el niño indígena deja de lado el aprendizaje occidental que adquirió en la escuela, y lo hace porque se incorpora nuevamente en otra realidad, es decir, entra al mundo indígena. Allí, la relación es otra, todo cambia.

Por ejemplo, un chico indígena que estudia, lo hace porque trata de salir adelante. Llega a aprender muy pocas cosas de lo que los maestros le enseñan. Logra terminar la secundaria y no logra avanzar más ¿Por qué? Porque ya no tiene ayuda social, el gobierno no le brinda ningún beneficio, no cumple su rol. Además, la situación de sus padres tampoco es favorable, por lo general están desocupados o bien no tienen trabajos estables, lo cual les imposibilita ayudar a su hijo ¿Qué alternativas le queda a este joven? De no tener posibilidades no logra avanzar. Esta situación de incertidumbre para el joven se da en todos los ámbitos, en el educativo, en el laboral, y en el de salud. En definitiva, lo que queda en claro es que aquellas instituciones que debieran hacerse cargo y revertir esta situación no tienen el compromiso para que se logre un intercambio cultural entre las diversas comunidades y los otros grupos existentes. Sólo quieren desviarnos a un supuesto “mundo mejor”, sin interesarse por el mundo indígena, sin tener interés de aprender del indígena o de darnos el valor que tenemos y de respetarnos. De todo esto podemos decir que estamos en presencia de dos lógicas muy distintas. Nosotros como indígenas tenemos una cosmovisión que dista de la que tienen los blancos. Lamentablemente, hace mucho tiempo existe una imposición de la cultura dominante a nuestras comunidades. Por lo tanto,

no vemos que haya un real intercambio cultural. Un claro ejemplo que da cuenta de esta situación, es la escuela actual, que pasa a ser entonces una depredadora del futuro indígena. Es generadora de serias pérdidas de identidad. Además, se vanagloria de elogiar historias ajenas, de festejar el día de la raza, de gritar viva la patria o viva la independencia, de tener una cultura ajena, y de dejar un vacío entre el pueblo indígena y los blancos.

En definitiva, la educación fue utilizada como una herramienta de destrucción no de interculturalidad. No hay relación entre la comunidad y la escuela.

Para el gobierno, el intercambio apuntaría a que la escuela cuente con una persona indígena sin que ella tenga horas cátedras, ni espacio para enseñar en las aulas y que sólo se circunscriba a la función de interpretar lo que el niño indígena quiere decir o no logra entender. El educador blanco nos exige hablar su lengua, mientras que ellos no manifiestan ninguna intención de aprender sobre la comunidad, aún viviendo dentro de ella. Nos resulta curioso el desinterés que tienen por nuestra cultura y a esto llaman intercambio cultural o educación intercultural bilingüe.

Por lo general, los maestros blancos nos tratan como un número más, no como personas con características particulares. No existe respeto. Los docentes nunca hicieron el esfuerzo por aprender el lenguaje Wichí, ni la cultura Wichí. Cuando era niña, yo veía en los libros las fotos de los “indios” dibujados siempre con una flecha... preguntaba a la maestra sobre los dibujos y ella respondía “que los indios ya no existían ya que habían sido malos, salvajes, sin alma porque quitaban territorios y robaban mujeres blancas, que por eso nuestros padres de la patria los héroes terminaron con ellos, los indios”. Así aparecemos en los libros del sistema educativo.

El bilingüismo dentro de la escuela tampoco existe, sin embargo, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2007) establece un capítulo especial para la Educación Intercultural Bilingüe. El capítulo en cuestión es el XI y contempla los artículos 52, 53 y 54. En dichos artículos se estipula que la Educación Intercultural Bilingüe es una modalidad del sistema educativo que abarca los niveles de educación inicial, primario y secundario, procurando fortalecer las pautas culturales de los pueblos originarios a través de diversos mecanismos. La función del maestro bilingüe es acompañar al maestro blanco para facilitar y favorecer el “intercambio cultural”. Es de-

cir, que el maestro bilingüe sería como un mediador, que actúa en paralelo con el maestro a fin de facilitarle a éste su desempeño. En la actualidad, el maestro blanco no le da lugar, por lo tanto quienes realmente se perjudican son los niños y jóvenes de nuestras comunidades.

El maestro blanco no tiene el interés de aprender ni esforzarse para ver otra cultura que es muy diferente. El rol del gobierno en esta educación es destruir la sociedad indígena porque nunca tuvo el interés de ver nuestra cultura como algo bueno como algo útil con esto no decimos que la cultura Wichí es la mejor ni la peor simplemente es diferente. Nosotros queremos “nuestra escuela”, queremos que a la educación se aplique la letra de la ley. Necesitamos sentir la libertad de gozar la educación que nuestros padres y abuelos están aún practicando y de optar por la educación que nosotros aspiramos y que la decisión sea de los originarios y no de personas blancas que desde los Ministerios piensan y opinan por nosotros.

El Ministerio de la Educación primero debe respetar y reparar lo que destruyeron y ayudar porque cada día se está dando más muerte al mundo indígena, es decir a la sociedad milenaria de este continente, es muy difícil encontrar un vínculo con el blanco, si del otro lado no existe la responsabilidad de conocer y tratar sin jerarquías a la otra cultura. Hoy con todo respeto, los autores que escriben libros me parece que aportan a la ciencia, pero no pueden afirmar verdades absolutas ya que hay muchas mitadas y mundos posibles. Hay muchas formas de conocer y de educar y nosotros defendemos la nuestra.

### **Bibliografía**

- Buliubasich, C. et al. (2000). *Las palabras de la gente*. Serie de Extensión N°1. CEPHIA. UNSa.
- Ferreiro, E. (1993). La alfabetización de niños en los países de América Latina. UNESCO. Recuperado de: <http://revistadocencia.cl/pdf/17web/Emilia%20Ferreiro17.pdf>
- López, L. E. (2004). Interculturalidad y Educación en América Latina: lecciones para y desde la Argentina. En Ministerio de Educación Cien-

- cia y Tecnología, *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina* (449-465). Buenos Aires.
- López, L. E. (1997). La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. En: *Revista Iberoamericana de Educación* N° 3, 47-97.
- López, L. E. & Kuper, W. (2004). La Educación Intercultural bilingüe en Latinoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación* N° 20.
- Zidarich, M. (2001). Sistematización de experiencias de Educación Bilingüe. Área Wichí Chaqueño (1970-1999). *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*. Año XIII, N° 35, 83-161.

*Mariela A. Mosqueira*

**R**eligión y juventud son campos de estudio ampliamente explorados desde diversas perspectivas por las Ciencias Sociales. Sin embargo, son escasas las producciones que articulen ambos ejes. En nuestro país, los primeros estudios que abordan la temática datan de la década de 1990 y desde ese entonces a la actualidad mayoritariamente son trabajos de tipo cualitativo que provienen especialmente desde la sociología y la antropología de las religiones. Dentro de esta línea de estudios, al momento he registrado: a) el trabajo de A. Ameigeiras (1994) y de L. Da Silva Catela (1994), quienes indagan la participación juvenil al interior de instituciones mormonas, b) el análisis de la religiosidad de delincuentes juveniles de D. Míguez (2008), c) las reflexiones en torno a lo juvenil, lo étnico y lo religioso elaboradas por S. Citro (2009), d) el estudio de D. Setton (2009) sobre la participación juvenil dentro de una organización judía ortodoxa, e) sobre el eje juventud-catolicismo contamos con trabajos sobre: Juventud Obrera Católica en Argentina (Soneira, 1989, 2002, 2008; Bottinelli et. al.; 2001; Blanco, 2008), participación de juventudes católicas al interior de movimientos políticos (Donatello, 2002, 2005 y Cucchetti, 2007) y sobre el vínculo adolescencia-identidad-catolicismo (Fora, 2002). Finalmente, e) sobre condición juvenil-pentecostalismo encontramos las investigaciones pioneras de Semán (1994, 2000, 2006a, 2006b, 2008 y 2010) y Míguez (1998, 2000a, 2000b, 2002), quienes desde una perspectiva etnográfica se han enfocado en los procesos de construcción identitaria. En particular, Semán ha trabajado en vínculo con las industrias culturales y la cultura popular, mientras que Míguez en relación con lo delictivo y el consumo de drogas. En diálogo con esta trayectoria de estudios, a partir de mi trabajo de campo desarrollado desde el 2008 a la actualidad, he avanzado en la profundización del eje condición juvenil-pentecostalismo a partir de los siguientes

tópicos: participación política - espacio público (Carbonelli y Mosqueira, 2008 y 2010; Mosqueira, 2010b); sexualidades - género (Mosqueira, 2009 y 2010a) y familia - transmisión de las identidades religiosas (Giménez Béliveau y Mosqueira, 2010).

Por su parte, asimismo, he registrado publicaciones de tipo cuantitativo que abordan tangencialmente la relación jóvenes-creencias, jóvenes-valores y/o jóvenes-religión. En esta línea, contamos con estudios generales sobre jóvenes residentes en la Ciudad de Buenos Aires (Deutsche Bank, 1993) y trabajos referidos a jóvenes universitarios (Toer, 1998 y Montes de Oca, 2010).

Teniendo en cuenta la amplia trayectoria de las producciones académicas sobre “juventud” y sobre “religión”, este breve repaso pone de manifiesto la escasez de trabajos que exploren la vinculación de ambos ejes analíticos. Esta carencia, señalada por la Red de Investigadores/as en Juventudes de Argentina en la I ReNIJA, ha sido interpelada recientemente por un estudio cuantitativo sobre creencias y actitudes religiosas de alcance nacional (Mallimaci, 2008) que puso de relieve la importancia de la religión para este grupo de edad. Por ejemplo, los y las residentes en Argentina que al momento del estudio tenían entre 18 y 30 años de edad, manifestaron creer en Dios en un 85,1% y el 71,8% se declaró católico, el 17,2 % indiferente, el 7,6% evangélico y el 3,3% afirmó pertenecer a otra religión.

Frente a este cuadro de situación, la propuesta del Eje Juventudes y religiones fue convocar a investigadores/as de la región para conocer la producción existente y generar un espacio de intercambio y reflexión académica. Como respuesta, fueron recibidos 13 resúmenes que se cristalizaron en 11 ponencias completas procedentes diversas disciplinas: sociología, antropología, filosofía, teología y psicología. Metodológicamente, la mayoría de los estudios presentados eran de tipo cualitativo, aunque en tres casos (Azucuy et. al, 2010; Griffone y Pérez de Pugliese, 2010 y Salinas, 2010) se recurrió a una estrategia cuantitativa. A nivel geográfico, la investigaciones estaban emplazadas mayormente en el Ámbito Metropolitano de Buenos Aires y, en menor medida, en la Región Centro<sup>1</sup> (Giménez, 2010 y Salinas, 2010) y NOA<sup>2</sup> (Griffone y Pérez de Pugliese, 2010 y Pérez Marchetta, 2010).

---

<sup>1</sup> Región Centro: Córdoba, La Pampa, Santa Fe y Provincia de Buenos Aires.

<sup>2</sup> Región NOA (Noroeste Argentino): Jujuy, Salta, Tucumán, Santiago del Estero y Catamarca.

Según áreas temáticas, las ponencias han trabajado el eje juventudes-religiones en relación con: género-sexualidades (Becerra, 2010; Fuentes, 2010; Giménez, 2010); representaciones en torno al Estado (Lotito y Prieto, 2010); espacios terapéuticos destinados usuarios/as de drogas (Castilla et. al., 2010 y Pawlowicz et. al., 2010), devociones marianas (Griffone y Pérez de Pugliese, 2010 y Pérez Marchetta, 2010); prácticas, creencias y estrategias identitarias de jóvenes “indiferentes o sin adscripción religiosa” (Salinas, 2010), de jóvenes judíos “seculares” (Rada Schultze, 2010) y de jóvenes pertenecientes a instituciones escolares de nivel superior católicas (Azcuay et. at. 2010).

Las interrogaciones que atravesaron las discusiones y reflexiones de la mesa giraron en torno a la/s experiencia/s juvenil/es de lo religioso y al doble vínculo entre lo juvenil y las instituciones o comunidades religiosas. En torno a estas cuestiones hemos avanzado en la exploración y debate de los siguientes ejes:

- a) *Religión, clase social y edad*: Hemos analizado circuitos de socialización religiosa en jóvenes, trayectorias religiosas familiares y personales. Consideramos que es central profundizar el rol de la unidad doméstica y de las instituciones educativas religiosas para comprender el proceso de construcción de las identidades religiosas juveniles. A su vez, abordamos las relaciones de poder desplegadas en torno al estructurante “edad” al interior de los distintos espacios religiosos.
- b) *Estado, juventud e instituciones religiosas*: Particularmente, hemos trabajado las respuestas modulables de las instituciones religiosas a las “juventudes en situación de vulnerabilidad o riesgo” (jóvenes villeros, usuarios/as de drogas, delincuentes, etc.) y sus múltiples articulaciones con la esfera estatal. Asimismo, se indagó las diversas formas de control y gestión de la diversidad y de la disidencia al interior de las instituciones religiosas.
- c) *Identidades religiosas juveniles*: Se ha destacado como central la dimensión corporal y emocional en la construcción de las identidades

y experiencias religiosas juveniles. Asimismo, se ha observado una tensión entre lo individual, lo comunitario y lo institucional.

- d) *Reflexiones teórico-metodológicas*: Como mencionamos anteriormente, en el GT se presentaron estudios con enfoques de tipo cualitativo y cuantitativo y hemos concluido que apelar a una triangulación de estrategias metodológicas enriquecerá la comprensión del objeto juventudes-religiones en futuras investigaciones. Asimismo, reflexionamos sobre el rol del investigador y sobre la tensión: investigación-activismo religioso.

Puesto que el campo de estudios sobre juventudes y religiones aún se encuentra en un estadio embrionario, consideramos necesario seguir profundizando todos los ejes tratados y sumar otros nuevos, con la finalidad de complejizar tanto el imaginario que postula *la secularización ineluctable de la juventud*, como aquel que considera a *la juventud religiosa* como un *todo homogéneo*.

Para finalizar es preciso destacar que, a partir de este espacio de intercambio ofrecido por la ReIJA y teniendo como horizonte la profundización de la temática tratada, se conformó la primera Red Latinoamericana de Estudios sobre Juventudes y Religiones (ReLEJyR) y se consensuó: el primer proyecto de la red (elaboración de un banco de datos y recursos bibliográficos que den cuenta de la relación entre las juventudes y las religiones en América Latina) y la creación un espacio virtual de vinculación académica: <http://juventudesyreligiones.wordpress.com>.

Al momento, la Red está nutrida de 22 miembros activos provenientes de México (Universidad Autónoma Metropolitana, Centro de Estudios Superiores en Antropología Social, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Universidad Autónoma de Baja California, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, Universidad Autónoma de Nuevo León y Universidad Autónoma de Querétaro), de Chile (Universidad Alberto Hurtado y Universidad Católica Silva Henríquez), de Uruguay (Universidad de la República) y de Argentina (Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco). Fruto del intenso y nutritivo intercambio se han realizado diversos

avances que se han traducido en diversas presentaciones a reuniones científicas<sup>3</sup> y en artículos e informes publicados en revistas académicas y de divulgación, nacionales e internacionales.

**Trabajos disponibles en el CD de la II ReNIJA  
y presentados durante el encuentro:**

- Azcuy, V., Bacher Martínez, C., Suárez, A. & Ukaski, M. (2010). Jóvenes, Cultura y Religión. Discusión en torno a las dimensiones pertinentes para su relevamiento en Argentina. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Becerra, G. (2010). Los budistas tántricos de Buenos Aires. Un caso de religiosidad secularizada en jóvenes. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- CAstilla, M., Epele, M. & Lorenzo, G. (2010). El cuerpo es lo que pide... el espíritu es de Dios, cuando lo recibimos. Prácticas de cuidado y “rescate” de usuarios de pasta Base/“paco” y su relación con la religión evangélica. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Fuentes, S. (2010). Jóvenes católicas: posicionamientos, circuitos y matices en sectores medios-altos. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Giménez, A. (2010). La cigüeña está en Rosario. Relatos de mujeres jóvenes que asisten a las misas de sanación del Padre Ignacio. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.

---

<sup>3</sup> La Red presentó sus proyectos en las *Jornadas sobre Religión, Memoria, Política y Ciudadanía en el Río de la Plata* (Universidad de la República, Uruguay), el *XIV Encuentro de la Red de Investigadores del Fenómeno Religioso en México* (Universidad Autónoma de Puebla, México) y coordinará el GT “Juventudes y Religiones en América Latina” en las *XVI Jornadas sobre Alternativas Religiosas en América Latina*, organizado por la Asociación de Cientistas Sociales de la Religión del Mercosur, a realizarse en Punta del Este (Uruguay), del 1 al 4 de noviembre del 2011.

- Griffone, J. y Perez, Pugliese, I. (2010). Manifestaciones Populares en Jujuy. Devoción a la Virgen del Rosario de Río Blanco y Paypaya. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Lotito, O. y Prieto, S. (2010). Jóvenes fieles y militantes de la “pastoral villera” en la Villa 21-24-Zabaleta: una aproximación sobre la concepción y la relación con el Estado. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Pawlowicz, M., Galante, A., Rossi, D., Goltzman, P. & Touzé, G. (2010). La matriz religiosa en algunos dispositivos de atención por uso de drogas. El caso de los programas de Doce Pasos. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Perez Marchetta, A. (2010). Nuevos fenómenos religiosos: La virgen del cerro. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Rada Schultze, F. (2010). Modernidad Religiosa y Prácticas Identitarias: conformación de grupo judío. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.
- Salinas, L. (2010). Jóvenes “Sin Religión” en la Región Centro de nuestro país. En *Actas electrónicas de las II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina*. Salta: ReIJA.

### **Referencias Bibliográficas**

- Ameigeiras, A. (1994). Socialización y adoctrinamiento religioso: El caso de los jóvenes misioneros de la Iglesia de Jesucristo De Los Santos De Los Últimos Días (Mormones). En *Revista Sociedad y Religión*, N°12.
- Blanco, J. (2008). Componentes identitarios del imaginario de la Juventud Obrera Católica. En *Cuadernos de Historia. Serie economía y Sociedad*, N°10.

- Bottinelli, L. et. al. (2001). La JOC. El retorno de Cristo Obrero. En F. Maillimaci & R. Di Stefano (Comps.) *Religión e imaginario social*. Buenos Aires: Editorial Manantial.
- Carbonelli, M. & Mosqueira, M. (2010). Militantes del Señor: cosmología y praxis evangélica sobre el espacio público. En *Revista Sociedad y Religión*, N°32-33.
- Carbonelli, M. & Mosqueira, M. (2008). Luis Palau en Argentina: Construcción mediática del cuerpo evangélico, disputa por el espacio público y nuevas formas de territorialidad. En *Revista Enfoques*, año XX, N°1 y 2.
- Citro, S. (2009). *Cuerpos significantes: Travesías de una etnografía dialéctica*. Buenos Aires: Biblos.
- Cucchetti, H. (2007). *Articulaciones religiosas y políticas en experiencias peronistas: memoria política e imaginario religioso en trayectorias de la Organización Única del Trasvasamiento Generacional*. (Tesis Inédita Doctoral). Universidad de Buenos Aires y Ecole Des Hautes Etudes En Sciences Sociales.
- Da Silva Catela, L. (1994). *Juventud divino tesoro. Estudio comparativo sobre jóvenes mormones de las Iglesias San Martín (Rosario-Argentina) e Botafogo (Rio de Janeiro-Brasil)*. (Tesis Inédita de Maestría). Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Deutsche Bank (1993). *La juventud Argentina. Una comparación entre generaciones*. Buenos Aires: Deutsche Bank-Planeta.
- Donatello, L. (2005). *El catolicismo liberacionista y sus opciones político-religiosas. De la efervescencia social y política de los sesenta y setenta a la resistencia al neoliberalismo en los noventa*. (Tesis Inédita Doctoral). Universidad De Buenos Aires y Ecole Des Hautes Etudes En Sciences Sociales.
- Donatello, L. (2002). *Ética católica y acción política. Los Montoneros: 1966-1976*. (Tesis Inédita de Maestría). Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.
- Fora, M. (2002). Adolescentes y catolicismo. Los grupos juveniles en la ciudad de La Plata. Aproximación al estudio de la identidad religiosa. En *Gazeta Antropológica*, A°18.
- Gimenez Beliveau, V. & Mosqueira, M. (2010). Familia, Transmisión y Re-

- ligión en la Argentina actual. En MALLIMACI, F. (Coord.) *Religión y Estructura Social en la Argentina del Siglo XXI*. Buenos Aires: Biblos-CEIL/CONICET (en prensa).
- Mallimaci, F. (2008). Primera encuesta académica sobre creencias y actitudes religiosas en Argentina. CEIL CONICET (inédita).
- Miguez, D. (2008). *Delito y Cultura: los códigos de la ilegalidad en la juventud marginal urbana*. Buenos Aires: Biblos.
- Miguez, D. (2002). Inscripta en la piel y en el alma. Cuerpo e identidad en profesionales, pentecostales y jóvenes delincuentes. En *Religião e Sociedade*, vol. 22, N°1.
- Miguez, D. (2000a). Conversiones religiosas, Conversiones seculares. Comparando las estrategias de transformación de identidad en programas de minoridad e iglesias pentecostales. En *Ciencias sociales y religión*, año 2, N° 2.
- Miguez, D. (2000b). Jóvenes en riesgo y conversión religiosa. Esquemas cognitivos y transformación de la identidad en iglesias pentecostales. En *Sociedad y Religión*, N°20/21.
- Miguez, D. (1998). *Spiritual bonfire in Argentina: Confronting Current theories with an Ethnographic Account of Pentecostal Growth in Buenos Aires Suburb*. Amsterdam: CEDLA.
- Montes De Oca, F. (Coord.) (2010). *Jóvenes de perfil y de frente. Vida cotidiana, valores, participación y creencias*. Buenos Aires: La Flecha-Fundación Actuar Hoy.
- Mosqueira, M. (2010a). Santa rebeldía: una aproximación a las construcciones de género, sexualidad y juventud en comunidades evangélico-pentecostales. En Elizalde, S. (Coord.) *Género y generación en la Argentina. Estudios culturales sobre jóvenes*. Buenos Aires: Biblos-EdUNLP-IIEGE (FFyLL, UBA) (en prensa)
- Mosqueira, M. (2010b). La política requiere de leones, no de ovejas: participación política en jóvenes cristiano-evangélicos. En *Revue interdisciplinaire des travaux sur les Amériques-IEHAL*, N°4.
- Mosqueira, M. (2009). Derechos sexuales y reproductivos y activismo religioso en la Argentina actual: una mirada desde las y los jóvenes. Ponencia. IV Curso internacional “Fomentando el conocimiento de las libertades laicas”. Colegio de México, México DF.

- Semán, P. (2010). Diferencia y transversalidad en la religiosidad de los sectores populares: mirando con telescopio luego de haber usado el microscopio. En *Apuntes de Investigación del CECYP*, N° 18.
- Semán, P. (2008) RESCATE y sus consecuencias. Cultura y religión: Sólo en singular. En *Ciencias Sociales y Religión*, año 10, N° 10.
- Semán, P. (2006a). El pentecostalismo y el 'rock chabón' en la transformación de la cultura popular. En Míguez, D. & Semán, P. (Eds.) *Entre santos, cumbias y piquetes: las culturas populares en la Argentina reciente*. Buenos Aires: Biblos.
- Semán, P. (2006b). *Bajo continuo: exploraciones descentradas sobre cultura popular y masiva*. Buenos Aires: Gorla.
- Semán, P. (2000). A 'fragmentação do cosmos': um estudo sobre as sensibilidades de fiéis pentecostais e católicos de um bairro da Grande Buenos Aires. (Tesis Inédita de Doctorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Semán, P. (1994). Identidad de los jóvenes pentecostales. En Frigerio, A. (Comp.) *El pentecostalismo en la Argentina*. Buenos Aires: CEAL.
- Setton, D. (2009). *Instituciones e identidades en los judaísmos contemporáneos: Estudio sociológico de Jabad Lubavitch*. Buenos Aires: CEIL-PIETTE CONICET.
- Soneira, J. (2008). Trayectorias creyentes/ Trayectorias sociales. En Zalpa, G. & Offerdal H. E. (Comp.) *¿El reino de Dios es de este mundo?: el papel ambiguo de las religiones en la lucha contra la pobreza*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y CLACSO.
- Soneira, J. (2002). La Juventud Obrera Católica en Argentina (y notas comparativas con su desarrollo en Brasil y México). En Puente Lutteroh, M. (Ed.) *Innovaciones y tensiones en los procesos socio-eclesiales: de la acción católica a las comunidades eclesiales de base*. Cuernavaca: CONACYT-CEHILA.
- Soneira, J. (1989). La Juventud Obrera Católica en la Argentina: de la secularización a la justicia social. En *Justicia Social*, Año 5, N° 8.
- Toer, M. (1998). *El perfil de los estudiantes de la UBA. El trabajo, la política, la religión, los medios*. Buenos Aires: EUDEBA.



# JÓVENES CATÓLICAS: POSICIONAMIENTOS, CIRCUITOS Y MATICES EN SECTORES MEDIOS-ALTOS

*Sebastián Fuentes*

## Introducción

Nuestra investigación “Cuerpos con clase: producir juventudes en contextos educativos de sectores medios-altos y altos del Gran Buenos Aires” nos permitió problematizar primero y comprender luego los modos en que un sector de clase genera determinados dispositivos de socialización y educación para la reproducción cultural de la posición social. Lo que en un principio era una indagación por la educación y los deportes de los jóvenes de clase media-alta y alta, fue tomando forma en la medida en que indagábamos en la historia, los “pilares” -categoría usada por nuestras jóvenes entrevistadas- y las características de socialización que encontrábamos en el Club Universitario de Buenos Aires<sup>1</sup>. CUBA fue fundado en 1918 por un grupo de jóvenes universitarios de la Universidad de Buenos Aires, al mismo tiempo que se producían los acontecimientos que desencadenaban la Reforma Universitaria y se generaba una cierta pero relativa renovación en el modo de organización de las instituciones universitarias existentes en la época<sup>2</sup>. A lo largo de las décadas siguientes el Club sería un ámbito de socialización cultural y deportiva, destinado a producir ciertos valores y prácticas morales que sostiene desde su fundación. En ese recorrido histórico, el Club fue consolidando distintas instancias de sociali-

---

<sup>1</sup> En adelante nos referiremos al mismo como Club o CUBA. Aclaramos, igualmente que nuestra investigación tiene como referente empírico a jóvenes y familias de Bella Vista y de CUBA-Villa de Mayo. Hacemos esta aclaración, ya que el Club cuenta con otro “barrio cerrado” en Pilar y numerosas sedes, que no se constituyen en objeto de estudio específico de esta investigación.

<sup>2</sup> Para 1918 existían 3 Universidades Nacionales: Buenos Aires, Córdoba, La Plata, y 2 Universidades Provinciales, nacionalizadas unos años después: Tucumán, y Santa Fe (convertida luego en la Universidad Nacional del Litoral). Para más información, ver Cano, 1982.

zación que le permiten posicionarse hoy como un club *tradicional* de Buenos Aires. En una de sus sedes, a mediados del siglo XX, el Club construye una suerte de barrio cerrado<sup>3</sup> que rodea a sus instalaciones deportivas y recreativas en la localidad de Villa de Mayo, partido de Malvinas Argentinas, en el Gran Buenos Aires.

Mis primeros contactos con jóvenes y familias de CUBA-Villa de Mayo se realizaron a través de mi trabajo como docente de distintos espacios curriculares en una escuela de gestión privada católica ubicada en la localidad de Bella Vista, partido de San Miguel<sup>4</sup>. Una percepción constante, compartida con otros docentes y con jóvenes no residentes ni socios de CUBA, era la impronta con la que estos jóvenes aparecían, se nombraban como “cubanos” y, a su vez, sostenían entre ellos, ciertos lazos de solidaridad y complicidad evidentes al interior de esta escuela. Una docente nos señalaba al finalizar una entrevista: “Y, qué querés que te diga, son *clasisistas*”. Este aspecto, que en su discurso emergía al final de una serie de rodeos y matizaciones más indirectas acerca de las condiciones o propiedades sociales de este grupo, remarca discursivamente una distinción atribuida y atribuible a este grupo social.

En los primeros años de mi trabajo como docente, me desempeñaba también como catequista de la misma escuela. A lo largo de celebraciones, encuentros, reuniones, misas, etc., fui distinguiendo una característica que sostenían no todas las familias de CUBA, pero sí muchas de ellas: un claro compromiso de participación y profesión del catolicismo y posiciones ideológicas y políticas clasificadas, al interior de la escuela, por jóvenes y docentes como “conservadoras”. Era frecuente encontrar entre los grupos de padres de catequesis familiar un nutrido y nunca ausente grupo de padres de CUBA. Una situación similar visualizaba en muchos jóvenes, sobre todo en aquellos que estaban egresando del Secundario: una clara profesión de fe -que no era exclusiva de este grupo social, ya que los mismos habitantes de Bella Vista se atribuyen a sí mismos una clara tradición y pertenencias católicas- y el sostenimiento de principios y valores religiosos y morales que se hacían evidentes en los grupos de alumnos y alumnas.

---

<sup>3</sup> Nuestros entrevistados/as de CUBA lo describen a veces como barrio cerrado y otras veces como un barrio con un perímetro, pero de libre circulación para cualquier vecino.

<sup>4</sup> San Miguel y Malvinas Argentinas son partidos vecinos, antes incluidos en el gran distrito de General Sarmiento, en el Gran Buenos Aires.

A lo largo del trabajo de campo (observaciones, entrevistas, recopilación y análisis de documentos institucionales) se fue tornando evidente la centralidad de lo “religioso”: los principios “morales” y la “fe” y/o la “iglesia” eran temáticas planteadas explícitamente por padres, jóvenes y docentes de la escuela. Si bien no es un requisito -explícito- de pertenencia al Club, la mayoría de las familias de CUBA se consideran católicas, muchas de ellas participan en fundaciones de origen o inspiración religiosa, y practican su fe reuniéndose en la misa celebrada por curas jesuitas en una capilla muy cercana al barrio. Presentamos algunas situaciones y relatos de vida que hemos reconstruido a fin de comprender la dinámica religiosa de estos jóvenes. Nos abocaremos a la caracterización del acercamiento que hicimos con algunas jóvenes, en particular estructuraremos nuestra descripción en base al proceso vivido junto a dos jóvenes hermanas de CUBA. Aportaremos también la visión de algunas jóvenes “bellavistenses” -residentes de Bella Vista y frecuentemente socias de otro Club deportivo allí ubicado, Regatas- egresadas del mismo colegio.

### **La conversión de Felicitas**

Las dos hermanas me reciben en el departamento de su abuela, ubicado en Barrio Norte, un barrio de viviendas costosas y también *tradicionales* de la Ciudad de Buenos Aires. Felicitas, con sus 21 años, estudia abogacía en la UBA, vive con su familia y trabaja, desde hace unos meses en el Poder Judicial, trabajo que consiguió a través de contactos que tenía su familia. Es la hija mayor de un matrimonio que reside en CUBA desde principios de los '90. Su padre es socio del Club, ha ocupado algunos cargos en órganos de gobierno o administración y es un ferviente defensor del mismo, más aún del rugby. Belén, la segunda hija del matrimonio, tiene 19 años y estudia Psicopedagogía en la Universidad del Salvador.

Tanto Felicitas como Belén accedieron a la entrevista con muy buena disposición. Como estudian “en el centro” -como denominan a la Ciudad de Buenos Aires- frecuentemente, durante la semana, se quedan en la casa de su abuela. Las había contactado a través de sus mails, que tenía desde hace algunos años, cuando fueron alumnas mías. Tanto Felicitas como Belén vi-

ven en el barrio que CUBA tiene en Villa de Mayo. Sus padres, Federico y María también fueron entrevistados, ya que los conocía a través de la catequesis familiar en la que habían participado cuando yo era catequista, hace algunos años. La buena relación que había logrado con las dos hermanas fue uno de los motivos que me llevó a contactarlas para lograr la entrevista. Yo había sido profesor de ambas en el nivel Secundario de la escuela donde trabajaba. En el caso de Belén, no sólo había sido profesor de Filosofía y Metodología de la Investigación, sino también Catequista.

Los dos últimos años antes de finalizar sus estudios secundarios, Felicitas sobresalía, en su grupo, por ser una joven que cuestionaba y discutía lo que se decía en el grupo, lo que traían sus compañeros, lo que planteábamos algunos profesores. El recuerdo más claro que tenía yo de ella obedecía a esta impresión, el de ser una joven, que, al calor de ciertas discusiones sobre las posiciones sociales, la desigualdad social y la política, defendía ante el grupo su posición de clase -como el hecho de vivir en un barrio cerrado- pero discutía abiertamente las defensas que sus compañeros y compañeras hacían de lo religioso, cuestionando a la iglesia católica y a aquellos discursos que se basaban en apreciaciones morales y religiosas. Ese recuerdo, retomado en la entrevista, estaba asociado a la preocupación manifiesta de su madre, que en alguna ocasión me solicitara que “hablara con ella”, ya que sus posiciones y su noviazgo -con otro joven de la misma escuela pero no socio de CUBA- preocupaban a su familia.

Belén siempre tuvo una posición más bien pasiva dentro de los grupos de alumnos. Se destacaba mayormente al momento de devolución de exámenes y trabajos, sobresaliendo por sus calificaciones. No era tan frecuente escucharla en una discusión grupal, aunque cada tanto aparecían sus posicionamientos, defendiendo su estilo de vida, un modo de acercarse al otro y su práctica y discursos claramente católicos. Belén participaba de la pastoral del colegio, que se caracteriza, sobre todo, por actividades de apoyo escolar de comedores ubicados en zonas pobres cercanas.

La posibilidad de reencontrarme con un discurso *alternativo* en cuanto al modo de ser una joven “cubana” -denominación con que a veces se presentan los mismos jóvenes de CUBA, y que es usada por jóvenes pertenecientes a otro club con un tono más despectivo- alentaba mi interés por

reencontrarme con Felicitas<sup>5</sup>. Más aún por el hecho de haber concretado una entrevista conjunta con su hermana. Me interesaba ver allí cómo se posicionaban diferencialmente, como defendían sus visiones y cómo gestionaban también las posibles divergencias.

Pero mi sorpresa, a lo largo de la entrevista, fue motorizada por los “cambios” que se produjeron en la vida de Felicitas en los últimos tres años. Justamente, al finalizar la escuela y empezar sus estudios universitarios, la visión que Felicitas tenía acerca de la fe católica fue “mutando”. De repente, participaba de encuentros y retiros espirituales para jóvenes católicas, me hablaba de misas y celebraciones y aparecía “Jesús” en su discurso como un nombre familiar y frecuente, como una persona más en su experiencia de socialización. Cuando yo preguntaba por el modo de conformar grupos de amigos, las respuestas derivaban *naturalmente* -categoría frecuente en la argumentación de mis entrevistados- en la socialización religiosa y deportiva. Le pregunto a Felicitas si sus compañeras de colegio constituían su grupo de amigas:

“Felicitas: sí, sí, re, obvio, porque obvio es natural, pero a mí me pasó que cuando terminé el colegio, a mi grupo de colegio lo que más nos unía era el colegio y más que yo, por ahí desde que terminé el colegio cambié un montón de cosas, y las que, por ahí más mutaron conmigo fueron las de CUBA que las del colegio, como que hoy en día mis amigas, amigas, son las de CUBA. Sí me sigo viendo con las del colegio cada veinte días las veo, o tipo como cuando hay cosas, algo que se llama pentecostés, como que quizás voy porque me divierten o me gustan porque también creo que . . . , pero con las amigas que sigo viendo mucho del colegio son las amigas con las que comparto mucho a Jesús o al deporte, con las demás no hay mucho vínculo porque no hay más allá de algo superficial.

Entrevistador: vos decís que fuiste mutando, ¿tus amigas de CUBA también? ¿En qué cosas?

---

<sup>5</sup> Si bien nuestro punto de partida era intentar captar un discurso “diferente” que se saliera de lo estipulado o de lo común de los y las jóvenes de CUBA, a lo largo de la entrevista y en el proceso de escritura buscamos lograr una descripción acerca de qué ocurrió para ella, según su misma descripción e interpretación acerca de lo que he denominado la “conversión” de Felicitas. Guber plantea como tercer nivel de comprensión en el enfoque etnográfico: “la descripción” o comprensión terciaria se ocupa de lo que ocurrió para sus agentes” (Guber, 2001:13)

Felicitas: y, por ejemplo, ...por cosas anexas, no solamente por ser de CUBA, porque por ejemplo, justo todas vamos al mismo grupo de misión, que entramos porque era también un grupo de gente de CUBA y de Torcuato, entonces como que hubo un nexo ahí”.

Grupo de misión, encuentro de pentecostés, retiros espirituales, misas, son algunas de las experiencias señaladas por nuestras entrevistadas, Felicitas incluida. Ella recuerda sus últimos años del secundario referenciando que “estaba en la pesada, era heavy”. Puesto que mi interés fue enfocándose en ese cambio -que no dejaba de sorprenderme- mis preguntas se orientaban a la reconstrucción de esa experiencia. Los lazos sociales y las amistades se constituían en mecanismos que aseguran la religiosidad de los y las jóvenes. En el caso de Felicitas, sus amigas y los dispositivos “anexos” que tiene este grupo social son los que fueron asegurando, en este caso, la experiencia de fe de Felicitas, la profesión de una identidad católica. Sus amigas la llevan a los retiros espirituales, la invitan a encuentros y grupos de misión. El Club no cierra la experiencia hacia el interior de sí: de hecho no cuenta con infraestructura educativa ni religiosa formal, no tiene escuelas, ni capillas o parroquias. Pero en los “círculos” -palabra empleada más que frecuentemente por Belén- de socialización aparecen escuelas de Bella Vista, otros clubes tradicionales de rugby y hockey, parroquias y capillas vecinas (de Don Torcuato, por ejemplo). La situación y el discurso de Felicitas nos muestran una trama, una red social que es posible identificar en cuanto instituciones que conforman circuitos sociales: clubes, colegios, barrios cerrados, iglesias/capillas, fundaciones, y hasta congregaciones religiosas (jesuitas, comunidad jerusalén, etc.) que de alguna manera funcionan como soporte del grupo social de CUBA-Villa de Mayo.

La experiencia religiosa aparece asociada al deporte, y es mencionada como profundización del lazo social. En todas nuestras entrevistadas jóvenes “cubanas” y “bellavistenses” es posible encontrar, en distintos tramos, una clasificación de relaciones sociales en dos tipos: una *superficial o material* -ligada al compartir un espacio social como la escuela, la universidad- y una *profunda y fuerte*, constituida a la luz de la fe religiosa compartida (“Jesús”) y, en el caso específico de Felicitas, fortalecido aún más por la práctica deportiva (en su caso hockey y fútbol femenino). Sin embargo, este

discurso aparece anclado en un territorio definido con una identidad clara: la creencia religiosa y la práctica deportiva que sostienen los lazos sociales son posibles por una proximidad espacial que no es meramente cercanía. Felicitas es amiga de otras jóvenes que “viven a una cuadra” en CUBA-Villa de Mayo, o jóvenes que pertenecen a una parroquia de la localidad vecina de Don Torcuato, o de grupos parroquiales y de jóvenes de la cercana localidad de Bella Vista. De este modo, quedaban trazados circuitos sociales y religiosos que pasaban por: Villa de Mayo, Bella Vista, Don Torcuato y San Isidro. Entre parroquias, movimientos, encuentros y congregaciones religiosas se teje una red de amigos que amortiguan las posibilidades de un discurso diferente al católico.

Mi confusión se vuelca en una pregunta a Felicitas y Belén -pregunta que fui realizando a todos los entrevistados cuando en sus discursos aparecía la dimensión religiosa de los jóvenes y/o las familias de CUBA-. ¿Qué relación hay entre un Club que, al fundarse, se declara “libre de sectarismos religiosos”, pero cuyas familias más representativas, al menos en esta sede, asumen una profesión de fe católica clara, participando de movimientos y fundaciones?.

Los jóvenes universitarios fundadores del Club procedían -muchos de ellos- de la Asociación Cristiana de Jóvenes. Un conflicto sucedido allí, y el proceso político que acontece en 1918 en las universidades nacionales<sup>6</sup> son algunos de los antecedentes que me permitían comprender cómo este grupo social declaraba en su acta fundacional:

“Para mayor garantía de éxito queremos dejar especial constancia de que la institución que fundamos, permanecerá desvinculada de todo sectarismo religioso o bandería política, y desterrará el juego -que debe quedar prohibido por los reglamentos- para que la alta moralidad ambiente esté al abrigo de la más remota sombra de sospecha”<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> Como he señalado (Fuentes, 2010) CUBA se produce estableciendo determinadas posiciones políticas y esa constitución como club y como socio, marca una distancia con los movimientos de universitarios, los centros de estudiantes y la federación universitaria, modos de agrupación juveniles que se hacen más evidentes en la Reforma Universitaria de 1918. Son movimientos y modos de agrupación que crecen en las primeras décadas del siglo XX en nuestras universidades, más aún luego de la Reforma, cuando aumenta el número de estudiantes universitarios de modo considerable.

<sup>7</sup> En la página oficial del Club Universitario de Buenos Aires puede encontrarse una copia digitalizada del Acta Fundacional. Ver [www.cuba.org.ar](http://www.cuba.org.ar) Sitio consultado el 02/02/2010.

El acta fundacional puede ser leída como discurso que responde, demarca una posición y en esa demarcación produce una distancia con otros grupos, posiciones o situaciones particulares. Es en este párrafo donde los fundadores del Club delimitan tres distancias: el club se declara libre de un sectarismo religioso. Como institución no es un órgano religioso ni eclesial. En cuanto club no abraza una bandera política. Y en cuanto a sus prácticas sociales, prohíbe explícitamente el juego -en este sentido, según pudimos comprender, las apuestas- como probable mancha moral. Es un grupo social que, aún afirmando lo anterior, va a profesar una fe religiosa -según todos nuestros entrevistados: tradicionalmente católica- y que va a ocupar posiciones de poder en el Estado y/o militancia en algunos partidos políticos “conservadores” -según nos señalaba uno de nuestros entrevistados-. Que la institución mantenga su independencia en relación a los partidos y en relación a la Iglesia católica, no implica que sus miembros no participen de esas instituciones o espacios. Son estrategias para diferenciarse de instituciones y/o experiencias religiosas específicas -el conflicto con la Asociación Cristiana de Jóvenes- y políticas -los fundadores venían de perder una elección en el Centro de Estudiantes de Medicina-. Pero es una diferenciación que puede ser leída como distancia que se institucionaliza bajo la forma de asociados a un Club -que comporta requisitos de ingreso, y una filosofía contractual del lazo social- y que toma una bandera de neutralidad y de moralidad, que no prohíbe, sin embargo, la militancia política y religiosa de sus miembros.

Un club y barrio cerrado, que se abstiene de sectarismos religiosos<sup>8</sup> es representado, tanto por sus socios como por otros jóvenes -de Bella Vista, que comparten escuelas y torneos de rugby y hockey con ellos- como un grupo de familias eminentemente católicas, relacionadas en más de una ocasión con algunos movimientos conservadores o “alegres” -declaración que nos hacía una docente de la escuela-. Socios fundadores católicos y socios actuales católicos. Si bien, según nos manifestaron distintos entrevis-

---

<sup>8</sup> El rechazo explícito a todo “sectarismo religioso” puede ser interpretado no sólo como una forma de distanciarse de un sectarismo religioso padecido en la Asociación Cristiana de Jóvenes, sino también un modo de considerar que lo común de la nación es la identidad católica, y esa identidad quedaría supuesta e implícita en el Acta Fundacional de CUBA. De esa forma queda rechazado el sectarismo, pero lo religioso subsiste en cuanto experiencia naturalizada del sector social.

tados de CUBA, ser católico no es un requisito para ingresar al Club<sup>9</sup>, Felicitas nos aclara la confusión: “re-influiría” ser católico a la hora de solicitar de joven o adulto el ingreso al Club<sup>10</sup>. Más de 90 años después de la fundación del Club, busco comprender en Felicitas y Belén los “pilares” del mismo. El amateurismo, las posiciones de género, el ser universitarios son elementos nombrados como pilares de CUBA. El acta fundacional ubica al club como una “gran familia universitaria” y un “hogar común”. En este diálogo entre Felicitas y Belén son producidos estos conceptos:

“Felicitas: la familia para mí es clave, que se ve en todo lados y te lo inculcan desde que sos chiquito, no sólo las familias sino también los vínculos a nivel familiar como que, somos todos del mismo equipo, como que todo el club está jugando para el mismo [equipo] y somos todos una gran familia y (...) me parece que las reglas morales están basadas en el amor mutuo, obvio que hay quilombo como en todos lados, donde hay personas va a haber conflictos, y seguro que va a haber cosas tipo horribles como pasa en todos lados, porque está hecho de hombres que son imperfectos pero

Belén: y la religión también,

F: sí, a pleno

B: las olimpiadas terminan con una misa, todo, cada momento que se puede nos unimos como en comunidad, en navidad la gente que va a la misa siempre es la misma y siempre compartimos de la misma manera”.

Algunos deportes, algunas escuelas, un barrio cerrado, eventos deportivo-recreativos, algunas capillas, iglesias y movimientos católicos, son productores de un mundo social desde el cual es posible identificar a los que integran el “nosotros”. Ahora el espacio social y la red geográfica de ins-

---

<sup>9</sup> Conviene aclarar que entre los requisitos para ingresar al Club, relatados por los residentes de CUBA y por los jóvenes y adultos bellavistenses que conocen CUBA, se encuentra no sólo el pago de una alta cuota de ingreso (si es que el joven universitario no fue pagando su cuota desde niño como socio cadete, junto a su grupo familiar), la recomendación de socios con determinada antigüedad y la aprobación de miembros de la Comisión Directiva. Para ser socio se requiere también ser varón. Las mujeres son socios adherentes, tengan la edad que tengan. Esta dimensión de género aparecía en los discursos de las entrevistadas “cubanas” con bastante ironía, e incluso en alguna declarando “es un club machista”.

<sup>10</sup> Debemos remarcar que era infrecuente que mis entrevistados/as me pudieran nombrar alguna familia residente y socia de CUBA que fuera explícitamente de otra profesión religiosa.

tituciones educativas-religiosas-deportivas se carga con un claro discurso moral: el amor mutuo, la familia conjugada como equipo que juegan juntos, celebran y se unen. La efectividad de los dispositivos trazados por el Club se prueban en su historia. Aunque seguramente hay jóvenes y familias que han desertado del mismo, que ya no forman parte de estos círculos de socialización, lo que fue llamando la atención para una comprensión detallada de lo que denominamos *conversión* de Felicitas es el armado de una trama que busca asegurar la reproducción de determinadas concepciones, prácticas sociales y “círculos de socialización”.

Un nuevo intento para comprender el cambio de una de mis entrevistadas se ve obturado y cerrado por la voz calma y suave de Belén. Felicitas habla de su “época oscura”, “época más de heavy jodida de toda mi vida”. Con sonrisas, recuerda sus últimos años en la escuela secundaria, aclarando que “no estaba tan metida en lo religioso todavía” sino “sumamente en contra, atea, peleadora”, que “pasó por todas las religiones”. Felicitas se ríe cuando recuerda esa época, y yo también ya que volvemos a recordar discusiones y planteos suyos con un compañero con el que frecuentemente se enfrentaba. Felicitas relee su experiencia, destacando todo lo que se divertía en esa época de rebeldía y cuestionamiento. No aparece vergüenza, su cara muestra cierta satisfacción. Pero Belén delimita su posición y las posibilidades de esa hermana antiguamente rebelde:

“Belén: la felicidad, creo que la felicidad no la encontrás, siendo distintos siempre a todos los que te rodean, no creo que sea cómodo siempre estar discutiendo; vos, no sé si hubieses llegado mucho más, estando tan diferente a todos los demás, creo que va a haber cosas que podés no compartir pero justo capaz tu momento de rebelión con la religión, no estabas tanto con el grupo de CUBA,

Felicitas: no

B: y dejaste hockey, como que estar tan crítica de todo lo que el mundo cree, es difícil, sostenerlo en el tiempo

F: pero igual, creo que no sé, en mi caso particular por ejemplo, fue fructífero como, sino no hubiese seguido todo esto, (...) como que necesité alejarme para después elegirlo, no porque me decían sino porque yo quería elegirlo, entonces creo debo haber hecho toda esa crisis y todo ese quilombo para tipo cortar el nexo y volver a elegirlo yo, sola”

Belén aparece para delimitar el discurso y la posición de Felicitas. Felicitas acepta y retoma la interpretación: quiere destacar cómo fue su experiencia. Mientras Belén lo plantea manifestando preocupación y molestia, Felicitas se ríe, pasa a un discurso centrado en la revisión y el recuerdo y vuelve a reírse.

Unos minutos antes, Belén comentaba de un evento del Club en el que Felicitas estuvo ausente, por estar en un retiro espiritual. Y allí comprendo la interpretación que Felicitas hace de su vida anterior, su “época oscura”. Hay en su discurso una lectura de destino y camino, y una afirmación de la elección. Toda una teodicea<sup>11</sup> reunida en un pequeño párrafo. Teodicea que no está dada por la catequesis escolar, sino que remite a experiencias de retiros espirituales donde se interpreta la vida a la luz de la fe religiosa. Es de este modo como se interpretan a sí mismas, su práctica social y su posición social (Giarraca y Bidaseca; 2004). El discurso de Felicitas se ve espejado en la declaración de María su madre, quien me explica por qué fueron a vivir a CUBA: “me encanta, cuando vos mirás para atrás, está bien, el libre albedrío es el libre albedrío pero siempre para mí hay un plan trazado, y yo miro atrás y que hayamos venido acá no es casual, si no conocía a nadie, vinimos porque a Fernando le gustaba”. *Destino versus libertad* son conjugados de una manera en la que no parecen contradictorios. Una teodicea tranquilizadora, unida por pares que se concilian en el sentido común creado en este grupo social<sup>12</sup>. La tensión es marcada como límite por Belén: se puede ser rebelde un tiempo, pero no hay continuidad. La rebelión, o “ser distinto” a los que te rodean es una posibilidad temporal. El grupo de ami-

---

<sup>11</sup> La teodicea, si bien constituye una disciplina teológica, puede ser ubicada en el límite de aquella con la filosofía: no solo es una acumulación de discursos acerca de la existencia de lo divino, sino también, al definir lo divino, plantea el problema del encuentro entre el hombre y dios, y cómo se resuelve el mismo.

<sup>12</sup> Encontramos aquí un modo de resolver los esquemas de pensamiento al estilo de lo que Bourdieu (2009) denomina como “oposiciones fundamentales de un sistema práctico” (67), es decir, juegos de oposiciones que están presentes para simplificar y leer la vida de modos jerarquizados pero a la vez naturalizados. Estas mismas oposiciones (destino/elección; pasado/porvenir, etc) pueden encontrarse en el acta fundacional, y puede ser interpretadas como esquemas simplificadores y sesgados, que, a falta de otros esquemas que se les opongan, pueden reproducirse y servir como esquemas de percepción igualmente incorporados al sentido común de un grupo –si bien en este caso no dominante- pero sí tradicionalmente “dirigente” (si es que tenemos en cuenta la declaración de su acta fundacional, de “regir los destinos de la patria”)

gas, la familia<sup>13</sup> y la práctica deportiva, vienen a confirmar esa reflexión y extender la producción de la semejanza. No se impone desde arriba. Cual táctica de poder foucaultiana (1995) se extienden en el barrio, en las escuelas, en los deportes, en los círculos de amigos, hermanas, en los esquemas de pensamiento y percepción.

### **Hacia afuera: el “apostolado”**

CUBA produce una serie de concepciones morales que resultan indisolubles del deporte y lo explícitamente católico (de hecho así aparecen en los discursos: mezclados, confusos, un elemento remitiendo al otro). Deporte, religión y moral forman un conjunto ideológico, o una formación discursiva<sup>14</sup>.

“Pero en sí yo veo que en realidad no es tanto el deporte, no tanto el hockey, como el marco de valores que te da el club, para mí, es lo que yo siento hoy en día, en cosas mínimas como que ir a jugar al fútbol y que la gente no sé, un pibe no tire la pelota afuera que para mí son cosas básicas que desde el club te marcan (...) te numeran las reglas del hockey, reglas morales que vos debés como buena persona aplicarlas, te las aplica el club y como que son las mismas reglas que vos vas viendo desde chiquito, en hockey, en la colonia, cada vez que estás en el club y entonces como que las vas, no sé, adquiriendo” (Felicitas).

El cómo comportarse va asociado al deporte que se practica. Hockey femenino y rugby masculino son los deportes donde se aprenden los valores del Club. Sus valores -los del Club y los del deporte- van asociados aunque no son lo mismo. El club aparece con su identidad, sus pilares. El deporte específico ayuda. Todo es moral: te ayudan a ser “buena persona”.

Felicitas no sólo se había volcado a la práctica religiosa y hablaba con

---

<sup>13</sup> Agradezco en este punto la observación que me hiciera Mariela Mosqueira, acerca del rol central que ocupa la familia en el reaseguro de la práctica social esperada para estas jóvenes.

<sup>14</sup> Seguimos aquí el enfoque que Narvaja toma de Foucault acerca de las formación discursiva, que “remite, por un lado, a las regularidades entre objetos, modalidades de enunciación, conceptos y elecciones temáticas y, por el otro, al sistema de reglas históricamente determinadas que los generan” (Narvaja de Arnoux, 2009:37)

ironía de su ex novio, sino también asumía ya una militancia de lo católico en una universidad pública. Nos plantea el interés que para ella tiene lo “político” de la UBA<sup>15</sup>. En el conjunto de entrevistados era común encontrar la idea de que la UBA es una universidad donde lo político se padece o se “sufre”. Sin embargo, en algunas entrevistadas y específicamente en Felicitas encontrábamos en su participación en la UBA un sentido de militancia religiosa: “para mí no es un sufrimiento, a mí me gusta (...) la discusión como forma enriquecedora, me parece un desafío enorme y me gusta por ejemplo y yo sé que tengo, no sé, mil personas para apostolar”

*Apostolar y misionar* son las claves de la inserción de Felicitas, y otros y otras jóvenes de CUBA en ámbitos públicos. Sus discursos se construyen en torno al “convencer” a los demás de sus valores y religión. En la UBA Felicitas se mueve con un grupo que piensa como ella, jóvenes de CUBA y de otros clubes que fue “encontrando” y que funcionan de soporte para sostener públicamente sus posiciones. “Apostolar todos los días en un lugar donde no hay tanto Jesús” es el discurso que define su militancia, junto a la defensa de las posiciones católicas sobre algunos temas específicos. Lo que Felicitas sí padece son las cátedras de derechos humanos, cuando se discute sobre el aborto y la eutanasia. En la UBA se *apostola* y se busca convencer y defender. En las Universidades católicas, según nos relataba Belén, el círculo social se amplía en la UCA incluyendo lo que sería una posición más conservadora del catolicismo, más extrema -pero perteneciente a “nuestro círculo”. En la Universidad del Salvador, en cambio lo católico está neutralizado y relativizado, pero aparece un nuevo padecimiento: la superficialidad y materialidad de las compañeras de Belén.

Educadas y socializadas en un círculo claramente católico, estas jóvenes encuentran difícil o al menos conflictiva, pero igualmente “interesante” su inserción en otros ámbitos. Dos caras de la misma conformación de la posición social y moral: mientras Felicitas se perciben a sí misma como distinta, “bicho raro” que discute desde posiciones que serían pasibles de burla sobre temas como el aborto; Belén padece a la “gente tan distinta”, que no es igual a ellas, que no sostiene ni sus práctica ni sus “valores” por ser “materiales”.

---

<sup>15</sup> Una de las características que los jóvenes de este sector social –ya no solo de CUBA, incluimos aquí a los bellavistenses- es que, en general, valoran como negativa la “politización” que encuentran en la vida universitaria de la UBA.

## **Hacia dentro: posiciones diferenciadas entre ortodoxia y experiencia**

El colegio al que concurrieron Belén y Felicitas, así como otras entrevistadas, es una escuela de gestión privada católica, perteneciente a una congregación de monjas de origen irlandés, establecidas en nuestro país hace más de 150 años. Desde mediados de los años '90 el colegio no sólo dejó de ser exclusivamente femenino, sino que pasó a ser dirigido casi exclusivamente por laicas<sup>16</sup>. Esta decisión dejaba expuesta la situación particular de esta institución donde de atender, con una “buena infraestructura” y el “estilo de enseñanza de un colegio inglés-irlandés” (características indicadas por una directora de esta escuela como fortalezas que tiene la escuela), a una población de origen inglés-irlandés y habitantes de la localidad, fue transformándose en un colegio para sectores medios-altos que podían y pueden costear sus cuotas. El colegio dejó de tener subsidios del Estado para sostener parte de los salarios docentes, con lo cual, el valor de la cuota fue elevándose paulatina y continuamente a lo largo de las últimas dos décadas. Una valoración que surgió en todas las entrevistas era la apreciación del valor de la cuota escolar como muy costosa para los habitantes de CUBA y para los bellavistenses en general.

En este proceso de transformación el colegio fue reformulando y releviendo la espiritualidad de origen. En su posicionamiento hacia la localidad de Bella Vista, en cuanto comunidad ligada a cierto conservadurismo y ortodoxia católica, el colegio aparece, y así se posiciona en el discurso de docentes y directivos, como un colegio *distinto* al resto de los colegios católicos de la zona. Aquí la diferencia es construida a partir de categorías como “apertura”, “no dogmatismo”, la “experiencia”, la “comunidad”, y la “misericordia”. Algunos relatan la representación que habría predominado en Bella Vista, en décadas anteriores, en relación al colegio y las “hermanas” como “progresistas”. Teniendo en cuenta este posicionamiento, es que fue llamando la atención el modo en que los directivos de la escuela hablaban

---

<sup>16</sup> Este cambio debe ser leído en el marco del proceso que se dio en la década del '80 y el '90 donde numerosas congregaciones religiosas católicas dejaron sus obras educativas en manos de laicos o del denominado clero secular (las diócesis y arquidiócesis), debido, entre otros motivos, a la reducción del personal (es decir, una menor cantidad de hermanos, hermanas y sacerdotes), una reformulación de la “misión” y las “obras” –en conjunto, del “carisma”– que implicaba, entre otras motivaciones, la posibilidad de vivir y gestar obras en contextos y barriadas pobres.

claramente de qué significa para ellos y para el “resto”, los de afuera, ser católicos o ser un colegio de la Iglesia católica.

Esta diferenciación de la institución escolar es posible hacerla, si consideramos el campo de la educación católica en la región<sup>17</sup>, donde se encuentran escuelas católicas antiguas y nuevas con posiciones más cercanas a la ortodoxia, a la formación moral tradicional, y a la defensa de las posiciones oficiales de la iglesia católica en problemáticas controvertidas como el aborto, la educación sexual, etc. Pero estos matices pueden ser percibidos claramente por una comunidad católica que puede distinguir estas posiciones. Así, los padres de Felicitas y Belén justifican su decisión de enviar a sus hijas a esta escuela en que, si bien no piensan exactamente como ellos -los docentes de la escuela- y no son tan doctrinarios en lo católico, sí brindan “un marco de valores” que no lo brindan otras escuelas –a las que también concurren niños y jóvenes de CUBA- que tienen un perfil más comercial, que funcionan como “empresas” y que no brindan el plus buscado (como pastoral, misiones, retiros, sacramentos, etc.). De esta manera, esta escuela católica brinda una solución en cuanto preparan a sus hijas a la convivencia con quien piensa distinto –aunque deberíamos relativizar qué es distinto para ellos-. Los entrevistados/as de CUBA admiten en casi todos los casos que hay diferencias con el colegio, pero que son conocidas y toleradas. Federico y María, los padres de Felicitas y Belén, nos contaban, al igual que sus hijas, las diferencias que tiene el colegio de Bella Vista al que enviaron a sus hijas en relación a sus posiciones religiosas. Ellos preferirían “una vuelta de doctrina”, aunque tampoco quieren que los jóvenes, por una excesiva presión de lo religioso en la escuela, salgan ateos de la misma. El dispositivo escolar funciona aquí como un resorte que asegura y consolida la formación moral y religiosa aportando la experiencia religiosa, y, a su vez, asegurando una cierta preparación de las y los jóvenes para su vida en una sociedad más amplia, fuera de la comunidad. Tanto Felicitas como sus padres ubican al colegio como “más centroizquierda, más liberal, más progre”, posicionándose ellos como “conservadores” y en más de una ocasión “gorilones”. Mientras desde la escuela se los ubica como católicos conservadores, comprometidos con sus convicciones, de posiciones políticas más

---

<sup>17</sup> En Bella Vista es posible identificar al menos 8 colegios católicos con los tres niveles de enseñanza.

de derecha y -como hemos mencionado- más “clasistas”, desde CUBA el discurso ubica a esta escuela en una posición más progresista

La percepción de estas diferencias es traída como problema y explicación por una docente de la escuela. Del catolicismo de CUBA, mi entrevistada me lleva a otras instituciones, como los “Cursillistas”, tratando de comprender cómo un grupo o institución católica se define y se muestra como de “avanzada” o conservador. Marta nos cuenta:

“Son de avanzada relativa todos porque a mí Paco me dice, si vos mirás de afuera mamá, uno hace divisiones, el que viene de afuera, de afuera afuera, el Opus, y muchas posturas de movimientos son muy parecidas para el que mira de afuera, no entiende la diferencia, la diferencia es más sutil y más para que el está metido adentro, (...) El que tiene una familia grande, va a misa todos los domingos también está ese, el que está mirando, el no religioso, entonces a veces son sutilezas, y yo también pienso que mucha gente que en ese momento sentía que el cursillo era más abierto, pero en el cursillo por ejemplo estaban todos los militares, entonces, era un abierto relativo, y [a] eso yo me animo a poder leerlo después de mucho tiempo”.

Hacia dentro las posiciones religiosas se matizan, se diferencian y pueden ser percibidas como tales. Hacia fuera son equivalentes, ya sea que provengan de un movimiento conservador como el Opus Dei, o de un grupo más “progresista”. Lo que es abierto o cerrado, experiencialista o doctrinario, conservador o progresista es una construcción relativa a quien mira, pero sutilmente distinguible para los actores sociales ubicados en el campo de la educación católica. Este investigador incluido.

### **Algunas conclusiones provisorias**

CUBA -Villa de Mayo es un espacio constituido que delimita un campo<sup>18</sup> de posibilidades y este campo aparece en sus discursos: es a partir de él donde la mayoría de los jóvenes conforman un “círculo” social” homogé-

---

<sup>18</sup> Hemos seguido la noción de campo de Bourdieu (1991, 2002) como universo o espacio social ocupado y producido por agentes sociales que se disputan en ese espacio que definen capitales específicos, ubicándose en posiciones diferenciables.

neo, que comparte los mismos “valores” y cuyas “justificaciones del existir” (Bourdieu, 1971), son comunes, compartidas, hacen al sentido común de una ideología. Y se producen como distinción del “resto de la sociedad”. En ese resto, los otros, las alteridades pueden clasificarse en función de representaciones y prácticas religiosas: los progresistas de la escuela en primer lugar, la gente que necesita ayuda en las prácticas de solidaridad en segundo lugar, y los jóvenes de la UBA a quienes apostolar porque tienen otras creencias y “valores” completarían el mapa de los otros. El colegio puede ser leído como instancia de acercamiento a una diferencia controlada, que asegure experiencia religiosa, amortigüe las posibilidades de “rebeldía” y su gestión. La Universidad Pública puede ser comprendida como ámbito de discusión y convencimiento del otro, como defensa de la posición. Sin embargo llama la atención la estrategia: ubicarse juntos, volver a trazar la homogeneidad del “nosotros” en un ámbito hostil. Las redes de amigos y los circuitos religiosos consolidan la trama. Las diferencias al interior de la educación católica son perceptibles para este investigador por pertenecer o haber pertenecido a ese círculo. Esas diferencias corren por el terreno de lo familiarizado, lo no dicho, lo que se entiende. Eso es lo que permitió esta caracterización densa, pero es a la vez la que puede obturar la comprensión. Es esa cercanía también la que motiva mi sorpresa por la conversión de Felicitas, y mi deseo de encontrar un relato más crítico de los valores, la moral y la religión de este grupo social. Sin embargo, un rasgo de alteridad se conserva en esta relación investigador-jóvenes y familias: Federico, el padre de Felicitas y Belén, me relata las posiciones ideológicas de CUBA y del colegio en el que yo trabajaba: comentarios, recuerdos y chistes aparecen en el diálogo. Se menciona, sin identificar, al conjunto de profesores progresistas de la escuela. Un silencio, donde yo comienzo a sentirme implicado en esa afirmación, da paso a un comentario hecho con complicidad y mucha ironía: “[de] los docentes [progresistas] yo tengo anotado acá la lista”. De alguna manera, soy ubicado en un grado de alteridad controlada para ellos, soy familiar, fui catequista de sus hijas, no soy tan extraño, aunque sea uno de esos docentes que son distintos, pero, como diría la directiva entrevistada, “relativamente distinto” en un campo donde las diferencias sutiles son percibidas sólo por algunos –que estaríamos en el círculo de lo católico-. Como dice da Matta: “solo hay datos cuando

hay un proceso de empatía corriendo de lado a lado” (Da Matta, 1999:271). Agregaríamos aquí que la empatía, cual dispositivo de poder, enmascara también el control.

### **Bibliografía**

- Bourdieu, P. (2002). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. México: Taurus.
- Bourdieu, P. (1999). Una interpretación de la teoría de la religión según Max Weber. *En Intelectuales, política y poder* (43-63). Buenos Aires: Eudeba.
- Bourdieu, P. & Boltanski, L. (2009). *La producción de la Ideología dominante*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Cano, D. J. (1982). Ideas en torno a la evolución histórica de la universidad argentina. *En Lateinamerika Studien* N° 9. Munchen: Universität Erlangen-Nuremberg.
- Da Matta, R. (1998). El oficio de etnólogo o cómo tener “Anthropological Blues”. En Rosato, A. & Arribas, V. *Constructores de otredad. Una Introducción a la Antropología social y cultural* (172-178). Buenos Aires: Eudeba.
- De Imaz, J. (1964). *Los que mandan*. Buenos Aires: Eudeba.
- Foucault, M. (1995). *Historia de la Sexualidad*. México: Siglo XXI.
- Fuentes, S. (2010). Movimientos estudiantiles y Clubes universitarios: dos lógicas en disputa en la Reforma de 1918. Ponencia presentada y publicada en *III Jornadas de Estudio y Reflexión sobre el Movimiento Estudiantil Argentino y Latinoamericano*. La Plata, UNLP-FHCE.
- Giarraca, N. & Bidaseca, K. (2004). Ensamblando las Voces, los actores en el texto sociológico. En Kornblit, A. L. (Coord.) *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales* (35-46). Buenos Aires: Biblos.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Norma.
- Narvaja de Arnoux, E. (2009). *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo*. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.

## LOS AUTORES

**Margarita Barnettson**

margaritabarnetson@yahoo.com.ar

Licenciada en Sociología por la Universidad del Salvador. Especialista en Gerontología Comunitaria e Institucional por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Magíster en Políticas Sociales por la Universidad Nacional de Salta (UNSa). Diseñó el Programa de Seguridad Social para Pueblos Indígenas (2008/2009) y los Programas Sociales de la Jefatura Regional Norte de ANSES 2009/2010. Actualmente es miembro del Centro de Investigación de Lenguas, Educación y Culturas Indígenas (CILECI) y del equipo de Cátedra de Investigación Educativa de la Carrera de Ciencias de la Educación de la UNSa.

**Sebastián Benítez Larghi**

sbenitez@mail.fsoc.uba.ar

Licenciado en Sociología por la Universidad de Buenos Aires (UBA), Magíster en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural por el Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de San Martín (UNSaM). Doctor en Ciencias Sociales, UBA. Se desempeña como Becario Doctoral Conicet y recientemente ha obtenido una Beca Posdoctoral de ese mismo organismo con el plan “TIC y experiencias de tiempo y espacio en jóvenes argentinos”. Actualmente es docente en las Carreras de Sociología de las Universidades de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de La Plata.

**Magda Bergami**

magda.bergami@gmail.com

Es estudiante avanzada de la Licenciatura en Ciencia Política de la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Realizó su práctica pre-profesional en la Dirección Provincial de Políticas Públicas de Juventud de Santa Fe.

Actualmente se encuentra trabajando en su tesina de grado sobre el proceso de implementación de políticas públicas de juventudes en la Provincia de Santa Fe. Actualmente es ayudante-alumna de la Cátedra de Análisis de Políticas Públicas de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la UNR.

**Rafael Blanco**

rblanco@mail.fsoc.uba.ar

Doctorando en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires (UBA), becario del Conicet con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani (IIGG), bajo la dirección de la Dra. Sandra Carli. Es Miembro del Grupo de Estudios sobre Sexualidades (IIGG-UBA) y del Grupo de Estudios en Juventudes (NES-UNLP). Actualmente desarrolla tareas como docente regular de grado en la Facultad de Ciencias Sociales y en la Facultad de Derecho en posgrado en la UBA.

**Raquel Borobia**

gallur99@gmail.com

Profesora en Filosofía y Magister en Scientiae en Metodología de la Investigación Científica. Ha sido docente en los niveles inicial, medio, medio de adultos y alfabetizadora de adultos, y desde 1990, es docente en la Universidad Nacional del Comahue. Actualmente es integrante de Proyectos de Investigación acreditados en la Universidad, Directora de un Proyecto de Extensión Universitaria y miembro del Proyecto de Investigación en Nivel Superior. Recientemente publicó “De utópicos y reformistas: y otros pensamientos de jóvenes en un estudio por inducción analítica”, en la editorial CICCUS.

**Tomas Bover**

tomasbover@hotmail.com

Licenciado en Antropología por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y Doctorando en Antropología Social del programa de Doctorado

del Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de San Martín (IDAES-UNSaM), con la dirección de la Dra. Mariana Chaves y la Co-dirección de la Dra. Sabina Frederic. Es Miembro del Grupo de estudios en Juventudes (NES). Además es Docente del Seminario “La cuestión Juvenil: Teorías, Políticas y Debate Público” (FTS-UNLP) y Coordinador académico de la Licenciatura de Humanidades de la UNSaM, sede Chascomús.

**Graciela Castro**

graycastro@speedy.com.ar

Licenciada en Psicología y finalizando la tesis de Doctorado en Psicología. Investigadora en temas de culturas juveniles y directora de proyectos de investigación aprobados por la Secretaria de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL). Integra el Banco de Evaluadores del Programa Nacional de Incentivo desde el año 1998. Se desempeña como Profesora de grado en la carrera de Licenciatura en Trabajo Social y en posgrado dirige la Maestría Sociedad e Instituciones, donde también es responsable de Seminario y el Taller de Tesis. Además es editora responsable de KAIROS, revista de temas sociales.

**Mariana Chaves**

chavesmarian@gmail.com

Licenciada en Antropología y Doctora en Ciencias Naturales con orientación en Antropología. Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) con lugar de trabajo en el Núcleo de Estudios Socioculturales de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), donde coordina el Grupo de Estudios en Juventudes. Se desempeña como profesora de grado y dirige proyectos de Extensión, Voluntariado Universitario e investigación, tesis y becarios en la Universidad Nacional de Tres de Febrero y en la Universidad Nacional de La Plata. Además es profesora de posgrado en UNLP, UBA y UNSL y forma parte de la ONG Obra del Padre Cajade en su emprendimiento social Casa Joven B.A.

**Mariela Chervin**

mariechervin@hotmail.com

Profesora en Historia por la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Doctoranda en Antropología. Becaria Conicet con lugar de trabajo en el Museo de Antropología de la misma unidad académica. Ha participado en equipos de investigación en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC, dirigidos por el Dr. Gustavo Blázquez y la Dr. Gabriela Lugones.

**Valeria Chomnalez**

valechom@gmail.com

Licenciada en Comunicación Social por la Universidad Nacional del Comahue. Es becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) y está realizando su tesis sobre jóvenes e instituciones sociales en el marco de la orientación Comunicación y Cultura en el Centro de Estudios Avanzados (CEA) dependiente de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), donde también cursa la Especialización en Investigación de la Comunicación. Es miembro del Programa ‘Transformaciones de la cultura masiva’ a cargo de la Dra. Vanina Papalini (CIECS).

**Verónica Crescini**

verocrescini@hotmail.com

Es estudiante avanzada de la Licenciatura en Ciencia Política de la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Actualmente se encuentra trabajando en su tesina de grado sobre juventudes, participación y conflicto rural. Participa en el PID “Nuevas identidades y precarización laboral: mujeres y varones redefiniendo sus relaciones de género. Estudio de casos”, radicado en el Centro de Investigaciones y Estudios del Trabajo, en la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la UNR.

**Lía Carla De Ieso**  
liadeieso@gmail.com

Licenciada en Trabajo Social por la Universidad Nacional de La Matanza (UNLAM). Doctoranda en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Becaria del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) con lugar de trabajo en el Centro Argentino de Etnología Americana (CAEA). Es Docente en la Universidad Nacional de la Matanza. Autora de publicaciones en revistas científicas en el campo del Trabajo Social y los cuidados familiares. Se ha desempeñado como trabajadora social en las áreas de género, violencia familiar y adicciones, a nivel individual, grupal y comunitario.

**Pablo Francisco Di Leo**  
pfdileo@gmail.com

Licenciado en Sociología, Magister en Políticas Sociales y Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Jefe de Trabajos Prácticos Regular en la Carrera de Sociología, UBA. Investigador Asistente del Conicet, con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani (IIGG) de la Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Actualmente dirige el Proyecto UBACyT Programación Científica 2010-2012: “Jóvenes, espacios de sociabilidad, consumos/usos de drogas y violencias: un análisis de sus vinculaciones con los procesos de individuación en la zona sur del AMBA”.

**Silvia Elizalde**  
silvitaelizalde@gmail.com

Doctora en Antropología por la Universidad de Buenos Aires (UBA) e Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). Integrante del Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género (IIEGE), con sede en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Docente de grado de las Facultades de Ciencias Sociales de UBA y UNICEN, y de postgrado de la UNLP. Desde hace más de una década explora -articulando la investigación con el activismo- el universo de prác-

ticas, sentidos y experiencias juveniles de los sectores populares y medios, con foco en las mujeres jóvenes, indagando el lazo entre clase, género, edad y orientación sexual en esas configuraciones.

**Iara Enrique**

iaranenrique@hotmail.com

Profesora de Enseñanza Media y Superior en Ciencias Antropológicas por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Finalizó la Maestría en Políticas Sociales en la Facultad de Ciencias sociales (UBA). Actualmente es doctoranda del Programa de Doctorado con mención en Antropología de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y becaria de Postgrado del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). También es miembro del proyecto UBACyT: “Niños y Jóvenes en el espacio público: agencia y comunidades de pertenencia en la disputa por la democratización de las instituciones” del Instituto de Ciencias Antropológicas.

**Octavio Falconi**

octaviofalconi@yahoo.com.ar

Magister en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas, DIE, CINVESTAV, IPN, México. Es profesor adjunto de “Didáctica General” y profesor asistente de “Enfoques y Problemáticas de la Investigación Educativa” en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Profesor de postgrado en la UNC. Desde el 2002 es investigador SECyT. Premio Concurso Nacional de Tesis de Juventud 2003, Instituto Mexicano de la Juventud. Consultor de Ministerios de Educación Provinciales. Cursa en la actualidad el Doctorado en Ciencias Sociales en la Facultad de Ciencias Sociales (Flacso).

**Alejandro Fernández Plastino**

aleferplas@gmail.com

Profesor en Historia. Se desempeña como Becario de Conicet y docente ordinario en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Ha publicado

artículos de investigación en revistas especializadas nacionales e internacionales. Actualmente se encuentra terminando su tesis de Doctorado en Ciencias Sociales sobre juventud universitaria y política.

**Denise Fridman**  
nishufridman@gmail.com

Licenciada en Sociología por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Profesora de Educación General Básica. Realiza su Maestría en Problemáticas Sociales Infanto Juveniles, Facultad de Derecho, UBA. Actualmente se desempeña como Directora de Programas y Proyectos de Investigación de la Secretaría de Investigación, Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires. Es miembro del Observatorio sobre adolescentes y jóvenes en relación a las agencias de control social penal del Grupo de Infancia y Adolescencia del Instituto Gino Germani (IIGG), Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

**Sebastián Fuentes**  
sebasfuentes@hotmail.com

Licenciado en Filosofía y estudiante de la Maestría en Ciencias Sociales en la Facultad de Ciencias sociales (Flacso-Argentina). Fue becario de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires con sede en Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTRF). Actualmente es doctorando del Programa de Antropología Social del IDAES-UN-SaM, becario de Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) con sede en Flacso-Argentina. Investiga en torno a los ejes clase, juventud, cuerpo, educación y religión.

**Álvaro Guaymás**  
alvaroguaymas@yahoo.com.ar

Estudiante avanzado del Profesorado en Ciencias de la Educación y la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación en la Universidad Nacional de Salta (UNSa). Becario de Investigación con lugar de trabajo en el Cen-

tro de Investigación de Lenguas, Educación y Culturas Indígenas (CILE-CI). Miembro Activo del Instituto de Investigación en Psicología y Educación (Inipe). Secretario Ejecutivo de la Revista Latinoamericana Pacarina de Ciencias Sociales y Humanidades.

**Silvia Guemureman**  
sguemure@retina.ar

Licenciada en Sociología, Especialista en Problemáticas Sociales Infanto-juveniles y Doctora en Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) con lugar de trabajo en el Instituto Gino Germani (IIGG), Facultad de Ciencias sociales, UBA. Allí coordina el Observatorio sobre adolescentes y jóvenes en relación a las agencias de control social penal. Actualmente, ocupa el cargo de Subsecretaria de Gestión en Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires. Es profesora en el Seminario Desafíos en la investigación de las agencias de control social penal, en la Carrera de Sociología de la Facultad de Ciencia Sociales-UBA. En el nivel de posgrado, dicta la materia de Historia de la niñez y la adolescencia en la Carrera de Especialización en problemáticas sociales infanto-juveniles, y el Seminario de Sociología de la Infancia en el Posgrado de Familia de la Facultad de Derecho de la UBA.

**Julieta Infantino**  
julietainfantino@yahoo.com.ar

Profesora y Licenciada en Ciencias Antropológicas por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Docente en la Facultad de Filosofía y Letras. Realiza su doctorado como becaria del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). Pertenece al grupo de investigación UBA-CyT “Políticas Culturales y Folklore: Patrimonio y Tradicionalizaciones en disputa”, dirigido por la Dra. Alicia Martín y al proyecto “Circuitos y Trayectorias Juveniles en Ámbitos Urbanos”, dirigido por la Dra. Mariana Chaves con sede en la Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

**María Celeste Juárez**  
celestedemorillo@gmail.com

Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Salta (UNSa). Cursa la Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Actualmente es Becaria Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) y Jefa de Trabajo Prácticos Regular en la Cátedra Seminario de Metodología de la Investigación y Tesis de la Carrera de Ciencias de la Comunicación, UNSa. Además es Miembro del Centro de Investigaciones en Lenguas, Educación y Culturas Indígenas (CILECI) y del Instituto de Investigación en Psicología y Educación (INIPE).

**Laura Kropff**  
kropff@unrn.edu.ar

Doctora en Antropología por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Integra distintos proyectos de investigación y dirige el PICT “Aboriginalidad, edad y género en el activismo mapuche contemporáneo en Río Negro y Chubut” (Foncyt). En 2010 compiló el libro “Teatro mapuche: sueños, memoria y política” (Buenos Aires: Ediciones Artes Escénicas). Es investigadora asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) con sede en el Instituto e Investigaciones en Diversidad Cultural y Procesos de Cambio, Sede Andina, Universidad Nacional de Río Negro (Bariloche). Es, además, profesora adjunta en la Escuela de Humanidades y Estudios Sociales de la UNRN.

**Fabiana López**  
fabiralopez@yahoo.com.ar

Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Salta (UNSa). Maestranda en la Maestría en Investigación Educativa con Orientación Socio-antropológica de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Actualmente es Jefa de Trabajo Prácticos Regular en la Cátedra Investigación Educativa de la Carrera de Ciencias de la Educación,

Secretaria del Centro de Investigaciones en Lenguas, Educación y Culturas Indígenas (CILECI) y Miembro del Instituto de Investigación en Psicología y Educación (INIPE).

**María Raquel Macri**  
m\_macri@fibertel.com.ar

Doctora por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Socióloga-Especialista en Problemáticas Sociales Infanto-juveniles-Investigadora Independiente y Co-fundadora y Coordinadora Grupo de Estudios sobre Infancia Adolescencia y Juventud Instituto Gino Germani (IIGG). Directora Proyecto UBACYT 078 Infancia y Trabajo Infantil, SECyT 2008-2010. Profesora Adjunta Regular Teoría Sociológica Carrera Ciencia Política Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Subdirectora Maestría y Carrera de Especialización en problemáticas Sociales Infanto-Juveniles. Facultad de Derecho UBA. Profesora Titular del Seminario Dimensiones Socioculturales y Económicas del Trabajo infanto-adolescente, de dicha Maestría.

**Valeria Manzano**  
amanzano@indiana.edu

Doctora en Historia y becaria post-doctoral en la Universidad de Chicago. Se encuentra finalizando un manuscrito de libro sobre la emergencia de culturas juveniles en la Argentina de las décadas de 1950 y 1960 desde las perspectivas de la historia cultural, política y sexual. Coeditó *Los sesenta de otra manera: vida cotidiana, género y sexualidades en la Argentina* (Buenos Aires: Prometeo, 2010) y publicó una docena de artículos en revistas especializadas. Actualmente es profesora adjunta de Historia Argentina Contemporánea en IDAES-UNSAM.

**Viviana Molinari**  
viv29@hotmail.com

Licenciada en Sociología por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Tesis en curso de la Maestría en Sociología de la Cultura (IDAES-UN-

SaM). Participa como integrante del equipo de investigación dirigido por la Dra. Ana Wortman, con sede en el Instituto de Investigaciones Sociales “Gino Germani”. Es docente de la Carrera de Sociología de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales y de la Tecnicatura en Pedagogía Social con Orientación en Derechos Humanos.

**Mariela Anabel Montoya**

maranmontoya@yahoo.com.ar

Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Jujuy (UNJu). Docente en el nivel medio y superior. Investigadora de la Secretaría de Ciencia, Técnica y Estudios Regionales (SECTER) Miembro de la Unidad de Investigación “Educación, actores sociales y contexto regional” de la Universidad Nacional de Jujuy. Becaria del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). Cursa la Especialización en Investigación Educativa de la UNJu y Doctoranda en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Córdoba (UNC).

**Susana Moreno**

susanasoledad\_91@hotmail.com

Miembro de la Comunidad Wichí y estudiante avanzada del Profesorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Salta. Miembro del Centro de Investigación de Lenguas, Educación y Culturas Indígenas (CILECI). Estudiante adscripta a la Cátedra Investigación Educativa de la Carrera de Ciencias de la Educación.

**Mariela Mosqueira**

marielamosqueira@gmail.com

Licenciada en Sociología y doctoranda en Ciencias Sociales por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA). En la misma Facultad, docente de la materia “Sociedad y Religión” en la carrera de Sociología. Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) con sede en el Área Sociedad, Cultura y

Religión del CEIL. Miembro fundador de la Red Latinoamericana de Estudios sobre Juventudes y Religiones (ReLEJyR).

**Pedro Núñez**  
pnunez@flacso.org.ar

Doctor en Ciencias Sociales (UNGS/IDES). Docente en la Universidad de Buenos Aires y de Posgrado (UNGS/IDES) y en la Especialización en Juventud (Universidad Nacional de San Luis). Investigador Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). Se desempeña en el Área Educación de la Flacso Argentina. Coordinó el Módulo Identidad y Cultura del Posgrado en Nuevas Infancias y Juventudes de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) y el CEM. Su línea de trabajos se vincula al análisis de la relación entre juventud-escuela- y política; en particular respecto de los criterios de justicia de las personas jóvenes. Integrante el GT “Juventud y Prácticas Políticas” de CLACSO.

**María Gabriela Palazzo**  
gabupalazzo@yahoo.com.ar

Profesora en Letras y Doctora en Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT). Jefe de Trabajos Prácticos en las asignaturas “Introducción a la Literatura” y “Análisis del Discurso”, en la misma Institución. Forma parte del equipo de Investigación dirigido por la Dra. Elena Rojas Mayer, en el Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas (INSIL).

**Juan Pechin**  
jepechin@gmail.com

Licenciado en Sociología y doctorando en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Investigador del Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Docente regular de la UBA, IFSA-Butler (Institute for Study Abroad – Butler University) y CePA (Centro de Pedagogías de Anticipación). Otros espacios

recientes de docencia: Universidad Nacional de La Plata (posgrado), Universidad Nacional del Comahue e Instituto de Formación Docente Continua El Bolsón.

**María Laura Peiró**  
laurapeiro@infovia.com.ar

Licenciada en Sociología por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Maestranda de la Maestría en Metodología de la Investigación Social, Università di Bologna-UNTREF. Ayudante diplomada de la cátedra Sociología General, Departamento de Sociología de la FaHCE/UNLP. Fue becaria de postgrado del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) e integra desde 2002 el equipo de investigación del Centro Interdisciplinario de Metodología de las Ciencias Sociales, Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (FaHCE/UNLP-CO-NICET).

**María Paula Pierella**  
mpaulapierella@yahoo.com.ar

Profesora en Ciencias de la Educación y Magíster en Educación por la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). Actualmente es estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Se desempeña como docente en la carrera de Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.

**Georgina Remondino**  
georgina.remondino@gmail.com

Licenciada en Comunicación Social y Especialista en Investigación de la Comunicación por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Actualmente es becaria del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) y está realizando su tesis sobre los modos de socializa-

ción juveniles por medio de las TICs para el Doctorado en Estudios Sociales de América Latina (CEA). Se desempeña como investigadora en proyectos colectivos en la Facultad de Psicología -como el Observatorio de jóvenes, Medios y TICs- y en la Unidad Ejecutora del Conicet en el CIECS (UNC).

**Alejandra María Rovacio**  
arovacio@hotmail.com

Licenciada en Trabajo Social de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) y Magister en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Profesora en Metodología de la Investigación Social, investigadora de la Universidad Nacional de San Luis. Actualmente es Coordinadora Académica de la Carrera de Posgrado de Especialización en Intervenciones sociales con Juventud, adolescencia e infancia de la UNSL.

**Cesar Sacaria**  
sacaria\_1988@hotmail.es

Miembro de la Comunidad Wichí y estudiante del Profesorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Salta (UNSa). Miembro del Centro de Investigación de Lenguas, Educación y Culturas Indígenas (CILECI).

**Patricia Salti**  
patriciasalti@gmail.com

Socióloga de la Universidad de Buenos Aires. Maestranda de la Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación: Políticas Educativas e investigación para la toma de decisiones. Facultad Latinoamericana en Ciencias Sociales (Flacso) con tesis en curso. Postgrado en Antropología Social y Política, Flacso. Es investigadora principal y de apoyo en proyectos en la UBA con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani y en la UNPSJB.

**Mónica Sarmiento Sosa**

monisarmientososa@yahoo.com.ar

Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Salta. Actualmente cursa la Especialidad en Derechos Humanos de la UNSa. Auxiliar Docente de Primera Categoría en la Cátedra Investigación Educativa de la Carrera de Ciencias de la Educación, UNSa. Miembro del Centro de Investigaciones en Lenguas, Educación y Culturas Indígenas (CILECI).

**Marina Tomasini**

marinatomasini@hotmail.com

Doctora en Psicología por la Universidad Nacional de Córdoba, es becaria posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) con sede en el Instituto de Estudios Histórico Sociales. Fac. de Ciencias Humanas (UNCPBA) bajo la dirección del Dr. Daniel Miguez. Integra el Programa Interdisciplinario de Estudios de Mujer y Género, Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. Es Profesora Titular de la Cátedra Psicología Social en la Escuela de Artes, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.

**Daniela Torillo**

danitorillo@gmail.com

Licenciada en Trabajo Social y Magister en Ciencias Sociales del Trabajo UBA-CEIL PIETTE-Conicet. Actualmente inscripta en el Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Profesora de la Cátedra Investigación Social II de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata, Becaria de Formación Superior de la UNLP y becaria desde el año 2002 del Programa de investigación “Movimientos sociales y condiciones de vida” dirigido por la Mg. Inés Cortazzo.

**Alejandro Villa**

alejandrovilla2001@yahoo.com.ar

Licenciado y doctorando en Psicología por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Posgrado en Salud Pública. Investigador Asociado del Consejo de Investigación en Salud y Programa de Juventud e Inclusión Educativa/CESAC N° 8, Ministerio de Salud/GCBA. Docente nacional e internacional en la temática y autor de numerosas publicaciones sobre sexualidad, reproducción, relaciones de género y masculinidades, juventudes y generaciones, en los ámbitos de salud y educación. Actualmente investiga sobre cuerpo, juventud, generaciones y socialización en el ámbito del sistema de educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

**Adriana Zaffaroni**

amizaffaorni@yahoo.com.ar

Licenciada y Profesora en Sociología por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Máster en Gestión y Políticas Culturales por el Instituto Nacional de Administración Pública (INAP). Doctora en Ciencias Sociales (UBA). Se desempeña como Profesora Adjunta Regular Exclusiva en la Cátedra de Investigación Educativa y Taller de Tesis para la carrera de Ciencias de la Educación y Seminario de Metodología de la Investigación y Tesis para la carrera de Ciencias de la Comunicación (UNSa). En la misma casa de altos estudios es Directora del Centro de Investigación de Lenguas, Educación y Culturas Indígenas (CILECI), lugar desde donde dirige el Programa de Coinvestigación: “Formación de jóvenes urbanos y no urbanos en herramientas de organización y gestión mediante metodologías de Educación Popular y Co-investigación en los Valles Calchaquíes. Provincia de Salta, Argentina” y Coordina el “Pluriobservatorio de alfabetización académica, prácticas intelectuales y capacitación docente”, espacio en el cual dirige el proyecto de investigación “Las prácticas docentes universitarias y el perfil de los/as estudiantes pertenecientes a la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta, Argentina”. Además es Investigadora del Consejo de Investigaciones (CIUNSa). En el ámbito nacional es Evaluadora del Banco de Evaluadores de Proyectos de Extensión de Universidades Nacionales y Vicepresidente de la Asociación Argentina de Sociología (AAS).

Esta publicación se terminó de editar  
en el mes de septiembre de 2012  
en la ciudad de Salta Capital,  
República Argentina

**E**ste libro es el resultado de un trabajo colectivo, y expresa la fortaleza de la Red de Investigadores/as en Juventudes de Argentina. La convocatoria al segundo encuentro nacional de la misma se realizó desde el concepto de conocimiento situado y las líneas prioritarias de investigación. Para este grupo de investigadores el conocimiento situado está relacionado con el concepto de “lugar” y es abordado desde varios puntos de vista, desde su relación con el entendimiento básico de ser y conocer, y hasta su destino bajo la globalización económica. Aunque coincidamos en que la identidad siempre es construida y nunca fija, el lugar -como la experiencia de enraizamiento con la vida diaria-, continúa siendo importante en la vida de la mayoría de las personas, quizás para todas. Las relaciones entre el concepto de localización, el concepto de conocimiento y las subjetividades, están sujetas a la pertenencia a un lugar físico, a un grupo humano, a ciertas prácticas compartidas, a una memoria que se construye en común.



**UNSa**  
Editorial  
Universidad Nacional de Salta

ISBN 978-987-633-091-6