

Kairos

Revista de Temas Sociales
ISSN: 1514-9331



AÑO 27 - N° 52 - DICIEMBRE 2023

**Una publicación de Proyecto Culturas Juveniles
UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS**

Fotografías de ésta edición:

Foto Tapa, separador 1, 2 y 3 - Graciela Castro (graci12cgmail.com)

Foto separador 4 - Amanda Barroso Galetto. 9 años. Artista plástica, observadora, inteligente y sensible.

Contenido

Formación, saberes y subjetividad.

Aportes para la construcción de un dispositivo de formación, en el espacio de la práctica, para carreras de Profesorado de Educación Inicial en la Educación Superior 2

Jóvenes cuidadoras de la provincia de San Luis.

Una aproximación a través de una encuesta..... 24

La aplicabilidad de la Educación Sexual Integral en las instituciones escolares de educación secundaria de Mendoza..... 45

Generaciones juveniles y militancias partidarias en Nuevo Encuentro Morón (2010-2016)..... 63

Un lugar para la memoria..... 84

Formación, saberes y subjetividad.

Aportes para la construcción de un dispositivo de formación, en el espacio de la práctica, para carreras de Profesorado de Educación Inicial en la Educación Superior

García María Guadalupe ¹

Pedranzani Beatriz Edith ²

Recibido: 15/ 08/2023

Aceptado: 9/10/2023

Resumen

El trabajo da cuenta de un recorrido que empieza al interior de las carreras de formación docente en el Instituto Superior Nuestra Señora del Carmen, a partir de conocer diversas problemáticas emergentes vinculadas al campo de las prácticas. Estas fueron el puntapié inicial para pensar en un dispositivo centrado en la formación docente, con el propósito de generar nuevos pensamientos en relación a las prácticas educativas y generar efectos en los sujetos que la producen y la reciben.

En el campo de las prácticas hay mucho trabajo por hacer, se observan resistencias académicas, disciplinares y de las propias culturas institucionales, difíciles de superar. Por ello se apela a la construcción del lazo social institucional, al trabajo con otros, un otro implicado en la formación, formación que necesariamente ha de considerar las políticas regionales y nacionales, que le otorgan un lugar central.

Se propone estratégicamente un dispositivo que, desde las acciones formuladas en etapas y momentos, genere una experiencia subjetiva e intersubjetiva, en y entre los docentes de la carrera de Educación Inicial, que los lleve a modificar sus prácticas de enseñanza. El

¹ Universidad Nacional de San Luis
Jefe de Trabajo Prácticos en Didáctica y juego en el Lic. y Prof. en Nivel Inicial
Email: guadigarmg@gmail.com

² Universidad Nacional de San Luis.
Profesora Titular en Didáctica y Curriculum en Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación. Email: betypedran@gmail.com

dispositivo permite entretejer prácticas, sujetos, vínculos, saberes, objetivos institucionales y curriculares en una trama que enriquece la formación y contribuye a volver a pensarla desde el espacio de la práctica en el Profesorado de Educación Inicial, a partir de acciones que desde la articulación curricular horizontal y vertical problematizan al profesorado sobre la realidad educativa, los significados y sentidos construidos sobre los contenidos formativos del nivel inicial.

Palabras Claves: Dispositivo; formación; nivel Inicial; subjetividad

Training, knowledge and subjectivity.

Contributions for the construction of a raining device, in the space of practice, for careers of Initial Education Teachers in Higher Education.

Abstract

The work accounts for a journey that begins within the teacher training careers at the Instituto Superior Nuestra Señora del Carmen, from knowing various emerging problems related to the field of practices. These were the initial kick to think about a device focused on teacher training, with the purpose of generating new thoughts in relation to educational practices and generating effects on the subjects who produce and receive it.

In the field of internships there is a lot of work to be done, academic, disciplinary and institutional culture resistance is observed, difficult to overcome. For this reason, it appeals to the construction of the institutional social bond, to work with others; another involved in training, training that necessarily has to consider regional and national policies, which give it a central place.

A device is strategically proposed that, from the actions formulated in stages and moments, generates a subjective and intersubjective experience, in and among the teachers of the Initial Education career, which leads them to modify their teaching practices. The device allows interweaving practices, subjects, links, knowledge, institutional and curricular objectives in a plot that enriches the training and contributes to rethink it from the space of practice in the Initial Education Teachers, based on actions that from the articulation horizontal and vertical curricular problematize teachers about the educational reality, the meanings and meanings built on the formative contents of the initial level.

Keywords: Device; training; Initial level; subjectivity

A modo de planteo inicial

El dispositivo que se presenta constituye una herramienta que busca aportar a la formación de docentes en la educación superior, desde el área de las prácticas en la carrera del Profesorado en Educación Inicial. Se propone una articulación horizontal y vertical entre los distintos espacios curriculares y al interior del propio espacio de la práctica, ofreciendo herramientas teórico-prácticas que promuevan nuevas líneas de sentido en el marco del proyecto formativo.

El mismo constituye una alternativa de formación a las distintas problemáticas que se observan en las prácticas cotidianas, en el Instituto de Formación Docente “Nuestra Señora del Carmen”, de la ciudad de Villa Mercedes, San Luis.

Entre estas problemáticas se identifican: las resistencias académicas, disciplinares y de la propia cultura institucional en el momento de la realización de un trabajo articulado e integrado, entre los equipos docentes. Como por ejemplo las dificultades de muchos de ellos en reconocer la especificidad de la enseñanza en la carrera de Educación Inicial; en diseñar sus propuestas a las características estructurales del mismo; en poder entender lo que implica el trabajo con las infancias y las relaciones con el conocimiento que éstas requieren, a diferencia de los otros niveles y perfiles profesionales docentes. En la misma línea, se observan carencia respecto a la formación en las didácticas específicas en su aspecto instrumental, reflexivo y propositivo, que va empobrecido los conocimientos en las distintas áreas de conocimiento revelando una necesidad de nuevas elaboraciones, colaboraciones entre campos, áreas y en lo inter, pluri y transdisciplinar que todo esto supone. Otra dificultad es la manera en que se entiende la vinculación entre la teoría y la práctica, desde el propio espacio de la práctica y en articulación con otros espacios, para pensar los sentidos de la formación del docente del Nivel Inicial.

Esta propuesta espera, contribuir a repensar el proyecto de formación docente del Profesorado en Educación Inicial desde el área de la práctica y al mismo tiempo generar acciones que produzcan una articulación horizontal y vertical entre los espacios curriculares de manera tal que problematice la realidad educativa del Nivel, los significados y sentidos de los contenidos formativos en el espacio de la práctica. Al mismo tiempo se procura propiciar en los estudiantes, procesos de subjetivación en su relación con el Nivel Inicial.

El dispositivo como herramienta teórica para repensar las prácticas en la formación

Se elige construir un dispositivo entendiendo la potencialidad que puede ofrecer, en cuanto apunta a modificar procesos internos, subjetivos, que ayudan a establecer transformaciones reales, no sólo en las prácticas educativas sino en la formación personal de

los sujetos. Siguiendo a Souto (2011), el desafío es construir prácticas que no se enseñan sólo desde la teoría, ni desde la normativa, aunque impliquen a ambas, y es en este sentido, que se piensa al dispositivo como una herramienta que estratégicamente permite promover experiencias y escenarios diversos que localizan a los sujetos en posiciones que rompen con lo instituido, vinculando, a su vez, procesos personales, afectivos y afectantes con contenidos teóricos.

Este dispositivo prevé, en el formador, el desarrollo de habilidades para acompañar al estudiante, sosteniéndolo y ayudando a tener una mirada crítica sobre la realidad educativa. Y en el estudiante, la posibilidad de vivir nuevas experiencias. En este sentido, se espera que a partir de este nuevo trayecto para formadores y formados, se puedan enriquecer las prácticas y los aprendizajes, entendiendo que en estas instancias de formación se produce un saber valioso sobre la enseñanza, de una especificidad que da respuestas a problemas singulares de la práctica docente.

Dado que los dispositivos, Siguiendo a Souto (2011, p. 107), "la consideración del contexto institucional constituye un "abordaje complejo y una hoja de ruta" que le sirve a docentes, coordinadores de la carrera y miembros de la gestión institucional considerar la multiplicidad de aspectos que supone avanzar en un trabajo de articulación para la formación en la carrera de Profesorado en Educación Inicial, considerando especialmente la riqueza de los vínculos y saberes implicados en la formación."

El dispositivo como organizador de las prácticas en la formación

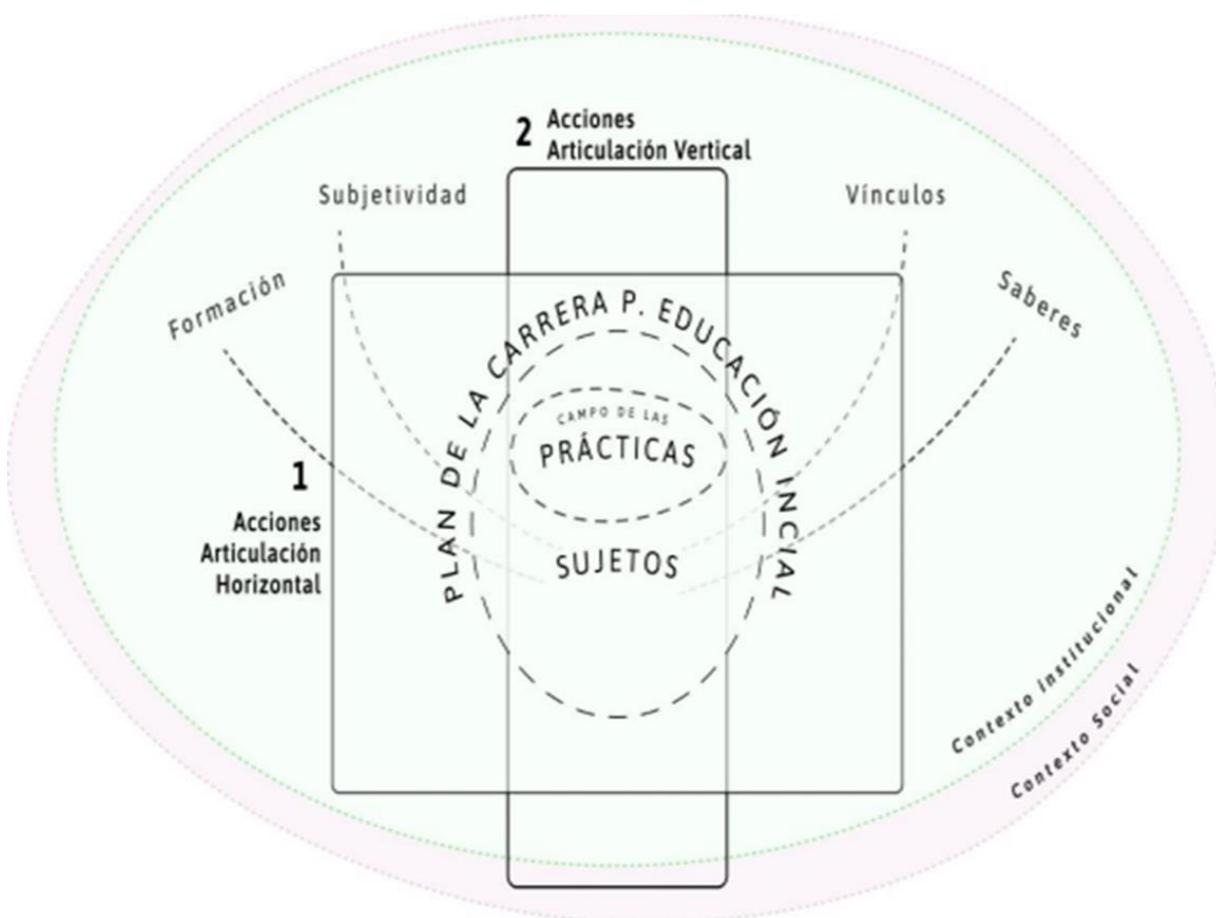
El dispositivo que se presenta, como cada una de las acciones propuestas, no pretende constituirse en un paquete de soluciones ni de recetas, sino que su objetivo es generar la posibilidad de que los docentes formadores puedan vivir una experiencia en la que ellos sean los principales protagonistas, en términos de transformación, y den una vuelta sobre sí mismos, como lo plantea Ferry (1993), para reflexionar y volver sobre las propias prácticas docentes y de enseñanza desarrolladas en el Profesorado en Educación Inicial del Instituto Superior "Nuestra Señora del Carmen", para favorecer su mejora, así como en otras instituciones .

El efecto de este dispositivo se plantea en términos de cambios subjetivos y cualitativos difíciles de medir, aunque pueden concretarse en un mayor sentido de pertenencia, identificación o cohesión de la carrera a través del logro de una mayor articulación horizontal y vertical de ella. Se espera observar un mayor grado de participación y compromiso con las actividades a desarrollar y una mejora de propuestas formativas, sobre todo del área de la práctica de la carrera de Educación Inicial, puesto que el dispositivo de formación ofrece una forma de abordar las problemáticas observadas desde una dinámica de articulación que busca,

de un modo estratégico, recuperar saberes, vínculos, desde una mirada subjetiva centrada en las propias experiencias de los sujetos formadores, permite ampliar la mirada a los procesos subjetivos de los otros, colegas, alumnos y alumnas implicados. Se espera, por lo tanto, que se promueva un conocimiento interpersonal, disposición al intercambio con otros espacios curriculares y la posibilidad de generar procesos de transformación subjetiva en relación a las prácticas formativas

Presentamos aquí un gráfico integrador siendo conscientes de la limitación que se enfrenta al tratar de atrapar la complejidad a la que refiere la noción de dispositivo en una imagen, no obstante, se intenta desde aquí representarlo.

El dispositivo como organizador de las prácticas en la formación



GRÁFICO 1- Herramientas para poder pensar las prácticas de formación

Contexto Social

El contexto social trazado gráficamente como un contorno que abarca todo el dispositivo, representa a la mirada ineludible que tienen que tener formadores y formados ya que seguramente estará inmiscuyéndose en los intersticios del trabajo que se realiza. “Considerar el actual contexto histórico en el que las prácticas se llevan a cabo, implica la delimitación de un tiempo y un espacio social que se entiende atraviesa dialécticamente al mismo, generando, como plantea Foucault, (2002 p.534) ciertas condiciones de posibilidad”. A estas condiciones se las piensa no desde un sentido determinante sino en la capacidad que ellas poseen de producir resultados singulares, que se dan en un determinado contexto político, económico e histórico.

Pensar la formación desde aquí es mirar a los actores involucrados, docentes, formadores, estudiantes desde sus propias subjetividades, sus saberes, sus vínculos y trayectorias formativas, interactuando dialécticamente con ellos y con una actualidad que desafía a entender su complejidad y la necesidad de ir hacia la excepcionalidad y la singularidad de prácticas educativas que integren efectivamente a los sujetos de la formación.

Contexto institucional

El contexto institucional es trazado para indicar su posición por debajo del contexto social, delimitando con mayor especificidad a los elementos que devienen de él en el gráfico, y en el que también se marca una retroalimentación con todos ellos, a través de los intersticios de los puntos que conforman la línea. Esta consideración se aborda entendiendo que las instituciones educativas constituyen en sí mismas un dispositivo social en la medida en que son las encargadas de transmitir las normas, las leyes, los valores, las costumbres, lo permitido y lo prohibido, instituyendo un determinado tipo de sujeto social en una cultura particular. Su consideración es valiosa a la hora de realizar una propuesta para repensar el “dispositivo de formación” vigente.

Siguiendo a Souto (2011, p.107), la consideración del contexto institucional constituye un “abordaje complejo y una hoja de ruta” que les sirve a docentes, coordinadores de la carrera y miembros de la gestión institucional considerar la multiplicidad de aspectos que supone avanzar en un trabajo de articulación para la formación en la carrera de Profesorado en Educación Inicial, considerando especialmente la riqueza de los vínculos y saberes implicados en la formación.

El Instituto Superior “Nuestra Señora del Carmen”, se toma como un posible destinatario entendiendo que profundizar analíticamente en las características institucionales permite proyectar un trabajo con los sujetos implicados en su calidad de docentes formadores o estudiantes de la carrera del Profesorado en Educación Inicial. Siendo el conocimiento de las

características institucionales lo que posibilita pensar un trabajo delimitando un territorio de acción, caracterizado por ser una institución educativa pública de gestión privada de carácter confesional, de la ciudad de Villa Mercedes, San Luis, que cuenta con nivel superior, además de nivel inicial, primario y secundario, sin que por ello limite las posibilidades de usos en otras instituciones formativas.

Formación, subjetividad, vínculos y saberes

Se definen cuatro líneas centrales de abordaje, que atraviesan el gráfico y en torno a las cuales se organiza el trabajo que forma parte del dispositivo, ellas refieren a la subjetividad, la formación, los vínculos, y a los saberes. Estas categorías teóricas constituyen el punto de partida para trabajar con los docentes formadores y para delinear las acciones a seguir. La idea es que partiendo de un trabajo reflexivo sobre la propia práctica y de agenciamientos conceptuales de estas categorías teóricas, se avance en acuerdos hacia la modificación de las prácticas destinadas a los/as estudiantes en formación y así llegar con nuevas propuestas a los sujetos destinatarios finales: los niños y niñas de la educación inicial.

Se considera que la **subjetividad**, se forma en relación a la subjetividad de los otros, según el modo de intercambio entre los sujetos. Como expresa lo expresa Najmanovich “pensar la subjetividad en su contexto social implica la creación y la expansión de un estilo dialógico en la producción de conocimiento, en su transformación y en su validación. Lo propio del sujeto es “lo subjetivo”, depende de él, y tiene valor para un solo individuo. Se construye en la trama intersubjetiva, desde las experiencias infantiles tempranas, en la pertenencia obligada a los vínculos. La potencialidad de esta noción interpela las prácticas y anima especialmente a la consideración del “otro” y a que el intercambio intersubjetivo se produzca.” (2011, p.122),

Podría pensarse que la noción de formación está encarnada en docentes, sin embargo, el potencial que la encierra ha de ser compartido, analizado, interpelado desde las propias concepciones, para avanzar en comprensiones compartidas. A la formación, en este dispositivo, se la concibe siguiendo a Ferry, “desde la mirada del sujeto, como conjunto inacabado, siempre en movimiento, siempre en curso de transformaciones, con el innegable retorno sobre sí mismo. La formación es la transformación que el sujeto va dando en la temporalidad. Es un cambio con duración que se desarrolla de manera activa en el sujeto. La cabal comprensión de su implicancia es un camino ineludible al momento de pensar la formación.” (1993, p.13)

Los **vínculos** toman una especial relevancia. Desde lo etimológico “vínculo” significa unión o atadura de una persona o cosa con otra. Desde aquí se aborda la dimensión relacional comprendiendo que ésta se establece entre ambos comunicantes y que va a ser única entre

ellos dos, situación no siempre frecuente en los espacios de formación. Dicha estructura marca la manera en que se va a interactuar con “otro”, estableciendo qué pautas comunicativas, qué intercambios y qué conductas son aceptables y adaptativas en el contexto de la vinculación. La consideración de los vínculos y su fortalecimiento se presenta como necesaria a la hora de diseñar un dispositivo que afecte a los sujetos formados y en formación, especialmente en una institución que se caracteriza por promover relaciones más cercanas, más empáticas, escapando de los imperativos que generalmente dejan afuera lo afectivo y lo emocional. Esta valoración se pone de manifiesto en la manera en que se proponen las diversas acciones a seguir al momento de implementar el dispositivo, donde continuamente se tensan las experiencias subjetivas individuales y grupales.

Los **saberes** se incluyen como categoría teórica, para profundizar en los procesos subjetivos de quienes trabajan en la formación. Los saberes docentes, como producciones propias, pocas veces valorados por ellos mismos, poseen un carácter social, colectivo y formador debido a que los profesores van elaborando saberes desde su subjetividad, a través del trabajo con sus colegas (de distintas generaciones). El dispositivo propone, desde espacios de intercambio la posibilidad de elucidar saberes propios y colectivos, analizarlos, confrontarlos, validarlos y/o refutarlos, reconstruir y visibilizar las propias trayectorias formativas, dando paso a nuevas configuraciones subjetivas.

Estas herramientas teorías se las elige por su contenido conceptual, pero por sobre todo por los efectos que pueden producir en una dinámica de trabajo que las pone en juego y en la que es necesaria también su problematización.

El Plan de Estudios de la carrera del Profesorado en Educación Inicial

Se aborda el plan de estudios de la carrera Profesorado en Educación Inicial (Resolución N 45 ME-2016), como el anclaje del dispositivo en lo curricular, entendiendo con (Stenhouse 1991, p.15), que el “currículum es una tentativa, una forma de comunicar principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, asumiendo la potencialidad que adquiere en tanto propuesta política educativa; y como el lugar donde friccionan los diferentes intereses puestos en juego en una propuesta de formación que conjuga las características de la institución, los contenidos de las distintas disciplinas, los diferentes campos, las didácticas, la evaluación y sobre todo la modalidad en que cada docente formador encara la propuesta formativa.” El trabajo con el plan de estudios de la carrera considera específicamente al campo de las prácticas como el lugar necesario para pensarlas y re pensarlas y, de algún modo, su lugar en la formación. Por lo tanto, en esta propuesta curricular se comunican los propósitos, principios y saberes que la política educativa jurisdiccional intenta llevar a cabo; sin embargo, es un diseño abierto a la discusión y que requiere del trabajo en conjunto con los jardines de

infantes de San Luis para poder ser concretado en prácticas innovadoras que eleven la calidad educativa y transformen aquellos aspectos susceptibles de mejoras, lo cual beneficia a las niñas y a los niños que transitan en nivel inicial en la provincia.

El campo de las prácticas

A este campo se lo considera como el corazón del trabajo, donde se focaliza especialmente la mirada y se lo toma como base de articulación con los otros espacios curriculares. Se lo piensa en vinculación directa con los sujetos de la formación, como el escenario más próximo a la implicación de los sujetos destinatarios del mismo, tanto a los docentes de la formación como a sus estudiantes, y a las acciones que se proyectan desde el dispositivo, desde los primeros niveles y, específicamente, en la articulación horizontal y vertical desde las cuales se piensa el mismo.

Este campo ha sufrido modificaciones, fruto de los resultados de investigaciones que señalaron sus falencias y la necesidad de correrse del lugar de aplicación que ha tenido a lo largo de las tradiciones de la historia de la formación docente. Hoy se lo posiciona como el eje de la formación, en la urgencia de articular los campos de conocimientos de la formación general y de la específica con el campo de la práctica o de la acción, tratando de poner en diálogo conocimiento y enseñanza desde el principio de la carrera.

En ese mismo sentido, este dispositivo toma al campo de las prácticas como el lugar propicio para anclar el trabajo de articulación junto con las cuatro herramientas conceptuales que lo atraviesan dialógicamente, buscando poner en relación a la formación, los vínculos y los saberes en tanto proceso de subjetivación.

Los sujetos de la formación

Vinculados directamente al campo de las prácticas se encuentran los sujetos de la formación, entendiendo por ellos a los docentes formadores y a los/as estudiantes destinatarios de este dispositivo. En este sentido, es importante señalar que la mirada puesta en ellos ha sido el punto de partida y de llegada de todo este trabajo. Reconociéndose en ellos la necesidad de pensar cambios que impliquen efectos positivos en la formación de los formadores y estudiantes, como un camino de transformación personal y de puesta en escena de una dinámica de trabajo dialógico. No obstante, más allá de reconocerlos como destinatarios directos, es necesario incluir a los co formadores-docentes de las instituciones escolares que acompañan al alumnado en sus prácticas y a los niños y niñas, destinatarios finales de todo este dispositivo.

En este sentido, resulta apropiado pensar que “la escuela no necesariamente sea una institución absolutamente determinante en el proceso de subjetivación, ni definitiva, a la hora de tejer los hilos conductores de la vida”. (Álvarez Uría.1995, p.66).

Cómo plantea este autor, la vida da siempre muchas vueltas, y aunque es clave el lugar que tiene la escuela a la hora de la socialización, de los vínculos con los otros, con el tipo de relación que se establece entre el sujeto, el conocimiento y ellos, especialmente si en ese proceso el sujeto es un niño, niña, al que se le considera digno de descubrir el mundo y se lo espera con hospitalidad.

La articulación horizontal y la articulación vertical

El trabajo desde y para la articulación resulta ser el nudo a tejer, enredar y desenredar de este dispositivo y se la piensa en consonancia con una “epistemología del pensamiento complejo”, que mira y construye estrategias para la acción y la articulación, como lo plantea Souto (2019) tomando a Morin (1996), en cuanto que desde este pensamiento se busca establecer relaciones, entrelazar, ligar lo que la modernidad ha separado y escindido; haciendo necesario unir, vincular los campos especializados y fragmentados del conocimiento en unidades totalizantes pero múltiples, diversas y heterogéneas. Es así que este dispositivo se organiza en torno a estas articulaciones:

Horizontal: Con ella se busca propiciar una mirada de los procesos curriculares que superen la fragmentación y el aislamiento de prácticas de enseñanza de los distintos espacios curriculares procurando una mayor integración de las mismas, en torno al proyecto curricular de la carrera, los sentidos de la formación y el proyecto formativo de la institución. Luego, se diseña el trabajo conjunto de los docentes de los tres campos de formación: general, específica y de la práctica, centrados en la mirada curricular del plan de la carrera y de su propio espacio curricular en función del perfil del estudiante que se quiere formar. Esta articulación horizontal refiere al trabajo conjunto de los docentes por año, ubicados en los cuatro años de la carrera. Se pretende que los docentes; desde sus propias historias de vida, trayectorias formativas, desde sus propios espacios curriculares y campos de pertenencia; puedan realizar el análisis del aporte que desde ellos se brinda al perfil del alumno y alumna que se busca formar. Trabajo que implica, considerar los otros espacios curriculares de ese año en la articulación de acciones que permitan, evitar la superposición de contenidos, de bibliografía; analizar de manera conjunta con otros equipos docentes las actividades que se proponen, y especialmente articular con el espacio de las prácticas para fortalecer la formación haciendo converger en él las distintas prácticas de enseñanza. Se plantea al mismo tiempo en esta articulación, pensar en la formación de los vínculos y los saberes desde un espacio de un continuo intercambio.

Vertical: refiere específicamente al trabajo conjunto con el campo de las prácticas, en un sentido ascendente o vertical a cómo se van distribuyendo los espacios de la práctica en el plan de la carrera, desde el primero hasta el cuarto año. Desde una lógica ascendente se piensa, para cada uno de los años de la carrera, propiciar reflexiones y diálogos con los demás espacios curriculares, con las instituciones que colaboran en su dinámica de trabajo. En esta articulación vertical se coloca al campo de la práctica docente como eje integrador de los demás espacios curriculares, comenzando desde la Práctica Docente y la Práctica Docente II, Práctica de la Enseñanza III y la Residencia Pedagógica. Generando inicialmente un diálogo interno, como eje y campo de enseñanza con sus singularidades, y luego con los demás espacios y campos curriculares. Sumando siempre la problematización del contexto y la mirada de los sujetos, aspectos que se vuelven claves para lograr una dinámica de trabajo que permita integrar a las demandas reales de los contextos del aula con los demás campos de la formación. Permitiendo, a su vez, acercar a todos los docentes de la formación, pensar la enseñanza y sus problemas en la práctica concreta.

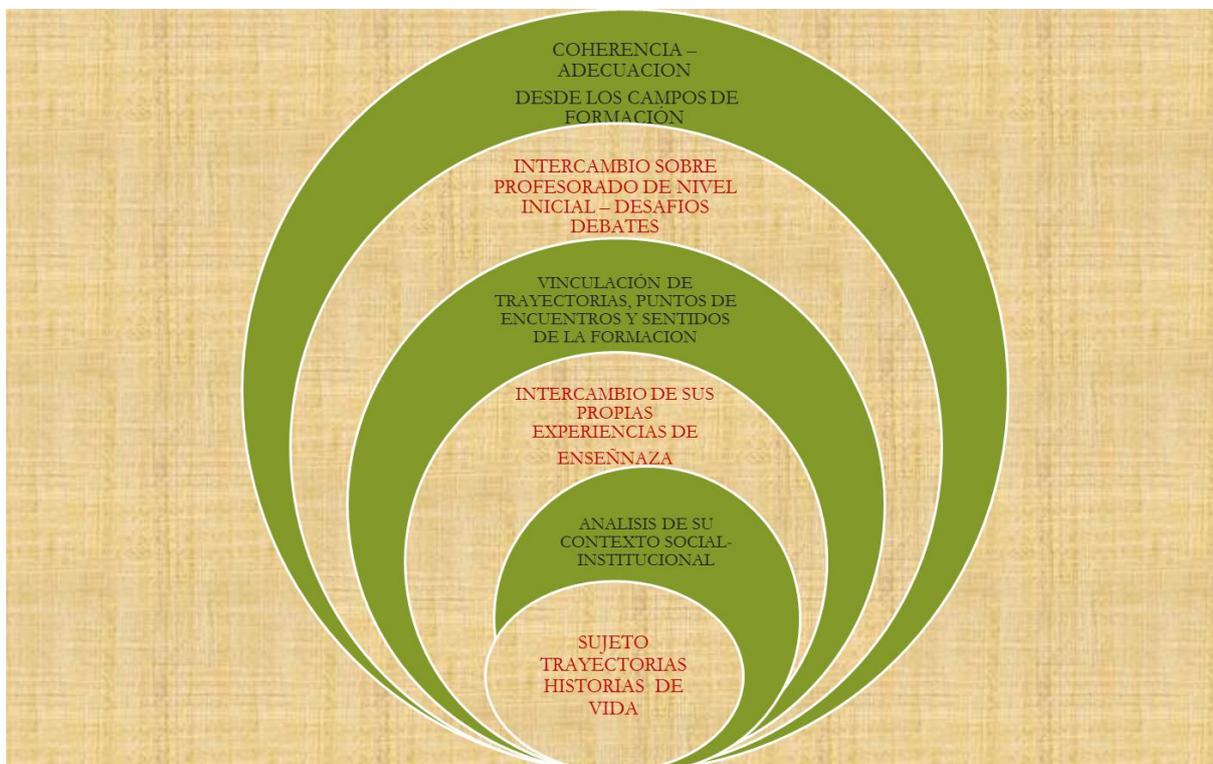
Finalmente, se entiende que estas dos etapas de articulación permiten el despliegue del dispositivo, tejiendo relaciones entre los saberes, la formación, los sujetos y las prácticas en un contexto institucional y social determinado, en el que se busca modificar cualitativamente los procesos subjetivos.

Propuesta de acciones para llevar a cabo posibles transformaciones en las prácticas formativas

Primera etapa: Articulación horizontal

Se pretende que los docentes -desde sus historias de vida, trayectorias formativas, espacios curriculares y campos de pertenencia (sobre todo con el campo de la práctica); y desde el plan de estudios-realicen una mirada horizontal sobre el recorrido del estudiante, por año de cursado, al analizar de manera conjunta sus propuestas y actividades de enseñanza para reconocer puntos de encuentros, superposiciones y vacancias posibles.

Acciones de la Primera Etapa.



GRÁFICO 2- Estas acciones con el correlato de su materialización, se despliegan siguiendo los puntos graficados en el esquema de orden ascendente y espiralado.

Ejes de trabajo articulación horizontal

- **Sujeto, trayectorias, historias de vida:**

Objetivo: Intercambiar vivencias de las propias trayectorias formativas, historias personales, profesionales.

Acciones: Reuniones con dinámicas grupales (tareas y consignas concretas, técnicas proyectivas) que permitan el reconocimiento de las propias trayectorias e historias de vida. Por ejemplo, con entrevista entre pares y trabajo a través de imágenes personales que se pedir  previamente a los docentes

Materialización de las acciones: galería de imágenes que implica una puesta en común de las producciones y de las entrevistas entre colegas.

Tiempo: tres encuentros quincenales presenciales.

Destinatarios: todos los docentes agrupados según el año de la carrera.

Responsables: Coordinadores de carrera. Equipo de coordinación o los profesores por campo de formación asignado.

- **Análisis de su contexto social institucional:**

Objetivo: Analizar el contexto social e institucional desde las propias experiencias.

Acciones: Lectura compartida del proyecto educativo institucional PEI discusión en torno al ideario de la institución y sus desafíos en el contexto actual.

Materialización de las acciones: Síntesis y comentarios del PEI de la institución y sus desafíos actuales

Tiempos: Tres encuentros quincenales presenciales

Destinatarios: Todos los docentes agrupados según el año de la carrera.

Responsables: Coordinadores de carrera. Equipo de coordinación o los profesores por campo de formación asignado.

- **Intercambio de sus propias experiencias de enseñanzas:**

1-Objetivo: Intercambiar experiencias en torno a la enseñanza de los propios espacios curriculares, sus objetivos, posicionamientos teóricos, y disciplinares, considerando las características particulares de las alumnas de la carrera, obstáculos, potencialidades.

Acciones: Construcción de mapas y esquemas que permitan representar los puntos de encuentro y singularidades de los docentes a la hora de enseñar en la carrera.

Materialización de las acciones: Mapas que permiten dar cuenta de los diversos posicionamientos y las acciones en torno a la enseñanza.

Tiempos: De dos a tres encuentros presenciales.

Destinatarios: Todos los docentes agrupados según el año de la carrera.

Responsables: coordinadores de la carrera. Equipo de coordinación o los profesores por campo de formación asignado. Especialistas invitados para los debates o talleres.

2-Objetivo: Vincular las trayectorias formativas personales y puntos de encuentros en relación a la formación y los sentidos que le otorgan a la misma.

Acciones: Participación en talleres de reflexión y debate sobre los sentidos otorgados a la formación con especialistas invitados que problematicen el tema.

Materialización de las acciones: Mapas que permiten dar cuenta de los diversos posicionamientos y las acciones en torno a la enseñanza

Acciones: Construcción de collage sobre trayectorias formativas personales y punto de encuentro en relación a la formación.

Materialización de las acciones: Collage sobre trayectoria formativas personales, diversidades y puntos de encuentro en relación a la formación.

Tiempos: De dos a tres encuentros presenciales.

Destinatarios: Todos los docentes agrupados según el año de la carrera.

Responsables: Coordinadores de la carrera. Equipo de coordinación o los profesores por campo de formación asignado. Especialistas invitados para los debates o talleres.

- **Coherencia y adecuación desde los campos de Formación:**

1-Objetivo: Socializar y actualizar conocimientos sobre el profesorado en Nivel Inicial, su perfil, su estructura, sus problemáticas, etc.

Acciones: Análisis y comparación a través de resolución de las actividades propuestas en un cuestionario virtual, sobre los contenidos de cada espacio curricular en relación a los campos de formación y lo que de ellos se espera en la propuesta formativa del plan de estudio de la carrera.

Materialización de la propuesta: Informe en relación a las actividades del cuestionario individual.

2-Objetivo: Vincular los contenidos de cada espacio curricular en relación al campo de formación al que pertenece y la propuesta formativa de la carrera.

Acciones: Análisis y comparación a través de la resolución de las actividades de un cuestionario sobre los contenidos de los propios espacios en relación a los campos de formación y de los que de ellos se espera desde la propuesta formativa del plan de estudios de la carrera.

Materialización de la propuesta: Gráficas de las trayectorias de aprendizaje según los docentes de los espacios curriculares en relación al campo de pertenencia.

3-Objetivo: Identificar los contenidos propuestos desde los espacios curriculares, los campos de formación y la propuesta formativa del plan de la carrera.

Acciones: Graficar el trazado o camino conceptual o las trayectorias de aprendizaje que debe realizar un alumno desde los campos de la formación teniendo en cuenta los programas y los espacios curriculares a los campos de formación y el plan de la carrera.

Materialización de las acciones: Gráficas de las trayectorias de aprendizajes según los docentes de los espacios curriculares en relación al campo de pertenencia.

4-Objetivos: Evaluar la coherencia, pertinencia y relevancia de los contenidos planteados para los campos y sus espacios curriculares en la propuesta formativa inicial del plan de estudios del Profesorado en Educación Inicial.

Acciones: Taller que permita trabajar una resolución de casos o situaciones problemáticas que impliquen la articulación de los contenidos desde la intervención de los tres Campos con situaciones o problemáticas de las prácticas de enseñanza del nivel inicial.

Materialización de las acciones: síntesis de lo trabajado a través de informes grupales a cargo de los responsables del dispositivo.

5-Objetivos: Participar y debatir sobre la articulación de contenidos en caso concretos de las prácticas de enseñanza.

Acciones: Participación de un foro virtual que permite expresar y comentar las vivencias en relación a la resolución de situaciones.

Materialización de las acciones: se obtendrán tres textos de estos foros en función de los tres campos de formación.

Tiempo: dos encuentros quincenales presenciales y virtuales.

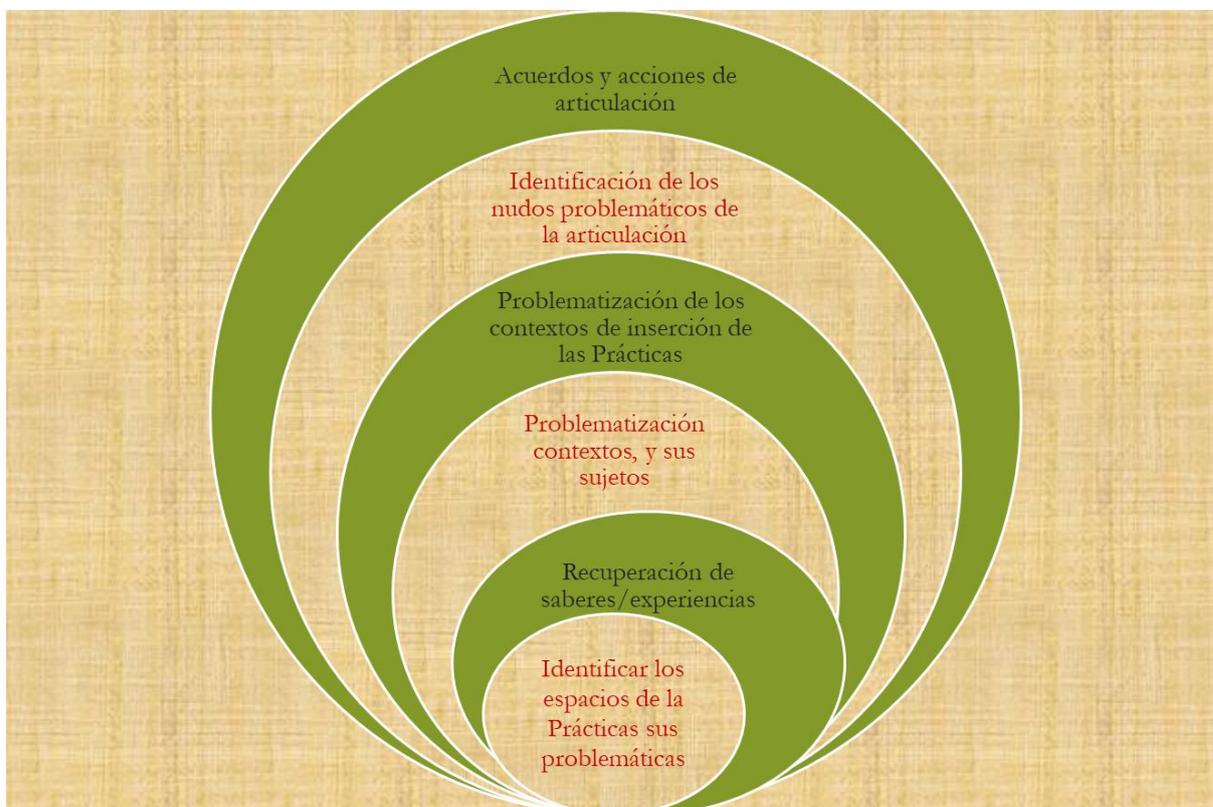
Destinatarios: Profesores en función al campo de pertenencia.

Responsables: Coordinadores de la carrera. Equipo de coordinación o los profesores por campo de formación asignado.

Segunda etapa: Articulación vertical

El campo de la práctica docente constituye el eje integrador de los demás espacios curriculares. Se pretende que los docentes puedan realizar un trabajo en un sentido ascendente o vertical siguiendo la distribución de los espacios del campo de la práctica en el plan de estudio de la carrera, desde primero a cuarto año (Práctica Docente I, Práctica Docente II Práctica de la Enseñanza y Residencia Integral Pedagógica).

Desde esta lógica ascendente se piensa propiciar, para cada uno de los años reflexiones y diálogos con los docentes de los demás espacios curriculares, los coformadores de las instituciones, que colaboran en su dinámica de trabajo; y el testimonio de las estudiantes de la formación. También generar inicialmente un diálogo interno, como eje o como campo de enseñanza con sus singularidades, y luego con los demás espacios y campos curriculares. Sumando siempre la problematización del contexto y la mirada de los sujetos



Acciones de la segunda Etapa.

GRÁFICO 3- Estas acciones con el correlato de su materialización, se despliegan siguiendo los puntos graficados en el esquema de orden ascendente y espiralado.

Ejes de trabajo articulación vertical

- **Identificación de los espacios de la práctica**

Objetivo: Identificar en los espacios de prácticas sus desafíos y problemáticas en relación a la enseñanza y las vinculaciones existentes con los demás espacios retomando lo trabajado en la 1era etapa.

Acciones: Se propone una jornada de trabajo desde una dinámica de taller para trabajar en la descripción por parte de los docentes del campo de las prácticas a los colegas de los otros Campos a través de imágenes, en relación a las problemáticas de su espacio en, “aspectos a mejorar”, “alcances y los saberes construidos”.

Materialización de las acciones: Galería de imágenes de cada una de las prácticas.

Tiempo: Dos encuentros presenciales cada quince días

Destinatarios/Responsables: Docentes de los tres Campos de formación en especial los docentes de la Práctica docente I Práctica docente II Práctica de la enseñanza III y Residencia pedagógica que oficiará como coordinadores o protagonistas de algunas acciones

- **Recuperación de saberes/experiencias**

Objetivo: Recuperar saberes y experiencias de los docentes en relación al campo de las prácticas.

Acciones: **Relato** oral de algunas de sus experiencias más significativas identificadas como saberes adquiridos.

Materialización de las acciones: Relatos de experiencias, grabaciones y transcripción.

Tiempo: Dos encuentros presenciales cada quince días

Destinatarios/Responsables: Docentes de los tres Campos de formación en especial los docentes de la Práctica docente I Práctica docente II Práctica de la enseñanza III y Residencia pedagógica que oficiará como coordinadores o protagonistas de algunas acciones

- **Problematización contextos y sus sujetos:**

Objetivo: Problematizar los contextos actuales de la práctica y la mirada sobre los sujetos involucrados, sobre las infancias y las familias

Acciones: Se propone una jornada de trabajo con una “dinámica de taller” para interactuar y profundizar con todos los docentes acerca de los sujetos involucrados en el contexto de las prácticas; las infancias y sus familias. Desde disparadores como imágenes, noticias, videos o de aportes de especialistas en el tema que ayudan a complejizar la mirada.

Materialización de las acciones: Producción de una síntesis grupal para que a partir de lo producido se describa el contexto a los sujetos y los desafíos que esto implica en las prácticas para la carrera profesorado en educación inicial.

Tiempo: Dos encuentros presenciales cada quince días

Destinatarios/Responsables: Docentes de los tres Campos de formación, en especial los docentes de Práctica docente I, Práctica docente II, Práctica de la enseñanza III, y Residencia pedagógica que oficiará como coordinadores o protagonistas de algunas acciones.

- **Problematización de los contextos sociales de inserción en la inserción en la práctica.**

Objetivo: Problematizar acerca de los contextos sociales puestos en juego en el contexto de inserción de las prácticas.

Acciones: Encuentros de intercambios con estudiantes, docentes, coformadores y los demás docentes de la carrera donde se puedan compartir fragmentos de narrativas u otras producciones de estudiantes de la práctica.

Materialización de las acciones: Producción de una síntesis grupal que permita describir el contexto, los sujetos y los desafíos que esto implica en la inserción en las prácticas para la carrera profesorado en educación inicial.

Tiempo: Dos encuentros presenciales cada quince días

Destinatarios/Responsables: Docentes de los tres Campos de formación, en especial los docentes de Práctica docente I, Práctica docente II, Práctica de la enseñanza III, y Residencia pedagógica que oficiará como coordinadores o protagonistas de algunas acciones.

- **Identificación de los nudos problemáticos de la articulación.**

Objetivo: Identificar los nudos problemáticos en la articulación del campo de la formación general y específica con el campo de la práctica.

Acciones: Desde la plataforma virtual (y en forma individual) identificar los nudos problemáticos de la articulación con el campo de las prácticas, considerando la síntesis alcanzada en las producciones de las actividades anteriores. Posteriormente se realizará una socialización grupal y presencial de los acuerdos alcanzados en relación a los nudos problemáticos.

Materialización de las acciones: Informe de los acuerdos alcanzados en relación a los nudos problemáticos.

Tiempo: Encuentros virtuales y presenciales.

Destinatarios: Formadores, Estudiantes, Docentes, Co-formadores, Equipo de gestión.

Responsables: Personas capacitadas en coordinación de dispositivos grupales que puedan guiar el trabajo grupal.

- **Acuerdos y acciones de articulación:**

Objetivo: Definir acuerdos de articulación vertical de la propuesta curricular.

Acciones: Diseño de actividades que impliquen acuerdos y que fortalezcan la articulación vertical de la propuesta curricular a partir del análisis de diferentes propuestas innovadoras, que podrán ser conocidas desde sitios web, específicos. La tarea concreta consistirá en seleccionar herramientas que se evalúen interesantes para adaptarlas a la carrera del profesor en Educación Inicial.

Materialización de las acciones: Informe grupal de los dispositivos analizados. Listado de acuerdos alcanzados y diseño de propuestas de experiencias.

Tiempo: Encuentros virtuales y presencial.

Destinatarios: Todos los docentes de la carrera agrupados por campos de formación.

Responsables: Equipo de gestión- Docentes del campo de la Práctica.

Las dos etapas de articulación enunciadas muestran lo que se espera alcanzar a través de una propuesta de trabajo con un dispositivo de formación, generando las condiciones de

lugar, de tiempo y de relación con la realidad de manera que permita movimientos subjetivos, nuevas ubicaciones, nuevos caminos, mayores libertades en los formadores, alentándolos a ensayar con mayor autonomía su práctica docente en el campo de la práctica.

Reflexiones finales

Con el recorrido realizado se ha logrado diseñar un dispositivo que articula subjetividad y formación, el trabajo surge de entender los espacios de las prácticas como un lugar potente para pensar cambios, apostando fuertemente a la idea de la “articulación” de prácticas, desde el plano curricular y desde un plano intersubjetivo. Se configuró una estrategia que, como plantea Morín (1996), permitió actuar en la complejidad, en este caso, de una carrera de formación docente con un recorrido, y un montaje de unas prácticas educativas que emergen como necesarias para repensarlas.

El dispositivo de formación creado recupera ese significado, centrando sus esfuerzos en la posibilidad de producir movimientos subjetivos que: enlacen, estrechen, construyan vínculos, que recuperen los saberes que provienen de las propias historias formativas y los modos de relacionarse con el saber, de manera que permitan una reflexión en torno a las propias experiencias formativas.

Se toma conciencia de la soledad, de muchas experiencias que atraviesan a las instituciones de formación, en un vacío que acumula titulaciones y que siembra lógicas individualistas que van contaminando el sentido de lo colectivo. Por ello es necesario como plantea (Arendt 1996, p.26) “no dejar que el mundo se nos muera, desaparezca –ni física, ni simbólicamente- y de no dejar que el otro quede librado a sus propios recursos”.

Es por ello que se ha intentado apostar de esta manera a la potencialidad del dispositivo de formación, en tanto permite a todos los sujetos involucrados “ser parte”, y “ubicarse” de otra manera. Se entiende, por tanto, a esta nueva ubicación como la emergencia de algo nuevo, planteada desde “el dispositivo de formación, que abre la posibilidad de disponer en los sujetos, a través de los efectos que el mismo ejerce, para el análisis, la elucidación, el arreglo organizativo de espacios y tiempo en el marco de una articulación horizontal y vertical que se espera puedan alcanzar, aspirando de esta manera que los sujetos logren transformarse”. (Souto.1999, p 104-105)

Se espera entonces que los docentes ubicados en el plan de estudios de la carrera de Profesorado en Educación Inicial, (en este caso) puedan tener una mirada más articulada en torno a los objetivos del mismo y al campo de las prácticas, considerando los desafíos que tanto los docentes, como sus estudiantes insertos en el campo de la práctica, enfrentan en la actualidad.

Finalmente, se apela con esta propuesta a la emergencia de procesos colectivos y singulares, como voces que empiezan a escucharse y que a través de ellas se puedan ensayar nuevos modos de hacer de las instituciones y tejer la formación.

Bibliografía

-  lvarez-Uría F. *Escuela y subjetividad*. Revista Educación y Ciudad (3). 9 de diciembre de 2015. Disponible en: <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion>- Consultado, 9 de agosto de 2023. DOI: 10.36737/01230425.n3.251.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Península.
- Ferry, G. (1993). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Buenos Aires Paidós
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires. Novedades Educativas. Serie Formación de formadores.
- Ferry, J. L. (1993). *La formación: un asunto político*. Barcelona: Paidós.223
- Foucault, M. (2002). *Las prácticas sociales en el ámbito de la salud: un enfoque desde la perspectiva de las ciencias sociales*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 10(2), 533-550.
- Mor n, Edgar. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. España. Gedisa.
- Mor n Edgar y otros (2006). *Educar en la era planetaria. España. Unesco Gedisa*.
- Najmanovich, D. (2011). *Subjetividad y diálogo: un enfoque para el estudio de la subjetividad en la educación*. Interdisciplina. Revista de Estudios Interdisciplinarios, 3(1), 122-137.
- Souto, M y otros, (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires. Novedades Educativas - Fac. de Filosofía y Letras. Colección Formación de Formadores. N  10. UBA.
- Souto, M. (2019) *Educación, Lenguaje y Sociedad*. EISSN 2545-7667 Vol. XVI No 16, p. 1-166.
- Souto, M. (2011) *Prácticas y Residencias en la formación de docente*. (Compiladores) Raúl A.Menghini y Marta Negrin. Jorge Baudino Ediciones.p-24.

Souto, M. A. (2011). El contexto institucional en la educación superior: una revisión de literatura. *Revista de Investigación en Educación*, 9(1), 105-123.

Stenhouse, L. (1991). *El currículum como tentativa*. Barcelona: Paidós.

KAIROS. Revista de Temas Sociales
ISSN 1514-9331. URL: <http://www.revistakairos.org>
Proyecto Culturas Juveniles
Publicación de la Universidad Nacional de San Luís
Año 27. N  52. Diciembre de 2023
Temas libres

KAIROS. Revista de Temas Sociales
ISSN 1514-9331. URL: <http://www.revistakairos.org>
Proyecto Culturas Juveniles
Publicación de la Universidad Nacional de San Luís
Año 27. N  52 Diciembre de 2023



Jóvenes cuidadoras de la provincia de San Luis.

Una aproximación a través de una encuesta

Yussef Becher³

Recibido: 15/10/2023

Aceptado: 20/11/2023

Resumen

Desde el proyecto de investigación “Generaciones, género y cuidados: encrucijada en la construcción de subjetividades. Experiencias en territorio”, radicado en la FCEJS-UNSL, se decidió implementar una encuesta que permitiera una primera aproximación a las experiencias de jóvenes cuidadoras. Si bien la encuesta del proyecto incluyó distintas variables de análisis, en este texto se eligió la del tiempo material –cantidad de horas diarias- que las mujeres dedican a cuidar. La misma permite abordar las dos dimensiones del trabajo, siendo un indicador importante del bienestar de la población y de las desigualdades sociales y de género. En cuanto a las precisiones metodológicas, la muestra se definió en función de criterios etarios de juventud que delimitan el rango entre 15 y 29 años. Hasta el momento se logró un total de 42 respuestas, de las cuales 30 pertenecen a mujeres cuidadoras que realizan dicho trabajo al interior de sus hogares de modo no remunerado y respecto de familiares.

El texto se inicia con la descripción de los conceptos a los que se recurrió para esta primera etapa. Se continúa proponiendo algunas lecturas acerca de los datos recolectados. Por último, se concluye destacando ideas centrales y puntos críticos de las desigualdades generacionales y de género en las trayectorias de las jóvenes cuidadoras que formaron parte del estudio.

Palabras clave: juventudes; trabajo de cuidados; tiempo material; desigualdades de género.

³ Abogado (UCCuyo). Especialista en Políticas del Cuidado con Perspectiva de Género (CLACSO-FLACSO). Magíster en Sociedad e Instituciones (UNSL). Doctor en Ciencias Sociales (FLACSO). Posdoctorando en Ciencias Sociales (UNSL). Becario posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Profesor e investigador de la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales (FCEJS) de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL). E-mail: yussefbe@gmail.com

Young caregivers from the province of San Luis. An approach through a survey

Abstract

From the research project “Generations, gender and care: crossroads in the construction of subjectivities. Experiences in territory”, based at the FCEJS-UNSL, it was decided to implement a survey that would allow a first approximation to the experiences of young caregivers. Although the project survey included different analysis variables, in this text the material time – number of hours per day – that women dedicate to caring was chosen. It allows addressing the two dimensions of work, being an important indicator of the well-being of the population and social and gender inequalities.

Regarding methodological details, the sample was defined based on age criteria of youth that delimit the range between 15 and 29 years. To date, a total of 42 responses have been obtained, of which 30 belong to female caregivers who carry out this work within their homes on an unpaid basis and with respect to family members.

The text begins with the description of the concepts used for this first stage. Some readings about the collected data continue to be proposed. Finally, it concludes by highlighting central ideas and critical points of generational and gender inequalities in the trajectories of the young caregivers who were part of the study.

Keywords: youth; care work; material time; gender inequalities.

Introducción

Desde el proyecto de investigación “*Generaciones, género y cuidados: encrucijada en la construcción de subjetividades. Experiencias en territorio*”, radicado en la FCEJS-UNSL, se decidió implementar una encuesta que permitiera una primera aproximación a las experiencias de jóvenes cuidadoras. La juventud es una construcción social que se halla atravesada por relaciones de poder basadas en la edad (adultocentrismo), que tiende a colocarla en una posición inferior respecto de lxs adultxs. Junto a ello, y a partir de una concepción interseccional de las desigualdades, es preciso considerar su ligazón con otras asimetrías; en efecto, el sexo-género constituye una de ellas. En ese sentido, la categoría teórica de cuidados resulta potente para visibilizar tales desigualdades, que a la vez se interrelacionan con las que provienen de la clase, la raza-etnia, el nivel educativo, laborales, entre otras.

Si bien la encuesta del proyecto incluyó distintas dimensiones de análisis, en este texto se eligió la del tiempo material –cantidad de horas diarias- que las mujeres dedican a cuidar. Como señala Batthyány (2023), el tiempo se ha convertido en una variable fundamental al

momento de explorar la relación entre el trabajo productivo y reproductivo (cuidados), pues permite abordar las dos dimensiones del trabajo, siendo un indicador importante del bienestar de la población y de las desigualdades sociales y de género. Se tuvieron en cuenta otros aspectos indagados en la encuesta que permitieran mostrar la influencia del tiempo de cuidados, tales como estrato socioeconómico, nivel de estudios, ocupación, empleo, servicios de cuidado, distribución de los cuidados y participación de los varones.

En cuanto a las precisiones metodológicas, la muestra –de tipo no probabilística y aleatoria– se definió en función de criterios etarios de juventud, tal como plantean organismos locales como el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) o el Instituto Nacional de Juventud (INJUVE) e internacionales como la Organización Iberoamericana de la Juventud (OIJ), que delimitan el rango entre 15 y 29 años. Por otro lado, el territorio también conlleva una particularidad pues quizá existan semejanzas respecto de juventudes de otras provincias, pero, al mismo tiempo, diferencias. En ese sentido, el estudio se sitúa en la provincia de San Luis, que se encuentra ubicada en el centro geográfico de Argentina y conforma la Región Cuyo junto a Mendoza y San Juan. Por último, vale agregar que la encuesta circuló por redes sociales –*Facebook* e *Instagram*– y grupos de *WhatsApp*, aunque tal vez ello permitió, dado el uso que efectúan los jóvenes de los dispositivos electrónicos, un mayor acercamiento al colectivo sociogeneracional. No obstante, se reconocen las limitaciones que derivan de las brechas digitales⁴. Hasta el momento se logró un total de 42 respuestas, de las cuales 30 pertenecen a mujeres cuidadoras que realizan dicho trabajo al interior de sus hogares de modo no remunerado y respecto de familiares, quienes tienen en promedio la edad de 24 años; por lo que se encuentran en la transición entre juventud y adultez. Entre otras características, se destaca la pertenencia de las jóvenes encuestadas, principalmente, al estrato socioeconómico medio, como también nivel educativo universitario en curso.

El texto comienza poniendo en juego el entramado de conceptos a los que se recurrió para esta primera aproximación. Luego, se describen y proponen algunas lecturas de los datos recolectados en la encuesta, según las variables antes mencionadas. Finalmente, y a modo de cierre, se redactan conclusiones que destacan ideas centrales y refuerzan puntos críticos de las desigualdades generacionales y de género en las trayectorias de las jóvenes cuidadoras que formaron parte del estudio.

⁴ En ese sentido, señalan Paulín, García Bastán, D'Aloisio, Caparelli, Pinto y Arias et. al. (2021): “Esta nueva modalidad virtual de trabajo puso al descubierto una visión adultocéntrica y sociocéntrica de las juventudes como nativos digitales. Como toda práctica social, el uso de las TICs está inscripto en condiciones concretas de existencia, por lo cual se observan marcadas brechas juveniles en el acceso, uso y apropiación de las mismas, en correlato con otras desigualdades socioeconómicas conocidas (D'Aloisio & Echeveste, 2018)” (p. 124).

Las categorías teóricas implicadas

- **Juventudes y género**

La noción de juventudes ha transitado por diferentes modos de abordaje científico. Sin embargo, tras los aportes de la Escuela de Birmingham (1960), fue cobrando mayor protagonismo la perspectiva sociocultural⁵. En Argentina, el campo de estudios sobre el colectivo juvenil se consolidó en la década del '90 y de all  emergieron importantes conceptos para comprender las configuraciones generacionales. En ese sentido, es clave entender que lxs jóvenes se hallan atravesados por una diversidad de marcadores sociales (tales como género-sexo, orientación sexual, estrato socioeconómico, raza-etnia), que suponen la polifonía existencial a partir de la cual se construye la juventud⁶. Ergo, tales distinciones conllevan las divergencias de trayectorias de vida y transiciones a la adultez que se advierten en dicho colectivo; sucede que no es lo mismo ser joven de sectores populares o clases medias y, además, el paso hacia la etapa adulta también estará determinado por las posibilidades que derivan de las pertenencias a un sector social o por género. En efecto, y en relación a este último punto, la construcción de la juventud está condicionada por dispositivos de poder basados en la edad y el género. Los primeros marcan diferencias jerárquicas entre los significados sociales atribuidos a lxs jóvenes y a lxs adultxs, denostando la condición juvenil con apelativos que la vinculan a la falta de experiencia, la irresponsabilidad, la menor disposición al trabajo, entre otros. A partir de ello, se conforman relaciones desiguales bajo una lógica de dominación adultoc trica (Chaves, 2006). Mientras que el género también se inserta en dispositivos de socialización mediados por las pautas normativas de lo que cada sociedad considera apropiado para varones y mujeres en un momento determinado; es decir, *“... tanto la categoría de género como la de juventud, son productos sociales que se enmarcan en arduos procesos de construcción cultural, histórica, política e institucional”* (Batthyány, Ferrari y Scavino, 2015, p. 149).

Quizá uno de los aspectos más determinantes de las desigualdades de género se relacione con la histórica división patriarcal de los ámbitos público y privado y, como consecuencia de ello, el emplazamiento de las mujeres al hogar con las tareas domésticas y de

⁵ Se destacan los estudios realizados por Hall, Jefferson, Clark (2000), quienes apuntan: *“La ‘juventud’ como categoría surgió en la Gran Bretaña de posguerra como una de las manifestaciones más visibles del cambio social del período. La juventud fue el foco de atención de informes oficiales, legislaciones e intervenciones públicas, fue divulgada como ‘problema social’ por parte de los guardianes de la moral y jugó un papel importante como piedra de toque en la elaboración de conocimientos, interpretaciones y explicaciones sobre el período”* (p. 9).

⁶ Tal como afirma Castro (2004): *“No es posible analizar la juventud como una categoría homogénea y tomando en consideración una sola variable en su identificación; es preciso incluir aspectos cronológicos, familiares, culturales, psicosociales e institucionales”* (p. 1). Por ello, se justifica el uso del plural: juventudes.

cuidados⁷. Por cierto, la última encuesta sobre uso del tiempo y trabajo no remunerado – realizada por el INDEC en el año 2021- demuestra que la transición entre juventud y adultez constituye el período vital donde se concentra la mayor desigualdad entre varones y mujeres en la distribución del trabajo de cuidados: 13%. Asimismo, otro dato significativo es que las mujeres cuidan durante toda su vida, mientras que no se registra dicho tipo de trabajo entre varones adultos mayores (ENUT-INDEC, 2022). Entonces, y tal como se ha venido señalando, al analizar la relación de lxs jóvenes con los dispositivos de género, la categoría de cuidados deviene f ertil para introducirse en tales entramados. A continuación, se plantear  algunas aristas centrales para presentar tal concepto y su derrotero teórico en la región.

- **Trabajo de cuidados: tensiones iniciales**

La categoría teórica de cuidados se comenzó a tematizar en la década del 70 y, en tal emergencia, es posible reconocer diferentes influencias. Entre las autoras anglosajonas el eje se colocó en la relación entre la dimensión afectiva o emocional (subjetiva) y el trabajo. Por un lado, Graham (1883) se al  que las tareas realizadas por las mujeres al interior de sus familias no podían ser consideradas trabajo, mientras que reunían tal característica cuando se efectuaban en instituciones dado que no comprometían ningún tipo de afecto. Por otro lado, Gilligan (1982), quien se ubica dentro de la corriente denominada “ tica del cuidado”, sugería que existen distintos modos de relacionarnos; los varones se orientarían por una lógica de la justicia (por la incorporación de determinados deberes morales), en tanto que las mujeres lo harían por la del cuidado hacia lxs dem as, pues priorizan el aspecto vincular o emocional. En consecuencia, desde tal mirada teórica, el trabajo de cuidados es asociado a una supuesta naturaleza biológica en las mujeres (esencialismo) y no como una construcción social⁸.

Continuando con estos primeros estudios, se reconoce que el contexto de industrialización norteamericano de la época reforzó las concepciones anteriores al vaciar a las familias de sus roles productivos relegándolas al de la reproducción, quedando mujeres a cargo del hogar y varones del empleo asalariado. Al mismo tiempo, se acentuó la significación en torno a la maternidad como “deber ser” de las mujeres a través de legislación y políticas específicas; de allí que críticas feministas aportaron al mostrar otras aristas del trabajo de cuidados. Ungerson (1990) plante  que el aspecto afectivo se debe subordinar analíticamente

⁷ Batthyány (2015) señala: *“El tipo y nivel de segregación difiere en cada sociedad, pero el más básico y común, histórica y tradicionalmente es la división entre la vida pública y la privada”* (p. 9).

⁸ Tronto (1993) –al interior de dicha corriente–, si bien mantiene la noción de “cualidades morales”, advierte que todo el cuidado se trata de poder y que tal trabajo es llevado a cabo, mayoritariamente, por mujeres. A partir de ello, se pregunta acerca de la estructura de poder que ha creado esa falta de equilibrio, respondiendo que se relaciona con la perpetuación de las desigualdades sociales.

al de trabajo, por lo cual, trascendiendo la discusión previa, se puede llevar a cabo tanto en hogares como en instituciones, ya sea que tenga o no carácter remunerado.

En conjunto con tales perspectivas, surgió el concepto de *social care* o “cuidado social” (Daly y Lewis, 2000), que condujo a considerar al cuidado como componente del bienestar y, por ende, de los regímenes de bienestar y las políticas sociales. Como señalan Batthyány y Genta (2018), la discusión sobre “amor y trabajo” es desplazada por otra más ligada a interrogar los estados de bienestar y la medida en que se distribuyen los cuidados entre los distintos agentes proveedores (Estado, mercado, familias, comunidad).

- **El recorrido latinoamericano de los cuidados y las desigualdades**

Es posible trazar un camino propio de la categoría teórica cuidados en América Latina. En nuestra región, se destacó la incorporación de una perspectiva de género en la concepción de trabajo, pues –como afirman Aguirre, Batthyány, Genta y Perrota (2014)– la noción de trabajo relacionada al sector mercantil empezó a ser cuestionada a partir de la observación empírica de una gran diversidad de formas de trabajo, que incluye tareas no mercantiles (el cuidado). Esquivel (2012), por su parte, explica que, desde la economía, en la década del ‘70 se produjo una discusión en torno al trabajo doméstico. Se buscó comprender la relación entre el capitalismo y la división sexual del trabajo según una clase privilegiada (maridos) y otra subordinada (amas de casa). Luego, se entendió al trabajo reproductivo como necesario para mantener la fuerza de trabajo y, con posterioridad, la economía del cuidado amplió las fronteras del trabajo reproductivo para abarcar, junto con el trabajo doméstico y de cuidados no remunerado, a las actividades de ese tipo que se realizan en la economía remunerada (trabajadorxs de cuidado). No obstante, es preciso advertir que el uso del concepto de cuidados no debe conducir a: 1) sólo colocar el foco en las actividades de cuidado directo, excluyendo las instrumentales: el trabajo doméstico propiamente dicho; 2) no considerar a lxs adultxs no dependientes, pues *“recibir cuidados no necesariamente se opone a la independencia... la “interdependencia” es lo que caracteriza nuestra condición humana (Tronto, 1993)”* (Esquivel, 2012, p. 150).

En este recorrido cabe resaltar los aportes del enfoque de derechos sobre el cuidado. En efecto, en la X Conferencia Regional de la Mujer de América Latina y el Caribe –realizada en Quito en 2007– se presentó un primer documento sobre el cuidado como derecho humano, cuya autoría corresponde a Laura Pautassi (2007). El giro epistemológico formulado por la investigadora argentina –a través de estudios de diversas autoras feministas– consiste en reconocer que toda persona tiene derecho a cuidar, a ser cuidado y a cuidarse (autocuidado). Ello supone desvincular el ejercicio del derecho (que como tal se concibe universal: para todxs sin excepciones) de la condición o posición que se ocupe, superando sesgos o

discriminaciones por edad, sexo-género, raza-etnia, situación de empleo, entre otras. Asimismo, el reconocimiento del cuidado como un derecho implica integrarlo al plexo total de derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales. Por lo tanto, también asume sus características de universalidad, indivisibilidad e interdependencia; además de la extraterritorialidad, por lo cual la condición de sujeto portador de derechos se aplica a cualquier contexto y jurisdicción (Pautassi, 2018).

Si bien, en función de lo antes descripto, no resulta sencillo arribar a un concepto de cuidados en tanto categoría de análisis, Batthyány (2015) propone el siguiente: *“la acción de ayudar a un niño o a una persona dependiente en el desarrollo y el bienestar de su vida cotidiana. Engloba, por tanto, hacerse cargo de los cuidados material, lo que implica un trabajo; de los cuidados económicos, lo que implica un costo económico, y de los cuidados psicológicos, lo que implica un vínculo afectivo, emotivo, sentimental”* (p. 10).

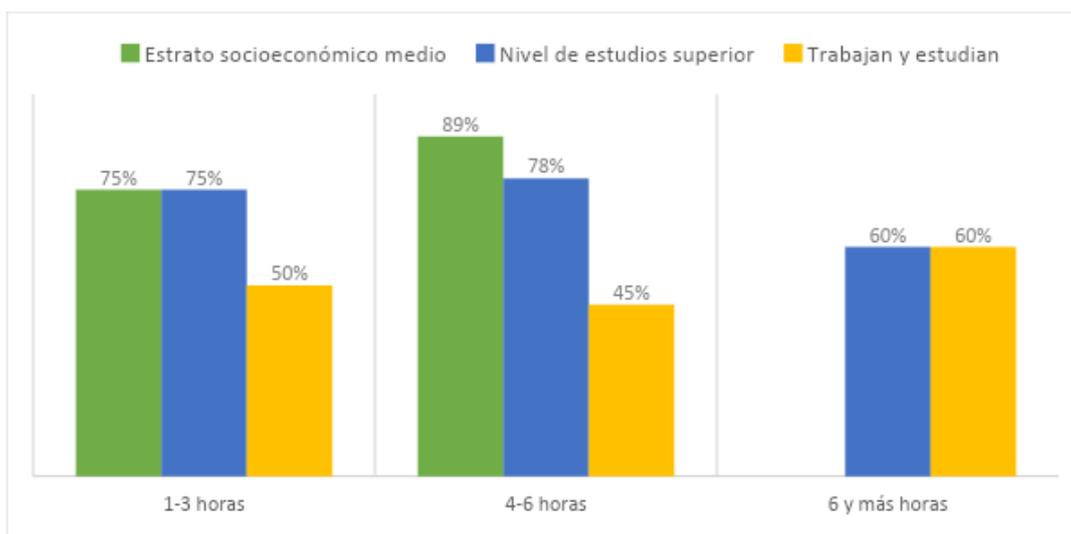
Por otro lado, analizar el trabajo de cuidados en nuestra región –aunque algunas disparidades se reiteren a nivel mundial- entraña asumir que la desigualdad es una de sus característica históricas y estructurales, que se ha mantenido y reproducido incluso en períodos de crecimiento y prosperidad económica (Batthyány, 2023). Entonces, deviene de interés incorporar el concepto de desigualdades. Desde las indagaciones que relacionan tal categoría con juventudes, se coloca acento en la particularidad que introduce la procedencia generacional. En ese sentido, la inclusión de tal matiz en la desigualdad conduce a identificar la incidencia de asimetrías estructurales y coyunturales sobre las generaciones actuales, que marcan su experiencia vital presente y futura. A partir de ello, *“la desigualdad de posiciones o la acumulación de posiciones desfavorables tiende a llevar a mayor desigualdad y a la inversa, la acumulación de posiciones favorables permite la acumulación de bienes y servicios deseados y/o necesarios”* (Cerezo, Mayer y Vommaro, 2020, p. 24). Sin embargo, además de la dimensión generacional, se debe reconocer que toda desigualdad se construye en estrecha vinculación con otra. Por consiguiente, desde aquella premisa, es necesario reparar en su interseccionalidad. El enfoque que asume tal característica recibí una fuerte impronta de la teoría feminista. Crenshaw (1991), quien fue señera en proponer tal perspectiva, define la interseccionalidad como el fenómeno por el cual cada individuo sufre opresión u ostenta privilegio en base a su pertenencia a múltiples categorías sociales. En rigor, la juventud (o generación) se entrecruza con desigualdades que provienen del sexo-género, la orientación sexual, el estrato socioeconómico, de tipo étnico-racial, territoriales, entre otras.

Seguidamente, se ofrecerá una primera lectura acerca de los datos recopilados en el marco del proyecto de la UNSL, que permitirá identificar –aunque sea parcialmente- las diferentes variables que influyen en el tiempo dedicado por mujeres jóvenes al trabajo de cuidados en sus hogares.

Algunas características generales: particularidades de cada grupo y problemas compartidos

Como se dijo antes, en la encuesta se tuvo en cuenta el tiempo diario dedicado a los cuidados, que se dividió en tres rangos: a) 1-3 horas; b) 4-6 horas; c) 6 y más horas. La primera de las opciones reúne 16 casos, mientras que las restantes 9 y 5 cada una. A partir de ello, se identificó que las jóvenes que dedican menor tiempo al trabajo de cuidados se ubican en el estrato socioeconómico medio (75%), en tanto que quienes cuidan entre 6 y más horas pertenecen todas a sectores populares. Por otro lado, si consideramos la variable nivel de estudios, se evidencia que las jóvenes cuidadoras que respondieron la encuesta son principalmente estudiantes universitarias; sin embargo, la presencia de dicho nivel de estudios es menor cuando se incrementa la cantidad de horas dedicadas al cuidado. Es interesante señalar que dos casos correspondientes a los grupos de menores horas de trabajo de cuidados adujeron contar con formación de posgrado. En cuanto a las ocupaciones, entre las jóvenes que cuidan menos horas se destaca una distribución equitativa entre quienes trabajan y estudian (48%) y sólo estudian (40%), mientras que quienes dedican 6 y más horas al trabajo de cuidados mencionaron casi en su totalidad trabajar y estudiar (ver gráfico 1).

GRÁFICO 1. Características generales según grupos



Fuente: Elaboración propia con base en los datos del PROICO-UNSL.

De estos primeros datos es posible advertir su interrelación, pues si desciende el estrato socioeconómico aumenta la cantidad de horas que se dedica al trabajo de cuidados. Si bien en relación a los niveles de estudio en todos los casos se reconoce una significativa

presencia de estudiantes universitarias, se podría vincular con la difusión de la encuesta, dado que circuló fundamentalmente en dicho ámbito. Ahora bien, de la comparación de los grupos, se advierte que el porcentaje de estudiantes universitarias es menor entre quienes cuidan 6 y más horas. Por último, las jóvenes que poseen mayores cargas de cuidado son quienes trabajan y estudian en mayor proporción, por lo que es factible inferir que si agregamos las tareas de cuidado cumplen con una tercera jornada laboral.

Por consiguiente, tal como han demostrado otros estudios en el tema (Batthyány, Ferrari y Scavino, 2015; Scuro y Vaca-Trigo, 2017; Ferrari Pagola y Scavino, 2018), la indagación realizada por el proyecto de la UNSL –en esta primera etapa- permitiría aseverar que las jóvenes que poseen menores recursos económicos y niveles de estudio son quienes dedican mayor tiempo al trabajo de cuidados. A su vez, tal encuesta incluye como dato que dichas mujeres asumen una triple jornada laboral (de 6 o más horas) como consecuencia de las tareas de cuidado. En definitiva, el análisis interseccional denota la acumulación de desigualdades en torno a una situación desventajosa inicial, es decir, si partimos de considerar las asimetrías basadas en la edad y género y, junto a ello, sumamos las que devienen de variables tales como estrato socioeconómico, nivel de estudios y ocupación, se reconoce la multiplicación de las desigualdades generacionales y de género. En rigor, al “punto de partida” estructural y desigual (Cerezo, Mayer y Vommaro, 2020) para las jóvenes cuidadoras, se añaden condicionamientos que lo potencian. No obstante, no es posible afirmar que todos los períodos históricos arrojan idénticos resultados, por lo tanto, en el siguiente apartado se introducirán algunas variables que permitirán distinciones según gobiernos nacionales.

Trayectorias de empleo

Desde hace tiempo las juventudes vienen atravesando circunstancias laborales complejas, aunque es factible establecer distinciones según períodos, que involucran diferentes gobiernos nacionales. A partir de los datos de la EPH-INDEC, en la Región Cuyo –durante el 1  trimestre de 2004– el porcentaje de jóvenes desocupadxs era de 34%, mientras que en el 1  trimestre de 2007 se redujo a 23%⁹. De modo tal que dicha región no estuvo ajena al efecto de políticas implementadas por un gobierno nacional al que se caracterizó como progresista, que logró paliar las consecuencias de la crisis de 2001-2002. Asimismo, otra variable que suele ser asociada a la de trabajo es la de educación, por cuanto ambas contribuyen a la inclusión social de lxs jóvenes (OIT, 2018). En ese sentido, Miranda y Corica (2018) señalan que en este período se advirtió una estabilización de las trayectorias laborales y la educación fue “valorizada” en los distintos procesos de inserción en el empleo, constituyendo una base para acceder al mismo. De hecho, como indican las autoras, muchxs jóvenes que egresaban del

⁹ Véase <https://www.indec.gob.ar/indec/web/Institucional-Indec-BasesDeDatos>

nivel medio optaban por continuar sus estudios en carreras universitarias de instituciones públicas, *“la simultaneidad de actividades de formación puede ser una de las características distintivas de la “nueva condición juvenil””* (p. 39).

Por otro lado, el 2015 marcó el fin de aquel progresismo para dar paso a un gobierno de centro-derecha, que se extendió hasta 2019. Con relación a las políticas dirigidas al colectivo juvenil, mencionan Barcala, Bonvillani, Chaves, Gentile, Guemureman y Langer et. al. (2018), *“además de fragmentarias y no integrales, promueven que el joven-niño-adolescente resuelva individualmente la inclusión social”* (p. 89). Tal concepción era promovida por un discurso acerca de lo público *“interpretado y tratado como aquello que es ineficiente, caro, corrupto, de mala calidad y, sobre todo, ocioso”* (p. 86). Por su parte, si se revisan nuevamente los indicadores de desocupación antes citados, se reconoce en el cuarto trimestre de 2018 para la Región Cuyo un aumento del 4%¹⁰. Al mismo tiempo, dada su vinculación con la educación en tanto oportunidad para lograr el desarrollo social¹¹, se identifica a nivel nacional que en el 1  trimestre de 2017 el porcentaje de jóvenes de 16 a 17 años que declaraba no asistir a un establecimiento educativo ni tener un trabajo remunerado fue del 11%, mientras que unx de cada cuatro jóvenes se encontraba en la misma situación. A su vez, se incrementó el número de jóvenes que no estudian ni trabajan, destacándose una participación mayoritaria de lxs que no buscan empleo (OIT, 2018). Comúnmente, a quienes se coloca en dicha categorización se lxs denomina “ni-ni”. Más allá que tal apelativo implica etiquetar a las juventudes que no est n dentro del sistema educativo ni tienen empleos formales, responsabiliz ndolas por sus despliegues y trayectorias vitales sin reparar en el modelo de acumulación vigente (Cerezo, Mayer y Vommaro, 2020), la información que proviene de encuestas de uso del tiempo muestra que su composición es principalmente femenina. A partir de ello, según los datos del INDEC (2022) a los que se aludió antes, se aprecia que más de la mitad de las mujeres que no estudian ni trabajan se dedican a tareas de cuidado.

Tras el fin de aquel gobierno en 2019, como consecuencia del resultado de las elecciones populares, se inició un nuevo período a cargo de una coalición política de corte progresista. A poco de iniciar el mandato –el 20 de marzo de 2020– se declaró la emergencia sanitaria mundial por la pandemia de Covid-19. Ello supuso detener gran parte de la actividad productiva, como también administrativa, incluida la educación secundaria en sus 24 jurisdicciones y universitaria, para evitar la propagación del virus, tal como recomendaba la Organización Mundial de la Salud (OMS). Vale aclarar que en materia educativa se fue

¹⁰ Véase <https://www.indec.gob.ar/indec/web/Institucional-Indec-BasesDeDatos>

¹¹ Miranda y Corica (2018) afirman: *“El tener un trabajo estable aparece como un deseo urgente para los sectores bajos, donde este deseo se torna prioritario con el pasar del tiempo y donde las posibilidades concretas que otorga el contexto definen o la exclusión de la educación y abocamiento a tareas laborales o la complementariedad entre educación y trabajo”* (p. 43).

retomando paulatinamente la tarea, y con el fin de garantizar la continuidad pedagógica, a través de medios virtuales (Resolución 104/2020 del Ministerio de Educación).

Sin duda, tal contexto produjo efectos adversos en la economía. En 2019, luego del fin del gobierno de centro-derecha, los niveles de pobreza –de acuerdo con la información del INDEC– alcanzaron al 35,5% de la población urbana. Asimismo, la indigencia llegó casi al 10%, porcentaje similar al que tuvo Argentina cuando culminaba la década de 1990. Por su parte, entre las juventudes –desde los 18 hasta los 29 años– la pobreza llegó al 38,5% (ODSA, 2020). En efecto, desde el nivel nacional se dispusieron una serie de medidas sociales que buscaron disminuir la crisis “heredada” y la derivada de la pandemia. Partiendo de tal premisa, y con relación a políticas que abarcaron a lxs jóvenes entre sus destinatarixs, se reforzaron las transferencias de ingresos de programas sociales que ya contaban con amplia trayectoria en el país –tales como la Asignación Universal por Hijo para Protección Social (AUH)¹²–, a su vez, se decidió ejecutar un Ingreso Familiar de Emergencia (IFE), creado a través del Decreto 310, y créditos sin interés para monotributistas y trabajadorxs aut nomxs. En cuanto al trabajo de las juventudes, hubo un mejoramiento en los indicadores de ocupación durante la pospandemia: se pasó de una tasa general de 37% en 2020¹³ a 54% –entre varones de 14 a 29 años– y de 44% entre mujeres de la misma edad en 2023 (INDEC, 2020, 2023¹⁴). Efectivamente, la recuperación fue menor entre las mujeres. Es posible vincular tal situación con el incremento de su dedicación al trabajo de cuidados durante la pandemia, aunque también por condiciones estructurales derivadas del género. Entre las mujeres se refleja una mayor propensión histórica al trabajo no registrado –que no es medido por la tasa de empleo del INDEC–, por cuanto permite compatibilizar, a través de horarios más flexibles, el trabajo de cuidados y el productivo (Marco Navarro y Rico, 2013).

Y...  si agregamos el trabajo de cuidados?

Si bien los datos citados proporcionan un panorama general acerca del empleo en las juventudes, con información sobre la influencia del trabajo de cuidados en las mujeres, es necesario incluir algunas otras dimensiones que posibiliten continuar con su caracterización. En

¹² La AUH inició su recorrido en 2009 por medio del Decreto 1602. Consiste en una transferencia de ingresos que se otorga a uno de los padres, tutor, curador o pariente por consanguinidad hasta el 3  grado de un menor de 18 años, que estuviese desocupado o se desempeñe en la economía informal, siempre que no supere el salario mínimo. La suma de dinero la recibe quien está a cargo del niño o joven a cambio del cumplimiento de controles de salud y asistencia a instituciones educativas. Según los últimos datos oficiales disponibles, de agosto de 2023, el programa proteg  con sus prestaciones a 4.116.173 niños y jóvenes (ANSES, 2023). Información disponible en la web: <https://www.anses.gob.ar/observatorio>

¹³ No se halló la información discriminada por edad.

¹⁴ Véase <https://www.indec.gob.ar/indec/web/Nivel4-Tema-4-31-58>

consecuencia, la evidencia recolectada en el marco del proyecto de investigación de la UNSL contribuye a conocer la calidad del empleo de las jóvenes cuidadoras durante la pospandemia. A partir de tales datos, se advierte que si bien la distribución entre empleo registrado y no registrado del total de mujeres jóvenes que respondieron la encuesta es igual (50%), quienes dedican entre 6 y más horas al trabajo de cuidados poseen en su totalidad empleos informales (ver gráfico 2). Ello las coloca al margen de la seguridad social, por consiguiente, no poseen derechos laborales, obra social, seguro por riesgos de trabajo, asignaciones familiares contributivas. Además, si se compara con el grupo de jóvenes que respondieron a la encuesta y no realizan tareas de cuidado, en su mayoría varones, se reconoce una distribución también del 50% entre quienes trabajan de modo informal y quienes lo hacen de manera registrada. De modo tal que la informalidad laboral deviene en tanto una desigualdad que aqueja a las juventudes en sus trayectorias laborales, pero si a ello se suma una carga significativa de trabajo de cuidados se aumenta la situación de desigualdad laboral.

GRÁFICO 2. Calidad del empleo entre jóvenes cuidadoras



Fuente: Elaboración propia con base en los datos del PROICO-UNSL.

Guy Standing (2017), economista británico, sugiere la existencia de una “clase en gestación”, cuyo subgrupo más numeroso estaría integrado por jóvenes, a la que denomina precariado. Se trataría de juventudes que poseen niveles de estudio formal, tal vez accedieron a los mismos por la “promesa” de un futuro mejor o desarrollo personal, pero, a cambio, obtienen “inseguridad económica sin un futuro realista, y se produce un efecto de frustración

sobre su estatus” (p. 168). Por ende, las dificultades de empleo para lxs jóvenes constituyen un problema global. En ese mismo sentido, investigadorxs espa olxs señalan que en tiempos de pospandemia las juventudes tienen que afrontar tres crisis principales: 1) crisis económica (pasado): impacto del colapso financiero internacional iniciado en 2008 en forma de paro, precariedad laboral, temporalidad y merma de derechos laborales. Asimismo, cuando la sociedad se empezaba a recuperar de la crisis, el coronavirus plante  la amenaza de una nueva recesión que intensificó los problemas estructurales del mercado laboral juvenil, marcado por la precariedad y la obsolescencia; 2) crisis sanitaria (presente): dimensión global – pandemia– integral –sindemia– del coronavirus, y las desigualdades norte-sur, de clase, género y edad que ha visibilizado; 3) crisis climática (futuro): se relaciona directamente con la crisis sanitaria y pone de manifiesto una brecha generacional, pues no abordarla decididamente en el presente, hipoteca el futuro de las nuevas generaciones (Feixa y Sendra Planas, 2021)¹⁵. En Argentina, Lo Vuolo (2022) comenta: *“es una región que tiene serios problemas para generar empleo, particularmente para generar empleo con carácter formal, y hoy el COVID 19 con sus negativos impactos en el sistema productivo lo que ha hecho es profundizar las desigualdades incluso al interior de la propia clase trabajadora”* (p. 106). Por su parte, Kessler (2022) advierte que un tema particularmente acuciante en América Latina, al menos desde hace siete décadas, es cómo lograr un modelo productivo que pueda aunar trabajo digno, sueldos estables y de calidad con respeto al medio ambiente y cuidado de todas las formas de vida, *“Ya la idea de la industrialización como la panacea está lamentablemente caduca. Pero tampoco sabemos adónde ir. Entonces seguimos dependiendo de las commodities”* (p. 161).

Ahora bien, tras reconocer las complejidades del mundo laboral para lxs jóvenes, se podría preguntar:  Por qué resulta más dificultoso para las trayectorias de empleo de las jóvenes cuidadoras? En efecto, otro aspecto significativo para continuar indagando es el referido al tipo de trabajo al cual acceden. A través de la encuesta del proyecto, se identifican: cuidado de ni xs y adultxs mayores, atención al cliente como “cajera”, emprendimientos familiares, delivery, empleada doméstica y secretaria administrativa (ver gráfico 3). En rigor, más allá de los estereotipos sobre los roles sexuales que reproducen tales empleos, es posible reparar que las limitaciones materiales que imponen los cuidados –en particular, en cuanto a la disponibilidad de tiempos– podría conducir a empleos precarios. Además, con relación a los tipos de empleo a los que acceden las jóvenes cuidadoras, es dable sugerir que durante la pandemia estuvieron más expuestas a los contagios. Por un lado, trabajos tales como el de

¹⁵ Kliksberg (2022) afirma que *“actualmente el 95% de los jóvenes del mundo son pro-verde. Y tan pro-verde son que hacen ganar las elecciones a los partidos verdes, desalojando sectores políticos tradicionales en muchos lugares de Europa y est n movilizados en las calles”* (p. 35).

delivery o atención al público suponen el contacto estrecho con “clientes”, es decir, las personas que demandan esos servicios. Por otro lado, la emergencia sanitaria, como indica Oxfam (2021), fue muy dura con el sector del empleo doméstico, pues se estima que entre 2019 y 2020 se redujo en un 20% y la masa salarial tuvo una disminución del 24%. A su vez, al tratarse de contratos informales, la mayor parte de estos despidos no contaron con medidas de indemnización y, asimismo, en los casos de las trabajadoras que pudieron mantener su empleo, significó una mayor carga de trabajo y riesgo de contagio para ellas y sus familias (Oxfam, 2021). Por consiguiente, como plantea Kliksberg (2022), es necesario derribar el mito de que la pandemia afectó a todxs por igual, pues *“los que pagan con su vida la pandemia son muy diferentes según los distintos grupos sociales”* (p. 23).

GRÁFICO 3. Tipos de empleos de mujeres cuidadoras



Fuente: Elaboración propia con base en los datos del PROICO-UNSL.

Representaciones y participación en los cuidados familiares

Un dato a considerar –recolectado en el marco de la encuesta del proyecto de la UNSL- es que las jóvenes cuidadoras que respondieron dedicar a dicho trabajo de 1 a 3 horas cuidan adultxs dependientes y con patologías crónicas, mientras que quienes lo hacen desde 4 horas y más cuidan en su totalidad hijxs. En líneas generales, y a partir de los datos de la ENUT-INDEC (2022), los hogares con demandantes de cuidados –sin distinguir el tipo- duplican el tiempo atribuido a dicho trabajo, pasando de 04:33 a 08:59. No obstante, como afirman Pagola y Scavino (2018), dentro del trabajo de cuidados no remunerado, las jóvenes realizan mayoritariamente cuidado infantil, que es más intenso cuando lxs ni xs tienen entre 0

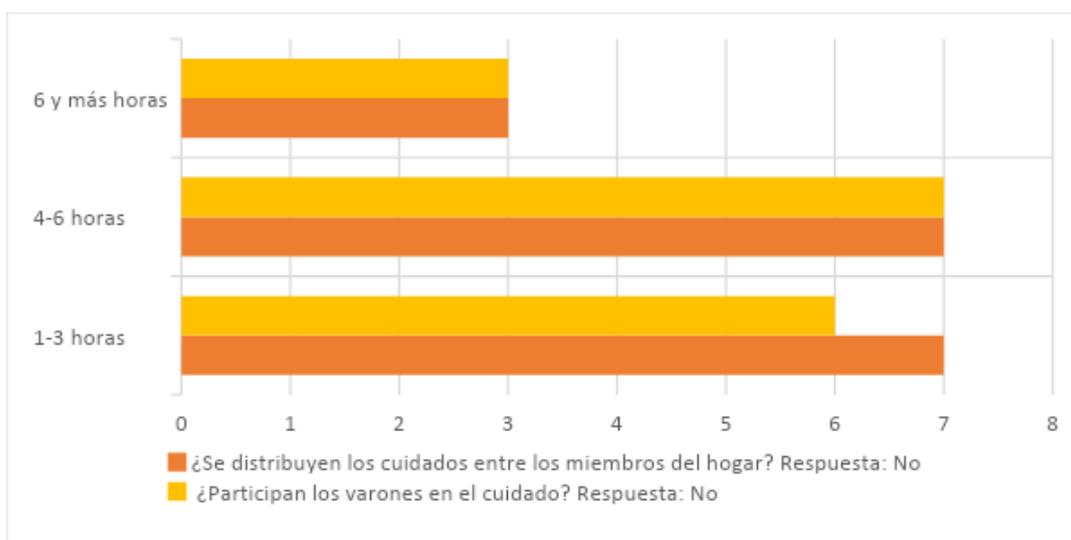
y 3 años; en principio, por los mayores grados de dependencia, pero también por la aún escasa presencia de políticas públicas de cuidado infantil.

Por otro lado, en la encuesta se consult  si recurrían a servicios de cuidado, tanto personal doméstico y de cuidados en sus hogares como servicios públicos o privados, que involucran a actores proveedores tales como el Estado, el mercado y las organizaciones comunitarias. All  la respuesta de todas las mujeres cuidadoras fue que prefieren llevarlo a cabo ellas mismas. En ese sentido, es interesante citar los resultados de la Encuesta Nacional de Representaciones Sociales de los Cuidados realizada en 2011 por el Grupo de Sociología de Género de la Universidad de La República (UDELAR) (Aguirre, R., Batthyány, K., Genta, N., Perrota, V., 2014). En dicho estudio se denota que la situación más deseable para los cuidados de ni xs y personas mayores continúa siendo la que se brinda en el domicilio y, especialmente, a través de los miembros de las familias. En esa misma investigación, los varones fueron representados como los responsables de garantizar los cuidados indirectos, aludiendo a su rol de proveedores económicos; en tanto que las mujeres fueron asociadas al cuidado directo, lo cual implica un vínculo íntimo. Además, se constató la tendencia de las mujeres a flexibilizar su situación en el mercado laboral en función de las necesidades de cuidado de las personas dependientes (Aguirre, R., Batthyány, K., Genta, N., Perrota, V., 2014). Por otra parte, la ENUT-INDEC (2022) evidencia que en la Región Cuyo de los hogares con demandantes de cuidado, el 36% acude a ayuda externa, mientras que el 64% se ocupan ellos mismos de dicha demanda. En rigor, se constata la reproducción de la familiarización de los cuidados que, entre otros factores, se vincula –como demuestran las investigadoras antes citadas- con las representaciones sociales del cuidado, que manifiestan una preferencia por el cuidado familiar, debido a que este es el “mejor” cuidado que puede ser brindado a los miembros de la familia.

Por último, interesa reparar en una intersección en torno a la distribución social y sexual injusta de los cuidados que se reflejó en la encuesta del proyecto de la UNSL. En cuanto al primer punto, la información recolectada por la ENUT-INDEC (2022) devela que la provisión de cuidados se halla concentrada en un 99% en las familias. Por otro lado, la encuesta del proyecto permitió identificar una relación proporcional entre la menor distribución de los cuidados al interior de los hogares con la escasa participación de los varones (ver gráfico 4). En consecuencia, la falta de involucramiento de los varones en las tareas de cuidado continúa siendo un aspecto crítico a fin de lograr una distribución sexual más equitativa de dicho tipo de trabajo. Incluso se ha comprobado que los trabajadores asalariados que cuentan con licencias parentales eligen no optar por ellas o bien –cuando lo hacen- no hay un impacto significativo en la distribución de las responsabilidades de cuidado. La pandemia constituyó otro ejemplo paradigmático de los obstáculos patriarcales para que los varones asuman sus responsabilidades de cuidado, pues los tiempos de cuidados de las mujeres se incrementaron

a 8 horas en promedio, en tanto que los de ellos siguieron en 3 (CEPAL, 2022)¹⁶. Un estudio sobre representaciones sociales más reciente (2015) –efectuado por el mismo grupo de investigación de la UDELAR– advierte que a medida que crecen los varones colocan su responsabilidad o deber ser en torno al trabajo (a la necesidad de obtener autonomía económica y eventualmente ser proveedores del hogar), mientras que las mujeres priorizan la crianza y el hacerse cargo de lxs ni xs, lo cual explica que sean las primeras en flexibilizar su situación en el mercado laboral o quedar por fuera del mismo cuando deben asumir el cuidado de otrxs (Batthyány, Ferrari y Scavino, 2015). En ese sentido, y tal como señala Pautassi (2020), la transformación de la división sexual injusta de los cuidados al interior de los hogares requiere responsabilizar a los varones por sus omisiones, como también el mercado y los Estados tienen que rendir cuentas por su falta de acciones integrales y responsables en torno a los cuidados.

GRÁFICO 4. Relación entre distribución de los cuidados y participación de los varones



Fuente: Elaboración propia con base en los datos del PROICO-UNSL.

A modo de cierre

En primer lugar, es válido destacar que el tiempo y su división en rangos constituyó una variable significativa para identificar las desigualdades generacionales y de género en relación al trabajo de cuidados. En segundo lugar, se reconoció la interseccionalidad entre las

¹⁶ También se ha cuestionado que las licencias otorgan el mayor peso, y de allí los plazos concedidos, al parto, el puerperio y la lactancia; mientras que el resto del ciclo vital queda fuera de toda regulación. Por otro lado, en países con economías informales que abarcan a gran parte del total de trabajadorxs –como sucede en Argentina– las licencias tienen un impacto muy limitado como política de cuidados (Pautassi, 2018).

diferentes dimensiones incluidas en la encuesta del proyecto de la UNSL, pues a medida que disminuye el estrato socioeconómico y nivel de estudios de las jóvenes cuidadoras, se incrementa la cantidad de horas que dedican a dicho trabajo. A su vez, las jóvenes que cuidan mayor cantidad de horas (desde 4 en adelante) tienden a trabajar en ámbitos productivos y estudiar, por lo cual, si se suman las cargas de cuidado, suponen una tercera jornada laboral. Por todo ello, si a las asimetrías basadas en la edad y el sexo, se  aaden las de clase, ocupación y el trabajo de cuidados conlleva una multiplicación de las desigualdades generacionales y de género. En tercer lugar, la variable empleo resultó de utilidad para reflejar crisis y coyunturas que –más allá de la persistencia de las estructuras- marcan diferencias según las orientaciones ideológicas de los gobiernos nacionales. Ahora bien, a partir de los datos de la encuesta del proyecto, se advirtió que quienes no cuidan (principalmente varones) o mujeres que dedican hasta 3 horas diarias a los cuidados presentan una distribución equitativa entre empleo registrado e informal; en tanto que las jóvenes que cuidan con mayor intensidad (desde 4 horas diarias) todas poseen empleos informales. De modo tal que si bien la informalidad laboral es una desigualdad que aqueja a la mayoría de las juventudes, sumando una carga significativa de cuidados se aumenta. A ello se agrega que las limitaciones de disponibilidad de tiempos que impone el trabajo de cuidados –tal como se mostró- podría conducir a que las jóvenes cuidadoras decanten por empleos más precarios. En cuarto lugar, se reconoció que quienes dedican mayor tiempo al trabajo de cuidados lo hacen en relación a hijxs en contraste con quienes cuidan adultxs dependientes. Por otro lado, todas las jóvenes cuidadoras aseveraron que prefieren ellas mismas llevar a cabo el trabajo de cuidados, por lo que –tal como sealan los estudios citados- podrían estar influenciando las representaciones sociales de género y de cuidados, según las cuales el mejor cuidado es el que se recibe en el hogar y por mujeres de la familia. Por último, la encuesta del proyecto visibilizó una relación proporcional entre la menor distribución de los cuidados al interior de los hogares con la escasa participación de los varones. En definitiva, el nudo crítico del trabajo de cuidados se mantiene en torno a los patrones que reproducen las desigualdades de género y la ausencia de políticas que apunten a la corresponsabilidad social de los cuidados, por lo cual si no se “desata” tal unión será dif cultoso estimular vidas autónomas y dignas para las jóvenes cuidadoras.

Referencias bibliográficas:

Aguirre, R., Batthyány, K., Genta, N. y Perrota, V. (2014). Los cuidados en la agenda de investigación y en las políticas públicas en Uruguay. * conos. Revista de Ciencias Sociales*, 50, 43-60. FLACSO Ecuador. Recuperado <https://bit.ly/3Lli11>

Barcala, A., Bonvillani, A., Chaves, M., Gentile, M. F., Guemureman, S. y Langer, E. et. al. (2018). Quién cae dónde. Desigualdades, políticas y construcción socio-estatal de las

infancias, adolescencias y juventudes en el escenario argentino actual. En M. Vázquez, M. C. Ospina Alvarado y M. I. Domínguez (Comps.), *Juventudes e infancias en el escenario latinoamericano y caribeño actual* (85-107). Buenos Aires: CLACSO.

Batthyány, K. (2015). *Las políticas y el cuidado en América Latina. Una mirada a las experiencias regionales*. CEPAL: NU-Santiago de Chile.

Batthyány, K. (2023). *Políticas del cuidado*. Buenos Aires: CLACSO. México: Casa Abierta al Tiempo.

Batthyány, K., Ferrari, F. y Scavino, S. (2015). Juventud, representaciones sobre el trabajo no remunerado y brechas en el uso del tiempo. Dichos y hechos. En M. Boado (Coord.), *El Uruguay desde la sociología* (147-166). UR-FCS.

Batthyány, K. y Genta, N. (2018). Sociología de género y cuidados en Uruguay: el camino recorrido. En P. Rivera-Vargas, J. Muñoz-Saavedra, R. Morales-Olivares y S. Butendieck Hijerra (Eds.), *Políticas públicas para la equidad social (volumen I)* (127-136). Universidad de Santiago de Chile.

Castro, G. (2004). Los jóvenes: entre los consumos culturales y la vida cotidiana. *Kairós-Revista de Temas Sociales*, 8 (14). Universidad Nacional de San Luis. Recuperado <https://revistakairos.org/los-jovenes-entre-los-consumos-culturales-y-la-vida-cotidiana/>

Cerezo, L., Mayer, L. y Vommaro, P. (2020). Desigualdades y juventudes en América Latina. Miradas desde los procesos generacionales en torno a la educación y la participación. En L. Mayer, M. I. Domínguez y M. Lerchundi (Comps.), *Las desigualdades en clave generacional hoy. Las juventudes y las infancias en el escenario latinoamericano y caribeño* (19-44). Buenos Aires: CLACSO.

Chaves, M. (2006). *Informe: Investigaciones sobre juventudes en Argentina. Estado del arte en ciencias sociales*. La Plata, Ciudad de Buenos Aires: UNSAM, Ministerio de Desarrollo Social, DINAJU, UNICEF.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2022). *Panorama Social de América Latina 2021*. Santiago de Chile: NU. Recuperado <https://bit.ly/3M2KaD5>

Crenshaw, K. W. (1991). Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43 (6), 1241-1299.

Daly, M. y Lewis, J. (2000). The concept of social care and the analysis of contemporary welfare states. *British Journal of Sociology*, 51(2), 281-298.

Esquivel, V. (2012). Cuidado, economía y agendas políticas: una mirada conceptual sobre la "organización social del cuidado" en América Latina. En *La economía feminista desde América Latina. Una hoja de ruta sobre los debates actuales en la región* (141-189). ONU Mujeres.

Feixa, C. y Sendra Planas, G. (2021). Por un nuevo contrato intergeneracional: el proyecto YOUTH ACT! *Ensayos N  4, Reflexiones sobre políticas públicas y el enfoque intergeneracional*, 2-8. CNIL.

Ferrari Pagola, F. y Scavino Solari, S. (2018). Cuidados y trayectorias educativas. Estrategias de cuidado infantil de mujeres jóvenes en contextos de vulnerabilidad socioeconómica. En V. Queijo, R. Sorio y M. Pérez (Edrs.), *Una mirada joven a la juventud. Aportes para las políticas públicas de Uruguay* (15-81). BID.

Gilligan, C. (1982). *In a different voice: psychological theory and women's development*. Harvard University Press.

Graham, H. (1983). Caring: a labour of love. En J. Fincha y D. Groves (Eds.), *A labour of love: women, work and caring*. Routledge.

Hall, S. y Jefferson, T. (Eds.) (2000). *Resistance through rituals: youth subcultures in postwar Britain*. London-New York: Routledge. Recuperado <http://www.jstor.org/stable/2778288>

Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) (2022). *Encuesta Nacional de Uso del Tiempo (ENUT) 2021. Resultados definitivos*. Recuperado https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/sociedad/enut_2021_resultados_definitivos.pdf

Kessler, G. (2022). Agendas de exclusión y nuevas configuraciones de la estructura social de América Latina. En R. Mazzola y P. Vommaro (Comp.), *Debates: Covid-19. Desigualdad y políticas públicas distributivas* (157-164). FLACSO Argentina-Fundación Friedrich Ebert Stiftung-CLACSO.

Kliksberg, B. (2022). Reflexiones estratégicas sobre la desigualdad. En R. Mazzola y P. Vommaro (Comp.), *Debates: Covid-19. Desigualdad y políticas públicas distributivas* (22-39). FLACSO Argentina-Fundación Friedrich Ebert Stiftung-CLACSO.

Lo Vuolo, R. (2022). Covid-19: sus efectos económicos y desigualdades en la región. En R. Mazzola y P. Vommaro (Comp.), *Debates: Covid-19. Desigualdad y políticas públicas distributivas* (105-113). FLACSO Argentina-Fundación Friedrich Ebert Stiftung-CLACSO.

Marco Navarro, F. y Rico, N. (2013). Cuidado y políticas públicas: debates y estado de situación a nivel regional. En L. Pautassi y C. Zibecchi (Coords.), *Las fronteras del cuidado. Agenda, derechos e infraestructura* (27-58). Buenos Aires: Biblos.

Miranda, A. y Corica, A. (2018). Gramáticas de la juventud. Reflexiones conceptuales a partir de estudios longitudinales en Argentina. En A. Corica, A. Freytes Frey y A. Miranda (Comp.), *Entre la educación y el trabajo. La construcción cotidiana de las desigualdades juveniles en América Latina* (27-49). Buenos Aires: CLACSO.

Observatorio de la Deuda Social Argentina (ODSA). Universidad Católica Argentina (UCA). (2020). *Pobreza más pobreza: deterioro de las condiciones de subsistencia económica en tiempos de pandemia. Ejercicio de micro simulación con datos de la EPH-INDEC sobre la*

incidencia y la dinámica de la indigencia y la pobreza en el segundo trimestre de 2020. Autorxs: Salvia, A., Vera, J. y Donza, E.

Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2018). *Trayectorias hacia la formalización y el trabajo decente de los jóvenes en Argentina.* Documento de Trabajo N  18. Oficina de país de la OIT para Argentina.

Oxfam Internacional (OXFAM) (2021). *Organización social de los cuidados a la luz del covid 19.* Recuperado <https://bit.ly/3M3hsIA>

Paul n, H. L., García Bast n, G., D'Aloisio, F., Caparelli, M.F., Pinto, M. E., Arias, L. A., Arce Castello, V., Carreras, R., Lemme, D. y Ferreyra, M. F. (2021). Derechos juveniles en cuarentena: significaciones, malestares subjetivos y estrategias de referentes adultos en barrios populares de Córdoba. En J. C. Godoy y P. Paz García (Eds.), *Salud mental, pandemia y políticas públicas* (119-148). IIPSI-Instituto de Investigaciones Psicológicas.

Pautassi, L. (2007). *El cuidado como cuestión social desde un enfoque de derechos.* CEPAL. Recuperado <https://bit.ly/2A71u6L>

Pautassi, L. (2018). El cuidado: de cuestión problematizada a derecho. Un recorrido estratégico, una agenda en construcción. En *El trabajo de cuidados: una cuestión de derechos humanos y políticas públicas* (175-188). ONU Mujeres. Recuperado <https://bit.ly/3p8QXC3>

Pautassi, L. (2020). La crisis en la crisis: el derecho al cuidado como variable de ajuste. En J. P. Boholavsky (Ed.), *Covid-19 y derechos humanos. La pandemia de la desigualdad* (373-388). Buenos Aires: Biblos.

Scuro, L., Vaca-Trigo, I. (2017). La distribución del tiempo en el análisis de las desigualdades en las ciudades de América Latina. En M. Nieves Rico y O. Segovia (Edrs.), *  Quién ciuda en la ciudad? Aportes para políticas urbanas de igualdad* (117-147). CEPAL: NU-Santiago de Chile.

Standing, G. (2017). Entrevista: "Los nuevos avances tecnológicos est n agravando las desigualdades económicas y fortaleciendo el capitalismo rentista". *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 140, 167-171.

Tronto, J. (1993). *Moral boundaries.* Routledge.

Ungerson, C. (1990). *Gender and caring, work and welfare in Britain and Scandinavian.* Harvester Wheatsheaf.

KAIROS. Revista de Temas Sociales
ISSN 1514-9331. URL: <http://www.revistakairos.org>
Proyecto Culturas Juveniles
Publicación de la Universidad Nacional de San Luís
Año 27. N° 52. Diciembre de 2023
Temas libres

KAIROS. Revista de Temas Sociales
ISSN 1514-9331. URL: <http://www.revistakairos.org>
Proyecto Culturas Juveniles
Publicación de la Universidad Nacional de San Luís
Año 27. N° 52 Diciembre de 2023



La aplicabilidad de la Educación Sexual Integral en las instituciones escolares de educación secundaria de Mendoza.

Natalia Naciff¹⁷,

Recibido: 22/ 09/ 2023

Aceptado: 27/ 10/ 2023

Resumen

En el recorrido de este documento vamos a responder algunas preguntas acerca de la implementación de la Educación Sexual Integral en las escuelas, apuntando a ordenar ciertas herramientas que permitan observar su aplicabilidad institucional. Específicamente, planteamos acercarnos a la Educación Sexual Integral, desde su marco conceptual y jurídico, cómo fue gestándose el enfoque histórico de Derechos Humanos dejando atrás a las perspectivas Eugenesicas y moralizantes, para dar paso a una de tipo integral.

En un segundo apartado, haremos un recorrido por los hitos históricos que dan sustento a la ampliación de derechos, desde la enumeración de leyes nacionales y tratados internacionales; en un tercer apartado abordaremos el mapa jurisdiccional de la ESI en Mendoza, y desarrollaremos pistas para la observación institucional en escuelas de la provincia de Mendoza, haciendo hincapié en las "buenas prácticas pedagógicas" (Faur-Lavari, 2018). Para finalizar, nos animamos a sugerir algunas pistas que aplicación o buenas prácticas de ESI en las escuelas.

Palabras clave: Educación Sexual Integral, Aplicabilidad, Instituciones escolares

The applicability of Comprehensive Sexual Education (EIS) in secondary education school institutions in Mendoza

Abstract

Throughout this document we are going to answer some questions about the implementation of Comprehensive Sexual Education in schools, aiming to organize certain tools that allow us to

¹⁷ FFYL-UNCU. Email: natalianaciff@ffyluncu.edu.ar

observe its institutional applicability. Specifically, we propose approaching Comprehensive Sexual Education, from its conceptual and legal framework, how the historical approach to Human Rights was developed, leaving behind the Eugenic and moralizing perspectives, to give way to a comprehensive one.

In a second section, we will take a tour of the historical milestones that support the expansion of rights, from the enumeration of national laws and international treaties; In a third section we will address the jurisdictional map of the ESI in Mendoza, and we will develop clues for institutional observation in schools in the province of Mendoza, emphasizing "good pedagogical practices" (Faur-Lavari, 2018). Finally, we encourage you to suggest some clues for the application or good practices of ESI in schools.

Keywords: Comprehensive Sexual Education, Applicability, School institutions

Introducción

Dos notas periodísticas de la Agencia T lam fechadas el 18 de noviembre de 2022, encabezan sus titulares con las siguientes frases: *Abusos en la infancia: cada vez más niñas, niños y adolescentes hablan gracias a la ESI*¹⁸; *La Corte Suprema presentó un informe con 6.805 denuncias de niños y adolescentes*¹⁹; en ellas se pueden encontrar datos estadísticos y reflexiones acerca de la importancia de la ESI en el sistema de protección integral (SPI) de niños, niñas y adolescentes (NNA).

A lo largo del año podemos encontrar diversas noticias como estas, en algunas oportunidades, para poner en agenda la importancia de la Educación Sexual Integral en las escuelas, o en otras ocasiones para subirla el banquillo y cuestionar la pertinencia y los límites de la ESI en nuestro país. Pero,  qu  es la ESI?  Qu  significa esa sigla?  qu  propone la Educación Sexual Integral?  por qué genera controversia su implementación? En el recorrido de este documento vamos a responder esas preguntas, apuntando a incorporar herramientas que permitan discernir la aplicabilidad de la ESI en la observación institucional. Específicamente, planteamos acercarnos a la Educación Sexual Integral, desde su marco conceptual y jurídico, y desde su enfoque histórico de Derechos Humanos; te invitamos a conocer el mapa jurisdiccional de la ESI, y a desarrollar pistas para la observación institucional en escuelas de la provincia de Mendoza.

¹⁸ <https://www.telam.com.ar/notas/202211/611381-abusos-infancia-importancia-esi.html>

² <https://www.telam.com.ar/notas/202211/611399-informe-corte-suprema-denuncias-ninos-adolescentes-violencia-domestica-pandemia.html>

¹⁹

ESI, recorrido histórico y jurídico

La Ley 26.150 de Educación Sexual Integral fue sancionada en el año 2006, en ella se dispone que todos *los educandos/as tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal*²⁰; con contenidos específicos y adecuados a las edades de niños, niñas y adolescentes, transversales desde el punto de vista pedagógico, con continuidad en el tiempo, y desde una mirada que incorpora la perspectiva de género en cuanto ampliación de derechos.

Para su aplicación, tanto en las instituciones, en los programas y en el aula, esos contenidos de la ley, se presentan ordenados en 5 ejes: cuidar el cuerpo y la salud, reconocer la perspectiva de género, respetar la diversidad, valorar la afectividad, ejercer nuestros derechos. Ejes que fueron pensados y redactados desde el enfoque de derechos de infancias y adolescencias, es decir, desde el enfoque de los derechos humanos - DDHH.

Reconstruyendo la historia de los enfoques desde los cuales se ha realizado el abordaje de la sexualidad en las escuelas en los últimos cien años, podemos encontrar distintas perspectivas: algunas llamadas moralistas, otras biologicistas, en algunos casos patologicistas, y también encontramos el enfoque integral.

Gabriela Figueroa (2018) presenta los enfoques dando cuenta de la cosmovisión que conllevan: "Cada enfoque plantea una idea sobre la sexualidad, propone una visión distinta sobre cómo entender el proceso de enseñanza y aprendizaje, y se sostiene en una determinada mirada sobre el rol de las personas involucradas: docentes, estudiantes e incluso familias." (41)

Zemaitis (2021) por otra parte dir  que "La educación sexual entendida como discurso pedagógico instituido desde la configuración del sistema educativo argentino se ha interesado y preocupado por "el problema" de la sexualidad en la adolescencia y su etapa de pubertad" (37); todos los fenómenos asociados a la sexualidad podrían ser potencialmente peligrosos para el desarrollo del intelecto, el físico y la moral. De allí los esfuerzos y las pretensiones provenientes del ámbito de la política, psicología, medicina y pedagogía para dar respuesta a cómo atender la cuestión del control y la normalización de la vida sexual desde el disciplinamiento y la vigilancia escolar con el objetivo de "formar futuros ciudadanos sanos y normales". (38)

Sin embargo, surgen otras formas de ver esta situación, asociada no solamente a la reproducción, la educación sexual es asociada a la prevención o a la resolución de problemáticas sociales como la mortalidad infantil, Zemaitis(2021) afirma "educadoras y médicas como Elvira Rawson de Dellapiane, Paulina Luisi, Alicia Moreau y Raquel Cama a insistían en la necesidad de una educación sexual destinada no sólo al cuidado de las mujeres

²⁰ Ley 26.150 en <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/121222/texto>

y sus hijos sino también en pos de la igualdad de las relaciones entre hombres y mujeres; insistían en la importancia de la educación sexual como vehículo para la promoción de vidas más sanas ya que ayudaría a resolver problemas sociales como el alcoholismo, la prostitución, la delincuencia y la mortalidad infantil.” (39)

1. La propuesta eugénica: la educación sexual como profilaxis

En las primeras décadas del siglo XX la expansión de las enfermedades venéreas obligó al Estado a formular políticas y crear instituciones en pos de una educación sexual bajo la impronta de la profilaxis social, el higienismo, cuya impronta tuvo que ver con la moralización de ciertas conductas como prácticas relacionadas con el cuidado del cuerpo, los hábitos de higiene, el aseo personal y fundamentalmente todo lo referido a la prevención de enfermedades.

Pablo Scharagrodsky (2010), afirma que

“la eugenesia como mecanismo de control social oper  también como una configuración médico-política de identidades “anormales”, “patológicas”, “desviadas” o “peligrosas”, como lo fueron los jóvenes y sus despertares sexuales. Colabor , asimismo, en la construcción de los ideales normativos en relación al matrimonio y a la procreación esperada, es decir a la heterosexualidad conyugal como única forma legítima de sexualidad.” (31)

En las primeras décadas del siglo XX, se les educaba a los varones en el honor de la continencia sexual, mientras que a las mujeres se las destinaba a vigilancia del honor por parte de su familia.

2. Modernización cultural y dictadura: destape y moralización

Entre las décadas de 1950 a 1970, se fue desplegando en el país un nuevo paradigma sobre el tratamiento y las concepciones y sobre sexualidad, y con ello, configurando las orientaciones y las funciones atribuidas a la educación sexual. “En la década de 1960 comienza un proceso de relajación de las normas respecto a la moral sexual conservadora para la cual la monogamia, las relaciones sexuales dentro del matrimonio legítimo y la vida heterosexual, normaban las relaciones de género y la sexualidad de adultos y jóvenes”. (Zemaitis, 41). Son años de la difusión de la píldora anticonceptiva, años de traducción y divulgación de textos feministas, en 1970 se crean las primeras organizaciones feministas, Instituto de Acción Social y Familiar-IASYF en Mendoza, en 1968 (Rodríguez Agüero, 2012; Rodríguez Agüero, 2012) y Unión Feminista Argentina-UFA en Buenos Aires, en 1970 (Vasallo,2005)

La masificación de la educación secundaria, las perspectivas más positivas en materia de sexualidad, generó otras formas de vinculación.

Cosse (2006) afirma que son los años del surgimiento del feminismo de segunda ola en Argentina, años de la publicación de *Escuela para padres y Adolescencia y educación sexual* de Eva Giberti (1969-1971), publicaciones periódicas que aparecían en periódicos y revistas de gran tirada, como Para Ti, Vosotras, Mamina, Nuestros Hijos; donde la voz de la familia moderna cobraba lugar. Contrario al clima político de la reafirmación de valores morales católicos y con perspectivas moralistas y represivas de Onganía, y la dictadura llamada Revolución Argentina (1966-1973).

En ese contexto de la década del 70 en Argentina, periodo de conflictividad política, las juventudes toman protagonismos frente a las formas políticas más conservadoras y represivas, se habla y se discute la sexualidad, de familias y de educación sexual para adolescentes.

3. La educación sexual en el marco de los derechos sexuales y reproductivos

En la década de 1980 en el contexto de retorno a la democrática, con una presente agenda internacional de DDHH, se hizo posible pensar en la educación sexual para los jóvenes y adolescentes como política pública; el Estado es quien frente al surgimiento de epidemias como el VIH-SIDA, tiene que pensar y poner en marcha programas de prevención y educación sexual.

Asimismo, con la sanción de la Convención de los Derechos de niñas y niños (1989), y el paradigma de infancia, comienzan a considerárseles sujetos de derecho, es decir con derechos irrenunciables. Las leyes de protección comenzaron a mirarse desde esas lentes.

A partir de all , y con la reforma constitucional y la incorporación de los múltiples tratados internacionales de DDHH en su seno, la perspectiva de ampliación de derechos en el enfoque sobre la sexualidad se vio ampliado.

4. Educación Sexual Integral

Si asumimos que "toda educación es sexual" (Morgade, 2011), es decir, que transmite un conjunto de supuestos que explican la sexualidad, podemos comprender que cada época estuvo marcada por un enfoque diferente, o también que, en ciertos momentos, incluso en la actualidad, conviven uno o más enfoques.

Según Figari (2008) y Felitti (2015), la Ley 26.150 posee un abordaje que reconoce los aspectos sociales y subjetivos de la sexualidad, incluyendo la afectividad, el cuidado del cuerpo, las cuestiones éticas y valorativas, y también los derechos que se vinculan con el desarrollo de la sexualidad de manera integral. Estos abordajes incorporan, necesariamente, una dimensión política y de ciudadanía. Faur (2016) sostiene que "de este modo, el enfoque

integral de la educación sexual recupera una concepción renovada acerca de los sujetos y de sus relaciones, comprendiéndolos como sujetos con afectos, deseos, necesidades y capacidades, y también como titulares de derechos.” (4)

La Educación Sexual Integral entendida como derecho humano se pone en diálogo con los acuerdos y tratados internacionales con carácter constitucional, estos son, la Convención Universal sobre los Derechos Humanos de 1948, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de 1966; la Convención Americana sobre Derechos Humanos de 1976, la CEDAW o Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer de 1979/1994, la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989; Belem Do Para de 1996, entre otras; que orientan los lineamientos de las políticas públicas basadas en la matriz de principios de *igualdad, universalidad, dignidad, autonomía y no discriminación*.

Por otra parte, pero en relación a la vigencia de la perspectiva de los DDHH para pensar la política pública desde una óptica mundial, la Asamblea General de las Naciones Unidas, acordó en el año 2015 un plan de acción que insta a los estados miembro a garantizar que "para el año 2030, asegúrese de que todos los alumnos adquieran los conocimientos y habilidades necesarias para promover el desarrollo sostenible, incluyendo, entre otros, a través de la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de la paz y la no violencia”(17). En la actualidad, la educación sexual integral se reconoce como un derecho en los principales marcos conceptuales que suscriben las agencias de desarrollo internacional. Las orientaciones de UNESCO - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y del UNFPA- Fondo de Población de Naciones Unidas asumen los enfoques de derechos, género y diversidad como centrales para su abordaje (UNESCO, 2014; UNFPA, 2014).

La ESI como la conocemos hoy, es producto de un largo camino, por ello les proponemos hacer un recorrido histórico en el cual abordemos algunas claves e hitos para su mejor comprensión.

Claves e hitos en la construcción de la ESI

La Ley 26.150 sancionada hace 17 años, en octubre de 2006, contiene en su seno un cumulo de debates y acuerdos históricos, pero sobre todo refleja la cotidianeidad de las escuelas, el recorrido vital de infancias y adolescencias, y las posibles formas de abordar sus



problemáticas. El marco normativo de la ESI contiene otras leyes de años previos a su sanción, que dan apoyo legal a nuestras prácticas áulicas, esto significa que la ESI habilita a pensar y modificar la realidad de nuestras comunidades, en busca de ampliar los derechos de los/as estudiantes.

Si pensamos que la ESI es una construcción de un marco amplio, para garantizar derechos humanos y pensar una sociedad más justa e igualitaria, no podemos olvidar que está inserta en una jerarquía legal (Kelsen, 2009), pens mosla dentro de la pirámide Jurídica argentina. Podemos observar en la imagen como las leyes en nuestro país tienen una jerarquía, la Constitución Nacional en la cima, la cual no podrá ser negada o tergiversada en ninguna de las leyes que la suceden en orden de importancia. Por ejemplo: una sentencia judicial jams  podrá negar un derecho constitucional, un pacto o tratado internacional o una ley nacional o provincial.

La Constitución Nacional, desde el año 1994 incorpora una serie de conceptos y artículos inherentes a la ampliación de derechos: por ejemplo, en el caso de las mujeres, las reconoce como sujetos de derecho, con derechos civiles y capacidades en igualdad con los varones. Esto quizás resulte obvio, pero en la historia de nuestro joven país significó largas décadas de trabajo organizado de distintos sectores. La introducción de cláusulas que reconocieran los derechos de las mujeres en la Constitución fue una tarea del Consejo Nacional de las Mujeres, mujeres representantes de diferentes partidos políticos, legisladoras, académicas y juristas, desde años previos a la necesidad de la reforma.

En dialogo con el nuevo derecho internacional y con el reconocimiento de los derechos humanos en las modernas constituciones, se apoyó la propuesta para que se considerara la jerarquización dentro del ordenamiento jurídico argentino, de los tratados y convenciones internacionales sobre derechos humanos, y específicamente en el reconocimiento de los derechos de las mujeres, se asignó a la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) la mayor jerarquía en la pirámide legal.

En el artículo 75 inc. 22 de la Constitución Nacional se menciona que todos los tratados de derechos humanos all  incorporados tienen jerarquía constitucional y deben entenderse complementarios de los derechos y garantías reconocidos en el texto constitucional, dejando abierta la posibilidad de que se incorporen otros instrumentos de derechos humanos, mediando aprobación por mayorías especiales en el Congreso Nacional. Un ejemplo al respecto fue la incorporación en 1996, de la Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer "Convención de Belém do Par ".

La Reforma Constitucional de 1994 consagró otros avances:

- La garantía del pleno ejercicio de los derechos políticos mediante la igualdad real de oportunidades entre varones y mujeres para el acceso a cargos electivos y partidarios mediante acciones positivas en la regulación de los partidos políticos y el régimen electoral. (Artículo 37). De esta manera, la Asamblea Constituyente reflejó en el texto constitucional la experiencia acumulada por las mujeres en el seguimiento e implementación de la Ley de Cupos (Ley N  24012)
- La facultad del Congreso Nacional de promover medidas de Acción Positiva en relación a las mujeres que garanticen la igualdad real de oportunidades y de trato y el pleno goce y ejercicio de los derechos reconocidos por la Constitución y los Tratados Internacionales (Art. 75 inc. 23).
- El dictado de un régimen de seguridad social especial e integral de protección del niño en situación de desamparo, desde el embarazo hasta la finalización del período de enseñanza elemental y de la madre durante el embarazo y tiempo de lactancia, constituye un supuesto particular de esta facultad reconocida expresamente en sus disposiciones.

Como mencionamos al inicio, el logro de estos avances legislativos son el resultado del trabajo de mujeres que lograron crear una real articulación para alcanzar los objetivos. Pero si hacemos una rápida mirada histórica en busca de ampliación de derechos, como ya hemos mencionado, y repetimos, de forma acumulada podemos encontrar en nuestra constitución y en la pirámide legal la incorporación de la Ley 13010 Voto Femenino (1947); la Convención Universal sobre los Derechos Humanos (1948), Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966); la Convención Americana sobre Derechos Humanos (1976), la ya mencionada CEDAW-Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1979-1985-1994), la Ley 23.515 de Divorcio Vincular (1987) y la Convención sobre los Derechos del Niño (1989); Ley Nacional de SIDA 23.798 (1990).

Un punto clave para entender el avance legal en torno a la ESI en las escuelas, es mirar como avanzó en términos teóricos el enfoque con el cual se entendieron a las infancias y a las adolescencias, y en ese sentido posteriormente a la reforma de 1994, encontraremos leyes inherentes a la ampliación de derechos humanos en las instituciones escolares: como la Ley Nacional 25.273 del año 2000, la cual regula el régimen de inasistencias para Alumnas Embarazadas. Así mismo, tres años después, se realiza una modificación del Artículo 1  de la Ley 25.808, sobre la prohibición en establecimientos de educación pública de impedir la prosecución normal de los estudios a alumnas embarazadas o madres en periodo de lactancia. A nivel nacional queda creado por ley el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable con los objetivos de alcanzar para la población el nivel más elevado de salud sexual y procreación responsable, con el fin de que pueda adoptar decisiones libres de discriminación, coacciones o violencia; disminuir la morbimortalidad materno-infantil; prevenir embarazos no deseados; promover la salud sexual de los adolescentes; contribuir a la prevención y detección precoz de enfermedades de transmisión sexual, de VIH/Sida y patologías genitales y mamarias; entre otros.

Dos años más tarde se sanciona Ley Nacional 26.061/2005 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes; y en el año 2006, se sancionan simultáneamente la Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad, la Ley 26.150 Educación Sexual Integral, y la Ley N  26.206 de Educación Nacional. Quedando así marcado un camino para curricularizar en el territorio argentino la ejecución de la ESI. El Ministerio de Educación dictó en 2008 una ley y con ella los *Lineamientos Curriculares* para la Educación Sexual Integral, donde se establecen los ejes, principios formativos y contenidos mínimos y transversales de la educación sexual para todos los años y niveles del sistema educativo.

En la última década el estado argentino avanzaba en materia de ampliación de derechos sancionando la ley 26.485 de Protección Integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres (2009), Ley 26.618 Matrimonio Igualitario (2010), Ley 26.743 Identidad de género (2012), Ley 27.234 Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género (2015), Ley 27.499 Ley Micaela. Capacitación Obligatoria en temática de género y violencia contra las mujeres (2017).

En el año 2019, se promulgaron tres leyes que amplian los derechos de igualdad y respeto a la diversidad, y a la vez proponen una reeducación contra las violencias: La Ley 27.501 sobre Acoso callejero (ampliación 26.485/2009): Ley 27.521 de Sistema  nico Normalizado de Identificación de Talles de Indumentaria; Ley 27.533 Violencia Política contra las Mujeres (ampliación 26.485/2009). En el año 2020, luego de décadas de debate se

promulga la Ley 27.610 de acceso a la Interrupción voluntaria del Embarazo (IVE) y obligatoriedad de brindar cobertura integral y gratuita.

En síntesis, y como menciona Eleonor Faur,

“los derechos garantizados para la población que habita la Argentina perfeccionan la legislación puntual sobre Educación Sexual Integral incluso si estas fueron sancionadas con posterioridad. Las escuelas tienen una responsabilidad indelegable en la protección de estos derechos, pero también una gran oportunidad para contribuir al fortalecimiento de una cultura de igualdad, la ampliación de la ciudadanía y el respeto por las decisiones de niños, niñas y adolescentes, en el marco del cuidado integral de su cuerpo y de sus afectos. Se trata de una estrategia que fortalece modelos inclusivos” (Faur, 9).

El marco legal de la ESI nos ofrece herramientas para avanzar en esos objetivos, sin embargo, el desafío principal radica en la *implementación de la política*,  de qué modo? Siguiendo a Faur y Lavari (2018) quien señala que para ello “Son necesarias la construcción de acuerdos y alianzas estratégicas, la formación docente, la incorporación de contenidos en los Proyectos Educativos Institucionales y, los cambios culturales y de apropiación de nuevos enfoques por parte de la comunidad educativa.” (23)

Mirando la ESI en escuelas de la provincia de Mendoza

Las recomendaciones que desarrollamos en este apartado, son un compendio en base a preguntas, reflexiones, dudas, inquietudes, y acompañamientos de situaciones emergentes que hemos realizado docentes de ESI en escuelas de la provincia.

Primero, algunas generalizaciones sobre los escenarios en las escuelas de nivel medio de la provincia en relación a la implementación de la ESI. En los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral²¹ se especifican dos tipos de espacios para el dictado de la ESI: como contenido curricular específico y de manera transversal en las distintas áreas de conocimiento y/o en los espacios curriculares. En Mendoza se destinan dos horas cátedras por escuela como espacio específico de formación, es decir, 80 minutos de reloj; carga horaria que resulta insuficiente en relación al universo escolar, las/os referentes de ESI alcanzan a compartir –en el mejor de los casos- dos encuentros por curso a lo largo del ciclo escolar. Estos encuentros, asimismo, suelen estar acotados temáticamente a la prevención de

²¹ Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación. Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley Nacional N - 26.150. Argentina, 2008.

embarazos no intencionales y de Infecciones de Transmisión Sexual-ITS, prevención de violencia en el noviazgo y del bullying. En algunos casos, las escuelas desarrollan proyectos institucionales vinculados a la ESI que ayudan a complementar la insuficiente carga horaria obligatoria. En otros casos, pero muy minoritariamente, se encuentran las materias que incluyen la ESI de manera transversal dentro de sus planificaciones, también corren la misma suerte, son experiencias aisladas, realizadas por iniciativa propia, poco reconocidas y sin continuidad. En términos generales la tarea de las/os docentes que trabajan la ESI se realiza muchas veces en soledad, con dificultades para el seguimiento a las/os estudiantes, con escaso intercambio con otros/as docentes, preceptores/as u otros/as referentes de la escuela.

Entre estudiantes expresan su descontento por el poco tiempo dedicado a la ESI, identifican que muchos problemas que viven podrían haberse evitado por saber cosas que nadie les explicó, esperan el espacio de ESI, aunque muchas veces los talleres les resultan repetitivos por sus contenidos y estrategias. Destacan y valoran cuando los docentes les hacen partícipes de las clases, se interesan por sus opiniones y les hablan de manera clara, y sin juzgarles.

Otras experiencias hablan de la implementación de los contenidos de una manera orgánica, donde la ESI es parte no solo de la planificación docente sino como parte del Proyecto Educativo Institucional, Proyecto de Acción Educativa-PAI o de Aprendizajes Basado en Proyectos-ABP.

Entendemos que no podemos generalizar las experiencias de la aplicación de la ESI en las escuelas, no existe una experiencia igual a otra ya que el abordaje para el trabajo de la ESI pone de manifiesto variables de índole institucional, grupal y personal; condiciones contextuales de cada comunidad educativa y un trabajo de formación, planificación, ejecución y reflexión para su desarrollo. En este sentido, decidimos pensar la práctica docente vinculada a la ESI en términos de *buenas prácticas pedagógicas*²². Según Faur y Lavari (2018), "las concebiremos como *aquellas que se construyen a partir de las acciones sistemáticas de docentes y equipos de gestión en una escuela determinada*" (7). En este sentido, las prácticas de enseñanza y las prácticas de gestión van de la mano posibilitando la apropiación de los contenidos de ESI desde una perspectiva integral por parte de los/as estudiantes.

Institucionalización de la ESI

La institucionalización de la ESI, es decir, su correcta implementación, requiere del interés y el compromiso de las personas que habitan la comunidad educativa. De parte de los equipos directivos, capacidad "en la toma de decisiones y en la definición de mecanismos de

²² Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Escuelas que enseñan ESI. Un estudio sobre buenas prácticas pedagógicas en Educación Sexual Integral. Argentina, 2018.

monitoreo, seguimiento y exigencia al equipo docente para garantizar con el cumplimiento de la ley N.  26150 y con la protección de los derechos de los/as adolescentes” (Lavari, 2022, 7).

Las buenas prácticas pedagógicas en ESI establece objetivos y una metodología clara, en función de las necesidades del contexto; debe evitarse que se entienda a la ESI de un modo fragmentado, aislado, descontextualizado de otras prácticas escolares. Para ello es fundamental que exista, por un lado, capacidad y mecanismos para institucionalizar la ESI, y, por otro lado, formación integral del equipo docente, entendido como medio disponible institucional.

Por ello, entendemos que la institucionalización debe atravesar las distintas áreas, ámbitos y grupos de la escuela. Su incorporación en el PEI o PAI opera como un piso mínimo de institucionalidad. Pero también es necesario pensar en estrategias hacia la curricularización de la ESI, mediante los proyectos curriculares institucionales (PCI) o a través de los acuerdos y aprendizajes basados en proyectos (ABP) o por medio de las planificaciones de docentes o grupos de docentes de una misma  rea.

En cuanto a la formación inicial docente y en ejercicio, es importante contar con profesionales de la educación formados en ESI que produzcan contenidos y ayuden a ampliar la perspectiva que parte de una ESI con foco en la prevención de riesgos (embarazos no deseados, abusos, violencias, etc.) y se deslice hacia una con énfasis en la promoción integral de derechos.

Si bien la formación en ESI es escasa en las universidades y en los institutos de formación docente – IES, los/as docentes son garantes de derechos de niños/niñas y adolescentes, en corresponsabilidad con los estados provinciales y nacionales, y con el deber de conocer para defender esos derechos. Los espacios de actualización curricular o las jornadas específicas, son fundamentales para esta tarea.

A modo de cierre

Aunque sostenemos que es necesario pensar las escuelas de modo situado, teniendo en cuenta sus especificidades particulares, nos animamos a mencionar algunas sugerencias que pueden ayudar a (re)pensar una buena práctica pedagógica y aportar a prevenir, detectar, contener, acompañar a estudiantes ante situaciones emergentes. Estas sugerencias son:

a. Contextualización y diagnóstico previo

Supone el diagnóstico previo de la realidad de los/as estudiantes y su comunidad; preguntarnos por sus demandas y necesidades en relación al contexto político, económico y cultural que viven y evaluando las posibles resistencias en el grupo. Por ejemplo, si abordamos la prevención de embarazos no intencionales debemos considerar dimensiones como la

violencia de género, la desigualdad, la pobreza y la exclusión. De esta manera, la planificación de contenidos y actividades deberá responder a las inquietudes y dudas que surjan en el grupo, habilitando a su expresión, diálogo y reflexión.

b. Capacidad de escucha y diálogo

Se trata de promover el intercambio de saberes entre diferentes personas y grupos, sea cual sea la edad, clase y género. Cada cual trae consigo un caudal de conocimientos, experiencias y sentires, por lo cual es necesario crear las condiciones para generar espacios de participación que permitan conversar, reflexionar, problematizar, denunciar hacerse preguntas, escuchar varias respuestas, pensar.

Para ello es preciso comprender que el diálogo como propuesta educativa tiene una intencionalidad y se manifiesta en determinadas relaciones de poder, que suelen revelarse como desigualdades por prejuicios en relación a la edad, género y clase. De esta manera, para impulsar una genuina y democrática circulación de la palabra, primero debemos reconocer la existencia de asimetrías en los espacios educativos y en los intercambios entre docentes-estudiantes, equipo directivo-docentes y no docentes.

c. Material como andamiaje de aprendizaje

En la elección de materiales teóricos, gráficos o audiovisuales que sirvan como disparadores o soportes para nuestras clases, apostamos por aquellos con mensajes claros, pedagógicos, con información científicamente validada, que no refuercen los estereotipos sobre género y diversidad, y que inviten a la pregunta y la reflexión en un diálogo genuino, con respeto y confianza. Que incluyan mujeres, sexualidades diversas, que no utilicen lenguaje discriminatorio.

d. Participación e involucramiento de estudiantes

Es importante que las/os adolescentes se sientan reconocidos/as, valorados/as y cuidados/as por los/as docentes y con seguridad para mantener conversaciones más abiertas con sus familias y vínculos. Esto se expresará en la demanda por charlar temas que a priori no pertenecen a la materia, por exigir el cumplimiento de la ESI en la escuela, por apropiarse de las clases en las que se comparte contenidos significativos.

e. Continuidad y sistematización

Sostener acciones a lo largo del tiempo permite profundizar los procesos, pero una condición para ello es la apertura y reflexividad, el monitoreo constante de las prácticas. Eso permite superar prejuicios, resistencias ideológicas y temores por reacciones de familiares, y

que los/as docentes ganen confianza para abordar aquellos temas que más los/as desafían. El hecho de sostener las prácticas pedagógicas aporta también la posibilidad de buscar nuevos recursos para trabajar ESI, desarrollar la creatividad docente para imaginar metodologías participativas y producir conocimientos.

f. Personal capacitado en ESI

Es necesario que todo el personal escolar –celadores/as, preceptores/as, administrativos/as, docentes, equipo directivo- asuman el compromiso político de garantizar el derecho a la ESI.

Equipo directivo: Incluir la ESI en el Proyecto Pedagógico Institucional (PEI) o Proyecto de Acción Escolar (PAI). Promover instancias de formación e implementación de la ESI entre el personal de la escuela y estudiantes aprovechando las jornadas institucionales o reflexivas (Día Internacional por la No Violencia contra las Mujeres, D a Provincial de la Construcción Colectiva de Conciencia Ciudadana, etc.), las reuniones de área, las planificaciones colectivas, proyectos institucionales interdisciplinarios, Aprendizajes Basados en Proyectos (ABP), Programa Mendoza Educa y Jornada extendida. Informar y facilitar los mecanismos de actuación ante situaciones emergentes.

Docentes: Incorporar la ESI a las planificaciones cotidianas y de programas y proyectos institucionales. Utilizar aprovechar las herramientas y mecanismos para incluir contenidos y saberes relacionados con la ESI a partir del Diseño Curricular Provincial, el PEI, los acuerdos de área, libros de temas. Participar de Proyectos interdisciplinarios o proyectar ABP. Estimular la participación de estudiantes. Canalizar inquietudes y necesidades de estudiantes y derivar al SOE.

Preceptoras/es: Detectar situaciones emergentes, canalizar inquietudes y demandas de estudiantes y sus familias.

Estudiantes: Reclamar por el derecho a recibir ESI y de organización y participación en Centros de Estudiantes y el Consejo escolar.

Consejos escolares: Tratar y resolver situaciones incorporando la perspectiva de la ESI y protagonismo adolescente.

Comunidad: Consensuar líneas de trabajo entre las familias y la comunidad educativa. Trabajar en red con otras instituciones que permitan abordar los múltiples ejes que plantea la ESI (centros de salud, Municipio, Consejerías, universidades, organizaciones barriales, radios, clubes, etc.).

Por último, y para abrir nuevas preguntas, podemos pensar si realmente la ESI ha sido y es, una herramienta útil para las sociedades, para sociedades que busquen garantizar

derechos y equidad entre sus habitantes. Esto es lo principal que hay que tener en cuenta para entender las controversias y la resistencia que despierta su implementación.

Muchas personas que educan desde la ESI sostienen como Martha Rosemberg que

"La ley de ESI se cuenta entre los avances democráticos más importantes de la primera década del siglo XXI. Es una estrategia biopolítica que propone el derecho a la vida sin coerción ni violencia (parte de la trama indisoluble de los derechos humanos) como rasgo constitutivo de los sujetos. Y... educar en los derechos humanos lleva a desestructurar los roles tradicionales dentro del aula y cambia la relación docente-alumno". (2)

Es posible que las últimas preguntas que nos podemos hacer, sean acerca de lo que le hace la ESI a nuestras formas de enseñar y de aprender con otras personas.  Es la ESI una forma de mirar, es el instrumento, son unas lentes?  Son el mapa o el destino? Nos arriesgamos a decir que es todo eso.

Bibliografía:

COSSE, I. (2006). Cultura y sexualidad en la Argentina de los 60': usos y resignificaciones de la experiencia transnacional. E.I.A.L, 15 (1), 39-60. Dirección estable: <https://www.academica.org/isabella.cosse/3> ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p5yn/8Cz>

FAUR, ELEONOR Y GOGNA MÓNICA (2016): "La Educación Sexual Integral en la Argentina. Una apuesta por la ampliación de derechos", en: Irazema Ramírez Hernández (comp.), Voces de la inclusión. Interpelaciones y críticas a la idea de inclusión escolar (pp. 195-226). Buenos Aires: Praxis / México: Benemérita Escuela Normal Veracruzana.

FAUR, E. Y LAVARI, M. (2018) Escuelas que enseñan ESI. Un estudio sobre Buenas Prácticas Pedagógicas en Educación sexual integral. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología/UNICEF.

FIGARI, C. y FELITTI, K. (2015) Educación sexual en la Argentina: políticas, creencias y diversidad en las aulas", en Antonio Marquet (coord.), Hegemonía y desestabilización: diez reflexiones en el campo de la cultura y la sexualidad, México DF, Fundación Arco Iris – Ediciones EON, 2011, pp. 113-133.

FIGUEROA, E. (2019) Enfoques y Prácticas Pedagógicas a cerca de la Educación Sexual y Reproducción Adolescente de los Docentes de Nivel Medio. Un Estudio en el Colegio Jesús El Maestro y Escuela de Comercio General San Martín, de La Ciudad de La Banda, Santiago Del Estero, en <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/17504/Tesis%20Final.%20Gabriela.FigueroaCC.pdf?sequence=1&isAllowed=n>

MORGAGE, G., BAEZ, J.; ZATTARA, S. y DÍAZ VILLA, G. (2011) "Pedagogías, teorías de género y tradiciones en 'educación sexual'", en Morgage, Graciela (coordinadora) Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa. La Crujía editores.

Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación. Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley Nacional N - 26.150. Argentina, 2008.

PNESI: ESI, 15 años <https://view.genial.ly/615dccb5f8f8770d89539cfe/presentation-esi-15-anos-final----->: [Materiales producidos por el Programa Nacional de Educación Sexual Integral](#) 2008-2021 -----: Normas sancionadas desde 2006, a partir de la Ley de ESI en: <https://view.genial.ly/620acaa229384700128cd456/interactive-content-esi----->: Normativas jurisdiccionales sobre ESI: https://datastudio.google.com/u/0/reporting/a5457982-5e7e-4ee1-912f-5d745dfe94fd/page/p_29c8ndy7lc RODRIGUEZ AGÜERO, Eva Gabriela; CIRIZA, Alejandra Graciela (2012); Viajes apasionados: Feminismos en la Argentina de los 60 y 70; T nia Navarro Swain; Labrys. Etudes Feministes / Estudios Feministas; 1-25

RODRIGUEZ AGÜERO, Laura (2013). Ciclo de protestas, experiencias organizativas y represión paraestatal: Mendoza, 1972-1976 [en línea]. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.889/te.889.pdf>

ROSEMBERG, M. (2021), A 15 años de la aprobación de la Ley Nacional 26.150 de Educación Sexual Integral. En: <https://lauravelasco.com.ar/a-15-anos-de-la-aprobacion-de-la-ley-nacional-26-150-de-educacion-sexual-integral-por-martha-i-rosenberg/>

SCHARAGRODSKY, P; SOUTHWELL, M. (2007). El cuerpo en la escuela. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.869/pm.869.pdf>

UNESCO (2014) Educación integral de la sexualidad: conceptos, enfoques y competencias. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO), Santiago de Chile.

UNICEF-FEIM-UNIFEM (2003) Sexualidad y salud en la adolescencia. Herramientas teóricas y prácticas para ejercer nuestros derechos. Buenos Aires, UNICEF.

UNICEF - Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Escuelas que enseñan ESI. Un estudio sobre buenas prácticas pedagógicas en Educación Sexual Integral. Argentina, 2018.

VASALLO, Alejandra (2005), Las Mujeres dicen basta: Feminismo y movilización política de los 70 en Andújar y otras, Historia, Género y política en los '70, Buenos Aires, Feminaria

ZEMAITIS, S. (2016). Pedagogías de la sexualidad. Antecedentes, conceptos e historia en el campo de la educación sexual de la juventud. Trabajo final integrador. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1218/te.1218.pdf>

Fuentes periodísticas

AGENCIA TELAM, *Abusos en la infancia: cada vez más niñas, niños y adolescentes hablan gracias a la ESI*; <https://www.telam.com.ar/notas/202211/611381-abusos-infancia-importancia-esi.html>, 18 de noviembre de 2022

AGENCIA TELAM *La Corte Suprema presentó un informe con 6.805 denuncias de niños y adolescentes* <https://www.telam.com.ar/notas/202211/611399-informe-corte-suprema-denuncias-ninos-adolescentes-violencia-domestica-pandemia.html>, 18 de noviembre de 2022

KAIROS. Revista de Temas Sociales
ISSN 1514-9331. URL: <http://www.revistakairos.org>
Proyecto Culturas Juveniles
Publicación de la Universidad Nacional de San Luís
Año 27. N  52. Diciembre de 2023
Temas libres

KAIROS. Revista de Temas Sociales
ISSN 1514-9331. URL: <http://www.revistakairos.org>
Proyecto Culturas Juveniles
Publicación de la Universidad Nacional de San Luís
Año 27. N  52 Diciembre de 2023



Generaciones juveniles y militancias partidarias en Nuevo Encuentro Morón (2010-2016)

Alejandro Cozachcow²³

Recibido: 2/ 11/ 2023

Aceptado: 30/ 11/2023

Resumen

El trabajo aborda las militancias en el espacio juvenil del partido político Nuevo Encuentro en el municipio de Morón, Provincia de Buenos Aires, Argentina durante el período comprendido entre 2010 y 2016. En base a una estrategia metodológica cualitativa que propone un abordaje procesual para el estudio de las militancias, se analizan las formas de politización juvenil en la argentina reciente en clave generacional, desde los estudios sobre juventudes, sobre partidos políticos, y sobre compromisos militantes. A partir de la reconstrucción sociohistórica de las generaciones políticas de militancias juveniles de distintos períodos de este espacio partidario, se da cuenta de las principales características de la generación de jóvenes socializados políticamente durante el kirchnerismo. En base a los relatos biográficos de tres jóvenes militantes que forman parte de esta generación, se analizan las formas del compromiso político juvenil en la política partidaria argentina durante el período reciente.

Palabras clave: Generaciones; juventudes; militancias políticas; partidos políticos; kirchnerismo; Argentina

Young generations and party activism in Nuevo Encuentro Morón (2010-2016)

Abstract

This paper addresses youth activism within the Nuevo Encuentro political party in the locality of Morón, Province of Buenos Aires, Argentina, during the period between 2010 and 2016. Based on qualitative methods, a processual approach to the study of activism is proposed. The analysis focus in the forms of youth politicization in recent Argentina in a generational key, from

²³ (UBA). Email: alecoza@gmail.com

studies on youth, political parties, and political commitments. The socio-historical reconstruction of the political generations of youth activism in different periods of this political party, leads to a description of the main characteristics of the generation of young people politically socialized during Kirchnerism. Based on the biographical trajectories of three young militants who are part of this generation, the forms of youth political commitment in Argentine party politics during the recent period are addressed.

Keywords: Generations; youth; political activism; political parties; kirchnerism; Argentina

Introducción

En el presente artículo se analizan las militancias en el espacio juvenil del partido político Nuevo Encuentro en el municipio de Mor n, Provincia de Buenos Aires, Argentina durante el período comprendido entre 2010 y 2016. En base a un abordaje metodológico cualitativo que propone un abordaje procesual para el estudio de las militancias, se analizan las formas de politización juvenil en la Argentina reciente en clave generacional.

Durante los últimos quince años el estudio sobre la participación política juvenil en Argentina se ha orientado a abordar las formas emergentes en la escena pública a partir del ciclo de politización que se inició con los sucesos que fueron del conflicto entre el gobierno nacional y el campo por la resolución 125 en el año 2008, a las tomas de escuelas en CABA y Córdoba en el año 2010 y la muerte de Néstor Kirchner en ese mismo año. Estos han sido considerados en tanto hitos para comprender la politización juvenil del período (Bonvillani et. Al, 2010; Vazquez y Vommaro, 2012; Borobia, Kropff y Nuñez, 2013), donde el Estado se ha convertido en un ámbito central para la participación de las y los jóvenes (Vázquez, 2015b; Nuñez, 2017). Asimismo, la promoción de la participación política juvenil durante los gobiernos de Cristina Fernández, materializada en la sanción de leyes como la que estableció el voto optativo a partir de los 16 años en 2012²⁴, o la ley que estableció la obligatoriedad de centros de estudiantes en escuelas medias en 2013²⁵, constituyeron una marca de época en un contexto en el que la juventud ha sido construida por el kirchnerismo a partir de una apelación como causa de adhesión política (Vazquez, 2013). En forma paralela, la creación de organizaciones juveniles dentro de los distintos espacios que han conformado el oficialismo de los gobiernos de Néstor Kirchner (2003-2007) y Cristina Fernández (2007-2015), la revitalización o creación de espacios para las juventudes militantes de otros partidos (Vázquez, Rocca Rivarola y Cozachcow, 2017), así como la hipervisibilizaci n mediática de una de las principales agrupaciones juveniles oficialistas a nivel nacional de la Argentina, "La Cámpora",

²⁴ Ley 26774

²⁵ Ley 26877

son elementos que han contribuido a poner en el centro de la escena política argentina nuevamente a la militancia juvenil político partidaria.

Los trabajos que han abordado las militancias partidarias durante el período reciente en la argentina han dado cuenta de un contexto de oportunidades políticas que dio lugar al ingreso de jóvenes a la militancia partidaria en distintos espacios político-partidarios (Vázquez et. Al, 2017). Desde este lugar, es posible observar en la literatura producida, un elemento generacional, entendiendo a la generación como un *nosotros* en común (Vommaro, 2014), que resulta transversal a jóvenes militantes de distintas fuerzas. Estos trabajos han abordado las militancias juveniles durante el período comprendido entre 2008 y 2016, en diversos espacios como La Cámpora, diversas organizaciones del peronismo, el PRO, el Partido Socialista, Nuevo Encuentro, así como en otros espacios a nivel subnacional (Vommaro y Vázquez, 2012; Rocca Rivarola, 2016; Mutuverr a, 2017; Grandinetti, 2015; Cozachcow, 2015 y 2020; Campusano, 2019). Ellos dan cuenta de lo que Vázquez (2015b) ha caracterizado como un desplazamiento de los activismos juveniles hacia el Estado, en comparación con períodos anteriores.

La emergencia entonces, de una importante cantidad de investigaciones que se han dedicado a analizar en los últimos años la participación política juvenil en organizaciones caracterizadas como políticas, permite dar cuenta de una mutación en el vínculo construido con las instituciones estatales. En primer lugar, algunos de ellos, que han abordado la problemática de la participación política de forma más general, permiten pensar en el procesos de visibilización de la participación juvenil en los últimos años a partir de diferentes ejes: la relegitimación y nueva participación en la política formal espacios partidarios antes rechazados (Saintout, 2013), la sorpresa ante la irrupción de los jóvenes en la política, así como el rol subalterno que suelen ocupar colectivos juveniles (Borobia, Kropff y Nuñez, 2013), la recomposición de la política partidaria asentada en las nociones de territorio, politización y espacio público y su relación con las formas de participación política juvenil (Vommaro P., 2014). En segundo lugar, aquellos que específicamente han abordado el ámbito político partidario, permiten dar cuenta, entre otras cuestiones, de la mutación del vínculo entre jóvenes y política en relación al período de la década de los noventa, en tanto emerge una modalidad de participación vinculado a militar "desde, para o por el Estado", como han señalado Vazquez y Vommaro (2012) para el caso de La Cámpora, y que investigaciones más amplias, como la que engloba a este trabajo, han permitido observar en otros espacios políticos como el Partido Socialista, el PRO y Nuevo Encuentro (Cozachcow, 2020).

En este sentido, los interrogantes abordados en este trabajo, permiten aportar también a pensar de forma más general al proceso del kirchnerismo, el cual, retomando a Perez y Natalucci (2012), puede ser pensado como proceso político caracterizado por una hibridación

de tradiciones, que ha construido desde arriba, es decir, desde el gobierno, y que ha convocado a ser partícipes, a un conjunto de actores que durante la década de los noventa y la crisis de 2001 habían encarnado la lucha contra el neoliberalismo. Ahora bien, los autores caracterizan al espacio kirchnerista por una *pluralidad irreductible*, que excede ese conjunto de organizaciones provenientes del movimiento piquetero, e incluyó también, siempre con tensiones, a un conjunto de actores provenientes de organizaciones partidarias. El caso de la fuerza política Nuevo Encuentro, permite pensar en el conjunto de espacios que se podrían denominar como de “centroizquierda” o “progresistas”, en buena medida provenientes del extinto FREPASO²⁶, así como también sectores del radicalismo, el socialismo, y otras fuerzas políticas menores en tamaño y votos. La trayectoria de Nuevo Encuentro, leída en esta oportunidad desde sus espacios de militancia juvenil, permite, por un lado, reconstruir un análisis sociohistórico de los procesos de adhesión al espacio kirchnerista de un conjunto heterogéneo de actores sociales y políticos, y por el otro, dar cuenta de procesos de reconfiguración de las organizaciones partidarias en un contexto de crisis y transformación de la democracia representativa. La elección de estrategias de municipalización, provincialización o nacionalización de la organización partidaria que Nuevo Encuentro adoptó en diferentes momentos, puede ser leída como una forma de responder a esa crisis de legitimidad de la democracia representativa, y debe ser tenida en cuenta en su interacción con este “nuevo” espacio político pluralmente irreductible y heterogéneo que ha conformado el kirchnerismo.

En relación con el marco teórico seleccionado este trabajo recupera en primer lugar, los aportes del campo de los estudios de juventudes. En este sentido, se busca dar cuenta de la “juventud” en tanto categoría socialmente construida, en línea con los enfoques de la sociología de las generaciones (Mannheim, 1928) que busca pensar a la juventud cómo una posición socialmente construida que da lugar a “clases de edades” (Martín Criado, 2009). Lo que interesa aquí es la construcción al interior de los partidos políticos de los espacios de militancia juvenil. Desde este lugar, el análisis se enfocar , por un lado, en las narrativas que se construyen en torno a experiencias de militancia juvenil de períodos históricos previos o contemporáneos. Por otro lado, en los sentidos que adquiere la noción de juventud en un contexto sociohistórico particular, cuestión que resulta significativa en tanto permite dar cuenta de cómo el kirchnerismo ha construido a la juventud como una causa de adhesión militante (Vazquez, 2014). Asimismo, la noción de *generación* mencionada anteriormente (Vommaro,

²⁶ Frente País Solidario (FREPASO) fue una coalición de centroizquierda conformada por los partidos Frente Grande, País, Democracia Cristiana, Partido Intransigente, Partido Socialista Democrático y Partido Socialista Popular. Fundada en 1995, resultó en segundo lugar en las elecciones presidenciales de dicho año. En 1997 conformó la “Alianza para la Justicia, la Educación y el Trabajo”, junto a la Unión Cívica Radical, logrando el triunfo en las elecciones presidenciales de 1999. Luego de la crisis de finales del año 2001, el FREPASO se disolvió.

2014), y particularmente el concepto de generaciones políticas, resultan de particular interés para este trabajo. Longa (2017), propone entender a las generaciones políticas en el marco de los movimientos sociales como:

“grupos de militantes y miembros de movimientos sociales que comparten la existencia social en términos de un colectivo de identidad y que coexisten en un período temporal delimitado. Así, la identidad política que contiene cada generación se expresa en las formas de construcción política del movimiento, a la vez que la dinámica del movimiento social permea las identidades de las distintas generaciones militantes que coexisten en el movimiento”. (Longa, 2017:220).

En este trabajo me propongo recuperar esta noción de generación política desarrollada por Longa (2017) para pensar el ámbito de la política partidaria.

En segundo lugar, se recuperan los aportes de la perspectiva sociohistórica de estudio de los partidos políticos (Offerl , 2011). De acuerdo con Gen  y Vommaro (2011), se trata de realizar una construcción sociológica de los objetos políticos, así como de la génesis y los usos plurales de cada institución, mediante un entrecruzamiento disciplinar entre sociología, historia y ciencia política. Desde este lugar, señalan los autores, esta perspectiva enfoca fuertemente en las prácticas, así como también a los conceptos y los sentidos que ellos vehiculizan. En este sentido, la reconstrucción de la génesis de los espacios juveniles de un partido político permite realizar una aproximación a procesos políticos más amplios. El análisis de los usos de la categoría juventud en este caso en particular, representa un aporte para pensar el contexto de los años recientes en la Argentina a partir de su caracterización como un período en el cual la juventud se ha constituido en un atributo de legitimación de las carreras militantes y las carreras políticas (Cozachcow, 2015). En tercer lugar, la sociología de los compromisos políticos permite avanzar en el desarrollo de un marco explicativo de las militancias juveniles partidarias en la Argentina de los últimos años, pero también de las militancias en general. Desde esta perspectiva, Filleule propone pensar a la militancia como una “actividad social individual y dinámica” (Filleule, 2015:198), recuperando las nociones de carrera y trayectoria. Asimismo, Pudal (2011), al analizar la forma en la que las militancias se han estudiado en Francia, propone una mirada procesual y dinámica sobre las militancias, en la cual se pueda dar cuenta de continuidades y rupturas entre modelos de militancia, así como coexistencia entre diferentes formas de activismo en un mismo período, más que contraponer figuras militantes que son pensadas como emblemáticas de determinados momentos históricos. Es decir, desde este lugar se busca pensar los compromisos militantes individuales desde una mirada compleja y dinámica, que d  cuenta de los vínculos con lo colectivo.

En cuanto a la periodización propuesta, la misma permite ver como el inicio del ciclo de politización juvenil mencionado, se traduce en el ámbito de esta fuerza política, hasta el momento inmediato a la derrota electoral del año 2015, que significó para finales de ese año y durante 2016, el pasaje a la oposición del kirchnerismo a nivel nacional, provincial y municipal. La selección del caso de Nuevo Encuentro en el distrito de Mor n forma parte de una investigación más amplia en la que se analizaron las militancias juveniles en partidos nacionales en gobiernos a nivel subnacional, que también incluyó los casos del Partido Socialista en Rosario y el PRO en la CABA (Cozachcow, 2020). Aquí específicamente se busca abordar las militancias juveniles del *kirchnerismo* a partir de una organización que no ha sido la más encumbrada por parte del liderazgo de Cristina Fernández. El trabajo de campo cualitativo fue realizado durante el año 2016, e incluyó la realización de 19 entrevistas a jóvenes militantes, dirigentes juveniles, referentes adultos que pasaron por los espacios de militancia juvenil de Nuevo Encuentro en Mor n, y observaciones en 7 eventos en el distrito. Las entrevistas individuales semi-estructuradas, abordaron los siguientes ejes que fueron guías: presentación y caracterización del/la militante; recorridos militantes, educativos, laborales, y redes de sociabilidad; valoraciones sobre el cambio social y sentidos de la política; Expectativas de cambio social y de crecimiento individual; Sentidos sobre la coyuntura actual y el vínculo entre jóvenes y política. Como se abordar  en el segundo apartado a continuación, a partir del análisis de las entrevistas fue posible identificar cuatro generaciones políticas (Longa, 2017) de militancias juveniles al interior de este espacio, entre las cuales se destaca una modalidad de politización particular entre la generación más joven, socializada políticamente al calor del *kirchnerismo*. El tercer apartado profundiza el análisis de esta cuarta generación desde la sociología del compromiso militante indagando en los inicios en la militancia partidaria durante el, y las relaciones entre carreras militantes, trabajo en el Estado y rol de oficialismo u oposición. Finalmente, en las conclusiones se se alar  que este estudio ha permitido dar cuenta de la relevancia que tiene el ámbito territorial para estas militancias juveniles partidarias, de la particular configuración generacional de estos activismos, y de las transformaciones de los repertorios de militancia al pasar del rol de oficialismo a la oposición.

Cuatro generaciones de militantes juveniles en Nuevo Encuentro en Mor n

El partido político que actualmente se denomina Nuevo Encuentro, con personería a nivel nacional bajo el nombre Nuevo Encuentro por la Democracia y la Equidad (EDE), atraves  un proceso de incorporación al espacio del kirchnerismo durante los años 2010 y 2011. Sus orígenes deben remontarse al grupo liderado por Martín Sabbatella en el distrito de

Mor n²⁷, quien fue electo en 1999 intendente de dicho distrito por el FREPASO. Con la crisis del año 2001 y la disolución del FREPASO, el grupo político liderado a nivel local por el entonces intendente decidió crear una fuerza política local llamada Nuevo Mor n, con la cual Sabbatella fue reelecto en el año 2003. En el año 2005, tomaron la decisión de pasar a una estrategia a nivel provincial y nacional, con la creación del partido Encuentro por la Democracia y la Equidad (EDE) y el salto a la arena nacional de Sabbatella, quien, para las elecciones del año 2009, renunci  a su cargo de intendente para competir como candidato a Diputado Nacional por la Provincia de Buenos Aires. Hasta el año 2009 la fuerza mantuvo una postura de apoyo crítico a los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández, y a partir del 2010 comenzó a delinarse la adhesión de Nuevo Encuentro al kirchnerismo y la posterior inserción en el esquema del Frente para la Victoria²⁸ y de Unidos y Organizados²⁹.

En el distrito de Mor n, la fuerza gobernó entre 1999 y 2015 con altos porcentajes de adhesión electoral. Luego de las elecciones de diciembre de 2015, para el período 2015-2019, pas  a ser el principal espacio opositor a nivel municipal.

El ámbito de la militancia juvenil de este partido en el distrito se encontraba organizado para el año 2016 de acuerdo con la división territorial del municipio, en siete zonas. En cada una de ellas había un grupo juvenil que caracterizado por afinidades en cuanto a lo territorial y a las grupalidades y sociabilidades. En ese sentido, las observaciones y entrevistas permitieron tomar nota de la heterogeneidad social en los perfiles de las y los jóvenes militantes de las distintas regiones, dado que, por ejemplo, se presentaban diferencias significativas entre zonas como Mor n Sur, y Castelar, la segunda más favorecida socioeconómicamente frente a la primera. Por otro lado, desde al menos el año 2011, hasta el año 2016, cada territorio designaba uno o dos representantes a una mesa de juventud que se encargaba de coordinar la organización, mientras que en períodos anteriores existía la figura de un Secretario/a de Juventud.

A partir de las entrevistas y observaciones realizadas, fue posible trazar una genealogía de las distintas generaciones de jóvenes en el espacio que para 2016 se llamaba Nuevo Encuentro en el distrito de Mor n. Cada una de ellas se había conformado a la luz de diferentes contextos políticos y estrategias adoptadas por la fuerza. El análisis permitió dar cuenta de un contraste significativo entre quienes fueron jóvenes militantes en los períodos

²⁷ Es un municipio que se ubica al oeste de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y forma parte del tejido urbano del Gran Buenos Aires.

²⁸ Nombre de la coalición de partidos de los gobiernos de Néstor Kirchner (2003-2007) y Cristina Fernández (2007-2015).

²⁹ Frente de agrupaciones políticas conformado en el año 2012 como parte del armado de apoyo a Cristina Fernández, del cual participaron partidos políticos y movimientos sociales.

anteriores al proceso iniciado en los años 2009 y 2010 y continuaban en la fuerza, y las y los jóvenes que se sumaron al calor del proceso político del kirchnerismo.

Como primer punto a señalar, es importante destacar que su principal referente, Martín Sabbatella, así como otros dirigentes, durante los primeros años de la transición democrática de la década de 1980, mientras se encontraban en la escuela media, participaron y dirigieron el Centro de Estudiantes del tradicional colegio secundario Dorrego, y luego se incorporaron por un tiempo a las filas de la Federación Juvenil Comunista, conocida como “la Fede”. Estas experiencias son recuperadas en algunas entrevistas a quienes en 2016 formaban parte de las dirigencias adultas de la fuerza. Asimismo, las trayectorias de esos jóvenes que participaron en el Dorrego en los ochenta, confluyeron en la década de los noventa en el espacio juvenil del Frente Grande, del cual Martín Sabbatella fue responsable previamente a ser Concejal. Es decir, que hay una narrativa partidaria que, desde la mirada del presente, recupera experiencias de militancia juvenil previa.

El análisis permitió identificar cuatro experiencias en común que pueden ser pensadas en clave generacional, al reconstruir los espacios juveniles en esta fuerza política. En primer lugar, la generación de las y los “fundadores/as”, quienes militaron en los ochenta en el movimiento estudiantil secundario, participaron en la “la Fede”, en la Juventud del Frente Grande en los noventa, y eran para 2016 referentes locales o nacionales del partido, como Martín Sabbatella, Adrián Grana –entonces Diputado Nacional-, José Cruz Campagnoli –entonces Legislador de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires-, entre otros y otras. En segundo lugar, quienes que se formaron en la Juventud del Frente Grande y en la militancia partidaria durante la década de los noventa, previo al acceso a la gestión, como el Concejal Hernan Sabbatella y el Intendente entre 2009 y 2015, Lucas Ghi, quien a su vez fuera Secretario de Juventud de Nuevo Mor n entre 2005 y 2007. En tercer lugar, quienes que se formaron durante el período de los dos años de gestión bajo el sello del FREPASO, y los primeros años de Nuevo Mor n, hasta 2005. De acuerdo con las entrevistas, la militancia de esos años se encontraba más bien vinculada al trabajo en el Estado en el contexto de la fuerte crisis de representatividad de los partidos políticos. Esto llevó a que la organización se plantee una estrategia de construcción de otros tipos de legitimidades de las militancias más vinculados con el anclaje territorial de la misma. Este aspecto fue observado como una continuidad persistente en las entrevistas realizadas a las y los militantes juveniles actuales, para quienes la dimensión del trabajo territorial en los barrios es clave para sus compromisos políticos. En cuarto lugar, las y los que se incorporaron al calor de proceso político del kirchnerismo. Las y los referentes adultos entrevistados, señalan que estos jóvenes se encontrarían con una mejor y mayor preparación y formación para la actividad política que quienes se acercaban previamente a la emergencia del kirchnerismo. Una de las características que fue posible

observar en las entrevistas realizadas a las y los militantes de esta cuarta generación, fue la ida de “batalla cultural” como elemento central de la actividad militante, en línea con lo señalado en los análisis de Vázquez (2015b) respecto de las militancias juveniles del kirchnerismo. En el apartado a continuación, me propongo profundizar en las particularidades de los compromisos militantes de esta cuarta generación.

Compromisos militantes en la cuarta generación: inicios en la militancia partidaria durante el kirchnerismo, trabajo en el Estado y rol de oficialismo u oposición

La pregunta por las formas que tom  la politización juvenil en la Argentina durante los últimos 15 años ha dado lugar a una interrogación específica por las militancias partidarias, particularmente en los oficialismos, y en las organizaciones identificadas con el kirchnerismo. La sociología del compromiso militante permite abordar esta pregunta desde una perspectiva procesual de estudio de las militancias que busca dar cuenta de sus complejidades y multidimensionalidades. De acuerdo con Filleule (2015), el análisis de los compromisos políticos individuales, implica recuperar la dimensión temporal en las biografías militantes a partir de la noción de carrera elaborada desde la perspectiva del interaccionismo simbólico. Sostiene el autor que:

“[...] aplicada al compromiso político, la noción de carrera permite comprender como en cada etapa de la biografía las actitudes y los comportamientos est n determinados por actitudes y comportamientos pasados y, condicionan, a su vez, el campo de los posibles venideros, contextualizando así, los períodos de compromiso dentro del conjunto del ciclo de vida. La noción de carrera permite entonces, más allá de una petición de principio, poner en práctica una concepción de militancia como proceso, o dicho de otro modo, trabajar conjuntamente las cuestiones de las predisposiciones a la militancia, del paso a la acción, de las formas asumidas, diferenciadas y variables, en el tiempo que adopta el compromiso, de la multiplicidad de los compromisos a lo largo del ciclo de vida –desvinculación(es) y desplazamientos de un colectivo al otro, de un tipo de militancia a otro- y de la contracción o extensión de los compromisos.” (Filleule, 2015:200)

En esta línea, el autor propone partir de los relatos biográficos, es decir, de cómo los propios sujetos narran sus historias de vida en relación con la actividad militante, pero con una mirada cuestionadora de los sentidos que los individuos atribuyen a la militancia en tanto actividad social específica. Esto, señala, se debe a que la carrera implica un conjunto de remodelaciones subjetivas en función de cambios eventuales de posición, así como también permite pensar la construcción de identidades desde una perspectiva dinámica que incluye “tanto las condiciones colectivas de la acción como el sentido atribuido por los agentes”. (Filleule, 2015:202). Es decir, que, para el autor, desde esta mirada, partir de la consideración del individuo, no implica dejarlo “al margen de las lógicas sociales colectivas que se le imponen

y de las condiciones en las cuales trama con otros individuos relaciones sociales determinantes de sus compromisos" (Filleule, 2015:202). De acuerdo con el autor, esta mirada interaccionista, a diferencia de otros abordajes de la acción colectiva (como la teoría de movilización de recursos, las teorías sobre los nuevos movimientos sociales o el enfoque identitario), permite realizar una distinción útil entre motivos y motivaciones. Mientras que las motivaciones se piensan en tanto condiciones iniciales de la acción, los motivos se conceptualizan en tanto "verbalización que permite producir, en situación, justificaciones del comportamiento" (Filleule, 2015:203). Es así que sostiene, por un lado, que el relato de vida resulta un instrumento significativo "para dar cuenta de la red continua de interpretaciones subjetivas que guían la conducta de los individuos" (Filleule, 2015:203), siempre y cuando las razones para la acción se analicen en tanto elementos que dan cuenta del trabajo de reajuste entre cada etapa de la carrera entre una decisión subjetiva y las coacciones objetivas. Por el otro, que el modo de enunciación de los motivos en el contexto de la entrevista también es producto de las mismas reglas del juego vigentes en el contexto en el que estas se expresan.

Otro elemento que resulta central para este autor es la dimensión espacial. Es decir, que las trayectorias individuales, deben ser articuladas en los contextos en los cuales se desarrollan, teniendo en cuenta elementos, como, por ejemplo, la oferta política disponible y su relación con las elecciones militantes, es decir, dar cuenta de las coacciones específicas que constri nen el abanico posible de cursos de acción a elegir. En resumen, para el autor, resulta significativo dar cuenta en el análisis no solamente de los factores determinantes de la militancia, sino también dar cuenta acerca de "cómo los procesos de compromiso se inscriben en el ciclo de la vida" (Filleule, 2015:211).

Siguiendo a Offerl  (1987) los partidos políticos pueden ser pensados a partir de un encuentro entre capitales individuales y capitales colectivos. Desde este lugar, propongo pensar estos compromisos políticos juveniles en el ámbito de la política partidaria en un contexto específico de politización, como parte de la dinámica de encuentros y desencuentros entre movilización política juvenil y organizaciones políticas en distintos contextos espaciales y temporales. Como se ha señalado en el apartado anterior, fue posible reconocer una trayectoria organizacional en el distrito de Mor n de la fuerza política que actualmente se denomina Nuevo Encuentro y de sus espacios juveniles, en clave generacional. En este apartado se avanzar  con la indagación en torno a esta dimensión, a partir del análisis de recorridos individuales de jóvenes militantes de la que he denominado "cuarta generación", es decir, las y los jóvenes que comenzaron sus carreras militantes durante el kirchnerismo, en base a las entrevistas realizadas. Para ello a continuación, se recuperan brevemente tres biografías de jóvenes que militaban en Nuevo Encuentro en Mor n: Andrés, Adrián y

Gabriela³⁰. Militaban en diferentes zonas de Mor n, en locales partidarios con distintas realidades socioeconómicas y territoriales, y a su vez, son o fueron referentes de los espacios juveniles de sus territorios, elegidas/os mediante votación de sus compañeros/as. Andrés, de 25 años, participaba en la zona de Castelar Centro/Norte, Gabriela, de 22 años, en Castelar Sur, y Adrián, de 23 años, en Haedo. A partir de estas biografías será posible ilustrar tres cuestiones centrales emergentes del análisis de las entrevistas realizadas a jóvenes militantes y referentes de las dirigencias adultas: los inicios de la militancia durante el *kirchnerismo*, los vínculos entre militancia y trabajo en el Estado, y el rol de oficialismo u oposición.

Los inicios de la militancia durante el kirchnerismo

Del análisis del relato biográfico en torno a los inicios de los compromisos militantes, fue posible destacar seis aspectos. El primero, es que los relatos comparten un acercamiento a la militancia durante un período de campaña electoral en el que coincidieron las elecciones legislativas y ejecutivas locales, provinciales y nacionales. Durante 2011, como en los casos de Adrián y Gabriela, y en 2015, como es el caso de Andrés, quien se define como un “militante nuevo”. En ese sentido, como se ha señalado en otros trabajos, se puede observar que el período electoral se configura como un momento significativo para los inicios en las carreras militantes juveniles (Vázquez y Cozachcow, 2017; Vazquez, Rocca Rivarola, y Cozachcow, 2017). El segundo, permite dar cuenta que en los tres casos se señalan diversas formas de participación estudiantil durante el pasaje por la escuela secundaria pública. Mientras Andrés fue alumno en un colegio público de Mor n que se caracteriza tradicionalmente por la participación estudiantil, desde tiempos previos a la última dictadura militar, en los casos de Adrián y Gabriela, hay una participación en la conformación o reconstrucción del centro de estudiantes durante los años 2010/2011. En los tres casos, en diferentes contextos, la escuela secundaria aparece signficada como uno de los principales ámbitos en los que tomaron contacto con la participación política y con el kirchnerismo, especialmente en el relato de Andrés. El tercero, es que la participación política familiar es resignificada y rele da a partir de su propia militancia. Esto se observa en las entrevistas a Gabriela y Adrián. Este último señala que viene de una familia “de una tradición militante histórica”, en la cual destaca que tres de sus tíos fueron detenidos desaparecidos durante la última dictadura militar, y al momento de la entrevista una parte importante de su familia activaban en organismos de derechos humanos. Su padre, a diferencia de toda su familia peronista, es anarquista. El manifiesta reconocerse toda esa tradición militante, y señala que durante su pasaje por los primeros años de la escuela secundaria se definía a la izquierda del kirchnerismo, y que gradualmente, se va a ir acercando al kirchnerismo. Es decir, que hay una inserción del compromiso político actual del propio

³⁰ Los nombres de las y los entrevistados son ficticios con la finalidad de preservar su identidad.

sujeto, en un relato que se configura en relación con la participación política de generaciones previas de su familia.

El cuarto, también se puede ilustrar a partir del caso de Adrián –al igual que en el de la mayoría de las y los entrevistados-, es la significatividad de los vínculos afectivos y las redes de sociabilidad, fundamentalmente las amistades, como parte del relato que conforma los inicios en la carrera militante. El entrevistado señala que uno de sus amigos más cercanos, compañero de la secundaria, comienza a militar en el EDE en el año 2009 junto a la que era Presidenta del Centro de Estudiantes de la escuela, y ambos se ponen de novios. Adrián cuenta que su amigo se convierte en el primer referente de la juventud del partido en la zona de Haedo, a partir del año 2011, cuando se produce la descentralización de los espacios juveniles partidarios que pasan de tener un referente, a conformarse con una mesa de 2 representantes por zona. En el medio de ese proceso Adrián comenta que durante el 2010 se empieza a “acercar de a poco”, participando en algunos plenarios, y se pone de novio con la hermana menor de la novia del amigo que también se estaba acercando al partido. Para el año 2011 señala: “ya estaba militando, ya me consideraba kirchnerista y tenía *la turquesa* siempre”³¹. El quinto es que, al momento de sumarse, las tres personas entrevistadas señalan que se integran a espacios del partido en los que son llamados a construir espacios juveniles. Es decir, que aparece una dimensión más bien ligada al protagonismo que implica conformar o consolidar el grupo juvenil del local o de la zona, que debería ser analizada en mayor profundidad en relación al tipo de relato en el que se inscribe y como son construidos esos sentidos por estos sujetos, más allá de si había o no un grupo juvenil en ese momento en la zona o el local. Andrés señala que luego de haber comenzado como fiscal en las elecciones de las PASO³² de 2015, se involucr  con las actividades de campaña electoral en un local que según cuenta el, no tenía sector juvenil y lo define como que “era el local de los viejos”. Luego señala que comenzaron a conformar un espacio juvenil de más o menos 15 jóvenes, de la zona de Castelar Norte y Centro, organizando actividades junto a los vecinos del barrio, como ferias, festejos, y otro tipo de actividades que implican articulación con organizaciones barriales como sociedades de fomentos, centros de jubilados, que articula con el principal local en el que se articula la juventud de la zona céntrica de Castelar, denominado “La Casita”. El sexto remite a la conceptualización sobre el kirchnerismo como cuestión ilustrativa de esta “cuarta generación”. En las tres entrevistas aparece como parte de un acercamiento gradual, de un proceso de formación y de toma de conciencia, que parece por momentos asemejarse al relato de la organización partidaria que fue definiéndose poco a poco en torno a su apoyo al

³¹ La expresión “la turquesa”, alude al color de la bandera del partido, así como de las remeras utilizadas por las y los militantes.

³² Primarias Abiertas Simultáneas y Obligatorias

kirchnerismo. Esta conceptualización también presenta ciertas particularidades de acuerdo con cada relato biográfico, y como aspecto en común, por ejemplo, en relación con las similitudes que presentan dos de los tres casos en relación a la adhesión al kirchnerismo mientras eran estudiantes en la secundaria. A su vez, en las 19 entrevistas, la identificación construida en torno al kirchnerismo aparece permeada por los términos *peronismo*, *izquierda*, *centroizquierda*, *progresismo*, *nacional* y *popular*. Un conjunto heterogéneo de definiciones que giran en torno a esas ideas, vinculadas a la acción de un Estado local gobernando desde la *proximidad* con *las y los vecinos*. Además de los relatos oficiales que las organizaciones políticas construyen sobre sí mismas observados en las entrevistas, también fue posible encontrar miradas que tensionan, se alejan y se presentan como críticas o exceden a esas narrativas partidarias. El kirchnerismo es definido como algo dinámico, que se construye constantemente, como un proceso, en palabras de Adrián, quien se define de *izquierda*, *sabbatista*, *del lado del pueblo*, “el kirchnerismo lo definimos nosotros militando todos los días”. Para el entrevistado es un momento histórico que permite la vuelta a escena de la militancia y también, como un proceso que bajo ciertos debates a la sociedad que fueron apoyados por la militancia que para él deberían ser posibles de ser generados por la propia militancia. Es decir, que aparece un relato que comienza a tensionar –seguramente porque al momento de realizar la entrevista la fuerza política ya estaba en la oposición y no se encontraba en la necesidad de asumir el rol de defensa de la gestión- ese rol de “banca” lo que se baja desde arriba. Otro sentido que aparece sobre el kirchnerismo y se vincula con lo señalado por Vazquez (2015), se da en torno a la noción de “batalla cultural”, que es mencionada por Andrés en esos términos. El encuentra como explicación de la derrota electoral a la imposibilidad de haber dado la “batalla cultural”, que es para él la principal forma de generar cambios en la sociedad, idea que aparece con conceptos similares en otras entrevistas y que debe ser explorada a futuro para profundizar estas conceptualizaciones. El caso de Gabriela refleja también las heterogeneidades en cuanto a los perfiles y características sociodemográficas de las militancias juveniles en esta fuerza. Esto se pudo observar, por un lado, respecto de las territorialidades y los efectos de las políticas de urbanización en las zonas postergadas del municipio implementadas durante los mandatos presidenciales de Cristina Kirchner (2007-2011), y de Martín Sabbatella y Lucas Ghi a nivel local. Por otro lado, a partir del impacto de un conjunto de políticas sociales y de promoción de la participación política implementadas a nivel nacional, como parte del relato en que se inscribe la decisión que lleva al compromiso militante. Como se observa en un fragmento de la entrevista en el que Andrés narra cómo fue el proceso que llevó al rearmado del Centro de Estudiantes de su escuela que fue acompañado por docentes:

“Vimos la renovación que hubo en cuanto a educación, por ejemplo. Ese era el año de las netbooks también, que nos llegaron por una decisión política. 3 años antes, en el 2006 había salido la nueva ley de escuelas técnicas. Entonces vimos esa transformación desde lo político y qué se podía hacer, y simpatiz bamos todos con el kirchnerismo de alguna forma por cosas chicas, no s , desde las asignaciones que yo pude cobrar, hasta que yo pude tener la computadora, becas, que nos bajaban pintura del Ministerio de Educación, porque los pibes se organizaron para que eso baje. Entonces decidimos un día armar un centro de estudiantes”.

En este fragmento, también se observa un emergente para continuar indagando, en relación con la dimensión microsocia de adhesión al kirchnerismo que se pone en juego con un conjunto de políticas públicas implementadas que transformaron en términos materiales la cotidianeidad vivida.

La relación con el Estado: trabajo y militancia, oficialismo u posición

En cuanto al trabajo en el Estado como parte de la configuración de estas carreras militantes, en esta investigación se puso el foco en los momentos en que se relata que se empieza a trabajar en el Estado, los ámbitos y el tipo de tareas desarrolladas, así como la duración del recorrido militante. Esto permitió observar que Adrián y Gabriela, presentaban un recorrido militante relativamente más largo que el de Andrés. Este recorrido militante más largo –siempre teniendo en cuenta que el análisis se realiza sobre carreras que al momento eran de corta duración, básicamente por la edad cronológica de las y los entrevistados- se relaciona en cierta medida con el hecho de que tanto Adrián como Gabriela –a diferencia de Andrés- trabajaron en el municipio durante la gestión del intendente Lucas Ghi (2011-2015) en diferentes dependencias de las unidades descentralizadas del municipio³³ en áreas de promoción de la participación ciudadana. Adrián trabajo durante el año 2015 y Gabriela entre los años 2013 y 2015. Un primer aspecto a señalar -que se observa en buena parte del resto de las entrevistas realizadas que no han sido recuperadas para este trabajo- es en torno a la construcción de carreras militantes vinculadas con el trabajo en diferentes dependencias de la gestión local, preferentemente vinculadas con dispositivos de promoción de participación ciudadana. Es claro que la posibilidad de conformación de este tipo de carreras militantes se relacion  con el hecho de que la fuerza política gobernó el distrito entre los años 1999 y 2015, situación que cambi  al pasar a la oposición, implicando un reacomodamiento de las carreras militantes. Por un lado, porque las posibilidades de designación en trabajos en el Estado se

³³ El Municipio de Mor n se encuentra descentralizado administrativamente en 7 Unidades de Gestión Comunitaria (UGC) desde el año 2005.

reducen al Concejo Deliberante, por el otro, porque muchos de las y los militantes jóvenes que trabajaban en diferentes áreas del municipio renunciaron luego de la derrota, como ilustran el caso de Adrián y Gabriela. Esto lleva al segundo aspecto, relativo al rol de oficialismo u oposición de la fuerza política. En el caso de Nuevo Encuentro se puede observar la particularidad de una fuerza política cuya militancia en general y juvenil en particular, debió reconfigurarse en relación con el nuevo rol de principal oposición del distrito de Mor n. La gestión de la alianza Cambiemos que asumió en diciembre de 2015 despidió a un importante conjunto de trabajadores y trabajadoras de diferentes áreas del municipio, de los cuales algunos de ellos/as pertenecían a Nuevo Encuentro. Algunas de las personas entrevistadas que trabajaban en el municipio, manifestaron que durante algunos meses debieron cambiarse sus nombres de los perfiles de sus redes sociales para no ser reconocidos por las nuevas autoridades ellos o sus contactos frente al temor de despidos. En dicho contexto, durante el mes de febrero de 2016, se realizaron importantes manifestaciones en las cuales participaron trabajadores despedidos, vecinos, con una significativa presencia de dirigentes, concejales, militantes y simpatizantes de Nuevo Encuentro. Este pasaje de ser oficialismo a ser oposición permite observar cómo aparecen repertorios de acción política como las acciones de protesta, que se vinculan con otro tipo de acciones vinculadas a la adhesión a un proyecto político con intenciones de acceder (en este caso retornar) al gobierno. Asimismo, permite también pensar en la configuración de otro tipo de carreras militantes, por un lado, en aquellos que deben readaptarse al dejar de trabajar en el municipio y tener que buscar empleo por fuera del sector público, con una consecuentemente menor disponibilidad biográfica para la actividad militante, que en muchos casos las personas entrevistadas, no implicó un abandono de la militancia, sino una resignificación. Por el otro, en los que se incorporan a la militancia con un horizonte en el cual la construcción de una carrera militante no incluye la posibilidad de ingresar a trabajar en el Estado, como es el caso de Andrés.

Conclusiones

A lo largo del presente trabajo se han abordado las militancias juveniles en Nuevo Encuentro en Mor n entre los años 2008 y 2016, desde un abordaje cualitativo. El análisis ha permitido abordar los compromisos políticos juveniles en la Argentina reciente, particularmente entre las militancias *kirchneristas*, a partir de un espacio partidario que no ha sido estudiado con profundidad a diferencia de otras organizaciones, como por ejemplo La Cámpora. Así fue posible identificar generaciones políticas al interior de esta fuerza y modalidades de politización específicas de las militancias juveniles que formaban parte de la generación más "joven" para el año 2016, socializada políticamente en el contexto de un proceso de desplazamiento de los

activismos juveniles hacia el Estado (Vázquez, 2015b). Esto ha permitido avanzar en este trabajo en tres aspectos.

En primer lugar, aportar a los estudios sobre los partidos políticos desde un abordaje sociohistórico (Vommaro y Gen , 2011), y a las perspectivas de estudio cualitativas de las militancias partidarias (Nique Franz, 2016). En este sentido, Nuevo Encuentro ha sido analizada en el distrito de Mor n desde investigaciones que se han centrado en las políticas públicas, particularmente en la representación de proximidad y los mecanismos de presupuestos participativos (Annunziata, 2006 y 2012). En el distrito de la CABA, Halvorsen (2020) ha estudiado las dinámicas de territorialización a partir del concepto de movement-party. Ambos trabajos han aportado significativamente desde una perspectiva de estudio de la política subnacional, la cual ha resultado central para el estudio de las militancias juveniles, particularmente porque el ámbito territorial local resulta clave para comprender los inicios en las carreras militantes.

En segundo lugar, desde el abordaje de las generaciones, fue posible dar cuenta de ciertos rasgos de diferenciación generacional entre aquellos cuya práctica militante es previa al fenómeno del kirchnerismo, y los que se sumaron luego de los años 2008/2010. Desde este lugar, este trabajo ha permitido avanzar en comprender las transformaciones en los compromisos políticos juveniles en el contexto de politización de esos años. Estas diferencias generacionales se podrían observar, por ejemplo, en la presencia de una conceptualización de la militancia entendida en términos de "batalla cultural" como ha señalado Melina Vazquez (2015b). En este sentido, en la reconstrucción sociohistórica de esta fuerza política inmediatamente aparece la referencia a experiencias de participación juvenil en períodos de la historia reciente de la democracia argentina, lo que habilita a dar cuenta de cambios y continuidades en los compromisos juveniles militantes. Estas referencias son el liderazgo del centro de estudiantes del Dorrego durante los años ochenta, con la presidencia de Martin Sabbatella y la participación de otros actuales dirigentes adultos del partido, así como la participación de este conjunto de jóvenes en la Federación Juvenil Comunista y luego en la Juventud del Frente Grande. Es decir, que el análisis de los compromisos militantes juveniles en esta fuerza política se pueden pensar desde el punto de vista comparativo con otras fuerzas políticas que construyen narrativas cuyos orígenes remiten a experiencias de participación juvenil previas en los que los modos de politización juvenil adquirirían otra significación, como por ejemplo, el caso del actual Partido Socialista, cuyo origen remite una experiencia de militancia en el movimiento estudiantil universitario de los primeros años de la década de 1960. Desde este lugar se puede dejar abierto un interrogante como punto para seguir avanzando en el lugar que ocupa la referencia a experiencias pasadas de politización juvenil en las militancias juveniles del presente.

En tercer lugar, las reconfiguraciones en la práctica militante por el nuevo rol de oposición de Nuevo Encuentro en relación a la derrota sufrida a manos de Cambiemos. Este contexto generó cambios en las biografías militantes, tanto en relación con los cambios en la disponibilidad horaria para dedicar a la militancia, principalmente de aquellos que trabajaban en la gestión y dejaron de hacerlo, así como también en relación a como es vivida esta militancia en un contexto de despidos y persecuciones por parte del Estado municipal, siendo que muchos durante algunos meses debieron cambiar sus nombres en los perfiles de las redes sociales para no ser identificados. Por otro lado, en los repertorios de acción que se pudieron observar en algunos eventos, se encuentra una oscilación entre lógicas y repertorios de protesta social, y militancia opositora con vocación de ser gobierno. Esto pudo ser observado durante una protesta –evento que excedía los ámbitos juveniles, pero en el cual había una presencia significativa de jóvenes- realizada en febrero del año 2016 por despidos injustificados del municipio, en el cual se realizaron acciones de protesta, pero también los asistentes cantaban “Vamos a volver”.

Para concluir, este trabajo ha buscado realizar una aproximación a las modalidades de politización juvenil en la argentina reciente. Se espera continuar con estas líneas de indagación que permitan establecer futuras comparaciones entre distintos espacios partidarios y entre distintos períodos y ciclos de politización, para así avanzar en la comprensión y conocimiento de las formas de participación política de las nuevas generaciones.

Bibliografía

Annunziata, R. (2006). Ni oficialista ni opositor: más acá de la nacionalización de la campaña. La significación del caso moronense. En Cheresky, I. (Comp.) La política después de los partidos (pp. 173-208). Prometeo Libros Editorial, Buenos Aires.

Annunziata, R. (2012). La légitimité de proximité et ses institutions. Les dispositifs participatifs dans les municipalit s de Mor n, Rosario et Ciudad de Buenos Aires. (T sis de doctorado no publicada). (EDSS-UBA).

Bonvillani, A.; Palermo, A.; Vázquez, M. y Vommaro, P. (2010). Del Cordobazo al kirchnerismo. Una lectura crítica acerca de los períodos, temáticas y perspectivas en los estudios sobre juventudes y participación política en la Argentina. En Alvarado, S. y Vommaro, P. (comps.) *Jóvenes, cultura y política en América Latina: algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas (1960- 2000)*. Rosario: Homo Sapiens.

Borobia, R.; Kropff, L. y Nuñez, P. (comp.) (2013). Juventud y Participación política. Más allá de la sorpresa, Buenos Aires, Ed. Noveduc.

Campusano, M. (2019). Itinerarios de militancia juvenil. Las agrupaciones político partidarias de la ciudad de Resistencia (Chaco) – Argentina (2012-2017). (Tesis de Doctorado no publicada). Universidad Nacional de Entre Ríos.

Cozachcow, A. (2015) *La militancia juvenil en partidos políticos en la Argentina post 2003. Motivos de participación, itinerarios militantes y vínculos generacionales en el Partido Socialista y el PRO (2012-2014)*. T sisis de Maestría, UNGS/IDES.

Cozachcow, A. (2020) *Militancias juveniles en partidos en el gobierno en la Argentina recién*. Tesis de Doctorado, UBA,

Filleule, O. (2015) *Propuestas para un análisis procesual del compromiso individual*. Intersticios, Revista Sociológica de Pensamiento Crítico, Vol 9, pp.197-212

Gen , M. y Vommaro G. (2011) “Presentación. Por una sociología de lo político”. En Offerl , M., *Perímetros de lo político: contribuciones a una socio-historia de la política*. Antropofagia, Buenos Aires.

Grandinetti, J., 2015. “Mirar para adelante”. Tres dimensiones de la juventud en la militancia de Jóvenes PRO. En Vommaro, Gabriel y Morresi Sergio (coords.) *Hagamos equipo: Pro y la construcción de la nueva derecha en Argentina*. Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina.

Halvorsen, S. (2020). Territorialising Movement Parties: The Case of Nuevo Encuentro in Buenos Aires. *Antipode*, 52(6), 1710-1730.

Longa, F. (2017).  Existen las generaciones políticas? Reflexiones en torno a una controversia conceptual. * conos. Revista de Ciencias Sociales*, (58), 205-224.

Manheimm, K. (1928), *El problema de las generaciones*, Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 62 [1993]

Martín Criado, E. (2009) Generaciones/clases de edad. En R. Reyes (Dir.), *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Terminología Científico-Social*. Madrid-México: Ed. Plaza y Valdés

Mutuverr a, M. (2017) Juventudes y participación política: la condición juvenil en el peronismo platense contemporáneo. (Tesis de Doctorado no publicada). Universidad Nacional de General Sarmiento

Natalucci, A. (2014). La cultura política en el kirchnerismo: dos hipótesis sobre la politización. *Sudamérica: Revista de Ciencias Sociales*, (3), 155-172.

Nique Franz, W. F (2016). Aderentes e militantes: a participa o político-partid ria na era do Partido Cartel. *Revista de Sociologia e Política*, 24(60).

Nuñez, P. (2017). Sensibilidades, derechos y participación juvenil en el escenario político. Itinerarios de investigación y agendas de discusión. Ciudadanías. Revista de Políticas Sociales Urbanas. Nro. 1.

Pérez G. y Natalucci A. (2012). "Introducción. El kirchnerismo como problema sociológico". En Pérez, G. y Natalucci, A. (eds.) *Vamos las bandas: Organizaciones y militancia kirchnerista*. Buenos Aires, Nueva Trilce.

Pudal, B. (2011) "Los enfoques teóricos y metodológicos de la militancia ", Revista de Sociología, Nro. 25, Universidad de Chile, pp. 17-35

Rocca Rivarola, M. D. (2016). La Cámpora movilizada: Observación participante y reflexiones sobre la militancia oficialista durante el segundo gobierno de Cristina Fernández de Kirchner (2011-2015). Sures. (7).

Saintout, F. (2013). *Los jóvenes en la Argentina: desde una epistemología de la esperanza*. Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

Vázquez, M. y Vommaro, P. (2012), *La fuerza de los jóvenes: aproximaciones a la militancia kirchnerista desde La Cámpora*, en "**Vamos las bandas**". Organizaciones y militancia kirchnerista, Buenos Aires, Nueva Nueva Trilce, 2012. Co-editado por Germán Pérez y Ana Natalucci.

Vazquez, M. (2012), *La juventud como causa militante: algunas ideas sobre el activismo político durante el kirchnerismo*, Grassroots, Volumen 1, Número 2, International Sociological Association

Vazquez, M. (2013) "En torno a la construcción de la juventud como causa pública durante el kirchnerismo: principios de adhesión, participación y reconocimiento", en Revista Argentina de Juventud, Universidad Nacional de La Plata, Vol. 1 Nro 7.

Vazquez, M. (2014). «Militar la gestión»: una aproximación a las relaciones entre activismo y trabajo en el Estado a partir de las gestiones de gobierno de Cristina Fernández de Kirchner en Argentina. *Apuntes: Revista de Ciencias Sociales*, 41(74), 71-102.

Vázquez, M. (2015a) *Juventudes, políticas públicas y participación: un estudio de las producciones socioestatales de juventud en la Argentina reciente*. Grupo Editor Universitario, CABA.

Vázquez, M. (2015b) "Del que se vayan todos a militar por, para y desde el Estado. Desplazamientos y reconfiguraciones del activismo y las causas militantes luego de la crisis de 2001 en Argentina" en J.M. Valenzuela Arce (Coord.) *El sistema es antinosotros. Culturas, movimientos y resistencias juveniles*. México: UNAM/COLEF/GEDISA

Vázquez, M. y Cozachcow, A. (2017). "Militancia juvenil y trabajo en la gestión. Las configuraciones de sentido en los espacios juveniles de partidos argentinos que gestionan a nivel subnacional". Revista de Sociología e Política, Universidade Federal do Paraná, Brasil.

Vazquez, M., Rocca Rivarola, D., Cozachcow, A. (2017) "Fotografías de las juventudes militantes en Argentina. Un análisis de los compromisos políticos juveniles en el Movimiento Evita, el Partido Socialista y el PRO entre 2013 y 2015" En Vazquez, M., Vommaro, P, Nuñez, P. y Blanco, R. (comps.) *Militancias juveniles en la argentina democrática. Trayectorias, espacios y figuras de activismo*. Imago Mundi, Longchamps

Vommaro, P. (2014). Juventudes, políticas y generaciones en América Latina: acercamientos teórico-conceptuales para su abordaje, en AAVV En busca de las condiciones juveniles latinoamericanas. COLEF-CINDE Manizales-CLACSO: Tijuana, México.

KAIROS. Revista de Temas Sociales
ISSN 1514-9331. URL: <http://www.revistakairos.org>
Proyecto Culturas Juveniles
Publicación de la Universidad Nacional de San Luís
Año 27. N  52. Diciembre de 2023
Temas libres

KAIROS. Revista de Temas Sociales
ISSN 1514-9331. URL: <http://www.revistakairos.org>
Proyecto Culturas Juveniles
Publicación de la Universidad Nacional de San Luís
Año 27. N  52 Diciembre de 2023



Un lugar para la memoria

Graciela Castro³⁴

Recibido: 10/10/ 2023
Aceptado: 15/ 11/2023

*“Entonces vuelvo a mirarme,
los pies, y están atados;
las manos,
y están atadas;
el cuerpo,
y está preso;
pero el alma,
ay, el alma,
no puede quedarse así,
la dejo ir, correr,
buscar lo que aún queda de mí misma
hacer un mundo con retazos,
y entonces río,
porque aún puedo sentirme viva”*

Ana María Ponce. ³⁵

Resumen

Durante la década de 1970 algunos países de Latinoamérica tuvieron el horrible privilegio de constituir lo que se denominó Plan Cóndor. La finalidad del mismo fue perseguir y eliminar a militantes políticos, sociales, sindicales y estudiantiles de nacionalidad argentina, uruguaya,

³⁴ Dra. en Psicología. Docente e investigadora UNSL. Email: graci12c@gmail.com

³⁵ Ana María Ponce nació en San Luis el 10 de junio de 1952. Fue secuestrada el 18 de julio de 1977, día del cumpleaños de su hijo; es detenida por fuerzas de la Marina, y llevada a la ESMA, donde permanecería hasta febrero de 1978. Dejó a Graciela Daleo, una compañera de detención, todos los poemas que había escrito durante el tiempo que duró su secuestro. Graciela, sobreviviente de la ESMA, es quien logra contactar a familiares de Ana María para entregarles esos conmovedores textos.

chilena, paraguaya, boliviana y brasileña. A la par de aquel plan, en Argentina, hasta 1983 estuvo vigente el accionar de una dictadura sangrienta y opresiva que dejó miles y miles de muertos, desaparecidos, niños apropiados y años de oscurantismo, muertes, miedos, heridas en la sociedad, tanto en las personas como en las instituciones.

Tras el retorno a la vida en democracia en 1983, los organismos de Derechos Humanos que habían iniciado sus actividades durante la dictadura, luego de la asunción del gobierno democrático reactivaron su presencia y sus luchas. Los gobiernos de Raúl Alfonsín, Néstor Kirchner y Cristina Fernández colocaron el tema de los derechos humanos en sus agendas. Recién a partir de la asunción de los dos últimos presidentes nombrados, las políticas de *Memoria, verdad y justicia* se establecieron como política de estado.

A poco de cumplir cuarenta años del regreso a la vida institucional democrática, los argentinos venimos observando comportamientos violentos que tras el paso de los meses acrecientan su agresividad no sólo en los discursos sino también en las acciones públicas.

Palabras clave: democracia, dictadura, violencia, memoria social

Summary

During the 1970s, some Latin American countries had the horrible privilege of constituting what was called Plan Condor. Its purpose was to persecute and eliminate political, social, trade union and student militants of Argentine, Uruguayan, Chilean, Paraguayan, Bolivian and Brazilian nationality. Along with that plan, in Argentina, until 1983 the actions of a bloody and oppressive dictatorship that left thousands and thousands of dead, disappeared, appropriated children and years of obscurantism, deaths, fears, wounds in society, both in people and in institutions. After the return to life in democracy in 1983, the human rights organizations that had begun their activities during the dictatorship, after the assumption of the democratic government, reactivated their presence and their struggles.

The governments of Raúl Alfonsín, Néstor Kirchner and Cristina Fernández placed the issue of human rights on their agendas. Only after the assumption of the last two presidents appointed, the policies of Memory, truth and justice were established as state policy. Shortly after forty years of the return to democratic institutional life, Argentines have been observing violent behaviors that after the passage of months increase their aggressiveness not only in speeches but also in public actions.

Keywords: democracy, dictatorship, violence, social memory

Introducción

La música que venía de una pequeña radio era el único sonido en el cuarto. Sobre la cama, papeles, fotocopias, algún libro y un lápiz jugueteando entre sus dedos era el escenario

habitual en días previos a un parcial. De pronto, la calma se alteró y la melodía que venía escuchando mutó velozmente a una marcha militar y tras ella el comunicado número 1 que anunciaba, en un discurso típicamente áspero: "*Se comunica a la población que, a partir de la fecha, el país se encuentra bajo el control operacional de la Junta de comandantes Generales de las FF. AA*". Si bien no era el primer golpe de estado en Argentina, su edad la colocaba vivenciando intensamente la situación por primera vez. En meses previos el clima ciudadano mostraba acciones inquietantes y la vida universitaria también anunciaba preocupación. Sintió temor y se asom  a la ventana del cuarto, pero todo era silencio alrededor, al igual en el departamento que habitaba. Ella tenía la costumbre de estudiar por las noches mientras los demás dormían, por lo cual no contaba con quien comentar la nueva situación. No imaginaba la gravedad de lo que vendría en el país, aunque acontecimientos en días previos anunciaban peligrosidad en la vida de los habitantes de Argentina. Así, ese comunicado quedaría grabado en su memoria.

Durante la década de 1970 algunos países de Latinoamérica tuvieron el horrible privilegio de constituir lo que se denominó Plan Cóndor. La finalidad del mismo fue perseguir y eliminar a militantes políticos, sociales, sindicales y estudiantiles de nacionalidad argentina, uruguaya, chilena, paraguaya, boliviana y brasileña. A la par de aquel plan, en Argentina, hasta 1983 estuvo vigente el accionar de una dictadura sangrienta y opresiva que dejó miles y miles de muertos, desaparecidos, niños apropiados y años de oscurantismo, muertes, miedos, heridas en la sociedad, tanto en las personas como en las instituciones.

Tras el retorno a la vida en democracia en 1983, los organismos de Derechos Humanos que habían iniciado sus actividades durante la dictadura, luego de la asunción del gobierno democrático reactivaron su presencia y sus luchas. El gobierno de Raúl Alfonsín- primer presidente de la renacida democracia- mostró decisiones muy importantes a favor de los derechos humanos. De ello quedó el informe presentado por la Comisión Nacional sobre la desaparición de personas (CONADEP) cuyo objetivo fue aclarar e investigar la desaparición forzada de personas producidas durante la dictadura militar en Argentina. De tal tarea surgió el informe denominado "Nunca Más". En los primeros meses de 1985, por decisión del mismo presidente de la nación, se inició el Juicio a las juntas que habían tenido sus responsabilidades durante los años de la dictadura. Ambas decisiones políticas fueron fundamentales para iniciar una nueva etapa institucional en el país. El Juicio constituyó un momento histórico de suma importancia pues por primera vez, integrantes de las sucesivas juntas militares, fueron sometidos a tal medida desde una institución civil con las garantías jurídicas correspondientes a todos los habitantes de Argentina. Vale recordar que, en ese momento, aún se mantenía en vilo a la democracia y lo mostraron posteriormente a través de asonadas militares que no lograron destruir la democracia, aunque la misma se mantendría de modo frágil. De igual

modo, en los meses que continuaron se sucedieron leyes de impunidad, en particular para los sectores medios de las fuerzas armadas; demoras en la continuidad de los juicios pues sólo el gobierno de Raúl Alfonsín, Néstor Kirchner y Cristina Fernández colocaron el tema de los derechos humanos en sus agendas. Recién a partir de la asunción de los dos últimos presidentes nombrados, las políticas de *Memoria, verdad y justicia* se establecieron como política de estado y los juicios retomaron su tratamiento, aunque con la lentitud característica del accionar de la justicia. Durante todo ese tiempo, los organismos de Derechos Humanos, en particular las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo no discontinuaron sus actividades, constituyéndose en las protagonistas fundamentales por el mantenimiento de la memoria. Ellas fueron convocando a las juventudes en particular, quienes a través de sus performances le fueron incorporando modalidades, lenguajes y acciones en las marchas y actos que se realizan en todo el país, aún en los años críticos de la pandemia.

Sin duda, la característica de la dictadura fue la violencia institucional y hacia las personas. Todo ello dejó heridas lacerantes en la vida cotidiana de los sujetos que demandaron esfuerzos y tiempos para tratar de reestructurarla. Sin embargo, a la par de políticas que se implementaron desde el Estado para resguardar la memoria, en determinados momentos y frente a intentos de decisiones judiciales que beneficiaba a condenados por delitos de lesa humanidad³⁶, movilizaciones ciudadanas mostraron que las políticas de *Memoria, verdad y justicia* se habían instalado no sólo como políticas de estado sino en la matriz del pensamiento de la mayoría del pueblo argentino.

A poco de cumplir cuarenta años del regreso a la vida institucional democrática, lxs argentinx venimos observando comportamientos violentos que tras el paso de los meses acrecientan su agresividad no sólo en los discursos sino también en las acciones públicas. El atentado a la vice presidenta de Argentina- Cristina Fernández- implicó un parteaguas en el imaginario argentino donde la expresión "nunca más" parecía estar instalada definitivamente en el país. Ya sin tapujos la violencia regresaba peligrosamente a la vida institucional. Desde los espacios académicos entendemos necesario reflexionar acerca de la memoria, la violencia, el contexto social y cultural y el papel de lxs diversos actores sociales, tras un pasado donde la

³⁶ En 2017 La Corte Suprema, por mayoría, declaró aplicable el cómputo del 2x1 para la prisión en un caso de delitos de lesa humanidad. Frente a tal decisión, a instancias de los organismos de derechos humanos, se realizaron en todo el país marchas en repudio a la misma. Tras ello, la corte revirtió la decisión anterior y resolvió que dicha medida era inaplicable para los casos de lesa humanidad. De este modo, la Corte reafirmó los principios del sistema internacional de derechos humanos.

represión del estado dejó heridas y marcas que parecían, ilusamente, haber quedado en la historia.

La urdimbre de la memoria

Detenernos en desentrañar los senderos de la memoria invita a considerar aspectos necesarios para arribar al punto que interesa en esta reflexión. Un primer eje es diferenciar entre aquella que corresponde a lo individual y ello nos lleva a la neurología y la psicología como campos científicos apropiados. Ambos permiten comprender las maneras en que se construye la identidad personal. Sobre este eje, es posible que las lecturas nos lleven al personaje borgeano, "Funes, el memorioso" quien, en diálogo con su interlocutor, comentaba: "Mi memoria, señor, es como vaciadero de basuras". Ese personaje, del cual el autor nos relataba la magnitud de sus recuerdos, finalmente "Era el solitario y lúcido espectador de un mundo multiforme, instantáneo y casi intolerablemente preciso". (Borges; 1998)

El otro eje- en el que centraremos la atención en este análisis- es la memoria social. Un primer elemento es comprender la pluralidad en su concepción y ello se funda en que, si bien afecta a la memoria individual, sus causas se conjugan en el contexto que enmarca el ámbito personal.

(...) la memoria colectiva solo consiste en el conjunto de huellas dejadas por los acontecimientos que han afectado al curso de la historia de los grupos implicados que tienen la capacidad de poner en escena esos recuerdos comunes con motivo de las fiestas, los ritos y las celebraciones públicas. (Ricoeur, 1999, p. 19).

De lo anterior traemos la referencia a acontecimientos que producen clivajes en la vida cotidiana de los sujetos llevando a una desestructuración de la misma. Ello implica una ruptura en los modos de vida en sociedad ocasionando conflictos y dolores personales en diversos colectivos sociales. Apelando a Isabel Pipper y otros (2013; 21) vale afirmar: "Hacer memoria es interpretar el pasado, lo que es normado por la posición que el sujeto ocupa en la tradición histórica y cultural". De lo expresado podemos interpretar que la memoria deviene de una construcción social atravesada por las particularidades de los sujetos. Agregamos otros elementos que señala Elizabeth Jelín: "Abordar la memoria involucra referirse a recuerdos y olvidos, narrativas y actos, silencios y gestos. Hay en juego saberes, pero también hay emociones. Y hay también huecos y fracturas" (2020; 419). Desde la literatura traemos a la reflexión un fragmento que nos parece apropiado al punto de nuestro análisis; corresponde a la novela de Carlos Franz – El desierto- en el relato de uno de sus personajes cuando asevera: "Aunque sé que es inútil, que en ninguno hallaré la fórmula que me permita esconderme de mi memoria, ahora que la he puesto en marcha" (2005;149). En esa urdimbre se irá construyendo

la memoria social y en ella se elaboran las narrativas que se reproducen en los recuerdos. Sin embargo, esos relatos no contienen líneas de expresión homogéneas ni únicos, pues todos están mediados por los sentimientos individuales. Pero, más allá de las heterogeneidades dichas narrativas cuentan con un germen común: la ruptura del momento histórico que atraves  la vida de cada sujeto.

Argentina, tal como señalamos en la Introducción, durante la década de 1970 vivió una dictadura, la más sangrienta y violenta padecida en el país. Del "Informe sobre la situación de los derechos humanos en Argentina" (Comisión Interamericana de Derechos Humanos. OEA.) leemos el siguiente fragmento de las conclusiones: "(...) la Comisión ha llegado a la conclusión (que) en la República Argentina se cometieron durante el período a que se contrae este informe- 1975 a 1979- numerosas y graves violaciones de fundamentales derechos humanos reconocidos en la Declaración Americana de Derechos y Deberes del Hombre" (1980; 290). Los integrantes de la Junta Militar incorporaron en el léxico argentino la horrorosa palabra "desaparecidos" y como afirmaban los dictadores para su explicación "no est n, no existen, est n desaparecidos". Los fragmentos citados permiten advertir que los hechos ocurridos durante la dictadura dañaron profundamente los sentimientos de las personas, tanto en aquellas que padecieron en sus cuerpos, sus familias y su entorno, la tortura y la violencia, sino también en la mayoría de la sociedad pues todxs se hallaban bajo sospecha, tuviesen o no razones que los vincularan a grupos que la dictadura perseguía. El informe de la Comisión Nacional sobre la desaparición de personas (CONADEP) afirmaba "(...) Todos caían en la redada: dirigentes sindicales que luchaban por una simple mejora de salarios, muchachos que habían sido miembros de un centro estudiantil, periodistas que no eran adictos a la dictadura, psicólogos y sociólogos por pertenecer a profesiones sospechosas; jóvenes pacifistas, monjas y sacerdotes que habían llevado las enseñanzas de Cristo a barriadas miserables y amigos de cualquiera de ellos" (1984;9)

Norbert Lechner apelaba a la expresión de Guillermo O'Donnell al afirmar "El autoritarismo genera una "cultura de miedo" (1990; 88) para analizar la situación argentina durante la década de 1970. Los testimonios de quienes padecieron persecución, torturas y también todxs aquellxs que soportaron violencias en sus vidas cotidianas reflejan los sentimientos prevalecientes: miedos e incertidumbres en el diario vivir dando lugar a la sensación de estar constantemente vigiladxs y perseguidxs, ponen de relevancia la influencia de las emociones en la construcción de la memoria social. Tal como afirma Jelín, la memoria es selectiva pero las huellas que ella deja deben enfrentar el peligro del olvido. Ante ello Jelín asevera: "la contracara del olvido es el silencio" (2020; 432). Frente a tal riesgo se asoma el papel de las palabras. Sobre ellas escribió Cortázar: "Hay palabras que, a fuerza de ser repetidas, y muchas veces mal empleadas, terminan por agotarse, por perder poco a poco su

vitalidad" (1987). Sin embargo, ellas pueden venir a nuestra ayuda para enfrentar el riesgo del olvido en la construcción de la memoria social que, como ya describimos es una construcción atravesada por las emociones. Si buscamos que dicha memoria no sea simplemente acciones externas cuando se recuerda, sino entenderla como la posibilidad de no dar espacio a reiteraciones de la violencia y procurar el ejercicio de la justicia como así también la incorporación de prácticas y performances que incorporen a las nuevas generaciones en el proceso de la memoria, considerar a las palabras deviene de suma importancia. Acá regresamos a Cortázar quien haciendo referencia a las situaciones vividas en Argentina durante la dictadura y el uso discursivo de la misma señalaba: "Detrás de cada palabra está presente el hombre como historia y como conciencia, y es en la naturaleza del hombre donde se hace necesario ahondar a la hora de asumir, de exponer y de defender nuestra concepción de la democracia y de la justicia social". En la memoria de lxs argentinxs aún resuena el bastardeo de las palabras en los j rcas de la dictadura, tanto aquellas que expresaban que "el exceso de pensamiento lleva a la subversión" como aquellas que se habían incorporado en el habla común y se reiteraban casi de una manera irreflexiva cuando alguien desaparecía o aparecía muerto o perseguido: "en algo raro andar a". Sin embargo, prontamente otras palabras se animarían a no dejar para el olvido o el silencio las atrocidades del régimen militar; fueron las voces de aquellas que en principio y como una manera de obturar sus reclamos llamaron "las locas de Plaza de Mayo". Con las Madres y Abuelas las palabras volvieron a recuperar la necesidad de justicia y aquellas consignas primigenias que reclamaban "Vivos se los llevaron, vivos los queremos" con el paso del tiempo y las circunstancias históricas y políticas transitadas en Argentina, a más de cuatro décadas del golpe de estado, siguen siendo miles y miles las voces que en los actos del 24 de marzo repiten la consigna que identifica la lucha por la memoria, la verdad y la justicia: " 30 mil detenidos desaparecidos: presente.  Ahora y siempre!"

Las palabras, de manera similar a la memoria colectiva, son el producto de un entramado social. En su crecimiento y desarrollo participan distintas instituciones dominantes, tales como la familia, la educación y los diversos espacios de encuentro y comunicación de la sociedad. En el párrafo anterior apelamos a algunas expresiones discursivas que se escuchaban y leían durante la dictadura. Ellas aportaban a la construcción de sentido que, a veces de manera irreflexiva, otras como defensa yoica, muchas personas reproducían.  Qu  sucede con las palabras y la vinculación con la memoria tras haber transcurrido más de cuarenta años en un país donde la dictadura dejó marcas dolorosas?  A través de qué mecanismos circulan las palabras y los mensajes resultantes de ellas? En el apartado siguiente nos detendremos en el papel que adquieren las informaciones en la actualidad, la manera en que se difunden, el sentido de ellas y los actores que las expresan.

Escenarios contemporáneos

Es indudable en las últimas décadas la centralidad de las imágenes en la construcción de la realidad social. Es posible que algunxs recordemos aquellas que mostraban desde los medios de comunicación acciones que supuestamente sucedían en Irak, en lo que se conoció como “la guerra del Golfo” durante el año 1990. Cualquiera habitante del planeta podía observar situaciones que se sucedían en aquel territorio. Meses después, el filósofo francés Jean Baudrillard publicó su análisis acerca del simulacro de la espectacularidad de las acciones de aquella guerra. De dicho análisis hacemos referencia a dos expresiones del filósofo: “A la catástrofe de lo real preferimos el exilio de lo virtual, cuyo espejo universal es la televisión” (1991; 11). Desde cualquier lugar del planeta todo el mundo veía imágenes de persecuciones, torturas, destrucción, entre otras y tiempo después, el mundo se enteraría que ellas se producían desde un set de televisión. Las imágenes reales mutaban a la virtualidad sin cuestionamiento por buscar sus certezas. Entonces regresamos al análisis de Baudrillard: “Los medios de comunicación promocionan la guerra, la guerra promociona los medios de comunicación, y la publicidad rivaliza con la guerra” (1991; 22). Ello de ningún modo implica que los hechos fuesen totalmente falsos; lo que difería era la perspectiva de la información y su modo de construcción. Situaciones similares se continuaron reproduciendo colocando en el centro el papel de los medios de comunicación, las informaciones que se difunden a través de ellos, la construcción de sentido y las consecuencias en la vida real de las sociedades. De tales acciones es posible diferenciar ciertos ejes: la veracidad de la información, la espectacularidad en su difusión y los discursos en su transmisión. Como acá nos interesa centralizar la reflexión acerca de la difusión de información y el vínculo con la memoria social, apelaremos a hechos ocurridos en Latinoamérica y en particular en Argentina en los últimos meses por su relación con la violencia.

Durante los meses de mayor incertidumbre y peligros ocasionados por la pandemia por Covid-19 las pantallas de televisores como así también en las redes sociales- actores que adquirieron protagonismo en dicho tiempo- mostraron imágenes de grupos que, en la mayoría de ellos, se identificaban como antivacunas o críticos de las medidas de los gobiernos. La quema de barbijos y marchas por las calles ciudadanas, no exentas de comportamientos con cierta agresión, ocuparon amplios espacios en tales medios. Los aspectos distintivos de esas acciones eran la espectacularidad y los discursos violentos. Otro elemento no menor tiene que ver con los actores de tales manifestaciones. En ellxs no interesa la formación ni expertise en temas científicos sino la intensidad en el mensaje apelando fundamentalmente a las emociones. Ellas están reguladas por el sistema límbico y por consiguiente son el punto central de los impulsos. Dicho lo cual, se comprende la afirmación de Byung- Chul Han quien dice: “la

emoción representa un medio muy eficiente para el control psicopol tico del individuo” (2014; 75). Ya señalamos en apartados anteriores los modos en que la dictadura en Argentina utilizó la información para influir en el comportamiento de lxs ciudadanxs a través del miedo y el control. La confluencia de ambas emociones aporta a la construcción de las relaciones de poder. En consecuencia, la dictadura a través de aquellas emociones buscaba establecer relaciones de dominación en la sociedad argentina. En ese proceso los medios de comunicación tuvieron papeles destacados. Pero avancemos al presente en la reflexión acerca de la memoria y la violencia. Durante la gestión que gobernó Argentina entre 2015/2019, en más de una ocasión quien fuera presidente durante ese período, declaraba ante los periodistas que lo entrevistaban que él no opinaba acerca de lo ocurrido en el país durante la dictadura y por otro lado ponía en evidencia su actitud hacia los organismos de derechos humanos a quienes consideraba parte “del curro³⁷ de los derechos humanos”. Discursos similares se fueron reproduciendo por parte de algunos dirigentes de su partido junto a periodistas y conductores de radios y televisión. Entre tales discursos se buscó destruir el mensaje central de los organismos de derechos humanos y que integra la consigna central de todas las movilizaciones sobre el tema: 30.000 desaparecidos. En el apartado correspondiente de este mismo texto, hicimos referencia a la dimensión discursiva que la dictadura otorgó a la palabra “desaparecido”. Por otro lado, y sobre el mismo concepto, tras la reapertura democrática, la expresión “30.000 desaparecidos” qued  incorporada en el imaginario social argentino como una cifra simbólica que no admitía discrepancias, pues por las características de la violencia llevada a cabo por la dictadura, nunca podría aseverarse la cantidad exacta de las víctimas. Sin embargo, la presencia de mensajes que ponían en duda la cifra mostró las actitudes negacionistas que se fueron reiterando sin pudores ni resonancias emocionales por parte de sus emisores. Aunque tales mensajes no se constituyeron en mayoría en el pueblo argentino, con suma preocupación muchxs comenzamos a advertir en los primeros meses del año 2022 que a los discursos se agregaron acciones tales como dejar- frente a la casa de gobierno nacional- bolsas mortuorias con rótulos que vinculaban a personas relacionadas con organismos de derechos humanos y dirigentes políticos de la actual gestión del gobierno nacional; ataque con piedras sobre las ventanas de la oficina de la vicepresidenta de la nación en el senado al igual que frente al Instituto Patria, lugar identificado también con la vicepresidenta; presencia de grupos minoritarios disparando antorchas encendidas hacia la casa de gobierno nacional al igual que marchas portando guillotinas y pancartas con imágenes de la misma dirigente política y el presidente de Argentina, junto a mensajes plagados de agresión y sumado a ello regreso de personajes que tuvieron participación durante la dictadura. Sin dudas las conductas y discursos agresivos mostraron una acción inesperada que millones

³⁷ En Argentina significa "robo" o "estafa".

de personas vieron de modo directo a través de las pantallas de televisión. Una vez más las imágenes mostraron la centralidad sin necesidad de agregar palabras: una persona, entremezclada entre el público que en los últimos días aguardaba a la vicepresidenta de la nación frente a su domicilio personal, disparó a muy poca distancia de su rostro en un claro intento de magnicidio de la lideresa política. La perplejidad de los observadores frente al hecho era el escenario que enmarcaba el momento de la ruptura de consensos básicos construidos por el pueblo argentino tras el regreso a la vida en democracia. La muerte -de modo milagroso- no había regresado a la vida institucional del país, aunque el atentado marcaba el quiebre en los modos de la práctica política.

El precio de la vida

En el apartado anterior hicimos referencia al lugar que ocupa la información en el imaginario social, como así también los estrechos nexos que surgen de ella en las maneras en que se organizan las emociones. Nada es azaroso ni circunstancial como tampoco es una novedad la centralidad que ocupa la información en la vida contemporánea. Es fácilmente advertible su incidencia en la vida institucional de los países conduciendo a que la democracia degenera en infocracia, tal como afirma Byung-Chul Han. Esa situación nos conduce a reflexionar acerca de la noción de poder, pero éste ya no implica contar con la posesión de los medios de producción, sino que la información pasa a detentar un lugar singular. El acceso y control de la misma permite mantener la dominación ya no de los cuerpos, sino del comportamiento de los sujetos. Quien posee la información controla la distribución del poder. Las herramientas de dicho control pueden ser más sutiles y directas para lograr el sometimiento psíquico pues, a través de las imágenes y las palabras acceden de manera más rápida en el nudo central que son las emociones. Por otro lado, recordemos que el receptor de esos mensajes asiste de modo pasivo a ellas a través de las pantallas de los dispositivos y televisores. Sin embargo, tal situación no implica que nunca habrá reacciones por parte de esos receptores. Ya con Foucault aprendimos que el poder no está centralizado y en esa relación asimétrica puede modificarse el control. No obstante, los dispositivos de ese control son fundamentales; de allí que su posesión es determinante para establecer los límites del poder. El predominio de la información se dirige a los afectos más que a la racionalidad. No hay espacio ni tiempo para la narración ni la reflexión. De ese entramado se van conformando identidades y ellas son quienes permiten las vinculaciones sociales. Pero, adelantemos un paso más en este recorrido: el escenario que enmarca la infocracia. Las sociedades a nivel mundial están atravesando un tiempo histórico complejo; quizá aquél que anunciaba Gramsci en el que un mundo está muriendo, pero otro no acaba de nacer y sus fantasmas recorren a la humanidad. Es indudable la presencia cada vez más acentuada de las desigualdades sociales

y los conflictos que ellas ocasionan desestructuran la vida cotidiana. Entonces, en la lucha por la sobrevivencia parecería no haber espacio para todos en el mundo. A estas situaciones hay que agregar las consecuencias producidas por la pandemia del COVID-19. Tal como se describe en el informe de OXFAM: "La pandemia ha afectado en mucha mayor medida a las personas en situación de pobreza que a los ricos, y ha tenido consecuencias especialmente graves para las mujeres, las personas negras y afrodescendientes, los Pueblos Indígenas, y las comunidades históricamente excluidas y oprimidas en todo el mundo" (2021; 14). En ese mundo con desigualdades queda poco espacio para reflexionar y las emociones resultan espacios propicios para construir las subjetividades. Entonces adquiere relevancia el valor de la vida y algunas parecería que carecen de importancia. Hacemos propia la expresión de Judith Butler cuando señala que algunas vidas parecería que no son "duelables". Con esta expresión la filósofa estadounidense se refiere a aquellas vidas que aún antes de su pérdida no son lamentables para otrxs y la violencia, en cualquiera de sus formas se asoma en ese acto. Regresemos al tema de la memoria social y su relación con las situaciones vividas en Argentina durante la dictadura. Los testimonios de quienes sobrevivieron a las torturas como así también a quienes soportaron exilios interiores, censuras, hostigamientos y pérdidas emocionales ponen de relieve el comportamiento violento de los autores de aquellas agresiones sin mostrar resonancia emocional alguna. "Los otros", bajo el rótulo que les otorguen según la circunstancia, son esas vidas "no duelables". Si colocamos la mirada en lo macrosocial en un escenario propio del neoliberalismo, podemos detenernos en una de las consecuencias de la desigualdad y el tiempo de pandemia. Retornamos al informe de OXFAM y leemos: "Esta crisis ha dejado al descubierto los problemas de nuestro fallido sistema económico global, así como otros tipos de opresión estructural que permiten que una pequeña élite prospere, mientras las personas en situación de pobreza, un gran número de mujeres, las personas negras y afrodescendientes, los Pueblos Indígenas y demás comunidades históricamente excluidas y oprimidas de todo el mundo tienen dificultades para sobrevivir" (2021;61). Para un pequeño número de millonarios gran parte del planeta pasa a constituirse en vidas no duelables. Pero retornemos a los microespacios sociales que habitamos a diario y la relación con la vida en sociedad. Por señalar un tema: el feminicidio. Al respecto CEPAL (2021) señala: "Al menos 4.091 mujeres fueron víctimas de feminicidio en 26 países (17 de América Latina y 9 del Caribe) en el año 2020, una disminución de 10,6% con respecto a 2019, cuando se reportaron 4.576 casos" y agrega más adelante el informe lo siguiente: "La tolerancia social e institucional, la impunidad y la dificultad para acceder a servicios de salud y de justicia oportunos y de calidad, entre otros factores, contribuyen a que todas las formas de violencia contra las mujeres ocurran y se perpetúen". Continuemos con otro tema sólo para ejemplificar el valor de las vidas.

La justicia es otra de las instituciones dominantes donde a partir de sus actos interpretativos las organizaciones que la comprenden pueden responder con violencia. La presencia de las fake news y el comportamiento de algunos actores que se insertan en dichas organizaciones pueden generar acciones de violencias simbólicas. Tales situaciones las hemos observado en casos que vincularon a líderes y lideresas políticas con situaciones de supuesta corrupción que posteriormente se demostró su falsedad, aunque la primera decisión ya había obstaculizado la continuidad política de dichos líderes. Situaciones que involucran a ciudadanxs comunes también ponen en evidencia las acciones de los agentes de justicia. En tales hechos es posible recordar casos vinculados con delitos de violencia de género como así también otros que involucran a sectores populares. También podemos advertir comportamientos similares en las prácticas políticas. El diálogo y la tolerancia han sido suplantados por la agresión; el adversario se coloca como enemigo y la destrucción de sus vidas comienza peligrosamente a hacerse presente en Latinoamérica en particular. Candidatxs a la presidencia deben realizar sus campañas rodeados de cuidadas medidas de extrema seguridad y recientemente, en Argentina millones de espectadores vieron el intento de asesinato a la vicepresidenta de la nación.

Asimismo, a nivel mundial es posible observar en los últimos tiempos y de modo más recurrente, la presencia de grupos cuyos perfiles coinciden en las prácticas violentas como uno de sus elementos centrales junto a discursos antipolíticos. La mayoría de ellos se presenta integrado por personas desencantadas con el sistema democrático y los partidos tradicionales. Estas situaciones se producen en un tiempo en el cual las consecuencias de las desigualdades no logran ser superadas por las políticas públicas propuestas por los gobiernos, quienes a su vez enfrentan condicionamientos de los organismos financieros internacionales. Tal encuadre va conformando un escenario de descontento y disconformidad hacia las prácticas políticas y los partidos políticos permitiendo de ese modo la presencia de grupos de extrema derecha los cuales se caracterizan por discursos violentos y que atentan contra los derechos humanos y sociales.

La subjetividad en las instituciones

Desigualdades, pantallizaci n, infocracia, violencia y vidas no duelables. Tal pareciese ser el escenario que habitamos en la contemporaneidad. A la par de todo ello se agrega la ruptura de proyectos colectivos y la construcción del "nosotros" es superado por urgencias individuales. En ese marco pareciese sólo haber espacio para construir una subjetividad aherrojada sin alternativa de autonomía, creatividad y pensamiento crítico. Sin embargo, regresando a Judith Butler hacemos propia su expresión: "si sentimos dolor y rabia, es que no hemos renunciado a nuestra capacidad de reaccionar ante el mundo" (2022; 53). La memoria

regresa entonces como una necesidad imperiosa de no quedar reducida a determinadas fechas o testimonios que pueden resultar ajenos para quienes no vivieron esos tiempos. Requiere ser memoria social activa, incorporando nuevas performances si es preciso, pero buscando los compromisos sociales de los actores que conforman la vida institucional. Nada de ello busca voces homogéneas, sino por el contrario, entender y aceptar la diversidad en la sociedad.

El conocimiento mostró a través el desarrollo científico que era posible elaborar estrategias para enfrentar una pandemia, no obstante, un mundo con desigualdades e intolerancia continúa vigente. Es necesario intervenir desde las instituciones dominantes en la construcción de subjetividades autónomas. All , la política, la educación y los medios de comunicación tienen un espacio importante. Retornamos a Cortázar y el valor de las palabras cuando afirmaba el riesgo de “colonización de la inteligencia por deformación de la palabra”. Los ámbitos educativos tienen la posibilidad por el bien que ponen en juego- en términos de Bourdieu- de brindar herramientas que tiendan a superar la colonización de la inteligencia y enfrentar el sonambulismo intelectual al cual se refería Lander como premisa para lograr un conocimiento comprometido con lo social. En cuanto a los medios de comunicación al igual que las redes sociales, que ya han demostrado ser propiedad de grupos con fuertes intereses financieros, debiesen comprender la responsabilidad en la transmisión de la información que requiere contar con veracidad y formación en sus emisores. Finalmente, los espacios políticos y sus prácticas son el resultado de aquellas otras instituciones. Si el Estado es el lugar donde se dirimen los conflictos, él requiere de actores y prácticas que no alejen a lxs ciudadanos quienes resultan ser convocados por grupos de ultraderecha y destituyentes. La violencia en los comportamientos sociales puede tener su origen en las desigualdades que los gobiernos no logran superar por el condicionamiento de deudas con organismos internacionales en muchos casos y discrepancias internas en otros. En ese entramado también se halla el germen para la emergencia de actores con discursos altisonantes y agresivos que desprecian la vida institucional y sus protagonistas políticos colocando en riesgo los modos de convivencia democrática.

Tras el recorrido que hemos intentado en esta reflexión nos interesa finalizar apelando al título de este texto: Un lugar para la memoria. Si se entiende a la misma tan sólo como fechas de recuerdo en la sociedad y despojada de significación, se vacía la importancia como signifiante. En Argentina, de modo análogo a otros países de Latinoamérica que han vivido dictaduras y comportamientos violentos, quedaron huellas muy dolorosas en la sociedad y demand  muchos años procurar la reconstrucción en los diversos ámbitos que conforman los modos de vida en sociedad. A punto de cumplirse cuarenta años tras el regreso a la vida en democracia dicho sistema, en el país, continúa siendo muy condicionado por urgencias que

provienen de las desigualdades. Hallamos en ese encuadre el germen propicio para la presencia de grupos violentos y proclives a la ruptura de consensos ciudadanos. Junto a esos comportamientos también advertimos discursos negacionistas, demoras excesivas en los juicios de lesa humanidad y también la autorización de instancias judiciales para permitir que condenados por los mismos delitos gocen de libertad condicional. En este escenario resulta importante resignificar el papel de la memoria social en las prácticas ciudadanas. Sabemos que hablar de la memoria implica considerar la pluralidad en los actores, cada cual cargando sus vivencias y constituyendo de tal modo un espacio de lucha y conflicto. Como recuerda Elizabeth Jelín: “La memoria es selectiva, y la memoria total es imposible” (2020; 346). A la par de ello es preciso considerar la presencia de otros actores sociales y sus reclamos, entre ellos los movimientos feministas y diversidades sexogenéricas, poblaciones de pueblos originarios y aquellos otrxs que han colocado en la agenda pública los reclamos por el medio ambiente. En esa heterogeneidad de actores y agendas propias de cada uno, la memoria social ocupa un espacio singular que permita mantener su peso simbólico en la sociedad. Sin dudas algunas instituciones contienen responsabilidades sustanciales en esa construcción: aquellas que corresponde a la justicia reclaman la aceleración en los juicios de lesa humanidad y cumplimiento estricto de las condenas; la educación en cuanto a la construcción de pensamiento crítico en los conocimientos y los responsables de medios de comunicación tanto los tradicionales como los digitales, cuidar los modos de transmisión de las informaciones, no banalizando los mensajes y cuidando la formación de periodistas y conductores sin que ellos se constituyan en voces centrales que condicionan el comportamiento social. Un lugar de importancia corresponde al sistema político puesto que en su organización se establecerá el modo de vida democrático. El Estado, como comunidad social, es responsable de las políticas públicas del país y éstas debiesen tener en cuenta las demandas de los ciudadanos. Nada de todo ello resulta sencillo y posible su logro solamente a partir de la voluntad de los habitantes. Implica enfrentar conflictos, divergencias y diversidades. Tal vez allí la resignificación de la memoria social pueda constituirse en el espacio que supere aquellos fantasmas gramscianos que aún obturan la emergencia de un nuevo tiempo histórico.

Bibliografía:

- Baudrillard, Jean (1991) La guerra del Golfo no ha tenido lugar. Editorial Anagrama, Barcelona.
- Borges, Jorge Luis (1998) Ficciones. Alianza Editorial. Barcelona.
- Butler, Judith (2020) La fuerza de la no violencia. Paidós. Argentina.
- Butler, Judith (2022) Sin miedo. Formas de resistencia a la violencia de hoy. Taurus. Argentina
- CEPAL (2021) Observatorio de Igualdad de Género. <https://www.cepal.org/es/comunicados/cepal-al-menos-4091-mujeres-fueron-victimas-feminicidio-2020-america-latina-caribe-pese#:~:text=En%20Am%C3%A9rica%20Latina%2C%20las%20tasas,igual%20que%20Bolivia%2C%20Brasil%2C%20Colombia>
- Cort azar, Julio (1987) El valor de las palabras. Revista Crisis. <https://revistacrisis.com.ar/notas/el-valor-de-las-palabras>). Argentina.
- Franz Carlos (2005) El desierto. Editorial Sudamericana. Buenos Aires.
- Han Byung- Chul (2014) Psicopolítica. Herder. Argentina.
- Han Byung- Chul (2022) Infocracia. Editorial Taurus. Argentina.
- Informe de la Comisión Nacional sobre la desaparición de personas "Nunca Más" (1984) EUDEBA. Argentina
- Jelín, Elizabeth (2020): Las tramas del tiempo: Familia, género, memorias, derechos y movimientos sociales. CLACSO, 2020. 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Libro digital, PDF - (Antologías)
- Lander, E. (2000).  Conocimiento para qué?  Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. Disponible en <https://bit.ly/2w20TPk>.
- Lechner Norbert (1990) Los patios interiores de la democracia. Subjetividad y política. Fondo de Cultura Económica. Chile
- OEA (1980) Informe sobre la situación de los Derechos Humanos en Argentina. Secretaria General. Doc. 20. 11 de abril de 1980. Comisión Interamericana de Derechos Humanos. Washington.
- Oxfam Internacional (2021) El virus de la desigualdad
- Piper-Shafir Isabel, Fernández-Droguett Roberto y  niguez-Rueda Lupicinio (2013) Psicología Social de la Memoria: Espacios y Políticas del Recuerdo. PSYKHE. Vol. 22, 2, 19-31
- Ricoeur, P. (1999). La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido. Madrid: Arrecife y Universidad Autónoma de Madrid.