Kairos

Revista de
Temas Sociales

ISSN: 1514-9331

AÑO 25
N°48
DIC 2021

Una publicación de Proyecto Culturas Juveniles
UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS

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

Dossier: JUVENTUDES

KAIROS. Revista de Temas Sociales
ISSN 1514-9331. URL: http://www.revistakairos.org
Proyecto Culturas Juveniles
Publicación de la Universidad Nacional de San Luís
Año 25. Nº 48. Diciembre de 2021 - VOL III
DOSSIER: JUVENTUDES

ÍNDICE

Eje c) Conflictividad social, protesta y violencia policial

Dimensiones de Subjetividades políticas de manifestantes en una protesta antirepresiva. 4

Diálogos entre el trabajo etnográfico y la investigación por encuestas 4

Activismo antirrepresivo de jóvenes de Córdoba en contexto de pandemia 36

Economía del miedo y punitivismo. 59

Un estudio de los posicionamientos subjetivos de jóvenes estudiantes de clase alta y baja ante la narrativa social de la inseguridad 59

Eje d): Educación, ciudadanía y socialización política

Reflexividad y trabajo de campo: apuntes de investigación sobre prácticas de socialización juvenil en un colegio de clases altas de la Ciudad de Buenos Aires 89

"Tener el secundario": la prueba escolar en los relatos biográficos de dos jóvenes estudiantes de un Bachillerato Popular del AMBA 116

Singularidades y vida en común: las (in)justicias y lo público en instituciones de educación superior no universitaria 139

KAIROS. Revista de Temas Sociales
ISSN 1514-9331. URL: http://www.revistakairos.org
Proyecto Culturas Juveniles
Publicación de la Universidad Nacional de San Luís
Año 25. Nº 48. Diciembre de 2021 - VOL III
DOSSIER: JUVENTUDES

Dimensiones de Subjetividades políticas de manifestantes en una protesta antirepresiva.

Diálogos entre el trabajo etnográfico y la investigación por encuestas[1]

Bonvillani, Andrea[2]

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

Resumen

Este trabajo se propone ofrecer algunas ilustraciones empíricas acerca del proyecto teórico-analítico de definición de las subjetividades políticas como configuración de dimensiones cognitivas, emocionales y de las prácticas. Dichas ilustraciones provienen del diálogo establecido entre los emergentes del trabajo de campo cualitativo realizado desde 2012 en distintos escenarios de despliegue de una protesta antirepresiva que se realiza en Córdoba (Argentina) y los resultados de una encuesta aplicada a manifestantes de dicha arena de lucha.

La ruta que sigue el artículo es la siguiente. En primer término, presento la propuesta teórica antes referida, a partir de las discusiones centrales que ella articula, para luego explicitar la metodología utilizada. A continuación esbozo un mapa del sentir en esta acción colectiva tomando como organizador la línea de tiempo que marca la dinámica de la protesta, lo que inexorablemente me lleva a concluir que la disección teórica entre sentires-pensares-haceres es resistida por el peso del carácter configuracional de la subjetividad en lo empírico. En este marco propongo algunas categorías analíticas emergentes como "pensamientos sentidos", "emociones del estar juntos" y "zona de experiencia".

Palabras clave: configuración subjetiva; encuestas en protestas; emociones del estar juntos; zona de experiencia.

---

[1] Este trabajo resulta de la participación de su autora en el Proyecto Juventud, política y Estado: un estudio sobre socialización, subjetivación y prácticas políticas juveniles, en vinculación con los procesos socioestatales de producción de la/s juventud/es en Argentina (2011-2019), PICT (FONCyT); código: PICT-2017-0661. Dirección: Miriam Kriger.

[2] Investigadora Adjunta CONICET-IIPSI-UNC / Docente Investigadora Facultad de Psicología, UNC. E-mail: abonvillani@gmail.com

KAIROS. Revista de Temas Sociales
ISSN 1514-9331. URL: http://www.revistakairos.org
Proyecto Culturas Juveniles
Publicación de la Universidad Nacional de San Luís
Año 25. Nº 48. Diciembre de 2021 - VOL III
DOSSIER: JUVENTUDES

Dimensions of political subjectivities of participants in an anti-repression protest. Dialogues between ethnographic work and survey research

Abstract

The purpose of this paper is to offer some empirical illustrations about the theoretical-analytical project of defining political subjectivities as a configuration of cognitive, emotional and practical dimensions. These illustrations come from the dialogue established between the emerging qualitative field work carried out since 2012 in different scenarios of deployment of an antirepressive protest that takes place in Córdoba (Argentina) and the results of a survey applied to participants from that fighting arena.

The path followed by the article is the following. First of all, I present the aforementioned theoretical proposal, based on the central discussions that it articulates, and then explain the methodology used. Next, I outline a map of the feeling in this collective action, taking as an organizer the timeline that marks the dynamics of the protest, which inexorably leads me to conclude that the theoretical dissection between feelings-thoughts-actions is resisted by the weight of the configurational character of subjectivity in the empirical. In this framework, I propose some emerging analytical categories such as “felt thoughts”, “emotions of being together” and “zone of experience”.

Keywords: Subjective configuration; surveys in protest; emotions of being together; zone of experience.

Introducción

Desde hace más de una década la Marcha de la gorra (en adelante, MDG) constituye un hito en el “campo antirepresivo cordobés” (Bonvillani, 2020a), ya que aloja a un grupo significativo de jóvenes que se manifiestan en las calles céntricas de la ciudad de Córdoba (Argentina) en contra de las políticas públicas de seguridad del Estado Provincial, cuya aplicación conlleva su hostigamiento cotidiano (Bonvillani, 2020b). Este proceso de violencia estatal escala hasta los denominados casos de “gatillo fácil”, que se presentan frente a la opinión pública como accidentes o resultantes de un enfrentamiento para encubrir asesinatos a manos de la policía local[3]. Uno de los aspectos violatorios de derechos humanos más ominosos que esta situación conlleva es su discrecionalidad. Desde la mirada social hegemónica la “gorra” es un elemento que opera como indicativo de

[3] Recientes datos estadísticos nacionales corresponden al contexto de pandemia: hasta el mes de agosto de 2020 se registraron 34 episodios de gatillo fácil, enmarcados en detenciones y controles establecidos para garantizar el aislamiento social. En Córdoba, el 54% de estas víctimas son menores de 25 años (Llano en Llamas, 2020, p. 99).

peligrosidad atribuido de manera mecánica y estigmatizante a personas[4] sindicadas como responsables de la inseguridad urbana, a instancias de su condición de pobreza[5], razón por la cual da nombre a la protesta.

En el Grupo "Violencia institucional, Resistencias y Militancias juveniles"[6] estudiamos la MDG desde 2012, teniendo como horizonte avanzar en el conocimiento de los activismos juveniles, a partir de la problematización de los procesos de subjetivación política en sus dimensiones emocionales, cognitivas y prácticas. En esta trayectoria ha primado el enfoque etnográfico profusamente reportado, mientras que en los últimos años hemos aplicado encuestas a manifestantes. La inspiración de esta estrategia metodológica mixta fue poner en diálogo líneas de sentido que emergieron en el proceso cualitativo, con algunos datos que nos permitieran avanzar en la caracterización de participantes como sujetos políticos. De acuerdo a lo que subrayan algunos autores del campo de estudio de las protestas callejeras, se estima que complementar análisis de entrevistas y etnografía con los de encuestas permite lograr retrato más completo de su estado (Fisher, *et. al.,* 2019).

Para González Rey (2012) "subjetividad política" es un dominio específico de la subjetividad referido al campo de la política, definición sobre la que difiero en dos aspectos interconectados. Por una parte aquello que podría pensarse como campo de la política o estructuras políticas institucionalizadas, es apenas un modo de presentación de la politicidad, entendida como cualidad potencial que puede alojar cualquier vínculo social en el que se tramite poder (Bonvillani, 2020a). Por otra, la(s) subjetividad(es) se definen como inherentemente políticas, en el sentido de que se configuran en distintas prácticas de politicidad, que no actúan como estímulos externos para una subjetividad ya constituida, sino que son experiencias que la producen en tanto tal. Ahora bien, si toda subjetividad es entendida en sí misma como una operatoria política, cabría interrogar la pertinencia de sostener la "subjetividad política" como una categoría autónoma. No obstante, propongo retenerla como una estrategia discursiva contraria a la tendencia a la apoliticidad, desde la cual diversas perspectivas teóricas actuales piensan a los sujetos desde la "muerte de las ideologías" (Bonvillani, 2012, pp. 192-193)[7].

La categoría subjetividad (política) no puede ser entendida por fuera de un orden de conflictividad que caracteriza los procesos de inclusión/exclusión en el capitalismo en la actualidad: es un prisma que permite analizar cómo dichos procesos nos constituyen en sujetos, al encarnarse como modos de percibir, de sentir y hacer con la realidad pero también las posibilidades de emancipación subjetiva en múltiples formatos.

[4] Se intentará utilizar fórmulas de lenguaje masculino genérico. En caso de que esto no sea posible, no debe atribuirse una intencionalidad sexista.
[5] He trabajado de modo intensivo estos aspectos en Bonvillani (2015a, 2020b y 2020c)
[6] Radicado en el IIPSI (Facultad de Psicología-Universidad Nacional de Córdoba-CONICET) bajo la dirección de la autora de este artículo.
[7] Por el momento utilizo el significante subjetividades acompañado del adjetivo "política" de manera indistinta.

Por consiguiente, el proceso de subjetivación política puede producirse en diversos contextos de experiencia, ya sean los propios de la concepción tradicional de la política (partidarios, de representación estatal), los imaginados como campo específico de la socialización política (familiares, escolares, comunitarios, etc,) y otros que muestran diversidad de formatos de politicidad (socioculturales, movimientos sociales, acciones colectivas, etc.). En este caso, a los fines de ilustrar mi propuesta teórico-analítica, me concentraré en el registro subjetivo de activistas en una protesta antirepresiva que asume la forma de una "manifestación colectiva", puesto que se trata de la ocupación masiva de la calle para hacer visible una demanda (Fillieule y Tartanowski, 2015).

En este marco, este trabajo se propone ofrecer algunas ilustraciones empíricas acerca del proyecto teórico-analítico de definición de las subjetividades políticas como configuración de dimensiones cognitivas, emocionales y de las prácticas. Dichas ilustraciones provienen del diálogo entre los emergentes del trabajo de campo cualitativo realizado y algunos resultados de una encuesta aplicada a manifestantes en esta arena de lucha.

La ruta que sigue el artículo es la siguiente. De inmediato presento la propuesta teórica antes referida, a partir de las discusiones centrales que ella articula, para luego explicitar la metodología utilizada particularmente en lo que hace al uso de la encuesta en la edición 2019 de la MDG. A continuación analizo las dimensiones emocionales, cognitivas y prácticas de las subjetividades políticas de los activistas, a partir del diálogo entre respuestas obtenidas en el cuestionario y el acervo de conocimientos producido en la trayectoria cualitativa de investigación de esta acción de protesta colectiva.

Configuración psicosocial de las subjetividades y sus dimensiones

Más allá de la necesidad de producir conceptualizaciones acerca de la "subjetividad" en tanto objeto teórico, dado los vacíos constatables en diversos campos de estudio donde se lo utiliza sin definirlo (Bonvillani, 2020a), es evidente que se trata de un desafío: delimitar conceptualmente sin sustancializar. En consideración de lo cual la pregunta que guía esta propuesta es: ¿Cómo estamos entendiendo la/s subjetividades/es[8] desde determinadas premisas teóricas?, más que ¿Qué es la subjetividad?

El punto de partida será constatar la inexistencia de "la" subjetividad en tanto sustancia que pudiera rastrearse en lo empírico desde algún a priori, ya que no se trata de una estructura preformada o de una esencia, sino de una relación mutuamente productiva entre: a) unos modos de emoción, percepción, pensamiento, valoración, deseo y b) dimensiones socioculturales que enmarcan procesos de socialización.

[8] Esta lógica de la multiplicidad en la cual se inscriben las subjetividades en este trabajo fundamenta su formulación en plural.

Dicho de otro modo, lo socio-histórico opera como condición de producción de las subjetividades, entendidas como modalidades singulares de ser y de habitar el mundo, darle sentido y tomar posición en él.

En su representación hegemónica, sentimientos, percepciones, pensamientos, valoraciones y deseos, son considerados como "estados internos de los sujetos actuantes" (Ortner, 2005, p. 37) e identifican lo meramente "subjetivo", es decir, el reino de lo íntimo, de lo privado y aquello que define nuestro sello personal[9].

Esta "presunción de interioridad" (Ahmed, 2014, p. 31) se debe, en parte, a las modalidades discursivas por las que estos estados aparentemente internos se manifiestan: "Estas narraciones de sí que le permiten al sujeto expresar la propia subjetividad toman la forma de enunciados formulados en primera persona singular (yo), aunque resulten de un complejo proceso de construcción psicosocial (nosotros) enmarcado en unas condiciones sociohistóricas particulares" (Bonvillani, 2020a, p. 195-196). Didácticamente puede afirmarse que percibimos el producto, pero quedan invisibilizadas las relaciones y los procesos que lo generaron, de tal suerte que cualidades o propiedades que se representan como una especie de sustancia "interna" son, en realidad, la "internalización" de condicionamientos sociales y culturales que, a su vez, asumen matices en sus intensidades y formatos al enmarcarse en nuestras biografías particulares.

Desde mi perspectiva la monumental obra de Pierre Bourdieu hace un aporte central a la comprensión de nuestro tema: el reconocimiento de la presencia de lo social y lo cultural como constitutiva de lo subjetivo a través del concepto de "habitus", es decir, disposiciones duraderas a percibir, pensar y actuar que se encarnan en los cuerpos como producto de la internalización de las instituciones sociales (Bourdieu, 1991).

El concebirla como un sistema disposicional permite, a su vez, superar la idea de la subjetividad como una "cosa" que cada individuo porta y cuyo contenido podría definirse de antemano. Las subjetividades resultan de un proceso de construcción interpretante emergente de una instancia de investigación, por medio de la cual se pueden perfilar sus bordes, sus aristas y sus texturas. Esto implica la imposibilidad lógica de un enunciando del tipo: "La subjetividad de tal sujeto es (de esta o de esta otra manera)", ya que su emergencia es producto del discernimiento de un conjunto variado y complejo de "producciones subjetivas": pensamientos, emociones, valores y prácticas que configuran estas maneras de ser y de hacer a las que aludí anteriormente y que denomino "dimensiones de la(s) subjetividad(es)", aspecto que retomaré más adelante.

Ahora bien, tomando en consideración las críticas que ha recibido el habitus en tanto reducido a una mera "externalización del producto de la interiorización de las coacciones sociales" (Lahiere, 2005, p.157), desdibuja la potencia de creación e imaginación subjetiva. Esto ocurre, en parte, porque deja en invisibilidad los

[9] Ahmed (2014) indica que, al considerarlas estados psicológicos, se ha producido una captura de las emociones por parte de la psicología. Se podría pensar que esta reducción individualista opera en cualquier forma de expresión de las subjetividades –no solo las emociones- y se manifiesta en el tratamiento en equivalencia que se les suele dar a las nociones de identidad y de subjetividad (Bonvillani, 2017).

matices y las particularidades que las coordenadas de espacio y tiempo específicas le imprimen a las experiencias de socialización en las cuales los habitus se producen.

En el trabajo de comprensión de las subjetividades en términos de un campo de estudio específico he intentado poner en diálogo la perspectiva de Bourdieu a través de su propuesta de habitus, recuperando en forma particular su condición disposicional producida en unas condiciones socio-culturales, con la de otros autores capaces de superar ciertos impasses deterministas. En ese marco el esfuerzo por caracterizar lo subjetivo con énfasis en las capacidades de creación e imaginación sin renegar de los condicionamientos del tejido social se ha nutrido de la perspectiva histórico-cultural desarrollada por Fernando González Rey.

En forma específica, la categoría "configuración subjetiva" (González Rey, 2002) define una forma de organización dinámica de los sentidos subjetivos que pone en articulación múltiples registros (social, cultural, biológico, semiótico, etc.) y permite pensar un orden de fenómenos nuevos no reductible a uno de ellos ni a su sumatoria.

Siguiendo al mismo autor, ese "sentido subjetivo" refiere a una cualidad fundamental de las subjetividades, como es la capacidad de producción simbólica sobre las experiencias vividas: esto implica sostener una dimensión activa y generativa de lo subjetivo muy alejada de su caracterización como un reflejo automático de la vida social y cultural en las que se configura.

Los sentidos subjetivos son generados en experiencias ancladas en espacios materiales y simbólicos delineados tanto por la cultura como por los momentos del propio trayecto vital. Por ello revisten un carácter situado, aunque no mantienen una relación lineal y mecánica con aspectos externos, sino de elaboración simbólica de los mismos, especialmente los referidos a las tramas de relación familiar, social, política, etc.

Siguiendo el señalamiento de Lahiere (2005, p. 153), cuando afirma que "es difícil comprender totalmente una disposición si no se reconstituye su génesis (es decir las condiciones y modalidades de su formación)", me encuentro desarrollando una propuesta teórico-analítica que he denominado "configuración psicosocial de las subjetividades" (Bonvillani, 2020a). Se trata de una apuesta teórica[10] que se hace cargo de la tensión entre el reconocimiento de la presencia de lo socio-histórico y lo vincular como constitutivo de lo subjetivo y la posibilidad de preservar una cualidad eminentemente singular de cada sujeto.

Esta perspectiva configuracional, claramente heredera de la tradición de pensamiento de González Rey, designa la modalidad compleja, mutuamente afectada y dinámica en que se ensamblan los diversos

[10] Las bases epistemológicas en las que se apoya esta propuesta implican revisar críticamente el reconocido dualismo individuo-sociedad, es decir aquella forma de comprender la relación en términos de pares mutuamente contradictorios y que deriva en reduccionismos y esencialismos de distinto tipo. Esta herencia del pensamiento occidental moderno, se proyecta en la reducción mecánica de lo subjetivo a lo individual y de lo colectivo a lo social (Bonvillani, 2017).

aspectos (socio-históricos, deseantes, vinculares, culturales, etc.) que hacen posible la constitución de las subjetividades. La figura retórica que contiene permite graficar tanto un modo de concebir las relaciones en las que se producen subjetividades, como la forma en que se articulan las dimensiones que la constituyen.

En esta clave la producción de las subjetividades tiene como soporte el cuerpo: un organismo vivo que necesita para reproducirse del acceso a recursos económicos y sociales (alimentación, vivienda, salud, etc.). Este devenir material de la vida humana, se desarrolla en un periodo histórico, compartiendo cotidianeidad con contemporáneos. La clave cultural de esta dimensión histórica puede pensarse como "clima epocal", es decir, como el conjunto de modos de ser o de actuar que expresa lo característico de cada período. Esta metáfora permite incluir en el análisis de los procesos de subjetivación un conjunto de pautas culturas, estilos de vida y regímenes de sentidos que siendo propios del momento histórico considerado, delinean una determinada manera de percibir, sentir e interpretar el mundo. En síntesis, el proceso de configuración de subjetividades está anclado a coordenadas históricas y condiciones materiales de existencia.

El carácter "psicosocial" de esta configuración está dado por la presencia fundamental de la otredad en la experiencia de intersubjetividad, la cual se particulariza en los múltiples registros del lazo social, a lo largo de los procesos de socialización: vínculos familiares tempranos, participación en diversas grupalidades, colectivos, comunidades y organizaciones.

La configuración psicosocial de las subjetividades supone, al mismo tiempo, la inscripción del sujeto en un orden simbólico específicamente humano. Dicha inscripción hace posible tanto la incorporación de lógicas normativas institucionalizadas que regulan la vida en común, como la dotación de recursos simbólicos –fundamentalmente el lenguaje- que habilitan el despliegue de la capacidad generativa de significaciones y prácticas. Los procesos de creación incesante de sentidos acerca de estas condiciones materiales y simbólicas en las que se produce y desarrolla la subjetividad, junto con las posibilidades de articular proyectos colectivos, constituyen dimensiones de la agencia subjetiva.

Además de descansar en esta condición situada en un plano socio-histórico-cultural, las subjetividades se configuran en un pliegue biográfico que imprime el sello de la singularidad al proceso. De ahí la importancia que tiene la experiencia, como un operador epistémico que permite analizar los modos como las estructuras sociales, culturales e históricas, así como los vínculos y relaciones intersubjetivas que se entrelazan en las trayectorias biográficas, configuran subjetividades.

La experiencia, entonces, no es el hecho en sí sino su registro e inscripción en la subjetividad que le ha dado sentido, instancia en la cual la propia subjetividad se genera. La figura del pliegue permite comprender este aspecto del proceso de subjetivación: viviendo y construyendo experiencia el sujeto deviene tal. Partiendo de esta conceptualización, la experiencia hace posible la conformación de estos modos de ser y estar en el mundo con otros y otras, lo cual implica tomar distancia de cualquier explicación de la subjetividad en términos

de algo dado al nacer o pre-experiencial: "No son los individuos los que tienen la experiencia, sino los sujetos los que son constituidos por medio de la experiencia" (Scott, 2001, p. 49).

Entonces, en el contexto de este trabajo, una pregunta que nos guía es: ¿Qué formas de subjetivación política configura la experiencia de participar en la MDG?

Los enunciados que constituyen mi propuesta de configuración psicosocial de las subjetividades resultan altamente abstractos porque intentan explicar procesos generales. Un desafío, entonces, es la construcción de mediaciones conceptuales que hagan posible el análisis de los modos de expresión concreta de las subjetividades políticas. En este marco, denomino "dimensiones" a un conjunto articulado de producciones subjetivas que permiten avanzar en la exploración de las subjetividades: emociones, percepciones, cogniciones, valoraciones, prácticas (Bonvillani, 2012, 2015b).

Gran parte de estas nociones remiten a las clásicas denominaciones adoptadas por la psicología para designar las facultades humanas. No obstante, desde la perspectiva asumida, no refieren a funciones psicológicas aisladas, porque operan como dimensiones entramadas de manera compleja y dinámica. Hacen parte de la configuración subjetiva, es decir, de una organización plástica cuya forma y característica puede modificarse a partir de las relaciones de mutua articulación y de situaciones vitales que se despliegan en el curso de la acción individual y colectiva de los sujetos.

Asumir esta perspectiva configuracional implica sostener que estos dominios subjetivos no mantienen una relación lineal de causa-efecto, sino de diálogo recursivo mutuamente modificante. Su capacidad explicativa para dar cuenta de la experiencia subjetiva, depende de las articulaciones locales que realizan entre sí, por lo que su definición en forma diferenciada solo tiene un carácter didáctico: "Lo que estoy proponiendo es que en la experiencia vital, la subjetividad no resiste una disección entre lo que se piensa y lo que se siente, simplemente se vive, existe, es" (Bonvillani, 2015b, p. 109).

En el marco de lo que he denominado "universo simbólico-afectivo" (Bonvillani, 2010, p. 41), podemos encontrar una constelación de conceptos asociados en mayor o menor medida al sentir (emociones, sentimientos, sensaciones, pasiones, afectos) y por otro aquellos que componen una especie de campo de atracción en torno a la razón/cognición (ideas, conceptos, información, conciencia, representación). Aunque todos ellos han sido objeto de atención desde los albores del pensamiento, las profundas controversias que atraviesan el debate están lejos de ser saldadas. En este trabajo me concentraré en algunas puntualizaciones sin ánimo de exhaustividad, sino para avanzar en su uso analítico.

En primer término discutiré la fertilidad de establecer una diferencia radical entre "afecto" y "emoción". Como producto del denominado "giro afectivo"[11], autores como Massumi (1995), sostienen que el afecto

[11] Aparece a mediados de la década de 1990 para privilegiar aspectos sensoriales de la experiencia, frente al agotamiento del denominado "giro lingüístico" característico de la segunda mitad del siglo XX (Encizo

corresponde a una ontología de fenómenos que escapan a la conciencia humana y al discurso, en oposición a la emoción que se encuentra fijada por convenciones socio-semióticas en circuitos de narración previamente formados. De este modo, la naturaleza del afecto es irreductiblemente corporal y autónoma respecto de la representación y, por ende, sería algo así como el reino primario de intensidades somáticas no concientes, libre de la normativización de la razón y de la palabra.

Lo que late en el corazón de esta disputa es una reacción frente a la persistente subordinación de la mente sobre el cuerpo[12], en una deriva que invierte esa jerarquía a favor de los afectos, como si en la afectación corporal se pudiera contener la pureza de lo eminentemente humano al preservarlo de la contaminación racional-discursiva. Como señala de modo pertinente Ahmed (2014), esta suerte de militancia antirepresentacionista puede deslizarse hacia versiones biologicistas o, incluso, innatistas respecto del sentir.

Intentando eludir otra dicotomía aparentemente irreductible –esto es la de la cultura versus naturaleza–, conviene preguntarse reflexivamente si a estas alturas del devenir humano hay algo que escape a la significación simbólica. Si de lo que se trata es de interrogar nuestra condición existencial en el mundo, no podemos ignorar los distintos órdenes de normatividad que nos hemos dado para vivir en sociedad, incluido el discursivo. Desde este punto de vista, las emociones se constituyen en una llave epistemológica para comprender los modos como la cultura da forma a las sensibilidades y las modalidades de habitar corporalmente al mundo. Efectivamente ellas están en correspondencia con aquello que nos interesa y nos afecta en tanto parte de una comunidad y, en consecuencia, pueden comprenderse como prácticas sociales y culturales (Ahmed, 2014).

En sintonía con lo anterior, he propuesto la existencia de una especie de modulación socio-cultural de las emociones: el contexto social, inmediato y mediato (interaccional), genera un campo de expectativas internalizado subjetivamente que condiciona cuáles y cómo deben manifestarse en público (Bonvillani, 2010, 2013, 2015b).

El cuestionamiento dirigido a la noción de representación[13], en particular el emprendido por tradiciones constructivistas o anti-racionalistas, es que parte del supuesto de una realidad pre-constituida e independiente del sujeto, la cual sólo puede ser conocida a partir de la producción de su imagen especular (representación).

Domínguez, 2015). Se lo puede entender como una suerte de reacción al racionalismo subyacente en la entronización de la dimensión representacional-discursiva, sobre todo cuando esta se concibe como una mera función de "copia" de la realidad. Más adelante discutiré otras formas de entender la representación.

[12] "La idea cartesiana de un yo como mente transparente capaz de conocer el mundo mediante la razón, viene a relegar a las pasiones a la oscuridad del mundo del cuerpo, para someterlas al imperio del pensar, como si el sentir no fuera también un acto constitutivo" (Bonvillani, 2017, p. 235).

[13] El concepto "representaciones sociales", propuesto originalmente por Moscovici e inspirador de un linaje conceptual e investigativo, ha sido especialmente objeto de estas críticas. Para una profundización puede consultarse Castorina (2016).

En la medida en que el realismo en la producción del conocimiento funciona como garantía de su verdad, este "representacionismo" sería la plenitud del dualismo cartesiano.

Para otros autores, en cambio, "la actividad representacional tiene una función simbólica, ya que por su intermedio un mismo objeto social adquiere diferentes significados, según los actores sociales y en contextos específicos" (Castorina, 2016, p. 100). Más allá del significado otorgado a esta noción, el ejercicio vale la pena en orden a explicitar la siguiente proposición: de acuerdo a la concepción de subjetividades antes propuesta, los sujetos cuentan con la capacidad simbólica de construir significados socialmente y así dar sentido al mundo. De este modo, el acto de conocer la realidad no se reduce a reflejarla pasivamente, sino a crearla y recrearla a través de procesos de significación, enmarcados en interacciones sociales.

Siguiendo a González Rey (2002), el conocimiento es una producción subjetiva, que no solo aparece como una operación intelectual apoyada en cierto sistema de procesamiento de informaciones, sino que expresa formas simbólico-emocionales (sentidos subjetivos) en el marco de una configuración subjetiva específica.

A diferencia de lo que sugieren ciertas expresiones de la Psicología social cognitiva (Castorina, 2016), lo cognitivo no se reduce a la manipulación de la información por parte de un individuo aislado, porque el ejercicio del pensamiento supone la puesta en juego de capacidades de interpretación y de argumentación en las que interviene el sentido común cotidiano. Estas formas de pensamiento social se presentan de diversas texturas: creencias, mitos, datos empíricos directos, discursos políticos, religiosos, científicos, mediáticos, etc., las cuales, a su vez, son procesadas y articuladas en un micro mundo sensitivo y valorativo que hace a la particularidad de cada experiencia subjetiva. Desde el análisis microsociológico, por su parte, se señala que tanto nuestras cosmovisiones como las operaciones lógicas que nos permiten pensar no se explican por sí mismas, sino que emergen de prácticas sociales desarrolladas en marcos intersubjetivos (Collins, 2009).

En síntesis, una misma situación puede ser significada de modos muy diferentes de acuerdo al prisma de la subjetividad particular, porque el procesamiento cognitivo de datos se ve conmovido por los afectos, los deseos y los valores, mostrando la capacidad de creación de sentidos, fantasía e imaginación que caracteriza la subjetividad humana.

Como se ha evidenciado, las dimensiones de las subjetividades aluden a conceptos que operan como categorías analíticas dentro de tradiciones teóricas consolidadas, lo cual es especialmente evidente en el caso de la serie prácticas, acciones, comportamientos.

Este último concepto carga con la impronta de las explicaciones reflejo-conductuales que invisibilizan la mediación de sistemas de significación subjetiva entre el registro de experiencia y los cursos de acción emprendidos, siendo entonces impropio pensar esta dinámica bajo la lógica de un causalismo mecánico. Un aspecto que se deriva del anterior es que esas orientaciones de la acción son de carácter valorativo/normativo

al situarse en y respecto de un orden socio-cultural dado. De lo que se trata en síntesis es de enraizar la acción en las condiciones sociales y de interacción situada, así como lo hemos propuesto con las demás dimensiones de la subjetividad.

La atribución naturalizada de acceso pleno del sujeto a su propia intencionalidad ha sido un problema clave en el estudio de las subjetividades políticas, ya que parte del supuesto que estos procesos implican una toma de conciencia sobre un orden injusto que se monta exclusivamente sobre la representación racional de una situación vivida, poniendo en evidencia la versión hegemónica de sujeto racional de la psicología (González Rey, 2012). En este marco de discusión el concepto de prácticas sociales (Bourdieu, 1991), permite ubicar un espacio de acción no necesariamente consciente ni inconciente, sino ajustado a condiciones objetivas en las cuales se vive y se despliegan dichas prácticas, así como a su incorporación configuradora de esquemas de sentido que operan al modo de saberes prácticos acuñados en las experiencias cotidianas. Esta posición permite recusar, además, el esencialismo subyacente en la idea de una intención individual efecto de un cálculo racional que evalúa costos y beneficios de modo conciente y con independencia de sus condiciones de vida, tal como lo asume la Teoría de la acción racional. Bourdieu (1991) crítica enfáticamente la noción de racionalidad de cálculo y propone la razonabilidad de las prácticas de los agentes dentro de su propio sistema de comprensión que incluye tanto representaciones como “esperanzas subjetivas” motorizadas por los deseos y la libido (Bourdieu, 1999).

La Teoría de la acción racional ha sido trasladada al estudio de la militancia para definirla como una decisión de individuos aislados motivados a participar en un esfuerzo de grupo, a partir de la ponderación objetiva de incentivos y sanciones (Olson citado en Jasper, 2012).

Más allá de establecer clasificaciones a priori, lo importante es poner a trabajar estas categorías a la luz de problemas/preguntas específicas, como en este caso los procesos de subjetivación en la experiencia-MDG.

Metodología

Este artículo se apoya en el diálogo establecido entre los emergentes del trabajo de campo cualitativo realizado desde 2012 en distintos escenarios de despliegue de la MDG y los resultados de una encuesta aplicada a manifestantes en su décimo tercera edición[14].

En el marco de lo que denominé “Etnografía colectiva de eventos” (Bonvillani, 2018a) centrada en la movilización en tanto evento de múltiples cronotopos (antes, durante y después de la acción en la calle), se

[14] Dicho instrumento se aplicó también en 2016 y 2017 pero por razones de extensión estas versiones no serán consideradas.

desarrollaron diversas técnicas de producción de datos, tales como observación y registro sistemático en terreno, entrevistas en profundidad, entre otros recursos conversacionales.

Por su parte, la encuesta se aplicó el día 28 de noviembre de 2019 in situ a manifestantes de la edición décimo tercera de la mencionada protesta. A tales efectos se conformó un equipo de 24 encuestadores, bajo la coordinación de la autora de este trabajo[15]. La administración se realizó durante todo el trayecto de la marcha por distintas calles céntricas de la ciudad, priorizando la instancia de concentración en inmediaciones de la Casa de Gobierno provincial, ya que el momento "estacionario de la multitud" facilita esta logística (Fisher, *et. al.,* 2019).

Si bien se utilizó un muestreo no aleatorio de tipo accidental, se procuró lograr una similar probabilidad de los manifestantes de ser encuestados, lo que motivó un especial atención a la distribución de los encuestadores, en consonancia con antecedentes de estudios de protestas que utilizan esta metodología, tanto en el medio local (Annunziata, 2020), como internacional (Klandermans, *et. al.*, 2014). Apelando a conocimientos previos sobre lo que podría denominarse la "geografía del trazado de la marcha" (Bonvillani, 2016), a cada integrante del equipo se le asignó uno de los bloques que componen su columna central (agrupaciones artísticas, familiares y allegados a jóvenes asesinados por gatillo fácil, organizaciones territoriales y de Derechos humanos, agrupaciones estudiantiles, sindicatos y partidos políticos), así como entre manifestantes solitarios o que lo hacían en pequeños grupos no identificados con pertenencias a los bloques antes definidos, y que en la comunidad de sentido de las militancias locales suelen denominarse "autoconvocados".

Como señalan algunos antecedentes, la aplicación de la encuesta en el momento de la protesta aumenta la confiabilidad de la información obtenida, puesto que las respuestas se ven menos afectadas por sesgos de memoria (Somma, *et. al.*, 2019).

Como parte de la consigna, se trabajó intensivamente con encuestadores el énfasis hacia el encuestado en la explicitación de la garantía de su anonimato, compromiso ético ineludible en cualquier estudio, pero especialmente sensible en este caso debido a la naturaleza antirepresiva de la movilización y a los riesgos derivados para la seguridad de los participantes.

[15] Este equipo se integró por estudiantes avanzados de la carrera de Psicología (Universidad Nacional de Córdoba), reclutados a través de convocatorias abiertas en dicho ámbito. Fueron capacitados en un encuentro presencial de cuatro horas, instancia en la que se explicó cada uno de los ítems que integraban la encuesta y se hizo un ensayo de toma, a través de la técnica de role-play. A cada encuestador se le entregó un set que incluía una credencial identificatoria y volantes para entregar a los encuestados, conteniendo una frase de agradecimiento y un mail para contactarse con el equipo en caso de considerarlo oportuno. Una hora antes de la concentración, todo el equipo se reunió en cercanías a este punto a los fines de revisar el protocolo establecido. Esta actividad fue voluntaria y no remunerada. Agradezco particularmente la colaboración de Mariano Terrone en esta tarea.

Se obtuvieron un total de 226 cuestionarios, en el marco de una movilización que fuentes periodísticas locales consideraron "masiva".[16] El instrumento constó de 25 preguntas abiertas y cerradas. En este trabajo se hará foco en el análisis de las respuestas espontáneas obtenidas a la pregunta: ¿Podrías decirme tres palabras que describan lo que sentís de estar acá?, las cuales se "cruzaron" con datos sociodemográficos y otros referidos a la experiencia en estudio (cantidad de marchas a las que se ha asistido, columna en la que marcha, experiencias negativas con la policía, orientación ideológica, etc.).

El uso de la encuesta se orienta a aportar elementos de juicio empírico con un carácter exploratorio y descriptivo, sin pretensiones de generalización estadística.

Se utilizó el programa SPSS (Statistical Program for Social Science), a excepción de las respuestas a preguntas abiertas con las que se realizó una codificación posterior, de acuerdo con ejes de interpretación explicitados.

Análisis

a) Breve caracterización sociodemográfica de la muestra

En cuanto al género autopercibido, un 55% se reconocen mujeres, mientras que un 38% varones y el resto se considera "otro/a". La media de edad es de 25,73 años y más del 70% de la muestra tiene entre 18 y 29 años, con un rango mínimo de 12 años y máximo de 61.

Respecto de la residencialidad, el 37% de los encuestados proviene de una suerte de conglomerado de barrios aledaños al centro de Córdoba y a la ciudad universitaria (Alberdi, Centro, General Paz, Güemes, Jardín, Nueva Córdoba), factor que podría perfilar un componente de estilo de vida vinculado al mundo universitario local.

El 52% de los encuestados se encuentran estudiando, mientras que el 63% de los que manifestaron haber concluido han completado el nivel medio. En consonancia con lo anterior, un dato de interés es que del total de encuestados, más de la mitad (55%) han tenido experiencia universitaria, ya sea porque han finalizado estudios en ese ámbito o se encuentran actualmente cursándolos. De ese número, casi el 70% se refieren a carreras de Ciencias Sociales, humanidades y Artes (particularmente Psicología y Trabajo social).

Un 57% tiene ocupación, la mitad de estos son empleados en docencia y comercios, mientras que un 32% corresponde a ocupaciones informales por cuenta propia (cuidadoras de niños, empleadas domésticas, artesanos, etc.) y changarines (albañiles). Un 9% de los que manifestaron tener un empleo, lo desarrollan en

[16] Fuente: La nueva mañana, 28/11/2019. https://lmdiario.com.ar/contenido/192861/se-realiza-este-jueves-la-13-marcha-de-la-gorra-en-cordoba-y-otras-ciudades-del-. Aunque no se busca lograr representación estadística, la escasa proporción de rechazos a responder el cuestionario (inferior al 1%) colabora con la fiabilidad de los datos.

organizaciones sociales y políticas en territorio (copas de leches, comedores comunitarios, etc.). El 2% restante son becarios o profesionales.

b) Un mapa del sentir en la MDG

Los resultados obtenidos en la pregunta por el "que se siente de estar ahí" arrojan una textura compleja y variada, atravesada por la dispersión y la ambigüedad. Frente a esto intenté delinear un panorama del registro subjetivo de la participación en esta acción de protesta colectiva, teniendo en el horizonte que "los sentimientos son desordenados y cuando las experiencias humanas son desordenadas, exagerar la obsesión por las distinciones puede significar perder capacidad descriptiva" (Ahmed, 2014, p. 316).

En primer término identifiqué emociones consideradas prototípicas en la literatura del campo de las protestas sociales, tales como la ira (Van Stekelenburg & Klandermans, 2013), la alegría, la tristeza y el miedo, en tanto remiten a emociones movilizantes y desmovilizantes (Gould citada en Jasper, 2012). Resultó un importante desafío de categorización determinar la inclusión de una palabra como variación semántica de estas variables, por lo cual aquellas respuestas dudosas se consideraron en red, junto con las demás mencionadas.

Para definir la variable "alegría" tuve en cuenta la clásica distinción entre emociones y sentimientos, para incluir tanto las menciones de estados de ánimo perdurables en el tiempo y que no resultan de una irrupción repentina ("felicidad", "bienestar", "bien", "disfrute"), así como las "emociones reflejas" (Jasper, 2012), es decir, respuestas que tienden a ser automáticas frente a determinada situación y, en consecuencia, disruptivas y dramáticas ("alegría", "euforia"). A las respuestas que declaran una razón para sentirse bien (por ejemplo: "Me siento bien porque es para que se den cuenta de lo que hacemos"), las codifiqué de acuerdo a las demás variables.

En la literatura anglosajona predomina el uso de la palabra "ira" para designar esa emoción de fuerte enojo frente a situaciones que se rechazan y que activa a la acción, de ahí que se la categorice dentro de las llamadas "emociones de agencia" (Poma y Gravante, 2017). A su vez, la ira es catalogada como emoción moral (Jasper, 2012), porque el hecho de que determinada situación la produzca, depende de que sea evaluada como injusta, lo cual supone juicios de comparación con patrones éticos. Privilegiando el primer sentido, en este estudio se la ha considerado como una emoción movilizante.

En las respuestas obtenidas aparece nombrada la "bronca", categoría coloquial con la cual localmente se designa la ira. De este modo se evidencia el fuerte arraigo cultural desde el cual he caracterizado a las emociones, lo cual impide una traslación intercultural y menos aún una universalización del vocabulario para nombrarlas.

En la variable "tristeza" incluí menciones de angustia, dolor e impotencia. En este último caso atendí a la distinción entre pasiones alegres y tristes propuesta por Spinoza (2009): "las pasiones tienen un lado oscuro

-la tristeza- que nos vuelve impotentes, nos impide conectarnos con nuestra propia vitalidad y accionar para producir cambios en nuestra vida. Mientras que las pasiones alegres movilizan afectaciones que permiten la transformación, porque nos conectan con nuestra energía deseante, restituyendo nuestra capacidad de obrar" (Bonvillani, 2013, p. 92). La impotencia, como pasión triste, limita la posibilidad de movimiento y acción.

Siguiendo esta misma lógica, la "esperanza" (con su variación semántica "ilusión") y el "miedo" son pasiones vinculadas con la alegría y con la tristeza respectivamente, mediando entre ellas una condición de duda temporal: la esperanza es la expectativa de la alegría que resulta frente a la imagen de un objeto futuro o añorado del pasado, y en cuanto tal, pasión alegre; mientras que el miedo es la potencialidad de la tristeza o la desesperación frente a la irrupción de un objeto que se tema o padece. Por todo ello ambas revisten el carácter de "inconstantes" (Spinoza, 2009).

La variable "emociones morales" refiere a "sentimientos de aprobación o desaprobación (incluidos aquellos relativos a nosotros y nuestras acciones) basados en instituciones o principios morales" (Jasper, 2012, p. 62). Ilustran la afirmación de que sentimos en asociación con lo que nos interesa y apreciamos como importante, desde evaluaciones cognitivas atravesadas por posicionamientos culturales. Los ejemplos que el mencionado autor ofrece son vergüenza, culpa, indignación y compasión: las tres primeras no aparecen en las respuestas obtenidas o lo hacen de manera insignificante, mientras que empatía y comprensión, en tanto asociadas a compasión, son mencionadas con mayor frecuencia.

Por definición las emociones morales resultan de juicios de valor que se aplican a determinada situación, pero no son los valores en sí mismos. En las respuestas obtenidas encontramos menciones de valores abstractos como "justicia", "libertad", "igualdad", "solidaridad", "lealtad", "respeto" y "convicción", así como significantes enunciados en primera persona (por ejemplo, "comprometida") que muestran el compromiso subjetivo con la acción.

Denomino "emociones de evaluación" a las que resultan de una valoración de la lucha emprendida en la protesta, en otros términos, se trata del registro subjetivo de sus resultados. En consistencia con lo hallado en la literatura (Benski, 2010; Flam, 2015), los encuestados mencionan sentir orgullo y satisfacción, así como "valentía" y sus variaciones semánticas: "valor", "coraje" y "aguante"[17].

Jasper (2012) caracteriza al orgullo como una emoción producida por dos fuentes: el logro de imagen positiva de aquel grupo que mediante la protesta reivindica su identidad desacreditada -el ejemplo característico es el "orgullo gay"-, y, en un sentido genérico, la evaluación de estar "haciendo las cosas bien" en

[17] Categoría local vinculada al universo semántico de la experiencia de ser hincha de fútbol en Argentina. Aguante es el registro corporal de la valentía: un cuerpo que soporta los desafíos de la lucha, la resistencia frente a las injusticias.

dicha acción. En este caso, prevaleció esta segunda acepción, atendiendo a las demás palabras que acompañaban a orgullo en la respuesta, tales como: orgullosa-compañía-aguante/orgullo-compromiso-valor.

Otra línea de significación dentro de emociones de evaluación, tiene que ver con expresiones que inicialmente aparecían como opacas o ambiguas: aquellas que validan el estar juntos en la calle como recurso o fuerza para la lucha, tales como "alegría de que seamos muchos", "me siento bien porque es para que se den cuenta de lo que hacemos".

La valoración positiva del haberse reunido en el espacio de la calle para materializar el reclamo es la faceta evaluativa de una de las emociones más frecuentes en la muestra, a las que he denominado "emociones del estar juntos". Se agrupan aquí todas aquellas palabras que aluden a la experiencia del encuentro, así como a las emociones que suscita.

A partir del uso diferencial de categorías que los encuestados utilizan, se puede establecer una suerte de gradiente de implicaciones emocionales: desde efímeras interacciones cara a cara a propósito de la coincidencia espacio-temporal ("ambiente", "conocer gente", "ganas de ambientar"[18]), pasando por la expresión del "encuentro" en "compañía" que no necesariamente implica involucramiento afectivo-emocional, hasta la máxima intensidad que suponen los vínculos con su registro de intimidad y construcción común ("conjunto", "comunidad", "unión").

Desde la conceptualización de la acción colectiva de protesta en términos de una "cadena de rituales de interacción" (Collins, 2009), esta emoción describe un conjunto de efectos subjetivos que se producen en los participantes de estos rituales en el marco de la MDG, a saber:

> -sentimientos de solidaridad grupal que devienen de la pertenencia a un colectivo ("compañerismo", "compañeres", "hermandad", "me siento parte", "incluido")
>
> -soporte afectivo que deviene de los vínculos ("seguridad", "apoyo", "abrigo", "apoyada", "contención"). El trabajo colectivo que supone gestionar la propia acción posibilita y requiere al mismo tiempo de una especie de "plus vincular" que opera al modo de un sostén anímico que amortigua las penurias cotidianas e, incluso, las decepciones cuando lo demandado no encuentra respuesta (Bonvillani, 2020a).

La variable "energía emocional" se forja en "la interacción a pequeña escala, aquí-y-ahora y cara-a-cara" (Collins, 2009, p. 17), en tanto es el escenario donde los actores sociales despliegan su acción en rituales. Define un estado de entusiasmo y agitación que viven los participantes de dichos rituales toda vez que entre ellos se produce "consonancia emocional", a partir de que registran mutuamente distintas expresiones

[18] Categoría local: producir y lubricar las posibles interacciones, facilitando un clima emocional ameno y distendido.

corporales indicativas de compartir un consenso acerca de lo que están viviendo intersubjetivamente. Las variaciones semánticas de esta variable son: “ganas”, “energía”, “potencia”, “intensidad”, “pasión”, “movilizada”, “motorizada”, “entusiasmo”, “manija”[19], “vivo”, “tensión”, “adrenalina”, “activo participante”.

Frente a la interrogación por el sentir, muchos encuestados respondieron usando categorías analíticas propias del campo semántico de la lucha política y no estrictamente etiquetas asociadas al universo de los sentimientos o emociones. A este tipo de respuestas las he denominado “pensamientos sentidos”: son aquellos conceptos o conjuntos de conceptos con énfasis en lo ideológico y que remiten al “marco de acción colectiva” resultante de todos aquellos esfuerzos tendientes a producir interpretaciones compartidas sobre el mundo y las relaciones sociales que justifican, legitiman y movilizan dicha acción (Gamson, 1992). Los pensamientos sentidos que aparecen en la muestra se corresponden con los tres componentes del enmarcamiento de la acción colectiva que postula Gamson (1992) y permiten delinear los repertorios léxicos mediante los cuales los manifestantes de la MDG dan sentido a su experiencia: a) posicionamiento político respecto del conflicto que se expresa en la MDG ("me hace pensar en la violencia policial",“arbitrariedad”, “discriminación”), b) cursos de acción/repertorios para enfrentarlo y los valores implicados (“lucha”, “resistencia”, “pelea”, “derechos”, “poder”) y c) un nosotros que define una identidad (“resistencia popular y villera”, “sujeto de derecho”, “pueblo”, “barrio”).

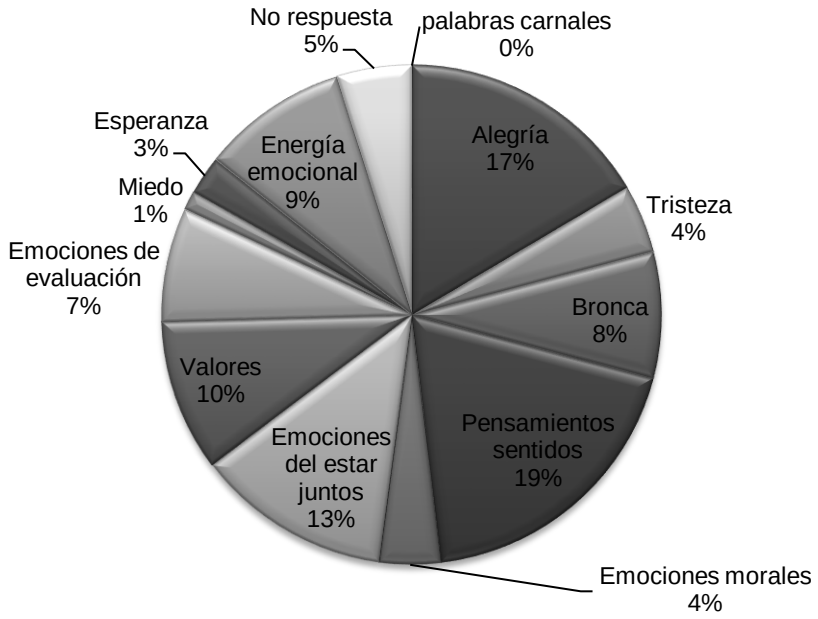
Las respuestas tales como “emoción”, “sensibilidad” y “sensible” solo se consideraron cuando el encuestado las especificó (por ejemplo: “Emociones tristeza y alegría”) o indicó la causa (por ejemplo: “emoción: es super movilizante, por ver gente reunida por luchar”), procediendo a recategorizarlas.

Se han considerado como “no respuesta”, expresiones en las que se reconoce una dificultad para responder (“no se”, “no se me ocurre”, “no me surge otra palabra”) y a aquellas que resultan indescifrables (“misterio”, “gente”).

Como se aprecia en el Gráfico 1, establecí 11 variables que resumen las respuestas espontáneas a esta pregunta:

[19] “Manija” es una categoría local: “Entusiasmo, mucho, como que no podes parar, y todo el tiempo, todo el tiempo, todo el tiempo (…) ese entusiasmo, ese fuego, y dan ganas de hacer todo” (Entrevista a Isa, integrante del grupo organizador de la MDG, 28/6/21).

Gráfico 1. ¿Podrías decirme tres palabras que describan lo que sentís de estar acá?



Fuente: elaboración propia.

A continuación analizo la articulación entre las variables resumidas en Gráfico 1, así como con otras variables de la encuesta (género, padecimiento de experiencias negativas con la policía, orientación ideológica, columna en la que se marcha, etc.), en diálogo con el acervo de conocimiento construido a instancias del trabajo cualitativo. Para dar cuenta de esta dinámica asumí un organizador referenciado en el campo de estudio específico, como es considerar las emociones de protesta en una línea de tiempo (Van Troost *et. al*., 2013).

b) 1. Llegar a la calle: ¿qué moviliza a los manifestantes?

Las acciones de protesta se presentan en distintos formatos: movilizaciones, insurrecciones, levantamientos, revueltas (Fillieule y Tartanowski, 2015). Una lectura canónica sobre las irrupciones insurgentes, las revueltas y los estallidos (peyorativamente, “turbas”) es la provista por Le Bon (1895/1986), para quien la impulsividad instintiva de las masas hace perder a los individuos su condición civilizada y racional. Más allá de las evidentes connotaciones negativas y prejuiciosas de esta perspectiva, se puede conceder que la gama de emociones que

caracterizan una experiencia premeditada y con una memoria común se diferencia de la que corresponde a una intensa explosión colectiva[20].

La reciente ola de revueltas en Latinoamérica, particularmente Chile y Colombia, ha permitido identificar una emocionalidad política singular que acompaña procesos sociales desgarrados, en una especie de olla a presión que cuando estalla produce predominante una profunda efervescencia de ira e indignación (Rivera-Aguilera y Jiménez-Días, 2021).

Ira e indignación sintetizan una furia radical acumulada en una historia de injusticias que estallan en las calles y, entonces, se representan como las emociones que actúan encendiendo la mecha de la insurgencia colectiva, ocupando en la bibliografía consultada un lugar preponderante como motivaciones de la acción contenciosa[21].

La caracterización precedente permite definir un campo para la producción y la dinámica de las emociones muy diferente en cada caso. La MDG no es una irrupción callejera espontánea ni intempestiva, sino una acción colectiva concertada que tiene más de una década de realización sostenida, lo que ha hecho posible acumular un conjunto de saberes y destrezas atinentes a su organización planificada, de acuerdo a lo reportado profusamente (Bonvillani, 2015c, 2018b y 2019).

En nuestro caso y atendiendo a la caracterización precedente, la alegría (17%) supera notablemente a la bronca (8%). Esta tendencia es consistente con emergentes del trabajo etnográfico realizado en diversas ediciones de la MDG, inspirando incluso una propuesta tipológica de alegría (Bonvillani, 2013).

Dentro de la tradición de estudios feministas, Hochschild (1979) plantea que existen “reglas del sentir” por las que el patriarcado impone una suerte de régimen de proscripción de emociones de acuerdo al género. Así, vía la socialización, las mujeres aprendemos a reprimir la ira mientras que los varones incorporan la censura en la expresión del miedo, por lo cual una de las prerrogativas de los movimientos de mujeres es concientizar sobre esta imposición y luchar para su transformación.

De acuerdo al análisis realizado, el panorama de estas emociones en la MDG es diferente a lo que plantea la autora: aproximadamente el 18% de las mujeres de la muestra expresaron “bronca”, frente a un 15,9% de varones. Respecto del miedo, su mención (1%) es muy baja y se distribuye proporcionalmente entre varones y mujeres. De acuerdo a estos porcentajes parecería no haber sentimientos vedados para mujeres y varones activistas, justamente porque lo son: la participación en la MDG se constituye en una experiencia política que produce transformaciones en las subjetividades de quienes la viven, a partir de las cuales es posible admitir para sí el derecho a expresar el hartazgo y los temores frente a una situación injusta y dolorosa.

[20] Las emociones del estar juntos, en tanto producto de procesos grupales sostenidos en el tiempo, ilustran esta afirmación. De ellas me ocuparé más adelante.

[21] Otra emoción de agencia política es el odio (Flam, 2005). Cabe destacar que no es mencionada en la encuesta, aún en sujetos afectados por la pérdida de un hijo o familiar por gatillo fácil que integran la muestra.

En esta dirección, en los últimos años, se observa un progresivo volcamiento de la MDG al universo reivindicatorio feminista (Bonvillani, 2018b) que potencia una socialización activista en esta clave.

En el prisma spinozista de pasiones alegres y pasiones tristes, se revela una clara predominancia de las primeras. Como se expresó anteriormente, la esperanza en tanto anticipación expectante de la alegría es una de las formas que esta puede adquirir y suma un 3% de menciones al 17% de emociones de bienestar y felicidad propiamente dicho. Si consideramos además que en la clave de Spinoza lo que define un afecto como alegre es básicamente su capacidad de movilizar el cuerpo para que agencie su propia existencia, entonces la aquí denominada energía emocional (9%) es claramente imputable a este universo de pasiones alegres, en tanto el entusiasmo y la vitalidad que se desprenden del estar juntos vibrando en la propia acción, actúan como motor de la movilización.

Como contracara de esta lógica, la tristeza (4%) y el miedo (1%) son comprendidos como pasiones tristes en tanto inmovilizantes.

Tabla1. Pasiones alegres/pasiones tristes

Pasiones alegres		Pasiones tristes	
Alegría	**17%**	**Tristeza**	**4%**
Esperanza	**3%**	**Miedo**	**1%**
Energía emocional	**9%**		
Totales	**29%**		**5%**

Fuente: elaboración propia.

Si se pone el foco sobre el contenido de algunas respuestas es posible revelar la presencia de una emocionalidad compleja y diversificada, en continuidad con emergentes del acercamiento etnográfico previo:

Tabla 2. Constelación emocional

Encuesta	Respuesta 1	Respuesta 2	Respuesta 3
10	**Alegría**	**Impotencia**	**Bronca (Aclara: no es bronca con enojo, sino transformadora a través del encuentro)**
12	**Alegría por marchar**	**Comprometida**	**Impotencia (Agrega: Injusticia también, en realidad no tendría que existir esta marcha)**

65	**Alegría de ver gente reunida**	**Uno llega con mucha bronca**	**Mezcla de alegría y bronca**

Fuente: elaboración propia.

La mezcla de emociones que se experimenta en este tipo de experiencias ha sido denominada "constelación emocional" (Benski, 2011). En este concepto resuenan algunas características de las configuraciones subjetivas: en tanto valencias opuestas (alegría-tristeza; alegría-impotencia; alegría-bronca) pueden emerger y convivir simultáneamente al interior del registro subjetivo y, aunque el sujeto pueda reconocer su carácter contradictorio mediando un ejercicio de reflexividad, eso no impide que reconozca y exprese lo sentido en esos términos.

El primer libro que se publicó sobre la MDG se llamó "Callejeando la alegría y también el bajón…" (Bonvillani, 2015c) para sintetizar la presencia de climas emocionales que combinan complejamente el entusiasmo y la felicidad que suponen elevar un grito de injusticia y reclamo en la calle, aunque en el fondo prevalezca el dolor de la pérdida irreparable de las vidas jóvenes y la pena por ser objeto de la violencia policial cotidiana.

Si consideramos que un 34% de los que responden la encuesta no han vivido una experiencia negativa con la policía, mientras que un 85% nunca sufrieron una detención arbitraria es posible concluir que padecer de modo directo el hostigamiento y la violencia policial no es determinante para activar en su contra.

La combinación de algunos datos sociodemográficos hace posible conjeturar una predominancia de perfiles de manifestantes de clase media, con residencialidad cercana al circuito trazado por la MDG y que han tenido/tienen experiencia universitaria, pero con tendencia al desempleo o a ocupaciones precarias.

Estas cifras expresan con números una constatación recurrente en el acercamiento cualitativo a esta experiencia: se trata predominantemente de la politización de jóvenes que no son blancos directos de estas prácticas de persecución y exterminio, pero que se identifican con la demanda de justicia (Bonvillani, 2019).

No son los cuerpos alcanzados de manera física por la problemática que se denuncia, pero sí son cuerpos atravesados y con-movidos por un profundo sentimiento de injusticia: "Para indignarse es necesario reconocer una situación determinada como injusta. Esa es una emoción que resulta de la empatía con quien sufre y la evaluación de las razones por las que sufre" (Cadena-Roa, 2002, p. 212).

Como indica la literatura, las afectaciones sensitivas resultantes de juicios de valor (emociones morales), tanto como los valores en sí mismos ocupan un importante lugar entre las motivaciones que movilizan. Esta línea de sentido se nuclea en torno a sentimientos de empatía, solidaridad y comprensión, que ponen en juego la "capacidad de sentir lo que los demás están sintiendo" (Poma y Gravante, 2017, p. 45).

Evidentemente los resortes subjetivos que activan la movilización no pueden reducirse a un mero cálculo de costo-beneficio, sino que exceden las explicaciones racionales, vía las emociones y los valores.

b) 2. ¿Cómo se siente estar-ahí-con otros-luchando?

La vivencia del estar juntos activando la lucha en la MDG se refiere a un conjunto heterogéneo de experiencias, tal como se evidencia en las variaciones semánticas encontradas. Además de las meras coincidencias ocasionales en el espacio/tiempo del acontecimiento que, aunque atravesadas por la complicidad implícita frente a una causa que interpela a los presentes, no trascienden necesariamente esa mera grupalidad circunstancial, se pueden encontrar en el escenario de la MDG compromisos afectivos profundos que se desarrollan en un grupo consolidado debido a su permanencia en el tiempo. Como señalan varios autores de referencia (Flam, 2014; Jasper, 2012) de este tipo son los vínculos que actúan como motivaciones para la protesta.

Este formato describe particularmente la experiencia de un grupo de jóvenes que, proviniendo de espacios de activismo social, político, cultural del medio local o siendo autoconvocados, se conocen desde hace muchos años y desarrollan un proceso de trabajo colectivo al calor de la propia trayectoria de la protesta, los cuales forman un núcleo duro de “militantes históricos” y componen la Mesa que organiza la MDG de manera sostenida o intermitente (Bonvillani, 2019).

Habiendo constatado la alta frecuencia de emociones del estar juntos, una pregunta que surge es ¿de qué marco de experiencia proceden?

La variable emociones del estar juntos representa un 21,7% entre los que son debutantes, mientras que tiende a decrecer a medida que se incrementa la cantidad de ediciones de la MDG en la que se ha participado. A su vez, se observa una tendencia de asociación es esta emoción con la pertenencia previa a un grupo que se moviliza encolumnado, particularmente en agrupaciones artísticas, ya que 43,47 % de los que marchan en esta columna respondieron con alguna emoción del estar juntos, frente a un 27,65% de los que marchan con organizaciones barriales-comunitarias.

En síntesis, por lo menos en la muestra obtenida, los sentimientos de solidaridad y soporte afectivo que hacen parte del lazo social derivan más de la pertenencia a subgrupos (artísticos y territoriales) que nutren las columnas de la MDG que a la propia participación de la acción colectiva como un todo, en coincidencia con el llamado “Dilema de *Band of Brothers”* (Jasper, 2012. Cursivas en el original).

Como puede apreciarse en la siguiente Tabla, la energía emocional decrece a medida que la experiencia de marchar se vuelve solitaria:

Tabla 3. ¿Con quiénes marchás? y energía emocional.

¿Con quiénes marchás?	Energía emocional

En una columna	**22,13%**
Con otra(s) persona(s)	**19,40%**
Solo/a	**13,04%**

Fuente: elaboración propia.

Como afirma Ahmed (2014) “Las emociones se mueven entre cuerpos” (p. 35) y, correlativamente, cuantos más cuerpos se afectan en el foco del “ritual de la interacción”, más energía experimentan. Como muestra la Tabla precedente, esta consonancia emocional (Collins, 2009) por la cual se produce una vibración sincrónica del sentir, se incrementa a medida que la experiencia de marchar se realiza entre más personas, como ocurre en la participación encolumnada.

Se detalla, a continuación, la distribución de manifestantes en estas columnas de acuerdo a la muestra obtenida:

Tabla 4. Cantidad de participantes por columna

¿En cuál columna marchás?	Cantidad de personas
Organizaciones territoriales	**47**
Organizaciones políticas no partidarias	**30**
Agrupaciones artísticas	**23**
Partidos políticos	**17**
Agrupación estudiantil universitaria	**7**
Otras	**7**
Total	**131**

Fuente: elaboración propia.

La dinámica del ritual de interacción que se desarrolla en la zona donde marchan las agrupaciones artísticas ha sido analizada en varias ocasiones por el Núcleo de estudios que dirige la autora de este trabajo, debido a la presencia fundamental en la MDG de nutridos repertorios de intervenciones que involucran el uso del cuerpo, tales como las dramatizaciones y performances creadas especialmente (Bonvillani y Latimori, 2021).

La literatura sobre protestas sociales define la "liberación emocional" de la ira y la indignación como productora de fuerza energizante que alimenta la acción común (Van Troost *et. al.,* 2013). En la observación etnográfica del evento MDG así como en el discurso de activistas, emerge la alegría como energía corporal que contagia y es combustible que alimenta la lucha, ya que transmuta la "tristeza impotente en potencia política" (Bonvillani y Roldán, 2017, p. 197). La catarsis colectiva opera aquí vomitando en las calles la angustia sin consuelo de la pérdida de las vidas jóvenes a manos de la policía, pero adquiere un rasgo de identidad al producirse festivamente al cantar, bailar, reír y moverse juntos al compás de la música, en una experiencia sensorial y cenestésica que refuerza el impacto emocional (Jasper, 2012).

La energía emocional es tanto un ingrediente como un resultado de cadenas de rituales de interacción, ya que la memoria de haber vivido experiencias satisfactorias anteriores es una motivación para participar en nuevas acciones con otros. En el flujo de energía emocional se produce una recursividad entre medios y fines: cuanta más se produce, se incrementa la motivación para seguir participando (Jasper, 2012).

Gran parte de las respuestas contenidas en la variable energía emocional, tienen en común un gesto que involucra transformaciones en el cuerpo, ya sea porque refieren a su movimiento propiamente dicho, a la significación simbólica de esta energía o, incluso, a las sustancias que acompañan el proceso orgánico, como la adrenalina. Estos significantes –ahora identificados y contabilizados- permiten constatar la presencia de esta dimensión visceral, sensorial, táctil, kinestésica que se ha evidenciado como ineludible en tantos años de exploración cualitativa de la MDG[22].

Rescatando el esfuerzo para representar con palabras este registro corporal del estar ahí, se hacen inteligibles esos resultados dispersos, esos significantes caóticos e indisciplinados que brotan de la encuesta, ya que podrían ilustrar parte de la complejidad de las configuraciones del sentir. Por ejemplo, una de las reacciones frente a la pregunta ¿qué sentís de estar acá? fue "algo en la panza". Categorizada inicialmente como "no respuesta" podría, sin embargo, ser la plenitud de lo que la encuesta buscaba en términos de afectos, es decir, "palabras carnales" que hablan lo más cerca posible de la materialidad del cuerpo, del sentir de sus órganos, de la piel, de la carne (Encizo Domínguez, 2015).

Entre manifestantes que expresaron "pensamientos sentidos", el 45% se orientaron ideológicamente dentro de la izquierda/centro izquierda. Se trata, entonces, de enunciados cuya fuerte resonancia emocional se nutre de reverberaciones ideológicas por las cuales los sujetos toman posición en el mundo, en este caso, se trata de imaginarios de activismos propios de las tradiciones de izquierda. Revolución, poder, pueblo, resistencia, derechos son significantes que operan performáticamente y producen sensaciones en el cuerpo:

[22]Los registros fotográficos y audiovisuales ayudan a comprender la intensidad de esta afectación corporal en la MDG. Se pueden consultar en https://colectivoinvestigadormdg.wordpress.com/2018/05/11/video-6ta-marcha-de-la-gorra/

¿acaso pronunciarlas no es un poco vivirlas? Por ejemplo decir "poder", identificarla dentro del arsenal de palabras para hacerle foco en la conciencia y pasar la sensación de poder por cada parte del cuerpo cuando se la pronuncia, configura un circuito emocional, cognitivo y práctico que se alimenta recursivamente.

Decir y hacer concientes los pensamientos sentidos moviliza afectación emocional. Los estudiosos que han examinado este aspecto del enmarcamiento proponen la noción de resonancia emocional para referirse a la alineación entre la ideología de un movimiento y la vida emocional de los activistas (Cadena-Roa, 2002; Van Troost *et. al.*, 2013).

b) 3. Emociones del para qué

Diversos autores analizan estas emociones teniendo como parámetro el logro de los objetivos de la acción, posición que debería matizarse teniendo en cuenta la relativa opacidad sobre la intencionalidad de las prácticas sociales, advertida en una sección anterior de este artículo.

Más allá de estas discusiones respecto de la MDG existe un hecho incontrastable: su permanencia ininterrumpida desde 2007, sorteando todo tipo de obstáculos, incluso las restricciones a la circulación derivadas de la pandemia Covid-19 en su edición 2020. Louis (2009) conceptualiza la "paradoja de la participación persistente" (p. 729) a partir de la existencia de compromiso emocional arraigado a largo plazo entre participantes que van constituyendo redes más allá de la experiencia específica en la calle. Retomando la propuesta weberiana, Jasper (2012) explica que en el tipo de acción afectiva los medios son los fines, lo que aplicado a nuestro caso implica que la perseverancia de una acción colectiva a lo largo de más de una década pueda deberse, al menos en parte, a las satisfacciones del estar juntos, del disfrutar de la energía emocional que a su vez opera recursivamente.

Los componentes de la constelación emocional antes referida muestran alegría y bienestar junto con sutiles matices de tristeza e impotencia, producto de cierto pesimismo y frustración resultante de la cruel permanencia de aquello que motiva la lucha. Es posible que inquietudes de este tipo no hayan tenido más presencia en las respuestas debido a que un 58% de la muestra no supera las dos veces de haber participado en la MDG, mientras que un 26% es la primera vez que lo hace.

Las emociones con las que se evalúa el devenir de la lucha son de orgullo y satisfacción que produce estar ahí poniendo el cuerpo. Refieren a una autopercepción positiva centrada en la valentía, experimentada en una clave tanto singular como colectiva. Se trata de meta evaluaciones emocionales, es decir, de evaluar la capacidad propia para hacer frente a la situación de injusticia (Van Troost *et. al.,* 2013).

Algunos de los enunciados contienen emociones de alegría y entusiasmo resultantes de evaluaciones referidas a la numerosidad de la convocatoria. En el trabajo de campo realizado en la edición 2020 de la MDG, y a propósito de la posible disminución de cuerpos en la calle por la aplicación de normas sanitarias de

aislamiento social en pandemia, emerge como línea de sentido esta proyección cuantitativa anudada a un imaginario de éxito, basado en la presentación pública de la protesta como fuerza social de gran magnitud (Tamayo y Torres, 2015).

Conclusiones

El propósito de este artículo ha sido avanzar en la formulación de una propuesta teórica-analítica del concepto de subjetividades políticas y darle fundamento a partir de algunos hallazgos en el estudio de una acción colectiva de protesta anti-represiva, comprendida como experiencia de subjetivación política para sus participantes.

Conceptualizar la(s) subjetividad(es) como una configuración de distintas dimensiones, cada una de las cuales tiene una relativa capacidad de jerarquización como llave explicativa de la configuración en su totalidad, implica romper con determinismos. Por ende, esta aproximación teórica es un esfuerzo por no reducir la cualidad subjetiva ni a la cognición, ni al deseo, ni a los valores, aunque cada uno de estos aspectos tenga un peso relativo en sus formas de manifestación.

En el análisis de la encuesta, en consonancia con lo que se vislumbra a partir de la etnografía desarrollada con antelación, emerge con toda claridad esta característica de trama compleja de las subjetividades: muchas de las respuestas no expresan de modo lineal una emoción o sentimiento, sino que aparecen imbricados juicios intelectuales y valores que, en conjunto, intentan producir una interpretación de la experiencia que se está viviendo.

La disección teórica entre sentires-pensares-haceres es resistida por el peso del carácter configuracional de la subjetividad en lo empírico.

La categoría emergente “pensamientos sentidos” ilustra cabalmente esta afirmación, ya que muestra que el sentido subjetivo sobre la experiencia se produce en procesos de semantización específicos en los cuales interviene el tratamiento cognitivo de la información, inscripto en el enmarcamiento simbólico de la acción colectiva que, a su vez, son registrados al modo de un sentir que conmueve al cuerpo. Esta compleja mixtura se pone al servicio de la legitimación de la práctica colectiva.

Los pensamientos sentidos permiten ejemplificar, además, el activo proceso de significación por el cual los sujetos en prácticas comunicativas colectivas y utilizando recursos simbólicos-discursivos, inventan lenguajes, crean un repertorio de palabras para hacer público el dolor, desbordando el registro meramente representacional de la situación que repudian.

La limitación explicativa de los modelos de acción racional se evidencia tanto respecto de las motivaciones para marchar como de la permanencia de la práctica activista. El papel de las emociones en las manifestaciones colectivas se constituye en un analizador significativo, ya que desde la lógica racional de

cálculo podría parecer absurdo que se realicen actos ajenos a la conveniencia personal o que incluso pongan en riesgo la propia integridad física. En este marco los valores abstractos como las emociones morales que resultan de su aplicación, ocupan un lugar importante en el mapa del sentir de la MDG, poniendo en evidencia que las cogniciones evaluativas por las cuales se significa como injusto el contenido de un agravio laceran subjetivamente y pueden empujar a la acción, aunque no se haya sido su víctima directa. En la ecuación que intenta comprender la pervivencia de la MDG por más de una década, la fuerte carga valorativa del marchar por empatía con aquellos que sufren la experiencia en carne propia, se potencia con las emociones del estar juntos, un disfrute que depara el encuentro y la sociabilidad entre pares, muy presente en la faz cualitativa del estudio (Bonvillani, 2016).

Las relaciones informadas cuantitativamente en el análisis de la encuesta entre la emoción del estar juntos y la energía emocional pueden caracterizarse como recursivas: el entusiasmo sentido al compartir la vibración de los cuerpos produce más deseos de hacerlo y, ambos, componen un motor “para contrarrestar la impotencia frente a las injusticias, las muertes de los jóvenes a manos de la policía” (Bonvillani y Roldán, 2017, p. 189). Al mismo tiempo la satisfacción del marchar en colectivo implica cierto cálculo: la mayor visibilidad de cuerpos en la calle contribuye con la incidencia política-institucional de la protesta.

En síntesis, la práctica del activismo de protesta en la MDG encuentra “razonabilidad” en diversas fuentes: axiológicas, emocionales y de evaluación intelectual, dinámica que permite ilustrar el carácter complejo y mutuamente modificante de las dimensiones que componen la configuración subjetiva como constructo teórico. Lo singular de esta concepción de subjetividad es que dichas dimensiones se mixturan y crean sentidos propios, que no reproducen ni se reducen a ninguna de ellas, siendo imposible determinar a priori cuál será la decisiva para caracterizar la particularidad de cada registro de la experiencia.

En esta lógica las incoherencias que se pudieran detectar entre planos (intelectual-emocional, por ejemplo) o intraplano (emocional) no son representadas como errores o sesgos, sino como la plena expresividad del principio de complejidad que subyace al modelo teórico de la configuración. Así, por ejemplo, en la constelación emocional propia de la MDG danzan caleidoscópicamente la alegría acompañada de una precavida esperanza, a la par de la tristeza y el miedo. La puesta en diálogo cuali/cuanti -que está en el trasfondo de este trabajo- ha permitido identificar claramente y cuantificar proporciones en las que se combinan estas emociones, expresando en lenguajes numéricos las recurrencias sostenidas en el trabajo de campo etnográfico.

Evidentemente la separación dicotómica entre “alteración corporal automática” y conciencia reflexiva deliberada (Nussbaun citada en Jasper, 2012) puede alimentar polémicas enciclopedistas, pero invisibiliza el carácter complejo del proceso de significación de la experiencia. Así, los pensamientos sentidos se revelan como construcciones cognitivas que actúan como un sentir, es decir, palabras que expresan la toma de

posición política-ideológica respecto del conflicto que articula la MDG y, en consecuencia, están cargadas valorativamente por la cosmología discursiva de las fuerzas progresistas locales. Estos significantes desnudan la semiosis liminar del proceso configurador de subjetividades: son fragmentos de un acto de pensamiento con el que se simboliza la vivencia sentida de participar en la acción colectiva.

En esta misma dirección, la emergencia de palabras carnales utilizadas para expresar este registro de afectación corporal, permite abrir una hendija por la cual plantear que la simbolización a través del discurso es una herramienta con la cual podemos sentipensar nuestras experiencias, como parte de los que somos en tanto subjetividades en el mundo. Ya los llamemos afectos o emociones, la discusión debería plantearse en torno a las posibilidades/limitaciones de acceder y contener este registro. La observación (directa) facilita la comunicación cuerpo con cuerpo, afectación con afectación: la del/la manifestante, la de la investigadora. Y es la que ha permitido darle sentido a las palabras de la encuesta que evocan resonancias orgánicas de la dimensión sensorial/kinestésica de la experiencia de marchar. Ahora: ¿qué es posible después sino la traducción de lo sentido, visto, oído, olido, tocado en algún término comunicable ya filtrado por el tamiz de la razón normatividad del discurso?

La significativa presencia de las emociones del estar juntos sirve para ejemplificar el supuesto de su carácter psicosocial, ya que se forjan en marcos vinculares que reconocen diversas génesis: la experiencia en la propia red afectiva que se ha tramado en la historia de la MDG, así como en espacios de militancia político-partidarios y territoriales. Si tenemos en cuenta que un alto porcentaje de la muestra ha transitado por la Universidad Nacional de Córdoba, es posible que esta sea otra de las fuentes que nutre estas trayectorias de participación en el marco de las cuales se desarrolla sociabilidad entre pares, conjetura que se refuerza en la afinidad constatada entre la protesta y la institución de formación superior local (Bonvillani, 2018b).

En este trabajo he podido demarcar lo que llamaré “zona de experiencia”, una categoría teórica emergente que se muestra fértil para dar cuenta de anclajes situacionales que permiten identificar matices en los modos de habitar la marcha y se asocian a configuraciones de subjetividad política particulares. Una de ellas es la que proviene de militancias previas y/o paralelas que enmarcan la vivencia de participar en la MDG desde los universos ideológicos de la izquierda local, como puede observarse en los pensamientos sentidos. Otra zona de experiencia es la de las agrupaciones artísticas marcada ineludiblemente por la afectación orgánica: cuerpos en movimiento feroz, gritos, sonidos y colores intensos, registro donde predomina la energía emocional combustible de lucha.

Para finalizar propongo algunas reflexiones metodológicas. Como recurso técnico la encuesta limita las posibilidades de lectura de los procesos de subjetivación política, mientras que –con limitaciones- es más afín con la exploración de contenidos resultantes de dichos procesos, es decir, con sus dimensiones emocionales, valorativas, cognitivas y prácticas. Una de esas limitaciones fue el hecho de que el cuestionario aplicado

solicitara tres palabras para representar lo que sentían de estar en la marcha, pre-moldeando discursivamente las formas de objetivar la propia vivencia (Bonvillani, 2013).

Resulta evidente que estudiar emociones abre una dimensión de lo subjetivo no reductible a lo discursivo, todo lo cual constituye un desafío epistemológico y metodológico especialmente relevante para el desarrollo del campo investigativo de la emocionalidad política. La triangulación creativa de recursos de observación etnográfica para "mirar" la expresión de afectación corporal en artistas-manifestantes con algunos hallazgos provenientes de la interpretación de significantes resultantes de la encuesta tales como la energía emocional y las emociones del estar juntos, es una apuesta productiva a profundizar.

En el trasfondo de este modo de agenciar la investigación de las subjetividades políticas ubico el ejercicio de la que denomino "actitud cualitativa" (Bonvillani, 2020c), inscripta en mi propia disposición subjetiva para acompañar de manera sensible a los sujetos en esta travesía de exploración/expresión de sí. Esta disposición se actualiza en el modo elegido para realizar la operación analítica de recategorización de las respuestas de la encuesta, orientada más por la búsqueda de sentidos subjetivos de los manifestantes que por su tratamiento descriptivo/estadístico.

En este ejercicio de epistemología cualitativa son relevantes tanto los fundamentos por los cuales se justifica la decisión de la investigadora, como los resultados de su aplicación. Por ejemplo, los "no se"/"no se me ocurre" considerados "no respuestas" desde la doxa procedimental de las encuestas, en mi interpretación son indicadores de la presencia paradojal de una ausencia: un no saber sobre el sentir (Ahmed, 2014) que impugna la idea consagrada de la (imaginada) transparencia que nos habita, en tanto seres en plenitud racional.

La experiencia incorporada en una trayectoria de investigación cualitativa con la MDG me ha permitido conocer el universo de significaciones propio de esta comunidad de sentido, más allá de matices y particularidades que delinean una experiencia heterogénea y compleja. Este conocimiento opera como contexto de significación que me permitido interpretar las "palabras aisladas" que constituyen muchas de las respuestas a la encuesta, como por ejemplo sucede con las llamadas categorías locales.

Referencias bibliográficas

Ahmed, S. (2014). *La política cultural de las emociones*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Annunziata, R. (2020). La acción conectiva de las mujeres. Análisis de la movilización del #ParoInternacionalDeMujeres del 08 de marzo de 2017. *Dígitos, 6,* 159-180.

Benski, T. (2010). Emotion maps of participation in protest: The case of women in black against the occupation in Israel. *Research in Social Movements, Conflicts and Change, 31*, 3-34.

Bonvillani, A. (2010). Jóvenes cordobeses: una cartografía de su emocionalidad política. *Nómadas, 32*, 27-45.

Bonvillani, A. (2012). Hacia la construcción de la categoría "subjetividad política": una posible caja de herramientas. En C. Piedrahita (Comp.) *Subjetividades Políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (191-202). Colombia: CLACSO-Universidad Francisco José de Caldas.

Bonvillani, A. (2013). Cuerpos en marcha: emocionalidad política en las formas festivas de protesta juvenil. *Nómadas, 39*, 91-103.

Bonvillani, A. (2015a). El Código de Faltas de la provincia de Córdoba (Argentina) como dispositivo de poder. La construcción de la seguridad a partir de la equivalencia simbólica "joven pobre=peligroso". *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas 7(11)*, 81-101.

Bonvillani, A. (2015b). Pensar los sentimientos, sentir los pensamientos. Sentipensando la experiencia subjetiva. En C. Piedrahita (Comp.), *Pensamientos críticos contemporáneos: análisis desde Latinoamérica* (97-112). Colombia: CLACSO-Universidad Francisco José de Caldas.

Bonvillani, A. (2015c). *Callejeando la alegría… y también el bajón. Etnografía colectiva de la Marcha de la Gorra.* Córdoba: Encuentro Grupo Editor.

Bonvillani, A. (2016). Habitar la Marcha: notas etnográficas sobre una experiencia de protesta juvenil. *Universitas Psychologica, 14(5)*, 1599-1612.

Bonvillani, A. (2017). Pensar en la intemperie. Tensiones ontológicas-epistemológicas y metodológicas en la producción de la "subjetividad política". *Quaderns de Psicologia, 19(3),* 229-240.

Bonvillani, A. (2018a). Etnografía Colectiva de Eventos: La Cronotopía Paradojal de la Marcha De La Gorra (Córdoba, Argentina). *De Prácticas y Discursos 7(9), 1*61-184.

Bonvillani, A. (2018b). *Entre el folclore de la fiesta y lo irreparable de la muerte juvenil: la experiencia de la Marcha de la Gorra.* Buenos Aires: Grupo Editor Universitario

Bonvillani, A. (2019). Vicisitudes de la construcción de la identidad colectiva en una experiencia de movilización juvenil en Córdoba (Argentina). *Prácticas de oficio 2(22),* 124-134.

Bonvillani, A. (2020a). La acción colectiva juvenil como experiencia de subjetivación política. En G. Castro (Comp.) *Juventudes en movimiento: avatares y desafíos* (187-206). Buenos Aires: Teseo.

Bonvillani, A. (2020b). Verdugueo: sentidos subjetivos acerca del hostigamiento policial que sufren jóvenes de sectores populares de Córdoba (Argentina). *Polis 55*, 24-39.

Bonvillani, A. (2020c). Todos los días morir un poco. Sentidos subjetivos de juventudes alcanzadas por la violencia policial. *JOVENes, 35*, 77-104.

Bonvillani, A. y Latimori, A. (2021). Dimensión simbólica del arte y politicidad juvenil: análisis de una intervención artística en el marco de una acción colectiva de protesta. *Desde el Sur, 13(1)*, 113-136.

Bonvillani, A. y Roldán, M. (2017). Politización de los cuerpos juveniles: la Marcha de la Gorra como performance multitudinaria. *Aposta 74*, 165-203.

Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico.* Madrid: Taurus.

Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas.* Barcelona: Anagrama.

Cadena-Roa, J. (2002). Strategic framing, emotions, and SUPERBARIO – Mexico City's masked crusader. *Mobilization, 7(2),* 201–216.

Castorina, J. (2016). El significado del marco epistémico en la teoría de las representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales, 11(21),* 79-108.

Collins, R. (2009). *Cadenas de rituales de interacción.* Barcelona: Anthropos

Fisher, D., Andrews, K., Caren, N., *et. al.* (2019). The science of contemporary street protest: New efforts in the United States. *Science Advances (5),* 1-15.

Encizo Domínguez, G. (2015). Una travesía de las emociones al afecto en las prácticas del poliamor. O lo que las palabras callaban sobre el cuerpo. Tesis de Doctorado no publicada, Departament d'Antropologia Social i de Prehistòria, Universitat Autònoma de Barcelona.

Flam, H. (2015). Micromobilization and Emotions. In D. Della Porta & M. Diani (eds.) *The Oxford Handbook of Social Movements.* Oxford: Oxford University Press.

Gamson, W. (1992). *Talking Politics*. New York: Cambridge University Press.

González Rey, F. (2002). *Sujeto y subjetividad. Una aproximación histórico-cultural.* México: Thomson.

González Rey, F. (2012). La subjetividad y su significación para el estudio de los procesos políticos: sujeto, sociedad y política. En C. Piedrahita (Comp.) *Subjetividades Políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (11-30). Colombia: CLACSO-Universidad Francisco José de Caldas.

Fillieule, O. y Tartanowski, D. (2015). *La manifestación. Cuando la acción colectiva toma las calles.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Hochschild, A. R. (1979). Emotion work, feeling rules, and social structure. *American Journal of Sociology, 85*, 551-575.

Jasper, J. (2012). Las emociones y los movimientos sociales: veinte años de teoría e investigación. *Revista Latinoamericana sobre cuerpos, emociones y sociedad, 4(10)*, 48-68.

Klandermans, B., van Stekelenburg, J. & Walgrave, S. (2014): Comparing Street Demonstrations. *International Sociology, 29(6)*, 493-503.

Lahire, B. (2005). *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu. Dudas y críticas*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Le Bon, G. (1895/1986). *Psicología de las masas*. Madrid: Morata.

Louis, W. (2009). Collective Action—and Then What? *Journal of Social Issues*, 65(4), 727-748.

Llano En Llamas (2020). *La foto revelada*. Centro de Estudios Políticos y Sociales de América Latina (CEPSAL) https:// www.llanocordoba.com.ar/wp-content/uploads/2020/08/LA-FOTO-REVELADA.-Informe-completo-ok.pdf

Massumi, B. (1995). The Autonomy of Affect. *Cultural Critique*, 31, 83-109.

Ortner, S. (2005). Subjectivity and cultural critique. *Anthropological Theory, 5(1),* 31-52. doi:10.1177/1463499605050867

Poma, A. y Gravante, T. (2017). Emociones, protesta y acción colectiva: estado del arte y avances. *Aposta, 74*, 32-62.

Rivera-Aguilera, G., Imas, M., y Jiménez-Díaz, L. (2021). Jóvenes, multitud y estallido social en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 19(2),* 1-24.

Scott, J. (2001). Experiencia. *La ventana,* 13, 42-73.

Somma, N., Rossi, F. & Donoso, S. (2019): The Attachment of Demonstrators to Institutional Politics: Comparing LGBTIQ Pride Marches in Argentina and Chile. *Bulletin of Latin American Research, 39(1)*, 1-18.

Spinoza, B. (2009). *Ética demostrada según el orden geométrico.* Tecnos: Madrid.

Tamayo, S, y Torres, R. (2015). Apropiación social del espacio de la protesta. En H. Combes, S. Tamayo y M. Voegtli (Coord.) *Pensar y mirar la protesta* (381-415). México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Van Stekelenburg, J., & Klandermans, B. (2013). The social psychology of protest. *Current Sociology, 61(5–6),* 886–905.

Van Troost, D., Van Stekelenburg, J. & Klandermans, B. (2013). Emotions of protest. In N. Demertzis (Edit.) *Emotions in Politics: The Affect dimension in Political Tension* (186-203). Reino Unido: Palgrave.

KAIROS. Revista de Temas Sociales
ISSN 1514-9331. URL: http://www.revistakairos.org
Proyecto Culturas Juveniles
Publicación de la Universidad Nacional de San Luís
Año 25. Nº 48. Diciembre de 2021 - VOL III
DOSSIER: JUVENTUDES

Activismo antirrepresivo de jóvenes de Córdoba en contexto de pandemia

Macarena Roldán[23]

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

Resumen

Desde 2014, estudiamos procesos de organización y modalidades de activismo juvenil frente a la violencia policial, en Córdoba. Nuestra investigación se centró en la denominada Marcha de la Gorra, movilización habitada fundamentalmente por jóvenes, realizada anualmente desde 2007. Allí se denuncian el abuso y la violencia policial, particularmente dirigidos a jóvenes de sectores populares. Asimismo, desde 2015, se realiza en Córdoba la Marcha Nacional contra el Gatillo Fácil, enfocada en la denuncia y la demanda de justicia para aquellos casos en que la violencia policial alcanza niveles de letalidad. Las últimas ediciones –Marcha de la Gorra (14° edición, 2020) y Marcha contra el Gatillo Fácil (6° y 7° edición, 2020 y 2021)–, tuvieron la particularidad de desarrollarse en el escenario novedoso que impuso la pandemia por Covid-19. Así, nos preguntamos por los procesos asociativos y de resistencia frente a las prácticas represivas en un contexto atravesado por el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) y, posteriormente, por el recomendado distanciamiento social. Entrevistamos a jóvenes que participan de estas movilizaciones y que emprenden acciones vinculadas al activismo antirrepresivo en Córdoba. Allí, emergen líneas de sentido relacionadas con su percepción sobre las medidas adoptadas por el gobierno; el nuevo escenario que supuso el ASPO; el impacto de la pandemia en la militancia, entre otras. Así, desde una mirada cualitativa, nuestro objetivo es analizar los efectos de estas nuevas condiciones en el activismo juvenil antirrepresivo –particularmente, en la acción colectiva–, considerando los matices que introdujo la crisis sanitaria.

Palabras clave: Juventudes; acción colectiva; activismo antirrepresivo; violencia policial; pandemia; ASPO.

[23] Becaria doctoral en Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura y Sociedad (CIECS-CONICET/UNC). Docente e investigadora de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Correo electrónico: macarena_roldan5@hotmail.com

KAIROS. Revista de Temas Sociales
ISSN 1514-9331. URL: http://www.revistakairos.org
Proyecto Culturas Juveniles
Publicación de la Universidad Nacional de San Luís
Año 25. Nº 48. Diciembre de 2021 - VOL III
DOSSIER: JUVENTUDES

Antirepressive activism of young people from Córdoba in pandemic

Abstract

Since 2014, we have studied organizational processes and modalities of youth activism against police violence, in Córdoba. Our investigation focused on the so-called *Marcha de la Gorra*, a mobilization mainly inhabited by young people, carried out annually since 2007. There, abuse and police violence are denounced, particularly directed at young people from popular sectors. Likewise, since 2015, the *Marcha Nacional contra el Gatillo Fácil* has been held in Córdoba, focused on reporting and demanding <justice for those cases in which police violence reaches levels of lethality. The latest editions –*Marcha de la Gorra* (14th edition, 2020) and *Marcha Nacional contra el Gatillo Fácil* (6th and 7th edition, 2020 and 2021)–, had the particularity of taking place in the novel scenario imposed by the pandemic by Covid-19. Thus, we ask about the associative and resistance processes against repressive practices in a context traversed by social distancing and, for some months, by the called Preventive and Compulsory Social Isolation (ASPO). During 2020 and 2021, we interviewed young people who participate in these instances and who undertake actions related to antirepressive activism. There, lines of meaning emerge related to their perception of the measures adopted by the government; the new scenario that the ASPO represented; the impact of the pandemic on militancy, among others. Thus, from a qualitative point of view, our objective is to analyze the effects of these new conditions on antirepressive youth activism –particularly in collective action–, considering the nuances introduced by the health crisis.

Keywords: Youth; collective action; anti-repressive activism; police violence; pandemic; ASPO.

Introducción

En contextos de marcada desigualdad, como en el caso de América Latina, se configuran procesos de precarización de las condiciones de vida que no aparecen anclados, exclusivamente, a las pertenencias de clase, sino que incluyen las inscripciones étnico-raciales, territoriales, generacionales, de género, entre otras. Tales escenarios de disparidad, además de obliterar los canales de acceso a derechos y garantías de grandes porciones de la población, exponen a estos sectores a múltiples formas de violencia, en ocasiones propiciadas por el mismo Estado.

Tal como ya ha sido planteado por Wacquant (2012), la penalización de la pobreza constituye una respuesta recursiva de los estados frente al malestar social generado por las desigualdades, configurando, a su vez, un engranaje clave en la propagación y eficacia del proyecto neoliberal vigente. En este modelo, al tiempo que se erosiona la red de seguridad social y las garantías de bienestar, se torna imperioso ejercer cierta

"contención" de la pobreza. En estos procesos de control, las fuerzas de seguridad constituyen una potente arma de regulación y de administración de territorios y poblaciones.

De un tiempo a esta parte, numerosos informes, denuncias y acciones de organizaciones políticas y territoriales, así como diversos trabajos de investigación, se han ocupado de visibilizar procesos de violentación perpetrados por fuerzas públicas, generalmente dirigidos a los sectores populares, no solo en Argentina (Pita, 2010; Rodríguez Alzueta, 2014; Llobet, 2015), sino en toda la región (Reguillo, 2015; Aguilar-Forero y Muñoz, 2015; Agudelo López, 2013). En este marco, merecen un tratamiento particular los cruces de las posiciones de clase con la condición juvenil, donde ser joven y pobre se configura como un componente que delimita zonas de riesgo para estas trayectorias vitales (Valenzuela, 2019).

En la geografía desde la cual pensamos estos procesos –Córdoba, Argentina–, la situación represiva ha sido insistentemente caracterizada, especialmente en relación con la focalización del accionar policial en la población juvenil de sectores populares (Bonvillani, 2015; Plaza, 2018; Lerchundi, 2020). Los procesos de policiamiento del Estado cordobés (Job, 2013) se materializan tanto en el hostigamiento de parte de la policía como en los excesivos controles que encuentran –especialmente las juventudes– para circular/habitar la trama urbana, particularmente en las zonas céntricas de la ciudad, donde sistemáticamente son interceptadas o demoradas. Estos procedimientos abusivos vienen siendo denunciados desde hace catorce años en la denominada Marcha de la Gorra. Ésta consiste en una movilización masiva, fundamentalmente habitada por jóvenes, que se convoca cada año en el centro de la ciudad con el propósito de visibilizar y repudiar la persecución policial y el hostigamiento dirigido a las juventudes de sectores populares, así como los episodios de violencia extrema que acaban con la vida de estos jóvenes. Asimismo, desde el año 2015, se realiza en Córdoba la Marcha Nacional contra el Gatillo Fácil[24], movilización destinada a denunciar y exigir justicia por el asesinato de jóvenes en los que se ven involucrados agentes policiales, problemática que en trabajos anteriores hemos abordado en términos de juvenicidio (Roldán, 2020). Ambas acciones de protesta se reeditan año a año de manera ininterrumpida hasta la actualidad. En este sentido, sus últimas ediciones –a partir de 2020– tienen la especificidad de haberse realizado en el particular escenario impuesto por la pandemia de Covid-19.

El 11 de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud declaró el estado de pandemia. En consecuencia, los diferentes países comenzaron a adoptar medidas sanitarias de urgencia para intentar contener la propagación acelerada del virus. En Argentina, a partir del Decreto de Necesidad y Urgencia

[24] La expresión "gatillo fácil" en Argentina se emplea para referirse a hechos de violencia policial en que se produce un uso abusivo del arma de fuego. En otros países recibe denominaciones equivalentes (*dedo frouxo,* en Brasil; *easy trigger,* en Estados Unidos). En todos los casos, alude a la "liviandad" o "facilidad" con que la policía mata o hiere, en situaciones que van desde lo que se nombra como "uso desmedido de la fuerza" hasta "ejecuciones extrajudiciales" y "falsos enfrentamientos" (Pita, 2010).

297/2020 del Pdte. Alberto Fernández, promulgado el 19 de marzo de 2020, se estableció el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO)[25] que implicó una serie de restricciones a la circulación. Sin lugar a dudas, este nuevo modo de regulación de los cuerpos en el espacio implicó el trastocamiento de prácticamente todas las esferas de lo cotidiano, con potentes implicancias en la vida social, política, económica, afectiva y psíquica de sujetos, grupos y comunidades. En este sentido, en las regiones atravesadas por desigualdades estructurales –que en sí mismas suponen grandes desafíos y amenazas para los sectores sociales más vulnerables–, al estallar una crisis sanitaria de esta magnitud el panorama se agrava poderosamente. Se hace evidente, entonces, que el escenario de emergencia y las medidas adoptadas para su contención implicaron impactos disímiles en función de las particulares inscripciones laborales, de clase, género, territorio, etc. de la población (Castillo, 2021). Paralelamente, la movilización social en las calles no se detuvo, pues, la crisis socioeconómica profundizada por la pandemia robusteció el espiral de precarización en el que ya se encontraban amplios sectores sociales (Ciuffolini y de la Vega, 2020).

Respecto del campo de problemáticas que nos ocupa, el reforzamiento de las fuerzas de seguridad en los espacios públicos y en las vías de circulación, como estrategia de gobierno para garantizar el cumplimiento del ASPO, dio lugar a nuevos escenarios de control. En este sentido, partimos de preguntarnos por los efectos y las particularidades que introdujo esta coyuntura, desde la perspectiva de jóvenes que ya venían organizándose y militando en contra de la represión y el abuso policial en Córdoba. Seguidamente, abrimos camino al interrogante central que orienta nuestro trabajo: ¿cómo se despliegan estos activismos antirrepresivos juveniles –particularmente en el terreno de la acción colectiva–, en un contexto marcado por la emergencia sanitaria y el aislamiento/distanciamiento social? Enunciamos nuestra pregunta en tiempo presente puesto que nuestro trabajo de indagación es inmanente a las acciones políticas que estamos observando. Asimismo, nos proponemos sostener una perspectiva psicosocial atenta no solo a los repertorios de acción, sino también a las construcciones de sentido y a las producciones emocionales que revisten estos procesos asociativos juveniles.

Metodología de indagación

Nuestro estudio se enmarca en un proceso de investigación cualitativo y etnográfico, de tipo exploratorio. Se compone de los análisis preliminares de los registros producidos en las últimas ediciones de las movilizaciones antirrepresivas ya presentadas –Marcha de la Gorra y Marcha contra el Gatillo Fácil–,

[25] Posteriormente, el ASPO fue administrado en diferentes fases, de acuerdo con los indicadores de riesgo sanitario examinados por el gobierno nacional. Al momento de establecerse como tal, implicó que todas las personas comprendidas físicamente dentro de las fronteras del país debían permanecer en sus domicilios habituales, pudiendo realizar exclusivamente desplazamientos mínimos e indispensables, con el fin de aprovisionarse de alimentos, medicamentos e insumos de limpieza.

protagonizadas por jóvenes activistas de Córdoba y realizadas en contexto de pandemia, durante los años 2020 y 2021. Desde la actitud cualitativa que cultivamos, pensamos a la realidad como un universo simbólico constituido por negociaciones intersubjetivas, a partir de las cuales los sujetos y grupos revisten de sentido sus experiencias (Bonvillani, 2018). Asimismo, la asunción de una perspectiva etnográfica como estrategia metodológica, nos permite hacer foco en las configuraciones de sentido que los sujetos construyen a partir de los procesos socioculturales que protagonizan, haciéndolas dialogar, a su vez, con los posicionamientos de la investigadora.

Si bien el aquí denominado activismo antirrepresivo comprende una multiplicidad de operaciones, encuentros, prácticas, momentos y espacios de acción, nuestro acercamiento a este tipo de militancia tiene lugar a partir de las dos principales movilizaciones realizadas en Córdoba en el campo de lo antirrepresivo. En tal sentido, nuestras estrategias de construcción de datos se centran en los tiempos y espacios configurados por tales acciones. Asimismo, aspiramos a la triangulación de la información y los sentidos que emergen de los registros etnográficos con observación participante y las entrevistas en profundidad con jóvenes activistas.

La faceta visible de la acción colectiva, efectivizada en el espacio público, está precedida por una temporalidad particular en la que tienen lugar una serie de procesos preparatorios y organizativos que constituyen instancias de encuentro fundamentales para su concreción. En los años 2020 y 2021, la constitución de las mesas organizativas de ambas marchas se dio en el espacio virtual, a través de videollamadas, como estrategia de cuidado para reducir los encuentros presenciales y las posibilidades de contagio de Covid-19. En este caso, acompañamos las reuniones organizativas[26] de la 14° edición de la Marcha de la Gorra, en noviembre de 2020, y las actividades previas de difusión[27] de la 7° Marcha Nacional contra el Gatillo Fácil, en agosto de 2021.

En relación con la producción de registros durante las movilizaciones[28], empleamos como herramienta la denominada etnografía de evento (Borges, 2017). La noción de lugar-evento se refiere al entrelazamiento de tiempo, espacio y política. Esto es importante atendiendo a la fugacidad e intensidad que caracterizan a las marchas, pues, su brevedad y el constante dislocamiento espacial las tornan objetos en movimiento.

[26] Cabe aquí un esclarecimiento importante: las tareas de investigación y registro que se desarrollan en estos espacios son conocidas por todas y todos los miembros de la mesa organizativa. En estas instancias, además, se procede con la obtención del consentimiento informado de las y los jóvenes presentes, de manera oral, contemplando aspectos éticos de la producción de datos.

[27] Las actividades previas de convocatoria y difusión tuvieron lugar en un centro cultural de la ciudad, donde participaron jóvenes artistas de distintos barrios de Córdoba y miembros de la Coordinadora de Familiares de Víctimas de Gatillo Fácil, quienes encabezan la organización de la Marcha contra el Gatillo Fácil.

[28] A instancias de la elaboración de registros *in situ* durante las movilizaciones, se mantuvo la distancia recomendada de dos metros, el uso de tapabocas y la colocación frecuente de alcohol en gel en las manos, respetando el protocolo establecido de distanciamiento social.

En este sentido, el trabajo etnográfico permitió dar cuenta de la diversidad de tiempos y territorios que supone la acción colectiva. Esto implica atender a sus distintas temporalidades: lo fugaz, lo histórico, lo actual, lo que está dejando de ser, lo que está comenzando a ser y lo que va siendo; así como transitar sus múltiples territorialidades, tales como las reuniones de organización –virtuales y en espacios físicos–, las actividades previas, la calle, la vereda, la plaza y los propios cuerpos que marchan. Asimismo, puesto que tuvieron lugar una serie de actividades en el espacio virtual/digital, echamos mano de la etnografía digital (Di Prospero, 2017) como estrategia de construcción de datos. Así, realizamos un seguimiento focalizado de las publicaciones relacionadas con ambas marchas, emitidas desde los perfiles en redes sociales de los colectivos organizadores, los cuales son de acceso público.

Por otra parte, la realización de entrevistas en profundidad con jóvenes activistas nos permitió entrar en diálogo con el universo de sentido que construyen en torno a la experiencia vivida en cada marcha y en relación con su práctica política. Si bien las entrevistas estuvieron orientadas por guiones temáticos, se desarrollaron de manera flexible, procurando abonar a una atmósfera intersubjetiva de comodidad y confianza con nuestros interlocutores/as. En el período señalado, 2020-2021, fue posible entrevistar a once jóvenes[29] participantes de organizaciones políticas, sociales o territoriales y/o colectivos de artistas, con alguna vinculación con el activismo antirrepresivo en Córdoba y, particularmente, con la Marcha de la Gorra y la Marcha contra el Gatillo Fácil. Al respecto, cabe aclarar que todos los fragmentos de campo que se citan a continuación son identificados con nombres de ficción, en orden a resguardar la identidad de las y los participantes.

Finalmente, puntualizamos que la posibilidad de revisitar y consultar registros etnográficos anteriores de ambas movilizaciones y de entrevistas con jóvenes marchantes, nos permitió identificar discontinuidades y novedades en los escenarios y prácticas en relación con el nuevo contexto que introdujo la pandemia.

Confinamiento, control y violencia policial

En Argentina, con la entrada en vigencia del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, se pusieron en marcha medidas de operacionalización y de control en todo el territorio nacional. Entre otras cuestiones, esto supuso otorgar mayores licencias a las fuerzas de seguridad, las cuales, a partir de una amplificada presencia en los espacios públicos, vías de acceso y rutas de conexión entre territorios, pasaron a ejercer un control riguroso sobre la circulación de las personas (Paiaro, Lacombe, Slavin, López, Masi, Pedro, Schäfer, Chain y Tumini, 2021). Algunas autoras (Giaretto, 2020), hablan incluso de un estado de excepcionalidad, considerando

[29] En cumplimiento de las medidas de ASPO, estas entrevistas se realizaron en plataformas digitales, a través de videollamadas. A excepción de una de ellas, que se llevó a cabo de forma presencial, al aire libre y respetando los protocolos de cuidado.

el despliegue inédito de las fuerzas represivas en los territorios y la amplia aceptación de la militarización de los espacios públicos.

En este primer apartado, proponemos un recorrido descriptivo por los principales nudos problemáticos identificados por las y los activistas en relación con las transformaciones en el escenario represivo en Córdoba respecto del avance de la pandemia y de las medidas gubernamentales adoptadas. Como punto de partida, puede establecerse que las y los jóvenes entrevistadas/os construyen posicionamientos críticos sobre la estrategia estatal para afrontar la emergencia sanitaria, especialmente por sustentarse en la intervención primordial de las fuerzas de seguridad, tanto de la policía como de la gendarmería. En esta línea, una activista que participa de una organización social antirrepresiva, expresó lo siguiente:

> Me acuerdo que la primera alerta fue cuando Alberto [Fernández] habla, cuando anuncia la cuarentena obligatoria y habla de que era una acción la no circulación. Que el Estado podía "obligar", dentro de lo que la democracia permitía. Y al otro día hubo una conferencia de prensa con las fuerzas de seguridad. No me acuerdo si fue con Gendarmería, con la [Policía] Federal. No me acuerdo con quién fue. Y fue como… ¿qué onda? ¿Por qué después de hablar de cuarentena obligatoria inmediatamente aparecen las fuerzas? Así, como la manera de que tiene el Estado ¿no?... como de decir que tenemos que estar en nuestras casas... No había pasado ni un día, que, al otro día, fue como: "Che, miren que se tienen que quedar en la casa porque están las fuerzas afuera", (…) Nos da miedo que se ponga en manos de las fuerzas de seguridad el tema de quiénes circulan. ¿Por qué? Si son las fuerzas que matan todos los años a pibes[30] y que sabemos quiénes son. (…) ¿Por qué era un policía el que se encargaba de indicar cómo circular en el espacio público? Digo… ¿no es posible que haya postas sanitarias en los barrios, donde se pueda explicar, orientar? No era preventivo eso, era directamente punitivo… "Si vos circulás, listo, te armo planilla". (Ruth, 32 años, 16-10-2020)

Paralelamente, como han advertido otros trabajos (Paiaro et al., 2021), desde los discursos oficiales se promovieron prácticas de delación, poniendo a disposición de la población líneas telefónicas de denuncia en relación con la violación del aislamiento. En este sentido, cuando desde el Estado se alientan conductas de control social horizontal se refuerzan interacciones de tipo punitivas, orientadas por un disciplinamiento autoregulado. A su vez, de acuerdo a la perspectiva de las jóvenes entrevistadas, el juzgamiento moral en relación con la vigilancia sanitaria opera desigualmente según el sujeto o grupo del que se trate, reforzando algunos estigmas preexistentes:

[30] Categoría local "pibe", "piba": en el contexto rioplatense se refiere a persona joven, niño, niña.

> El vecino, de pronto llamando porque "mmm veo alguien en la calle, sospechoso", y no sé, que la yuta[31] caiga en dos segundos. (Ema, 24 años, 26-8-2021)

> Un pibe que, si antes no podía circular, en este contexto menos. Y, encima, con la carga de que estás atentando contra la salud pública ¿no? Como el estigma, también, a las barriadas[32] se profundiza socialmente, cuando "son unos irresponsables que estaban en tal y tal cosa". (Ruth, 32 años, 16-10-2020)

Asimismo, postulan que las políticas sanitarias y las restricciones no contemplan la especificidad de los territorios y las desiguales condiciones de la población, teniendo como consecuencia el reforzamiento de las limitaciones preexistentes. La imposición de la permanencia en el hogar no toma en consideración las condiciones materiales de existencia –heterogéneas y desventajosas– en que viven grandes sectores de la población. A modo de ejemplo, toman por referencia a territorios donde no se cuenta con suministro de agua potable para proceder con la higienización de manos y de espacios físicos, y a hogares que no pueden acceder a la compra de alcohol en gel y otros productos de limpieza. A su vez, las jóvenes señalan cierto desconocimiento o incomprensión de parte de los efectores de políticas públicas en la instigación a las conductas de cuidado, ignorando la necesaria cooperación que supone el acceso a bienes esenciales en determinados territorios, ante la cual el aislamiento absoluto se torna insostenible:

> Y sin comprender, tampoco, el Estado, las lógicas comunitarias de los barrios. Yo tengo que ir a la casa del vecino porque hay una sola canilla en todo el barrio. Entonces, si yo me trasladaba acá a la otra cuadra, es porque tengo que buscar agua… y me paraba la policía. (Ruth, 32 años, 16-10-2020)

La aplicación de una medida de gobierno de carácter forzoso, homogéneo y uniforme se cristaliza en el sintagma de difusión masiva #QuedateEnCasa, convertido en epítome del aislamiento como estrategia primordial de profilaxis. Así, la crítica troncal que enuncian estas jóvenes al respecto, se refiere al supuesto de que todas las personas cuentan con una vivienda en las condiciones necesarias para transitar el ASPO. Análogamente, tematizan la cuestión del acceso al trabajo, señalando que gran parte de la población subsiste a partir de actividades no registradas, para las cuales deben permanecer lejos de sus hogares durante la jornada. Asimismo, la cuestión de la participación política y el sostenimiento de las prácticas militantes se presenta como un núcleo de acción que se vio particularmente afectado por el aislamiento y por el temor a enfermar. En el relato de una joven procedente del movimiento piquetero, estas dificultades aparecen inscriptas del siguiente modo:

[31] Categoría local "yuta": policía. Puede emplearse para designar a agentes individuales o a la institución.
[32] Categoría local "barriada": se refiere a las y los habitantes de los barrios populares.

> Y por todo el miedo de la pandemia, del contagio, no sé también mucho este discurso del "Quedate en casa" ¿no? creo que a la militancia en general nos atravesó un montón y nos desestructuró ahí. Muchas compas [compañeras] que no están pudiendo sostener la militancia porque tenés de pronto tres trabajos, no hay chance de sostener un espacio organizativo. […] Mucha bronca. Primero, que no todes pueden quedarse en casa, por mil razones, entre ellas laborales (Ema, 24 años, 26-8-2021)

Ema, quien se presenta a sí misma como anarquista y feminista, también hace hincapié en el agravamiento de los obstáculos que tradicionalmente han transitado las juventudes de sectores populares para salir de sus barrios o desplazarse en la ciudad. En efecto, esto implica un reforzamiento de las desigualdades y de los imaginarios construidos sobre estos sectores sociales:

> Y ni hablar si encima sos de algún barrio un poco más estigmatizado, que ya salir del barrio era todo un tema antes, en pandemia se legitimó mucho más: "¿a dónde vas? No, no podés salir, te quedás. Y si no, es desacato a la autoridad y te llevo en cana. Te pongo una multa carísima que no vas a poder pagar nunca". Todo eso fue operando en la militancia en general. (Ema, 24 años, 26-8-2021)

Del mismo modo, señala que esto repercute también en la militancia y en el cercenamiento de las posibilidades de congregarse en los espacios céntricos de la ciudad –puntos de reunión habituales de varias organizaciones políticas–, impidiendo el encuentro cotidiano que hace viable la acción política:

> Y toda esta restricción de circulación. Hay muchos de quienes estamos en la calle que no somos del centro, entonces acercarse al centro implica que te frene la yuta. (Ema, 24 años, 26-8-2021)

Posteriormente, expresa que el imperativo de permanencia en el hogar puede tornarse peligroso al entrañar una retórica del abandono del espacio público, escenario de conflictividad social de gran valor para los movimientos sociales en Argentina:

> Y ver cómo a través del "Quedate en casa", la pérdida del espacio público, es muy fuerte. Cómo algo que costó tanto conseguir y reivindicar, el encuentro en grupo en el espacio público, un espacio fundamental para conquistar derechos, también, y para reconocerse con el resto, con las otras personas y donde surgen estos conflictos a partir de esos encuentros también, fue re fuerte. (Ema, 24 años, 26-8-2021)

Tanto en las voces de las y los jóvenes entrevistadas/os como en los registros producidos durante las reuniones organizativas de las marchas antirrepresivas, existe una consonancia en señalar que, durante el período de aislamiento, las prácticas represivas de las fuerzas de seguridad se intensificaron, particularmente, entre los sectores tradicionalmente hostigados (juventudes de sectores populares, trabajadoras sexuales,

activistas, habitantes de barrios marginales, entre otros). Respecto de las modalidades que asumen estas prácticas represivas en contexto de aislamiento es recurrente la mención a las detenciones arbitrarias. Esta constituye una demanda histórica de las acciones colectivas antirrepresivas en Córdoba, especialmente en relación con la aplicación del antiguo Código de Faltas y el actual Código de Convivencia Ciudadana, legislaciones contravencionales que dan lugar a altos índices de detención, especialmente entre la población juvenil de barrios pobres (Lerchundi y Bonvillani, 2016). En el nuevo contexto, la ampliación de facultades otorgadas a las fuerzas de seguridad en su patrullaje del espacio público habilitaría la configuración de nuevas justificaciones para la interceptación policial e incluso la violencia física. En esta línea, las y los jóvenes expresan:

> Toma la palabra un joven de una organización barrial y afirma: "Nosotros tenemos trabajo territorial en barrio *X* y tenemos la intención de movilizar. Creemos que es más necesario que nunca, en este contexto de pandemia, movilizar. Porque la policía sigue reprimiendo y la represión no ha parado a pesar de la cuarentena. Aunque nos hayan tratado de aislar, en los barrios vemos que la policía ha seguido reprimiendo". (Registro etnográfico en reunión organizativa de la Marcha de la Gorra, 6-11-2020)

> Y porque viene esta cuestión de la cuarentena, de un montón de sucesos que, bueno, que te hacen explotar y que empiezan a afectar a más gente. (Fran, 24 años. 26-9-2020)

Asimismo, esto se conjuga con prácticas que ya tenían lugar anteriormente (Lerchundi, 2018) como el ocultamiento de información, la no explicitación del paradero de los jóvenes detenidos y las demoras injustificadas para su liberación:

> No sé, por las detenciones que hubo al principio, cuando había cuarentena obligatoria. Hubo un montón de situaciones de pibes que no se sabía dónde estaban, ¿no?, por un día entero. Como que eso se repitió un montón este año, como familias llamando que no sabían dónde están los chicos, los pibes. (Ruth, 32 años, 16-10-2020)

Además de los relatos que comparten las y los jóvenes respecto del recrudecimiento de las prácticas represivas durante el aislamiento más estricto, encontramos algunas producciones artístico-expresivas elaboradas por jóvenes de los barrios y presentadas a instancias de la 14° Marcha de la Gorra. La cuestión del aislamiento y el rol particular que desempeñaron las fuerzas de seguridad se tornan texto de las canciones recitadas por jóvenes raperos en el cierre de la movilización:

> Estamos en el punto final de la marcha, frente a la Casa de Gobierno, y un joven recita un rap de su autoría en el micrófono oficial: *Si estamos en cuarentena y el aislamiento es una obligación,*

eliminar los cabos sueltos es parte de sus procesos ¿Cómo lo llamaría? Aprovechar la situación.
(Registro etnográfico, 14° Marcha de la Gorra, 20-11-2020)

Finalmente, en el amplio abanico de prácticas represivas, en su extremo de letalidad encontramos los denominados casos de *gatillo fácil*, en los cuales se atenta directamente contra la vida de los jóvenes. De acuerdo con el documento oficial compartido por la 7° Marcha Nacional contra el Gatillo Fácil, desarrollada en las calles de Córdoba el 27 de agosto de 2021, la amplia mayoría de casos del último año tuvieron lugar durante el ASPO[33], tanto en Córdoba como en el resto del país.

A modo de recapitulación, advertimos que entre las y los jóvenes activistas parece existir cierto acuerdo acerca de que la violencia policial –en las diferentes modalidades que desde hace tiempo se vienen denunciando– lejos de cesar, encontró en el escenario del ASPO un terreno fértil para su recrudecimiento. Así, en el universo de sentido que construyen las y los jóvenes a partir de las experiencias en sus territorios y en sus espacios de militancia, las restricciones a la circulación y la hipertrofia de la función custodial delegada en las fuerzas parecen haber reforzado la violencia que vienen resistiendo desde hace tiempo. En este sentido, el agravamiento del contexto represivo supone un desafío en sí mismo para los activismos que buscan oponerse a tales prácticas. No obstante, la cuestión se complejiza si consideramos las dificultades para encontrarse y desplegar acciones coordinadas en el espacio público, producto del aislamiento obligatorio. A continuación, nos ocupamos de estas vicisitudes a partir de las experiencias que recuperan las y los jóvenes de la militancia antirrepresiva en Córdoba.

“La calle no se puede regalar”: del aislamiento a la movilización en el espacio público

Nuestro modo de aproximarnos a la acción colectiva parte de una perspectiva psicosocial atenta a la germinación de lenguajes, prácticas y afectaciones compartidas que supone la construcción mancomunada de una acción política. Así, consideramos que las experiencias asociativas que desandan los sujetos y grupos en una tónica contestataria, también comportan la construcción de proyectos y horizontes comunes de acción. La

[33] Entre ellos, algunos casos alcanzaron mayor trascendencia en los medios de comunicación por las condiciones en que se produjeron estas muertes. Facundo Astudillo Castro (22 años), quien estuvo desaparecido tras haber sido detenido por la Policía de la Provincia de Buenos Aires, hasta que se logró dar con su cuerpo, meses después. Valentino Blas Correas (17 años), quien murió tras recibir un disparo luego de pasar por un control policial, en Córdoba. Joaquín Paredes (15 años), que murió tras recibir un disparo de arma reglamentaria, mientras se encontraba con sus amigos en la plaza de su pueblo. Asimismo, cabe resaltar que, en la víspera de la 7° edición de la Marcha contra el Gatillo Fácil, se produjo el homicidio de un joven de 23 años, en el que se vio involucrado un policía de civil. Para mayor información, pueden consultarse fuentes periodísticas como https://www.laizquierdadiario.com/Otra-vez-gatillo-facil-en-Cordoba o https://lmdiario.com.ar/contenido/304676/multitudinaria-marcha-contra-el-gatillo-facil-y-la-impunidad-estatal.

experiencia compartida propia del encuentro y la organización en la calle da lugar a sentidos subjetivos instituyentes y transformadores acerca del *estar juntos* y del *hacer con otras y otros*. Sin embargo, hasta aquí habíamos tejido reflexiones situadas en escenarios cuyas coordenadas generales se vieron drásticamente trastocadas por la pandemia y por el conjunto de limitaciones, recaudos, evitaciones y prevenciones que este nuevo mundo nos impone. En esta línea, nos parece necesaria la pregunta por cómo se tramita el conflicto en lo público en tiempos de pandemia, más aún cuando esos conflictos –por caso, la represión y el abuso policial– se han visto agravados por este escenario crítico. Tal inquietud implica considerar las estrategias que se dan los cuerpos-sujetos juveniles para encontrarse políticamente y hacer-juntas/os en condiciones de aislamiento o distanciamiento social. Así, en este apartado nos proponemos construir un prisma de lectura –aunque más no sea provisorio– que nos permita dilucidar los nuevos desafíos y vicisitudes que supone la producción de acciones colectivas de carácter antirrepresivo en estas particulares condiciones.

Transcurridas las primeras fases de aislamiento, en la segunda mitad del año, se dieron cita en la calle las acciones colectivas que aquí analizamos: la Marcha contra el Gatillo Fácil, el 27 de agosto de 2020, y la Marcha de la Gorra, el 20 de noviembre de 2020. Cabe aquí una mención a la Marcha contra la Criminalización de la Protesta, realizada el 29 de octubre de 2020[34], movilización que las y los activistas señalan frecuentemente como parte del campo antirrepresivo local.

Especialmente en lo que respecta a la Marcha de la Gorra y a la Marcha contra el Gatillo Fácil, ambas configuran repertorios de movilización que convocan a miles de personas, con gran participación juvenil y de organizaciones políticas y territoriales. En este sentido, las ediciones realizadas durante la pandemia no constituyeron una excepción. No obstante, la opción por realizar las marchas en el espacio público, tal como ocurría tradicionalmente, no constituyó un proceso decisorio unilateral exento de discusiones.

En el marco de las reuniones organizativas de la Marcha de la Gorra, realizadas en formato de videollamada, una joven planteó que no estaba de acuerdo con realizar la marcha en ese contexto, con el potencial riesgo de contagio y las dificultades de acceso a la salud de calidad que tienen los barrios populares. En contrapartida, fueron emergiendo voces que enfatizaban la necesidad de realizar la marcha en la calle. Así, la discusión en torno a los criterios y protocolos de cuidado se torna central en el proceso decisorio, un aspecto completamente novedoso en la planificación de la acción:

> Yo personalmente no comparto la idea de marchar. No me parece arriesgar a la gente, así. Hay muchos casos de Covid y en Córdoba hay una circulación muy alta del virus. Me parece que no

[34] Esta marcha –que lleva cuatro ediciones en Córdoba– se realiza para exigir el desprocesamiento de 27 estudiantes judicializados/as por la toma del Pabellón Argentina, edificio central de la Universidad Nacional de Córdoba, durante el ciclo de protestas en defensa de la Educación Pública que tuvo lugar a mediados de 2018.

> podemos arriesgarnos a que la gente se enferme. (Tatiana, familiar de una persona desaparecida en Córdoba. Registro de campo en reunión organizativa. 6-11-2020)
>
> Toma la palabra un joven de una organización barrial y afirma: "Nosotros, desde barrio X, tenemos la intención de movilizar. Nos parece más que necesario, en este contexto de pandemia, movilizar, porque la policía sigue reprimiendo y la represión no ha parado a pesar de la cuarentena. Estar en la calle es sumamente importante, y no porque estemos en cuarentena nos van a hacer callar o nos va a hacer quedar en nuestras casas. Lo que ellos quieren es que los pibes no salgan de los barrios, entonces en las calles tenemos que seguir estando, con o sin pandemia". (Registro de campo en reunión organizativa. 6-11-2020)
>
> Pide la palabra otro joven y expresa: "En este contexto la represión se ha recrudecido muchísimo y para salir a la calle hay que tener algo bien movilizador. Nos parece fundamental que, en la Marcha de la Gorra, se arme un lindo lío en las calles. Y hay que tener en cuenta que hay sectores que no van a poder marchar, porque hay que tener varios criterios de cuidados que, seguramente, se van a ir charlando. Pero es fundamental salir a la calle y hay que empujar para eso en este contexto". (Registro de campo en reunión organizativa. 6-11-2020)
>
> Un joven de una organización barrial expresa: "Estamos *manija* [entusiasmados] de volver a las calles, de sentir que las calles son nuestras". Luego de unos minutos retoma la palabra y exclama: "De alguna forma hay que salir a la calle". (Registro de campo en reunión organizativa. 6-11-2020)

El consenso por la realización de la movilización en la calle estuvo apuntalado, fundamentalmente, en la constatación del recrudecimiento del escenario represivo durante la pandemia, tal como deslindamos en el apartado anterior. En efecto, el 20 de noviembre se marchó bajo la consigna *"Ante la respuesta represiva, ¡somos memoria presente y lucha colectiva!"*. Sin embargo, la cuestión de los protocolos para evitar la propagación del coronavirus constituyó un tópico central de la puesta a punto de la manifestación. Tanto en las gráficas de convocatoria como en los mensajes que se pusieron a circular de manera previa a la Marcha, se insistió en la promoción de medidas de cuidado, de distanciamiento, el uso de tapabocas y de alcohol en gel. Esta serie de recaudos delimita una posición en la cual no se estaría en contra de las medidas sanitarias, pero aun así se considera imperioso ocupar las calles:

> Con un montón de medidas de bioseguridad en relación a eso, como fue un poco la [Marcha en Contra] del Gatillo Fácil que, sí, es cierto, es complejo sostener esos cuidados, pero me parece que la intencionalidad de decir que va a ver cuidados de seguridad tiene que ver con no decir

> que se está en contra de la necesidad de estar en cuarentena ¿no? Como una medida de cuidado, pero también la necesidad de estar en la calle. (Ruth, 32 años, 16-10-2020)
>
> Una joven propone conformar una comisión de bioseguridad que garantice la disponibilidad de alcohol en gel en diferentes puntos de la marcha y que se intente cumplir con el distanciamiento. (Registro de campo en reunión organizativa. 6-11-2020)

El énfasis en la importancia de los protocolos de cuidado pensados para marchar, representa un contraste que las y los jóvenes marcan insistentemente como modo de diferenciarse de las denominadas marchas anti cuarentena o "de derecha". Incluso durante los primeros meses del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) que, en Argentina, se extendió entre marzo y noviembre de 2020, se realizaron una serie de movilizaciones y concentraciones en el espacio público, especialmente en los grandes centros urbanos, que introdujeron un matiz particular. Llamativamente, buena parte de estas acciones de protesta estuvieron nutridas por participantes y grupos identificados con sectores de clase media y alta. Por tratarse de concentraciones en franca oposición al gobierno nacional y a las medidas sanitarias de emergencia asociadas a la pandemia, el discurso mediático divergió entre denominarlas "banderazo" –por el uso extendido de banderas con los colores nacionales–, especialmente entre aquellos medios que respaldaban la movilización, y "marchas anti-cuarentena" o "anti-gobierno", desde discursos más críticos (Sánchez, 2021). Esto marca un primer contraste en relación con la habitual ocupación del espacio público en clave contenciosa, históricamente ejercida por los sectores populares o los grupos oprimidos en pro de causas urgentes vinculadas a las desiguales condiciones de vida o a la reivindicación de derechos fundamentales.

Las juventudes activistas de lo antirrepresivo en Córdoba –ciudad que fue sede de varias de estas novedosas movilizaciones, con amplia convocatoria–, observan con aprensión el despliegue de manifestaciones conservadoras, precisamente, en el lugar que sienten como propio, la calle:

> Y, por otro lado, cómo se están organizando, justamente, para dar una avanzada que ya no queda en el vecino facho [fascista] o, no sé, en el que te cruzas en el kiosco, o en la Facultad, donde sea, sino organizaciones que conlleva otra logística para apropiarse de la calle. Que hacen una convocatoria y después cae mucha más gente que esa organización, como en general pasa ¿no? (Ema, 24 años, 26-8-2021)

La multiplicación de este tipo de expresiones en el espacio público, en cierto modo, pone en alerta a los grupos y organizaciones históricamente combativos, quienes manifiestan la necesidad de *reafirmar la calle* como espacio de enunciación de sus luchas y reivindicaciones. En los debates sostenidos por las y los activistas, esta premura se condensa en la necesidad de "no regalar" el espacio público a los sectores

conservadores. De allí, la rúbrica que da título a este apartado acerca de la imposibilidad de ceder el escenario fundamental de la insubordinación popular:

> Toma la palabra un joven que se presenta como parte de un frente antirrepresivo, recientemente constituido: Es un contexto en el que es fundamental salir a la calle, porque la calle no se puede regalar, ni a los sectores de derecha, ni a los sectores reaccionarios. En la calle tenemos que demostrar que la calle es nuestra, que es para reclamar cuestiones populares, para reclamar en contra de la criminalización, en contra de la represión, en contra de que maten a nuestros pibes en los barrios. (Registro de campo en reunión organizativa. 13-11-2020)

Si bien, finalmente, primó la decisión de movilizar en las calles –en ambas marchas–, en el caso de la Marcha de la Gorra (noviembre de 2020), se decidió, de manera concomitante, realizar lo que se denominó una marcha virtual. Esta modalidad alternativa e inédita, se transmitió por YouTube, con una duración de dos horas y veinte minutos, alcanzando un total de 591 visualizaciones. Con un robusto trabajo de edición en tiempo real, la marcha virtual incluyó tres cámaras simultáneas replicando diferentes puntos de la marcha. Las tareas de edición y transmisión fueron desarrolladas por la denomina Cobertura Colaborativa de la Marcha, la cual constituye una articulación de activistas abocadas/os al registro y la difusión de movilizaciones antirrepresivas –si bien este grupo tuvo su origen en la Marcha de la Gorra, luego se extendió a la Marcha contra el Gatillo Fácil y a otras manifestaciones. Así, esta doble vía configuró una de las estrategias que se dieron estos activismos para instalar sus demandas en el discurso público. En las gráficas de convocatoria, para la tradicional concentración presencial, se detalló la intersección de calles desde la cual partiría la movilización y, para la modalidad virtual, se anunció la transmisión por redes sociales oficiales de la Marcha (cuenta de Facebook y canal de YouTube).

Sin embargo, si bien se viabilizó este doble formato, la amplia mayoría de jóvenes que habitan estas acciones colectivas, sostienen enfáticamente que la calle es irrenunciable. El espacio público es el territorio en el que históricamente los cuerpos se han congregado en alianza (Butler, 2017). En este sentido, para los sujetos y colectivos que se reúnen con meses de anticipación a pensar y labrar una acción de protesta, el acto de tomar la calle –en tanto afirmación subjetiva de una existencia y una resistencia–, es el momento más álgido de la acción colectiva. Hablamos de afirmación subjetiva puesto que se trata de sectores o colectivos muchas veces inscriptos por fuera de las lógicas de reconocimiento discursivo, político, social, cultural. En este sentido, tomar-parte en la cosa pública, *aparecer* –en el sentido que le da Butler (2017)– en las mismas calles donde no son esperados ni bienvenidos, constituye una constatación de resistencia y de insistencia por inscribir en lo común una demanda que se considera legítima y urgente, fundamentalmente en lo que respecta al asesinato de jóvenes. Asimismo, es también un tomar-parte en la cultura: visibilizar, sensibilizar y reconocerse en las

producciones culturales y artísticas que elaboran como soporte de enunciación de sus demandas. De esto último, nos ocupamos en el siguiente apartado.

Los cuerpos y la calle… ese nudo obstinado

Hasta aquí hemos procurado discernir la importancia radical que presenta la ocupación del espacio público para estos grupos juveniles. Asimismo, existe otra arista fundamental a considerar en torno a la co-presencia física que supone el encuentro en la calle. Los cuerpos allí congregados participan de producciones simbólicas y afectivas que los liga entre sí, los revela afectados por una causa común. La corporalidad constituye la materia vital en y desde la cual se registra la experiencia política, opera como *locus* preferencial y constante de expresión, y es el territorio subjetivo que posibilita el contacto con otros, dando lugar a la afectivización de la práctica política (Bonvillani, 2013). En esta línea, los estudios canónicos de Jasper (2012) han señalado que las solidaridades colectivas, los rituales de interacción y otras dinámicas grupales que tienen lugar en el seno de la acción colectiva propician la emergencia de lealtades afectivas que favorecen la participación y el sostenimiento de los sujetos en dichas acciones.

Sin dudas, el fenómeno del coronavirus ha trastocado los repertorios de interacción corporal que conocíamos o practicábamos con cierta naturalidad. Los modos y la plasticidad del encuentro cuerpo-a-cuerpo se han visto afectados por la distancia preventiva que, en mayor o menor medida, hemos ido *in-corporando* desde el surgimiento de la pandemia. Incluso el acceso a la multiplicidad expresiva de los rostros se ha visto limitado por el uso de tapabocas o barbijos, impidiéndonos captar gestos y mímicas de la cara. En este sentido, si establecemos la importancia que detenta la corporalidad en tanto *locus* de ejercicio político y asiento material de la producción intersubjetiva, especialmente en instancias de acción colectiva, se instala de inmediato un interrogante: ¿cómo se despliega, en las condiciones actuales, el encuentro de estos cuerpos en una atmósfera de movilización?

Para las jóvenes con quienes conversamos, la cuestión de la cercanía/lejanía corporal constituye un meollo particular en estas nuevas condiciones. Destacan la importancia de las redes afectivas en la acción de protesta y postulan, casi que como un segundo recinto irrenunciable –a la par de la calle–, al abrazo:

> Creo que es un estar cerca, estando lejos, a la vez. Porque sí, podemos encontrarnos, pero la cuestión del contacto… que, es algo que está un montón esto de que te encontrás con alguien y te das un abrazo… ¿viste que no sabes cómo saludarte? […] Para mí, hay marchas, como la del Gatillo o de la Gorra, en las que no… no se puede no abrazarse. Es que es sostenernos, y sostenernos en el sentido del cuerpo también. Porque los cuerpos se caen, de pronto, es una información que está, y un montón de violencia que te puede atravesar el cuerpo, y dolor, y

> tristeza, bronca… es necesario ese abrazo compañero y ese "bueno, dale, acá estoy… caete que te puedo agarrar", digamos. (Ema, 24 años, 26-8-2021)

> Hacia el cierre de la reunión, toma la palabra Silvia, integrante de la Coordinadora de Familiares de Víctimas de Gatillo Fácil y expresa: "No les prometo no abrazarles cuando me emocione en la Marcha". (Registro de campo en reunión organizativa. 13-11-2020)

En efecto, en nuestro recorrido por ambas movilizaciones, en el marco de nuestro trabajo etnográfico, repetidamente encontramos personas abrazándose, cuerpos tomados del brazo, rozándose; otros tantos cuerpos juveniles moviéndose e inter-actuando al ritmo de la murga. Asimismo, el uso del barbijo constituyó una constante bastante extendida entre las y los marchantes. En contrapartida, el distanciamiento recomendado de 1,5 m. fue bastante difícil de sostener en el contexto de movilización.

El encuentro en la calle configura la instancia de máxima visibilidad e intensidad de la acción colectiva. En este sentido, parece tener la cualidad de imantar los cuerpos, de reunirlos en torno al fuego, a las intervenciones artísticas, a los banderines y de estrecharlos en el propio avance de la manifestación. En este sentido, las acciones antirrepresivas en la calle parecen operar como un momento-espacio en que las restricciones o protocolos acaban perdiendo rigidez frente a la densidad emocional que supone encontrarse para exigir justicia por un hijo, un hermano, un vecino o un amigo cuya vida fue arrebatada en episodios de violencia policial.

Por otra parte, este triángulo sensible *cuerpos – acción colectiva – espacio público*, admite otra línea de análisis respecto de lo que ocurre con las intervenciones artísticas que allí se ponen en acto. Además del encuentro entre cuerpos, la calle habilita un registro sensorial en relación con lo espacial que permanece o perdura a la vista de toda la comunidad, a diferencia de lo que ocurre con los objetos virtuales o digitales que son consultados, casi exclusivamente, por personas interesadas en ellos. El espacio público comporta la particular cualidad de lo común, en tanto es habitado por una gran diversidad de sectores, grupos y sujetos que transitan cotidianamente en él. En tanto territorio compartido, se torna un lienzo polifónico susceptible de albergar y replicar un sinfín de mensajes que se inscriben en sus paredes, veredas, calles, mobiliario urbano, etc.

Tanto la Marcha de la Gorra como la Marcha contra el Gatillo Fácil, alojan numerosas intervenciones expresivas y artísticas que operan como verdaderos recursos expresivos (Scribano, 2009) e interpelan no solo a quienes se cuentan dentro de la manifestación, sino también a quienes la observan. En este sentido, es interesante lo que ocurre con la denominadas "pegatinas". Éstas consisten en una acción grupal, presurosa y coordinada, en la que familiares, amigos, vecinos u otros/as activistas estampan fotografías de jóvenes víctimas de gatillo fácil en lugares icónicos de la ciudad por donde avanzan las marchas. Las imágenes de los rostros van acompañadas por el nombre completo de cada uno de estos jóvenes y permanecen durante varios

días, incluso meses, en las calles de Córdoba, visibles para transeúntes y para la ciudadanía en general. “Las intervenciones artísticas son huellas que quedan después de la marcha”, expresa Joaquín, de 32 años, quien integra una murga barrial.

Para ilustrar esta intervención, incluimos una fotografía de la última edición de la Marcha contra el Gatillo Fácil, que se llevó a cabo el 27 de agosto de 2021. Allí puede observarse un banderín con los rostros de los jóvenes asesinados y, al fondo de la escena, tres activistas trepados a una pared, realizando las pegatinas.

Fotografía N° 1: Pegatinas durante la concentración en la 7° Marcha contra el Gatillo Fácil

Fuente: Elaboración propia.

Desde la sociología de la acción colectiva, se distingue entre la fase de latencia y la fase de visibilidad de un movimiento (Melucci, 1999). La primera se refiere a todo el período de coordinación y preparación para la acción, así como a los efectos o impactos adyacentes; mientras que la segunda designa el momento en que los grupos movilizados emergen en el espacio público para confrontar con la autoridad política. Si bien esta distinción conceptual es útil, en lo que respecta a las intervenciones artísticas de las acciones analizadas, hay allí un nudo cualitativo que merece ser profundizado. De inicio, podríamos pensar a tales intervenciones como

un fenómeno de frontera de la acción, en tanto buscan interpelar tanto a quienes marchan como a quienes observan de manera focalizada o fortuita el producto. No obstante, tal como explicamos, estos figurines permanecen instalados en el espacio público durante mucho tiempo después de transcurrida cada marcha. En este sentido, operan también en un margen temporal: traspasan la temporalidad acontecimental de la acción colectiva y perduran en una temporalidad ampliada que puede, por su parte, continuar interpelando las sensibilidades de quienes reparan en ellas.

En este punto, nos parece interesante recuperar la afirmación de Joaquín acerca de la cualidad de *huella* que tendrían estas intervenciones. Posiblemente, el momento más álgido e intenso de agitación emocional tenga lugar en el momento mismo de su producción: cuando, en pleno avance de la marcha, un grupo de activistas se trepa a paredes y columnas en la calle, y pincela con pegamento las imágenes con los rostros de los jóvenes, adhiriéndolas en diferentes puntos. Sin embargo, al perdurar estas imágenes en el espacio público, pueden replicar o hacer resonar sentidos en un *más allá* de la propia manifestación. Así, este tipo de intervenciones artísticas se ubican, precisamente, en esa frontera entre lo acontecimental y lo que perdura, como una suerte de *eco* de la acción colectiva. Hablamos de eco puesto que éste tiene la cualidad de ser expansivo, se disloca progresivamente de su contexto de producción y alcanza nuevas latitudes. La posibilidad de inscribir en el tapiz físico de la calle –veredas, columnas, persianas– producciones gráficas que, a partir de un proceso de rostrificación y de nombramiento de las víctimas, condensan potentes sentidos políticos, constituye una cualidad insustituible del espacio público. La calle es ese escenario polivalente en que tienen lugar encuentros entre los más diversos y heterogéneos sectores sociales. Por ello, constituye un lugar común de expresión muy difícil de dispensar para los grupos activistas.

Respecto de las pegatinas, vale revisitar el testimonio de dos jóvenes integrantes de la Coordinadora de Familiares de Víctimas de Gatillo Fácil que, tiempo atrás, narraban lo siguiente:

> Cada vez que venimos al centro, nos acordamos. De todos lados, miramos y nos reímos; nos acordamos, nos da tristeza, todo junto. Es como una mezcla de sensaciones, de emociones. Como sentir que lo mejor que tenemos lo hacemos ahí, en el momento. Los dejamos descansar, pero es como muy lindo. Como que ahí dejamos todas nuestras energías me parece. (Entrevista con jóvenes familiares de una víctima de gatillo fácil. 23-11-2018)

En suma, si bien las y los jóvenes, en esta coyuntura, integran una generación capaz de emplear o construir herramientas digitales que les habiliten canales de comunicación alternativos, tal como ocurrió con la Marcha de la Gorra en su modalidad virtual, para ellas y ellos la calle continúa presentando un valor irrevocable en tanto lugar de enunciación, *via regia* para la puesta en visibilidad de sus demandas, su grito, su arte.

Palabras de cierre

La elaboración de este trabajo constituyó un desafío particular en tanto aborda una problemática emergente anudada al contexto de pandemia. Las condiciones de producción de nuestro estudio están también permeadas por el distanciamiento social y las dificultades para proceder con el trabajo de campo. Asimismo, se trata de procesos tan contemporáneos que no es posible contar con antecedentes directos o estos se presentan como aproximaciones exploratorias, también en andamiaje. En este sentido, consideramos que el estudio representa un acercamiento necesario en orden a conocer las transformaciones en el escenario represivo en Córdoba y el impacto que esto tuvo en los activismos.

Nos hemos preguntado por el impacto de medidas sanitarias como el aislamiento en los procesos asociativos y de resistencia en clave antirrepresiva, particularmente en la acción colectiva. Hablamos de procesos organizativos que instalan demandas tan urgentes como la denuncia del asesinato de jóvenes a manos de la policía. Las voces juveniles sostienen un consenso bastante generalizado respecto del recrudecimiento del contexto represivo, producto de la exacerbación de las prácticas de vigilancia y del incremento de atribuciones a las fuerzas de seguridad. Sostienen que, todo ello, contribuyó a profundizar los escenarios de control y el accionar represivo que existía previo a la pandemia, situación que hace mella particularmente en los sectores populares.

A partir de un primer acercamiento a las construcciones de sentido que las y los jóvenes expresan en torno a este nuevo contexto, nos interesamos por las características particulares que asumen sus prácticas asociativas y de resistencia frente a estos escenarios. Al centrar nuestro análisis en las acciones colectivas que proponen y habitan, nos preguntamos cómo se tramita el conflicto en lo público en tiempos de pandemia, aún más considerando el agravamiento de la represión y el abuso policial.

Nuestro modo de habitar el mundo se ha visto trastocado radicalmente desde la emergencia y la expansión del coronavirus. El distanciamiento social ha ido configurando nuevos modos de interacción y nuevos repertorios corporales. Entre tantos efectos que produjo y producirá el establecimiento de la pandemia, nos inquieta pensar su impacto en procesos de politización juvenil que ya veníamos pesquisando desde hace algunos años, especialmente por tratarse de acciones con un anclaje fundamental en la congregación de cuerpos en el espacio público. Tanto la Marcha de la Gorra como la Marcha contra el Gatillo Fácil constituyen movilizaciones habitadas fundamentalmente por jóvenes, cuya ejecución y puesta en escena aparecen muy ligadas a una gramática corporal y afectiva que se brinda, circula y se comparte sin demasiadas prevenciones. De hecho, incluso las pasiones más tristes que producen los contextos de precarización de la vida, suelen encontrar una parte importante de su tramitación en la posibilidad de colectivizar el malestar y encontrarse con otros en la calle, en los abrazos, en el grito compartido. En suma, en el ejercicio corporeizado de aparecer en la escena pública.

En el caso de las y los jóvenes que habitan el campo antirrepresivo cordobés, identificamos en sus narrativas aquello que hemos designado como dos recintos irrenunciables de su práctica activista, aún en tiempos de pandemia: uno de ellos se expresa en una clave espacial y remite al *topos* de la calle. El segundo, tiene un anclaje corporal y se refiere a rituales de interacción en los que parece imposible renunciar al contacto, como es el caso de los abrazos. La acción colectiva parece operar como una suerte de nudo que enlaza a los cuerpos entre sí en la calle, evidenciando la importancia radical de los sentidos emocionales y afectivos en la práctica política.

Finalmente, la necesidad imperiosa de ocupar el espacio público aparece asociada a la disputa de tal escenario con otros sectores que se muestran interesados en él. La emergencia en Argentina de movilizaciones o protestas convocadas por grupos conservadores pone en alerta a estos activismos. En la fase de preparación de la acción colectiva, sus discursos enfatizan la importancia de no ceder las calles y de reafirmar ese espacio como campo de enunciación fundamental para los sectores populares y grupos oprimidos. La calle se presenta, entonces, como un lugar común en el cual expresar sus demandas, pero también opera como un lienzo pasible de ser intervenido artísticamente. En este sentido, las *huellas* que inscriben en la arquitectura urbana durante la ocupación coordinada del espacio público constituyen potentes recursos expresivos que amplifican los alcances semánticos de la acción colectiva.

Referencias

Agudelo López, A. (2013). Dispositivos de seguridad o de la actualización del miedo en el estado contemporáneo. Buenos Aires: CLACSO.

Aguilar-Forero, N., & Muñoz, G. (2015). *La condición juvenil en Colombia: entre violencia estructural y acción colectiva*. Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud, 13 (2). https://doi.org/10.11600/1692715x.13233090913

Bonvillani A. (Ed.) (2015). *Callejeando la alegría… y también el bajón. Etnografía colectiva de la Marcha de la Gorra*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.

Bonvillani, A. (2013). *Cuerpos en marcha: emocionalidad política en las formas festivas de protesta juvenil.* Revista Nómadas (39), pp. 91-103.

Bonvillani, A. (2018). *Etnografía colectiva de eventos: la cronotopía paradojal de la Marcha de la Gorra (Córdoba, Argentina).* De prácticas y discursos, 7 (9), 161-184. ISSN: 2250-6942. Doi: http://dx.doi.org/10.30972/dpd.792806

Borges, A. (2017). *Tiempo de Brasilia: etnografiando lugares-eventos de la política*. Los Polvorines: Ediciones UNGS.

Butler, J. (2017). *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Buenos Aires: Paidós.

Castillo, C. (2021). *Pandemia y precarización laboral en Argentina*. O social em questão, 24 (49), 89-110. Doi: 10.17771/PUCRio.OSQ.51112

Ciuffolini, M. A. y de la Vega, C. (2020). *Conflictividad y acción política en tiempos de COVID. Dos tesis preliminares*. Observatorio Latinoamericano y Caribeño, 4 (2), 70-84. https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/observatoriolatinoamericano/article/view/5959/5419

Decreto de Necesidad y Urgencia 297/2020 [Presidencia de la Nación]. Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO). Boletín Oficial de la República Argentina. 19 de marzo de 2020.

Di Prospero, C. (2017). *Antropología de lo digital: Construcción del campo etnográfico en co-presencia*. Virtualis, 8 (15), 44-60. https://www.revistavirtualis.mx/index.php/virtualis/article/view/219

Giaretto, M. (2020). *La criminalización como condición de la desaparición forzada de personas en el contexto de pandemia en la Argentina*. En Bautista, C. et al., Estados Alterados: reconfiguraciones estatales, luchas políticas y crisis orgánica en tiempos de pandemia (193-206). Buenos Aires: CLACSO.

Jasper, J. (2012). *Las emociones y los movimientos sociales: veinte años de teoría e investigación*. Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad, 4 (10), 46-66.

Job, S. (2013). El pueblo cordobés a principios de siglo XXI: entre el Capitalismo, el Poder y la Resistencia (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.

Lerchundi, M. J. (2020). *La violencia policial como "mensaje": un abordaje desde la experiencia de jóvenes de Latinoamérica*. Hallazgos, 17(34), 23-54. https://doi.org/10.15332/2422409X.5488

Lerchundi, M. y Bonvillani, A. (2016). *Del Código de Faltas al Código de Convivencia Ciudadana, algunas diferencias a la luz de la Marcha de la Gorra (Córdoba, Argentina).* Cuadernos del Ciesal, 13 (15), 83-109.

Llobet, V. (2015). *Políticas y violencias en clave generacional en Argentina*. En Valenzuela, J. M. (coord.) Juvenicidio. Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina y España. Barcelona, España: Ned. El Colegio de la Frontera Norte.

Melucci, A. (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México: Centro de estudios sociológicos.

Paiaro, M.; Lacombe, E.; Slavin, M.; López, M.; Masi, M.; Pedro, I.; Schäfer, D.; Chain, R. y Tumini, C. (2021). *Este 24 marchamos en casa. Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio y las manifestaciones sociales en tiempos de pandemia*. En Reinoso, G. y Vaggione, A.: EscriVid 2020. Reflexiones y escrituras en torno a pandemia(s) y aislamiento(s) (52-70). Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades.

Pita, M. V. (2010). *Formas de vivir y formas de morir. El activismo contra la violencia policial*. Buenos Aires: Del Puerto; CELS.

Plaza, V. (2018). *¿Por qué tu gorra sí y la mía no? Los procesos de construcción de identidad en jóvenes organizados contra la violencia policial*. Revista Crítica Penal y Poder, (14), 55-75. Recuperado de https://revistes.ub.edu/index.php/CriticaPenalPoder/article/viewFile/20262/23503

Reguillo, R. (2015). La turbulencia en el paisaje: de jóvenes, necropolítica y 43 esperanzas. En Valenzuela, J. M. (coord.) *Juvenicidio. Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina y España.* Barcelona, España: Ned. El Colegio de la Frontera Norte.

Rodríguez Alzueta, E. (2014). *Temor y control: la gestión de la inseguridad como forma de gobierno*. Buenos Aires: Futuro Anterior.

Roldán, M. (2020). Juvenicidio en Córdoba (Argentina) y estrategias de biorresistencia en la acción colectiva juvenil. Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad, 41 (161), 47-65. http://dx.doi.org/10.24901/rehs.v40i161.659

Sánchez, P. (2021). *Un clamor en la zona liberada. Identificación melancólica, discurso de odio y regocijo necropolítico en las marchas anti-cuarentena*. Heterotopías, 4 (7), 1-21. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/heterotopias/article/view/33537/33896

Scribano, A. (2009). *Acciones colectivas, movimientos y protesta social: preguntas y desafíos.* Conflicto Social, 2 (1), 86-117.

Valenzuela, J. M. (2019). *Trazos de sangre y fuego. Bionecropolítica y juvenicidio en América Latina*. Alemania: CALAS.

Wacquant, L. (2012). *Three steps to a historical anthropology of actually existing neoliberalism*. Social Anthropology, 20 (1), 66-79.

KAIROS. Revista de Temas Sociales
ISSN 1514-9331. URL: http://www.revistakairos.org
Proyecto Culturas Juveniles
Publicación de la Universidad Nacional de San Luís
Año 25. Nº 48. Diciembre de 2021 - VOL III
DOSSIER: JUVENTUDES

Economía del miedo y punitivismo.

Un estudio de los posicionamientos subjetivos de jóvenes estudiantes de clase alta y baja ante la narrativa social de la inseguridad[35]

Cynthia Sabrina Daiban[36]

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

Resumen

El presente trabajo indaga la narrativa social de la inseguridad y los posicionamientos subjetivos respecto a la misma para lo cual se presentan entrevistas a jóvenes estudiantes de clase baja y alta. La inseguridad es caracterizada como un síntoma actual que se somatiza en el cuerpo social tensionándolo y atemorizándolo y sumergiendo los discursos sociales en el registro imaginario del punitivismo. Posee dos rostros: uno objetivo (una serie de *hechos* delictivos) y otro subjetivo (relativo a sentimientos y afectos experimentados). Es sobre éste último que se concentra nuestro análisis, para cuyo ahondamiento se propone la inclusión del marco del psicoanálisis para articularlo con las ciencias sociales. Al indagar los grados de punitivismo nos encontramos que les jóvenes de clase alta propusieron soluciones abiertamente punitivistas a la par que manifestaron mayor grado de miedo ante la inseguridad, a diferencia de les jóvenes de clase baja que son quienes de hecho la sufren cotidianamente. Como resultado aparece una correlación entre grado de miedo y tipo de posicionamiento (punitivista) y una falta de correspondencia entre el plano de lo temido y lo vivido. El sentimiento de inseguridad y el grado de miedo puede ser mayor en quienes no han sufrido un hecho de

[35] En este artículo se presentan y analizan hallazgos parciales de dos investigaciones realizadas en los Proyectos PICT 2012-2751 y 2017-0661 bajo dirección de la Dra. Miriam, dejando constancia de su autorización para esta publicación. Agradecemos el aval del proyecto PICT 2017-0661 (dirigido por la Dra. Miriam Kriger) en cuyo marco se realiza este artículo.

[36] Docente de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico: cyndaiban@gmail.com

inseguridad, pero lo temen. El punitivismo no sólo se asienta en la clase social que más padece la inseguridad, sino en la que más la teme. Ambas clases coinciden en quién es el agente de la inseguridad (el joven pobre que ni estudia ni trabaja) y recurren a la misma equivalencia estigmatizante entre pobre/delincuente.
Palabras claves: narrativa de la inseguridad; juventud; posicionamiento subjetivo; punitivismo; psicoanálisis.

Fear economy and Punitivism.
A study of the subjective positions of young high and low class students before the social narrative of insecurity

Abstract

The present work investigates the social narrative of insecurity and the subjective positions, for which we consider several interviews to young students of low and high classes. Insecurity is characterized as a current symptom somatized in the social body, stressing and frightening it and immersing social discourses in the imaginary register of punitivism. It has two faces: an objective one (a series of criminal acts) and a subjective one (related to feelings and affections experienced). Our analysis points in the last aspect. Hence, it is proposed to include the framework of psychoanalysis to articulate it with the social sciences. By investigating the degrees of punitivism we find that young people of the high class proposed openly punitive solutions at the same time that they manifested a greater degree of fear before insecurity, unlike the young people of the low class who are the ones who in fact suffer it daily. As a result, there is a correlation between the degree of fear felt and the type of positioning (punitive) and a lack of correspondence between the plane of feared and lived. The feeling of insecurity and the degree of fear may be greater in those who have not suffered an act of insecurity, but fear it. Punitivism is not only based on the social class that suffers most from insecurity, but also on the one that fears it the most. Both classes agree on who is the agent of insecurity (the poor young man who neither studies nor works) and stigmatize poor people, matching them with delinquent.
Key words: narrative of insecurity; youth; subjective positioning; punitivism; psychoanalysis.

El síntoma de la inseguridad

Tal como lo atestigua su densa y obstinada presencia, carnal y discursiva, callejera y mediática, la inseguridad se nos aparece, desde las últimas décadas, como un espectro que no deja de asediar nuestra existencia cotidiana. Crispa las discursividades, polariza el campo social y tensiona las fibras pasionales inoculando temor en las corporalidades. En tanto afecta a los cuerpos sintientes y perturba las psiques generando mutua desconfianza y un consecuente distanciamiento social autoimpuesto como defensa frente a un *otro*

sospechoso, podría ser caracterizada como un síntoma propio de nuestro presente. Como si se tratara de uno de esos síntomas de conversión leídos por Freud en los cuerpos de sus histéricas, sólo que, en este caso, se somatiza en el cuerpo social tensionándolo y atemorizándolo, y sumergiendo los discursos sociales proferidos en el registro imaginario del punitivismo.

La inseguridad, como Jano, es bifronte: tiene un perfil objetivo y otro subjetivo. Por un lado, se trata de ciertos *hechos* delictivos y criminales. Por otro, de cierta *sensación* ligada al miedo (Kessler, 2009), sea a convertirse en la próxima víctima (Rodríguez Alzueta, 2014), sea a la repetición de una vivencia traumática. A una serie de actos con distintos grados de violencia, concretos y puntuales, le corresponde, como contrapunto afectivo, un temor angustioso constante, expandido y, por efecto de las identificaciones promovidas mediáticamente entre víctimas y televidentes, "contagioso". Como una cuerda cada vez más tensa, la inseguridad amarra actos, cuerpos, pasiones y pisques y va tejiendo una trama, una *narrativa* sobre actos violentos, "pasiones tristes" –como diría Spinoza (2009[1677])– de temor y terror y cuerpos atemorizados y a veces violentados. En el horizonte histórico del imperio neoliberal, que no sólo coloniza las materialidades de la vida económica para convertirlas en fantasmagorías (Buck-Morss, 1981) inmateriales y financieras, sino también las materialidades subjetivas para transmutarlas en identidades replegadas sobre su goce consumista y autodestructivo, aparece un diagnóstico de nuestro tiempo: estaríamos transitando un "giro represivo" [37] de parte de la sociedad, un "momento punitivo" a tal punto que podría caracterizarse estas últimas décadas como una "época de castigo" (Fassin, 2017, p. 9)[38]. Un punitivismo neoliberal que supone, por un lado, la demanda de aumento de la severidad de las penas, sin una correlación con la evolución de la criminalidad y la delincuencia y, por otro, un umbral de tolerancia en descenso, aunque sólo para ciertos actos delictuales cuyo

[37] Si bien en nuestro país el tema de la inseguridad comienza a instalarse en la agenda mediática y pública desde la década del '90 (Ayos, 2014), una manifestación clara de este "giro represivo" fue la llamada "doctrina Chocobar" que autorizaba a los miembros de las fuerzas de seguridad a disparar sobre personas en situación de fuga. Su nombre hace referencia al agente de policía a Luis Chocobar, quien disparó por la espalda y mató a un "pibe chorro" de 18 años. Por tal acto fue felicitado por el entonces presidente Mauricio Macri que lo calificó de "héroe" ("*Estoy orgulloso de que haya un policía como vos al servicio de los ciudadanos. Hiciste lo que hay que hacer, que es defendernos de un delincuente*". La Nación 1/2/2018, https://bit.ly/2RLB7sR).

[38] Este artículo fue confeccionado con material recogido en la *era pre-pandémica*, sin embargo podría abrirse un interrogante respecto a qué novedosas formas y qué nuevos blancos tomará el punitivismo hoy, en el contexto de una inédita experiencia histórica global, en que la sociedad toda se conmueve en una misma sintonía pasional de temores y angustia ante el miedo a la muerte, en que *todo* cuerpo (y no sólo *algunos*) se vuelve sospechoso y potencialmente mortífero (punto en que Mbembe veía una democratización: "ahora todos tenemos el poder de matar" (2020) y que el acceso desigual a las vacunas podría parecer que des-democratiza, cuestión aún incierta pues las mismas no dan certificado de cuerpo 100% seguro como para circular e interactuar con otros). De ahí que sean los cuerpos y sus estados de salud el nuevo blanco de los mecanismos que Deleuze (1991) llamara de "control" que ya no los moldean como las disciplinas, sino que los modulan continuamente, gracias a los datos que voluntariamente les propies usuaries entregan a diario en sus inocentes usos de las *apps,* facilitando sus (auto)seguimientos moleculares.

blanco, además, son las clases populares. De ahí que la fuga y el fraude fiscal "sea mejor tolerado que el arrebato de objetos" (Fassin, 2017, p. 16), diferencia de modalidad delictual[39] en la que se juega una cuestión clasista y que explica el destino carcelario selectivo, sólo destinado para *Los miserables*[40].

Fenoménicamente la inseguridad se presenta como un acontecimiento en que se da un encuentro con un *otro* –reconocido como el *agente* de la inseguridad, y confundido, por una inversión de perspectiva, con la *causa* de la misma– que suele ser caracterizado (tal como apareció en las voces de les propies jóvenes[41] de nuestro estudio. Kriger y Daiban, 2015, 2017, 2021)– como pobre y marginal, que vive en la "villa" y que, además, "ni estudia ni trabaja". Frente a esto, el punitivismo suele ser presentado –sobre todo en las palabrerías mediáticas– como un modo de tratamiento eficaz para el síntoma de la inseguridad. Sólo que en esta conexión de *sentido común*, de certeza pura privada de duda*,* entre el síntoma de la inseguridad y su cura (que incluye altas dosis de moral punitivista), lo que se escabulle es la *causa*. Si la inseguridad es un síntoma: ¿qué *defensas* son las que lo sostienen, qué fuerzas en conflicto hallan allí su expresión *deformada* o logran reaparecer en una *formación de compromiso*? Tomar a la inseguridad como una causa que podría explicar la violencia social y tomar a su agente, al "otro-pobre-urbano-marginal-urbano" (Kriger y Daiban, 2021, p. 35) como su causante: ¿no sería tapar con una celeste pancarta de moral el inmenso horizonte gris de los problemas sociales existentes? ¿No sería, además, parte de un posicionamiento clasista en cuyas entrañas late la "aporofobia" (Cortina, 2017) que supone el rechazo, desprecio, aversión, incluso odio, hacia el otro pobre, hacia el marginal sin recursos (*áporos*)?

[39] Diferencia que siempre la ha habido, levantando estatuas a unos (u honrándolos con altos cargos) y encarcelando a otros. Como lo ilustra esta anécdota: "Con toda finura y profundidad le respondió al célebre Alejandro Magno un pirata caído prisionero. El rey en persona le preguntó: '¿Qué te parece tener el mar sometido a pillaje?'. 'Lo mismo que a ti –respondió– el tener el mundo entero. Sólo que a mí, como trabajo en una ruin galera, me llaman bandido, y a tí, por hacerlo con toda una flota, te llaman emperador'" (Agustín, 2007[412/26], p. 181). Algo de esto iluminaba con sus reflexiones Raskolnicof al marcar la diferencia entre su acto y el de Napoleón: el de éste, con sus miles de muertos en su haber, es una hazaña y él mismo un héroe sin culpa. Lo suyo, en cambio, termina siendo un crimen vil, a fin de cuentas, podría decirse, un típico acto de inseguridad: el robo de unos rublos seguido del asesinato de una vieja. Es la diferencia entre los hombres extraordinarios, a quienes "«todo» les está permitido" y "un gusano", entre las personas hechas de bronce y las hechas de carne (Dostoyevski, 1993[1866]).

[40] Esto queda claro en el informe de la Fiscalía Criminal y Correccional N° 16 de la Ciudad de Buenos Aires sobre la aplicación de la ley de flagrancia sancionada en 2016, donde los casos que llegaron a judicializarse (entre junio de 2018 y junio de 2019) fueron en un 90 % por delitos menores. "Del total de los casos relevados surge que en su mayoría son varones, jóvenes de entre 18 a 30 años, desocupados recientes, o que hacían trabajos en construcción, con primario completo o secundario incompleto, situación de calle o reciente situación de calle, que vivían en provincia, consumidores de sustancias prohibidas, o alcohol, o ambos, con familia disgregada, es decir población vulnerable, pobre o marginal que va en crecimiento. La mayoría son sin armas, robos pequeños, de celulares u objetos que se revenden o comida". (La izquierda diario 9/7/2019, https://bit.ly/3azdBI2).

[41] Optamos por el uso del lenguaje inclusivo, además por cuestiones prácticas (el uso simultaneo del masculino/femenino vuelve largas las frases) y por cuestiones de legibilidad (dificultada por el uso de la "x).

En sintonía con estas caracterizaciones de época, nuestra primera investigación (Kriger y Daiban, 2015) arrojó como resultado una preeminencia de la inseguridad como tema de preocupación central de les estudiantes encuestades[42] y una alta frecuencia de propuestas de orden punitivista y represivo como soluciones a dicha problemática, con pedidos de mayores castigos, de más presencia policial, de bajar la edad de imputabilidad y hasta reivindicaciones de la pena de muerte (Kriger y Daiban 2015)[43]. Se desenmascaró un exceso, un plus de goce ligado a la punición del *otro* –en el que resonaba el "placer de hacer sufrir", ese equivalente de pago al perjuicio sufrido de los orígenes del derecho penal (Nietzsche, 1995[1887])– y que hacía temer un retorno a métodos anti-económicos y pre disciplinarios de castigo (Foucault, 1989[1975]) enaltecidos por las voces de la llamada "justicia por mano propia". Panorama que abre un signo de interrogación respecto a qué significa en el fondo "castigar", en especial cuando el paroxismo punitivista deja al desnudo una paradoja que lo habita por la cual el castigo más que una solución a la inseguridad termina siendo un potenciador de la misma (Fassin, 2017).

Lo que nos interesó indagar –y el presente artículo es una continuación de dicha investigación (Kriger y Daiban 2015, 2017, 2019, 2021)– fue el *posicionamiento subjetivo* de les jóvenes ante situaciones que suponen la puesta en escena de la violencia y la conflictividad social para analizar las tensiones entre esquemas de pensamiento moral y político. En tal sentido, nuestra hipótesis de partida era si una subjetivación política no estaría en relación inversamente proporcional con una interpretación moralizante del mundo: ¿un modo punitivo de pensar y representarse el conflicto social no tendría que decrecer en importancia a medida que se conquistara una subjetividad que pudiera pensar y comprender los problemas sociales a partir de un esquema de pensamiento ya no moral e individualizante, sino político? Cierto que lo político y la moral suelen tener una existencia "confundida y mezclada"[44], pero pareciera ser que quien triunfa en imponer una *imagen del mundo*, una "significación imaginaria central", fuera la moral que logra alterar todo el "magma de significaciones sociales" (Castoriadis, 1993) para, así, orientar el hacer, el representar y el decir social haciendo que, gracias a su astucia, trabajen para alimentarla. Con su paleta de valores en la gama entre el bien y el mal logra teñir todas las relaciones que traman lo social armando esquemas de comprensión binarios (buenos/malos,

[42] Ante la pregunta que indagaba el grado de reconocimiento de la inseguridad como problema actual clave un 91,64% de les jóvenes respondieron de modo afirmativo.

[43] Casi la mitad de les jóvenes (45,9%) que participaron del estudio adoptó un posicionamiento subjetivo punitivo frente a la inseguridad, dando una respuesta condenatoria o represiva y promoviendo el uso de la violencia estatal.

[44] Como decía Descartes (1980[1641]) respecto a la relación paradojal entre el alma y el cuerpo, pues al tiempo que son substancias separadas (de ahí el dualismo cartesiano), tienen una existencia de estrecha unidad donde aparecen mezcladas y confundidas.

victimas/victimarios, trabajadores/vagos), normalizando, despolitizando[45] y enmascarando las otras tramas extramorales ya no tejidas con valores sino con intereses. Lo que abre la pregunta sobre el fundamento de dicha preeminencia ¿Por qué un ropaje de moral punitivista parece estar más fácilmente a la mano para vestir el pensamiento que cualquier otra vestimenta y por qué parece ser más fácilmente adquirido un esquema de pensamiento moral que uno político?[46] La inseguridad, entonces, como una de las narrativas sociales hoy preponderantes, más que un término descriptivo de una problemática social que, como tal, siempre tendrá sus opacidades, ambigüedades y dialécticas borrosas, aparece como un síntoma de época que habla el lenguaje de la moral para así poder darle un tratamiento a ciertas situaciones conflictivas, facilitando –en el fondo oscureciendo– su comprensión con un *esquema de pensamiento individual*, que arma binarismos, se adorna de altos valores y pregona buenas intenciones.

La cara subjetiva del síntoma de la inseguridad

El presente trabajo tiene como tema de indagación la narrativa social de la inseguridad. Pero su designio se dirige a aquello que va más allá de los *hechos* de inseguridad, para sumergirse en el terreno de lo que tiene sentido para los sujetos-cuerpo (Merleau-Ponty, 1957 [1945]) que son quienes sienten, sufren, se angustian, se agreden o fantasean con hacerlo. Por ello indaga los posicionamientos subjetivos de jóvenes estudiantes respecto a dicha narrativa, que aluden no a determinaciones objetivas, sino a los modos en que el sujeto es *en-situación* (Merleau-Ponty, 1957 [1945]), en que habita y vive su mundo social, lo experimenta, se lo representa, lo siente, se ve afectado por él y en que, finalmente, se decide a actuar y transformarlo o se limita –para parafrasear a Marx (1995[1845])– a interpretarlo y ser espectador pasivo de su destino. Lo que nos proponemos indagar, entonces, no es la cara objetiva de la inseguridad, esa serie de *hechos* delictivos y criminales objeto de pesquisas policiales. Apuntamos a su cara subjetiva, allí donde el hecho deviene afecto y contenido psíquico, donde la materia objetiva se transmuta en subjetividad y, entonces, ya no resulta tan claro –como mostraba Freud (1998[1897])– qué es la verdad y qué una ficción investida de afecto, qué lo realmente vivido, y qué lo fantaseado, qué viene de afuera y qué *pone* el sujeto, qué de lo que se narra *se adecua* a lo acontecido, y qué proviene de los monstruos imaginarios.

A la narrativa de la inseguridad, la usamos como herramienta *metodológic*a, como *camino* (*odos*) para sumergirnos en *eso* que se juega en la cara subjetiva de la inseguridad como síntoma. Puesto que ésta,

[45] Como lo mostramos en nuestro trabajo, un esquema moral de pensamiento implica un modo "individual" no-político de comprender los procesos sociales (Kriger y Daiban, 2015).

[46] Cabe traer a colación aquí que el *político* fue el posicionamiento menos frecuente entre les estudiantes encuestades (15.7%). Cf. Kriger y Daiban (2015). Respecto a su más tardía aparición como esquema de pensamiento puede verse una respuesta dada desde la teoría cognitiva constructivista en Kriger y Daiban (2021, p. 47).

fenoménicamente, se presenta como un encuentro brusco que tensa las relaciones del yo/otro, enfrenta cuerpos e intensifica afectos, *eso* que allí se juega no podrá ser sino algo confeccionado con esa tela de lo psico-afectivo. Este es el estrato subjetivo que tomamos como punto de partida, para luego, desde allí, remontar hacia el estrato más sociológico, con el fin de investigar, en segundo término, tal como se plantea en el proyecto de investigación donde se asienta el presente trabajo[47]: *los procesos de socialización y subjetivación política juvenil* y, específicamente, *las actitudes/disposiciones de los jóvenes frente a conflictos sociales*. Distinguimos, así, la cuestión del sujeto en su dimensión psíquica y afectiva de la problemática de la "subjetivación" entendida como las técnicas y procesos por los que se produce social e históricamente tipos de subjetividades determinadas, tal como lo plantea Foucault en su última enseñanza (2001 [1982]). En relación al trabajo de investigación que venimos realizando (Kriger y Daiban, 2015, 2017, 2019, 2021), la problemática de la inseguridad se nos presentó, en un primer momento, como un analizador privilegiado ya que la misma, por tratarse de una situación conflictiva que supone la confrontación con un otro, el agente de la inseguridad, cuyas modalidades de aparición pueden ser más o menos amenazantes y violentas, parecía interpelar de modo directo a los sujetos de nuestro estudio e implicarlos afectivamente. Al poner en escena la inseguridad en tanto narrativa social, se buscaba interpelar a les jóvenes en varios niveles: en tanto ciudadanos llamados a dar una caracterización y posible solución a la misma (qué importancia tiene la inseguridad, cómo la solucionarían, qué medidas habría que adoptar), en tanto sujetos afectivos y corporales (qué tipo de posicionamiento subjetivo adoptan, qué grado de punitivismo avalan, qué sentimientos les despierta el tema) y en tanto sujetos pertenecientes a una clase social (¿el pertenecer a una clase social influirá en el tipo de posicionamiento subjetivo adoptado? ¿Qué relación habrá entre pertenencia a una clase y grados de punitivismo?). Ahora bien, la clase social, tal como aquí la tomamos, se refiere antes que a algo objetivo, a una modalidad existencial. Así como el mundo social –como enseñaba Merleau-Ponty (1957 [1945])– no es un objeto, sino una "dimensión de la existencia" respecto a la cual los sujetos nunca dejan de "estar situados", del mismo modo, las clases sociales, antes de convertirse en objeto para un conciencia, antes de poder ser subsumidas en una definición objetiva (los ingresos, la posición en el circuito de producción), son "modos de coexistencia" que suponen "relaciones preconscientes" (Merleau-Ponty,1957 [1945]), son algo que se vive primeramente de modo tácito y no tético. Las clases no son principios últimos de explicación, por el contrario, "el modo de vida concreto de los individuos, sus hábitos" es "lo que da cuenta de las propiedades de una clase, y no a la inversa" (Henry, 1984).

Para ahondar en esta dirección es que incluimos al psicoanálisis en nuestro horizonte teórico. Pero aunar psicoanálisis y ciencias sociales no es oponer individuo y sociedad. Como aclaraba Freud al inicio de *Psicología de las masas*: "la psicología individual es simultáneamente social" (1998[1921], p. 67). Se trata, más

[47] "Un estudio sobre socialización, subjetivación y prácticas políticas juveniles, en vinculación con los procesos socioestatales de producción de la/s juventud/es en Argentina (PICT, 2011-2019)".

bien, de considerar que a la hora de pensar la vida social y política hay un estrato pulsional y afectivo de los sujetos que no es posible soslayar. Hay imbricación, más aún, contaminación entre el corazón (y sus pasiones) y la razón (y sus pasiones), entre emoción y pensamiento, lo que vuelve turbio e incierto al mundo social y político. La vida en común no es sólo del orden del *logos*, del cálculo y la estrategia, sino del *pathos*, en su doble máscara del Eros, que late en todo entusiasmo –como decía Kant (1979[1798])– que anticipa lo por venir y del Tánatos, que amenaza sin cansarse jamás con llevar todo a la ruina y abismar a los humanos en un enfrentamiento fratricida. De ahí la necesidad de explorar el campo de la subjetividad, además de hacerlo en su dimensión social, también en la psíquica, afectiva y pulsional, que consideramos un estrato material primario y primordial de *apoyo* para todo análisis social, y no sólo como un epifenómeno, un resto superestructural a ser determinado por condiciones objetivas. Hoy el capitalismo, en su fase actual consumista, ratifica esta importancia de la subjetividad, no sólo para la compresión de sus mecanismos, sino para su propia eficacia: simplemente no podría funcionar sin producir subjetividad (Lazzarato, 2010). Antes de vender sus mercancías, debe primero hacerlas vendibles en tanto objeto de deseo, instalarlas en las subjetividades como deseables, esto es, debe hacer que el objeto de consumo entre "en sintonía con el objeto inconsciente que opera como causa de nuestros deseos" (Bauman y Dessal, 2014, p. 66). En el fondo, se trata de una lógica perversa que genera frustraciones por un lado y ansiedades por otro y de la que habrá que indagar sus efectos en el síntoma de la inseguridad. Mediante las imágenes, genera accesibilidad universal, para que todes –ricos y pobres– puedan consumir escópicamente inmaterialidades deseables, mientras que, mediante una exclusiva transubstanciación, sólo destinada para una minoría cada vez más pequeña, convierte la imagen en cosa que satisface –por un tiempo efímero programado– la promesa de goce vendida previamente.

El psicoanálisis supone considerar una doble dimensión del sentido, la de lo manifiesto y la de lo latente. Nos muestra que lo que aparece en el escenario de la conciencia puede ser engañoso, que ella no es sino una superficie donde se presentan efectos cuyo sentido desconoce, formaciones del inconsciente (sueños, síntomas, lapsus) que requieren interpretaciones que ella no sabe dar. La pobre: ¡tan poco dueña de su propia casa es! (Freud, 1998[1916]): el "no" (Freud, 1998[1925]) que profiere es un agregado táctico para disfrazar una aserción que, de escucharla, se ruborizaría; el odio del que está tan convencida oculta un amor reprimido, así como el amor exacerbado del que se llena la boca esconde un odio asesino inconfesable (Freud, 1998[1921]) y hasta sus buenos sentimientos de igualdad y justicia son *formaciones reactivas* respecto a una envidia originaria infantil de la que prefiere no acordarse (Freud, 1998[1921]). Toda una serie de metamorfosis, encubrimientos y disfraces que hallan su explicación gracias a la distinción tópica freudiana, y que lleva a Ricoeur (1995[1965]) a incluir a Freud entre los maestros de la sospecha. Desde ahora, la duda ya no recae sólo sobre los objetos del mundo percibido, como en el ejercicio meditativo cartesiano, sino sobre la misma conciencia, de lo que resulta un *ego cogito* herido que ya no coincide consigo mismo.

Los juicios, los proyectos, los posicionamientos, no sólo son operaciones intelectuales, algo que se formula en la transparencia de una conciencia. Para ver lo que los motiva se hace necesario sumergirse en las aguas turbias del inconsciente**.** No sólo en el campo de lo que está fuera-de la conciencia, de lo no-conciente o lo inconsciente en *sentido descriptivo*, sino en el del inconsciente *dinámico* y *eficiente* (Freud, 1998[1912]), que es el que genera efectos y que *pasiviza* los haceres y decires burlando el libre arbitrio y la voluntad conciente. Y esta dimensión *pathetica* e inconsciente, esta *otra escena* de la existencia, atraviesa no sólo el oscuro mundo de los deseos, sino el mundo de los *ideales* que lejos está –como lo mostraba Freud al hablar del *Ideal del yo*– del platónico mundo inteligible y transparente de las ideas. Hay que reconocer, entonces, que son inconscientes, además de las "pasiones inferiores", "las operaciones anímicas situadas en lo más alto" de la escala de valoración social como la autocrítica y la conciencia moral. Este es otro modo de expresar que "no sólo lo más profundo, también lo más alto en el yo puede ser inconsciente" (Freud, 1998[1923], p.28). Si asumimos que el sujeto es un ser plural, un ser psíquico y un ser histórico-social, una "composición paradójica de un cuerpo biológico, de un ser social (individuo socialmente definido), de una "persona" más o menos consciente, en fin, de una psique inconsciente (de una realidad psíquica y de un aparato psíquico)" (Castoriadis, 1998, p.119), entonces hay que considerar que todos sus actos serán, de modo indisociable, psíquicos e históricos sociales. Es en esta forma plural y heterogénea que el fenómeno humano se nos presenta, de ahí que se haga necesario aunar, para el abordaje de nuestra problemática, la perspectiva desde las ciencias sociales y del psicoanálisis.

Ahora bien, ¿qué querrá significar la persistente presencia de la cuestión de la inseguridad como una de las preocupaciones clave de nuestro tiempo presente? ¿Qué nos revela su recurrente aparición en relación a la calidad de los lazos sociales hoy?

Freud (1998[1921]) mostraba que todo lazo con el otro supone una ligazón libidinal; Eros –que todo lo une, como afirmaba Empédocles– es el gran pegamento social, por ello la comunidad se tiene que tejer, para que su trama sea durable, con los hilos de ideales y valores que promuevan identificaciones pero añadiendo los colores de los afectos. Y veía en el pánico un indicador de que aquel lazo libidinal que sostenía la unión de una masa se había roto. Por ello, el desencadenamiento de la angustia pánica no hay que leerlo en relación con la magnitud del peligro; su causa, más bien, se debe al aflojamiento de la estructura libidinal que cementaba la unión. Cuando esto ocurre, y las ataduras amorosas se deshilachan, la masa se desintegra y es entonces que cada individuo cuida de sí mismo. Como consecuencia, cesan todos los miramientos recíprocos, el amor al prójimo y los sentimientos de comunidad y lo que sale a luz son los impulsos egoístas, despiadados y hostiles hacia los otros, que habían estado, hasta ese momento, aplacados, contenidos o reprimidos. Del mismo modo que acontece con la angustia pánica, podríamos preguntarnos *mutatis mutandis*, si el imperio del sentimiento subjetivo de inseguridad, la sospecha mutua generalizada, la desconfianza hacia el prójimo, la falta de empatía

diseminada como nueva pedagogía (Segato, 2018), no podrían ser, también, otros tantos indicadores de una descomposición del lazo social en una época del individualismo neoliberal generalizado.

Presentación del estudio

Ahora vamos a presentar el análisis de entrevistas que se efectuaron a jóvenes de 5 escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires y el Conurbano de diverso nivel socioeconómico en el año 2015[48]. La muestra fue realizada entre estudiantes voluntaries elegidos al azar de cada uno de los establecimientos educativos visitados. El método para la toma[49] consistió en entrevistas individuales en profundidad, semi-estructuradas, siguiendo los lineamientos del método "clínico-crítico" piagetiano (Delval, 2006), según el cual se solicitan a los sujetos justificaciones de su punto de vista para luego ofrecer contra-argumentos para así evaluar la estabilidad de su pensamiento. Es necesario tener presente que esta instancia cualitativa de toma de las entrevistas formó parte de una investigación más amplia sobre la relación entre juventud, ciudadanía y política que incluyó un trabajo cuantitativo que consistió en la aplicación de un cuestionario escrito individual y autoadministrable de 30 ítems, de los cuales tomamos para nuestra propia investigación (Kriger y Daiban, 2015, 2017, 2019, 2021)[50] solo 3 de ellos con el fin de analizar los ideales de ciudadanía (IC) de les jóvenes, sus posicionamientos subjetivos (PS) y la interrelación entre ambas problemáticas. Esto supuso detenerse en la imbricación entre una dimensión imaginaria e ideal y otra situada que, en el marco de la primera investigación, pusimos en relación con la narrativa de "inseguridad" (véase: Kriger y Daiban, 2015) y, en la segunda, incorporando también la narrativa de "los chicos de la calle" (véase: Kriger y Daiban, 2019, 2021). De modo que, fuimos construyendo *ad hoc* para los ítems seleccionados del cuestionario, categorías teóricas fundamentadas empíricamente en dos investigaciones, que nos permitieron complejizar el abordaje de los PS ante situaciones sociales conflictivas (como lo es la de la inseguridad), los modelos construidos, imaginados y aprendidos de lo que es une ciudadane y la relación con el otro –protagonista de ambas narrativas– al que llamamos el *otro-pobre urbano-marginal*. Para el análisis que realizamos en el presente artículo, hicimos un recorte de dicha

[48] Se trata de 2 escuelas de clase alta, 1 de media y 2 de baja. Para el establecimiento de la condición de clase se tomaron diferencias primarias relativas al volumen del capital cultural: educación, profesión y empleo de madre y padre de les estudiantes, y criterios adicionales como el barrio/comuna donde se ubica la escuela, su condición pública/privada y el valor de la cuota. Sobre especificaciones de cómo se trazaron los perfiles de clase de las escuelas, véase: Kriger y Daiban (2021, pp. 42-43). Aquí, como expusimos *ut supra*, tomaremos también una concepción existencial de la clase social.

[49] Las entrevistas con las que trabajamos en este artículo fueron realizadas por Miriam Kriger (directora del equipo de investigación) y por: Shirly Said, Juan Dukuen, Luciana Guglielmo y Cynthia Daiban.

[50] La investigación, de corte cuantitativo, fue realizada entre el 2014-2017, sobre una muestra de alumnes (N=321) de 17 a 18 años de edad.

pauta de entrevistas, con el fin de profundizar, específicamente, en los PS de les jóvenes frente a la narrativa de la inseguridad.

En cuando al marco teórico, nos proponemos sumar, para la lectura, análisis e interpretación de las entrevistas la perspectiva del psicoanálisis. En tal sentido resulta de utilidad el trabajo con la materialidad de las voces de les entrevistades pues nos permite encarnar las categorías teóricas ya construidas y, así, poder escucharlas en el campo de la experiencia vivida, con el fin de poner en confrontación y diálogo el análisis e interpretación de las respuestas con los resultados del estudio cuantitativo. De este modo, el análisis cualitativo le añade a la *explicación* que surge de los datos cuantitativos una dimensión *comprensiva* que se construye a partir de la emergencia de las subjetividades en la materialidad de las propias voces de les entrevistades[51].

La mayoría de les encuestades en nuestra primera investigación había reconocido a la inseguridad como un problema muy importante de su presente (91,64%) y gran parte había adoptado un PS punitivista para su resolución (45,9 %) (Kriger y Daiban, 2015, p. 95). Pero al interior de este resultado apareció una diferencia en los PS al incluir, luego, la variable de la clase social: para la clase media el punitivo resultó ser su segundo PS, mientras que para la baja y alta fue su primer PS (59,7% y 36, 9% respectivamente, Kriger y Daiban 2021, p. 50) que quedó explicitado por la alta valoración que le asignaron a soluciones a la inseguridad de tipo represivas y punitivistas. Aquí nos interesa ahondar, no en aquella diferencia que apareció entre la clase media y la alta y baja, sino en la coincidencia entre éstas últimas. A tal fin, sólo vamos a utilizar, de la muestra total de las entrevistas, fragmentos de diez de ellas efectuadas a jóvenes estudiantes de escuelas de clase baja y alta para analizar en sus discursos si aparece, y bajo qué modalidad, dicha coincidencia en sus posicionamientos y, en tal caso, elucidar las motivaciones subjetivas de la misma. Asimismo, entre los datos del cuestionario había aparecido una diferencia, que quedó sin analizar, que tenía que ver con el hecho de que no todes quienes adherían al punitivismo habían pasado por la vivencia efectiva de sufrir un hecho de inseguridad[52]. Nos interesa aquí retomar y desarrollar esa diferencia relativa al plano de la experiencia (el que un suceso haya sido vivido de modo directo o que sólo haya sido escuchado y/o visto de modo mediato), con el fin de indagar las motivaciones subjetivas de los posicionamientos adoptados ¿Los grados de punitivismo dependerán de la singularidad de cada sujeto, de su vivencia particular (haber o no vivido un hecho de inseguridad) o de su pertenencia de clase?

A continuación, para la presentación y análisis de las entrevistas tomaremos cuatro ejes temáticos relativos a la narrativa de la inseguridad que, a su vez, especificamos en cuatro preguntas correspondientes:

[51] Respecto a la relación entre explicación y comprensión Cf. Kriger y Dukuen (2014).

[52] La mayoría había sólo sufrido hurtos sin violencia (61,8%), y sólo una minoría con violencia sin armas (16,7%) y con armas (22,9%). Datos del SPSS sacados de la base del equipo de investigación, dirigido por Miriam Kriger.

1) Los significados atribuidos a la inseguridad *(¿qué es la inseguridad para vos?*): 1.a) para la clase baja; 1.b) para la clase alta.

2) Las causas de la inseguridad (¿*cuáles son las causas para vos*?): 2.a) para la clase baja; 2.b) para la clase alta.

3) Las propuestas de solución para la inseguridad (¿*cómo resolverías este problema?*): 3.a) para la clase baja; 3.b) para la clase alta.

4) Los agentes de la inseguridad (¿*quién es el que lleva a cabo los actos de inseguridad*?): 4.a) para la clase baja; 4.b) para la clase alta.

Hallazgos del estudio: Entrevistas en torno a la narrativa de la inseguridad

Clase baja

1.a) Los significados atribuidos a la inseguridad *(¿qué es la inseguridad para vos?*):

Daniel: Eso lo tengo que tener bien en claro porque en donde vivimos es muy importante la seguridad. La inseguridad es esa cosa que no te permite estar tranquilo caminando por la calle. Es eso que aparenta que las cosas no van a salir bien cuando pasás por una calle. Es el miedo a que te roben, y si no te conocen, y los pibes están medio dados vuelta, te van a robar. Y sí, es difícil la vida acá. Acá, me conocen por todos lados, mi papá es muy conocido acá, mi abuelo también, Y la verdad que mi mamá también, ellos fueron bastante terribles… Por eso la gente me respeta también a mí, pero si no te conocen… Bueno, una especie de respeto. Porque está el respeto del miedo que algunos infunden, más que nada los que tienen armas, que no es respeto lo que les tiene la gente, es miedo directamente, ¿no?

Carmen: Yo vivo en una villa y lo relaciono con todo lo que pasa aquí. Para mí, la inseguridad es todo lo que muestran los medios y lo que cuentan algunas veces mis conocidos. Eso de que roban, de que secuestran a chicas y todo eso…. pero no tengo miedo porque ya hace rato que vivo acá y es como que ya es algo cotidiano, que roben y todo eso.

Elena: Como a todo el mundo me preocupa el tema de la inseguridad. Pasan cosas ahora pero anda la policía bastante por acá. A mí no me dejan mucho salir sola, mi mamá tiene muchísimo miedo, es como que está viendo la tele y el medio le llena la cabeza demasiado. Ponele que está en mi casa y y ve todo lo que pasa y yo le digo sé lo que puede pasar, pero yo quiero salir, no quiero estar con miedo, le digo.

Estes jóvenes de clase baja viven en asentamientos precarios o "villas", lugares donde la inseguridad se les aparece como una realidad que los afecta de modo directo. No sólo es una amenaza potencial, un temor a que les pase *algo*, un miedo indirecto al delito, que podría ser despertado o incentivado por lo que transmiten los medios o por lo que relatan otras personas, sino algo que experimentan a diario. De ahí que todes, de alguna manera, mencionen el "miedo", pero no con el mismo sentido. En un caso, devela una intranquilidad, la inminencia de algo que puede pasar ("miedo a que te roben"), en especial si une no es "respetado" en el barrio; en otro, es un miedo potenciado por los medios; finalmente, está el miedo que se lo nombra para negarlo ("pero no tengo miedo") patentizando, así, el efecto de un acostumbramiento forzado respecto de una situación que permea la vida cotidiana y se ha vuelto, en su repetición, paisaje habitual.

2.a) Las causas de la inseguridad (*¿cuáles son las causas para vos*?):

> Malva: La inseguridad existe por la maldad y por la pobreza. Algunas veces lo hacen por maldad porque ellos no se aceptan a uno mismo porque no estudian, no trabajan… Ellos no tienen la culpa de un trabajo, ¿no? Pero también sí, ¿no? Es de ellos si estudiar o no, si trabajar o no. Capaz que ellos quieren hacer esa maldad y la hacen.
>
> Carla: La pobreza es algo que te obliga a necesitar algo y salís a robar.
>
> Daniel: Se relaciona con malas decisiones de políticos, porque si todos hubiéramos tenido las mismas oportunidades, si no se hubieran hecho tanto mal, hoy no habría tanta delincuencia ni tanto robo. También tiene que ver con la pobreza y la desigualdad social, porque es complicado conseguir laburo, y a veces la gente que no quiere conseguir laburo, porque tuvo problemas de chico, de pobreza, y sale a robar, y mata por un celular, te mata, no les interesa nada. Claro, es como un resentimiento de la gente a veces.
>
> Carmen: Tiene que ver con que la educación no se implementó bien. Los padres de las personas que ahora hacen, van y delinquen son los culpables; no les enseñaron los valores necesarios.

Es variado el espectro de causas mentado aquí: las consecuencias de "malas decisiones de políticos" que generan desigualdad en las "oportunidades"; la pobreza que implica "necesidad" y "te obliga a salir a robar"; motivos subjetivos como "el no querer" conseguir un trabajo, "el querer" hacer esa maldad o el "resentimiento" ("te mata, no les interesa nada") y, por último, una mala implementación de la educación, pero entendida como los valores que se enseñan en el ámbito familiar. No se trata de falta de acceso a la escolaridad, sino de la culpa de los "padres" que "no les enseñaron los valores" a sus hijos con lo que se configura, así, una asociación entre delincuencia y falta de valores y educación desde la casa.

3.a) Las propuestas de solución para la inseguridad (¿*cómo resolverías este problema?*):

> Nahir: Para que el país no tenga tanta inseguridad, ni pobreza, ni tantos robos, ni violencia tendrían que crear más escuelas. Las personas no se volverían delincuentes si no tuvieran falta de educación.
>
> Malva: No que los encierren como presos, así muchos años, pero que le den un tiempo, o que le enseñen, o que lo rehabiliten.
>
> Carla: No sabría cómo explicar, pero no habría una solución, porque, ponele, Cristina con los planes da a la gente que no puede plata, para ayudarla, pero vos ves como que no trabajan, no hacen nada, y reciben plata, de arriba y a veces sus hijos de esas personas a pesar de recibir los planes salen a robar igual. La solución sería que vayan a la escuela, que en la cabeza les metan qué está mal, que tienen que tener otro futuro. No perjudicar al otro. Y si mató a 50 personas, qué se yo, que esté todo el tiempo en la cárcel, eso lo va a hacer recapacitar. Me gustaba más Macri, porque era como que lo veía más seguro, que iba más a la inseguridad, que puso más policías y eso.
>
> Daniel: Yo cambiaría el uso de los planes sociales, porque es darle a alguien dinero por el simple hecho de no hacer nada, a veces no tienen más oportunidades, eso lo entiendo, pero es preferible crear puestos de trabajo, tener un sueldo que se ganó con su propio sudor. La gente necesita en la casa que le infundan los valores que necesitan para salir adelante. No la educación de la escuela, que es importante, la educación que se da en casa, Escuelas hay un montón, no tenés peros para mandar a tu hijo a la escuela, ¿no? Pero si vos le das la educación que necesita en la escuela, y después llega a tu casa y vos haces cosas que no tenés que hacer, y tu hijo lo ve, cuando sea grande no te podés quejar de lo que es tu hijo si vos en tu casa no le diste los valores que necesitaba. Si vos le enseñas a tu hijo los valores, y salís a laburar y tu hijo lo ve, cuando sea grande no se va a interesar tanto en lo que hacen los pibes y sí en lo que hiciste vos y va a salir a laburar, va a seguir estudiando, va a ser un futuro bueno para él.

Las propuestas conciernen en especial a dos dimensiones: la punitiva y la disciplinar. El diagnostico de falta de educación que genera delincuentes tiene una doble solución educativa: la escolar, pero en tanto disciplinadora y normalizadora (“que en la cabeza les metan qué está mal”) y la familiar que supone infundir valores y predicar con el ejemplo, educar mediante una conducta (“salís a laburar y tu hijo lo ve, cuando sea grande no se va a interesar tanto en lo que hacen los pibes… y va a salir a laburar”). Dentro de las soluciones punitivistas, la de la cárcel para el delincuente también tiene un costado disciplinador: para que tenga tiempo para “recapacitar”. Son soluciones que parecen pasar más por la transformación interior de los sujetos (meter en la cabeza qué

está bien o mal, infundir valores, hacerlos recapacitar) que por la modificación de sus condiciones externas. Resulta significativa la crítica a los "planes sociales", como solución de ayuda económica por parte del Estado, si se tiene en cuenta que estes jóvenes pertenecen a familias que son las destinatarias principales de los mismos. La crítica pasa porque suponen recibir plata "de arriba" sin hacer nada, sin ganársela con "su propio sudor". Aparece, así, una disyuntiva entre ayuda desde arriba y esfuerzo propio.

4.a) Los agentes de la inseguridad (*¿quién es el que lleva a cabo los actos de inseguridad*?):

> Daniel: Casi siempre es la gente pobre. Pero ahora se está dando mucho de que hay gente que tiene plata y quiere salir a robar igual, porque ya se volvió una modalidad. Yo conozco personas que tienen dinero y que por conseguir un arma salen a robar. Lamentablemente es así, patético. Porque tu papá se rompió el alma y tuvo la suerte de que no le haya tocado la mala suerte de no tener un laburo, y te da todo lo que vos necesitás, te da oportunidades, y vos no las aprovechás, hacés todo lo que hace la gente que lamentablemente no las tuvo.
>
> Malva: Roban muchos los de la calle, los chicos menores, y que porque son menores no le ponen un alto, o no lo encierran, no estudian, no trabajan. También viene un poco del afecto de cada padre que les dan a ellos.

Aquí aparece la distinción entre dos tipos de delincuentes y dos relaciones familiares diferenciadas. En el caso del joven con plata que salen a robar, visto desde un punto de vista externo, parece hacer lo mismo que el pobre ("hacés todo lo que hace la gente que lamentablemente no las tuvo"): sus actos, desde afuera, se asemejan. Pero la causa es diversa: si roba el pobre es por falta de una buena educación y ejemplos desde el hogar; si roba el rico es por no aprovechar las oportunidades y recursos que le dieron. Uno lo hace por falta de valores, el otro por no valorar lo que tiene. En uno se debe a una falla de lo transmitido en el ámbito familiar, en el otro debido a su indocilidad y desobediencia. En un caso, la responsabilidad recae sobre la instancia parental/marental (aunque luego el castigo y la punición suela ser dirigida al propio joven delincuente y no a su padre/madre). En el otro, la culpa recae sobre el propio sujeto: por no seguir el ejemplo que sí se le dió en su casa y por desaprovechar las oportunidades que sí tiene (aunque raramente el castigo y la cárcel lo alcancen). Si bien se menciona a gente con plata que también roba, el agente de la inseguridad propiamente dicho es el pobre, más específicamente, los jóvenes y menores de edad, que viven en la calle y que ni estudian ni trabajan.

Pero la culpa de que esto ocurra se desliza: sea hacia el Estado, que como son menores, no les hacen nada[53]; sea hacia "los padres", en este caso, por falta afecto.

Clase alta

1.b) Los significados atribuidos a la inseguridad *(¿qué es la inseguridad para vos?*):

> Abril: Es la incapacidad de poder ejercer tu libertad libremente y no solo es la inseguridad de chorros, hay inseguridad por parte de quienes tienen que cuidarnos, la policía. Es un problema muy importante para mí porque, como te digo, le quita al ser humano… vos querés ir caminando sola, es más que nada las mujeres, vos pensá a la noche, por ejemplo. Antes te podías tomar un taxi a la noche, ahora ni siquiera, te da miedo, no solo por lo que escuchas de las violaciones, porque hay inseguridad en serio.
>
> Luis: Yo creo que es algo que siempre va a estar unido a lo que sería una sociedad, porque siempre va a haber gente o cosas que pasan. La inseguridad sería poder estar en el lugar a donde uno vive y no sentirse seguro, porque la idea sería poder estar donde uno vive y sentirse bien y poder estar seguro y salir a la calle y hacer lo que vos quieras, pero hay lugares donde no podés ir, porque hay otras personas que te afectarán de algún modo.
>
> Melisa: La inseguridad es algo que me preocupa un montón. Yo vivo cerca de una vía y hace tres años violaron a una chica. La verdad que salir a la calle todos los días, y sobre todo caminar sola, me aterra. Yo tengo un gas pimienta y siempre cuando camino sola lo tengo en mano.
>
> Tobías: La inseguridad es la falta de seguridad. Pienso que es muy importante para una persona salir tranquila al mundo; es un problema real, salir a la calle y no salir seguro. Me siento inseguro y lo compruebo, al menos tres veces por mes me intentan robar, me dicen "vení che dame, no tenés una moneda". Una sola vez me robaron, pero me habrán intentado robar o ahí al punto casi de intentar robar, que yo no me dejé, 15 veces.

La inseguridad se asocia con algo que acontece en el espacio público. El peligro está al "salir" del hogar, en "la calle", allí donde se da el encuentro con ese otro que viene a robar. Y se manifiesta como algo que se siente, incluso corporalmente, por medio del miedo y el terror ("me aterra") lo que lleva a tomar medidas de defensa (cuidarse al salir, llevar "gas pimienta"). En el caso de las mujeres, se asocia a un miedo que surge al tener que estar "sola" en la calle, temiendo, en especial, un ataque sexual. Aparece un contraste entre épocas: un pasado

[53] Esto puede relacionarse con el pedido, de parte de los jóvenes de clase baja, que apareció en la investigación cuantitativa, de bajar la edad de imputabilidad (Kriger y Daiban, 2015)

seguro, más tranquilo donde se podía salir, caminar o tomar un taxi a la noche sin miedo y un presente de la inseguridad ("con la inseguridad hoy en día"). Este pasaje temporal es vivido como una "pérdida (se perdió la tranquilidad, la seguridad de antes, la libertad). Hay una vivencia de una sustracción, no solo de algo material ("una moneda"), sino de algo sustancial, algo que se le "quita al ser humano" como ser su libertad, pensada también como libertad de circulación ("salir a la calle y hacer lo que vos quieras, pero hay lugares donde no podés ir", "antes te podías tomar un taxi a la noche, ahora ni siquiera, te da miedo"). Hay un mundo que cambió, y el que se vive hoy es inseguro.

2.b) Las causas de la inseguridad (*¿cuáles son las causas para vos*?):

> Luis: Yo creo que se puede deber a la falta de educación.
>
> Abril: Más que nada es que hoy en día la educación está muy desvalorizada. La educación, empezando por la educación pública hoy en día es muy mala. No es como antes. Y también porque hay una crisis económica que las personas…. No tendría que haber gente sin hacer nada desde un principio. Porque la gente que no hace nada justamente recurre al robo. La inseguridad está por eso, porque no hay otra cosa, hay mucho desempleo hoy en día. No dan empleo y entregan subsidios, y la educación es mala, entonces la gente con necesidades más que nada de alguna forma van y roban.

En estes jóvenes de clase alta, que asisten a una escuela privada, la dimensión de lo público se les aparece como algo en decadencia, que perdió su valor: hoy la educación pública es "mala" y el Estado falla porque no fomenta el trabajo, sino que da "subsidios" lo que lleva a que haya gente que está "sin hacer nada" y eso lleva al robo ("la gente que no hace nada justamente recurre al robo"). Pese a ser jóvenes ubican que algo se ha degradado hoy respecto a un pasado que no queda definido ("hoy en día" está desvalorizada la educación, "hoy en día" hay desempleo: "no es como antes").

3.b) Las propuestas de solución para la inseguridad (*¿cómo resolverías este problema?*)

> Abril: Una de las formas de combatir la delincuencia es eso del trabajo, una buena educación, buenos principios, buenas bases y otra cosa es penalizar lo que hacen, porque hoy en día vas a la cárcel dos minutos, sos menor, te dejan libre. Yo creo que la cárcel en serio, para acabar con la delincuencia. También que cuando van a la cárcel, deberían hacerlos trabajar para el progreso del país, que trabajen en tareas comunitarias, que los manden a una industria, que los manden a limpiar, viste que hay un montón de lugares contaminados, que los manden a limpiar parques todo eso obviamente con seguridad por las dudas, con la policía. Para mí, si te soy honesta, hay que tratarlos duramente, eso a

los chorros, después a los delincuentes y violadores hay que tomar otras medidas. Que haya policías no te garantiza nada, tenés que ir más allá de eso.

Melisa: El otro día escuché de un tipo en Córdoba que mató a dos ladrones que entraron a su casa con un sable. Y a mí me parece que defenderte vos, está bien, o sea vos tendrías que aprender a defenderte, que no te arresten por tratar de defenderte vos y matar a otra gente. En este país te arrestan a vos por matar a un tipo. A mí me parece que la manera de resolver eso es entrenándote vos. Que no te culpen porque matás a un tipo. Y meter a estos tipos en la cárcel porque yo veo en el diario que hay bastantes que al final no los meten en la cárcel los dejan sueltos.

Entrevistadore: ¿Y te parece que cuando hablábamos de que la gente no tiene trabajo, eso tiene que ver con la inseguridad?

M: Sí, o sea hay muchos chicos que crecen en la villa conociendo solo robar, y conociendo la única manera de salir de ese pozo y ganar plata es robando. Me gustaría que no les den plata, sino generen trabajo, como que la gente esa, en vez de que te den plata, “me dan plata”, no, generá trabajo para que el tipo se levante todas las mañanas y diga yo voy a ganar plata haciendo esto. Tener un motivo en la vida, porque si solo te dan plata, no trabajas por nada y a mí no me parece que esté bien.

E: ¿Y te parece que ciertos programas para que los chicos estudien o el acceso a las universidades, puede ayudar?

M: Sí, generando escuelas sobre todo para chicos chicos, me parece una muy buena idea porque son chicos que se forman ya como estudiantes y ya tiene la cabeza mentalizada ‘tengo que estudiar y después conseguir un trabajo’, no se levanta a la mañana y bueno: me voy a robar.

E: ¿Pensás que alguna de esas dos soluciones que diste, la autodefensa y la cárcel, contribuiría a la educación de esos chicos que salen a robar?

M: No ninguna de las dos, yo creo que la educación sería lo principal, no como una solución para nosotros, sino como una solución para ellos. Como que el país ponga recursos para que la gente se dé cuenta que robar no es la solución.

Luis: Se podría solucionar con más educación, con una nueva forma de ver cómo criar a las personas para que todos puedan salir adelante, ¿no?

Tobías: Es un tema re complicado para el gobierno, en cuanto a cómo evitarlo. Es complicado porque es muy individual, el ladrón sale de la nada, de su casa, va y roba y se mete de vuelta y… pero sí, considero que la policía es como lo más importante lo que más la frenaría, pero hay una corrupción

> tremenda en la policía…. La solución pasaría por más policías, partiendo del punto de solucionar ese problema de no corrupción, la policía podría ser una solución bastante grande.

Entre las soluciones se proponen varias medidas punitivistas: una mayor presencia policial (aunque aparece cómo limite su carácter corrupto); la cárcel "en serio", que supone que los delincuentes no salgan enseguida (a los "dos minutos") y que a los menores no los dejen libres; la posibilidad de la autodefensa, como una forma de justicia por mano propia, con la garantía dada de no ser une arrestade "por matar a un tipo". Las medidas ligadas al trabajo tienen un matiz disciplinario: es concebido como un modo de contención social, pues quien "se dedica a algo", no sale a robar, trazando una asociación entre ser desocupado/ser ladrón: también como parte del castigo a los presos (mandarlos "a limpiar", por ejemplo, "lugares contaminados"); y, por último, como crítica al gobierno que en vez de generar trabajo le da plata a "la gente esa". Las soluciones relativas a la educación poseen un sentido normalizador. Se marca la diferencia entre nosotros/ellos: la educación es una solución "para ellos", les sirve para darse cuenta que "robar no es la solución". Se trata de "criar a las personas", antes de que sea tarde ("generando escuelas sobre todo para chicos chicos") para que tengan ya "la cabeza mentalizada" que hay que estudiar y trabajar y no salir a robar. Es significativa la distinción entre categorías de agentes de la inseguridad: los chorros, para los que se propone la cárcel en serio y el trabajo comunitario y los delincuentes y violadores donde habría que "tomar otras medida" e ir "más allá".

4.b) Los agentes de la inseguridad (*¿quién es el que lleva a cabo los actos de inseguridad*?

> Abril: Hay diferentes tipos de robo, como el de los políticos que no tienen necesidad de robar. Pero cuando hablo de inseguridad, con respecto a los delincuentes de la calle, son más los de clase baja, pero no por discriminar ni mucho menos. Los casos de delincuencia extrema más que nada se dan en las villas, pero no es por discriminar porque me siento hablando de las villas, pero nada que ver. En las villas no tiene trabajo un montón de personas y lo que hacen los chorritos es robar, pasa una persona con el celular y la roban.
>
> Melisa: Hay criminales que pueden venir de la villa, gente muy carenciada, pero hay de alto nivel. Hay gente que está sociópata y le gusta. No es solo de la gente carenciada. Hay gente carenciada que es muy trabajadora y honesta, me molesta la opinión de los chicos de mi edad que un chico de la villa necesariamente tiene que robar.
>
> E: Por ahí lo que están pensando es que quien no tiene se ve más obligado a hacerlo que quien tiene
>
> M: Bueno, eso sí es verdad. Como que tiene más… más motivos para hacerlo porque no tiene mucho que perder. Pero yo tengo una amiga que vive en un country y el otro día chicos de country le entraron

a robar a su casa. Son chicos que tienen dos casas, tienen dos autos. Son chicos que están aburridos…

E: ¿Y vos crees en general que cuando se habla de inseguridad se refieren a unos y/o a otros?

M: Yo creo que se refieren más… yo creo que hay más número de gente carenciada, quizás por los motivos…

Luis: Y hay gente que por ahí no está bien a donde está, y no tiene otra que tener que recurrir a robar o a lo que sea generando inseguridad para las personas.

E: ¿Vos pensás que si estuvieras en la situación de no tener harías lo mismo?

L: "Si no tuviera nada, sí, si naciese en otro lugar, si fuese criado así y todo, sí. Cualquiera podría estar en ese lugar.

Resulta significativa la diferencia que se traza entre tipos de delitos y agentes, lo que muestra que inseguridad no se iguala a delito y que no todo aquel que comete uno es reconocido como su agente. Están quienes delinquen y "no tienen necesidad" y quienes sí la tienen. Por un lado, están los "criminales" "de alto nivel" que están "sociópatas" y "les gusta" hacer eso, como si fuera fruto de alguna patología mental y también están los chicos ricos que lo hacen por estar "aburridos". Por otro lado, está el "chorrito" que vive en la villa, "los delincuentes de la calle" que son "los de clase baja". Sólo éstos son reconocidos como agentes de la inseguridad y sólo para estos casos se caracteriza al tipo de delito como "extremo" ("delincuencia extrema"). En la expresión repetida: "pero no por discriminar ni mucho menos", "pero no es por discriminar (…) pero nada que ver" aparece una ejemplificación del mecanismo de la denegación [*Verneinung*] (Freud, 1998[1925]) en este caso para delatar, contra la voluntad de quien habla, su carácter de clase. No llega a ser discriminación desembozada, pues se encubre su irrupción en el plano de lo manifiesto con la defensa de una doble negación.

Discusión y reflexiones finales

Punitivismo y grados de miedo

Tal como queda de manifiesto en estos discursos de les jóvenes, la inseguridad es vivenciada como algo del orden del sentimiento. Es un acontecimiento, o su inminencia amenazante ("eso que aparenta que las cosas no van a salir bien cuando pasás por una calle"), que toca al cuerpo y se experimenta mediante pasiones tristes como el miedo o la intranquilidad ("Es el miedo a que te roben"). Si ahora retomamos el resultado ya mencionado ligado a nuestra investigación (Kriger y Daiban 2021, p. 50) que mostraba una coincidencia entre la clase baja y alta en la preeminencia del punitivismo en su posicionamiento subjetivo ante la inseguridad y lo

leemos a la luz de las motivaciones subjetivas y experiencias vividas expresadas en las entrevistas, nos encontramos con que lo que era una coincidencia se difumina. En una primera comparación se pudo ver que les jóvenes de clase alta: por un lado, manifestaron un mayor grado de miedo, incluso "terror" ("caminar sola, me aterra"), ante la posibilidad de sufrir un hecho de inseguridad, en comparación con les de clase baja que son quienes lo sufren a diario ("yo vivo en una villa y lo relaciono con todo lo que pasa aquí"), pero que, sin embargo, llegaron a expresar su falta de miedo ("no tengo miedo… es como que ya es algo cotidiano") y, por otro, son quienes propusieron soluciones punitivistas ("cárcel en serio", "defenderte vos también" y que no te arresten "por matar a un tipo", "más policía"), a diferencia de les de clase baja que optaron por la educación y trasmisión de valores desde la casa como soluciones preventivas de la delincuencia. Con lo que podemos notar, en primer lugar, una correlación entre el grado de miedo sentido (mayor en la clase alta) y el tipo de posicionamiento (punitivista en la clase alta). En segundo lugar, no parece haber una correspondencia lineal y directa entre un temor fantasiado y lo realmente vivido, de modo que el sentimiento de inseguridad y el grado de miedo, puede ser mayor en quienes no han sufrido un hecho de inseguridad o no lo sufren a diario, pero que lo temen. Si para la clase baja la inseguridad es parte de una vivencia cotidiana y un espectro que se respira a diario, para la clase alta es, sobre todo, un suceso potencial que amenaza en cualquier momento con realizarse. Si el horizonte temporal, para una, es el de un *pasado preñado de acontecimientos más o menos traumáticos y un presente que se experimenta como riesgo y peligro continuos pero que, en su repetición, puede llevar al acostumbramiento; para la otra es el de la inminencia fantasmática de un acontecimiento futuro que atemoriza y aterra (tal como la violación posible para las mujeres). El punitivismo, entonces, no sólo se asienta en la clase social que más padece la inseguridad, sino en la que más la teme. Esto podría* explicar que en el caso de quienes temen ser las próximas víctimas, de las víctimas imaginarias (La Capra, 2006), puedan hallar expresión propuestas de castigo incluso más crueles[54] y extremas que en el de las víctimas efectivas.

Freud había mostrado ya la diferencia entre lo que suele llamarse realidad y lo que él definió como "realidad psíquica". En una de sus cartas a Fliess, donde confesaba "ya no creo más en mi «neurótica»", exponía, como uno de los motivos de su descreimiento "la intelección cierta de que en lo inconsciente no existe un signo de realidad, de suerte que no se puede distinguir la verdad de la ficción investida con afecto" (Freud, 1998[1897], p. 302). En última instancia, lo que cuenta para el sujeto es su realidad psíquica, es decir, lo que para él, en su psiquismo, adquiere valor de realidad y presenta una coherencia y una resistencia comparables a las de la realidad material (Laplanche y Pontalis, 2004[1967]). De ahí que una fantasía pueda tener un efecto patógeno (generar síntomas de ansiedad, pánico y angustia) con una intensidad similar que el de una vivencia

[54] Un dato que corrobora esto es que en nuestra investigación la clase alta incluso fue la más punitivista ante la narrativa 2 que presentaba como protagonista, ya no al otro peligroso de la inseguridad, sino al otro pobre vulnerable (Kriger y Daiban, 2021, p. 55).

real. Temores reales o imaginarios, a cuya amplificación parecen contribuir, hoy en día, las reproducciones continuas de hechos de inseguridad por parte de los medios ("mi mamá tiene muchísimo miedo, es como que está viendo la tele y el medio le llena la cabeza demasiado") que los han convertido en el pan cotidiano de sus alertas informativas respecto a lo cual cabría preguntarse si lo hacen por afán informativo y amor por el género policial o por táctica expresa de buscar conmover subjetividades, generando alertas constantes, ahora interiores, para lograr, así, otra transubstanciación: la del pan informativo en cuerpo atemorizado.

Educar en *valores*

Les jóvenes de clase baja asociaron en las entrevistas la causa de la delincuencia con la falta de educación ("Las personas no se volverían delincuentes si no tuvieran falta de educación") y, en especial, de trasmisión de valores desde la casa ("los padres de las personas que ahora hacen, van y delinquen son los culpables, no les enseñaron los valores necesarios"). Es en el seno la familia donde reposa la transmisión de valores; allí está la verdadera educación ("No la de la escuela… la educación que se da en casa"), y también el "afecto" contenedor ("Roban muchos los de la calle, los chicos menores…, no estudian, no trabajan. También viene un poco del afecto de cada padre, que les dan a ellos"). Los chicos de la calle no son vistos como chicos sin padres, sino como huérfanos de amor y con padres deficitarios. Para el *otro-pobre- urbano-marginal* la educativa, aparece como una solución preventiva y de normalización, se trata de evitar que este potencial delincuente lo devenga de hecho, y para ello sirve, sea su escolarización, sea, sobre todo, la inculcación primaria de valores y modelos de conducta ("Porque la gente, en lo social, necesita en la casa que le infundan los valores que necesitan para salir adelante"). De ahí que entre las causas de la inseguridad se ubique la falta o falla de esta transmisión pedagógica: sea porque la educación "no se implementó bien", sea por la culpa de "los padres", responsables de lo que hacen sus hijos, pues "no les enseñaron los valores" (si "haces cosas que no tenés que hacer, y tu hijo lo ve, cuando sea grande no te podés quejar de lo que es tu hijo si vos en tu casa no le diste los valores que necesitaba").

Según la perspectiva de estes jóvenes de clase baja el pobre sale a robar, no sólo por la pobreza o la falta de trabajo, sino por la falta de valores y educación desde la casa ("Si vos le enseñas a tu hijo los valores, y salís a laburar y tu hijo lo ve, cuando sea grande no se va a interesar tanto en lo que hacen los pibes y sí en lo que hiciste vos y va a salir a laburar"). Si la causa fuera sólo por la pobreza, al ser pobres también elles, no les quedaría margen para diferenciarse (y en cierta forma estarían condenados de antemano a un destino delictivo). En cambio, al adoptar un posicionamiento moral les permite crear una distancia y una *distinción* (medida por el hecho de tener o no valores, generando una especie de, lo que podríamos llamar, *capital moral*). Este tipo de propuestas parece indicar que la solución a la inseguridad es pensada, en este caso, como algo dependiente de una transformación interior de los sujetos (que la escuela "en la cabeza les meta qué está mal";

que en la casa "le infundan los valores"; "no que los encierren como presos… que le enseñen, o que lo rehabiliten") antes que por una transformación social, lo que supondría haber propuesto medidas que apunten a cambios de sus condiciones materiales externas.

Por último, podría trazarse una relación entre la agencia asignada a les adultes a cargo y el Estado, en relación al papel que asume éste respecto a la educación y al trabajo. En las críticas hacia el Estado ("no se preocupa para que estemos todos bien educados", "es preferible crear puestos de trabajo antes de dar tanto dinero a la gente") pareciera como si éste se comportara como un mal "padre", que no da el buen ejemplo ni transmite buenos valores: regala planes en vez de dar trabajo, da plata "de arriba", en vez de promover el esfuerzo. De ahí la crítica hacia los planes sociales desde les jóvenes de clase baja y la reivindicación del esfuerzo y el mérito, el poder ganarse la plata "con su propio sudor", lo que abre un campo para indagar el influjo que podría tener, en este estrato social, el paradigma del emprendedor**.** Tal parece que estes jóvenes estuvieran demandando, además de oportunidades de trabajo, una "formación en valores"[55].

Deslizamiento de la causa hacia la imputación: el recurso a los esencialismos

[55] Resulta significativa la *sintonía* entre los posicionamientos y demandas de estes jóvenes y el programa lanzado en 2019, durante el gobierno de Macri, de un *Servicio Cívico Voluntario en Valores* a cargo de la Gendarmería Nacional y bajo supervisión del Ministerio de Seguridad. Se trata de "un dispositivo de formación" "a través de valores" destinado a los llamados "ni ni": "a jóvenes de 16 a 20 años en situación de vulnerabilidad social" que se hallan "fuera de la escuela y del mercado de trabajo". Aquí aparece un eco del "posicionamiento disciplinario" cuyo blanco es el joven pobre y su objetivo velado evitar que devenga delincuente. Tal parece que el "destino" del pobre es devenir delincuente o miembro de alguna de las fuerzas, las mismas que lo reprimen. En dicho programa la educación tiene como primer sentido el inculcar valores ("educación en valores"), disciplina y hábitos, "no se limita a la enseñanza y el aprendizaje de materias". Se propone potenciar "una forma de ser y de comportarse basadas en el respeto a los demás, la inclusión, las ideas democráticas y la solidaridad" ("es una propuesta que recupera la actividad solidaria de la Fuerza"). En la "Fundamentación" se lo califica de "*dispositivo de formación*" y, en efecto, se trata de un *dispositivo* de disciplinamiento y normalización con vistas a generar determinado tipo de subjetividad y crear cuerpos determinados: hacer de las múltiples corporalidades *ni ni*, cuerpos *dóciles* (Foucault, 1989[1975]) que respondan a hábitos, rutinas y disciplinas acordes a los hábitos de estas fuerzas represivas (la Gendarmería). La metodología de trabajo apela al "aprendizaje basado en proyectos" e invoca " el espíritu emprendedor" ("empresarios de sí", como decía Foucault (2004[1978/9]) para referirse a la subjetividad neoliberal). El "emprendedurismo" aparece como una forma de subjetivación necesaria en este momento de avance de un modelo neoliberal excluyente y de reducción de las tareas del Estado que requiere que los sujetos *se empoderen*, devengan y salgan adelante por su propio esfuerzo, asumiendo de modo individual los costos de dicha empresa. Por último, resulta significativo que se proponga, desde dicho programa, articular la "estructura familiar y social", lo que va en sintonía con la importancia otorgada por les jóvenes de clase baja a la instancia familiar como fuente de valores ("crear un clima de confianza y sentimientos que genere un espacio de reflexión sobre situaciones diarias y sobre criterios básicos a seguir, en la estructura familiar y social"). Cf. Boletín Oficial, resolución 598/19.

En los posicionamientos punitivistas algo falla en la conexión entre la *causa* de una problemática y su *solución*. Si la causa de la inseguridad es comprendida como falta de trabajo y de educación o debido a la pobreza: ¿cómo se solucionarían estas cuestiones con "cárcel en serio" o "más policía"?

El término griego *aitía* remite a dos significados: a causa y a imputación y acusación. En latín, *causa,* conserva estos dos campos semánticos: el de la causalidad (el motivo, razón o fundamento de algo) y el de lo jurídico. *Ser* la causa de algo no es lo mismo que *tener* una causa. Pese a esta diferencia, en los discursos punitivistas se traslapan ambos sentidos al producirse un deslizamiento del primero hacia el segundo. Lo que se reconoce, a nivel de lo manifiesto, como *causas* sociales de la inseguridad (desigualdad, falta de empleo, carencias educativas, pobreza) no se materializa en *soluciones* acordes (sea eliminar la desigualdad, generar empleo, mejorar la educación o terminar con la pobreza), sino que coagula en una *imputación*: se dirige al *quién*. Y en el señalamiento del quién de la inseguridad, en el reconocimiento del agente que lleva a cabo los actos de inseguridad, coinciden ambas clases sociales: se trata del joven o menor de edad (nadie lo pensó en clave femenina), que vive en la villa y que ni estudia ni trabaja, es decir, el pobre que está marginado socialmente, excluido del mundo laboral y escolar. Al pasar imperceptiblemente del terreno de las causas al de las imputaciones, la mirada obtura su función panorámica que le permitiría enfocar la trama de las fuerzas sociales y relaciones de poder operantes generadoras de efectos (como los de exclusión y desigualdad). Su ojo deviene una mira que apunta contra alguien con el fin de acumular instantáneas para alimentar el álbum del punitivismo. Al menos este mecanismo de imputación tiene una ventaja en términos de economía libidinal: facilita el direccionamiento de agresiones y frustraciones sociales hacia un blanco, en este caso, el otro-pobre-urbano-marginal de la villa. La causa con confunde con el agente. La imputación que lo reconoce como agente y como causa de la inseguridad, se ve reforzada por una acusación que lo hace responsable de la situación en la que se vé arrojado (es "gente que ni trabaja ni estudia, que no hace nada"; "Ellos no tienen la culpa de un trabajo, ¿no? Pero también sí, ¿no? Es de ellos si estudiar o no, si trabajar o no"; "Y a veces la gente que no quiere conseguir laburo, porque tuvo problemas de chico, de pobreza, y sale a robar")[56].

En este deslizamiento del campo de las relaciones de fuerzas al del derecho (donde el punitivismo va a pastar para engordarse, siempre que sea, claro está, un derecho afín a la mano dura) se produce un desliz, un yerro, producto de una inversión de la perspectiva. La pobreza, *producto* del tipo de relaciones sociales capitalistas imperantes marcadas por la desigualdad, es elevada al estatuto de *causa* ("la inseguridad existe…por la pobreza"), lo que habilita la equivalencia entre pobreza/delincuencia que se expresa, al

[56] "Esta evaluación negativa, rayana con la calificación moral y el estigma normalizante, suele ser promovida por el discurso público, e incluso por el académico (Téllez Velasco, 2011) que alude a los jóvenes "ni-ni" – es decir, que no estudian ni trabajan. Lejos de reconocerlos como una población en situación de riesgo educativo (Sirvent, 2007) o de identificar la falta de ofertas instituciones que entiendan la realidad que ellos viven cotidianamente" (Ramírez, 2013, p. 77), se cae en su responsabilización individual" (Said y Kriger, 2017).

hipostasiarse, como igualación estigmatizante entre pobre/delincuente. En un ejercicio de "violencia simbólica" (Bourdieu, 1977), les propies jóvenes de clase baja reconocen que el agente-causa de la inseguridad proviene de su misma clase[57]. De esto resulta una inversión de la cadena causal de razones: si los políticos y sus "malas decisiones" se reconocen como causa de la desigualdad ("Se relaciona con malas decisiones de políticos, porque si todos hubiéramos tenido las mismas oportunidades, si no se hubieran hecho tanto mal, hoy no habría tanta delincuencia") pues generan desiguales oportunidades, y si ésto genera pobreza, que a su vez obliga al pobre delinquir ("La pobreza es algo que te obliga a necesitar algo y salís a robar"), entonces la cadena de causas de la inseguridad –acorde a las respuestas dadas– tendría que empezar por las decisiones políticas, seguir por las económicas y terminar en el efecto de la pobreza que se materializa en la existencia de pobres que luego salen a robar. Esto es lo que desconoce el posicionamiento punitivista que hace recaer toda la responsabilidad sobre el último eslabón de la cadena. Y lo logra apoyándose en una doble operación: de *inversión* por la que los efectos (la pobreza) devienen causas y de *personalización* de esa causa espuria resultante convertida en agente (el pobre). Esta pirueta argumentativa produce una paradoja: si la pobreza es un efecto de la violencia social que la desigualdad genera y si el pobre en situación de marginalidad social es quien más sufre dicha violencia, ahora queda convertido en causa de la misma.

Entre el posicionamiento punitivo y el disciplinar aparecieron en estos discursos vasos comunicantes. Entre la propuesta de escolarizar al potencial delincuente (y mejor "desde chico", antes de que sea demasiado tarde) o encerrarlo (para que "recapacite") hay en común un esquema de pensamiento individual y moral (tal como lo mostramos en nuestro estudio empírico: Kriger y Daiban, 2015, 2019) que lleva a simplificar la trama compleja de los conflictos sociales a enfrentamientos "abstractos"–como decía Marx en las *Tesis* (1985[1845])[58]– entre individuos. Perspectiva individualizante que es coherente con el uso de "esencialismos" (Mbembe, 2016), que no fueron formulados de modo muy explícito en las entrevistas, pero que, por asociación, se arman en el encadenamiento de los dichos: ser chorro o delincuente = ser villero, ser pobre, carecer de

[57] En el estudio *La pobreza en los ojos de los argentinos* que trata sobre los prejuicios arraigados en la sociedad argentina en relación a la pobreza aparece un resultado similar al que se acaba de mencionar donde se muestra que el delincuente y sujeto violento es localizado en la persona del joven pobre y que son los mismos sujetos pobres quienes refuerzan este prejuicio. Entre los prejuicios profundamente instalados se mencionan: "que la mayoría de los jóvenes pobres consumen drogas y alcohol en exceso y son violentos e (58%)". Y aclara como "dato llamativo" el hecho de que "el sector bajo –más cercano a la pobreza– es el que más refuerza estos prejuicios, mientras que la clase alta y media alta, la que menos los apoya". Respecto a la pregunta "¿cómo son los pobres?" el estudio revela respuestas estigmatizantes: "Los perfiles imaginados por los participantes eran de hombres adultos alcohólicos o violentos; niños mendigos o hambrientos; mujeres ignorantes y manipuladoras; adolescentes varones drogadictos y delincuentes; adolescentes mujeres descuidadas y viciosas; inmigrantes ladrones u oportunistas. La Nación (8/6/19): https://bit.ly/30B1OV7.

[58] "Pero la esencia humana no es algo abstracto inherente a cada individuo. Es, en su realidad, el conjunto de las relaciones sociales". (Marx, 1985[1845]).

valores-educación, ser desocupado. Lo significativo es que no sólo les jóvenes de clase alta, sino los de clase baja reprodujeron estos esencialismos que identifican pobreza y marginalidad con delincuencia.

Cuando reina el punitivismo y lo disciplinario pareciera que lo que queda forcluído es la política misma, excluida del universo simbólico, ausente de los discursos. La actitud propositiva de estes jóvenes se inclinó hacia medidas que apuntan a contener, disciplinar, normalizar o castigar, pero no a *incluir*, lo que supondría el designio de que el pobre deje de serlo propiciando, en consecuencia, un cambio en las condiciones sociales y económicas existentes. Se delineó una tendencia a moralizar (castigando o disciplinando al *otro-pobre-marginal*), más que politizar las cuestiones sociales. Queda abierta la pregunta de si el primado de posicionamientos punitivos y/o disciplinarios, no resulta ser un "obstáculo epistemológico" –en el sentido psicológico que lo planteaba Bachelard (1994[1948])– para la comprensión social e histórica de la problemática planteada en la narrativa de la inseguridad y un escollo para el acceso a una subjetivación política.

Del reino de la voluntad al de la necesidad: empatía y escape del punitivismo

No es lo mismo atribuirle al otro el querer hacer lo que hizo que el haber tenido que hacerlo. En esta diferencia se juega el pasaje del reino de la voluntad al de la necesidad ("La inseguridad existe por la maldad y por la pobreza"). Al desinvestir el actuar del otro de intencionalidad, quedan al descubierto los motivos y razones que lo forzaron a actuar como lo hizo. De esto resulta cierta comprensión de la situación en la que está inmerso ese otro que tuvo que obrar a su pesar, lo que lleva a acentuar, no el *querer* actuar así *("*Capaz que ellos quieren hacer esa maldad y la hacen"), sino el tener que actuar así ("Y hay gente que por ahí no está bien a donde está, y no tiene otra que tener que recurrir a robar"). En estos dichos asoma otra modalidad de comprensión respecto al obrar del otro. Quien así habla realiza un ejercicio imaginativo de vivirse *como si* estuviera en la situación de ese otro, colocándose empáticamente en su lugar ("E: Vos pensás que si estuvieras en el lugar de no tener harías lo mismo? L: "Si no tuviera nada, sí, si naciese en otro lugar, si fuese criado así y todo, sí. Cualquiera podría estar en ese lugar"). Esta otra modalidad de representarse y verse afectado por la problemática que se le propuso para la entrevista, genera una[59] de las condiciones de posibilidad para salirse de un posicionamiento punitivista, lo que abre un campo para la comprensión del ser-en-situación de ese otro que roba impulsado por la "necesidad". Freud planteaba que "hay un camino que lleva desde la identificación, pasando por la imitación, a la empatía, vale decir, a la comprensión del mecanismo que nos posibilita, en general, adoptar una actitud frente a la vida anímica de otro". Se trata del mecanismo psíquico de la identificación, que hace posible la emergencia de afectos como la empatía, la compasión y que tiene

[59] Muchos otros factores influyen en la adopción o no del punitivismo, nos remitimos aquí solo a lo expresado en las entrevistas.

como una de sus consecuencias que "se restrinja la agresión hacia la persona con la que uno se ha identificado" (Freud, 1998[1921], p. 104).

Bibliografía

Agustín de Hipona (2007[412/26]). *La Ciudad de Dios*. Madrid: Tecnos.

Ayos, Emilio (2014). ¿Una política democrática de seguridad? Prevención del delito, políticas sociales y disputas en torno a la "inseguridad" en la Argentina. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, (58), 167-200.

Bachelard, Gastón (1994[1948]). *La formación del espíritu científico*. Madrid: Siglo XXI.

Bauman, Zygmunt y Dessal, Gustavo (2014). *El retorno del péndulo*. Buenos Aires: FCE.

Bourdieu, Pierre (1977). Sur le pouvoir symbolique. *Annales* 32(3), 405-411.

Buck-Morss, Susan (1981). Estética y *anestésica*: una reconsideración del ensayo sobre la obra de arte. En *Walter Benjamin, escritor revolucionario*. Buenos Aires: Interzona.

Castoriadis, Cornelius (1986). *El psicoanálisis, proyecto y elucidación*, Buenos Aires: Nueva Visión.

---------- (1993). La Institución imaginaria de la sociedad (IIS), vol. 1 y 2. Buenos Aires: Tusquets.

Cortina, Adela (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre: Un desafío para la democracia*. Barcelona: Paidós.

Deleuze, Gilles (1991). Posdata sobre las sociedades de control. En Christian Ferrer (Comp.) *El lenguaje literario*, Tº 2. Montevideo: Nordan.

Delval, Juan (2006). *Hacia una escuela ciudadano*. Madrid: Morata.

Descartes, René (1980[1641]). *Meditaciones Metafísicas*. Buenos Aires: Charcas.

Dostoyevski, Fiódor (1993[1866]). *Crimen y Castigo*. Barcelona: Gredos, 1993.

Fassin, Didier (2017). *Castigar*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.

Foucault, Michel (1989[1975]). *Vigilar y Castigar*. México: Siglo XXI.

Foucault, Michel (2004[1978/9]). *Naissance de la biopolitique*. Paris: Seuil.

Foucault, Michel (2001[1982]). El sujeto y el poder. En Hubert Dreyfus y Paul Rabinow, *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica* (241-259). Buenos Aires: Nueva Visión.

Freud, Sigmund (1998[1897]). Carta 69 del 21 de septiembre de 1897. En *Obras completas*, vol. I. Buenos Aires: Amorrortu.

---------- (1998[1912]) Nota sobre el concepto de lo inconsciente en psicoanálisis. En *Obras completas*, vol. XII. Buenos Aires: Amorrortu.

---------- (1998[1916]). 18ª conferencia: La fijación al trauma, la inconsciente. En *Obras completas*, vol. XVI. Buenos Aires: Amorrortu.

---------- (1998[1921]). Psicología de las masas y análisis del yo. En *Obras completas*, vol. XVIII, Buenos Aires: Amorrortu.

---------- (1998[1923]). El yo y el Ello. En *Obras completas*, vol. XIX, Buenos Aires: Amorrortu.

---------- (1998[1925]). La Negación. En *Obras completas*, vol. XIX, Buenos Aires: Amorrortu.

Henry, Michel (1984). La Vie, la mort. Marx et le marxisme. *Diogène*, 125.

Kant, Immanuel (1979[1798]). Si el género humano se halla en progreso constante hacia mejor. En *Filosofía de la historia*. Buenos Aires: FCE.

Kessler, Gabriel (2009) *El sentimiento de inseguridad: sociología del temor al delito*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Kriger, Miriam y Dukuen, Juan (2014). La política como deber. Un estudio sobre las disposiciones políticas de estudiantes argentinos de clases altas (Buenos Aires, 2011-2013). *Revista Persona y Sociedad*, 28(2), 59-84.

Kriger, Miriam y Daiban, Cynthia (2015). Del ideal del ciudadano al ciudadano en-situación: Un estudio sobre los modelos de ciudadanía y los posicionamientos subjetivos de jóvenes ciudadanos en la Argentina actual (Buenos Aires y Conurbano, 2011-13). *Revista Folios*, (41), 87-102.

---------- (2017). De la ciudadanía ideal a los ciudadanos en situación: “La inseguridad” como problemática social del nosotros o como amenaza del otro. En Miriam Kriger (Dir.), *El mundo entre las manos: Juventud y política en la Argentina del Bicentenario* (122-164). La Plata: EDULP.

---------- (2019). *Subjetivación política y lazo social: Ideales de ciudadanía y posicionamientos ante la desigualdad social entre jóvenes estudiantes argentinxs*. Ponencia presentada en XXII Congreso Internacional ALAS Perú, GT25, Lima, Perú.

---------- (2021). Ideales de ciudadanía y posicionamientos frente a narrativas de la desigualdad: Un estudio con jóvenes estudiantes de grandes centros urbanos (AMBA). En Miriam Kriger (Dir.), *La*

buena voluntad. Significaciones, disposiciones y experiencias políticas juveniles en la Argentina contemporánea (33-74). Buenos Aires: CLACSO-IDES.

La Capra, Dominik (2006). *Historia en tránsito. Experiencia, identidad, teoría crítica*. Buenos Aires: FCE.

Laplanche, Jean y Pontalis, Jean-Bertrand (2004[1967]). *Vocabulaire de la psychanalyse*. París: PUF-Quadrige.

Lazzarato, Maurizio (2010). Actualmente rige un capitalismo social y del deseo. En *Página 12*, Lunes 20 de diciembre de 2010.

Marx, Karl (1985[1845]). Las tesis sobre Feuerbach. En *La ideología alemana (IA)*, Buenos Aires: Ediciones Pueblos Unidos.

Marx, Karl (1995[1852]). El Dieciocho Brumario de Luis Bonaparte. Montevideo: Ed. De la Comuna.

Mbembe, Achille (2016). Cuando el poder brutaliza el cuerpo, la resistencia asume una forma visceral. En *El diario.es*.

---------- (2020). La pandemia democratiza el poder de matar. En *Lobo suelto*, 7/4/2020.

Merleau-Ponty, Maurice (1957[1945]). *La Phénoménologie de la perception.* Paris: Gallimard.

Nietzsche, Friedrich (1995[1887]). Tratado segundo. En *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza.

Ricoeur, Paul (1995[1965]). *De l'interprétation. Essai sur Freud*. Paris: Seuil.

Rodríguez Alzueta, Esteban (2014). Barrenando olas: el coyunturalismo de Berni. En *Lobo suelto*, 26/4/2014.

Said, Shirly y Kriger, Miriam (2017). *¿Cómo "tener el secundario"? relatos de jóvenes estudiantes de un bachillerato popular en torno a la superación de la prueba escolar*. Ponencia presentada en V Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos. Córdoba, Argentina.

Segato, Rita (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo.

Spinoza, Baruch (2009[1667]). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid: Tecnos.

KAIROS. Revista de Temas Sociales
ISSN 1514-9331. URL: http://www.revistakairos.org
Proyecto Culturas Juveniles
Publicación de la Universidad Nacional de San Luís
Año 25. Nº 48. Diciembre de 2021 - VOL III
DOSSIER: JUVENTUDES

Reflexividad y trabajo de campo: apuntes de investigación sobre prácticas de socialización juvenil en un colegio de clases altas de la Ciudad de Buenos Aires

Juan Dukuen[60]

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

Resumen

En este artículo presento una síntesis reflexiva de los principales hallazgos de una investigación realizada en un colegio secundario de tradición británica, para clases altas, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, relativa a las prácticas escolares de socialización moral y política estudiantil. A partir de un trabajo de campo producido entre 2016 y 2018, atravesado por un ejercicio de reflexividad, analizo el sistema de organización estudiantil característico de los colegios de tradición británica, y una serie de prácticas culturales y solidarias con las cuales el colegio socializa a los estudiantes en un *ethos* específico relativo al liderazgo y a la responsabilidad frente al otro desigual.

Palabras claves: Reflexividad; socialización; escuela; clases altas; jóvenes.

Reflexivity and fieldwork: research notes on youth socialization practices in a school for upper classes in the City of Buenos Aires

Abstract

In this article I present a reflective synthesis on the main findings of an investigation on moral and political socialization, carried out in a school of British tradition, for upper classes, of the City of Buenos Aires. Based on a fieldwork produced between 2016 and 2018 through an exercise of reflexivity, I analyze the student organization system characteristic of schools with British tradition, and the cultural and solidarity practices with which students are socialized in a specific ethos based on leadership and responsibility towards the unequal other.

[60] Doctor en Cs. Sociales y docente de la Universidad de Buenos Aires. Investigador Adjunto del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina. Email: juandukuen@gmail.com

Keywords: Reflectivity; socialization; school; upper classes; youths.

1. Introducción

En este artículo presento una síntesis reflexiva sobre los principales hallazgos de una investigación[61] realizada en un colegio secundario de tradición británica, para clases altas, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), relativa a las prácticas escolares de socialización moral y política estudiantil. A partir de un trabajo de campo entre 2016 y 2018 atravesado por un ejercicio de reflexividad, analizo el sistema de organización y representación estudiantil característico de los colegios de tradición británica, el *house system* y las elecciones de capitanes, así como una serie de prácticas culturales y solidarias con las cuales el colegio socializa a los estudiantes en un *ethos* específico relativo al liderazgo y la relación con el otro social en condiciones de desigualdad.

La investigación que aquí comparto nace de la intersección entre los estudios recientes sobre juventudes y política en la Argentina (Chaves, 2010; Vázquez, Vommaro, Núñez & Blanco 2017; Kriger, 2012, 2017; 2021) y aquellos relativos a la educación de las clases altas (Tiramonti y Ziegler, 2008; Ziegler y Gessaghi, 2012; Méndez, 2013; Gessaghi, 2016, Ziegler, Gessaghi y Fuentes, 2018) y se propone contribuir al conocimiento de dimensiones poco estudiadas de la socialización moral y política en colegios que educan a lo/as jóvenes de sectores privilegiados, y que no cuentan con "centro de estudiantes" (cf. Kriger y Dukuen, 2012, 2014, 2017a, 2017b; 2018; 2021; Dukuen, 2015, 2018a; 2020; 2021; Dukuen y Kriger, 2016). Esta línea de trabajo se desarrolló en el marco de una serie de investigaciones producidas a partir de 2010 en el *Programa sobre subjetividades políticas juveniles en contextos nacionales contemporáneos* dirigido por la Dra. Miriam Kriger en el CIS- CONICET/IDES. En ese programa, en un estudio mayor indagamos la relación de los jóvenes con la política en escuelas de diferentes clases sociales (2010-2013 - N=280)[62] del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), un primer hallazgo emergió al encontrar comparativamente entre las/os estudiantes de clases altas, mayores disposiciones a la participación política futura, basadas en un "deber con la política" signado por un porvenir de clase dirigente. Mostramos además que los cortes de ruta contra el gobierno "kirchnerista" en el "conflicto del campo" de 2008 conformaron una experiencia clave de *socialización política* (Fillieule, 2012) para estos jóvenes de sectores privilegiados, que contribuyó a la formación de la entonces nueva "centro-derecha" encarnada por el PRO-Cambiemos (Vommaro y Morresi, 2015) consagrando presidente a Mauricio Macri entre 2015-2019 (Kriger y Dukuen, 2012; 2014; Kriger, 2016, 2021). En una

[61] Este trabajo cuenta con el aval de los proyectos: PICT 2017-0661 Dir: M. Kriger y PICT 2019-03099 Dir: E. García.
[62] En el marco de los proyectos PIP 11220100100307 y UBACyT 2002009020037 dirigidos por la Dra. M. Kriger.

investigación posterior (2014-2017-N=321)[63], atendiendo a la centralidad de los proyectos "solidarios" en colegios de clases altas (Fuentes, 2015, 2019; Gessaghi, 2016) señalamos que los esquemas morales allí incorporados pueden transfigurar en disposiciones políticas (Dukuen y Kriger, 2016) a partir de reclutamientos específicos basados en el *management* empresarial, el emprendedorismo y el voluntariado, como los realizados por el PRO en CABA (cf. Grandinetti, 2015, 2019). Así mismo, indagamos las diferentes modalidades mediante las cuales la familia y la escuela intervienen en la incorporación de disposiciones políticas en jóvenes con diferentes trayectorias de clase social (Kriger y Dukuen, 2017a, 2017b; 2018).

Precisamente, a partir de vincular los estudios sobre juventudes con aquellos que analizan la escolarización de las clases altas y elites, se advierte que "la recuperación del rol del Estado y la implementación de políticas públicas orientadas a garantizar la inclusión social y educativa" durante los gobiernos "kirchneristas" (2003-2015) (Feldfeber et al., 2018, p. 62) no lograron revertir la creciente desigualdad y fragmentación educativa juvenil entre las clases sociales, producto de las políticas neoliberales de los '90, profundizadas por la reorientación política del Estado hacia la derecha durante la presidencia de Macri (2015-2019). Este proceso complejo de fragmentación y desigualdad educativa se expresa en los últimos 20 años en una creciente inversión de las familias de clases medias-altas y altas en exclusivos circuitos educativos privados, en el marco de diferentes estrategias de (re)producción/transformación/ampliación de los capitales económicos, culturales y sociales (Martínez, Villa & Seoane, 2009; Giovine, 2021) tendientes a asegurar los privilegios y distinciones de una socialización "entre nos" (Gessaghi, 2016; Dallaglio, 2018). En efecto, en un significativo trabajo, Ziegler, Gessaghi y Fuentes (2018) describen los rasgos principales de las propuestas curriculares de colegios exclusivos del AMBA: los planes de estudio "generalistas" orientados a los estudios universitarios, el aprendizaje del inglés mediante exámenes internacionales, las prácticas deportivas de elite (hockey y rugby), la apelación a la tradición y la historia escolar articulada con innovaciones edilicias y tecnológicas, sistemas de convivencia basados en la participación estudiantil y el liderazgo, la promoción de viajes internacionales a las principales capitales de Europa y/o EEUU para formar estudiantes globales familiarizados con los mecanismos de poder y la realización de programas de aprendizaje solidarios con los sectores desfavorecidos, que refuerzan la jerarquía y el privilegio propio mediante "la ideología de la 'responsabilidad social' de las empresas" y "la responsabilización por la pobreza" (55).

Coincidiendo con estas investigaciones sobre la importancia de estudiar la escolarización de lxs jóvenes de clases altas, entre 2016 y 2018 realicé un trabajo de campo en un colegio de tradición británica para clases altas de CABA –al cual me referiré aquí– en el cual pude analizar sus prácticas de socialización moral y

[63] PICT 2012-2751 dirigido por la Dra. M. Kriger.

política[64]. En ese marco, y producto de la dialéctica entre reflexiones teóricas e investigaciones empíricas, quiero realizar algunas precisiones conceptuales sobre qué entiendo por estos tipos de socialización. En un escrito clave, el sociólogo francés Olivier Fillieule (2012) define a la *socialización política* como "un proceso relacional y continuo de interiorización de esquemas de percepción y de acción relativos al mundo político o que forman parte de una relación política con el mundo social (…) sin resumirse en un dominio de conocimiento y de actividades especializadas: ella reenvía a un sistema de esquemas cognitivos y prácticos reconocidos o no como 'propiamente políticos' pero que tienen efectos de politización" (pp. 349-350). Asimismo, propongo comprender la *socialización política* como un proceso de interiorización, en los agentes, de *disposiciones políticas* (Bourdieu, 1979): configuraciones de sentido "hechas cuerpo" que actúan como resortes "subjetivos" de prácticas políticas, formados en experiencias de socialización en diferentes dominios de las prácticas (familiares, escolares, político-partidarias, etc.) y tramos de trayectorias de clase social y/o grupo (Dukuen, 2013a). A partir de esta perspectiva se puede considerar la dimensión política de la vida social como aquella en cuyas prácticas se producen, reproducen y/o transforman la distribución de los poderes sociales, es decir, de los capitales (económicos, culturales, sociales, simbólicos) entre clases y/o grupos (Dukuen, 2018a). Con socialización moral[65], me refiero a una serie de prácticas de incorporación de *disposiciones*/*esquemas* de pensamiento, percepción y acción[66], producidas en diferentes dominios de las prácticas (familiares, escolares, político-partidarias, etc.), que encarnan valores específicos tendientes a la configuración de la relación nosotros/otros, relativos a las formas (in)justas y/o (i)legítimas de acceso, apropiación y distribución desigual de bienes simbólicos y materiales entre agentes, grupos y clases sociales. Estas definiciones "ampliadas", sobre todo de la dimensión política, tienen varias ventajas a la hora de hacer investigación empírica: permite ir más allá de la política partidaria (incluyéndola); son productivas empíricamente tanto a "nivel micro" (interacciones familiares, escolares, etc.) como "macro" (organizaciones partidarias, Estado, Iglesias y cultos, etc.); permiten comprender las dimensiones instituidas e instituyentes de las relaciones de poder; e invitan a indagar esas

[64] El cual amplié con entrevistas durante la Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio decretado por el Poder Ejecutivo Nacional entre marzo y noviembre 2020 por la pandemia de la COVID19, para conocer su efecto en la socialización escolar.

[65] En una notable discusión antropológica sobre la moral, Balbi (2017, p. 15) la comprende "como un tejido, siempre en hechura -esto es, necesariamente incompleto y cambiante-, de conocimientos y prácticas referidos a la deseabilidad y obligatoriedad relativas de los cursos de acción y las relaciones sociales que, al tiempo que responden a estos, los configuran y reconfiguran sobre la marcha".

[66] La distinción bourdiana entre *esquemas* y *disposiciones* no es excluyente y tiene que ver aquí con que la noción de *esquema* suele estar ligada a "modos de pensamiento y verbalización" prácticos, tendiendo relaciones críticas con los trabajos de Piaget (cfr. Bronckart y Schurmans, 2005) y la tradición neokantiana –en especial Cassirer– (cfr. Dukuen, 2013, 2018b) siendo la noción de *disposición* más abarcadora en la medida que además incluye los resortes no verbales de la acción.

relaciones en diferentes dominios de las prácticas sociales, como el familiar y el escolar, siendo este último el que aquí se aborda.

En este trabajo, en el marco de una ejercicio de reflexividad que actúa como puntapié, presento una síntesis de los principales hallazgos de mi investigación en el Colegio T y algunos avances de nuevos análisis relativos a las prácticas específicas de socialización moral y política, a saber: a) el *House system* que ordena la participación de las y los estudiantes en diferentes *houses*, y el proceso de elecciones de "Capitanes" que se desempeñarán en 5to como "líderes estudiantiles"; b) una serie de actividades "culturales" y "solidarias" que en "afinidad electiva"[67] (Weber, 2009) con las relativas al *house system*, contribuyen a la incorporación en lxs estudiantes de un *ethos* específico constituido por una serie de competencias sociales, disposiciones morales y políticas.

2. Enfoque metodológico

La escuela donde desarrollé esta investigación –que llamaré Colegio T– es la sede principal de una institución de tradición británica, mixta, de enseñanza bilingüe y laica con más de 50 años de trayectoria, que abarca los tres niveles educativos (jardín, primaria y secundaria). La cuota mensual del colegio en el nivel secundario (2017) fue de $14.000, cercana a duplicar el salario mínimo, vital y móvil ($8860). Se ubica en la Comuna 13 de Ciudad de Bs. As., caracterizada por una población de clase media-alta y alta (Vommaro y Morresi, 2015).

Allí, entre 2016 y 2018, realicé un trabajo de campo de orientación etnográfica[68], enfoque que permite un estudio adecuado, *en* la escuela, de la incorporación de las disposiciones/esquemas en lxs agentes, producto de la socialización escolar. En ese sentido, en consonancia con indagaciones etnográficas (cf. Darmon, 2013; Pasquali, 2014) preocupadas por describir "el proceso específico mediante el cual se configura un *habitus* determinado" -descuidado por Bourdieu (1989) según Bernstein (1996, p. 133) y Lahire, (2004)- estudié la incorporación, reproducción y transformación de las disposiciones/esquemas morales y políticos

[67] Michael Löwy (2018:11-17) señala que el concepto *weberiano* de *Wahlverwandtschaft* (afinidades electivas) -de significación próxima al de *Sinnafinitäten* (afinidades de sentido)- encuentra su *locus classicus* en el siguiente pasaje de *La ética protestante y el espíritu del capitalismo:* "Dada la variedad de recíprocas influencias entre los fundamentos materiales, las formas de organización político–social y el contenido espiritual de las distintas épocas de la Reforma, la investigación ha de concretarse a establecer si han existido, y en qué puntos, 'afinidades electivas' (*Wahlverwandtschaft*) entre ciertas modalidades de la fe religiosa y la ética profesional". Tras analizar las raíces del concepto y las dificultades de su comprensión y definición en sociología, propone la siguiente: "Designamos por "afinidad electiva" un tipo muy particular de relación dialéctica que se establece entre dos configuraciones sociales o culturales, que no es reducible a la determinación causal directa o a la "influencia" en sentido tradicional. Se trata, a partir de una cierta analogía estructural, de un movimiento de convergencia, de atracción recíproca, de confluencia activa, de combinación capaz de llegar hasta la fusión".

[68] Recomiendo especialmente los trabajos de Rosana Guber (2005) y Fernando Balbi (2020) los cuales presentan miradas diferentes sobre el enfoque etnográfico y su relación con las teorías antropológicas.

entre estudiantes del nivel secundario, en el marco de una dilucidación de las "perspectivas nativas", es decir, de los sentidos que dan a esas prácticas quienes participan cotidianamente en ellas. Esta indagación implicó "observación participante" en diferentes actividades del nivel secundario del colegio (dictado de clases, reuniones del Consejo de convivencia, actos y rituales escolares, elecciones de representantes y capitanes, actividades "extracurriculares"), análisis de documentos (Proyecto Institucional, cartas de postulación a capitanías, programas escolares), de páginas web, charlas informales y más de 50 entrevistas con directivos, docentes, preceptorxs y alumnxs[69]. En 2020 sumé entrevistas tendientes a comprender los efectos de la suspensión de las clases presenciales y su pasaje a la "virtualidad" producto del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio decretado en Argentina por el Poder Ejecutivo Nacional entre marzo y noviembre de ese año, lo cual será objeto de futuros escritos. Como el trabajo de campo estuvo atravesado por un ejercicio de reflexividad que se me impuso como una vía imprescindible para "comprender" (Bourdieu, 1993) ese mundo otro, quiero compartir algunas de sus facetas con el lector.

2.a. Reflexividad y trabajo de campo en un colegio de clases altas

La pregunta por la alteridad (Krotz, 1994) que impulsa la tarea de comprender el "punto de vista de lxs nativxs", se vio inmediatamente puesta en tensión en el trabajo de campo que realicé en el Colegio T, por mi trayectoria social y educativa. Esa tensión se fue transformando en notas de campo que sobre la marcha derivaron en un ejercicio de *antropología reflexiva*[70] o, si se quiere, de "objetivación participante" (Bourdieu, 1978, 2003; Bourdieu y Wacquant, 1992). Lo que sigue son "apuntes" reflexivos sobre mi investigación[71], centrados especialmente en el análisis de una de las dimensiones de la reflexividad inspiradas en la perspectiva de Bourdieu: la relativa a la objetivación de los obstáculos a la comprensión de la alteridad producidos por mi propia trayectoria de clase social y educativa. Las otras dos dimensiones, que solo refiero lateralmente porque exigen un análisis más intenso y extenso que el que un artículo permite, implican además objetivar la posición ocupada en el campo de los especialistas –y la posición de este campo en el campo de las ciencias sociales–; y la pertenencia al universo escolástico, "atendiendo particularmente a la ilusión de la ausencia de ilusión, del punto de vista puro, absoluto, 'desinteresado'" (Bourdieu, 2002 en Baranger, 2012, p.198). Comparto este ejercicio parcial y siempre abierto -por definición inacabable- porque fue clave para la producción de los

[69] Para proteger la identidad del colegio y de lxs entrevistadxs modifiqué sus nombres.

[70] En torno a diferentes perspectivas sobre la reflexividad en antropología social y en sociología, se recomiendan los capítulos de Denis Baranger y Rosana Guber en el libro dirigido por Piovani J. I. & L. Muñiz Terra (2018).

[71] Realicé un primer esbozo de análisis "reflexivo" en Dukuen (2017a) el cual fue ampliado en Dukuen (2021a). Para un ejercicio reflexivo reciente realizado por colegas de la misma área de estudios, ver Di Piero y Dallaglio (2018).

hallazgos de investigación que presento en este escrito, relativos al *house system* y las capitanías, con sus prácticas y rituales específicos de socialización escolar de tradición británica.

Como señalé en la introducción, desde 2010 vengo participando de investigaciones sobre jóvenes, escuela y política en diferentes clases sociales en el *Programa sobre subjetividades políticas juveniles en contextos nacionales contemporáneos* dirigido por la Dra. Kriger [72], las cuales conforman un "no saber informado" (Guber, 2015) que actúa como guía preliminar del abordaje etnográfico. Acompañado de ese "no saber" comencé el trabajo de campo en el Colegio T. Eso fue posible gracias a que una amiga, docente de nivel primario, conocía a una maestra jardinera en el colegio que me facilitó el mail de la Rectora, Mirta. Cuando le escribí, ella aceptó con entusiasmo que vayamos a hacer encuestas y entrevistas durante 2014 y 2015, habilitando la posibilidad de que me integrara en una investigación etnográfica que implicaba otro tipo de presencia en la institución a partir de 2016. Comencé la etnografía con ese "no saber informado" constituido de unas pocas preguntas de investigación –y alguna hipótesis– sobre la relación de lxs estudiantes de clases altas con "la política" (en términos de disposiciones y participación) teóricamente inspiradas por la socio-antropología del poder desarrollada por Bourdieu, que venía trabajando críticamente en paralelo a las investigaciones empíricas (Dukuen, 2010; 2011; 2013; 2015). Esas preguntas e hipótesis, basadas en la constatación de crecientes disposiciones políticas en estos jóvenes (Kriger y Dukuen, 2012; 2014) se habían formado producto del diálogo entre los resultados de una investigación anterior (2010-2013) en colegios de diferentes clases sociales, el nuevo estudio del mismo tipo que nos encontramos realizando (2014-2017), ambos dirigidos por la Dra. Kriger, y los desarrollos teóricos "bourdeanos" que habilitaban la hipótesis de una relación estrecha entre la socialización en colegios de clases altas, la incorporación de un capital cultural escolar legítimo y la formación de disposiciones políticas (ampliar en Dukuen, 2013; 2015; 2017b). Quería indagar una temática poco analizada por el campo de los estudios sobre juventudes en Argentina, abocado mayormente a la clases populares y medias: me refiero a la dimensión escolar de la proclamada "politización juvenil" (para una mirada crítica: Kriger, 2016) en estos jóvenes de clases altas, a partir de las entonces recientes "Ley de voto joven" (N°26.774 de 2012) y "Ley de centros de estudiantes" (N°26.877 de 2013)[73], prestando atención a los posibles

[72] Como becario doctoral (2009-14), posdoctoral (2014-16) e Investigador Asistente (2016-19) CONICET en el *Programa sobre subjetividades políticas juveniles en contextos nacionales contemporáneos* dirigido por la Dra. Miriam Kriger (CIS-CONICET/IDES). Desde 2019 me desempeño como Investigador Adjunto del CONICET, actualmente con sede en el IPEHCS/UNComa.

[73] "El 31 octubre de 2012 se sancionó en nuestro país la Ley de Ciudadanía Argentina número 26.774, más conocida como **'Ley de Voto Joven'**, que establece el derecho de las personas jóvenes de 16 y 17 años, nativas o naturalizadas argentinas, a participar en elecciones, ejercer el derecho al voto y elegir a sus representantes." Ver: https://www.argentina.gob.ar/interior/subsecretaria-de-asuntos-politicos/voto-joven
El 3 de Julio de 2013 se sancionó la Ley de Creación y funcionamiento de los Centros de Estudiantes número 26.877, la cual establece en sus artículos 1 y 2 que "las autoridades jurisdiccionales y las instituciones educativas públicas de nivel secundario, los institutos de educación superior e instituciones de modalidad de

efectos en la formación "cívica" que brindaba el colegio y en el impulso de la participación estudiantil. Pude estudiar esas cuestiones que ampliamos al descubrir las formas de intervención de la dimensión familiar en la politización juvenil (Kriger y Dukuen, 2017 a y b; 2018)[74], el desafío central que se me presentó durante la etnografía en el Colegio T fue comprender el sentido de ciertas prácticas específicas de tradición escolar británica que en el campo emergieron bajo las categorías nativas del *House system* y las capitanías. Esas categorías aparecieron de entrada e insistentemente "en boca" de lxs estudiantes, en las conversaciones con docentes y preceptorxs, evidenciando ser parte de la organización misma del alumnado y del gobierno escolar mediante rituales y prácticas específicas, que no eran homologables a las formas de organización y participación de los centros de estudiantes que había observado en otros colegios. Además la posibilidad de armar uno no era objeto de interés, cosa que me hicieron saber rápidamente, porque ya existía el sistema de representación del *House system*[75]. A partir de esto, el descubrimiento (para mí) de las prácticas del *House system,* que no formaban parte de las preguntas de investigación originarias y me resultaban totalmente extrañas, mediante un "giro reflexivo" se transforman en el centro de mi investigación, en la medida en que fui descubriendo (insisto sobre ello) que contribuían a una forma específica de socialización moral y política escolar de tradición británica para jóvenes de sectores privilegiados, mucho más importante *para ellos* que la educación "cívica" y la relación con "la (gran) política" que originalmente yo quería indagar. La importancia del trabajo de campo y de la etnografía como enfoque consistió en que "el estar ahí" me permitió cuestionar mis preguntas de investigación, al ver "en acción" el *House system*, cosa que las técnicas de cuestionario o de entrevistas apenas permiten describir, porque captan sobre todo la verbalización de las prácticas.

Las tensiones a la que hacía referencia, entre el tipo de escolaridad que investigaba y mi trayectoria social y educativa -evidenciadas en mi extrañamiento- podrían explicarse en el hecho de que fui escolarizado

---

adultos incluyendo formación profesional de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social, deben reconocer los centros de estudiantes como órganos democráticos de representación estudiantil" (…) "Las autoridades educativas jurisdiccionales y las instituciones educativas deben promover la participación y garantizar las condiciones institucionales para el funcionamiento de los centros de estudiantes". https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26877-218150/texto

[74] Reelaborando categorías de análisis inspiradas en Bourdieu (1993), a partir de investigaciones empíricas con jóvenes de diferentes clases sociales establecimos tres formas de configuración de esas relaciones: a) los que *heredan*, b) los que *contrarrestan* y c) los que *contrarían* el legado familiar en términos políticos. Ampliar en Kriger y Dukuen (2018; 2021).

[75] Durante la investigación en el Colegio T no encontré alumnxs interesadxs en crear un centro de estudiantes. Por ejemplo, una candidata a Capitana de Colegio que no fue elegida, me dijo: "Sí, el sistema de representación lo elegimos nosotros, porque votamos nosotros. Es democrático y a mi me parece que está bien. Yo no creo que un centro de estudiantes sirva en un colegio tan chico; por ahí en un colegio como el Pellegrini sí sirve. Pero acá no me parece que sirva porque al ser un colegio tan chico es como que ya tenemos comunicación directamente con los profesores, si algo nos molesta le podemos decir al representante anda a decirle tal cosa.

en todos los niveles en instituciones educativas públicas de gestión estatal, durante la década de 1990, en una pequeña ciudad del sudoeste de la provincia de Buenos Aires (en "el interior" del país, a unos 600 km de "la Capital"), donde no hay colegios de las características que aquí estudio, y al hecho de provenir de una clase social (media-baja) diferente a la de lxs estudiantes cuyas prácticas buscaba comprender, lo cual no me daba familiaridad alguna con esa forma de escolaridad[76]. En ese sentido, como señala Milstein (2019) en un sugestivo análisis desde la antropología de la educación, si bien en etnografías realizadas en instituciones educativas es clave poder *extrañarse de la familiaridad* con nuestra propia escolarización –y en el caso de ser docentes, también extrañarse de esa práctica profesional– en mi experiencia en campo el peso del extrañamiento fue inmediato: me encontraba regularmente en la escuela frente a una serie de prácticas y rituales escolares específicos de los colegios de tradición británica, de los que no tuve previa *experiencia práctica* ni como docente ni como alumno, ni tampoco como investigador. Sin embargo, en el trabajo de campo, la creciente afinidad sobre el modo de comprender la desigualdad educativa, tanto con la Rectora Mirta, como con Ana, la preceptora de secundario y profesora de "Cívica" (debido a mi entender a rasgos compartidos en nuestras trayectorias educativas y de clase social) generó una *familiaridad* que permitió crear y ampliar los vínculos imprescindibles de confianza, tanto para poder "observar y participar" como para poder permanecer en el colegio.

Así, transité múltiples experiencias de *extrañamiento* durante el trabajo de campo: desde el uso regular del inglés[77] y de las categorías constitutivas del *House system* entre lxs estudiantes, directivos y docentes, hasta las prácticas y consumos culturales específicos de clases altas[78] (viajes al exterior, objetos "de lujo",

[76] Por cuestiones de espacio no me refiero aquí a mi educación universitaria en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (2001-2008), la cual no familiariza con las trayectorias educativas de las clases altas del AMBA, que salvo excepciones (Facultades de Derecho y de Medicina de la UBA que aún guardan "prestigio" para las clases altas) se concentra en universidades privadas costosas, especialmente: Universidad Católica Argentina, Universidad Di Tella, Universidad de San Andrés y Universidad Austral.

[77] En una conversación con Camila, una de las Capitanas, sobre su participación como oradora de TED, refiriéndose a que con sus amigas siempre conversaban sobre su relación con "el éxito", sucedió el siguiente diálogo:

> Camila: El éxito ¿Era algo que tenía que tener tanto peso en nuestras decisiones que tomábamos? ¿Era lo que tenía que tipo llevar a que...? ¿Cada decisión que tomábamos tenía que tener un...? ¿Cómo se dice? Me sale la palabra en inglés.
>
> Investigador: Decila en inglés, entonces...
>
> Camila: Un *profit*. ¿Todo tenía que tener un resultado favorable?

Haciendo un paréntesis sobre el sentido de esta reflexión sobre "el éxito", tema que he tratado en otro lado (Dukuen, 2021b) cuando Camila me aclara que la palabra "le sale en inglés" antes de decirla, para así continuar un diálogo que se estaba llevando en español, expresa un índice sutil de reconocimiento de la alteridad cultural entre nosotros, es decir, de que para ella no soy un "nativo".

[78] Vale la lectura del extraordinario libro del antropólogo Renato Ortiz (2020) "El universo del lujo".

"proyectos de vida", profesiones) que me interpelaban exigiéndome una "comprensión de la alteridad en términos de desigualdad" (Dukuen, 2018a) donde se produce una intersección entre dimensiones económicas, morales, políticas, de género y culturales que desafían las trampas del *etnocentrismo de clase* (Bourdieu, 1979) con las que fui tropezando a diario. En una ocasión, que se me presentó como ejemplar, fui invitado por Ana, la profesora de "Cívica", a contarles sus estudiantes de qué se trataba "ser investigador del CONICET". Entonces, refiriéndome al área de sociología y demografía –a la cual pertenezco- les propuse realizar un ejercicio de tipo "encuesta", como para mostrarles un ejemplo mínimo de una forma posible de indagación empírica en ciencias sociales, el cual realicé en el aula con estudiantes que estaban terminando 4to año del secundario y ya definiendo "a donde ir a estudiar". En esa "encuesta", entre las opciones generales de trayectoria educativa elegibles se encontraban dos: ir a la universidad o realizar estudios de "nivel terciario", categorías que luego se desagregaban en otras. Rápidamente varios estudiantes me señalaron que no sabían qué era el "nivel terciario", a lo cual inmediatamente se fueron sumando el resto. Este otro "no saber" me asombró, evidenciando que tenía mucho que aprender y comprender, en el campo y de "lxs nativxs", para reflexivamente extrañarme de las proyecciones etnocéntricas de las categorías de mi sentido común académico y de clase social. De hecho, salvo una estudiante que iba a cursar "Arte" en un instituto (y cuando me lo dijo se enteró que a eso se le llama "nivel terciario"), todxs iban a realizar estudios universitarios, horizonte vivido como un porvenir de clase evidente por ellxs y para el cual el colegio los preparaba explícitamente a través del aprendizaje de competencias sociolingüísticas específicas (el liderazgo y la oralidad formal), como me lo hizo saber la Rectora. En contraste, en las encuestas que hemos realizado en los proyectos de investigación a los que hice referencia, entre lxs estudiantes de clases medias y bajas, los estudios "terciarios" son una de las opciones recurrentes y por lo tanto están familiarizados con esa categoría. Esta puesta en tensión del *extrañamiento, la familiaridad y del etnocentrismo de clase*, fue uno de los tantos llamados de atención que "el campo" me hizo, y que permite repensar las categorías de las encuestas (aún en ejercicios puramente escolares, como el que implementé), las cuales no son neutras (cf. Bourdieu, 1979), están cargada de supuestos que "chocan" con las categorías "nativas", y por lo tanto, plantean problemas mayores para la comprensión de la alteridad en la ciencias sociales contemporáneas.

Como señalé más arriba, ya en las primeras conversaciones con estudiantes sobre su relación con la política, iban apareciendo referencias a *houses*, *captains* y *prefects*, categorías nativas que descubriría reenviaban a la forma de organización y representación del alumnado, así como a un *ethos* específico, que iba a necesitar comprender si quería ir más allá de una mirada genérica sobre esa escolarización y captar ciertas especificidades que iban emergiendo. Como el saber práctico sobre la organización del colegio era evidente para sus integrantes ("*taken for granted"* dicen los fenomenólogos) sus supuestos no eran explicitados en nuestras conversaciones: entonces, tenía que reconstruirlos de alguna manera, cosa que me propuse a poco

tiempo de comenzar el trabajo de campo, cuando era notorio que en esa experiencia escolar la socialización política pasaba por el *House system*. Entonces, para comprender la formación de disposiciones políticas en las prácticas y rituales específicos de esa institución escolar, tenía que "participar" de esas prácticas, observándolas, así como conversar con "lxs nativos" sobre "qué es eso de *houses*, *captains* y *prefects*". Uno de los recursos que utilicé ante algunas dificultades –totalmente razonables– para que me expliciten supuestos del *ethos* escolar que se dan por sabidos, fue pedirles con humor que me hablen de eso "como si fuera un extraterrestre". Un índice de mi extrañamiento ante ese nuevo mundo, así como de su reconocimiento, se me hizo visible cuando Mirta, la Rectora del colegio, en el medio de una conversación informal en su despacho, mientras revisaba el cajón de su escritorio buscando unos papeles, encontró una bufanda estilo "escocés" de la vestimenta oficial de la escuela y extendiendo su mano me la regaló con una sonrisa, diciendo: "*it´s too english* para vos". A medida que me reconocía y les reconocía mi "docta ignorancia", pude comenzar lentamente a reconstruir la "estructura invisible" (para mí) que era dada por sentada por "lxs nativxs" y empezar a *familiarizarme con sus sentidos*. A continuación me referiré a ella.

3. House system y elección de capitanes: sentidos desde las perspectivas nativas.

Las conversaciones con estudiantes, directivxs y docentes, así como la "observación participante" en actos y rituales escolares me impulsaron a realizar una indagación general sobre la forma de organización de la vida escolar en las instituciones educativas de tradición británica alrededor del mundo. Así pude saber que en esos colegios lxs estudiantes son distribuidxs en *houses*, organización del alumnado que en términos nativos llaman "House system". Conversando con la Rectora del Colegio T, en su despacho, sobre la historia de esta forma escolar, para darme una idea que me pudiera ser familiar, me hizo referencia a la exitosa saga de novelas *Harry Potter*, de J.K Rowling, a las *houses* de la *Hogwarts School* donde transcurre la ficción, y me envió un *link* de una enciclopedia web con información específica. Buscando en las páginas web de colegios de estas características, encontré una explicación breve sobre esta forma tradicional de ordenamiento escolar, que encajaba perfectamente con lo que venía observando en el Colegio T:

> The house system is a traditional feature of schools in the English-speaking world, particularly in Commonwealth countries, originating in England. The school is divided into subunits called 'houses' and each student is allocated to one house at the moment of enrollment. Historically, the house system was associated with established public schools in England, especially full boarding schools, where a 'house' referred to a boarding house at the school. In modern times, in both day and boarding schools, the word

> 'house' may refer only to a grouping of pupils, rather than to a particular building. Each house will usually also be identified by its own symbol, logo, or (…) different colours[79].

Además de la Rectora, otrxs integrantes de la institución, algunxs de lxs cuales eran ex alumnxs del Colegio T o de escuelas de similares características, me ayudaron a comprender que el "House system" es una forma de organización del alumnado en los colegios de tradición británica en diferentes *houses* que ordena la participación de lxs estudiantes en los eventos deportivos y culturales, así como los rituales que organizan la temporalidad escolar. La organización del alumnado en términos de *houses* con sus respectivos *captains* aparece de forma recurrente en las instituciones educativas de tradición británica en Argentina. Ella forma parte de un *ethos* compartido que se observa en los lazos que existen entre estos colegios en el marco de instituciones como ADE (*Asociación Deportiva Estudiantil*), E.S.S.A.R.P (*English Speaking Association of the River Plate*), L.A.H.C. (*Latin American Heads Conference*) y E.S.U. (*English-Speaking Union*). En el caso del Colegio T, al ingresar a la institución cada alumno es asignado a una de las tres *houses* representadas por los tres colores de la escuela. Las *houses* se asignan por herencia familiar o por distribución equitativa de integrantes. En el reglamento de capitanes se señala que "cada *house* está conformado por un grupo de alumnos de primaria y secundaria integrados verticalmente por el objetivo de trabajar juntos en distintas actividades en un marco de sana competencia. Sus miembros pertenecen durante toda su escolaridad al mismo *house* guardando entre sí compañerismo, lealtad, respeto y solidaridad". A lo largo del año cada *house* acumula puntajes en relación a cada actividad o evento cultural y deportivo (*Sports*) en el que participe. Al finalizar el año se suma el puntaje obtenido y el *house* que obtuvo mayor puntaje se hace acreedor del *shield*, escudo en el que irá grabado el nombre del capitán lo cual se materializa en el *Acto de entrega de shield y nominación de capitanes* en noviembre, en el final del ciclo lectivo.

La participación estudiantil forma parte del gobierno escolar entendido como "las reglas de juego explícitas e implícitas que son capaces de generar ciertas condiciones para la participación, –y eventualmente la politización– a la vez que dichas estructuras son resultado de ella" (Larrondo, 2017, p. 121) y está encuadrada en el "Aspecto afectivo-social y cívico" del Proyecto Educativo Integral (PEI) del colegio, donde "la exploración de la subjetividad propia y el ejercicio de la participación social aumentan los niveles de responsabilidad y compromiso". Esta propuesta se lleva adelante mediante proyectos tales como "liderazgo participativo, asambleas escolares, elecciones de representantes de curso y líderes estudiantiles, proyectos institucionales colaborativos, *mindfulness* y el proyecto de educación en valores" (PEI).

Tradicionalmente, lxs capitanes eran elegidxs por las autoridades en base al criterio de buen rendimiento escolar. A partir de la asunción de la Rectora actual en 2010 y con el apoyo de otrxs colegas se

[79] https://www.cambridgeschool.ro/houses/65.html

implementó el sistema de elección mediante votación en el que participan los/as alumnos/as. La elección de capitanes (*captains*) y de representantes de curso (*prefects*) se enmarca en prácticas consuetudinarias y además se encuentra objetivada en el reglamento al que referí. Si se realiza un análisis comparativo, lxs *prefects* operan entre sí en un nivel "horizontal", en la medida en que no hay relaciones de subordinación entre los *representantes* de diferentes cursos, como si lo hay en el caso del "Equipo de capitanes". El mandato de lxs *prefects* es de alcance interno, es decir, que refiere solo a las relaciones de cada curso con lxs docentes, el Consejo de convivencia y el cuerpo directivo. En el trabajo de campo pude observar que la elección del "Equipo de capitanes" tiene mayor alcance e importancia a nivel institucional. Entonces, mediante una paráfrasis al libro clásico de sociología de la educación de Bourdieu y Passeron (1964), vale preguntarse: ¿Cómo se produce "la elección de los elegidos"?

Lxs capitanxs son elegidxs entre alumnxs de 4° de nivel secundario para ejercer sus cargos al año siguiente, en su último año escolar (5º). En julio, aproximadamente –ya que las fechas varían levemente año a año– durante una semana las y los estudiantes pueden enviar por correo electrónico las cartas de postulación a la Rectora. Un mes después, una vez aceptadas las postulaciones, pueden comenzar la "campaña", que se extiende entre agosto y la primera semana de noviembre, aproximadamente, y finaliza una semana antes de la votación. Ella consiste generalmente en publicitar la postulación, realizar afiches, pegarlos en espacios designados –en los pasillos lindantes a las aulas y en las paredes de las escaleras– y así comunicar sus propuestas a los/as demás estudiantes. Unos días antes de las elecciones, en un acto de "Cierre de campaña" ante lxs alumnxs del colegio de 7mo grado a 5to año, los y las postulantes a capitanes dan un discurso en el salón central del colegio donde informan las razones por las cuales se postularon y sus objetivos, en el cual es usual que retomen lo propuesto en las cartas de postulación.

Las elecciones se realizan a lo largo de dos jornadas, en las cuales –como se señala en el reglamento– a partir de 7mo grado "votan, los alumnos, los docentes y los directivos. Se tiene en cuenta la tendencia del alumnado y la opinión del cuerpo docente. Deciden los coordinadores y directores". La votación se realiza en la Biblioteca, donde la bibliotecaria, Irma, se encarga de diagramar las boletas, preparar la urna y supervisar con mucha dedicación el proceso de elecciones, cuyos resultados anuales guarda en su computadora. Estableciendo una analogía con las elecciones nacionales, en una conversación que tuvimos durante el escrutinio se refirió a sí misma como una "presidenta de mesa" que va saldando las dudas de lxs estudiantes, sobre todo de quienes votan por primera vez en 7mo grado. En los días de elecciones, estudiantes, docentes y directivos se van acercando a la biblioteca, y en el escritorio de Irma encuentran la urna y las boletas: toman la boleta que corresponde (son tres, una por *house*) según su pertenencia a una *house*, van hacia una suerte de "cuarto oscuro", tildan las opciones de capitanías y representantes de curso y depositan su voto en la urna. Al finalizar, los votos son contados por directivos y docentes, y en los últimos años, por tres fiscales alumnxs que

se ofrecen para tal fin. Al día siguiente, se comunican los resultados sobre lxs capitanes y representantes de curso electos en un acto en el salón central (*School assembly*) delante de todo el colegio.

En el reglamento se indica que el "Equipo de capitanes" consiste en un grupo de alumnxs del último año escolar de la escuela secundaria, "elegidos por sus méritos, cualidades específicas y alto perfil para desempeñar determinadas funciones dentro de la institución". A continuación, se realiza un señalamiento clave, en la medida en que da la pauta de que desde el punto de vista institucional, se proyecta que estas experiencias puedan estar en la base de prácticas posteriores más amplias: "el aprovechamiento que los capitanes hagan de este honor podrá ser de importancia para su vida futura, transfiriendo la experiencia que adquieran a través de este rol a otros ámbitos de su vida personal, académica y laboral". En esa línea, por ejemplo, hemos observado que algunxs jóvenes egresadxs de colegios de tradición británica que han sido capitanes, lo hacen constar en sus curriculum laborales.

El Equipo de capitanes del colegio se compone de la siguiente manera: Capitán General (*School Captain-School Leadership*), Capitán de Deportes (*Games Leadership*), Capitán de Acción Social (*Social Work Leadership*), Capitán de Arte (Arts *Leadership*). Capitanes de Houses: Capitán de A House, Capitán de B House y Capitán de C House. Según consta en el reglamento sus objetivos son: fomentar y fortalecer el espíritu del colegio; estimular la integración de los distintos sectores del colegio; representar al colegio en todas las áreas (cultural, deportiva y social); ser líderes positivos que demuestren actitudes de compromiso ante la institución; demostrar ansias de superación personal y académica; ser miembros del Consejo de Convivencia. Hay una relación vertical entre ellos: El Capitán General, coordina a los Capitanes de Deportes, Acción Social y Arte. A su vez ellos coordinan en cada área a los capitanes de las *houses*.

Durante el trabajo de campo, estudié los sentidos que lxs candidatos estudiantiles para capitanxs les otorgan a las capitanías. Encontré que la *comunicación* con lxs alumnxs y la mediación con lxs docentes; la *motivación* para producir identificación e integración afectiva con la institución y/o con las *houses;* el promover el interés por la competencia; y el impulso de proyectos participativos, son sentidos que atribuyen a las capitanías, comprendidas como "liderazgo"[80] (ampliar en Dukuen 2018a), los cuales confluyen con la *gramática managerial* (Luci, 2012) y con otras prácticas de formación impulsadas por el colegio. Quiero destacar tres

[80] Algunos ejemplos de estas atribuciones de sentido: "Sería de gran ayuda que nosotros, los líderes, los incentivemos a comprometerse con algunos aspectos académicos y también personales (...) Mi principal objetivo y motivo por el cual quiero ser *captain* es para aumentar la integración de los más chicos con los más grandes y poder ayudarlos en lo que sea que necesiten" (H, Capitanía General)."Los motivos para ello son varios, entre los cuales está la admiración que yo sentía al mirar a los capitanes cuando era un niño, los veía como líderes y personas muy correctas. Mi principal objetivo se concentra en tratar de integrar a todos los cursos de la secundaria de manera tal que todos puedan relacionarse entre sí" (F, Capitanía de house). "Soy una gran admiradora de las mujeres líderes, y me gustaría ser la de 'Color' house. Si soy elegida voy a servir al bienestar de cada integrante de 'Color' house. Quiero darles el sentido de unión, y el de amor por su color" (J, Capitanía de house).

niveles de análisis en los cuales se puede observar cómo el proceso de elecciones para las capitanías es formador de disposiciones políticas.

En un primer nivel de análisis, la participación en estas actividades implica aprehender prácticas de elección de representantes mediante el voto, configuradas en analogía con la elección de representantes para cargos políticos en una democracia liberal tal como se configura en Argentina, donde se puede votar a partir de los 16 años, cuestión que tematizan en la asignatura "Educación cívica". Es decir, que estas prácticas son ejercicios de formación de ciudadanía, siguiendo en esto una de las tareas fundamentales de la escuela a partir de la modernidad (Kriger, 2010). En este punto, las capitanías se ligan con lo que había sido el interés inicial de mi investigación, relativa a la formación "cívica".

En un segundo nivel de análisis, las elecciones para capitanes y la pertenencia a *houses*, operan en la distribución de los poderes en el gobierno escolar: establecen jerarquías entre el equipo de capitanxs y el resto de los alumnxs, otorgándoles atribuciones que los demás no tienen; y establecen jerarquías *entre* lxs capitanes, según el orden vertical que los coordina. Como pude observar en el trabajo de campo, estás prácticas contribuyen a producir subjetivamente en postulantes y capitanes elegidos el reconocerse y ser reconocidos como "líderes", incorporando disposiciones y esquemas de percepción, acción y pensamiento específicos, "en el sentido de capacidad socialmente reconocida, de atributos y atribución estatutarios" (Bourdieu, 1979, pp. 465-466), las cuales están en el fundamento de las prácticas de dominio simbólico de la oralidad formal relativas a hablar en público (preparar el *speech* de campaña, presentar los actos escolares); organizar diferentes eventos motivando y coordinando a demás estudiantes, generar sentido de pertenencia y tomar decisiones en el consejo de convivencia, las cuales valoran para su futuro como estudiantes universitarios y profesionales y que el propio colegio impulsa como claves en su formación.

Un tercer nivel de análisis, tiene que ver con la ligazón entre las capitanías y la formación en liderazgo, a la que hice referencia más arriba. Aunque la formación de "líderes" no sea uno de los objetivos institucionales explícitos de este colegio en particular, en su página web, señala: "Incentivamos, a través de la conformación de grupos por *house*, el liderazgo participativo, la construcción colectiva en la toma de decisiones y la posibilidad de hacer junt@s". En el trabajo de campo pude observar que, si bien hay diferencias entre docentes, directivos, preceptorxs y estudiantes sobre la significación del "liderazgo" y su vínculo con las capitanías, la noción forma parte de un *mundo común de sentido* que atraviesa la vida escolar, como veremos en el caso de las prácticas culturales escolares tras una pequeña digresión sobre el "liderazgo".

3.a. Liderazgo y gramática managerial

La categoría de "liderazgo" es clave en la constitución de lo que Florencia Luci (2012) llama *gramática managerial*, componente central del "nuevo espíritu del capitalismo" (Boltanski y Chiapello, 2002), comprendido

como un "conjunto textual con vocación performativa" orientado a naturalizar una perspectiva particular sobre el mundo del trabajo y a prescribir determinadas maneras de pensar y actuar con base en "valores como la autonomía, la creatividad y la personalización de las relaciones en el trabajo" (Mazzini, 2013, pp. 14-15,17). Luci señala que en ese marco se "valoran especialmente las actitudes tendientes a generar la identificación, los vínculos sólidos y el buen clima en el espacio interno de la empresa (…) los manager entrevistados dicen implementar diversas estrategias para motivar y comprometer a sus subordinados" (2012, p. 180).

En tanto *ethos* que se ha expandido a otros dominios de las prácticas como el escolar y el político, el "liderazgo" que en el Colegio T lxs capitanes tienden a encarnar, encuentra afinidad de sentido con la *gramática managerial* y reenvía a toda una serie de actividades escolares. Un caso ejemplar de esta expansión, fue la "Capacitación en liderazgo en valores" que la escuela llevó adelante en 2015 con lxs alumnxs de cursos superiores de nivel secundario y que pone en evidencia aquello que señalé al comienzo sobre cómo se solapan la socialización moral y la política. Para esta capacitación, la escuela contrató a la consultora *Experiencia Líderes*[81], conformada por profesionales en *Management, Educación, Liderazgo político y Capacitación Multimedia*. La consultora exhibía en su página web trabajos de formación en liderazgo con instituciones educativas de clases altas, empresas y presenta su programa de "liderazgo político en valores", el cual tiene como principal participante al partido político PRO y al Ministerio de Ambiente y Espacio público de la Ciudad de Buenos Aires. En relación con ello, las convivencias grupales escolares, que realizan los cursos cada año, también se vuelven espacios educativos para aprehender estos valores: una de ellas, por ejemplo, se avocó al "liderazgo en valores". Para el colegio, en su página web: "fue una jornada colmada de entusiasmo e intenciones claras orientadas al liderazgo positivo, el cual especialmente espera a nuestros alumnos de Cuarto Año en la próxima actividad de campamento estudiantil y en las Capitanías".

4. Prácticas culturales y solidarias

4.a. El evento TED

El estudio del *House system* y de las capitanías, me condujo a prestar atención a las actividades culturales y solidarias organizadas por la escuela, en las que el alumnado participaba y en especial, lo/as capitanas/es. Con respecto a las prácticas culturales, pude presenciar actividades de larga tradición en el colegio, como los festivales de teatro y de poesía que juegan un papel central en los objetivos de formación de competencias sociolingüísticas y disposiciones morales. Además, cada año se prepara un "evento" específico que aúna a la comunidad educativa, como lo fue en 2014 la muestra de los 50 años del colegio, o en 2016 el "museo" escolar por los 200 años de la independencia argentina. En ese sentido, en 2017, promediando mi trabajo de campo,

[81] http://www.experiencialideres.com/

se destacó fuertemente la organización, por primera vez en el Colegio, de un evento TEDx (ampliar en Dukuen 2020, 2021b). Cabe brevemente señalar que los "eventos TED" son actividades realizadas a lo largo del mundo por la Organización TED (de EEUU) o por otras instituciones a las que otorgan una licencia (eventos TEDx, donde x = independientes, como el realizado en el Colegio T), en las cuales oradores más o menos notorios dan charlas con un formato específico ("TED talks"), a partir del slogan "ideas que vale la pena difundir" ("Ideas worth spreading")[82]. Las charlas seleccionadas se suben a TED.com, el cuarto sitio web de tecnología más visitado del mundo y tienen impacto en las prácticas escolares: son utilizadas como insumos de enseñanza-aprendizaje e incluso hay colegios que organizan sus propios eventos TED y participan en redes afines (en Argentina TEDxRíodelaPlata Educación y los Clubes TED-Ed).

El evento TEDx en el Colegio T se preparó entre Abril y Junio de 2017, mediante 4 encuentros del "Club de ideas" donde se reunían los/as oradores/as con el equipo directivo para darle forma a las "charlas": desde la "idea" inicial, pasando por la escritura del discurso, su envío a la curadoría "científica" de TED, su pasaje a la oralidad formal y el trabajo expresivo arriba del escenario. Como mostré en un trabajo previo (ampliar en Dukuen, 2020) la organización de un evento TEDx en el colegio, fue considerada por el equipo directivo/organizador que la impulsó como un medio para incorporar en lxs estudiantes oradorxs competencias sociolingüísticas de dominio simbólico de la oralidad formal argumentativa, consideradas como habilidades necesarias para la prosecución de los estudios universitarios de lxs estudiantes en trayectorias de clase social en el privilegio, así como disposiciones de liderazgo y de apuntalamiento de la autoestima, claves en este tipo de socialización moral. En ese sentido, estás prácticas entran en "afinidad electiva" con otras prácticas culturales, como los festivales de poesía y teatro, cosa que advertí cuando miembros del equipo organizador me hicieron notar que gran parte de quienes fueron oradores ya estaban bastante "preparadxs" para hablar en público por haber participado en esas prácticas previas. Volveré sobre este punto.

El evento TEDx que presencié un día lluvioso del invierno porteño de 2017, en el salón principal del Colegio, se realizó durante cuatro bloques (de una hora cada uno y con una hora de intervalo entre ellos, entre

[82] Gautschi & Viscusi (2018) consideran a TED como un nuevo actor que procede como un dispositivo de legitimación (valoración basada en el reconocimiento), clasificación y jerarquización social de "las ideas" en la espera pública digital. "Dar una charla de TED, especialmente una que tenga una gran cantidad de vistas, aumenta tanto el reconocimiento del orador como del descubrimiento o innovación" (34). Desde una crítica post-estructuralista, Oronó (2018) señala que TED es un dispositivo de interpelación ideológica neoliberal: signado por la apelación a la creatividad del sujeto individual (no colectivo) para la producción de *su* charla, seleccionado como un líder destacado en su área guiado por una "idea transformadora" que produzca efectos duraderos en el orador y el público, y "coucheado" en técnica de gestión de "dominio de sí" por especialistas, que hacen emerger un "Yo exitoso, creativo e innovador" (172). Para Azcurra (2019) TED "funciona en sintonía con las lógicas culturales del capitalismo contemporáneo (...) como formato que calza cómodamente con la cultura del entrenamiento, el *coaching* y el desarrollo personal, algo que se aleja de la idea de educación tradicional o formal que se ataca por todos los frentes" (114).

las 9 y las 16 hs) en los cuales presentaron sus "charlas TED" 13 estudiantes del nivel secundario (11 mujeres, 2 varones), 9 docentes y preceptorxs, 3 familiares y 2 profesionales vinculados al colegio. La convocatoria a participar fue libre, dirigida a estudiantes interesadxs.

Como se observa, fue muy notoria la mayor participación de estudiantes mujeres como oradoras. Y este punto derivó en un significativo hallazgo de investigación al que me quiero referir, en la medida en que me encontré entre ellas a cuatro "capitanas". Como señalé en otro trabajo (Dukuen, 2021b), esta participación de las "líderes" estudiantiles, podría ser comprendida como el cumplimiento de los "deberes" objetivados en el "Reglamento de Capitanes": "representar al colegio en todas las áreas (cultural, deportiva y social); ser líderes positivos que demuestren actitudes de compromiso ante la institución; demostrar ansias de superación personal y académica". Pero considero que esta sería una interpretación objetivista y normativa, que no da cuenta cabalmente de las perspectivas nativas. Un primer indicio de esas perspectivas apareció espontáneamente durante el trabajo de campo, cuando Luciana, miembro del equipo organizador, me señaló: "Tuvimos más mujeres que… eso me preocupa mucho. Muchas mujeres, sobre todo me… Se los dije, lo viví como un reclamo con los varones de 5º". Luciana esbozó *su* explicación sobre el sentido que le daban "las chicas (…) sobre todo las de 5º, como una idea de querer probarse. Alguna me lo dijo explícitamente: 'yo quiero, esto me sirve a mi para mi futuro, para lo que quiero hacer'. No sé qué va a seguir estudiando, pero se ve que tiene alguna idea de ejecutiva, de conducir grupos de trabajo porque quiere foguearse, totalmente desinhibida, eso me sorprendió y no quiere decir que no tuvo trabas…".

En consonancia, el trabajo de campo me permitió notar que las actividades "culturales" están mayormente sostenidas por las "chicas", así como advertir las dificultades de sociabilidad de los escasos varones que mostraban intereses artísticos y no deportivos, lo cual indica cierta persistencia de una división de género donde lo "artístico/cultural" es significado como "femenino" o "feminizante". Habiendo observado también la importancia de las luchas feministas entre las alumnas –contra la violencia de género, a favor del aborto legal– (cf. Elizalde, 2018) en el marco de la aplicación en este colegio de la Ley de educación sexual integral (26150/2006), sugiero que en un cruce entre género y clase social, emergen entre estas jóvenes mayores expectativas de trayectorias ligadas a puestos ejecutivos y a diversas formas de liderazgo social y político, históricamente ocupados por hombres (cf. Messina, 2016).

En un trabajo recientemente, al que remito para ampliar (Dukuen, 2021b), analicé con un detalle que aquí no puedo replicar, los sentidos que las cuatro capitanas a las que hago referencia, le otorgan a su participación en este Evento TED. Pude distinguir que eso sentidos se juegan entre dos polos: la "prueba" y el "desafío".

Del lado de "la prueba" encontré a Clara, la Capitana General y a Camila, la Capitana de B House. TED puede ser considerada una experiencia donde ellas se *ponen a prueba*: en el caso de Clara, lo que pone a

prueba es *su* poder de ser reconocida por los otros, en el caso de Camila, ese reconocimiento pareciera medirse consigo misma, como un proyecto subjetivo. Al mismo tiempo, en estas dos líderes, TED se configura como un espacio de puesta en forma específica (el formato "charla TED") de disposiciones y competencias, como las inherentes a hablar en público con facilidad en posición de liderazgo, que desarrollaron previamente en las prácticas de socialización moral y política escolar del *house system*, sin implicar para ellas nuevos aprendizajes o transformaciones subjetivas importantes. A Clara y Camila parece referirse la profesora Luciana, del equipo directivo, al indicar que TED es "una forma de probarse", es decir, de reconocerse y exponerse como competentes mediante una prueba pública (la charla), con expectativas futuras de puestos ejecutivos y liderazgo, retroalimentadas por las luchas feministas (que este colegio habilita al tematizarlas) y las trayectorias universitarias en clases privilegiadas.

En el polo contrario, el del "desafío", encontramos a Ana, Capitana de Artes, y a Teresa, la Capitana de Acción social. En ambos casos, TED es una interpelación a "practicar áreas en las que no es muy buena", como "hablar en público" (Ana); o lograr un "relajo" frente a las "dificultades" para hablar en público y mediante una "técnica del cuerpo" de *contradiestramiento* (Mauss, 1979; Bourdieu, 1997) controlar el temblor en sus manos, sus "nervios" (Teresa) frente al público. En estos dos casos, la participación en TED como "desafío" puede ser pensada como una "prueba"[83] más compleja, porque remite al aprendizaje de nuevas competencias/disposiciones que vienen a resolver dificultades previas, desafiadas por la presentación de la charla.

Como explico en otro trabajo (Dukuen, 2021b) las categorías de "prueba" y "desafío" que propuse para comprender estas experiencias, a partir de una *inversión* de las herramientas teóricas en la descripción de las perspectivas nativas (ampliar en Balbi, 2020), las considero útiles para evidenciar en esta investigación empírica experiencias heterogéneas de producción, reproducción o transformación de competencias/disposiciones en jóvenes mujeres de clases altas formadas como "líderes" en posiciones de poder en el gobierno escolar. Además, estas "pruebas" y "desafíos" entran en "afinidad electiva" (Weber, 2009) con otras que las "capitanas" han atravesado en su escolarización: desde las de rendimiento escolar, como el examen oral en inglés de Cambridge en el marco de su educación bilingüe; hasta las "pruebas" más específicas de socialización moral y política en la escuela a las que referí más arriba, como los actos y rituales

[83] La noción de "prueba" referida a la escolaridad tienen una larga historia en sociología que se remonta a Durkheim, y encuentra un punto de remate para el estudio de las clases dominantes en el notable artículo de Bourdieu (1981) "Epreuve scolaire et consécration sociale" referido a los efectos simbólicos de consagración en lxs estudiantes que atraviesan las practicas escolares en las clases preparatorias a la "Grandes écoles" francesas (ampliado en el libro *La noblesse d'État*, de 1989). Una mirada diferente sobre la "prueba escolar" se encuentra en Martuccelli (2007) quien la indica como uno de los retos comunes a los individuos en las sociedades contemporáneas (una de las "pruebas estructurales") relativa a cumplir con la educación obligatoria.

del *house system*, la campaña electoral para capitanas y el *speech* de cierre ante la asamblea general. Ellas se enmarcan en una formación escolar de elite en mecanismos de poder (Ziegler, *et al*., 2018) donde se incorporan competencias sociolingüísticas como la oralidad formal, disposiciones morales como el liderazgo y la autoestima que configuran un porvenir de clases privilegiadas, pre-visto por la (s)elección mutua entre familias y escuelas (cf. Giovine, 2021).

4.b. La participación en TECHO

Actualmente me encuentro analizando los registros de campo de las prácticas solidarias realizadas en el colegio, dado que es un capítulo central de la socialización moral y por lo tanto de la configuración simbólica de la relación "nosotros/otros" en una sociedad como la argentina, marcada por fuertes desigualdades de clase social. Por eso, antes de pasar a las conclusiones, presento aquí solo un breve análisis con eje en cómo desde el área escolar a cargo de estas prácticas, se enfoca la participación de lxs estudiantes en TECHO: "una organización presente en 19 países de América Latina, que busca superar la situación de pobreza que viven millones de personas en asentamientos, a través de la acción conjunta de sus habitantes y jóvenes voluntarios y voluntarias"[84].

Durante el trabajo de campo, una mañana primaveral de 2017, Ana, la Capitana de Acción social, me comentó que quien estaba organizando las actividades relativas a su capitanía era Francisca, a cargo de un área recientemente creada, "Conexiones". Para Francisca, esta nueva área escolar permite "fortalecer todo lo que es la comunidad en el colegio, ya sea con exalumnos, con padres. ¿Y para qué fortalecerla? Para generar diferentes acciones. Una de las puntas es Acción Social". Los "lunes solidarios" por ejemplo, se realizan cada dos semanas. La idea es que los estudiantes de primaria, "el fin de semana, con su familia, tengan un momento que cocinan en familia. Lo traen el lunes. Los papás que pueden, vienen a ayudar para la venta". Lo cocinado -tortas por ejemplo- se vende en los recreos y "todo lo que se recauda va para un fin solidario", me dice Francisca. Entre otros, han ayudado a comprar instrumentos musicales para una escuela pública del barrio y un aire acondicionado para un hospital público de zona norte, así como han donado ropa, alimentos, etc.

La participación en TECHO es una de las actividades para las cuales recaudan dinero hace varios años a través de los "lunes solidarios" y de otros proyectos, como la venta en los *Sports* de "las cups" de las *houses.* En TECHO pueden participar alumnos de 4° y 5° año de secundario. La escuela lo hace en función del interés que tengan lxs estudiantes, y de la "recaudación" que logren juntar para "abonar la casa". "Nosotros durante el año trabajamos para la recaudación. Esa es una casa que hay que pagar determinado monto y después ir a construir. Es una experiencia espectacular. Dormimos en unas escuelas, nos levantamos temprano, construimos". Sobre la experiencia de las y los estudiantes, Francisca me señaló:

[84] Ver https://www.techo.org/argentina/techo/

> Además de lo que los chicos vivencian en carne viva –me dice Francisca– es sembrar semillas de todo lo que pueden hacer, de salir un poco de la zona de confort y de lo que estamos acostumbrados porque nos manejamos en un colegio que es un recorte muy acotado de la realidad. Es genial en cuanto a formación, pero también hay una responsabilidad enorme de qué van a hacer con eso. La idea es poder sembrar la semilla que puedan entender que ellos tuvieron muchísima suerte; que no es un mérito por... Después sí irán creciendo desde sus propios recursos, pero ellos están porque tuvieron la suerte de nacer en determinado lugar. Y como tuvieron esa suerte, tienen la responsabilidad desde donde puedan, como puedan compartir y ayudar a otro.

Se observa en estas palabras una reflexión sobre la formación de los estudiantes a partir de las prácticas solidarias, que reenvía directamente a la socialización moral, en valores relativos al mérito y la responsabilidad del privilegio. En primera instancia, la frontera simbólica propuesta entre el colegio-"zona de confort" como una realidad acotada y confortable (valga la redundancia) y un espacio otro ya definido, del lado de "Provincia", por la ausencia de bienes, servicios, recursos. Parece emerger aquí, como un prolegómeno a la percepción/categorización del otro social la figura del "merecimiento", de quien reúne prácticas y valores morales ligados de forma positiva a la meritocracia en las sociedades contemporáneas, de tal forma que la solidaridad sea considerada una forma justa en el acceso a bienes que estructuralmente están distribuidos de forma desigual (ampliar en Chaves, Fuentes y Vecino, 2016; Fuentes, 2019) entre estas dos zonas o espacios sociales. Y ahí aparece "la suerte": para los "chicos" que "tuvieron muchísima suerte" no hay mérito de nacimiento, pero lo que hagan con esa "responsabilidad", vendría a ocupar ese lugar: el deber de "ayudar a un otro" vuelto acción podría transformar la suerte en mérito, cómo el trabajo transforma la mala suerte en un mérito en "los otros", el cual justifica moralmente la ayuda. Es un ordenamiento moral donde se legitiman los agentes, prácticas y recursos desigualmente distribuidos, según el valor que se le atribuyen a las prácticas que cada uno lleve adelante. "Tuviste suerte y con la suerte vino una responsabilidad. Podés hacerte el distraído y no tomarla. A mí… mi objetivo es que puedan valorar", insistió Francisca mientras conversamos, exponiendo con mucha claridad el objetivo formativo de los proyectos solidarios.

Justamente esa claridad permite comprender que el objetivo de "sembrar en los chicos el concepto de solidaridad" implica un doble movimiento: "la solidaridad no es solo al que no tiene y al de afuera, también la solidaridad entre nosotros, una solidaridad interna; el hermanar un poco (…) Hay un montón de maneras de ser solidario. Insisto: no solo con el otro que no tiene; entre nosotros también". Uno de los ejemplos en los "lunes solidarios", donde hay estudiantes celíacos, y se preocupan porque haya opciones de snacks para ellos. Así, "la solidaridad" comprendida como percepción y acción moral de reconocerse como prójimos se ubica en una metafísica de la razón práctica donde "la cultura que une" al "nosotros" bajo la forma de un *ethos escolar* atento

solidariamente a la diversidad o la diferencia, es al mismo tiempo "la cultura que separa" de los "otros" en el "deber" de ayudar al "otro que no tiene", forma posible de "nobleza obliga" (Bourdieu, 1977, 1979) frente a la desigualdad social (basada en la oposición entre/no tener), que en una alquimia social cuyo gozne es el "deber", transforma la "suerte" en mérito.

5. Conclusiones

En este escrito he querido presentar de forma sintética los principales hallazgos de un trabajo de campo sobre socialización moral y política estudiantil en un colegio de tradición británica, para clases altas, de CABA. Tras ubicar este trabajo en una línea de investigación que emerge del cruce entre los estudios sobre juventudes con los de clases altas y elites en Argentina, di cuenta de un ejercicio de reflexividad desarrollado desde el campo mismo, y que en una especie de espiral hermenéutica (y con su condición de inacabado), sigue abriendo perspectivas tanto en torno a los descubrimientos que hizo posible, como a las dificultades que todo intento de comprensión de la alteridad social y cultural supone en la investigación socio-antropológica. Ese ejercicio de "objetivación participante" (Bourdieu, 1978, 2003) me permitió no "atarme" a las preguntas e hipótesis sobre la relación de lxs jóvenes de clases altas con la política que me condujeron al campo, sino más bien, en las tensiones del *extrañamiento y la familiaridad*, habilitar la emergencia de descubrimientos que iban en otro sentido, como el relativo al *house system*, ni remotamente imaginables en su importancia cuando comencé la etnografía en el Colegio T.

En ese sentido, la posibilidad de presentar una primera sistematización de los hallazgos de investigación, e incluso de algunos análisis preliminares del trabajo de campo, me permite señalar la existencia de una "afinidad electiva" (Weber, 2009) entre las prácticas de socialización moral y política escolar relativa al *house system*, y las prácticas culturales llevadas a cabo en el colegio, sea el caso ejemplar de TED aquí analizado. Esa afinidad electiva, reside sobre todo en que las diferentes "pruebas y desafíos" que operan como una suerte de (s)elección, especialmente entre lxs capitanes/as, confluyen en la incorporación de competencias sociolingüísticas y de disposiciones morales y políticas tendientes a la formación de "lideres". Coincido entonces con Ziegler *et al.* (2018, p. 55) cuando señalan que este tipo de propuestas educativas "aspiran a promover en sus estudiantes una sensibilidad, una estructura afectiva y estética sobre el privilegio", mediante sistemas de convivencia basados en la participación estudiantil y el liderazgo, que familiarizan con los mecanismos de poder. Esto me lleva a preguntarme si estas disposiciones y competencias relativas a una escolarización específica, pueden ser reactivadas en procesos de socialización política más amplios. Si bien

una respuesta concluyente implicaría una investigación sobre las trayectorias socio-políticas[85] de las capitanas que excede los límites del trabajo de campo en su estado actual, dado lo visto en torno a la participación de estudiantes mujeres en TED, observé indicios de una reactivación de competencias previas relativas al liderazgo y la oralidad formal, durante el debate estudiantil que se produjo en el colegio en 2018, ante la comunidad educativa, sobre el proyecto de ley de interrupción voluntaria del embarazo (que se debatía en esos días en el Congreso de la Nación Argentina), en el cual participaron como oradoras alumnas que habían formado parte de TED el año anterior, entre la cuales se destacaron las nuevas capitanas comprometidas con las luchas feministas.

Por último, algunas palabras sobre las prácticas solidarias de las que aquí solo presenté un breve análisis, que ampliaré en futuros escritos. Todo parece indicar que la propia formación en un *ethos escolar* que busca producir mediante el *House system* una integración moral y afectiva entre lxs estudiantes (una solidaridad hacia "adentro" que une y separa al mismo tiempo) mediante una jerarquía clara entre Capitanes, Representantes y demás estudiantes, encuentra su forma complementaria en la solidaridad hacia "afuera": una "responsabilización frente a la pobreza" (Ziegler *et al.*, 2018, p. 55), donde el don de dar (Mauss, 1979; cf. Zapata, 2005) transforma la "suerte" en mérito, contribuyendo a una de las formas legitimadas de distribución desigual de bienes y capitales en las sociedades neoliberales contemporáneas.

Bibliografía

Azcurra, A. (2019). Tecnologías del capitalismo contemporáneo para el Entretenimiento y el Diseño de almas ¿estandarizadas? *Revista Hipertextos* 12(7), 98-119.

Balbi, F. (2017) Moral e interés. Una perspectiva antropológica, Revista Publicar, año xiv, N° xxiii, pp. 9-30.

---------- (2020). La inversión de la teoría en la etnografía en antropología social. *Revista del Museo de Antropología*, 13 (2), 203-214.

Baranger, D. (2012). *Epistemología y metodología en la obra de Pierre Bourdieu*. Misiones: del autor.

Bernstein, B. (1996) *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid, Morata.

Boltanski, L. & Chiapello E. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

[85] Contribuyen a este punto las investigaciones de Grandinetti (cf. 2015, 2019), quien ha analizado la interpelación del "PRO" a la "juventud" cuando recluta militantes formados en escuelas y universidades privadas para clases altas (como la UCA), con disposiciones/competencias relativas al emprendedorismo, el voluntariado y el liderazgo, piezas claves para su inserción diferencial en el campo político.

Bonvillani, A. (2015). *Callejenado la alegría… y también el bajón. Etnografía colectiva de la Marcha de la Gorra.* Córdoba: Encuentro Grupo Editor.

Bourdieu, P. (1977) Sur le pouvoir symbolique. *Annales.* N. 3, pp. 405-411.

---------- (1978). Sur l'objectivation participante. Réponse à quelques objections. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 23, 67-69

---------- (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*, París: Minuit.

---------- (1981). Epreuve scolaire et consécration sociale. *Actes de la recherche en sciences sociales,* 39, pp. 3-70.

---------- (1982). *Ce que parler veut dire.* París: Fayard.

---------- (1989) *La Noblesse d'État,* París: Minuit.

---------- (1993). *La Misère du monde,* París: Seuil.

---------- (1997). *Méditations pascaliennes.* París: Seuil.

---------- (2003). L'objectivation participante. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 150, pp. 43-58.

Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1964), *Les héritiers*, París: Minuit.

Bourdieu P. & Wacquant L. (1992) *Réponses. Pour une anthropologie reflexive***,** Paris, Seuil.

Bronckart, J-P. & Schurmans, M-N. (2005) “Pierre Bourdieu - Jean Piaget:” en Lahire B. (Dir.) *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Chaves, M. (Coord.) (2010). *Estudios sobre Juventudes en Argentina*. La Plata: Edulp.

Chaves, M. Fuentes, S. y Vecino, L. (2016). *Experiencias juveniles de desigualdad*. Bs. As, Argentina, GEU.

Darmon M. (2013) *Classes préparatoires. La fabrique d’une jeunesse dominante*, París, La Découverte

Dallaglio, L. (2018). *Distinción social y elitización*. Tesis de Doctorado, UNGS/IDES.

Di Piero, M. E. y Dallaglio, M.T. (2018). Un ejercicio de reflexividad sobre dos tramas de investigación en el cruce de elites y educación en la Argentina: tensiones entre la familiarización y el extrañamiento, *Relmis* (15), 79-91.

Dukuen, J. (2010). *Las astucias del poder simbólico.* Buenos Aires: Koyatun.

---------- (2011) Temporalidad, Habitus y violencia simbólica. Génesis de una teoría de la dominación en la obra de Bourdieu. *Revista Avatares de la Comunicación y la Cultura*, p. 152 - 165

---------- (2013). *Habitus y dominación. Para una crítica de la teoría de la violencia simbólica en Bourdieu.* Tesis de Doctorado, Facultad de Cs. Sociales – UBA.

---------- (2015). Indagaciones sobre el vínculo entre política, moral y escolaridad en la perspectiva de Bourdieu. *Revista Folios*, 41, 117-128.

---------- (2017a). La elección de los elegidos. *Ponencia presentada en la XII Jornadas de Sociología.* Buenos Aires: IIGG-UBA.

---------- (2017b). (Dir.) Entre el decir y lo dicho: una discusión sobre los aportes de Bourdieu para comprender la formación de disposiciones políticas en jóvenes de clases populares. *El mundo entre las manos. Juventud y política en la Argentina del Bicentenario*. La Plata: EPC-UNLP.

---------- (2018a). Socialización política juvenil en un colegio de clases altas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 867-880.

---------- (2018b). *Habitus y dominación en la antropología de Pierre Bourdieu*. Buenos Aires: Biblos.

---------- (2020). Desde el punto de vista docente. Sentidos sobre 'TED', competencias sociales y liderazgo en un colegio de clases altas, *AVÁ,* 36, 311-339.

---------- (2021a). La elección de lxs elegidxs: socialización política estudiantil en un colegio de clases altas, en M. Kriger (Dir.), *La buena voluntad. El vínculo de jóvenes argentinxs con la política, entre dos paradigmas de Estado* (127-149)*.* Buenos Aires: CLACSO.

---------- (2021b). La prueba y el desafío: sentidos sobre 'TED' entre líderes estudiantiles de un colegio de clases altas. *Prácticas de Oficio,* 27, en prensa.

Dukuen, J. & Kriger, M. (2016). Solidaridad, esquemas morales y disposiciones políticas en jóvenes de clases altas. *Astrolabio,* (15), 311-339.

Elizalde, S. (2018). Las chicas en el ojo del huracán machista. *Cuestiones Criminales*, 1, 22-40.

Feldfeber, M; Puiggros, A; Robertson, S & Duhalde, M (2018). *La privatización educativa en Argentina*. Buenos Aires: CTERA.

Fillieule, O. (2012). Travail, famille, politisation. En I. Sainsaulieu y M. Surdez (Eds.), *Sens politiques du travail* (345-357). París: Armand Colin.

Fuentes, S. (2015). La formación moral de los jóvenes de elite en circuitos de educación privada. *Pro-Posições* 26(2), 75-98.

---------- (2019) Juventud positivizada en Buenos Aires: clase, moral y estética en la producción de juventudes contemporáneas. *Última Década, 27*(51), 123-159.

Gautschi, H. & Viscusi, G. (2018). Valuation, Recognition, and Signaling in the Digital Public Sphere. En C. Linnhoff-Popien *et al.*, *Digital Marketplaces Unleashed*. Berlin: Springer-Verlag.

Giovine, M. (2021). Elección y selección: estrategias educativas de familias de clase alta. *Foro de educación*, 19, 181-198.

Gessaghi, V. (2016). *La educación de la clase alta argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Paidós.

---------- (2015) *El proyecto de investigación en ciencias sociales*. Clase del Curso de Posgrado virtual Construcción de proyecto en ciencias sociales. Flacso.

Grandinetti, J. (2015). Mirar para adelante: Tres dimensiones de la juventud en la militancia de Jóvenes PRO. En G. Vommaro & S.D. Morresi. (Orgs.), *Hagamos equipo* (231-263). Los Polvorines: UNGS.

---------- (2019) La militancia juvenil del partido Propuesta Republicana (PRO) en los centros de estudiantes universitarios, Revista SAAP, Vol. 13, Nº 1, pp. 77-106.

Kriger, M. (2010). *Jóvenes de escarapelas tomar*. La Plata: FPyCS-UNLP.

---------- (Dir.) (2012). *Juventudes en América Latina*. Buenos Aires: CAICYT-CONICET.

---------- (2016). *La tercera invención de la juventud.* Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

---------- (Dir.) (2017). *El mundo entre las manos. Juventud y política en la Argentina del Bicentenario*. La Plata: EPC-UNLP.

---------- (Dir.) (2021). *La buena voluntad. El vínculo de jóvenes argentinxs con la política, entre dos paradigmas de Estado.* Buenos Aires: CLACSO.

Kriger, M. & Dukuen, J. (2012). Clases sociales, capital cultural y participación política en jóvenes escolarizados. *Question*, 35, 317-327.

---------- (2014). La política como deber. Un estudio sobre las disposiciones políticas de estudiantes argentinos de clases altas. Persona y Sociedad, 28(2), 59-84.

---------- (2017a). ¿En el nombre del padre?: Dimensión familiar y disposiciones políticas en jóvenes estudiantes. *Revista Última Década*, 46, 151-168.

---------- (2017b). Haciendo de la necesidad virtud: Socialización política y herencia familiar entre becarias de un colegio de clases altas. *Revista Pilquen*, 20(3), 67–81.

---------- (2018). La política como herencia: Un estudio exploratorio sobre la intervención de la dimensión familiar en la formación de disposiciones políticas. *Revista IRICE*, (35), 35-63.

---------- (2021). Herederas y becarias. Dimensión familiar y formación de disposiciones políticas en estudiantes de un colegio de clases altas. En Kriger M. (Dir.) *La buena voluntad. El vínculo de jóvenes argentinxs con la política, entre dos paradigmas de Estado* (75-104). Buenos Aires: CLACSO.

Krotz, E. (1994). Alteridad y pregunta antropológica. *Alteridades*, *4*(8), 5-11.

Lahire B. (2004) *El hombre plural.* Barcelona: Bellaterra.

Larrondo, M. (2017). Participación y escolarización de la política. *Universitas,* 15(26), 109-134.

Löwy, M. (2018) *Redención y Utopía: El judaísmo libertario en Europa central. Un estudio de afinidad electiva.* Santiago: Ariadna Ediciones.

Luci, F. (2012). El *management* como gramática. *Revista de Ciencias Sociales,* N° 135-136, 171-183.

Martínez, M. E., Villa, A. & Seoane, V. (Coord.) (2009). *Jóvenes, elección escolar y distinción social*. Buenos Aires Prometeo.

Martuccelli, D. (2007). *Lecciones de sociología del individuo*. Lima: Ed. Pontificia Universidad Católica del Lima.

Mauss, M. (1979). *Sociología y antropología*. Madrid: Tecnos.

Mazzini M.V. (2013). *Palabras lindas, crudas realidades. Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la ideología empresarial*. Buenos Aires: IDES–CAS.

Méndez, A. (2013). *El colegio*. Buenos Aires: Sudamericana.

Messina, G. (2016). Trabajo, uso del tiempo y Estado de bienestar: desigualdades de género en la Argentina. *Revista Lavboratorio*, 16(27), 11-32.

Milstein, D. (2019) *La etnografía como enfoque para el tratamiento de procesos educativos*. Clase del Curso de Posgrado virtual Métodos cualitativos para la investigación social contemporánea, IDES.

Oronó, L. (2018). TED: ideas worth spreading. En N. Romé (Ed.), *Política y subjetividad.* Buenos Aires: FSOC-UBA.

Ortiz R. (2020) *El universo del lujo*, Buenos Aires: Prometeo.

Piovani J. I. & Muñiz Terra, L. (Comps.) (2018). *¿Condenados a la reflexividad?* Buenos Aires: Biblos-CLACSO.

Said, S. y Kriger, M. (2021). 'Tener el secundario'. La prueba escolar como transición a la adultez, en Kriger M (dir) *La buena voluntad* (105-126). Buenos Aires: CLACSO.

Tiramonti, G. & Ziegler, S. (2008). *La educación de las elites*. Buenos Aires: Paidós.

Vázquez, M., Vommaro, P., Núñez, P. & Blanco, R. (Eds.) (2017). *Militancias juveniles en la Argentina democrática*. Buenos Aires: Imago Mundi.

Vommaro, G. & Morresi, S. (Orgs.) (2015). *Hagamos equipo.* Los Polvorines: UNGS.

Weber, M. (2009). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo.* Buenos Aires: Caronte.

Zapata, L. (2005). *La mano que acaricia la pobreza*. Buenos Aires: Antropogafia.

Ziegler, S. Gessaghi, V. y Fuentes, S. (2018). Las propuestas curriculares en escuelas de elite en Buenos Aires: diferenciación institucional para educar en el privilegio. *Páginas De Educación*, 11(2), 40-60.

KAIROS. Revista de Temas Sociales
ISSN 1514-9331. URL: http://www.revistakairos.org
Proyecto Culturas Juveniles
Publicación de la Universidad Nacional de San Luís
Año 25. Nº 48. Diciembre de 2021 - VOL III
DOSSIER: JUVENTUDES

"Tener el secundario": la prueba escolar en los relatos biográficos de dos jóvenes estudiantes de un Bachillerato Popular del AMBA[86]

Shirly Said[87]

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

Resumen

En el presente artículo se presentan hallazgos de una investigación doctoral acerca de las experiencias escolares de jóvenes estudiantes de un BP. Puntualmente, se analizan aquí los relatos biográficos de dos jóvenes próximos a egresar de un Bachillerato Popular (BP) del Partido de Tigre (Provincia de Buenos Aires, Argentina) para conocer el modo en que viven la "prueba escolar", en marco de la obligatoriedad legal y simbólica de la finalización del nivel secundario en la Argentina, que se reafirma jurídicamente en 2006. Fundamentalmente, se busca responder a una serie de interrogantes: ¿Qué expectativas depositan en la finalización del nivel? ¿Qué consideran que es preciso hacer y/o saber para "tener el secundario"? ¿Cómo se inscribe la experiencia de estudiar en un Bachillerato Popular en sus trayectorias de formación? ¿Qué implicancias específicas adopta en relación con la superación de la prueba escolar? Se busca integrar este estudio en el análisis más amplio de las relaciones entre las expectativas individuales de estos jóvenes estudiantes y la propuesta político-pedagógica del BP, que parte de un análisis crítico del sistema educativo tradicional y apunta a formar sujetos políticos.

El trabajo refleja que ambos jóvenes se vinculan de formas muy diferentes con el objetivo de "tener el secundario", y se propone que la forma en que es superada la *prueba escolar* incide en los procesos de construcción de la identidad de los jóvenes, en función de cuánto se acerque o se aleje de la imagen de un individuo que *se hace a sí mismo.*

[86] El trabajo que se presenta ha sido realizado en el marco del Proyecto PICT 2017-0661, dirigido por la Dra. Miriam Kriger. Una versión preliminar del mismo fue publicada como ponencia en coautoría con Miriam Kriger, en el XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires (Said y Kriger, 2019).

[87] Licenciada en Sociología y Doctora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, área Educación. Docente de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, e integrante del Programa de investigación sobre Subjetividades Políticas Juveniles en Contextos Nacionales Contemporáneos, dirigido por la Dra. Miriam Kriger en el CIS-CONICET/IDES y del Grupo de Estudios sobre Movimientos Sociales y Educación Popular (GEMSEP). Email: shirlysaid@gmail.com

Palabras clave: Relatos biográficos; prueba escolar; bachillerato popular; experiencias escolares juveniles.

"Having secondary school": the school test in the biographical stories of two young students of a Popular High School of the AMBA

Abstract

This article presents findings from a doctoral research on the school experiences of young students of a Popular High School (PHS). Specifically, it analyzes the biographical stories of two young boys who are about to graduate from a PHS in the Tigre Party (Province of Buenos Aires, Argentina) in order to know how they live the "school test", within the framework of the Legal and symbolic obligation of the completion of secondary level in Argentina, which was legally reaffirmed in 2006. Fundamentally, it seeks to answer a series of questions: What expectations do they place on the completion of the level? What do they consider necessary to do and/or to know to "have secondary school" -finished-? How does the experience of studying in a PHS fit into their educational trajectories? What specific implications does this have in relation to passing the school test? The aim is to integrate this study into the broader analysis of the relationships between the individual expectations of these young students and the political-pedagogical proposal of the PHS, which starts from a critical analysis of the traditional educational system and aims to form political subjects.

The study reflects that both young men are linked in very different ways with the goal of "having secondary school", and proposes that the way in which the school test is passed affects the processes of construction of the identity of young people, depending on how close or far they are from the image of a *selfmade* man.

Keywords: Biographical stories; school test; popular high school; youth school experiences

1a. Presentación

En este artículo se presentan hallazgos de una investigación doctoral acerca de las experiencias escolares de jóvenes estudiantes de un Bachillerato Popular (BP) de la Provincia de Buenos Aires. Tomando como objeto los relatos biográficos de dos jóvenes próximos a egresar de un BP ubicado en el barrio Las Tunas, en la Zona Norte del Conurbano Bonaerense, analizo el valor simbólico que atribuyen a "tener el secundario"[88], en relación con lo que Martucelli (2007) denomina *prueba escolar.* Este concepto alude al desafío creciente en las sociedades occidentales contemporáneas de completar la educación obligatoria, en el marco más amplio de las

[88] Expresión con la que se alude coloquialmente a la finalización de la escuela secundaria. "Tener el secundario" remite tanto a tener terminada la cursada de la escuela secundaria como a tener el título que certifica la aprobación de ese nivel.

pruebas estructurales, retos significativos para un conjunto social que requieren un trabajo específico de los individuos para afrontarlas.

Los BP son escuelas de nivel medio para jóvenes y adultos que comenzaron a surgir en la Argentina en 2004, en organizaciones territoriales y fábricas recuperadas que habían cobrado mayor visibilidad en el contexto de resistencia y participación social que tuvo como epicentro a la crisis de 2001. Tras el colapso social producido por la desarticulación del Estado en los '90, y ante el inicio en los primeros años del nuevo milenio de un período de mayor intervención estatal (Svampa, 2007), algunas organizaciones sociales y políticas comenzaron a integrar sus luchas reivindicativas con la construcción de espacios de educación, trabajo, vivienda, salud, etc., en sintonía con otras experiencias en Latinoamérica (Santos, 2001; Zibechi, 2005). En ese contexto transicional, en Argentina los BP de Jóvenes y Adultos se plantearon un horizonte dual: a) la construcción de poder popular territorial; y b) la interpelación al Estado como garante del derecho a la educación (Elisalde, 2008), en la que se funda el reclamo de reconocimiento oficial de los títulos que otorgan, entre otras reivindicaciones.

Los BP se definen a sí mismos como escuelas autogestionadas y populares, con autonomía política y pedagógica respecto del Estado, y entre cuyos principales objetivos está promover formas de ciudadanía activa y política entre los estudiantes, y la formación de personas conscientes de la realidad en la que viven (Rubinsztain, 2012) y capaces de constituirse como sujetos políticos con plenos derechos (Elisalde, 2008).

Interrogaremos aquí el vínculo de estos jóvenes con la escuela secundaria a partir de las exigencias y expectativas cruzadas que componen esa relación, teniendo en cuenta el contexto social y su pertenencia a sectores vulnerables, en referencia a una propuesta pedagógica con las características de los BP. Propongo que la *prueba escolar* tiene un significado decisivo en términos de trayectoria y destino social (Martuccelli 2013, p. 264), dado que la experiencia de "éxito" o "fracaso" en ese desafío opera como una marca en la identidad, ante el mundo social y antes sí mismos. En esa línea, y desde una perspectiva situada que considera la pertenencia familiar y las condiciones objetivas de clase de estos jóvenes, me pregunto: ¿Qué expectativas depositan ellos en la finalización del nivel, habiendo llegado al BP con experiencias previas de "fracaso escolar"? ¿Qué expectativas depositan estos jóvenes en la finalización del nivel? ¿Qué consideran que es preciso hacer y/o saber para "tener el secundario"? ¿Cómo se inscribe la experiencia de estudiar en un BP en sus trayectorias? ¿Qué implicancias específicas adopta este tipo de escolarización en relación con la superación de la prueba escolar?

1b. Contexto: La Educación de Jóvenes y Adultos ante la "doble obligatoriedad" de la escuela secundaria

La Ley de Educación Nacional (N° 26.206/06, en adelante, LEN), promulgada en 2006, establece la obligatoriedad del nivel secundario, profundizado un proceso de "aumento de la cobertura" (Kessler, 2014), "masificación" (Tenti Fanfani, 2008) e "incorporación de *nuevos públicos*" (Terigi. *et al*., 2013, p. 28) al nivel medio, que se expresa en la confirmación de la escuela secundaria como la institución con legitimidad para albergar e integrar al rango etario entre los 13 y los 18 años a un espacio público más amplio (Nobile, 2016).

Sin embargo, tal como se plantea en diversos trabajos sobre el tema, "la escuela secundaria es considerada obligatoria desde mucho antes de su sanción legal" (Chaves, Fuentes y Vecino, 2016, p. 20), dado que existiría una noción que asocia a la escuela con múltiples sentidos positivos para lxs jóvenes. Por un lado, "como herramienta eficaz de ascenso social y como espacio institucional valorado socialmente frente a muchos otros espacios de socialización juvenil" (Montesinos, Sinisi y Schoo, 2009, citado por Chaves, Fuentes y Vecino, 2016, p. 20); y por el otro, como "institución en la cual las y los jóvenes –particularmente los varones de sectores pobres– deben asistir para evitar estar en un lugar considerado peligroso, como es conceptualizada muchas veces `la calle´, particularmente `la esquina´" (Núñez y Litichever, 2016, p. 19). En este sentido es posible hablar de una doble obligatoriedad (D' Aloisio, 2014): tanto social como jurídica. En términos materiales, el cambio normativo fue acompañado por una serie de políticas públicas generales, como el aumento del presupuesto educativo nacional para que alcanzara el 6,45% del PBI, y otras dirigidas específicamente a la juventud, "fomentando la promoción del derecho a la educación y a la terminalidad educativa" (Vázquez, 2016, p. 26).

En la Educación de Jóvenes y Adultos esto implicó una serie de modificaciones: en primer lugar, la posibilidad de inscribir a jóvenes de 16 y 17 años al nivel secundario de la modalidad, ante la existencia de un *limbo* que expresaba la falta de oferta educativa para ellos. Esto resulta especialmente significativo porque se trata de adolescentes cuya edad, en función de una trayectoria teórica (Terigi, 2008), implicaría estar cursando los últimos años de la escuela secundaria común, pero que sin embargo representan una franja etaria de gran crecimiento en la Educación de Jóvenes y Adultos (en adelante, EDJA)[89]. Simultáneamente, se inauguraron una serie de programas de cursada alternativa a la escolar, entre los que se destaca el Plan FinEs (Plan de Finalización de Estudios Secundarios), que comenzó en 2007 como una opción para acreditar materias adeudadas y se conformó luego, en 2008, como Plan FinEs2, orientado al recorrido parcial o total del nivel medio a través de instancias presenciales, semipresenciales y/o a distancia, que está vigente hasta la actualidad.

[89]Según datos del Censo de 2010, en diecinueve jurisdicciones de la Argentina, entre 2008 y 2010, se registra una tendencia general al aumento de estudiantes de 16 a 19 años en la matrícula del nivel secundario de la EPJA (de la Fare, Botinelli y Lara, 2013)

En este escenario, los BP representan un actor de peso, dado que desde su surgimiento, en 2004, significaron no solo una respuesta a la falta de oferta educativa de nivel secundario para la población de jóvenes y adultxs en barrios populares de la Ciudad y la Provincia de Buenos Aires -aunque no pueden compararse en términos de cobertura con la red escolar estatal-, sino también un puntal de innovación político-pedagógica, cuya propuesta, asentada sobre los pilares de la educación popular y el trabajo autogestivo, ha sin duda influenciado en muchas de las iniciativas impulsadas para la modalidad.

A partir de 2007, y especialmente en 2011, se produjo una expansión cuantitativa y territorial[90] de los BP, y una diferencia sustancial se vio reflejada en la composición etaria de la población estudiantil. Originalmente destinadas a jóvenes y adultos, estas escuelas comenzaron a registrar una importante presencia de estudiantes adolescentes y jóvenes, de entre 16 y 19 años, al punto de que en 2017 se hablaba de un "nuevo sujeto", que representaba un gran desafío para la apuesta político-pedagógica de las organizaciones impulsoras, y las llevó a introducir cambios organizativos, curriculares e incluso normativos (Blaustein Kappelmacher, Rubinsztain y Said, 2018). Si bien esto se vio parcialmente modificado por la reforma en la EDJA impulsada en 2018 en la Provincia de Buenos Aires[91] -que volvió a establecer los 18 años como edad mínima para la inscripción en la modalidad- la presencia mayoritaria de jóvenes entre lxs estudiantes de BP no se ha revertido.

Así, ante la mencionada *doble obligatoriedad* de la escuela secundaria y la vigencia de políticas públicas orientadas a garantizar su cumplimiento, la mayoría de lxs estudiantes jóvenes llega a los BP con experiencias muy recientes de abandono, repitencia y/o expulsión en la escuela secundaria tradicional, y el objetivo explícito de finalizar la secundaria. La elección de estas escuelas suele responder a la recomendación

[90]En la actualidad existen más de 93 Bachilleratos Populares en todo el país, ubicados mayormente en la Ciudad y la Provincia de Buenos Aires, con orientaciones curriculares variadas (Relevamiento Nacional de Bachilleratos Populares, 2016). Si bien un gran porcentaje cuenta con reconocimiento oficial de los títulos, se continúa exigiendo la oficialización de los restantes.

[91] El 1 diciembre de 2017 se firmó un decreto por el cierre de 441 Bachilleratos para Adultos que funcionaban a contraturno en los edificios de escuelas secundarias comunes. A su vez, en febrero de 2018 el Gobierno Provincial, bajo la gestión de Juntos por el Cambio, modificó nuevamente la normativa en relación con la edad mínima para inscribirse en la modalidad de Adultos, rechazando terminantemente la admisión de menores de 18 años, aunque sin propuestas claras acerca de la reincorporación de jóvenes de 15, 16 y 17 años en escuelas secundarias comunes. Estos cambios, en conjunto con el programa Hacemos Futuro, que apuntó a reorientar las actividades de las cooperativas de trabajo hacia tareas de formación, generó en pocos meses una nueva reconfiguración de la matrícula del BP estudiado, que en 2018 volvió a convocar a una mayor población de estudiantes adultxs para el ingreso a 1º año. De todos modos, el trabajo de campo de esta investigación fue realizado mayormente en 2º y 3º año, por lo que el estudiantado sobre el que se basa continuaba siendo mayoritariamente juvenil

de un familiar o amigo, priorizando la cercanía del hogar o lugar de trabajo y la posibilidad de compatibilizar la cursada con los horarios familiares y laborales, asistir con hijxs a clase, entre otras, pero no a la especificidad de la propuesta político-pedagógica. Simultáneamente, se encuentran una escuela enmarcada en una organización social, cuyo objetivo manifiesto es formar sujetos políticos a partir de prácticas colectivas de participación, decisión y organización, que, deliberadamente, difieren en múltiples aspectos de la imagen tradicional sobre la escuela secundaria y de las prescripciones sobre *modos de ser* estudiante que han conocido a lo largo de sus trayectorias educativas previas. En definitiva, una escuela secundaria de matriz expulsiva lxs ha dejado afuera, y otra, de carácter abiertamente inclusivo, les abre las puertas, pero lo que encuentran allí representa una novedad en múltiples sentidos.

A partir de ello, uno de los principales objetivos de esta investigación se centró en identificar y estudiar las tensiones entre -por una parte- las expectativas individuales de los estudiantes, ligadas mayormente a la superación de la prueba escolar, y –por la otra– las expectativas institucionales, que apuntan a la subjetivación política. Me pregunto, entonces –primero– por los modos en que estos jóvenes construyen sus trayectorias escolares, con foco en aquellos hitos que reconocen como formativos a lo largo de sus trayectorias vitales; y –luego– por cómo esto se vincula con la apropiación, rechazo o resignificación de la propuesta pedagógica del BP.

2. Marco teórico y antecedentes

En primer lugar, resulta importante recuperar la noción de “prueba escolar” (Martuccelli, 2007), definida como el desafío estructural de acceder a una serie de credenciales en el mundo educativo que, aunque tendrá características distintas según el sector social, implica -como mínimo- la completitud de la escolaridad obligatoria. La explicación brindada por Martuccelli (2007) lo grafica con claridad:

> en lo que concierne esta prueba, la tensión fundamental se establece entre dos principios: entre el proceso de selección social que se opera en la escuela y la confianza institucional que esta nos transmite o no cada uno de nosotros (Martuccelli, 2007, p. 110).

Este enfoque resulta muy pertinente para analizar las trayectorias de lxs jóvenes de sectores populares que asisten a alguna de las opciones de la modalidad de EDJA, dado que en gran medida este desafío lxs ha definido por la negativa. En efecto, es frecuente encontrar relatos que califican la experiencia escolar de estxs jóvenes en términos de fracaso (Martuccelli & De Singly, 2012) por lo que no han podido hacer: sostener una escolaridad tradicional, idea que se apoya en trayectorias teóricas previamente estandarizadas que se corresponden cada vez menos con las trayectorias educativas reales de lxs adolescentes y jóvenes (Terigi, 2010). Esta evaluación negativa, rayana con la calificación moral y el estigma normalizante, suele ser promovida por el discurso público, e incluso por el académico (ver Escoto & Navarrete, 2018; Téllez Velasco, 2011) y, lejos de reconocer a estxs jóvenes como miembros de una población en situación de riesgo educativo

(Sirvent, 2007), lxs responsabiliza individualmente promoviendo –como plantea Jacinto (2010)– que la individualización devenga en individuación forzada.

En este sentido, las trayectorias escolares interrumpidas o intermitentes de lxs jóvenes de sectores populares son vividas con una sensación de soledad en la que convergen "la exclusión vivida como fracaso y la experiencia de desorganización vivida personalmente" (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 113): es decir, el discurso social en torno a la educación sigue abonando la creciente auto-culpabilización de lxs jóvenes por aquello que no han podido alcanzar; la continuidad escolar y la certificación académica, junto con el progreso que prometen.

En cuanto a la noción de juventud, tal como plantea Chaves (2010) es frecuente encontrar que en múltiples discursos la juventud aparece negada en el presente, planteando que el tiempo para su despliegue es "el futuro". Si además se trata de jóvenes de clases bajas, a dicha *negación* suele sumarse la *negativización* y la estigmatización que los reduce a un grupo social homogéneo y peligroso. Incluso las lecturas que pretenden ser "comprensivas" suelen caer en la victimización de estos jóvenes, sobrevalorando la determinación de las condiciones materiales en que se han socializado al punto de obturar el margen de agencia para decidir sobre sus propias vidas- A diferencia de ello, nuestra concepción de juventud es presente, heterogénea y plural.

Finalmente, y respecto del contexto epocal, deseo situar la experiencia juvenil en el ámbito más amplio de las sociedades postindustriales, que ha sido caracterizado por diversos autores europeos como modernización reflexiva (Beck, 1997), "alta modernidad" (Giddens, 1997, p. 118) y, entre otros, "desmodernización" (Touraine, 1997, p. 27). Entre sus rasgos, el debilitamiento de las instituciones y de los factores estructurales que en épocas previas podían contener a los sujetos –especialmente el mercado de trabajo, pero también los ámbitos comunitarios, la familia, la escuela[92]– ha llevado a un "creciente proceso de desincrustación social de los patrones biográficos, asociado a los procesos de individualización" (Saraví, 2009, p. 29).

Según este enfoque, en el contexto actual los individuos buscan en determinados vínculos, actividades, espacios y elementos materiales e inmateriales, a los que Martuccelli (2007) denomina soportes, la solidez que ya no encuentran en sí mismos, pero la creencia en el ideal del individuo soberano está tan arraigada que opera permanentemente en pos de invisibilizarlos. No todos los soportes son igualmente legítimos: a menor visibilidad, mayor legitimidad, y viceversa. Es decir, "el hecho de recurrir a puntos de apoyo externos es tanto mejor aceptado, en la medida en que estos son cuidadosamente escondidos" (Martuccelli, 2007, p. 77).

[92] Si bien es posible encontrar una matriz común en las transformaciones estructurales en los regímenes de acumulación, este diagnóstico debe ser profundizado bajo la óptica específica del contexto latinoamericano, muy distante del alcance que ha tenido el estado de bienestar en Europa y, por ende, del impacto de su debilitamiento.

Esto constituye la base problemática de la experiencia individual en la cultura contemporánea, que le exige a los individuos el propio manejo de sus experiencias biográficas, con niveles inéditos de reflexividad y sensibilidad, a la vez que habilita "un espacio de libertad y agencia de los sujetos" (Saraví, 2015, p. 47).

En esta línea, en el caso de los BP es clave tener en cuenta que la escuela es a menudo la única institución a la que lxs jóvenes estudiantes asisten de forma regular (a veces junto con la Iglesia o agrupaciones barriales como clubes y murgas). Lejos de enfatizar la pérdida de la función socializadora de la escuela, deseo llamar la atención, en cambio, sobre el peso que pueden tener específicamente los BP en la experiencia juvenil; pero no solo a través de las prácticas específicas que se despliegan en el espacio escolar y su potencial formativo, sino también, y especialmente, en la carga simbólica ligada al estar *dentro* de la escuela. En estos casos, y tal como plantean Chaves, Fuentes y Vecino (2016), "la escuela delimita un *nosotros* particular dentro del universo juvenil barrial" (2016, p. 22) que merece ser analizado desde la perspectiva de los propios actores.

Al respecto, tomo la propuesta de Saraví (2009) de "considerar las expectativas, percepciones y sentidos atribuidos a la escuela" (2009, p. 305) en el proyecto de vida de los jóvenes de sectores populares, para analizar el rol que le asignan en su biografía, y los modos específicos que adopta la *prueba escolar* en la experiencia de estudiar -y estar próximos a egresar- de un BP.

3. Abordaje metodológico

Como fue señalado, presento aquí hallazgos de mi tesis doctoral, cuyo trabajo de campo realicé en el Bachillerato Popular Simón Rodríguez del Barrio Las Tunas, ubicado en la localidad de Pacheco del Partido de Tigre, en la Provincia de Buenos Aires, entre junio de 2017 y diciembre de 2018. Con el foco puesto en documentar los aspectos cotidianos no documentados de la vida escolar (Rockwell, 2009), llevé adelante una estrategia de indagación cualitativa, de orientación etnográfica, que implicó una inmersión prolongada en el campo, e incluyó la observación participante dentro y fuera del espacio escolar –tanto en clases, talleres, asambleas, recreos y actividades especiales, como en movilizaciones, festejos y actividades en el municipio, que si bien no tienen lugar en el espacio físico del BP, son parte de su propuesta político-pedagógica–,la realización de entrevistas individuales y grupales con estudiantes y docentes y, fundamentalmente, la construcción de relatos autobiográficos con ocho estudiantes jóvenes.

Para una operacionalización metodológica de la categoría de *pruebas,* de Martuccelli (2007, 2010), tomé como referencia los trabajos de Di Leo y Camarotti (2013), que proponen abordar la prueba estructural en dos niveles: por un lado, como "una representación analítica, a distancia de las historias concretas, pero animada por la escrupulosa voluntad de construir herramientas que permitan poner en relación los fenómenos sociales y las experiencias individuales"(2013, p. 21). y por otro, como "el examen de las formas efectivas a

través de las cuales los individuos dan cuenta de sí mismos, con los discursos con los que disponen de sus vidas" (2013, p. 21).

En este artículo trabajaré con relatos surgidos de seis entrevistas orales individuales semiestructuradas, presenciales y en profundidad, realizadas entre mayo y septiembre de 2017 con dos jóvenes varones, estudiantes de 3º año en el BP y próximos a egresar: Mauro, de 21 años, y William, de 19. Se ha seguido una pauta organizada en torno a los hitos que los entrevistados consideran significativos en sus vidas, a partir de los cuales busqué identificar si la escuela aparecía mencionada en sus trayectorias biográficas, de qué forma y en qué situaciones. En los sucesivos encuentros, profundicé la indagación en torno a dos ejes:

a) Los requisitos y expectativas que adjudican a la finalización del nivel: qué consideran que es preciso hacer para "tener el secundario", y qué objetivos asocian a ese logro.

b) Los rasgos y experiencias que destacan del BP

En el análisis de las entrevistas se privilegia la voz de los jóvenes, siguiendo el enfoque de la *biografización* propuesto por Delory Momberger (2014) y puesta en práctica en la construcción de relatos *(auto)biográficos* de Suárez (2011).

4. Presentación y análisis de las trayectorias

4a. La trayectoria escolar de Mauro

Mauro tiene 21 años, vivió siempre en el barrio Las Tuna, e ingresó al BP en 2016, para iniciar 2º año. Su primera experiencia en la escuela secundaria fue en una institución pública del mismo barrio, en la que cuenta que cursaba de 10 de la mañana a 5 de la tarde, que era demasiado tiempo "de estar encerrado" y que le daban muchos trabajos para hacer. Veía poco a su familia –su madre y sus hermanos, con los que vive–, y, según relata, la posibilidad de dejar de estudiar siempre estuvo presente:

> Cuando dejé, un año, dije ´Ya está, no voy a estudiar más´. Pero no lo dejé porque era un vago o algo de eso: estaba trabajando de albañil y el tiempo no me daba en la tarde.

Durante el año siguiente no estudió, y cuando los miembros de la iglesia cristiana a la que asiste lo alentaban a retomar los estudios, dice que pensaba "¡No, qué aburrido!". En 2015, su primo le propuso inscribirse en el CENS (Centro Educativo de Nivel Secundario) que funciona en Nordelta, un barrio privado lindante con el suyo. Si bien no estaba interesado y al principio se negó, lo convenció que se cursara a la noche y durante solo cuatro horas, de 18 a 22. Cuenta que fue enojado a inscribirse, pero finalmente empezó:

> A los dos meses mi primo abandonó. Pero yo continué; aunque al principio me dolía mucho la cabeza, porque era mucho trabajo todo eso.

Luego de un año de cursada, en el que se le hacía muy pesada la cantidad de materias y trabajos, escuchó hablar del BP y deslizó en el CENS la idea de cambiarse*:*

> Un profesor, en contra de los bachilleratos populares, decía `No, no te vas a meter en un bachillerato, son terribles, se van a las marchas, la policía los para, los cagan a tiros, no vayas (…) Y al principio también no quería venir porque me decían 'Te van a dar los títulos truchos, no te va a servir para nada'. ¡Mentira!: porque lo terminó mi prima, se recibió, está ahora estudiando la UBA, con un título de acá. Y bueno, al principio como no quería anotarme acá, hasta que al final dije: "Bueno, lo que dios quiera, voy a probar un año".

Con primer año completo, se inscribió para inicial 2° en el BP.

4a.1. Requisitos y expectativas que Mauro asocia a la finalización del secundario

Respecto del primer eje de análisis, noto que ante el pedido de especificar "qué es necesario hacer" para terminar la escuela secundaria, Mauro pone el énfasis en la voluntad, entendida como una cualidad personal e individual. Señala que en su casa no había un interés particular en que él o sus hermanxs terminaran la escuela, y remarca entonces el valor de su iniciativa y esfuerzo, que lo distinguen respecto de su propia familia:

> Yo mismo tomé la decisión de volver a estudiar. Nadie me obligó. Mi familia en principio me dijo `Hace lo que quieras´, así que no había apoyo. (…)
>
> Ahora (en mi casa) me felicitan, me dicen ´muy bien terminando, mi hijo´. Pero tampoco se necesita ser genio para terminar, es uno que quiere aprender. Si uno está dispuesto aprender, va a aprender. (…) No me siento genio, sí capacitado. Aprendí muchas cosas, no soy un genio, pero aprendí muchas cosas.

Es interesante cómo Mauro enfatiza que su logro no es producto de un especial talento ("no soy un genio") sino de "querer aprender", es decir: de tener voluntad y persistencia, idea que refuerza a continuación cuando habla de lo que no entendía y buscaba, y de la ayuda que ha recibido.

> Recibí ayuda de los profesores, de los compañeros, incluso de internet. Porque muchas veces no entendía, no solo matemática, no entendía alguna palabra y la buscaba en el diccionario, en internet, o preguntaba a otra persona, y bueno, me ayudaban. Me ayudan. Muchas cosas no entiendo, muchas cosas...

Se hace notar que ciertos soportes, como Internet y las "personas" que ayudan, si bien no son presentados como imprescindibles, parecen pesar en su experiencia escolar. Dado que la legitimidad de los soportes está ligada, generalmente, a su invisibilidad (Martuccelli, 2007), no sorprende que Mauro demuestre simultáneamente cierto agradecimiento e incomodidad por esa ayuda recibida, y exprese la intención de prescindir de ella:

> En particular me gustaría aprender solo, porque por ahí uno sí necesita ayuda ahora, (…) pero no siempre va a estar otra persona apoyando. Pero también porque me gustaría por ahí capacitarme solo, a ver cómo lo puedo resolver yo.

Esto se vincula con las expectativas depositadas en la cursada y finalización del secundario, que aparecen configurando un ideal de autonomía que exacerba la autoafirmación y prescinde de los otros ("capacitarme solo", "resolver yo").

Mauro menciona en distintos momentos de las entrevistas motivos diversos por los cuales siguió estudiando hasta llegar a tercer año, y recupera sentidos sobre su relación con la formación:

> Cuando mi primo abandonó, seguí por el trabajo. Quería un trabajo más digno (…) porque hoy en día para trabajar en blanco necesitas el secundario completo. (…)
>
> Por los hermanos de la iglesia, me quisieron apoyar, que tenía que seguir adelante, porque dios necesita personas capacitadas. (…)
>
> Quiero terminar para también demostrarle a mi familia que se puede, porque tengo cuatro hermanas mayores y un hermano mayor que no terminaron. Y quiero demostrarles que se puede, que si uno se esfuerza un poquito más todo se puede. (…)
>
> Uno puede capacitarse más, yo más quiero capacitarme. A mí lo que me importa es aprender. Y me gusta aprender, por eso volví a estudiar. (…)

Aquí es posible identificar –primero- la motivación instrumental, vinculada a la demanda pragmática de mejoramiento de la calidad de vida a partir del acceso a un mejor trabajo, donde el término "capacitación" alude a la formación interesada y específica. Y luego, la motivación tiene una dimensión simbólica que aspira a demostrar que, con un pequeño esfuerzo, "se puede" superar la prueba de la escolaridad secundaria, incluso en un contexto donde esto no forma parte del horizonte cercano, y ni siquiera del deseado.

A la vez, se presentan otras dos motivaciones: por un lado, el apoyo de la iglesia cristiana, que opera como un soporte de la experiencia escolar; y por otro, una reconversión del sentido atribuido al conocimiento. Si bien al inicio Mauro dice que no quería volver a la escuela porque le resultaba aburrida, en su relato actual plantea que el regreso a los estudios tuvo que ver con una motivación ligada al deseo de aprender. Más allá de

cierta inconsistencia entre una y otra afirmación, deseo rescatar que el sentido atribuido actualmente a la educación se presenta como positivo y dotado de proyección hacia el futuro.

De todas formas, es importante recuperar que las limitaciones materiales también intervienen en sus planes en relación con la educación:

> Cuando termine el bachillerato quiero seguir estudiando, pero en un año, ya el año que viene dije que no. Porque estaba pensando: seguir estudiando es pagar los libros, pagar el viaje; si quiero ir a la universidad en donde va mi prima tengo que pagar los libros, todo. Por ahí consigo universidades gratis, pero es lo mismo, estar pagando los libros que son carísimos, además lo útiles, todo.

4a.2. Los rasgos y experiencias que Mauro destaca del Bachillerato Popular

En cuanto al segundo eje, los rasgos que componen la imagen que Mauro tiene del BP, a lo largo de las entrevistas él muestra cómo sus prejuicios iniciales se fueron modificando a partir de la experiencia escolar.

> Al principio, decía '¿Qué es esto?' Vas conociendo, te encontrás con algo nuevo y decís: '¡Wow!'. Cuando llegué me explicaron, como siempre cuando comienza la clase, qué es el bachillerato, para qué sirve, te dan todas unas fotocopias. Te van hablando de a poquito, que el bachillerato lo hacemos entre todos, no es que el profesor da clase y los alumnos escuchan nomás, no: los alumnos participan, también ayudan al profesor, porque muchas veces como gente humana nos equivocamos (…) a medida que me fueron enseñando me empezó a gustar (…) el compañerismo, el apoyo, los unos y los otros así, como todo lo hacemos todo juntos.

En relación con su temor inicial respecto de las manifestaciones, también se evidencia un contrapunto:

> La otra gente pensaba que era un bachi de marcha. Y no, nada que ver. (…) cuando entré acá era todo diferente... Sí, te invitaban para las marchas, pero te dicen: ´No hay obligación, es tu voluntad´. Y dije 'Vamos a probar, vamos a ver qué onda. Si me mata la policía, ¿qué voy a hacer?', decía así yo. Pero fue nada que ver, vas, está todo tranqui, y yo también iba con la mente de que me iba a morir de hambre. No: llevan comida, llevan todo para compartir. (…) Si no me equivoco, era de Darío y Maxi la primera marcha que fui. Y antes de venir al bachi no sabía que existía eso... Bueno, acá me enseñaron muchas cosas, lo de Ni Una Menos tampoco lo sabía. Sólo veía la tele, pero decía: '¿Qué es eso? Estas mujeres, piqueteras...Así no va, mirá, esos piqueteros, yo jamás voy a estar ahí'. Yo decía así antes de venir al bachi. Y bueno….

En el cambio de impresión que va teniendo respecto de la propuesta específica del BP, Mauro subraya el valor de los aspectos colectivos y ligados a la participación, en los que se siente cómodo como parte de un

grupo y de un espacio en el que se comparten los aprendizajes, las dificultades e, incluso, el alimento (algo que también destaca como positivo al hablar de algunas materias cuyas clases se inician con una merienda).

Respecto de los contenidos curriculares, él caracteriza la propuesta positivamente en contraposición a la de las escuelas anteriores, que le habían presentado una serie de obstáculos: la carga horaria, la cantidad de materias y los trabajos prácticos para realizar fuera del horario escolar. En su relato suma además el vínculo con los profesores, algo que no aparecía problematizado en otros momentos de su trayectoria.

> Es mucha diferencia: es como compañerismo, más apoyo docente. En otros colegios, por ahí los colegios básicos, son muy estrictos los docentes, te dan mucho trabajos prácticos. Te llenan, te llenan de trabajo y uno está trabajando y no tiene mucho tiempo. (…): ya tiene trabajo cotidiano, más sumarle trabajo, el colegio, todo. Once materias en otro colegio, eran. Acá siete materias y si te dan trabajo podés ir haciendo una semana, ya está. No te dan todos los profesores juntos. O sino los hacemos acá en el bachi. Esa es la diferencia a los otros colegios.

4b. La trayectoria escolar de William

William tiene 19 años e ingresó al BP en el año en que inicié el trabajo de campo (2017). Remarca que amaba la escuela primaria -donde obtenía buenas calificaciones y se sentía feliz por la felicitación de las docentes- y odiaba su casa -en la cual era víctima de duras situaciones de violencia física y verbal por parte de su padre y su madrastra-. Con “grandes expectativas” acerca de lo que sería la secundaria, logró ingresar a una escuela técnica prestigiosa en Escobar -gracias a la ayuda de un tío que trabajaba allí-, donde comenzó con entusiasmo. Sin embargo, por motivos que él atribuye a la situación de violencia en su casa y al grupo de compañeros con el que empezó a juntarse, comenzó a faltar a clase, se llevó todas las materias en tercer año y repitió. Al año siguiente, en un episodio que señala como el más duro de su vida, fue acusado de vender drogas en la escuela y su madre firmó el pase para que lo cambiaran a escuela a una técnica de menor prestigio en el municipio de Tigre, donde vivía.

Para William, la dificultad de continuar en la Técnica de Escobar marcó un antes y un después, que al narrar su historia pondera incluso por encima de las situaciones de violencia que sufría en su casa:

> ¡Eso es lo que a mí todos estos años me persiguió! (…) Esa injusticia. Yo no lo supero y no lo voy a superar.

Luego de que se concretara el cambio de escuela, empezó una etapa que define como de depresión, y no asistió a clases:

> Estaba con mucha bronca (…) me encerraba y no salía de casa. Estaba todo el día pensando, de a ratos lagrimeaba.

Este episodio aparece como un quiebre en su vínculo con la escolaridad:

> Fue desde ese momento que tenía un odio siempre en la escuela (…) Porque yo amaba la educación, yo amaba la escuela. Pero no sé, hubo un momento donde me dejó de importar.

Sin embargo, deja en claro que "dejar la escuela" no estaba entre las posibilidades, por lo que al año siguiente retomó los estudios en la Técnica de Tigre y aprobó 3º año, pero al iniciar 4º comenzó a faltar y se quedó libre.

Al narrar esa etapa, ubica la escolaridad en el lugar central de su vida, a tal punto que la no asistencia se asocia directamente con haber desperdiciado su tiempo:

> Perdí dos años de mi vida prácticamente, porque (si eso no hubiese ocurrido) ya hubiera terminado el secundario.

4b.1. Requisitos y expectativas que William asocia a la finalización del secundario

Si bien William resalta constantemente su capacidad intelectual como un factor de distinción respecto de sus compañeros, e incluso de los docentes, a la hora de analizar los requisitos para finalizar el secundario remarca como decisivos la voluntad y la perseverancia:

> Un aprendizaje (es) que no importa que tengas una mente de la concha de su madre, una lógica de la puta madre. Lo que importa es la voluntad, ¿Me entendés? O sea, la práctica, quiero decir (…) no importa ser tan inteligente, si no tenés mucha lógica, eso se aprende.

En su discurso hay una constante oscilación entre las habilidades que vienen dadas *naturalmente* a través de una "mente brillante" -que dice haber heredado de sus padres-y el esfuerzo, como algo que debe ser producido por cada unx: él ser refiere a "la práctica" y a la disciplina de establecer rutinas de trabajo y de estudio. Estos dos aspectos se combinan de modo peculiar en su trayectoria escolar y lo convierten en una persona a quien, dice, las instituciones educativas no lograban ofrecerle suficientes desafíos:

> No encontraba, no me sentía satisfecho. (...) ¿Pero sabés qué es lo que me genera desafíos? Yo me genero desafíos, no entregando las cosas. (...) Inconscientemente, no prestando atención... falté a muchas clases. Y eso es lo que hice estos dos años en esta técnica, no me esforcé, los pasé así. Solamente iba a las integradoras y esas cosas, y alguna inclusive me llevé y la aprobé.

Contrarrestando su desinterés por la escuela, William señala la importancia de su voluntad individual para autogestionar el aprendizaje, leer libros asociados a temáticas de interés para mejorar la capacidad de expresión, etc.:

> Se aprende estudiando, leyendo (…) si tenés una mente así, tenés que preocuparte en hacer. Y que si tenés tiempos libres, que no los desperdicies. Que leas libros.

En reiteradas ocasiones vuelve a enfatizar sobre el valor de la voluntad y la perseverancia para educarse a sí mismo: dice que quiere aprender a controlar sus emociones, que busca ejercitar su cuerpo para verse mejor, que aprende en youtube acerca de las distintas inteligencias humanas, que desea mejorar su oratoria y ampliar su vocabulario, etc. Al mismo tiempo, realiza duras auto-críticas: se lamenta por desperdiciar el tiempo y por "no hacer nada", y reconoce que en parte se ve influenciado por el maltrato de su padre, que lo llama "rata", "mantenido", "cucaracha", etc.

El ideal de auto-didacta aparece como un pilar fundamental en el relato biográfico de William: él es su propio maestro, y los espacios de formación que señala como fértiles dejan afuera a la escuela. Sin embargo, al mismo tiempo que se coloca *por encima* del desafío de terminar la secundaria (como si no le resultara significativo), también reconoce que la dificultad para concentrarse, la falta de constancia en la asistencia y la postergación de la entrega de trabajos complican su aprobación, y hacen peligrar su proyecto personal posterior al egreso.

> En relación con las expectativas respecto de la graduación del nivel secundario, se destaca la necesidad del entrevistado en demostrar su valor a través de su capacidad intelectual. En relación a un episodio en el que su participación en las olimpiadas de matemática se vio frustrada por la falta de acompañamiento de adultos, cuenta:
>
> Eso fue algo que lo tengo hasta ahora. ¿Por qué no fui ahí? ¿Por qué no fui a demostrar quién era yo? (…) ahora estoy pensando en recuperar eso, ese sentimiento que tendría que haber sentido, en la universidad. Quiero ser el mejor... No sé cómo lo verá la otra gente, pero yo siento que lo soy.

El reconocimiento que William imagina tiene como punto cúlmine la universidad, un horizonte frente al cual se identifica ya como "el mejor", aun sin haber definido qué carrera estudiar. A partir de ello, presenta a la escuela secundaria como un tránsito (obligado) hacia la educación superior, como un paso instrumental pero sin un valor intrínseco. A partir de ello, él elude el desafío que puede plantearle, situándose imaginariamente por encima de las instituciones educativas en su totalidad:

> Para mí ninguna escuela está a mi altura. (…) Ni siquiera la universidad creo que me va a resultar difícil. Por eso quiero estudiar algo que me guste a mí, matemática. La contabilidad, las finanzas, eso es lo que me gusta....

Al proyectar su futuro en términos materiales, William orienta sus expectativas hacia el éxito económico en el ámbito de las finanzas, algunas veces poniendo a la universidad como un paso para ello y otras restándole importancia frente a otras formas de capacitación:

-E: ¿A dónde querés llegar?

-W: "A una vida... a un estilo de vida mejor, digamos. Tener un capital mejor, más...jugoso. (Haciendo) inversiones. Pero yo esto del estudiar lo hago porque mi mente me lo pide, para estar bien. Porque hoy en día mi mente está... quiere más información. (…)

-W: Eso es lo que hay que hacer: estudiar.

-E: ¿Y dónde podrías ejercitar eso?

-W: Y… capacitaciones, ¿no? Leyendo libros. No cualquier libro.

-E: Por tu cuenta.

-W: Sí... acá (en el bachillerato) no"

En el discurso de William la finalización de la escuela secundaria no es nombrada como un logro, sino solo como un paso necesario que habilitará su verdadero proyecto de formación personal. Él no presenta a la escuela como el lugar en el que puede aprender, sino que insiste en que para ello debe leer libros sobre inversiones y emprendedorismo, y ya se ha anotado en cursos cortos para invertir en criptomonedas.

4b.2. Los rasgos y experiencias que William destaca del Bachillerato Popular

William relata de este modo su llegada al BP:

> …Vengo de otra escuela, ¡más avanzada...! No sé ni cómo llegué acá (risas). Me suenan muy aburridas todas. Acá, esta sí… te deja ser más creativo. Te deja opinar, debatir, es muy distinta a las otras escuelas. Las otras escuelas son como más rutinarias, ¿viste? Uno se aburre".

Es significativa la concepción que el entrevistado tiene sobre el tiempo de vida que *perdió* por haber repetido varios años del secundario común. En comparación con ello, la llegada al BP es vivida como una opción acelerada y "fácil". Su discurso sobre esta modalidad educativa pen articular permite inferir diversas concepciones de la escuela en sentido amplio, que remiten a la pregunta por la gramática escolar (Tyack y Cuban, 1995) y por aquello que define qué es –y qué no es- una escuela.

Al comenzar su relato sobre el BP, se enfoca en los contenidos, y señala que el nivel educativo le resulta bajo:

> Yo estoy en una escuela popular, porque es de descarte. No, no es que digo: "¡Oh, escuela popular! ¡La educación popular me encanta!". Por eso... por eso no sabía si te iba a servir esto. Porque también tiene sus desventajas esta escuela. Es muy pobre la educación. Eso no está bueno. (…) Están dando en tercero cosas que yo vi en segundo, o tercero de secundaria. Pero bueno, yo estoy para terminar el año, ¿no?

William relata lo ocurrido en el aula en relación con una consigna específica dada en la clase de Lengua y Literatura, anécdota a través de la cual busca diferenciarse del resto de sus compañeros ("ellos"):

> Es demasiado para ellos**.** Porque lo terminamos de leer 19.30, y 19.50 había que entregarlo. Y ellos se complicaron demasiado. De hecho, ni siquiera sabían qué era una síntesis, pensaban que era un resumen. Y son cosas diferentes. Eso mismo le dije a la profe: ´No saben lo que es una síntesis, están haciendo resumen y se complican´. Y ahí ella... la profe les fue a explicar.

Del mismo modo, él toma distancia de la propuesta educativa, como preservando su distinción intelectual. Señala que no sabe cómo llegó al BP, e incluso concluye*: "yo creo que definitivamente no tengo que estar acá*". En sintonía con ello, cuenta que su hermana asiste actualmente a la escuela técnica de la que él fue expulsado, y que cuando los profesores le preguntan por él, *"les dice que estoy estudiando, porque ella sabe qué decir, tampoco les va a decir... para no hacerme quedar mal".* William supone que los profesores lo imaginan en la universidad, porque lo que quiere evitar que su hermana cuente que sigue en la escuela secundaria y, más aún, que cursa en un BP.

En la ambivalencia que expresa en su relación con el BP, también es posible identificar una disconformidad mayor con el formato escuela y con la incomodidad que significa la adaptación a una gramática escolar nueva (Elisalde, 2010) como la del BP

> Estoy ahí y no estoy… Estoy extrañando al profesor en el pizarrón haciendo todo, y yo haciendo eso. Y es loco eso, ¿no? Que uno... nada le parece bien, entonces. (…)
>
> Pasa que acá es igualdad. Y acá uno no se puede venir a hacer "Yo soy el inteligente", "yo soy esto.

No obstante, a la vez que critica el nivel académico, William rescata como positivos ciertos rasgos del BP, como los ligados a habilidades sociales que exceden lo meramente curricular.

> Por ejemplo no hablo yo, no soy de opinar. Pero sé que de eso se trata la educación popular. El debate, lo que uno piensa... y eso fue lo lindo, eso es lo que rescato de estar acá. Que en otras escuelas no tienen eso.

5. Discusión y conclusiones

Como se deprende de los casos presentados, el vínculo de estos dos jóvenes con la escolaridad, en general, y con el BP, en particular, presenta características singulares en función de sus experiencias, historias familiares, condiciones materiales de vida y del modo en que éstas han influido en sus trayectorias escolares (Terigi, 2010; Briscioli, 2012).

Con relación a los modos en que viven la *prueba escolar*, identifico que existen diferencias entre los casos de Mauro y William, aunque también varios rasgos comunes, que permiten establecer un contrapunto. Para el primero, hasta el momento de retomar el secundario, la escolarización no se configuraba como un espacio ni un objetivo prioritario en su vida, a diferencia lo que sí sucedía con su familia y su trabajo. Sin embargo, al volver a estudiar, la escuela se convierte en el principal espacio de legitimación de sí frente a quienes forman parte de su comunidad: la familia y los "hermanos" de la iglesia cristiana. Esto habilita, a su vez, la posibilidad de vivir mejor en el futuro, y de reconocerse en el disfrute que le ha despertado el conocimiento como algo recuperado de su propia biografía.

Al remitirse al BP, Mauro alude a los prejuicios con los que llegó inicialmente (la obligatoriedad de las marchas, la no oficialidad de los títulos, el "quilombo"), y deja entrever que esa carga negativa sobre la escuela puede estigmatizar, también, a quienes asisten a ella, tildándolos despectivamente como "piqueteros", ruidosos, e incluso poco inteligentes. Ahora bien, a partir de su experiencia como estudiante del BP, logra cambiar esa representación y reivindicar esa propuesta educativa, positivizando muchos de los aspectos que ante juzgaba como negativos, como la menor cantidad de materias, que le facilita la cursada, la ayuda constante de docentes y compañeros, e incluso la emoción que le generaron las marchas de las que participó.

Para Mauro, así como la pertenencia a una iglesia resulta central en el relato de sí, la pertenencia al BP y a su grupo del curso, lo vinculan con lo colectivo y lo subjetivan en términos positivos. En ese sentido, sus pares son considerados, también, un soporte para la experiencia escolar, que lo impulsa hacia la consecución de metas personales en el futuro. Un rasgo interesante aquí, de todas formas, es que si bien valora la ayuda recibida, se orienta a la prosecución de una autonomía exacerbada, en la que cree necesario prescindir del acompañamiento para demostrar(se) que "puede solo".

Por otra parte, el caso de William resulta, en estos aspectos, muy distinto. Para él la escuela aparece como un lugar de refugio y como el ámbito de reconocimiento de su capacidad, en oposición a su casa/ su familia, en la que se ha sentido solo, no tenido en cuenta y maltratado física y emocionalmente. En este

sentido, la pérdida de la vacante en la Técnica de Escobar se vuelve para él un equivalente de haber perdido la posibilidad de *salvarse* y demostrar quién es realmente.

A raíz de esto, su llegada al BP -tras varios intentos fallidos en escuelas secundarias comunes- representa para él un desvío de su *verdadero* camino, un lugar al que parece haber sido arrojado, no por falta de talento o de voluntad, sino a causa de una injusticia. Según dice, el BP es para él un plan alternativo ("el descarte"), que debe atravesar con el objetivo instrumental de volver a su plan original, y que le permitirá, pese a todo, acceder al paso siguiente en su trayectoria educativa.

Respecto del BP, su representación es mayormente negativa: considera que se trata del lugar al que asiste gente que no es como él, por lo que constantemente busca diferenciarse de "ellos", sus compañeros, e incluso de los docentes. De su discurso se deprende que no quiere pertenecer al grupo de quienes *precisan ayuda* para salir adelante, de lxs que son *asistidxs*. Como haciéndose eco del *leit-motiv* del emprendedorismo y el hombre que se hace a sí mismo, William muestra voluntad por pertenecer a aquellxs que lo logran por sí solos, que se auto-educan.

El análisis de las trayectorias escolares de Mauro y William lleva a reflexionar acerca de las formas que adopta la *prueba escolar* en distintas biografías. Ambos jóvenes se vinculan de formas muy diferente con el objetivo de "tener el secundario", y tanto atravesar esta prueba estructural como superarla tiene distintas implicancias para ellos.

Mauro destaca la experiencia en el BP como una oportunidad, y remarca como positivos todos los aspectos que lo ayudaron a alcanzar la finalización del nivel: el compañerismo, la ayuda de los docentes, la menor cantidad de materias y la flexibilidad para la entrega de trabajos, frente a la constante dificultad por comprender y seguir el ritmo de los estudios que remarca de sus experiencias previas. En su caso, lo colectivo opera como un soporte fundamental, que no solo se refleja dentro del aula sino que también se plasma en su vinculación con los espacios de participación propuestos por el BP. Entre ellos, la máxima expresión son las movilizaciones, que antes de ingresar rechazaba y que, tras el paso por esta escuela, ha comenzado a disfrutar. La matriz comunitaria aparece como un espacio de contención y de posible empoderamiento.

Para William, en cambio, el BP aparece como un espacio no del todo legítimo pero que le permite recomponerse de lo que considera una tragedia individual: la injusticia que lo desvía del camino y le hacer "perder tiempo". Él está solo en esa odisea, y se posiciona imaginariamente por encima del valor de la escuela y de la capacidad de sus compañeros, dificultando su interés por los aspectos grupales y colectivos de la propuesta. Cabe destacar, de todas formas, que reconoce la importancia de las dinámicas participativas y del objetivo de que los estudiantes puedan ubicarse en un rol activo y ejerciten su capacidad de expresión, aunque no se hace eco de ellas. Lejos de la idea de comunidad, su objetivo parece enfocarse en confirmar su

diferencia esencial, y el éxito en ese camino confirmaría que no hay desigualdad social que no pueda ser superada con la voluntad y el talento personal, en una clara encarnación del relato meritocrático (Dubet, 2015).

En este sentido, a partir de lo analizado es posible dar cuenta de los modos diferentes y, en cierta medida, opuestos, en que estos jóvenes se perciben como sujetos sociales: *para/con* los otros, en el caso de Mauro y *contra/sin* los "otros", en el caso de William. En otras palabras, en comunidad o en soledad.

En ambos casos, el análisis nos lleva a reflexionar de modo más amplio acerca de los modos en que la visibilidad de los soportes que hacen posible la finalización de la escuela secundaria puede incidir sobre el valor mismo de ese logro. En otras palabras, que la forma en que es superada la *prueba escolar* puede incidir también en los procesos de construcción de la identidad de los jóvenes, en función de cuánto se acerque o se aleje de la imagen de un individuo que *se hace a sí mismo.* Esto remite a una interesante discusión, que me propongo abordar en próximos trabajos, en relación con la devaluación de los títulos secundarios y a los procesos de segregación del sistema educativo actual (Bottinelli, 2017), que abren o cierran puertas a individuos de distintos sectores sociales en función de procesos que pueden ser caracterizados como de acumulación de desventajas (Saraví, 2006).

Se abren, también, una serie de interrogantes respecto de las condiciones que favorecen o dificultan la apropiación del espacio del BP por parte de lxs estudiantes, y el modo en que la identificación con núcleos y objetivos de tipo colectivo puede generar un cambio radical en la constitución de la subjetividad. En definitiva, la pregunta por aquellos factores que pueden activar procesos de subjetivación política colectiva al tiempo que garantizan el derecho de todos los sectores sociales a la educación y la certificación.

Bibliografía

Beck, Ulrich. *et al*. (1997). *Modernización reflexiva*, Alianza Universidad: Madrid.

Blaustein Kappelmacher, Ana Lea, Rubinsztain, Paola, y Said, Shirly (2018). Las disputas por los sentidos de la educación. Los bachilleratos populares en el ciclo kirchnerista en la Argentina, Almeida, M. A., et, al., *Las disputas por lo público en América Latina y el Caribe* (125-158), CLACSO-TNI-IEALC, Buenos Aires. Recuperado de http://209.177.156.169/libros/Las_disputas_por_lo_publico.pdf#page=126

Bottinelli, Leandro (2017). Educación y desigualdad Un repaso por algunos aportes de la sociología de la educación en la Argentina. *Revista Sociedad*, (37).

Brusilovsky, Silvia (2005) *Educación de jóvenes y adultos (EDJA)*, Plan Fénix, FCE, UBA.

Chaves, Mariana; Fuentes, Sebastián y Vecino, Luisa (2016). *Experiencias juveniles de la desigualdad. Fronteras y merecimientos en sectores populares, medios altos y altos*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

Chaves, Mariana (2010) *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

D' Aloisio, Florencia (2014). *Mirar el porvenir a través de la secundaria: la concreción de proyectos biográficos, ¿una cuestión de voluntad individual?* En Paullín, Horacio. et al. Jóvenes y escuela. Relatos sobre una relación compleja. Córdoba: Editorial Brujas. Recuperado de http://baseries.flacso.org.ar/uploads/productos/0238_05.pdf#page=21

De la Fare, Mónica.; Botinelli. Leandro.; y Lara, L. (2013). Estudiantes del nivel secundario de la educación permanente de jóvenes y adultos (EPJA). *Serie Informes de Investigación*, *8*, Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

Delory-Momberger, Christine (2014). *Experiencia y formación: biografización, biograficidad y heterobiografía*. Revista mexicana de investigación educativa,19(62), 695-710.

Dubet, Francois (2015) *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario).* Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Dubet, Francois y Martuccelli, Danilo (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.

Feldfeber, Miriam y Gluz, Nora (2011). *Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo sign*o". *Educação & Sociedade*, 32(115), 339-356.

Giddens, Anthony (1997). *Vivir en una sociedad postradicional*. En Ulrich Beck, Antonhy Giddens y Scott Lash, *Modernización reflexiva* (75-136). Madrid: Alianza Universidad.

Kessler, Gabriel (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Martuccelli, Danilo (2007). *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. Santiago de Chile: LOM.

Martuccelli, Danilo y De Singly, François (2012). *Las sociologías del individuo*. Santiago de Chile: LOM.

Martuccelli. Danilo (2010*). Entrevista: La sociología en los tiempos del individuo. Doble Vínculo*, 1(1).

Nobile, Mariana (2016). La escuela secundaria obligatoria en Argentina: Desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes. *Última década*, 24(44), 109-131.

Núñez, Pedro y Litichever, Lucía (2015). *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

Rockwell, Elsie. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Said, Shirly y Kriger, Miriam (2019). *¿Cómo "tener el secundario"? relatos de jóvenes estudiantes de un bachillerato popular en torno a la superación de la prueba escolar.* Ponencia presentada en XI

Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXVI Jornadas de Investigación, XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional, I Encuentro de Musicoterapia, Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Saraví, Gonzalo, (2006). Los eslabones de la violencia juvenil: acumulación de desventajas en la transición a la adultez. En Javier Moro*, Juventudes, violencia y exclusión. Desafíos para las políticas públicas*. Guatemala: INDES, INAP.

Saraví, Gonzalo (2009) *Transiciones Vulnerables. Juventud, Desigualdad y Exclusión en México*. México: CIESAS.

Saraví, Gonzalo. (2015). *Juventudes Fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: FLACSO.

Sirvent, María Teresa (2007). La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en Argentina". *Revista Argentina de Sociología*, 5(8), 72-91.

Suárez, D. (2011). Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación-formación-acción. *Revista del IICE*, (30), 17-30.

Svampa, Maristella (2007). Las fronteras del gobierno de Kirchner: entre la consolidación de lo viejo y las aspiraciones de lo nuevo*. Cuadernos de CENDES*, 24(65), 39-61.

Téllez Velasco, Daniel (2011). Jóvenes nini y profesionistas titi: la estratificación letrada del desempleo. *El Cotidiano*, (169), 83-96.

Terigi, Flavia (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, 17(29), 63-72.

Tiramonti, Guillermina (Comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.

Tyack, David y Cuban, Larry (1995). *Tinkering toward utopia*. Cambridge: Harvard University Press.

Vázquez, Soledad (2014). *Alumnas embarazadas y/o madres: pruebas escolares, soportes y resistencias en contextos de marginalidad urbana* (Master's Thesis), FLACSO. Sede Argentina, Buenos Aires.

Zibechi, Raúl (2005). *La educación en los movimientos sociales, Programa de las Américas*. Silver City NM: Internacional Relations Center.

KAIROS. Revista de Temas Sociales
ISSN 1514-9331. URL: http://www.revistakairos.org
Proyecto Culturas Juveniles
Publicación de la Universidad Nacional de San Luís
Año 25. Nº 48. Diciembre de 2021 - VOL III
DOSSIER: JUVENTUDES

Singularidades y vida en común: las (in)justicias y lo público en instituciones de educación superior no universitaria[93]

Pablo Francisco Di Leo[94]
Ana Josefina Arias[95]

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

Resumen

En este trabajo presentamos resultados de una investigación social, cuyo objetivo principal es analizar los relatos, los sentidos y las prácticas en torno a los derechos y lo público presentes en las experiencias de personas jóvenes y adultas en instituciones educativas que forman para el trabajo sobre los otros. Con dicho objetivo, desarrollamos una estrategia metodológica cualitativa, realizando observaciones y entrevistas semiestructuradas a estudiantes, docentes, directivas/os y personal no docente en cinco institutos de educación superior no universitaria de gestión estatal, ubicados en distintos barrios del Área Metropolitana de Buenos Aires, Argentina. Para el despliegue del problema, retomamos herramientas conceptuales de las ciencias sociales contemporáneas, especialmente los trabajos de Danilo Martuccelli en torno a la experiencia contemporánea de la condición social moderna, y de François Dubet, sobre el declive del programa institucional y los sentimientos de injusticia. Siguiendo los lineamientos de la teoría fundamentada, identificamos en los

[93] El presente trabajo se desarrolló en el marco de los Proyectos de investigación: a) UBACyT 2018 Mod I 20020170100325BA; director: Pablo Francisco Di Leo, codirectora: Ana Josefina Arias; financiado por la Universidad de Buenos Aires (UBA). b) PICT 2016-4433. Investigadora/es responsables: Pablo Francisco Di Leo, Ana Josefina Arias, Horacio Luis Paulín; financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT). Integrantes: Valentina Arce Castello, Lucía Angélica Arias, Florencia Caparelli, Rafael Carreras, Florencia D'Aloisio, Pablo Nahuel di Napoli, Gustavo Galli, Guido García Bastán, Mariela Giacoponello, Mayra Ludmila Gómez, Mariana Alejandra González, Norma Beatriz Ibarra, María Eugenia Pinto, Nicolás Carlos Richter, Noelia Alejandra Sierra, Sebastián Ezequiel Sustas, Silvia Tapia, Rodrigo Vaccotti Martins, Soledad Vázquez, Alejandro Villa. Sede de los proyectos: Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

[94] Licenciado y Profesor de Sociología, Universidad de Buenos Aires (UBA). Doctor de la UBA en Ciencias Sociales. Magíster de la UBA en Políticas Sociales. Posdoctor del Instituto de Medicina Social, Universidad del Estado de Río de Janeiro (IMS-UERJ). Investigador Independiente del CONICET, con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani, UBA. E-mail: pfdileo@gmail.com

[95] Trabajadora Social, Magister en Políticas Sociales y Doctora de la Universidad de Buenos Aires (UBA) en Ciencias Sociales. Es docente regular e investigadora en la Universidad Nacional de La Plata y en la UBA e investigadora del Instituto de Investigaciones Gino Germani. E-mail: anajarias@gmail.com

relatos y experiencias analizadas las principales *gramáticas institucionales* en torno a las *justicias/injusticias* y lo *público*, presentes con fuerza y articuladas entre sí. Mediante dichas gramáticas, estas instituciones y sus sujetos se (re)construyen en una permanente tensión entre desinstitucionalización y reinstitucionalización, entre singularidades y vida en común. Tanto en sus interacciones cotidianas, como en sus demandas y manifestaciones en escenarios presenciales y virtuales, las personas que participan en estos institutos ensayan formas del acceso y ejercicio de derechos en nuestra sociedad contemporánea: sentidos y prácticas sobre lo público con una sensibilidad que posibilita singularizar lo común.
Palabras clave: instituciones; educación superior; singularidades; derechos; justicia; Estado.

Singularities and life in common: the (in)justices and the public sphere in non-university higher education institutions

Abstract

In this work, we present results of a social research, whose main objective is to analyze the stories, meanings and practices around rights and the public sphere, present in the experiences of young people and adults in educational institutions that train for work on others. Considering this objective, we developed a qualitative research methodology, conducting participant observations and semi-structured interviews with students, teachers, managers and non-teaching workers in five non-university higher education institutes of state management, located in different neighborhoods of the Metropolitan Area of Buenos Aires, Argentina. To unfold the problem, we take up conceptual tools from contemporary social sciences, especially the works of Danilo Martuccelli on the contemporary experience of the modern social condition, and François Dubet's, on the decline of the institutional program and the feelings of injustice. Following the guidelines of the grounded theory, we identify in the narratives and experiences analyzed the main *institutional grammars* around *justice / injustice* and the *public sphere*, strongly presented and articulated among themselves. Through these grammars, these institutions and their subjects are (re)built in a permanent tension between deinstitutionalization and reinstitutionalization, between singularities and life in common. Both in their everyday interactions, and their demands and demonstrations and virtual scenarios, people who participate in these institutes try out forms of access and exercise of rights in our contemporary society: meanings and practices about the public sphere with a sensitivity that makes it possible to singularize the common.
Keywords: institutions; higher education; singularities; rights; justice; state.

Introducción

La literatura sobre instituciones parte de varias nociones para describir su situación actual: declive (Dubet, 2006); desinstitucionalización (Kessler y Merklen, 2013); desfondamiento (Fernández, 1999). Todos estos trabajos parecen coincidir en que las instituciones no son lo que eran. Esta idea de lo que fueron parece modelar la mirada o parece ser el lugar desde el cual se analizan las experiencias singulares. En Argentina, las instituciones anteriores a la década de 1970 aparecen –tanto en la bibliografía como en los relatos de los actores– como las "normales" y, simultáneamente, cuestionadas por muchos movimientos políticos e intelectuales. Asimismo, las consecuencias de las políticas neoliberales, vinculadas tanto con las privatizaciones, los desfinanciamientos y los ataques hacia lo público y lo estatal en general, son un escenario por demás conocido y reconocido en sus efectos sobre las prácticas institucionales (Svampa, 2005; Danani, Arias, Chiara y Gluz, 2018; Grassi y Hintze, 2018; Nazareno, Segura y Vázquez, 2019).

En la actualidad la construcción de lo público y su relación con la justicia y la injusticia se encuentra en otra etapa que la de finales del siglo pasado. Existe consenso en que las nuevas dinámicas no son similares a las de la década de 1990. Sin embargo, dicho concepto sigue siendo un objeto cuestionado y sus redefiniciones, objeto de experiencias políticas diversas. Las instituciones estatales son un blanco de ataque de los proyectos y gobiernos neoliberales, mientras que muchas acciones de defensa de los sistemas de protección parten de las demandas y movilizaciones políticas populares. Pero, fundamentalmente, el rol de lo público en su sentido más integral, como lo común, lo universal, lo que es de todas/os, está fuertemente cuestionado, permeando sentidos comunes que transforman las dinámicas de construcción política (De Sousa Santos, 2009; Vilas, 2011).

Como comenzamos a reflexionar en otros trabajos (Di Leo y Arias, 2019; Arias y Di Leo, 2020), en las diversas organizaciones sociales e instituciones públicas en las que desarrollamos nuestras investigaciones nos encontramos con prácticas e identidades personales e institucionales que se configuran cotidianamente en una permanente tensión entre lo singular y lo común. En la etapa actual de nuestra investigación, nos proponemos encontrar en las experiencias institucionales de personas jóvenes y adultas, relatos, sentidos y prácticas relacionados con los derechos, la justicia y lo público. Con dicho objetivo, desarrollamos un trabajo de campo en lugares que consideramos analítica y políticamente potentes: instituciones de educación superior no universitaria de gestión estatal. La elección de estas se debió a dos motivos principales. Por un lado, queríamos incorporar al análisis las experiencias y reflexiones de estudiantes y trabajadoras/es[96] en instituciones que, desde el Estado, eduquen para el trabajo sobre los otros. Esto nos permite acercarnos a un ángulo de observación muy interesante, el lugar reflexivo de los actores y actrices sobre sus prácticas y

[96] En la escritura del artículo utilizamos un lenguaje no sexista e inclusivo, conscientes de que los lenguajes con los que nos comunicamos, nos relacionamos y escribimos reflejan distintas formas de desigualdad, segregación y/o exclusión entre los géneros (RAADH, 2018).

también sobre sus expectativas de futuro como trabajadoras/es y estudiantes en el actual momento de nuestra sociedad. En segundo lugar, desde 2016, funcionarias/os del gobierno de la Alianza Cambiemos –a nivel nacional, en la CABA y la Provincia de Buenos Aires– generaron diversos ataques políticos y mediáticos hacia las/os docentes, sus organizaciones sindicales y los profesorados estatales, profundizando el desfinanciamiento y la invisibilización de sus comunidades, tradiciones, identidades, trabajos y proyectos[97]. Por ello, consideramos importante aportar desde nuestro trabajo a la visibilización y la defensa de estos institutos.

Dentro de los múltiples interrogantes que abordamos en nuestro estudio, en este artículo nos centramos en las siguientes preguntas-problema: ¿En torno a qué sentidos de lo justo, lo injusto y de los sujetos –tanto quienes trabajan como aquellos sobre los que trabajan– se conforman y sostienen estas instituciones? ¿Cómo se vinculan y tensionan las formas de ser y las demandas singulares con la vida en común? ¿Qué sentidos, valoraciones y tensiones adquiere lo público? Para responderlas, analizamos las entrevistas realizadas durante 2019 a estudiantes, docentes, directivas/os y personal no docente en cinco institutos de educación superior no universitaria de gestión estatal, ubicados en distintos barrios del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA)[98], Argentina.

Organizamos el artículo de la siguiente manera: en la primera sección hacemos un breve recorrido por algunas herramientas conceptuales de la teoría social contemporánea que nos ayudan a desplegar nuestro problema de investigación. Luego, explicamos la estrategia metodológica utilizada para la construcción y análisis de los datos. Posteriormente, desarrollamos los resultados de nuestro estudio de las principales *gramáticas* presentes en estas instituciones en torno a *las justicias/injusticias* y *lo público*. A modo de cierre (y apertura), sintetizamos y articulamos los principales hallazgos del trabajo, proponemos algunas reflexiones y nuevos interrogantes para futuros abordajes.

Herramientas conceptuales

En un libro publicado hace pocos años, Danilo Martuccelli (2017a) propone autonomizar analíticamente la experiencia contemporánea de la *condición social moderna*. Para ello, actualizando la sensibilidad e imaginación sociológicas de Georg Simmel (2014) y Wright Mills (1994), estudia las vivencias y reflexiones de los individuos para ponerlas en diálogo con las principales transformaciones estructurales de las modernidades (en plural), que configuran las experiencias en torno a lo social en cada país o región en un determinado período histórico:

[97] Para un análisis y síntesis de los principales fundamentos ideológicos, posiciones discursivas y políticas de formación docente del gobierno neoliberal de la Alianza Cambiemos entre 2016 y 2019, ver Feldfeber (2019).

[98] El AMBA está compuesta por la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y un sector suburbano conformado por 24 municipios (GBA), Argentina. El área en su conjunto presenta importantes desigualdades sociales y económicas expresadas en una creciente segregación y fragmentación urbana (Cravino, 2016).

> (...) la experiencia de la condición social moderna es inseparable del advenimiento de lo social, en verdad, y para ser más exactos, de un proceso creciente e irreversible de societalización de las vidas personales: los individuos se sienten –y son– cada vez más movilizados de manera coercitiva en la sociedad y al mismo tiempo sienten que son, cada uno de ellos, irreductiblemente distintos. O sea, el individuo se vive, en su singularidad, la más íntima y personal, como irreductible a la vida social, y al mismo tiempo el individuo se vive como indisociable de la vida colectiva (Martuccelli, 2017b, p. 94).

Tal como surge de sus estudios en distintas sociedades (Martuccelli, 2010; Araujo y Martuccelli, 2012) y también encontramos en nuestras investigaciones sobre biografías y procesos de individuación de jóvenes de sectores populares (Di Leo y Camarotti, 2013; 2015; Di Leo y Arias, 2019, Paulín et al, 2020), las personas construyen sus experiencias sociales a lo largo de sus vidas a partir de múltiples relaciones con los otros y con las instituciones, demandando ser reconocidas, cuidadas, respetadas en sus *singularidades*. Martuccelli (2017a) utiliza este concepto tomando distancia de sus sentidos más habituales —lo extraordinario, lo poco frecuente, lo original o lo inexplicable— ya que invisibilizan sus vínculos con lo colectivo y lo social. En cambio, dialogando con las filosofías de Gilbert Simondon (2015), Giorgio Agamben (1996) y Jean-Luc Nancy (2006), propone abordar la singularidad desde la existencia, que es impensable independientemente de la co-existencia con otros: "El *ser* es singular y plural, a la vez, indistintamente *y* distintamente. Es singularmente plural y pluralmente singular" (Nancy, 2006, p. 44).

Desde esta perspectiva, el estudio sociológico de las singularidades es indisociable del análisis de las condiciones, los obstáculos, las tensiones, las pruebas y los soportes en relación con los cuales los individuos llevan adelante sus vidas, conforman cotidianamente sus identidades, en múltiples escenarios colectivos, más o menos institucionalizados. El objetivo principal de este programa de investigación es comprender, en cada sociedad histórica, cómo se configuran y qué características distintivas asumen los vínculos –siempre problemáticos e inevitables– entre las singularidades y la vida en común. En síntesis, busca aportar posibles respuestas –tanto analíticas como políticas– a un interrogante central de la actual condición social moderna: "¿cómo asegurar colectivamente para todos, la posibilidad de la existencia singular de cada uno?" (Martuccelli, 2017b, p. 103).

Estos análisis en enmarcan en una serie rupturas ontológicas y epistemológicas cada vez más presentes en las ciencias sociales contemporáneas. En este sentido, en los trabajos de Bruno Latour (2008), *lo social* deja de concebirse como un objeto ontológicamente distinto a los demás, para vincularse a otra de sus raíces etimológicas —exploradas, entre otros, por Gabriel Tarde (2011) y Georg Simmel (2014)—: a las *asociaciones*. Desde esta propuesta, la sociología no se ocupa de develar el funcionamiento de una realidad, un objeto preexistente, una estructura independiente de los individuos y de otras realidades "no sociales", sino

fundamentalmente de rastrear *conjuntos de asociaciones entre elementos heterogéneos* que permiten explicar los orígenes y las transformaciones de los fenómenos, las instituciones y las identidades sociales (Latour, 2008). Dicho de otra manera, se propone analizar las prácticas, las identidades y las instituciones a partir de los múltiples vínculos entre personas, edificios, recursos, símbolos, que las conforman y sostienen históricamente.

Estos desplazamientos en las miradas sociológicas están vinculados histórica y conceptualmente a un proceso de crisis y transformación profunda de las instituciones modernas encargadas de la socialización de los individuos. François Dubet (2006, 2013) denomina a este proceso como *declive del programa institucional*. La escuela jamás recibió a tantos estudiantes durante tanto tiempo, el trabajo social jamás intervino sobre poblaciones y problemáticas tan amplias y complejas como en la actualidad. Sin embargo, esta ampliación en la participación de las instituciones que *trabajan sobre los otros* es paralela al declive del *programa institucional*[99], debido a cuatro grandes transformaciones históricas interrelacionadas entre sí –con variaciones de profundidad y alcances en cada país:

a) Los procesos de desencantamiento y racionalización del mundo que caracterizan a la modernidad –o, mejor dicho, siguiendo a Danilo Martuccelli (2020), las *múltiples modernidades*– debilitan los fundamentos y la unidad de los valores y los principios sagrados que dominaban el programa institucional. "(...) ya no podemos concordar sobre principios de justicia homogéneos y coherentes (...). Entretanto, las instituciones combinan principios de justicia diferentes y están sometidas a más críticas a medida que refuerzan su influjo sobre la vida de la gente" (Dubet, 2013, p. 106).

b) El trabajo sobre los otros ya no se encarna en la concepción tradicional de la *vocación*: no se busca salir del mundo y consagrarse a valores superiores. En cambio, debe adecuarse a exigencias de formación y acreditación constantes, exigencias burocráticas de dar cuenta de lo que se realiza, a la mayor protocolarización de la tarea, cumplir con la estadística, etc.

c) La ampliación de los alcances e influencias de las instituciones generaron una creciente pérdida de control de sus fronteras, un *desmoronamiento del santuario*. Con el ingreso de nuevas/os estudiantes también entra todo lo que la escuela clásica ignoraba: las juventudes, los problemas sociales y personales. Las instituciones educativas y las intervenciones sociales crecientemente se singularizan en función de demandas, realidades, problemáticas sociales y territoriales complejas, y en función de las cuales deben rendir cuentas.

d) Con las citadas críticas a las concepciones esencialistas de las identidades personales y sociales, también pierde consistencia la imagen del individuo, el alumno, que debe ser *formado*, modelado como una

[99] Dubet (2006) entiende el *programa institucional* como un dispositivo simbólico y práctico, respetado y defendido por aquellas personas que se encargan de su puesta en práctica. Desarrolla, para definirlo como tipo ideal, tres características relativamente estables: un conjunto de valores y principios sagrados; el trabajo sobre los otros como vocación; la socialización y la subjetivación de individuos como parte de este trabajo.

cera blanda por las instituciones. Desde finales del siglo XX, las instituciones son objetos de críticas, acusadas de disciplinar, sofocar, controlar, negar a los individuos para identificarlos con lo universal, el Estado, la sociedad. “En todas partes se pide que los profesionales tengan en cuenta la singularidad de los individuos y los pongan en movimiento, en vez de encuadrarlos y regimentarlos” (Dubet, 2013, p. 112).

Estas transformaciones en el trabajo institucional implican una mutación en los procesos de socialización: hay una transferencia desde lo institucional a los individuos. Como las identidades y relaciones ya no son reguladas de antemano por las instituciones, las/os docentes, trabajadoras/es sociales, enfermeras/os y demás personas que trabajan sobre los otros, deben construir y sostener por sí mismas/os sus relaciones con las/os usuarias/os:

> Cuando el sentido de la socialización ya no viene de arriba, no puede sino venir de abajo, de los propios individuos. Así, el trabajo sobre los otros es más exigente, más agotador, más estresante para quienes lo ejercen y quienes lo sufren. Unos y otros están obligados a movilizarse subjetivamente cuando sus roles ya no tienen una vinculación directa con valores y principios indiscutibles (Dubet, 2013, p. 114).

La socialización, la conformación de las identidades sociales deviene así un trabajo constante, una co-construcción de los otros y de uno mismo. Una negociación cada vez más activa ya que los roles sociales se multiplican, las biografías son inestables, las pruebas se complejizan y las identidades se superponen (Dubar, 2002; Martuccelli, 2007; Dubet, 2013).

Uno de los conceptos y valores que ocupan un lugar central en el programa institucional y que, a partir de los procesos señalados, es cuestionado, desacralizado y, simultáneamente, crecientemente disputado por numerosos actores individuales y colectivos es la *justicia*. Agnes Heller (1994) distingue entre dos grandes conjuntos de definiciones de dicho concepto presentes a lo largo de la historia de occidente. Por un lado, las definiciones formales y estáticas de justicia, basadas en enunciados universales. Estas entran en crisis a lo largo de la modernidad, debido en gran parte a los citados procesos de transformación y des-sustancialización en los sentidos de lo estatal, lo social, las identidades y las instituciones socializadoras. En consonancia con la creciente complejización y singularización de las sociedades contemporáneas, la filósofa húngara propone establecer un *concepto ético-político incompleto de justicia*, común para diferentes formas de vida, pero que no pretende amoldarlas en una única pauta ideal:

> Ningún concepto ético-político incompleto de justicia puede pretender ser capaz de diseñar la mejor forma de vida posible. Si suponemos que hay muchas formas de vida, siendo cada forma de vida respectiva, la “mejor posible” para quienes la viven, debemos renunciar, y de hecho

> hemos renunciado, al ambicioso proyecto del concepto ético-político completo de justicia (Heller, 1994, p. 281).

Esta propuesta de justicia dinámica exige tener en cuenta para su continuo trabajo de redefinición a las interrelaciones de diversos sujetos individuales y colectivos, espacios sociales e instituciones públicas. Dubet (2011; 2013) aborda esta problemática a partir de sus recientes investigaciones empíricas e intervenciones públicas en torno al sistema educativo y a las desigualdades crecientemente singularizadas en Francia, desarrollando una sociología de los *sentimientos de injusticia*, que define como:

> (...) la vertiente moral, normativa o ética –poco importa cómo se la designe– de cualquier experiencia social. De hecho, es manifiesto que si bien los individuos no suelen estar en condiciones de decir en qué consistiría una sociedad justa, a no ser de manera muy imprecisa, en cambio son perfectamente capaces de decir en qué les parece injusto. En este sentido, la experiencia de la injusticia es primordial (Dubet, 2012, p. 78).

En sus estudios sobre los sentimientos de injusticia en el mundo del trabajo, el sociólogo francés identifica una sintaxis común, basada en tres grandes principios de justicia: *igualdad*, *mérito* y *autonomía*. Las/os trabajadoras/es quieren que se las/os trate como iguales, que se reconozcan sus méritos y que les permitan desarrollar plenamente sus posibilidades personales en el trabajo. La coexistencia, la poliarquía de estos y otros principios de justicia lleva a un permanente trabajo de los individuos y de las instituciones para combinar principios que a menudo aparecen como contradictorios (Dubet, 2012).

Estos debates tienen derivas diferentes en el análisis de las realidades institucionales si se interroga desde las interpelaciones decoloniales y/o feministas que otorgan a la situacionalidad de los planteos una mayor importancia, así como también permiten evidenciar otras relaciones en las construcciones de la alteridad y la identidad (Dussell, 2012; Pombo, 2019). El concepto de otredad identifica en las experiencias históricas latinoamericanas un lugar relevante. El otro en tanto indígena, negro, pobre, mujer, excluido, se transforma en el gran otro de la intervención de las instituciones coloniales y disciplinadoras. Si la escuela sarmientina fue la institución necesaria para civilizar la *barbarie* fue porque el principal otro de la institución no era el esperable, no era el “normal” (Tedesco, 2003; Fiorucci, 2014). El carácter de excepción de los otros, el enigma de la institución argentina está en la barbarie y su incapacidad de incorporación en los códigos del pensamiento europeizante (Svampa, 2006). Desde aquí, cobra especial importancia la recuperación de las historias institucionales para comprender las complejas tensiones que se alojan dentro de las mismas. El carácter necesariamente situado para el análisis de lo institucional es un requisito central para entender las actuales transformaciones y disputas dentro del campo de lo público en general, y de lo público estatal en particular.

Metodología

Para la construcción y análisis de los datos desarrollamos una estrategia metodológica de tipo cualitativo, ya que es la que mejor se articula con el paradigma interpretativo, permitiéndonos aproximarnos a los procesos de construcción de la experiencia social de los sujetos en las instituciones y a las vinculaciones entre agencias y estructuras (Vasilachis de Gialdino, 2007). Realizamos el trabajo de campo durante 2019, utilizando fundamentalmente dos técnicas de investigación social: la entrevista semiestructurada y la observación. Seleccionamos la primera pues mediante dicha herramienta podemos construir datos en torno a las experiencias individuales y grupales de los sujetos, indagando sobre sus percepciones, prácticas, significaciones y reflexiones en torno a sí mismos, los otros y los espacios sociales e institucionales en los cuales desarrollan sus interacciones cotidianas. De esta manera, buscamos que las personas entrevistadas salgan del mero testimonio para que ellas mismas reflexionen en torno a sus propias experiencias, procurando captar polifonías, tensiones, discontinuidades, contradicciones, temáticas emergentes y articulaciones intra e inter-discursivas (Arfuch, 1992; Robles, 2011).

La técnica de la observación se basa en la presencia física de las/os investigadoras/es en el campo de estudio. A partir de las observaciones podemos captar tensiones entre los discursos de los sujetos y sus prácticas, participar de eventos y rutinas de las instituciones y condiciones contextuales de acceso y ejercicio de derechos. Las interacciones con las otras personas al interior de las instituciones constituyen recursos fundamentales para desplegar el problema de investigación, reformular nuestras preguntas, reflexionar sobre nuestros presupuestos teóricos y formular categorías emergentes en diálogo con el análisis del corpus discursivo (Guber, 2001; Ameigeiras, 2007).

Para la selección de sujetos e instituciones a incluir en nuestro estudio seguimos la propuesta del *muestreo teórico* de la *teoría fundamentada* (*grounded theory*) (Strauss y Corbin, 2006). A diferencia del muestreo estadístico, que busca la recolección de información para cuantificar la distribución de un fenómeno específico en una determinada población, mediante el muestreo teórico los investigadores vamos seleccionando los casos a estudiar, construyendo y comparando datos para ayudar a refinar y articular categorías, para desarrollar así la teoría. Por ende, retomando esta propuesta, realizamos el trabajo de campo, la codificación, la comparación y el análisis de los datos de manera simultánea. En este camino nos preguntamos: ¿qué instituciones y grupos de sujetos, situaciones, actividades o discursos hay que relevar para desarrollar estas categorías o teorías?

De esta manera, construimos una muestra y no probabilística a partir de distintos criterios: a) En relación a las instituciones, buscamos la heterogeneidad en la ubicación territorial, las orientaciones

profesionales y los perfiles socioeconómicos de sus estudiantes; b) Con respecto a los sujetos, buscamos heterogeneidad respecto a género, edad, participaciones múltiples en espacios colectivos, momento en el trayecto formativo (tanto ingresantes como estudiantes avanzadas/os); antigüedad y funciones desempeñadas (para las/os trabajadoras/es). Finalmente, la muestra del quedó constituida –tal como se sintetiza en la Tabla 1– por cinco instituciones de educación superior no universitaria, en cada una de las cuales realizamos 6 entrevistas a estudiantes y 6 entrevistas a trabajadoras/es –profesoras/es, directivas/os y preceptoras/es–, es decir, realizamos un total de 60 entrevistas:

Tabla 1: Listado de instituciones y personas incluidas en la muestra

Instituciones	Estudiantes	Trabajadoras/e	Localización	Poblaciones	Orientaciones profesionales
Instituto 1	6	6	Zona Norte, CABA	Población heterogénea	Artes, Educación, Comunicación
Instituto 2	6	6	Zona Norte, CABA	Clase media, media-alta	Educación, Idiomas
Instituto 3	6	6	Zona Oeste, GBA	Sectores populares	Artes, Educación
Instituto 4	6	6	Zona Sur, CABA	Sectores populares	Formación docente de nivel inicial y primario
Instituto 5	6	6	Zona Oeste, GBA	Sectores populares	Formación docente de nivel inicial, primario y secundario

Fuente: Elaboración propia.

Siguiendo los lineamientos fijados por la Resolución Nº 2857 del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET, 2006), durante todo el desarrollo de la investigación tomamos los resguardos éticos de rigor para preservar el anonimato, la identidad y la integridad moral, social, psicológica y cultural de los sujetos y las instituciones que participaron de nuestro estudio, de manera informada y voluntaria, asegurando también la confidencialidad de sus respuestas. En este sentido, al requerirles su colaboración, leímos y entregaremos a las autoridades de las instituciones y a las demás personas entrevistadas, *consentimientos informados*, en los que explica brevemente el marco institucional, los objetivos principales del proyecto de investigación, el carácter voluntario de la participación en el mismo y las condiciones de anonimato y confidencialidad en el manejo de los datos recogidos. En la exposición de los resultados, tomamos los resguardos necesarios para preservar la identidad de los sujetos y las instituciones que participaron de la investigación, reemplazando sus nombres por pseudónimos y quitando todos los datos que posibiliten su identificación.

Siguiendo los lineamientos generales de la teoría fundamentada, a partir de la estrategia de la *comparación constante*, recogimos, codificamos y analizamos los datos de manera simultánea, utilizando como auxiliar el programa informático de análisis textual Atlas ti. De esta manera, al finalizar nuestro trabajo de codificación ya habíamos formulado varias hipótesis y categorías emergentes que sintetizaban nuestro análisis del corpus discursivo. Buscando aplicar los criterios de *parsimonia* –maximizar la comprensión de un fenómeno con el mínimo de conceptos posible– y de *alcance* –ampliar el campo de aplicación del análisis sin desligarse de la base empírica–, en diálogo con el estado del arte y el marco conceptual que paralelamente terminamos de construir, identificamos las *categorías centrales* (Strauss y Corbin, 2006; Vasilachis de Gialdino, 2007). Como resultados de este trabajo de comparación constante entre los datos y las herramientas conceptuales, identificamos los principales sentidos, prácticas, tensiones y articulaciones de las *gramáticas*[100] en torno a *las justicias/injusticias* y *lo público* presentes en estas instituciones educativas de nivel superior no universitario de gestión estatal.

Gramáticas en torno a las justicias/injusticias

Al preguntarles sobre los sentidos que asocian a los términos "justicia" e "injusticia", tanto estudiantes como docentes colocan en el centro a la igualdad. Sin embargo, en esta gramática común se expresan tensiones entre dos principios: por un lado, las demandas de reconocimiento y respeto de *singularidades, autonomías* y *esfuerzos* –personales e institucionales– y, por el otro, la denuncia de formas de *desigualdad*, *discriminación* y *exclusión,* y frente a esto, la importancia otorgada al trabajo sobre los otros –especialmente niñas/os, adolescentes y jóvenes de sectores populares– para que accedan a recursos materiales e institucionales y convertirlas/os en sujetos de derechos.

El derecho a ser diferente

En relación a sus experiencias institucionales, algunas/os estudiantes mencionan como injusticias a situaciones de poca claridad en la formulación y/o aplicación de las reglas; la falta de consideración de sus esfuerzos y/o maltratos personales, especialmente en las instancias de evaluación o acreditación de las asignaturas:

> Por ejemplo, una profesora ya grande, por suerte, porque se jubiló, no está más en la institución, que exponía mucho a los alumnos, entonces vos, te decía: "este es el examen de Magdalena y esto es lo que hizo mal, acá, acá y acá. A ver, Magdalena ¿por qué hiciste esto mal?" Estuve muy cerca de dejar toda la carrera por ese motivo y volverme a Entre Ríos porque el daño

[100] Retomamos este término del ya clásico libro de Martuccelli (2007), aunque lo aplicamos a fenómenos institucionales no abordados en ese trabajo.

> psicológico que te crea, o sea la humillación y demás y no fue solamente yo, fueron muchas pibas también (Magdalena, estudiante, Instituto 2).

Otras/os critican o señalan como formas de injusticia la escasa visibilización, respeto y/o consideración de aquellas/os que no tienen o comparten –por sus formaciones teóricas, posturas ideológicas o experiencias personales– las mismas perspectivas políticas o valores que son propiciados o defendidos por sus docentes o la institución:

> (...) Me cuestionó por algo que hice, y que no hice. Que fue un día que había un paro, había una marcha, por todo este tema de la UniCABA, y todo eso, y primero dijo que se iba a adherir al paro, después dijo que no, pero que vayan a la marcha. Y yo... o sea, perdí muchas entrevistas importantes por no tener mejores conocimientos de fonética, o de inglés, digamos. No importa, era la materia, una profesora. Y yo dije que iba a asistir a las clases por esas cuestiones, sin darle demasiado detalle. Y cuando llegué se sentó y me dijo que si la educación pública salía adelante iba a ser gracias a mis compañeras que habían ido a la marcha (Yolanda, estudiante, Instituto 2).

En otros estudios encontramos experiencias y demandas similares en jóvenes en diversos contextos barriales e institucionales, a las que vinculamos con los análisis de Martuccelli (2007) sobre los tres grandes *regímenes de interacción,* en torno a los cuales las personas demandan el respeto de sí –y, por ende, también definen lo que consideran justo o injusto– en sus relaciones cotidianas con los otros (Di Leo y Camarotti, 2017; Di Leo y Pinheiro, 2017). Por un lado, la *jerarquía*, régimen originado en sociedades tradicionales, pero que sigue presente en muchas organizaciones e instituciones: el individuo se entrega totalmente a la comunidad, debiendo subordinarse a sus principios de división y autoridad. Las democracias modernas dan origen al régimen de la *igualdad*: ficción política que pone en el centro los derechos universales de un ciudadano abstracto, sin pertenencias ni identidades singulares. En tensión –pero también en ocasiones articulado– con los anteriores, en la etapa actual de las sociedades democráticas adquiere centralidad el régimen de la *diferencia*: las personas –especialmente jóvenes– se resisten a desprenderse de sus identidades y atributos singulares, demandan el derecho a expresar sus diferencias y ser reconocidas públicamente (Rosanvallon, 2012; Dubet, 2017).

Tal como aborda en trabajos recientes Kathya Araujo (2019), en las sociedades de América Latina las sociabilidades y las interacciones sociales constituyen dimensiones significativas para comprender las condiciones estructurales de integración y de (des)igualdad social. Desde fines del siglo XX y, sobre todo, comienzos del XXI, se desarrolla en la región una nueva *ola de igualdad*, que pone en el centro de las demandas individuales y colectivas en torno a la democratización de las relaciones entre grupos sociales

específicos –por ejemplo, hombres y mujeres, adultos y jóvenes o niñas/os, blancos y negros, etc. Estas expectativas de *horizontalidad en el trato*, en las interacciones con los otros y con las instituciones influyen en las percepciones y valoraciones que las personas realizan cotidianamente sobre los intercambios sociales legítimos y, por ende, en sus denuncias o exigencias para transformar aquellas asimetrías de poder que sienten como injustas o violentas. En este sentido, en los relatos de Magdalena y Yolanda se señalan como injusticias a las formas de trato de algunas/os docentes, basadas en el régimen de la jerarquía, que aún tiene una fuerte presencia en muchas instituciones educativas –especialmente aquellas identificadas como tradicionales o con mayor prestigio académico.

Estos sentidos y demandas singularizadas de justicia tensionan y ponen a prueba cotidianamente las matrices universalistas, las jerarquías y las formas de autoridad en las instituciones educativas, especialmente aquellas destinadas a la formación docente –denominadas en sus orígenes como *normales* (Tedesco, 2003; Fiorucci, 2014). Se configuran así ideas, debates y prácticas individuales e institucionales paradojales:

> La justicia no es equitativa porque no somos iguales, ¿cómo puede ser equitativa? Si cada uno es diferente, podés tratar de que lo juzgues igual, pero para mí justicia más que nada sería ver el contexto, ver el momento, ver el lugar, ver la persona, personas, institución, sociedad, magnitud que sea el caso, para tomar una decisión que sea más positiva y que construya algo, que no destruya. (...) Por ejemplo, yo tengo un debate interno, yo me debato mucho, cuando me piden algo, estudiantes me piden algo, yo pienso: "¿es justo para sus compañeros, compañeras que yo haga una excepción por este caso?" En ese contexto, en esa persona. Entonces, a veces digo sí y a veces digo que no. Aunque, por ahí, el pedido sea el mismo, porque el contexto no es el mismo y la persona tampoco (Violeta, bedel, Instituto 1).

Como se ilustra en estas experiencias, el ejercicio de una justicia singularizada desde el trabajo docente requiere de un permanente trabajo de reflexividad, de descentramiento, de atención y compromiso hacia las realidades, problemáticas y necesidades de los otros. En consonancia con el citado concepto ético-político incompleto de Heller (1994), algunas de las/os estudiantes y las/os trabajadoras/es docentes entrevistadas/os señalan que la línea divisoria entre justicia e injusticia muchas veces es dinámica, relacional y trazada cotidianamente a partir de las prácticas y los vínculos pedagógicos. Por ello, el aprendizaje y el ejercicio del oficio docente requieren del desarrollo de una escucha atenta, una sensibilidad hacia el otro -especialmente aquellas/os más vulnerables- en todas sus dimensiones -personales, sociales, culturales, políticas:

> (...) la consideración de los alumnos como otros, distintos, con sus vulnerabilidades; que la educación no es transmitir un conocimiento, dar un programa completo, por ahí das medio programa, pero es más justo y resulta injusto forzar una situación que por ahí no se da. (...) Los

> docentes somos sujetos que tenemos un lugar en la historia, no somos ejecutores, insisto porque lo veo: "no, yo voy con el librito, a mi lo que me interesa es dar clase, no quiero escuchar lo que opina este u opina el otro". Pero no podés no escuchar, o sea después toma el posicionamiento que quieras, pero tomalo. Y bueno, y que todos, las alumnas y los alumnos pueden aprender (Viviana, docente, Instituto 2).

(Llegar a) ser sujetos de derecho

Enarbolando el principio de las (des)igualdades, para muchas/os estudiantes la justicia se asocia a las posibilidades y las capacidades personales que deberán desarrollar como futuros profesionales para reconocer y transformar a otras personas –especialmente adolescentes y jóvenes de sectores populares– en sujetos de derechos:

> Entonces, como que desde la recreación también trabajaría en ese cambio. En ese cambio en los sectores oprimidos, por así decirlo, populares. Y eso, apostando en ese sector. Justicia sería hacer eso, hacer justicia, hacer que las personas no crezcan condenadas, sino –y eso vuelvo a pensarlo– como si fuesen sujetos de derechos, permitirles elegir oportunidades (Alberto, estudiante, Instituto 1).

> A la hora de posicionarte ante una clase, vos tenés varias aristas de cómo encarar a ese sujeto. Lo podés ver como un sujeto que puede aprender o no puede aprender, lo podés ver como un sujeto de derechos también, que tiene que aprender y ejercer y ampliar más derechos. Entonces, ahí, eso es un acto de justicia en el plano educativo. O sea, cuando vos sos consciente de que hay un sujeto que tiene múltiples derechos y que necesita reconocerlos, apropiárselos para luego defenderlos o ampliarlos. O sea, esto es como una ventana hacia los derechos. Entonces, eso me parece un acto de justicia (Eduardo, estudiante, Instituto 4).

También las/os docentes y directivas/os consideran que sus actividades y vínculos cotidianos con las/os estudiantes de los institutos tienen como uno de sus principales objetivos la transformación de estas/os por medio de la toma de conciencia y la vivencia –tanto discursiva como corporal, práctica– de que ellas/os –y las personas, niñas/os, adolescentes, jóvenes, con las que trabajarán– son sujetos de derecho:

> Me parece que hay algo del vivir los derechos dentro de las aulas, el derecho a conocer, el derecho a pensar distinto, el derecho a tener Educación Sexual Integral (ESI), pero vivirlo, no predicarlo. Me parece que formar gente que dentro de la institución pueda vivenciar plenos derechos también hace que puedan mirar qué es justicia y qué es injusticia. Algo de la discusión política dentro de las aulas me parece que forma ciudadanos más críticos. Digo, para mí en las

> escuelas hay que hablar de política. Y no estamos diciendo a quién voto y a quién dejar de votar, sino esto: cuál es tu derecho, cuál es tu obligación como ciudadano, cómo hacer respetar ese derecho. Como adultos no sancionar, no cortar los derechos de los pibes. Considerar eso, que tienen derechos. Y hay que respetarlos. Y también tiene que ver con la edad de esos pibes ¿no? Cuanto más grande, más ponés en discusión, en palabras y menos en hechos también. Porque los pibes chicos me parece que el cuerpo es lo que marca (Elizabeth, docente, Instituto 4).

En las personas entrevistadas aparece el registro de las situaciones de vulneración de estudiantes y familias como problema, pero también como objeto. La enseñanza aparece como la forma de "mostrar otros mundos", de demostrar que son posibles de transformar las realidades. En algún punto, se reactualiza el mandato transformador, en este momento con eje en los problemas de integración (pobreza, marginalidad, discapacidad). En este sentido, garantizar el espacio de las clases –en especial en instituciones de educación superior no universitaria ubicadas en zonas urbanas marginalizadas– se considera como un acto de justicia, como un hecho –por supuesto, complementario con otras políticas públicas– con mandato restitutivo de derechos, de igualdad:

> Por esto, no se puede ver a la educación para todos si el estudiante no puede llegar porque no tiene cómo. Si no puede comprar lo mínimo que necesita. O, si por alguna regulación de los diseños o de las nuevas resoluciones, se tiene que quedar afuera. Me parece que ahí el derecho a educarse se ve violado absolutamente. También (es difícil pensarlo) me parece que otra palabra vinculada a "injusticia" es la colonización del pensamiento; quita la idea de justicia en la educación porque no permite la libertad. Y el ajuste, es otra. Sí. Son muy negativas. Porque en nuestro nivel en particular el ajuste es grande y trae de la mano la idea de menoscabar el nivel superior, de subestimarlo, y de hasta tender a desaparecerlo. Y en el nivel superior, junto con las universidades del conurbano, es donde se forman los estudiantes del conurbano, los que más necesitan formarse (...) Porque el docente desde todo aspecto me parece que, sí promueve la justicia social en lo educativo, sí, es un actor importante dentro del sistema, del otorgamiento de la justicia (Camila, docente, Instituto 5).

En muchos relatos el sujeto del borde aparece puesto en el centro. No estamos diciendo que esto implique un cambio general de los enfoques pedagógicos, sino que aparece en las reflexiones personales de nuestras/os entrevistadas/os como el principal referente de preocupación cuando piensan en el otro o la otra de la práctica. En América Latina, el filósofo Enrique Dussel (2012) –releyendo a obra de Emmanuel Levinas (2001) desde la teología de la liberación de las décadas de 1960 y 1970– propone una filosofía ético-política que también recupera la centralidad de los otros –pueblos originarios, pueblos africanos– que habían sido

reprimidos, esclavizados, perseguidos, negados desde el pensamiento y la práctica conquistadora de la modernidad europea (Forster, 2009). En estas instituciones, las múltiples carencias, problemáticas y *rostros* de las/os adolescentes y jóvenes de sectores populares –tanto los actuales estudiantes como sus potenciales futuros educandos, tradicionalmente extranjeros en la educación superior–, ocupan en los relatos de las personas entrevistadas un lugar privilegiado, la posición de un *tercero* en relación al cual se conforman sus identidades, una gramática, un lenguaje común, entre individuos e instituciones:

> El tercero me mira con los ojos del otro: el lenguaje es justicia. (...) El rostro en su desnudez de rostro me presenta la indigencia del pobre y del extranjero. (...) El *tú* se coloca ante *un nosotros*. Ser *nosotros* no es "atropellarse" o darse codazos en torno de una tarea común. La presencia del rostro –lo infinito del Otro– es indigencia, presencia del tercero (es decir, de toda la humanidad que nos mira) y mandato que manda mandar (Levinas, 2001, p. 226).

En estas narrativas la dimensión ética, la *responsabilidad* con el otro –el pobre, el extranjero–, se presenta no a partir de una voluntad individual, sino a partir de un vínculo intersubjetivo, un nosotros, una tarea compartida en una institución pública (Ricoeur, 1995; Cantarelli, 2005). En la etapa anterior de nuestro estudio, en organizaciones sociales que propician el acceso y ejercicio de derechos de jóvenes de sectores populares, también encontramos referencias a la responsabilidad, pero asociada principalmente a una elección personal, a una militancia asumida por las/os referentes, más que a un posicionamiento ético-político-institucional, a una dimensión propia del rol docente como funcionario estatal (Arias y Di Leo, 2020).

Para ampliar nuestra comprensión de estas definiciones en torno a la justicia, nos gustaría retomar el diálogo con Ricoeur (1995) y sumar las propuestas de otra filósofa contemporánea, Martha Nussbaum (2012). En consonancia con las reflexiones de Camila, según estos posicionamientos ético-políticos, para que haya verdaderos sujetos de derecho y, por ende, justicia, es imprescindible que el Estado genere y asegure todas las mediaciones materiales, interpersonales e institucionales necesarias para que todas y cada una de las personas, niñas/os, adolescentes, jóvenes, adultas, puedan realizar libremente todas sus *capacidades*.[101] En

[101] Aquí Nussbaum (2012) retoma a Amartya Sen (2000), quien recurre para actualizar y ampliar el concepto de justicia social a dos dimensiones del bienestar íntimamente ligadas entre sí: los *funcionamientos* y las *capacidades*. Los primeros hacen referencia al conjunto de estados y actividades que permiten a un individuo o familia organizar su vida de la mejor manera posible. Pueden abarcar desde cosas tan elementales como estar suficientemente alimentado, tener buena salud y una buena educación, hasta realizaciones más complejas como el ser feliz, tener dignidad, participar en la vida política de la comunidad. Las capacidades son "las diversas combinaciones de funcionamientos que (una persona) puede conseguir" (p. 99). Es decir, la mayor o menor amplitud de la capacidad de un individuo o una familia, refleja el mayor o menor grado de libertad que tienen para elegir entre diversos estilos o trayectorias de vida. La capacidad para alcanzar funcionamientos (es decir, todas las combinaciones alternativas de funcionamientos que una persona puede elegir) constituye la libertad de esos sujetos, sus oportunidades reales para obtener *bien-estar*.

esta necesidad de que las instituciones públicas respeten y aseguren ciertos umbrales mínimos de capacidades se manifiesta la síntesis entre *lo justo* y *lo bueno*, entre la justicia política y la justicia social, entre la libertad y la igualdad. En pocas palabras, la igualdad en la distribución social de las capacidades es una condición fundamental para la verdadera libertad de los sujetos de elegir el camino para sus vidas (Rinesi, 2015).

Gramáticas en torno a lo público

Observamos en las entrevistas dos grandes concepciones en torno a *lo público*, que movilizan tanto acuerdos como desacuerdos y conflictos en las instituciones analizadas. Una primera vinculada con las demandas y la valoración positiva de formas de reconocimiento y trato singularizados. Por otro lado, se presenta la construcción y defensa de lo público como escenario colectivo de autonomía y reafirmación identitaria.

El trato singularizado como valor común

Como anticipamos en las secciones anteriores, las expectativas y valoraciones de los individuos en torno al trato de los otros parecen ser cada vez más significativas para permitir o dificultar el ingreso en ese *común* llamado institución. La adaptación frente a situaciones particulares, pero principalmente mediadas por tratos personales aparece como un elemento significativo tanto en la accesibilidad como en el sostenimiento de las y los estudiantes dentro de las instituciones:

> Estaba en junio, tenía que esperar un montón para poder estudiar el otro año. Entonces, era estudiar algo o si no regresarme, porque el tiempo se pasa muy lento cuando no hacés nada. Entonces, vine, conocí la carrera, hubo una charla, llegué tarde. El Rector nos dió una charla privada, porque ya la charla informativa había acabado. Y él vino y, bueno… conocí la carrera y lo que más me gustó fue que el Rector me dijo que el único impedimento para que una persona pueda estudiar es la voluntad, nada más que eso (Alberto, estudiante, Instituto 1)

> (...) hubo flexibilidad para que yo me pueda recibir el cuatrimestre que viene que si quizás hasta que vuelva nuevamente hubieran sido no sé cuantos meses y no me pueden hacer el título. La regencia también, bueno, mi profesora fue C., me sentí muy acompañada, V. también. En todo momento son flexibles para charlar para… hablamos de esta institución (Raquel, estudiante, Instituto 4).

Esta personalización del *trato* aparece con fuerza en los relatos, sobre todo estudiantiles como constructora de accesibilidades y soporte de trayectorias institucionales. Hablamos de trato porque incluye no

sólo la adaptabilidad de la norma –como en los relatos de Alberto y Raquel, flexibilizando las condiciones de ingreso–, sino también una mediación encarnada en un sujeto o un grupo, una forma de comunicación que acompañe a los sujetos frente a sus problemáticas y demandas personales. Como señalamos al inicio de este apartado, se da una politización del trato en tanto se convierte en un elemento relevante para lo público. Ingresar y participar en este común involucra –no sólo, pero también– elementos de trato personal.

Esto también se observa en que surgen con gran fuerza, en los relatos y reflexiones de estudiantes y, en menor medida, de trabajadoras/es, las denuncias de maltrato o abusos –generados sobre todo en relaciones de género y/o pedagógicas asimétricas– como un elemento relevante de los conflictos, las demandas y las dinámicas institucionales:

> Mucha sensibilidad por ese tema, como en la sociedad, digamos, al interior de las instituciones tratamos de ser muy cuidadosas y cuidadosos con eso. Ha habido conflictivas entre docentes y estudiantes, entre estudiantes entre sí en relación con maltratos de género, con formas de abuso de distinto tipo, entre graduadas y graduados que antes, durante o después de la cursada hubo situaciones que ahora retroactivamente son interpretadas como situaciones de abuso. (...) Después, hay algunas conflictivas personales vinculadas con algunos perfiles docentes que tienen un perfil de maltrato, falta de respeto hacia los estudiantes y las estudiantes. Hay que estar todo el tiempo interviniendo. En esas situaciones la normativa no te da demasiados elementos. Tenemos un profesor que está sumariado por maltrato, vinculado con género también, pero maltrato (Fabiana, docente, Instituto 1).

Como reseñamos entre las herramientas conceptuales, en el marco de la nueva condición social moderna los individuos crecientemente construyen sus sentidos y valoraciones de lo social y lo público de formas singularizadas, a través de sus sentimientos y sensibilidades personales (Martuccelli, 2017a). Por ende, tal como surge de las experiencias y reflexiones de las/os estudiantes y trabajadoras/es entrevistadas/os, las percepciones y demandas en torno a las (des)igualdades son inescindibles de las luchas y búsquedas de formas de trato basadas en el reconocimiento de las diferencias, especialmente en espacios públicos estatales como los construidos y defendidos en estas instituciones (De Sousa Santos, 2009; Rosanvallon, 2012; Dubet, 2017).

Como otra dimensión central de esta politización del trabajo, en los relatos de algunas/os estudiantes se presentan lo grupal, el compañerismo, lo colectivo como una de las características más valoradas y como un soporte que las/os ayudan a sostener sus trayectorias en estas instituciones:

> Mira, yo la verdad todos los grupos con los que cursé, o con los que empecé (...) estamos todos en la misma y todas tiramos para el mismo lado. Hay que apoyarse y hay que bancarse y si

> necesitas algo te lo dan. Si te está pasando algo, tal vez es externo a la cursada, algo de tu vida, se toman el ratito para sentarse, para hablar con vos. Si te está pasando algo respecto a la cursada lo mismo, te acompañan, te escuchan, te dan su punto de vista, a veces vos sentís algo, ellas perciben otra y podemos tener ese intercambio. Mismo también con respecto a los materiales, a los trabajos: "chicas ¿me prestan? ¿me pasan?". Siempre hay predisposición (Fabiana, estudiante, Instituto 1).

Como se observa en los citados relatos de Alberto y Raquel, en algunas instituciones las/os estudiantes incluyen a las/os profesores y directivas/os en estas cercanías, encuentros y apoyos interpersonales. En un grupo focal que organizamos en el Instituto 3, ante la consigna de mencionar palabras que asocien a sus experiencias en la institución, una de las estudiantes eligió la categoría *círculo mágico*, vinculada a una identidad colectiva, a un ida y vuelta de ayudas, soportes intersubjetivos que permiten sostener sus estudios:

> Moderadora: Círculo mágico, *wow*. ¿Por qué?
>
> Estudiante: Porque la escuela y la educación se construyen entre todos. Yo conozco a mis compañeros que son muy nobles, son buena gente, pero creo que los profesores también ayudan a formar todo. Todos somos uno acá. Es más, el grupo en el que estamos, bah que yo conocí, funciona así. (...) Los viernes a la noche se hace un guiso, los que trabajamos acá y mientras trabajamos. Entonces terminamos la clase un rato antes y todos compartimos el guiso. A mí me costaba, por ejemplo, historia del arte y mis compañeras me dijeron: "no dejes, te vamos a ayudar". Me ayudaron. Yo necesitaba hacer este mural, mi compañero, A., me aportó mucho, M. me aporta mucho y yo cuando tuve que brindar de mi parte por ejemplo a otras compañeras que estaban flojas en dibujo se lo recompensé, nos ayudamos así acá (Grupo focal, Instituto 3).

Este *círculo mágico*, esta identidad colectiva –no exenta de conflictos y diferencias– habilita formas novedosas de agencia, de actuar de otra manera, de sostener trayectorias personales e instituciones públicas, aún en condiciones que parecerían "que todo se da en contra", atravesadas por problemas edilicios, escasos presupuestos y recursos materiales insuficientes:

> Lo más positivo, más allá de cómo estamos –porque, como podés ver, se nos cae todo [ríe]–, es que aun así seguimos, como que se sigue, no se para. Es como algo constante y tratamos de que esto se siga, literalmente, remando en dulce de leche. Porque, por ejemplo, ahora, yo tengo… hace frío, se supone que tendríamos que tener estufas, pero no tenemos, pero aun así venimos a las clases y muchas veces compañeros traen mates, con pocas cosas te podés calentar, y los profesores tratan de remarlo. Para mí sería eso, ¿no?, como el tratar de que esto

> siga, aunque se nos da todo en contra y de tratar de crear una clase en una clase que se nos da como una clase negada (Manuela, estudiante, Instituto 3).

Aquí podemos retomar las reflexiones de Paul Ricoeur (1995) en torno a *lo justo*, en vinculación con su concepto de *identidad narrativa*. Esta última, en consonancia con las citadas definiciones de Dubar (2002), hace referencia al carácter eminentemente dialógico y dinámico de las identidades: ya que los individuos nos (re)presentamos siempre narrativamente a otros, somos pasibles de una permanente mutabilidad –devenir otros, actuar de otras maneras– de las/os personajes (incluidas/os nosotras/os mismas/os) que participan en las historias que contamos. Ahora bien, para que sea posible una narración, un diálogo entre un *yo* y un *tú* –constitutivo de todo *sujeto de derecho* capaz de hablar, actuar y juzgar–, es necesaria la existencia de un contexto de interlocución, un *tercero*, que *instituye* las condiciones de posibilidad –en principio, el propio lenguaje– para dicho diálogo. Este tercero es significado por Manuela como un *círculo mágico,* una identidad colectiva, una institución conformada por relaciones cotidianas de confianza entre estudiantes y trabajadoras/es, en un espacio común, un edificio, unos horarios, con rutinas, rituales y ayudas mutuas que –aún con deficiencias y carencias de recursos– hacen posible sostener sus estudios, "remar en dulce de leche", crear una clase, seguir adelante, aunque muchas veces parezca que se les da todo en contra.

Defender lo público, defender la autonomía

En relación a la segunda concepción de lo público, tal como indicamos arriba, el concepto de justicia se encuentra fuertemente asociado en estas instituciones a la respuesta frente a las desiguales condiciones de las/os estudiantes. En la etapa anterior de nuestra investigación, también identificamos esta centralidad del otro vulnerable –especialmente jóvenes de sectores populares– en las narrativas identitarias y en los abordajes de diversas organizaciones sociales, lo que las lleva en muchos casos a denunciar o diferenciarse de las prácticas, abusos o exclusiones de las instituciones –generalmente estatales– que denominan como "tradicionales" (Arias y Di Leo, 2020). En cambio, estas significaciones e identificaciones son diferentes para estudiantes y trabajadoras/es como las/os aquí entrevistadas/os, cuando las piensan y actúan desde lo público: aquí aparece con fuerza la lucha por su defensa, asociada a la defensa de la autonomía institucional.

El hito de la Universidad de Formación Docente de la CABA (UniCABA), mencionados por muchas/os estudiantes y trabajadoras/es entrevistadas/os, puede ser ejemplificador de esto[102]. Cuando se vislumbra la

[102] Como contextualiza histórica y políticamente Alejandra Birgin (2019), la tensión entre la Universidad y el "normalismo" de los Institutos de Educación Superior (IES) está presente desde los inicios del sistema educativo en Argentina, alrededor de cuatro grandes disputas: a) por el formato institucional de la formación docente –tendencia disciplinar de la universidades frente al mayor énfasis pedagógico de los IES–; b) por lo pedagógico –qué modelos de docente y de saberes se proponen–; c) por el gobierno –los IES dependen de

ofensiva contra los institutos, su defensa jerarquizó el valor de la historia, la identidad y la autonomía de estas instituciones. Lo público aparece puesto como valor en el conflicto frente a una medida –paradójicamente, gestada desde una política estatal– que es interpretada por estudiantes y trabajadoras/es como una amenaza a lo común:

> A mi particularmente lo que me pasa con la UniCABA es que no hubo como un acercamiento a los terciarios a ver cómo estaban funcionando los profesorados. Es como que de repente dijeron "vamos a hacer esto, si les gusta no les gusta, allá ustedes". El primer decreto que sacaron tenían 20 puntos como mucho de lo que iba a ser la UniCABA que es supuestamente una universidad, no se sabía qué tipo de validez iba a tener el título, como que había un montón de cosas sin explicación y de repente querían votar una Ley, así. Esto no lo están haciendo bien, claramente no están siguiendo el procedimiento que tienen que seguir para realmente hacer algo que funcione y que sea bueno para todos. Aparte al principio no se sabía que iba a pasar con los profesores, si iban a poder dar clase allá si hacían un curso, pero después decían que tenían que ser sí o sí universitarios. Entonces que los terciarios iban a estar al mismo tiempo que la universidad y entonces nosotros nos preguntábamos también qué iba a pasar con los profesores que están en terciarios, esto de la muerte lenta del terciario, porque la gente obviamente, la nueva gente que no supiera de la situación se iba a querer anotar en la universidad y no en el terciario (Débora, estudiante, Instituto 2).

Frente a esto, perder el acumulado, perder la historia y la autonomía aparece como un ataque a la educación pública. Si bien tanto docentes como estudiantes son sumamente críticas/os de la forma de sus instituciones y de muchas de sus dinámicas, defienden fuertemente los elementos vinculados con su historia e incluso con la idea de tradición cuando vislumbran que se ponen en riesgo. Como desarrollamos arriba, en las narrativas institucionales de las personas entrevistadas hay una fuerte articulación entre los procesos de identificación individual y colectiva en torno a un nosotros. En ese marco, puede entenderse que, ante los ataques y amenazas gubernamentales a sus identidades y autonomías, los sujetos en estas instituciones

---

cada jurisdicción, las universidades son autónomas y dependen del Estado nacional–; y d) por lo territorial –los IES tienen una mayor llegada territorial y a las escuelas, de lo cual, en general, carecen las universidades. Sin embargo, el proyecto de la UniCABA debe enmarcarse en el gobierno de la Alianza Cambiemos que, tanto en la CABA como a nivel nacional (2016-2019), desarrolló un ataque frontal hacia las/os trabajadoras/es docentes y, en especial, hacia sus sindicatos, señalados como la resistencia frente al cambio (Vassiliades, 2020). Un brutal ejemplo de esta ofensiva se produjo en 2017, cuando dicho gobierno reprimió a las/os docentes de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) que intentaban instalar una escuela itinerante frente al Congreso Nacional "para visibilizar sus reclamos: que se cumpla con la paritaria nacional docente y que se discuta una nueva Ley de Financiamiento Educativo" (Feldfeber, 2019: 29-30).

refuerzan y defienden sus símbolos, sus hitos históricos compartidos, sus reflexividades territoriales, sus solidaridades y lazos intersubjetivos, fortaleciendo un sentido mítico-político compartido de *comunidad,* que:

> (…) representa el tipo de mundo al que, por desgracia, no podemos acceder, pero que deseamos con todas nuestras fuerzas habitar y del que esperamos volver a tomar posesión. Raymond Williams, el minucioso analista de nuestra condición común, observó cáusticamente que lo notable de la comunidad es que es algo que "siempre ha sido". Podríamos añadir: "o siempre existirá en el futuro". El de "comunidad" es hoy otro nombre para referirse al paraíso perdido al que deseamos con todas nuestras fuerzas volver, por lo que buscamos febrilmente los caminos que puedan llevarnos allí (Bauman, 2003: 9).

En Argentina y otros países latinoamericanos existe una tradición política que piensa y construye —en parte como realidad, en parte como utopía— lo público, lo estatal, articulando dimensiones que para las tradiciones políticas, filosóficas y sociológicas europeas parecen irreconciliables: lo individual y lo comunitario. En esta línea, al finalizar su discurso en la sesión de clausura del Congreso de Filosofía de Mendoza de 1949 –luego conocido como *La Comunidad Organizada*–, Juan Domingo Perón (2016) dialoga con la filosofía del *Estado ético* hegeliano y reflexiona:

> Lo que nuestra filosofía intenta restablecer al emplear el término armonía es, cabalmente, el sentido de plenitud de la existencia. Al principio hegeliano de realización del *yo* en el *nosotros*, apuntamos la necesidad de que ese "nosotros" se realice y perfeccione por el *yo*. (...) Esta comunidad que persigue fines espirituales y materiales, que tiende a superarse, que anhela mejorar y ser más justa, más buena y más feliz, en la que el individuo pueda realizarse y realizarla simultáneamente, dará al hombre futuro la bienvenida desde su alta torre con la noble convicción de Spinoza: "Sentimos, experimentamos que somos eternos" (p. 159).

Otro de los escenarios principales en el que se disputan la identidad y la autonomía en torno a lo público en estas instituciones es la cuestión de infraestructura y lo edilicio. Por un lado, la falta de inversión pública se grafica en los visibles deterioros de muchas de sus instalaciones, a la vez que los avances edilicios, los recursos materiales y las nuevas construcciones se presentan como resultado de luchas reivindicativas de las comunidades educativas:

> Si a cada profe nuevo que venía yo le tenía que explicar esto: "mira, vos quizás venís suponiendo que vas a encontrar agua en el baño, que vas a encontrar pizarrón, no, eso hay que lograrlo". Y esto a todo, a los chicos también. El primer día de clases les explicaba. Uno supone que cuando se inscribe en un lugar tiene que haber bancos adentro del aula para que yo me siente, bueno, no es así. Bueno, siempre los machacaba y se instaló esto como objetivo, como

> desafío de toda la comunidad hacer la escuela y de esa manera fueron entendiendo (Pablo, directivo, Instituto 3).

En otros estudios sobre participación política de estudiantes en escuelas secundarias públicas en Argentina también se identifican a las demandas por mejoras en las condiciones edilicias como una de las principales banderas que, sobre todo desde comienzos del siglo XXI, articulan y movilizan a estudiantes de todo el país –cortando calles, organizando marchas, sentadas y tomas de escuelas, elevando petitorios a los gobiernos de cada jurisdicción– en defensa de la educación pública (Núñez y Litichever, 2015). Consideramos que estas luchas por los recursos y la infraestructura, encabezadas por estudiantes y trabajadoras/es de instituciones educativas públicas de diversos niveles en heterogéneos contextos territoriales y socioeconómicos, se enmarcan en un proceso de resignificación teórico-política del *Estado* en nuestra región. Luego de décadas de gobiernos neoliberales aprendimos que fuera y lejos del Estado, de lo público, nos espera un mundo profundamente desigual y despiadado, gobernado por las leyes del mercado (Rinesi, 2015). Durante las primeras décadas del siglo XXI se (re)construyen algunos puentes entre la *nación proyectada* –imaginada y enseñada– y la *nación vivida* –el Estado actualizado en las experiencias cotidianas– (Ruiz Silva, 2011; Kriger, 2016). Los individuos, los movimientos sociales y las propias instituciones públicas cada vez más demandan y luchan frente a distintos niveles de gestión estatal por "un Estado *mejor*, *más justo*, más orientado al servicio de los intereses populares y, para eso, para garantizarnos todo eso, *más democrático*" (Rinesi, 2015, p. 113).

Conclusiones

A partir de nuestro análisis de las narraciones, prácticas, experiencias y reflexiones de estudiantes y trabajadoras/es en diversas instituciones de educación superior no universitaria de gestión estatal, que trabajan con públicos heterogéneos y se encuentran ancladas en distintos territorios del AMBA, identificamos –y sintetizamos en la Tabla 2– dos grandes *gramáticas* mediante las cuales se (re)construyen cotidianamente, a sí mismas y a sus actores, en una permanente tensión entre desinstitucionalización y reinstitucionalización, entre *singularidades* y *vida en común*:

Tabla 2: Gramáticas en torno a las justicias/injusticas y lo público en instituciones de educación superior no universitaria de gestión estatal

Gramáticas institucionales	***Singularidades***	***Vida en común***

Las justicias / injusticias	● Derecho a ser diferente: (mal)tratos personales ● Justicia singularizada y dinámica	● Construir sujetos de derecho en instituciones y relaciones pedagógicas ● Responsabilidad y justicia social: mediaciones materiales, interpersonales e institucionales
Lo público	● Politización del trato personal: condición de accesibilidad ● Luchas por lo público desde las autonomías institucionales	● Sentido mítico-político de comunidad: realización del yo y del nosotros ● Luchas por recursos e infraestructura: por un Estado mejor y más justo

Fuente: elaboración propia.

En las narrativas personales e institucionales analizadas encontramos una gramática de las justicias/injusticias que se configura de maneras singularizadas, como un derecho a ser diferente, tanto en las denuncias de situaciones de maltrato o falta de respeto personal como en las sensibilidades, las reflexividades y los arduos trabajos cotidianos mediante los cuales los agentes determinan, en cada caso, qué es lo justo o lo injusto. También se presenta como un núcleo simbólico que da sentido, orienta los proyectos y prácticas profesionales e institucionales, personales y colectivos: transformar a los otros –tanto la/os estudiantes actuales como las/os futuras/os– en sujetos que puedan acceder y ejercer plenamente sus derechos –principalmente a la educación. Para concretar este objetivo, se necesitan no sólo prácticas y relaciones pedagógicas reflexivas, críticas y virtuosas sino, fundamentalmente, mediaciones institucionales, edificios, recursos humanos y materiales que el Estado debe asegurar y ampliar para que cada niña/o, adolescente, joven –especialmente de sectores populares– pueda realizar libremente todas sus capacidades y proyectos.

Articulada con la anterior, también se manifiesta con fuerza en estas instituciones una gramática centrada en lo público. En lugar de subordinarse a definiciones o valores abstractos y universales, como los que estructuraban al programa institucional clásico, al menos en su versión europea –república, nación, ciudadanía, etc.–, esta gramática se compone de sentidos, prácticas, demandas y luchas individuales y colectivas atravesadas por conexiones –y, en ocasiones, tensiones– entre las singularidades y la vida en común, entre el yo y el nosotros. Por un lado, los individuos demandan en sus interacciones cotidianas el buen trato de las/os otros, politizándolo y erigiéndolo en una de las principales condiciones de la accesibilidad y la igualdad en estos espacios públicos. Los grupos compañeras/os, colegas, docentes se constituyen en soportes fundamentales para sostener las trayectorias, las identidades y los trabajos personales e institucionales. Aquí emerge un nosotros –no exento de diferencias y conflictos–, con mayor o menor grado de estabilidad, que funciona como un tercero instituyente que, simultáneamente, media en las relaciones yo - tú y hace posible la continuidad de las prácticas cotidianas aún en condiciones muy difíciles, “remando en dulce de leche”.

Por otro lado, las/os estudiantes y trabajadoras/es de estos institutos se organizan, ponen el cuerpo en las calles, manifiestan sus voces en escenarios presenciales y virtuales, para defender las autonomías, las

identidades, las historias, los edificios, los proyectos, los presupuestos, los recursos humanos y materiales de sus instituciones, frente a diversos ataques generados –paradojalmente–, desde gobiernos neoliberales. En estas demandas y luchas se construyen y refuerzan ideas y sentimientos mítico-políticos de comunidad, que remiten a concepciones de lo público arraigadas en tradiciones políticas populares en nuestro país: la imaginación y la construcción de un Estado mejor y más justo, más democrático, que garantice las condiciones para la realización simultánea del individuo y de la comunidad.

Las instituciones son opacas. Aun cuando aparecen desinvestidas de sus lugares sagrados, desnaturalizadas, siguen teniendo un lugar relevante en la construcción de identidades y de prácticas. ¿Dónde se encuentra hoy lo opaco, lo no fácilmente perceptible de las mismas? La vivencia de la excepcionalidad quizá sea un lugar en el que explorar aquella forma de normalización, de ser institución, que se encuentra negada. Esta excepcionalidad hoy aparece como norma en varios niveles: en el destinatario de la acción, siempre como un otro del destinatario "natural"; frente a la singularización de las normas, de lo justo; frente a las dinámicas institucionales, que se viven y defienden como distintas a las comunes; frente a la propia identificación de sus estudiantes (presentes y futuros) y trabajadoras/es como personas diferentes a los individuos del resto de la sociedad.

La mirada desangelada de lo institucional coloca también en el "sistema" institucional las constricciones y en el lado del funcionamiento de los agentes las virtudes. La relación entre lo individual y lo colectivo tiene aquí un límite concreto que, en algún punto, resiente la construcción de lo público o, por lo menos, no permite su jerarquización. Si lo público es lo común y la experiencia de construcción de lo institucional se vive como tan extraordinaria, tan personal, tan singular, ¿cómo impacta en la construcción de lo público y lo estatal como garante de derechos universales? Quizá una de las posibles respuestas a esta pregunta resida en la posibilidad de la singularización de la intervención para todas y todas. Estos espacios institucionales se encuentran ensayando formas de este movimiento: sentidos y prácticas sobre lo público con una sensibilidad que posibilita singularizar lo común.

Referencias bibliográficas

Ameigeiras, A. R. (2007). El abordaje etnográfico en la investigación social". En I. Vasilachis de Gialdino (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.

Araujo, K. (2019). La percepción de las desigualdades: interacciones sociales y procesos sociohistóricos. El caso de Chile. *Desacatos*, 59, 16-31. http://ref.scielo.org/n7d8dr

Araujo, K. y Martuccelli, D. (2012). *Desafíos comunes. Retratos de la sociedad chilena y sus individuos*. Santiago de Chile: LOM.

Arfuch, L. (1992). *La interioridad pública. La entrevista como género*. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

Arias, A. J. y Di Leo, P. F. (2020). Complejidades, responsabilidades e invenciones: construcciones de subjetividades y de derechos en el encuentro entre instituciones y jóvenes de sectores populares. *Cuadernos de Trabajo Social*, 33(1), 53-64. t.ly/rIOw

Bauman, Z. (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.

Birgin, A. (2019). La reconfiguración de la formación docente en Argentina y la propuesta de Unicaba. En F. Saforcada y M. Feldfeber (comp.), *La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI. Miradas desde Argentina* (237-246). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Cantarelli, M. (2005). *Fragmentación y construcción política: de la demanda a la responsabilidad*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. t.ly/oqJx

CONICET (2006). *Resolución 2857: Lineamientos para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades*. Buenos Aires: CONICET.

Cravino, M. C. (2016). Desigualdad urbana, inseguridad y vida cotidiana en asentamientos informales del Área Metropolitana de Buenos Aires. *Etnografías Contemporáneas* 2(3), 56-83. t.ly/HYxS

Danani, C., Arias, A., Chiara, M. y Gluz, N. (2018). Instrumentos, estrategias, apoyo y oposición en la contra-reforma de política social. Argentina, 2002–2015. *Revista MERCOSUR de políticas sociales*, 2, 132-150. https://doi.org/10.28917/ism.2018-v2-132

De Sousa Santos, B. (2009). *Pensar el Estado y la Sociedad. Desafíos actuales*. Buenos Aires: CLACSO, Waldhuter.

Di Leo, P. F. y Arias, A. J. (Dir.) (2019). *Jóvenes e instituciones. El derecho a ser en barrios populares*. Buenos Aires: Espacio.

Di Leo, P. F. y Camarotti, A. C. (Eds.) (2013). *"Quiero escribir mi historia". Vidas de jóvenes de barrios populares*. Buenos Aires: Biblos.

Di Leo, P. F. y Camarotti, A. C. (Dir.) (2015). *Individuación y reconocimiento. Experiencias de jóvenes en la sociedad actual*. Buenos Aires: Teseo.

Di Leo, P. F. y Camarotti, A. C. (2017). Relatos biográficos y procesos de individuación juveniles en barrios marginalizados de Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 1021-1034. t.ly/wuZB

Di Leo, P. F. y Pinheiro, R. (2017). Vulnerabilidades y reconocimiento: abordaje biográfico de los vínculos entre jóvenes y violencias en barrios marginalizados de Buenos Aires, Argentina. *Cadernos de Saúde Pública*, 33(4), pp. 1-11. t.ly/13sq

Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.

Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Barcelona: Gedisa.

Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Dubet, F. (2013). *El trabajo de las sociedades*. Buenos Aires: Amorrortu.

Dubet, F. (2017). *Lo que nos une. Cómo vivir juntos a partir de un reconocimiento positivo de la diferencia*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Dubet. F. (2012). *¿Para qué sirve realmente un sociólogo?* Buenos Aires: Siglo XXI.

Dussel, E. (2012). *Para una política de la liberación*. Buenos Aires: Las cuarenta, Gorla.

Feldfeber, M. (2019). Políticas educativas en el siglo XXI: analizar el presente para pensar el futuro. En F. Saforcada y M. Feldfeber (comp.), *La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI. Miradas desde Argentina* (17-44). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Fernández, A. M. (1999). *Las instituciones estalladas*. Buenos Aires: Eudeba

Fiorucci, F. (2014). Maestros para el sistema de educación pública. La fundación de escuelas normales en Argentina (1890-1930). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 2(3), 25-45. https://doi.org/10.29351/rmhe.v2i3.34

Grassi, E. y Hintze, S. (2018). *Tramas de la desigualdad. Las políticas y el bienestar en disputa*. Buenos Aires: Prometeo.

Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Norma.

Heller, A. (1994). *Más allá de la justicia*. Barcelona: Planeta-Agostini.

Kessler, G y Merklen, D. (2013). Una introducción cruzando el Atlántico. En R. Castel, G. Kessler, D. Merklen, N. Murard, *Individuación, precariedad, inseguridad. ¿Desinstitucionalización del presente?* (9-31). Buenos Aires: Paidós.

Kriger, M. E. (2016). *La tercera invención de la juventud: dinámicas de la politización juvenil en tiempos de la reconstrucción del Estado-Nación*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social: Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.

Levinas, E. (2001). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sígueme.

Martuccelli, D. (2007). *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada.

Martuccelli, D. (2010). *La société singulariste*. Paris: Armand Colin.

Martuccelli, D. (2017a). *La condition sociale moderne. L'avenir d'une inquiétude*. Paris: Gallimard.

Martuccelli, D. (2017b). La nueva dinámica de la condición social moderna. *Revista de Sociología* 32(1), 89-105. t.ly/wKc8

Martuccelli, D. (2020). *Introducción heterodoxa a las ciencias sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Mills, C. W. (1994). *La imaginación sociológica*. Buenos Aires: FCE.

Nancy, J.-L. (2006). *Ser singular plural*. Madrid: Arena.

Nazareno, M.; Segura, S. y Vázquez, G. (2019). *Pasaron cosas: política y políticas públicas en el gobierno de Cambiemos*. Córdoba: Brujas, Universidad de Nacional de Córdoba.

Núñez, P. y Litichever, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Paulín, H. L.; García Bastán, G.; D'Aloisio, F. y Carreras, R. (Coords.) (2020). Contar la vida en tiempos difíciles: experiencias juveniles en sectores populares. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

Perón, J. D. (2016). *La comunidad organizada* (1949). Buenos Aires: Biblioteca del Congreso de la Nación.

Pombo, G. (2019). La interseccionalidad y el campo disciplinar del trabajo social: topografías en diálogo. En L. Riveiro (Comp.), *Trabajo Social y feminismos: perspectivas y estrategias en debate* (149-176). Buenos Aires: Colegio de Asistentes Sociales o Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires.

RAADH (2018). *Manual pedagógico sobre el uso del lenguaje inclusivo y no sexista*. Montevideo: MERCOSUR.

Ricoeur, P. (1995). *Lo justo*. Santiago de Chile: Editorial Jurídica de Chile.

Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la Universidad*. Los Polvorines: IEC, Ediciones UNGS.

Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropofísico. *Cuicuilco, 18*(52), 39-49. t.ly/CiES

Rosanvallon, P. (2012). *La sociedad de iguales*. Buenos Aires: Manantial.

Ruiz Silva, A. (2011). *Nación, Moral y Narración*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Buenos Aires: Planeta.

Simmel, G. (2014). *Sociología: estudios sobre las formas de socialización*. México D.F.: FCE.

Simondon, G. (2015). *La individuación a la luz de las nociones de forma y de información*. Buenos Aires: Cactus.

Strauss, A. y Corbin, J. (2006). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá: CONTUS, Universidad de Antioquía.

Svampa, M. (2005). *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Taurus.

Svampa, M. (2006). *El dilema argentino: civilización o barbarie*. Buenos Aires: Taurus, Alfaguara.

Tarde, G. (2011). *Creencias, deseos, sociedades*. Buenos Aires: Cactus.

Tedesco, J. C. (2003). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.

Vassiliades, A. (2020). Impugnaciones de la enseñanza y desplazamientos de la pedagogía: políticas docentes y discursos estandarizados en Argentina durante la presidencia de Mauricio Macri (2015-2019). *Espacios en Blanco. Revista de Educación, 2*(30), 247-262. https://is.gd/0R16Dj

Vilas, C. (2011). *Después del Neoliberalismo: Estado y procesos políticos en América Latina.* Lanús: Ediciones de la UNLa.