

# ALAS

Asociación Latinoamericana  
de Sociología



## Controversias y Concurrencias Latinoamericanas

VOLUMEN 7 • NÚMERO 11 • JUNIO DE 2015

Controversias y  
Concurrencias  
Latinoamericanas

VOLUMEN 7 • NÚMERO 11 • JUNIO DE 2015

## Controversias y Concurrencias Latinoamericanas

VOLUMEN 7 • NÚMERO 11 • JUNIO DE 2015

Publicación de la Asociación  
Latinoamericana de Sociología (ALAS)

CORREO ELECTRÓNICO: [concurrenciaslat@gmail.com](mailto:concurrenciaslat@gmail.com)

DIRECTOR EDITORIAL: Eduardo Andrés Sandoval Forero

EDITORA: Alicia Itatí Palermo

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN: Alexis Osvaldo Sandoval Mota

CORRECCIÓN DE ESTILO: Alicia Itatí Palermo

Todos los artículos publicados son sometidos a arbitraje por especialistas en el tema mediante el sistema de "pares ciegos". El contenido de los artículos es responsabilidad de los autores.

ISSN 2219-1631

D.R. © Controversias y Concurrencias Latinoamericanas

Hecho en México

Printed in Mexico

Controversias y Concurrencias Latinoamericanas se encuentra incluida en:

Sistema Regional de Información en Línea para Revistas en Línea de América Latina, el Caribe, España y Portugal (LATINDEX)

Forma parte de la Red de Revistas de la Asociación Latinoamericana de Sociología (REVISTALAS)

LAS OBRAS QUE SE EXHIBEN EN LA PRESENTE REVISTA, SON AUTORÍA DE LA ARTISTA GUILLERMINA VICTORIA

CORREO: [guillermina.victoria@hotmail.com](mailto:guillermina.victoria@hotmail.com).

SE ENCUENTRAN TAMBIÉN EN LA RED SOCIAL FACEBOOK, EN DONDE HAY UN RECORRIDO COMPLETO DE SUS TRABAJOS, Y EN SU PÁGINA WEB

<https://www.facebook.com/guillermina.victoria.7>

<http://wilhelmina18.wix.com/arte-victoria>

## DIRECTORIO DE ALAS 2013-2015

PRESIDENTE:

MARCELO ARNOLD-CHATALIFAUD (CHILE)

VICEPRESIDENTE

NORA GARITA (COSTA RICA)

COMITÉ DIRECTIVO

ALBERTO RIELLA (URUGUAY)

MILTON VIDAL (CHILE)

MARTHA NÉLIDA RUIZ URIBE (MÉXICO)

PEDRO JOSÉ ORTEGA (REPÚBLICA DOMINICANA)

JAIME RODOLFO RÍOS BURGA (PERÚ)

ANA SILVIA MONZÓN (GUATEMALA)

IRLYS BARREIRA (BRASIL)

ANA MARÍA PEREZ RUBIO (ARGENTINA)

SECRETARIO DE LA VICE-PRESIDENCIA:

CARLOS OBANDO

COMITÉ EDITORIAL:

BEATRIZ WEHLE Y GABRIELA GÓMEZ ROJAS (ARGENTINA)

GUSTAVO GUARACHI Y ANDRÉS UZEDA (BOLIVIA)

MAIRA BARGAUTEM Y EVSON MALAQUIAS (BRASIL)

FERNANDO CUBIDES (COLOMBIA)

ROBERTO PINEDA Y SERGIO VILLENA FIENGO (COSTA RICA)

NELSON DE JESÚS QUINTANILLA Y FRANCISCO ARTURO ALARCÓN (EL SALVADOR)

DARÍO SALINAS Y HERMINIA FOO KONG (MÉXICO)

JOSÉ MARTÍNEZ LLAQUE (PERÚ)

PEDRO ORTEGA (REPÚBLICA DOMINICANA)

ALBERTO RIELLA Y FRANCISCO PUCCI (URUGUAY)

MILTON VIDAL Y JORGE ROJAS (CHILE).

DIRECTOR EDITORIAL

EDUARDO ANDRÉS SANDOVAL FORERO (MÉXICO)

EDITORA

ALICIA ITATÍ PALERMO (ARGENTINA)

## CONTENIDO

Volumen 7 / Número 11 / junio de 2015

ISSN 2219-1631

11 Editorial

13

DOSSIER:

INFANCIAS Y JUVENTUDES EN AMÉRICA LATINA:

PRODUCCIONES SOCIO-ESTATALES, POLÍTICAS PÚBLICAS Y PRÁCTICAS SOCIOPOLÍTICAS Y RELACIONALES

15 Presentación del Dossier

MELINA VÁZQUEZ

MARÍA CAMILA OSPINA ALVARADO

LILIANA GALINDO RAMÍREZ

EDUARDO LANGER

25 Movilizaciones juveniles en América Latina actual:  
hacia las configuraciones generacionales de la política.

PABLO VOMMARO

55 Experiencias juveniles en la escuela secundaria argentina:  
leyes, políticas públicas y sentidos sobre la participación  
política.

PEDRO NÚÑEZ

81 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".

ANDREA BONVILLANI

103 La movilización social como estrategia de cambio social.  
Un estudio del movimiento estudiantil colombiano  
para la construcción de política educativa.

MATEO SABOGAL ARANGO

127 Políticas Sociales y Violencias hacia las y los Niños y Jóvenes en Argentina.

VALERIA LLOBET Y MARINA MEDAN

141 La Ley de Infancia y Adolescencia en Colombia y su Incidencia en la Construcción Social de la Identidad de Niñas, Niños y Jóvenes Afectados por el Conflicto Armado.

JAIME ALBERTO CARMONA PARRA Y SARA VICTORIA ALVARADO SALGADO

157 Los jóvenes y la escuela secundaria: la escolaridad entre la flexibilidad, la negociación y las transformaciones.

CARLA ANDREA VILLAGRAN Y ANA MARIELA CESTARE

175

ARTÍCULOS

177 Representaciones sociales sobre la identidad nacional y derechos de los migrantes internacionales.

ANAHÍ PATRICIA GONZÁLEZ

197 Los estudiantes y la escuela en escenarios cambiantes y flexibles.

ANA MARIELA CESTARE Y CARLA A. VILLAGRAN

213 Dispositivos pedagógicos y dinámicas de la vida escolar en contextos de pobreza urbana: usos y características del tiempo pedagógico.

SANDRA LILIANA ROLDÁN

235

RESEÑAS

237 Experiencias de sociabilidad escolar.

MARÍA SOL VILLAGÓMEZ R.

243 La juventud en la era digital: intuiciones, metáforas y conceptualizaciones.

LILIANA GALINDO RAMÍREZ

## EDITORIAL

Este número de la revista *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, está en la línea de la política editorial que se ha venido desarrollando en estos últimos años desde ALAS, de difusión de los artículos presentados en sus grupos de trabajo y pre ALAS y asimismo de articulación con otras instituciones y asociaciones de ciencias sociales de América Latina y el Caribe, con las que nuestra asociación tiene intercambio fecundo y permanente.

Por ello, la revista está abierta a la posibilidad de recibir propuestas de dossier con temáticas relevantes para nuestra región, con participación de académicos/as e investigadores de distintos países, tanto de nuestra asociación como de otras con la que mantenemos articulación.

Publicamos en este número artículos presentados en el pre Alas: "Estado, sujetos y poder en América Latina: debates en torno de la desigualdad", que tuvo lugar en Calafate, Argentina y fue coordinado por Silvia Grinberg y Lucas Bang.

Asimismo, el dossier "Infancias y juventudes en América Latina: producciones socio-estatales, políticas públicas y prácticas sociopolíticas y relacionales", fue coordinado por Melina Vázquez, Eduardo Langer, María Camila Ospina Alvarado y Liliana Galindo Ramírez. Este último dossier recoge los resultados de un trabajo colectivo desarrollado por investigadores e investigadoras de América Latina y el Caribe en el marco del Grupo de Trabajo (GT) Clacso *Juventudes, Infancias: culturas y políticas e instituciones sociales*. GT en el que confluyen investigadoras e investigadores de América Latina y del Caribe.

Clacso es una de las instituciones más relevantes de América latina y el Ca-

ribe, y cuya participación en los congresos y pre congresos de la Asociación Latinoamericana de Sociología, está presente de diversas maneras, entre ellas con reuniones de sus grupos de trabajo, con participación de destacados especialistas en paneles y o conferencias, con presentación de publicaciones o participación en las reuniones de la Red de revistas del Alas, Revistalas.

Los/as invitamos a disfrutar de este número y como siempre, a presentar propuestas de dossier para próximos números de CyCL, siempre en concordancia con nuestra política editorial de publicar artículos de temas relevantes para América latina y el Caribe, desde una perspectiva de pensamiento y análisis crítico.

**Marcelo Arnold**  
**Nora Garita**  
**Eduardo Sandoval Forero**  
**Alicia Itatí Palermo**



**Dossier:**  
**Infancias y juventudes en América Latina:**  
**Producciones socio-estatales, políticas públicas**  
**y prácticas sociopolíticas y relacionales**

## PRESENTACIÓN

Nos complace presentar el dossier *Infancias y juventudes en América Latina: producciones socio-estatales, políticas públicas y prácticas sociopolíticas y relacionales*, publicación que recoge los resultados de un trabajo colectivo desarrollado por investigadores e investigadoras de América Latina y el Caribe en el marco del Grupo de Trabajo (GT) Clacso *Juventudes, Infancias: culturas y políticas e instituciones sociales*. GT en el que confluyen investigadoras e investigadoras de América Latina y del Caribe que cobró existencia en el año 2007 y que ha desplegado su dinámica de trabajo durante tres periodos consecutivos.

En una primera etapa (2007-2010), se trabajó con la formulación de proyectos de investigación y estados del arte sobre juventudes a nivel nacional; luego, en una segunda etapa (2010-2013), las actividades se orientaron a la realización de trabajos colaborativos desde perspectivas comparativas internacionales. En el período actual (2013-2016) se propuso ampliar el horizonte de trabajo incorporando investigadores, investigadoras y trabajos que trataran no solamente a las juventudes sino además a las infancias. Ampliación que obedece a la construcción de una mirada de conjunto de los y las niños,

niñas y jóvenes en nuestro continente por medio de la cual nos despojamos de las miradas que parten de un desarrollo ascendente a partir de estadios fijos que marcan el quiebre entre la infancia y la juventud.

El trabajo colectivo y el punto de vista adoptado, nos llevó a advertir la importancia de un conjunto de temas transversales al estudio empírico de juventudes e infancias, razón por la cual desde el GT se impulsó el trabajo en torno a diferentes ejes que permitían nutrir y poner en diálogo los estudios sobre juventudes e infancias. Estos son 1) Violencias, conflictos, memorias y procesos de construcción de paz; 2) Acción colectiva, participación, políticas públicas y Estado; 3) Desigualdades sociales y enfoque generacional; y 4) Política, comunicación y cultura.

El GT ha tenido desde sus inicios una perspectiva Latinoamericana y ha promovido e impulsado no solamente la construcción de lecturas comparativas entre diferentes países y regiones, sino además la incorporación de nuevos investigadores provenientes de países en los cuales el GT no tenía representación. Actualmente el grupo está integrado por 94 investigadores e investigadoras provenientes de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Honduras, México, Paraguay y Uruguay.

En efecto, en la convocatoria al dossier se promovió la presentación de trabajos que contemplaran tres grandes lineamientos. En primer lugar, se apuntó a que los trabajos abordaran la producción de las nociones *juventud* e *infancia* como objeto de indagación en el marco de la gestión y regulación de problemas sociales por parte del Estado. Concretamente, se buscaba que en lugar de desarrollar definiciones de carácter meramente descriptivas y prescriptivas, se diera cuenta de las particulares imbricaciones con modos específicos de gestión y con la producción de dispositivos estatales, a la vez que con discursos que las transforman y reinscriben en nuevos sitios de elaboración y creación.

En segundo lugar, la convocatoria proponía abordar y dar cuenta de la producción social e histórica de las nociones *juventud* e *infancia* a nivel estatal por medio de trabajos que pusieran foco en los contextos sociales, políticos y culturales en los que surgen y/o se transforman a lo largo del tiempo así como, también, atendiendo las especificidades de los procesos políticos en diferentes países de América Latina.

Finalmente, se esperaba reunir trabajos en los que se abordaran los procesos de socialización política, participación, movilización sociopolítica pensadas desde las complejas relaciones con el Estado. Más específicamente,

se apuntaba a que trabajos de investigación empírica dieran cuenta de los modos específicos en que se producen los procesos de socialización, participación, movilización y politización de las juventudes y de las infancias; que mostraran las diferentes demandas, actores, experiencias y agencias estatales vinculadas con la gestión de los grupos sociales; que exploraran las prácticas, protestas, movilizaciones y movimientos juveniles contemporáneos en América Latina; que analizaran sus reivindicaciones, tensiones y disputas frente a agentes gubernamentales y estatales y, finalmente, que dieran cuenta de las diversas formas de acción colectiva y de construcción relacional de lo público.

De modo complementario al tratamiento de la política construida a nivel socio-estatal, era de especial interés para este dossier la incorporación de trabajos que reflexionaran en torno a experiencias de niños, niñas y jóvenes en relación con diferentes agentes socializadores como la familia y la escuela; sobre todo en contextos signados por la desigualdad, la pobreza, la violencia y la vulneración de derechos.

En concordancia con lo expuesto, se presentan a continuación los artículos del dossier organizados en dos grandes bloques. El primer bloque reúne los trabajos de Pablo Vommaro, Pedro Nuñez, Andrea Bonvillani y Mateo Sabogal, los cuales comparten un interés por interrogar producciones socio-estatales y movimientos estudiantiles y juveniles, indagando los modos de producción política, los marcos regulatorios y los contextos socio-políticos en que se despliegan procesos de organización, participación y acción juvenil. El segundo bloque incluye los artículos de Valeria Llobet y Marina Medán; Jaime Alberto Carmona y Sara Victoria Alvarado; y Carla Andrea Villagrán y Ana Mariela Cestare; contribuciones que enfatizan miradas críticas de las producciones socio-políticas que cuestionan construcciones y contextos institucionales en que se producen procesos identitarios y subjetivos, violencias, vulnerabilidades y procesos de negociación en que están involucrados niñas, niños y jóvenes.

Se presentan a continuación los diferentes artículos que integran el presente dossier.

El texto de **Pablo Vommaro** ofrece elementos fundamentales para comprender los modos de producción política juveniles en varios países de América Latina, más precisamente en Brasil, Colombia, Argentina, Chile y México, a través del protagonismo de los jóvenes impulsado desde organizaciones, movilizándose y ocupando espacios públicos de muchas de las principales ciudades latinoamericanas. Parte de la hipótesis de que en esas expresiones juveniles se delinean configuraciones de la política propias de la región y

que las diversas formas de asociatividad juvenil se constituyen en elementos fundamentales para comprender las dinámicas sociales actuales. Algunos de los aspectos centrales que podemos rastrear en el texto tienen que ver con interrogarse por las vinculaciones de esas agrupaciones y las movilizaciones juveniles con el Estado, por los objetivos que proponen estos movimientos y los procesos sociales en los que se enmarcan, por el papel que adoptan las nuevas formas y tecnologías de la comunicación y de la información para estos movimientos juveniles y, finalmente, preguntarse por los rasgos comunes tienen esas movilizaciones y agrupaciones juveniles de diferentes países.

Centralmente, este texto nos permite comprender a los jóvenes en la historia, en su contexto y en las instituciones tal como están en la actualidad, de una forma positiva –no porque es mejor sino por lo que esos jóvenes producen, hacen y generan desde las diferentes formas de participación y movilización innovadoras y como nuevas formas de hacer política– y sin juzgarlos por aquello que hacen o no. Para poder comprenderlos en relación con su situación histórica y social.

El trabajo de **Pedro Núñez** constituye un interesante aporte a la reflexión en torno a las relaciones entre política y juventudes vistas desde el ámbito escolar. Más precisamente, el texto propone los principales rasgos de la participación juvenil dentro de la escuela secundaria en Argentina valiéndose de la revisión de un conjunto de marcos regulatorios, tales como políticas públicas y de Leyes, que buscan impulsar la organización y la participación juvenil. El trabajo realiza una minuciosa reconstrucción de las mismas y se centra, específicamente, en el análisis de la Ley Nacional de Centros de Estudiantes, por medio de la cual se reglamenta la existencia de Centros Estudiantiles en las escuelas de nivel medio. El estudio propone una aproximación compleja a la Ley en tanto es analizada desde una multiplicidad de puntos de vista y perspectivas. En otros términos, se analiza desde la normativa propiamente dicha (y el modo en que allí se fijan sentidos sobre las juventudes, la participación y los Centros Estudiantiles como modo predominante para tramitar el activismo estudiantil) hasta el punto de vista de los propios estudiantes, tanto los que están vinculados con el impulso de los mencionados centros como aquellos otros que no lo están. La posibilidad de reunir y poner en diálogo las diferentes interpretaciones y lecturas constituye el principal aporte de un trabajo que desconfió y pone en tensión las lecturas lineales y reduccionistas sobre la participación juvenil en un contexto nacional particular, en el cual la exacerbación de la movilización juvenil y estudiantil no se condice, todavía, con el desarrollo de investigaciones empíricas que permitan explicar y com-

prender sus principales razones de ser, rasgos y propiedades.

Asimismo, el artículo muestra las tensiones que se producen en el impulso o la consagración de modos específicos de participar en el ámbito escolar –como los Centros Estudiantiles– que encuentran diferentes y heterogéneas recepciones entre los estudiantes. Aspecto a la luz del cual el autor advierte y da cuenta de matices, tensiones y disputas en torno a la construcción significativa de los Centros Estudiantes, de la política, de la política partidaria, etc.; así como también del modo en que operan ciertas incomprendiones generacionales entre quienes tienen en sus manos el impulso de regulaciones socioestatales y quienes son definidos por aquellas como sus principales destinatarios, esto es, los estudiantes secundarios.

Por su parte, el artículo de **Andrea Bonvillani** aborda el estudio del Código de Faltas de la Provincia de Córdoba, en Argentina. El aporte principal del trabajo tiene que ver con la propuesta de análisis de la mencionada normativa, la cual es abordada en relación con un contexto sociopolítico en el que reconocen condiciones de posibilidad para su emergencia y duración en el tiempo. En este sentido, el artículo toma distancia con aquellos otros enfoques que tienden a estudiar la normativa en sí misma y por fuera de su contexto de implementación.

El trabajo muestra las diferentes maneras en que la aplicación del Código de Faltas da lugar al impulso de prácticas punitivas, persecutorias y arbitrarias hacia los y las jóvenes cordobeses, a la vez que encuentra condiciones específicas de posibilidad en relación con imaginarios y sentidos acerca de la *seguridad* y la *peligrosidad* que lo vuelven “tolerable” y eficaz.

Otra de las virtudes del texto es abordar el estudio de las modalidades específicas de implementación del Código de Faltas recuperando y poniendo en común los diferentes puntos de vista e interpretaciones sostenidos por los diversos actores involucrados. En este sentido, es muy valioso el esfuerzo que realiza la autora por retomar resultados de un trabajo de investigación empírico, del que se recuperan interesantes e ilustrativos fragmentos de entrevistas, discursos públicos y de notas de un trabajo etnográfico desarrollado en un conocido evento en la mencionada Provincia Argentina, denominada *Marcha de la Gorra*.

En síntesis, el trabajo constituye un interesante aporte a la comprensión de una de las maneras en que las juventudes de sectores populares son construidas como sinónimo de peligrosidad a partir de un conjunto de producciones y regulaciones socio-estatales.

El artículo de **Mateo Sabogal** interroga sobre los procesos de movilización

social que se configuran como estrategia de cambio, a partir de una aproximación al movimiento estudiantil colombiano denominado Mesa Amplia Nacional Estudiantil (MANE). Este movimiento se constituye en 2011 como un espacio de coordinación de diversas organizaciones y expresiones estudiantiles que se oponen al proyecto presentado por el gobierno de Juan Manuel Santos orientado a reformar la Ley 30 que regula la educación superior en el país. Motivado por la pregunta en torno a si la MANE ha aprovechado las condiciones de su entorno para diseñar estrategias de acción colectiva que han posibilitado el cambio social, el autor acude a una metodología cualitativa que, además de consultar el texto del proyecto de Ley en cuestión, realiza entrevistas a líderes estudiantiles y funcionarios públicos y hace una revisión de prensa escrita, construyendo datos propios de su objeto de investigación. Es de destacar la manera en que el autor recurre a un marco categorial no convencional en los estudios sobre el movimiento estudiantil colombiano, ofreciendo una lectura inédita y original al respecto. El texto introduce al lector o lectora en la emergencia de este movimiento, sitúa sus antecedentes históricos y realiza un análisis de la experiencia de la MANE empleando tres ejes de análisis provenientes de la literatura sobre movimientos sociales: la Estructura de Oportunidades Políticas para su emergencia, las Redes Organizacionales vinculadas con el proceso de organización interno, y el Repertorio de acciones en el que reconoce la presencia tanto tácticas internas como externas del movimiento. El estudio da cuenta, evitando una mirada lineal o estática, del proceso que posibilita la victoria de la MANE en su reivindicación contra la reforma a la Ley 30, tomando en cuenta dinámicas referentes tanto a la sociedad como al Estado e indicando procesos de cambio social en un contexto de efervescencia de la movilización social y estudiantil en el plano nacional y latinoamericano. Su trabajo se constituye en un aporte para los estudios latinoamericanos en un contexto de escasa producción investigativa que no corresponde a la efervescencia de la movilización juvenil y estudiantil.

En un segundo momento, presentamos las contribuciones que enfatizan miradas críticas de las producciones socio-políticas que cuestionan construcciones y contextos institucionales en que se producen procesos identitarios y subjetivos, violencias, vulnerabilidades y procesos de negociación en que están involucrados niñas, niños y jóvenes.

El artículo de **Valeria Llobet** y **Marina Medan**, retomando diversas investigaciones y fuentes secundarias, propone una línea clave: revisar la violencia social e institucional a la luz de la vulnerabilidad configurada en programas de inclusión de niños, niñas y jóvenes. Según las autoras dicha vulnerabilidad

emerge en la desigualdad de género, etaria, de clase, étnica, entre otras. El texto abre la pregunta por las implicaciones de estos programas y políticas en los niños y niñas y por los avances reales en torno a los procesos de inclusión propiciados desde el Estado. Asimismo, propone una mirada crítica frente a la exclusión de los y las jóvenes nombrados como “ni ni” desde la cual se ha creado la política social en Argentina. El artículo avanza en la discusión al proponer una tensión entre las políticas de inclusión y las prácticas punitivas desarrolladas por el gobierno. Las autoras cuestionan la falta de proceso en las políticas que se transforman de manera continua y sin un rumbo fijo con el cambio de gobiernos.

Llobet y Medan visibilizan cómo la vivencia de la violencia social e institucional se presenta en paralelo y de manera conflictiva con la vulnerabilidad que emerge en las políticas y programas orientados a la inclusión de niñas, niños y jóvenes en Argentina. Muestran cómo de manera paradójica aun cuando el Estado crea y pone en marcha estrategias de inclusión social, han aumentado las prácticas violentas frente a niños, niñas y jóvenes en condición de vulnerabilidad y pobreza. Dichas prácticas violentas emergen principalmente en el ejercicio del control social a mano del Estado y de la sociedad en general. El artículo hace un llamado a la coherencia entre la política pública, las acciones del Estado y las prácticas sociales de las que participan en la cotidianidad niñas, niños y jóvenes.

Por su parte, **Jaime Alberto Carmona** y **Sara Victoria Alvarado** parten de una perspectiva crítica de las ciencias sociales y de la tradición jurídica positivista, en la que cuestionan las implicaciones en la construcción de la identidad y de la subjetividad de niños y niñas que han vivido el contexto del conflicto armado, que tiene la Ley 1098 de Infancia y Adolescencia en Colombia. A partir de la investigación social los autores han identificado que los roles asignados a estos niños y niñas desde dicha ley son: “La víctima”, “El discapacitado”, “El Contraventor” y “El Normalizado”. Dichos roles aportan una mirada deficitaria de los niños y niñas que han vivido el contexto del conflicto armado en Colombia, basada en la estigmatización y la exclusión; y desconocen las expresiones políticas de las niñas y los niños. El artículo plantea la importancia de recuperar un nuevo rol identitario y de subjetividad política, por medio de dispositivos sociales que lo viabilicen: “El Ético-político”. Este nuevo rol visibiliza las llamadas “tribus urbanas” constituidas por minorías que en general hacen parte de otras minorías de tipo étnico, político, sexual y de marginalidades económicas. Los autores retoman el planteamiento del filósofo John Austin acerca de la performatividad del lenguaje, desde el cual

muestran las implicaciones que tiene en la construcción social de identidad de los niños y las niñas el ser nombrados de determinados modos en la ley. Asimismo, enfatizan en las implicaciones políticas que tienen los modos de habla. Un avance respecto a la investigación realizada de manera tradicional en Colombia en torno a dicha temática propuesto por estos autores consiste en vincular la episteme y la dramaturgia presentes en los actos performativos, como lo son las políticas públicas y en particular la Ley de Infancia y adolescencia.

Finalmente, **Carla Andrea Villagrán** y **Ana Mariela Cestare** ofrecen elementos para caracterizar las juventudes en la actualidad Argentina mirando y atendiendo exclusivamente a las características de la escolaridad en un contexto signado por la flexibilidad. El trabajo propone interesantes interrogantes que tienen que ver con el modo en que son entendidas y contenidas las juventudes en la escuela, las maneras en que la escuela aloja y atiende las diversas y desiguales experiencias de los y las jóvenes, las estrategias desarrolladas desde las juventudes para vincularse con aquella y habitarla, y los modos en que se vincula la escuela con las prácticas juveniles que quedan por fuera del ámbito escolar.

Prioritariamente analizan las formas de negociación que asumen los jóvenes con las instituciones, en particular aquellas que suceden al interior de la escuela. Al respecto, las autoras sostienen que los cambios que se están produciendo en los vínculos entre jóvenes y adultos se expresan en el hacer diario de la escolaridad. Lo interesante de esta perspectiva es que ni las juventudes ni la institución escuela son vistas ni analizadas de una forma negativa ni peyorativa y sí desde un lugar de pugna, de luchas por los sentidos y por las formas de ser y de habitar esas instituciones. De este modo, la escuela se convierte desde esta mirada en un lugar donde los y las jóvenes asumen protagonismo. Ese protagonismo se teje, desde esta mirada, en una trama contradictoria entre la flexibilidad institucional y la negociación constante de las y los jóvenes en torno a la asistencia, la evaluación, la enseñanza, el cumplimiento de normas, el cumplimiento de horarios, entre otros.

Los diferentes trabajos del dossier nos permiten ofrecer alas y los lectores un amplio abanico de interrogantes, miradas, rutas de aproximación y aportes que nutren, alimentan y complejizan la comprensión de los fenómenos estudiados, los cuales, lejos de ser explicitados con base en fórmulas simplistas, nos permiten aproximarnos y comprender disímiles procesos a la luz de tensiones, matices, contextos particulares y nuevas preguntas para pensar los vínculos entre juventudes e infancias, Estado, instituciones, políticas y ac-

ciones colectivas. Esperamos que este dossier constituya un aporte al diálogo entre las y los investigadores, dentro y fuera del Grupo de Trabajo Clacso y cuyas indagaciones sean tanto esclarecedoras como significativos aportes al estudio de las relaciones entre juventudes, infancias, culturas, políticas e instituciones sociales en América Latina y el Caribe.

**Melina Vázquez**

**María Camila Ospina Alvarado**

**Liliana Galindo Ramírez**

**Eduardo Langer**

## MOVILIZACIONES JUVENILES EN AMÉRICA LATINA ACTUAL: HACIA LAS CONFIGURACIONES GENERACIONALES DE LA POLÍTICA

**Pablo Vommaro**

### RESUMEN

En la última década en América Latina se produjeron numerosas movilizaciones que dinamizaron conflictos sociales y políticos, en muchos casos aún abiertos. En la mayoría de estos procesos de movilización los jóvenes fueron protagonistas activos impulsando organizaciones, movilizándose y ocupando los espacios públicos de muchas de las principales ciudades latinoamericanas. En este artículo nos proponemos estudiar este proceso de movilización y organización juvenil. Para esto, seguimos dos hipótesis. Por un lado, que allí se expresan los rasgos más importantes que delinean las configuraciones de la política en la región. Por el otro, que considerar las formas de participación juveniles es fundamental para comprender las características, dinámicas y sentidos de este proceso.

En efecto, más allá de estas singularidades, es una realidad cada vez más evidente que las diversas formas de asociatividad juveniles se constituyeron en un elemento fundamental para comprender las dinámicas sociales, políticas y culturales en América Latina y han superado los límites sectoriales o generacionales para convertirse en expresión de conflictos sociales más generales. De acuerdo a lo anterior, en este trabajo abordaremos especialmente algunas de las experiencias más significativas que se desplegaron en tres países de América Latina en los que se produjeron importantes procesos de movilización y organización juveniles en los últimos años: Brasil, Colombia y México. Lo haremos a partir de una revisión de la bibliografía existente sobre estos procesos, a la vez que un relevamiento de documentos y testimonios producidos por los colectivos juveniles estudiados.

**PALABRAS CLAVE:** Juventudes, movilizaciones, organizaciones sociales, América Latina

#### ABSTRACT

In the last decade in Latin America numerous demonstrations that energized social and political conflicts took place, in many cases some of those conflicts are still open. In most of these youth mobilization processes there were active players driving organizations to mobilize and to occupy public spaces in many major Latin American cities. We follow two hypothesis. On one hand, that in the youth mobilization processes the main characteristics that define the configurations of politics in the region are expressed. On the other hand, that considering the youth participation ways is key to understand the characteristics, dynamics and meanings of the entire process.

Indeed, beyond these singularities, there is an increasingly evident reality that the various forms of youth association are the key element to understand the social, political and cultural dynamics in Latin America. Also, they have overcome the sectorial or generational boundaries to become an expression of broader social conflicts. According to what has been said, in this paper we specifically address some of the most significant experiences that were deployed in three countries in Latin America, where important juvenile processes of mobilization and organization in recent years occurred: Brazil, Colombia and Mexico. To achieve this we will review the literature about these processes, as well as making a survey of the documents and testimonies produced by the youth groups studied.

**KEYWORDS:** Youth, social mobilization, social organization, Latin America

#### INTRODUCCIÓN

En la última década en América Latina se produjeron numerosas movilizaciones que dinamizaron conflictos sociales y políticos en muchos casos aún abiertos. En la mayoría de estos procesos de movilización, los jóvenes fueron protagonistas activos impulsando organizaciones, movilizándose y ocupando los espacios públicos de muchas de las principales ciudades latinoamericanas. En este artículo nos proponemos estudiar este proceso de movilización y organización juvenil siguiendo la hipótesis de que allí se expresan los rasgos más importantes que delimitan las configuraciones de la política en la región, y que considerar las formas de participación juveniles es fundamental para comprender las características, dinámicas y sentidos de este proceso.

Lo dicho se enmarca además en un fenómeno más global que nos permite identificar que en las primeras décadas del siglo XXI se han producido en diversas regiones del mundo (África del Norte, América Latina, Europa, América del Norte) procesos de movilización social que tienen a los jóvenes como sus principales protagonistas. Los movimientos de carácter más sociopolítico como los de la denominada primavera árabe que contribuyeron a la caída de distintos gobiernos en África del Norte, los múltiples colectivos que se agrupan bajo la denominación de indignados en Europa (sobre todo en España) y Estados Unidos, las organizaciones estudiantiles que luchan por la democratización y la mejora de la calidad de una educación mercantilizada y degradada en América Latina (Chile, Colombia, México), y los jóvenes urbanos movilizadas en Brasil, han sido los más visibles en este aspecto, pero no son los únicos.

Existen también colectivos de indígenas, de trabajadores precarizados, de minorías sexuales, de migrantes, de campesinos, centros culturales, grupos de arte, expresión y comunicación, entre muchos otros, que son activos protagonistas de los conflictos y movilizaciones en sus territorios de acción específicos. Los jóvenes de los sectores populares y las periferias de muchas grandes ciudades también han construido colectivos y asociaciones que expresan sus formas singulares de participación y compromiso con lo público y con la transformación de la realidad en la que viven. En muchas de estas organizaciones las disputas territoriales constituyen su principal modalidad de acción y despliegue de iniciativas (Vommaro, 2013).

La capacidad organizativa, la visibilidad pública y el renovado interés de muchos jóvenes de la región en la participación política y el compromiso con las cuestiones públicas configuran una coyuntura que Ernesto Rodríguez ca-

racteriza como la de los “nuevos movimientos juveniles latinoamericanos” con características más propositivas que reactivas (Rodríguez, 2012).

Siguiendo a este autor, esta nueva oleada de movimientos juveniles se presenta al menos de dos maneras. En primer lugar, los colectivos que buscan formas de participación alternativas a los canales clásicos e instituyen otro tipo de prácticas expresadas a través de otros espacios que se alejan relativamente de las vías institucionales conocidas de la política e ingresan en la vida cotidiana. Son movimientos que construyen desde la autonomía y formas de organización que discuten las jerarquías y verticalismos y que no se sienten interpelados por el sistema político y los instrumentos de la democracia representativa (sobre todo la delegación a través del sufragio).

En segundo lugar, existen organizaciones que se constituyen desde o en diálogo fluido con el Estado y que encuentran en las políticas públicas de ciertos gobiernos latinoamericanos (que denominan progresistas o populares) espacios fértiles de acción y desarrollo de sus propuestas. Son grupos que en algunos casos están vinculados a juventudes partidarias y que se presentan como base de apoyo de los gobiernos en cuyas políticas o instituciones participan.

En algunos países conviven ambos tipos de movimientos juveniles y en otros alguna de las dos modalidades prevalece sobre la otra. En este artículo analizaremos situaciones en las que las dos formas de movilización juvenil conviven, con distintos énfasis según los casos. De todos modos, más allá de estas singularidades, es una realidad cada vez más evidente que las diversas formas de asociatividad juveniles se constituyeron en un elemento fundamental para comprender las dinámicas sociales, políticas y culturales en América Latina y han superado los límites sectoriales o generacionales para convertirse en expresión de conflictos sociales más generales.

En este trabajo abordaremos especialmente algunas de las experiencias más significativas que se desplegaron en tres países de América Latina en los que se produjeron importantes procesos de movilización y organización juveniles en los últimos años: Brasil, Colombia y México<sup>1</sup>. Lo haremos a partir de una revisión de la bibliografía existente sobre estos procesos, a la vez que un relevamiento de documentos y testimonios producidos por los colectivos juveniles estudiados.

<sup>1</sup> Si bien estos serán los tres países analizados en este artículo, se harán alusiones también a las experiencias de Argentina y Chile, que han sido estudiados en otros trabajos (Vommaro, 2014a y 2014b).

#### JUVENTUDES Y POLÍTICAS:

##### AMPLIACIONES Y DIVERSIDADES DE DOS NOCIONES EN MOVIMIENTO

Las diversidades que caracterizan a la juventud en la actualidad han llevado a que tanto desde la investigación como desde el discurso público en general, se pluralice el término y se hable de juventudes. Así, desde nuestro enfoque, al estudiar las formas que asume la participación política entre los jóvenes deberíamos ser capaces de reconocer las características distintivas que adquiere “lo juvenil” en cada una de las etapas o momentos históricos, considerándolos en su situación específica, sin dar lugar a comparaciones lineales o estereotipadas.

Siguiendo a diversos autores, entendemos la juventud no como una categoría homogénea y universal, sino que se trata de considerar una diversidad de prácticas, comportamientos y universos simbólicos y de significación que convergen en ella, cruzada a su vez por variables como clase, género, etnia, cultura, región, contexto socio-histórico, entre otras (Bourdieu, 1990; Reguillo, 2000; Pérez Islas, 2000). Así, no es posible hablar de “juventud” en singular (Braslavsky, 1986), ya que no hay una sola forma de ser joven. Por eso hablamos de juventudes, pluralizando el término. De esta manera, nuestra perspectiva busca confrontar con la idea de que los jóvenes, en cuanto tales, tienen mayor predisposición ya sea a la acción y a la participación o al desencanto con la política y a la retracción de los compromisos públicos. Siguiendo a Marcelo Urresti, para comprender a los jóvenes es preciso “más que pedirles o juzgarlos por aquello que hacen o no hacen respecto de los jóvenes de generaciones anteriores, comprenderlos en su relación con la situación histórica y social que les toca vivir” (2000: 178).

Si avanzamos en nuestra propuesta, y entendemos la noción de juventud como una categoría construida a partir de la relación con el tiempo y el espacio, es decir, como categoría enmarcada en el mundo social (Chaves, 2006), podemos analizar las modalidades en que se “produce la juventud” (Criado, 1998) de acuerdo con experiencias y compromisos vitales, sociales e históricos diferentes, que no hacen sino mostrar los límites que presenta toda clasificación cuyo centro sea sólo la edad biológica o una concepción homogeneizante de la juventud. En el mismo sentido, Alvarado, Martínez y Muñoz Gaviria (2009) proponen, retomando a Bajtin (1981), comprender al “sujeto joven” como cronótopo. Con esta denominación estos autores buscan remarcar “la capacidad constructora de espacios vitales de los jóvenes” a la vez que “espacio y tiempo no existen separadamente; no hay tiempo sin

espacio y espacio sin tiempo” (Alvarado, Martínez y Muñoz Gaviria, 2009: 98). Esta “inseparabilidad del tiempo y del espacio” que ubica al tiempo “como cuarta dimensión del espacio” (Bajtín, 1981: 84 y 85), se expresa con énfasis en el sujeto juvenil concebido desde sus producciones políticas y sociales.

A partir de entender a la juventud como una producción socio-histórica y cultural, situada y relacional, llegamos a la noción de generación, que se presenta como muy útil para poder aproximarse a las prácticas y a las producciones de los jóvenes. Partiendo del enfoque generacional, proponemos ver a las juventudes y a los jóvenes, es decir, a la noción de juventudes y a los sujetos juveniles, como construcciones socio-históricas. Y decimos también situadas, ya que cada generación, cada producción, cada forma de presentarse, de aparecer, de ser y de estar de los jóvenes no se puede escindir de la situación adónde se produce. Es decir, de un tiempo y un espacio determinado que, justamente, marcan singularidades que configuran modalidades específicas, con rasgos distintivos y también comunes respecto de otras producciones.

Así, al hablar de generación, nos desplazamos de las concepciones ligadas a lo biológico, a lo demográfico, presentes en los enfoques más clásicos. Nos alejamos de los planteos que proponen ver los jóvenes sólo como un grupo etario definido por criterios biológicos, por un lado; y concebir también a la juventud en tanto moratoria, como un momento de la vida que sería un tiempo de espera, de preparación, un intervalo que pone más el énfasis en lo que no es o en una formación hacia el futuro, más que en lo que es y en lo que se está produciendo en ese presente.

Siguiendo las propuestas pioneras de Karl Mannheim (1993 [1928]), las reformulaciones de Pierre Bourdieu (1990), y los planteos del autor argentino Ignacio Lewkowicz (2004); proponemos la noción generacional como modo de abordaje de las producciones y prácticas juveniles, en especial en su dimensión política; y como forma de concebir las formas de participación juveniles como procesos de subjetivación y reconocimiento colectivos. Asimismo, hablar de generación nos permite no solo pensar en la sucesión de generaciones y las relaciones intergeneracionales; sino también indagar en los vínculos intrageneracionales y las dinámicas de superposición o simultaneidad generacional.

En el mismo sentido, pensamos que es fructífero complementar la noción de generación con la de generación política; lo que permite acercarse a las formas de subjetivación política, de producción de subjetividades políticas configurados en clave generacional (Alvarado, Martínez y Muñoz Gaviria, 2009).

Si asumimos que las juventudes se han pluralizado y transformado en los últimos años, también tenemos que dar cuenta de los cambios que experimentó la política que la resituaron y ampliaron sus alcances. En efecto, si miramos el mundo de la política y lo político, podemos identificar un proceso de ampliación de sus fronteras tanto en América Latina como en el mundo (Vommaro, 2010). Este ensanchamiento de los espacios de la política en la vida social puede ser explicado a partir de la noción de politización. Así, la politización de las relaciones y los espacios cotidianos diluyó ciertas fronteras entre lo privado y lo público produciendo un avance de lo público en tanto producción de lo común y territorio de la política. Desde esta mirada, la política es una producción relacional y dinámica, en proceso; y los jóvenes son protagonistas fundamentales de estas transformaciones de las formas de la política, con sus innovaciones y continuidades respecto a modalidades anteriores (Vommaro, 2013).

Profundizando en la noción de politización, sostenemos que algunas prácticas culturales juveniles –aún cuando no han sido concebidas como políticas por los actores que las protagonizan– pueden ser leídas como modos de expresión de politicidad, en tanto “modos de contestar al orden vigente y formas de insertarse socialmente” (Reguillo, 2003), o bien de intervenir en el espacio de lo común (Nuñez, 2010). Así, prácticas que pueden considerarse como expresivas o culturales han devenido políticas al calor de su carácter público, conflictivo, colectivo y organizado.

Ingresamos, entonces, en la relevancia del proceso de culturización de la política o politización de la cultura, trabajado por varios autores (Reguillo, 2003; Borelli, 2010), en el cual el protagonismo social y la producción subjetiva de los jóvenes constituyen también una estética particular que es, a la vez, juvenil y alternativa. Al cruzar las producciones estéticas con las dimensiones política y subjetiva se construye una expresión estética juvenil contracultural y alternativa que deviene, en algunas situaciones, en una ética joven en conflicto y en fuga respecto a las tendencias hacia la dominación y la mercantilización de la vida.

Este proceso de culturización y estetización de la política, que implica también que los afectos y las corporalidades adquieran otro lugar en las producciones políticas, se articula con otra emergencia de los últimos años: el territorio como producción política y la política como producción territorial. Así, el proceso de territorialización de la política –a partir del cual el espacio se transforma en una producción política, en una construcción colectiva y relacional–, nos sitúa en la dimensión comunitaria, en donde lo común y lo

público no se reducen sólo a los ámbitos estatales (Vommaro, 2010). Emerge así la “política salvaje”, no enmarcada dentro del sistema político hegemónico, acerca de la cual nos invita a pensar Luis Tapia (2008).

Considerando la propuesta de Rodríguez (2012), ya presentada al inicio del artículo, pensamos que no sólo no es comprobable que las juventudes en los casos que estudiamos en este trabajo estén atravesadas por las nociones de apatía, desinterés o despreocupación respecto de las prácticas políticas. Más bien, estas caracterizaciones podrían expresar la falta de legitimidad y compromiso entre los jóvenes hacia determinadas formas de la política, lo cual no significa el rechazo a la política como tal, es decir, como discurso y práctica relacionados con la construcción social de lo común (Sidicaro y Tenti Fanfani, 1998). Entonces, el aparente desinterés o apatía no tienen por qué traducirse en la idea de que las nuevas generaciones no valoran las cuestiones públicas o que se trata de generaciones despolitizadas. Por el contrario, podrían permitirnos dar cuenta del modo en que se produce el alejamiento de los jóvenes de las instituciones y prácticas de la política, entendida sólo en términos representativos e institucionales. Esto es, la disminución de la participación en prácticas políticas que podemos denominar clásicas, así como el alejamiento y la desconfianza hacia las instituciones y actividades convencionales de implicación en la esfera pública. Esto puede verse, por ejemplo, en el caso de Chile con la constante caída de la participación juvenil en las elecciones, a pesar de la creciente movilización de colectivos juveniles en las calles. Como explicaremos enseguida, este proceso no está exento de contradicciones y, a la vez que una retracción de la participación juvenil en los actos electorarios, en Chile también podemos observar que dirigentes como Camila Vallejo, ex presidenta de la FECh; quien la sucedió en el cargo, Gabriel Boric; el ex vicepresidente de la FECh, Francisco Figueroa; el ex presidente de la Federación de Estudiantes de la Universidad Católica, Giorgio Jackson; la ex presidenta de los estudiantes de la Universidad de Concepción, Karol Cariola; la ex presidenta de los estudiantes de la Universidad Central, Daniela López; y Sebastián Farfán, dirigente de la Universidad de Valparaíso, fueron candidatas a parlamentarios en las elecciones realizadas el 17 de noviembre de 2013. De ellos, Camila Vallejo, Karol Cariola, Gabriel Boric y Giorgio Jackson obtuvieron resultados favorables que les permitieron convertirse en diputados nacionales al parlamento chileno. Junto a estos dirigentes estudiantiles también se postularon otros referentes sociales como el presidente de la organización de los trabajadores subcontratados de la minería del cobre, Cristián Cuevas, y el principal dirigente del levantamiento de la región de Aysén en defensa de los recursos naturales y el medio ambiente, Iván Fuentes; lo cual habla de las si-

nuosas y dinámicas relaciones entre organizaciones sociales, movilizaciones y sistema político en el Chile actual.

Así, podemos analizar los modos en que la politización se produce a través de otro tipo de prácticas o mediante otros canales que se alejan relativamente de las vías institucionales conocidas de la política, resituándose en espacios alternativos a nivel territorial. Sin embargo, en los últimos años, y al calor de los procesos actuales de reconfiguración de algunos estados y cambios de gobierno en América Latina, es posible identificar un segundo desplazamiento en el que los jóvenes regresan su mirada al Estado como terreno de disputa y herramienta de cambio social, recentrando la participación política juvenil en el ámbito de la ejecución de políticas públicas y el apoyo a un determinado gobierno. Este movimiento, no obstante, no replica las formas políticas estadocéntricas y liberales clásicas, sino que mantiene, como veremos, la dimensión territorial como base de legitimidad y sustento de su práctica. Desde ya, esto es más visible en algunos países, como Argentina, que en otros; pero también pueden rastrearse evidencias de esta parábola en los casos de Chile y Brasil.

Avanzando, al realizar recorrido panorámico por las principales experiencias de politización juvenil que se despliegan en América Latina en la actualidad observamos que se trata de organizaciones que producen movilizaciones que expresan posibilidades políticas de establecimiento de relaciones intergeneracionales, a la vez que tienden puentes entre las movilizaciones de los jóvenes y las de otros movimientos y expresiones sociales colectivas más o menos organizadas. Así, vemos como estas movilizaciones superan ampliamente los límites sectoriales (y también los generacionales) para convertirse en procesos que dinamizan diversas luchas sociales más amplias y expresan impugnaciones al sistema dominante que exceden las cuestiones aparentemente corporativas.

Por otra parte, las movilizaciones juveniles de los últimos años han adquirido gran visibilidad en el espacio público, ocupándolo, resignificándolo y recreándolo. En efecto, si Sennett en los años setenta postuló que el siglo XX fue la época del deterioro de lo público, identificando su proceso de declive y decadencia (Sennett, 1978); podemos afirmar que los primeros años del siglo XXI son un momento de nueva expansión de lo público, en una dinámica no exenta de tensiones y disputas tanto materiales como simbólicas.

## BRASIL: LAS JUVENTUDES EN LAS CALLES

Las manifestaciones producidas en Brasil durante los meses de junio y julio de 2013 marcaron un quiebre respecto de las formas de protesta y movilización popular en la historia reciente de ese país. Algunos rasgos de estas movilizaciones callejeras podrían rastrearse en el movimiento *Diretas Já* (de 1984-85, marcando el fin de la dictadura militar en Brasil) o en las protestas por el *Fora Collor* (que empujaron el juicio político y la renuncia del presidente Fernando Collor de Mello), y también en algunas grandes movilizaciones de las organizaciones rurales como el Movimiento Sin Tierra (MST); pero lo sucedido en los últimos meses adquirió formas disruptivas presentando varios elementos innovadores.

Así, entre los meses de junio y julio de 2013 decenas de miles de jóvenes se organizaron y movilizaron en Brasil ocupando calles, plazas y edificios públicos durante varios días y expresando las limitaciones de los avances políticos y sociales que vivió ese país en los últimos años. En estas movilizaciones, que no pudieron ser apropiadas por los partidos políticos y las corporaciones hegemónicas como los medios masivos de comunicación, se pusieron en juego tanto el sentido y la producción de lo público, como los usos de los dineros estatales, las connivencias con la empresa privada, el uso y apropiación del espacio urbano y las formas de participación política, entre otros puntos.

Más allá de la sorpresa que pudieron haber causado en algunos sectores y analistas estas movilizaciones, si nos enfocamos en lo que acontecía entre los colectivos juveniles de Brasil en los últimos años surgen varios elementos que pueden contribuir a la comprensión de esta emergencia. Así, más que sorpresa por una irrupción impensada, que no era imaginable unas semanas antes de los acontecimientos, lo que encontramos es un proceso de creciente conflictividad y organización de los jóvenes urbanos en las principales ciudades en los últimos años que, sin restar los elementos de ruptura e imprevisibilidad que caracterizaron a estas movilizaciones, nos permiten comprender sus rasgos, dinámicas y sentidos con una perspectiva de mediana duración.

Para este artículo nos enfocaremos en las movilizaciones de la ciudad de San Pablo, uno de los epicentros de las manifestaciones, asumiendo que el proceso adoptó formas singulares en cada una de las más de trescientas ciudades en las que se desplegó, pero intentando encontrar en el caso paulista algunos elementos comunes que contribuyan a una caracterización más general. En particular, nos concentraremos en la dinámica de organizaciones urbanas como el *Movimento pelo Passe Livre* (MPL), el *Movimento Tarifa Zero*

(MTZ), que surgió del MPL, y los *Comitês Populares da Copa* (CPC). Las tres organizaciones aglutinaron mayoritariamente a sectores medios. Aquí consideraremos también los procesos que se produjeron en las periferias pobres, y los cruces entre ambos espacios geográficos y sociales.

El *Movimento pelo Passe Livre* surgió en la ciudad de Porto Alegre en 2005 y antes de 2013 había protagonizado numerosas manifestaciones y acciones de protesta en ciudades como Curitiba, Florianópolis o Salvador de Bahía, además de entablar relaciones con el MST y realizar iniciativas de formación en conjunto<sup>2</sup>. La organización está conformada por jóvenes urbanos, en su mayoría universitarios y profesionales, y se autodefine como un "movimiento social autónomo, partidario, horizontal e independiente, que lucha por un *transporte público de verdad*, gratuito para el conjunto de la población y fuera de la iniciativa privada" (itálicas en el original, "*O que é o Movimento Passe Livre*", en <http://tarifazero.org/mpl/>). Al describir sus formas organizativas el colectivo destaca que se basan en: la autonomía y la independencia, el partidismo pero no el anti-partidismo, y la horizontalidad. Las formas de vinculación con el estado y el sistema político pueden resumirse en la idea de que buscan incidir en las políticas públicas de transporte a nivel gubernamental, pero sostienen una práctica política cotidiana a partir de la convicción de que "existe política más allá del voto"<sup>3</sup>.

Como señala Raúl Zibechi (2013), el MPL comenzó pidiendo la exención de la tarifa del transporte urbano para algunos sectores como el estudiantil y fue ampliando su propuesta hasta luchar por la gratuidad del transporte público para todos en base a que se trata de un derecho esencial al que todas las personas deberían poder acceder, y no de una mercancía cuya compra depende del poder económico de quien la consume. De esta manera, no sólo se discute el precio o gratuidad del transporte público, sino la concepción misma de derecho universal y, en especial, de derecho a habitar y transitar por la ciudad sin exclusiones o segregaciones. Así, entre 2005 y 2011 el MPL pasó de ser un movimiento sectorial a expresar un conflicto más general y abarcador en torno a la ciudad, sus usos, apropiaciones y producciones territoriales y políticas.

A principios de mes de junio de 2013 el MPL comenzó a manifestarse en contra de un nuevo aumento del precio del transporte en la ciudad de San Pablo, continuando una dinámica ya conocida en la organización. Una de estas movilizaciones callejeras fue reprimida por la policía con un saldo de cente-

<sup>2</sup> Estos y otros datos del MPL están tomados del sitio <http://tarifazero.org/mpl/> y de Zibechi (2013).

<sup>3</sup> "*O que é o Movimento Passe Livre*", en <http://tarifazero.org/mpl/>.

nares de heridos y doscientos treinta detenidos<sup>4</sup>. Lejos de disipar la protesta, esta represión multiplicó las manifestaciones y las extendió a otras ciudades de Brasil. Así, en pocos días hubo movilizaciones en más de 353 centros urbanos, en las que participaron casi dos millones de personas según distintas fuentes (Zibechi, 2013: 16; Braga, 2013: 53). También en junio los CPC se manifestaron en Río de Janeiro, Brasilia y otras ciudades contra la especulación inmobiliaria y el gran presupuesto gastado en la construcción de estadios, en lugar de destinarlo a la construcción de viviendas y otra infraestructura pública. Durante la realización de la Copa Confederaciones en junio de 2013, los *Comitês Populares da Copa* organizaron movilizaciones callejeras y ocupaciones de espacios públicos en lo que se presentó como una muestra de lo que podría ocurrir, ampliado, si las obras para el Mundial de Fútbol Brasil 2014 continuaban sin cambios desoyendo los crecientes reclamos sociales.

Las movilizaciones se fueron masificando, y aunque a los pocos días de iniciado el ciclo de protestas la suba de tarifas se había cancelado, el proceso de organización popular continuó y se amplió a numerosos sectores que desbordaron tanto a las organizaciones que impulsaron las primeras marchas (MPL, algunas juventudes partidarias, los CPC, entre otros), como a los sectores medios urbanos que las protagonizaron.

Uno de los hechos que muestra la masificación y profundización de las manifestaciones fue la realización de una huelga general el 11 de julio de 2013 (Antunes, 2013). Esta huelga fue convocada en forma conjunta y coordinada por las seis centrales sindicales que existen en Brasil (Central Única de Trabajadores –CUT, cercana al gobernante Partido de los Trabajadores-, Fuerza Sindical, Central de Trabajadores Brasileños, Unión General de Trabajadores, Nueva Central y Conlutas) con el apoyo del Movimiento Sin Tierra y la Unión Nacional de Estudiantes. Y fue la primera huelga que se produjo en este país en veintidós años, la segunda desde la restauración democrática en 1985, y según varios analistas y protagonistas, la movilización obrera más importante desde la campaña por las *Diretas Já*. Además, a partir de esta huelga se comenzaron a producir acercamientos entre los trabajadores del sindicato del transporte y el MPL (Braga, 2013: 59).

De esta manera, podemos decir que las movilizaciones en San Pablo fueron el disparador de una ola de manifestaciones que se expandió por las principales ciudades de Brasil incorporando luchas locales y demandas más generales que excedieron las cuestiones del transporte para abarcar asuntos vinculados al uso de los presupuestos públicos, la corrupción, los negocios

inmobiliarios, el derecho a la vivienda y a habitar en la ciudad, y las formas de participación política, entre los principales.

Varios son los elementos que pueden explicar la relativa dilución de las movilizaciones en los meses sucesivos. Si bien aquí no trataremos este tema por cuestiones de espacio, podemos adelantar que la irrupción de algunos grupos que llevaron adelante acciones directas de confrontación abierta con la policía y destrucción de edificios y bienes públicos, en general identificados con el anarquismo; y la aparición de sectores de derecha que adhirieron a las manifestaciones con el sólo objetivo oportunista de socavar al gobierno federal o a gobiernos locales del Partido de los Trabajadores y sus aliados, fueron dos de los posibles elementos que contribuyeron a cierta desarticulación.

Sin embargo, varios meses después del inicio de este ciclo, las movilizaciones continuaron. Por ejemplo, el 15 y 16 de octubre de 2013 se produjeron importantes manifestaciones en Río de Janeiro y San Pablo. En la primera ciudad protagonizadas sobre todo por profesores que reclamaban aumento salarial y mejores condiciones de trabajo. En la segunda, llevadas adelante por estudiantes universitarios que luchan por una mejora de la calidad de la educación superior, la democratización en la forma de elección de autoridades y el derecho a la educación para todos. Aunque la represión a las movilizaciones continúa, el objetivo amedrentador se cumple sólo parcialmente ya que ante cada ataque policial la solidaridad se expande generando nuevas expresiones públicas de protesta.

Por otra parte, el movimiento conocido como *rolezinhos* también es un fenómeno de movilización y organización juvenil urbana, pero con características distintas al recién descrito. Se conoce con este nombre a las irrupciones públicas de jóvenes de las periferias paulistas en centros comerciales que, siendo lugares públicos, se ven conmocionados ante la presencia masiva de personas que no suelen ser su concurrencia habitual<sup>5</sup>. Los jóvenes se autoconvocan por redes sociales como *Facebook* y luego filman sus apariciones, con lo cual la resonancia en internet se viraliza. El objetivo es poner en evidencia que estos espacios públicos dedicados al consumo y el tiempo libre que declamativamente están abiertos para todos los que ingresen en la lógica de ocio mercantilizado en realidad están vedados para ciertos grupos sociales que no se ajustan a los cánones hegemónicos.

Estas formas de presentación pública de los jóvenes de la periferia tensio-

<sup>4</sup> <http://www.territorioidigital.com/notaimpresa.aspx?c=8749817684776925>, (visitado en noviembre 2013)

<sup>5</sup> En algunos *rolezinhos* se llegaron a reunir más de seis mil jóvenes, como los que ocurrieron en varios centros comerciales paulistas entre los meses de diciembre de 2013 y febrero de 2014.

nan varios elementos que es importante mencionar. Por un lado, dejan en evidencia las limitaciones y contradicciones de las nociones de consumidores y ciudadanos que interpelan a las juventudes en la actualidad. Las promesas de consumo como símbolo de bienestar y ascenso social y las consignas que hablan de la ciudadanía como vía de inclusión, se muestran impotentes ante la aparición de jóvenes de los suburbios que lo único que hacen es ser ellos mismos, pero ya no recluidos en sus espacios y barrios sino en otros ámbitos por los que no circulan cotidianamente. Pareciera que no hay problema si los jóvenes permanecen en la periferia; el conflicto comienza cuando osan circular y traspasar límites simbólicos, que no por poco visibles son menos reales y efectivos. Como si el aumento de las tarifas del transporte y otras formas de segregación urbana no alcanzaran; es necesaria la represión abierta cuando los jóvenes de sectores populares se manifiestan y habitan otros ámbitos.

Coincidimos con la antropóloga brasileña Silvia Borelli quien afirmó que “estamos viendo formas de movilización diferentes en las que se combinan la cultura, el consumo, el placer y nuevas formas de hacer política”<sup>6</sup>. Lo que está en juego es el concepto mismo de espacio público. Los jóvenes lo tensionan y muestran sus limitaciones, a la vez que lo ocupan, reapropian y reconfiguran. Se discuten así también las modalidades de acceso, uso y derecho a la ciudad, y las apropiaciones y formas legítimas de habitar el espacio urbano. Asimismo, ambas expresiones de movilización juveniles hacen visible un cuestionamiento más general que expuso las limitaciones del modelo de acumulación y el sistema político de Brasil. A pesar de los cambios de los últimos años, este país continúa teniendo una alta desigualdad social, étnica, de género, territorial y generacional, con graves problemas en la salud y la educación públicas, con ciudades expulsivas y segregadas. En efecto, en los dos momentos de movilización se produjo un interesante aunque breve proceso de confluencia –no sin tensiones y contradicciones– entre los sectores medios y las periferias pobres de grandes ciudades como San Pablo o Río de Janeiro. Jóvenes universitarios, profesionales y habitantes de barrios residenciales se encontraron en las calles con los colectivos juveniles de las periferias, y establecieron relaciones iniciales en algunos casos y fortaleciendo vínculos originados en trabajos comunitarios y territoriales en otros<sup>7</sup>. Por algunos días o semanas, los jóvenes de las periferias pudieron habitar con cierta legitimidad el centro de las ciudades superando prejuicios y segregaciones. Muchos de los jóvenes de

<sup>6</sup> Declaraciones de Silvia Borelli publicadas en la nota “Brasil: centros comerciales de Brasil se preparan para invasión de ‘rolezinhos’, jóvenes que bajan de las favelas”, *Infobae*, 15/11/2014.

<sup>7</sup> Esto se produjo tanto durante las movilizaciones de 2013, como en las marchas de repudio a la represión contra los *rolezinhos* en San Pablo a comienzos de 2014.

sectores medios que pudieron haber apoyado la creación de las Unidades de Policía Pacificadora (UPP) para controlar represivamente las *favelas* de Río de Janeiro y garantizar la seguridad de los barrios residenciales se hallaban junto a personas jóvenes como ellos que seguramente fueron objeto de esa represión. Estas confluencias y convivencias pueden tener efectos inesperados que aún no pueden ser apreciados por el corto tiempo transcurrido desde los acontecimientos.

A partir de lo dicho podemos destacar dos rasgos característicos de este proceso de movilización juvenil analizado en la mediana duración. Por un lado, se trata de movilizaciones que superan ampliamente los reclamos sectoriales para discutir cuestiones más amplias y cuestionar la dinámica urbana del Brasil actual. Sobre todo, en lo que hace al mercado inmobiliario, la vivienda y el derecho a transitar libremente y sin restricciones por la ciudad rompiendo la segregación espacial que limita las posibilidades de apropiación de la ciudad por parte de amplios sectores de la población, en especial jóvenes de las periferias. Asimismo, los colectivos y organizaciones que impulsaron este proceso expresan otras formas de habitar la ciudad y de uso, apropiación y producción de lo público no sólo a nivel espacial concreto, sino también abarcando al transporte y las condiciones que posibiliten la libre movilidad urbana, el derecho al ocio; y extendiéndose a formas estéticas y artísticas de intervenir la ciudad con murales, grafitis o *pixações*<sup>8</sup>.

Por otra parte, este proceso también expresó formas alternativas de producción y práctica políticas, distintas a las dominantes. No sólo porque cuestionó la capacidad del estado para ejecutar políticas públicas que tiendan al bienestar común y no al negocio para pocos; sino también porque mostró las limitaciones de la organización partidaria para llevar adelante procesos de movilización social disruptivos y masivos; y porque desplegó formas de organización internas de los colectivos y de articulación entre colectivos que se basaron en la discusión de las jerarquías y la participación directa –no delegada o mediada– tanto en la deliberación como en la toma y ejecución de las decisiones. En próximos trabajos profundizaremos el estudio de estos elementos.

<sup>8</sup> La *pixação* es una práctica similar al grafiti en la cual los *pixadores* realizan inscripciones callejeras con tipografías singulares y distintivas, generalmente en forma clandestina u oculta. En San Pablo existen decenas de colectivos juveniles de *pixadores* que despliegan sus propuestas estéticas en las paredes de la ciudad.

## COLOMBIA: DE LA MANO DE LA MANE

La Mesa Amplia Nacional Estudiantil (MANE) nació a mediados de 2011 con la convocatoria a un paro nacional estudiantil en rechazo a la política educativa llevada adelante por el gobierno colombiano. El hecho que detonó el conflicto fue el intento de reforma de la denominada Ley 30, que rige la Educación Superior de Colombia desde 1992. Los cambios que se pretendían hacer en la legislación buscaban profundizar la privatización y mercantilización de la Educación Superior en ese país.

Pronto la MANE logró organizar a la gran mayoría de los estudiantes universitarios de Colombia y frenó la reforma legislativa. Según palabras de algunos de sus miembros, desde ese gran paro estudiantil de 2011, la MANE “emprende un movimiento por construir un modelo alternativo de educación superior, donde el criterio no sea la capacidad de pago de los colombianos sino la universalidad, calidad y gratuidad en la educación superior”<sup>9</sup>.

De esta manera, esta organización estudiantil se expandió por la mayoría de las universidades constituyendo mesas locales por cada casa de estudios y estableció vínculos con organizaciones de profesores, trabajadores y otros sectores sociales. La gran masividad, la repercusión y el consenso social que lograron las movilizaciones de la MANE obligaron al gobierno a retirar el proyecto de reforma de la Ley 30 del Parlamento, a reconocerlos como interlocutores válidos y legítimos y a convocarlos al diálogo para trabajar en otra reforma educativa que considerase las propuestas estudiantiles. A raíz de las posiciones críticas frente al sistema político-partidario de Colombia que sostiene esta Mesa, participar de los debates convocados por el gobierno produjo una gran discusión en la organización. La posición que prevaleció, no sin tensiones y contradicciones, fue la que aceptó participar de las interlocuciones desde una posición de diálogo directo, sin mediaciones.

Las líneas de trabajo que desplegó la MANE se orientaron en dos sentidos principales, que surgen tanto de una metodología pensada para lograr el éxito de los objetivos de mejora y desmercantilización de la Educación Superior que la organización se propone, como para construir un consenso social amplio que fortalezca al movimiento y a la vez lo resguarde de la fuerte represión estatal y paraestatal que se vive en Colombia desde hace años.

En cuanto a la elaboración de una propuesta alternativa para la Educación Superior colombiana, el movimiento sostiene la necesidad de “construir una

educación como un derecho fundamental y no como una mercancía” y de lograr “una Ley alternativa de Educación Superior que debe ser democrática y cualificada, además de concertada con todos los sectores democráticos del país” (<http://manecolombia.blogspot.com.ar>).

Estas posiciones fueron llevadas a la primera reunión de interlocución con el gobierno colombiano que se realizó en mayo de 2012 y a la que concurrieron la Ministra de Educación, María Fernanda Campo, y el Viceministro de Educación Superior, Javier Botero. Por el lado de la MANE participó la comisión de Voceros Nacionales, que recibió mandato del plenario de la Mesa que se había realizado en diciembre de 2011. Es importante señalar que las modalidades con las que se organiza este movimiento están vinculadas al ejercicio de la democracia directa (basada en la participación por sobre la delegación, siendo las asambleas los espacios de decisión más importantes), y a la discusión de las jerarquías y verticalismos (con delegados o voceros rotativos, que se presentan como portavoces y no como dirigentes). Asimismo, las movilizaciones se basan en la acción directa e incluyen una dimensión artística y estética que, muchas veces, configura las prácticas que se despliegan en los espacios públicos que se apropian o se producen colectivamente.

Según la propia MANE, la metodología con la cual viene trabajando en la elaboración de una nueva ley de Educación Superior, alternativa tanto a la Ley 30 vigente como a la reforma que pretendía imponer el gobierno, se propone como democrática y participativa. Destacamos aquí dos rasgos de esta metodología de trabajo. Por un lado, la propuesta de un diálogo directo y sin mediaciones con las instancias estatales que tengan poder de decisión. Esto replantea las prácticas de la política clásica basada en la representación y en la delegación de las negociaciones en mediadores entre el estado y el movimiento. Por otra parte, la MANE convocó a diversos sectores sociales para que sean parte de las discusiones y las propuestas resultantes.

Así, la Mesa estableció lazos de articulación con otras organizaciones como la Federación Nacional de Profesores Universitarios (FENALPROU), la Asociación Sindical de Profesores Universitarios (ASPU), el Congreso de los Pueblos, la Minga de Resistencia Social y Comunitaria, la Marcha Patriótica, el Polo Democrático Alternativo, el Sindicato de Trabajadores de Universidades Nacionales (SINTRAUNAL), el Sindicato de Trabajadores de las Universidades de Colombia (SINTRAUNICOL), la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) y otros representantes estudiantiles de Instituciones de Educación Superior de Colombia (<http://manecolombia.blogspot.com.ar>). Si repasamos las organizaciones mencionadas, encontramos tanto sindicatos, como mo-

<sup>9</sup> Tomado del facebook de la MANE, marzo de 2014.

vimientos comunitarios, barriales y territoriales, además de agrupamientos políticos con orientaciones de izquierda. Este amplio espectro de grupos y sectores con los que la MANE tiene vínculos profundiza las repercusiones de sus acciones y propuestas, que exceden el ámbito educativo para constituirse en un polo de crítica integral más general al sistema dominante. Desde ya, este lugar de protagonismo social que fue ganando la MANE generó que la represión estatal cayera sobre muchos de sus miembros. La represión continúa y fue tal que incluyó la ocupación militar de la Universidad de Antioquia (Medellín), una de las principales universidades públicas de Colombia.

Los consensos logrados y la superación de las demandas sectoriales pueden verse en las principales propuestas que la MANE expresa de esta manera: “construir una educación como derecho alejada del ánimo de lucro, con financiación estatal adecuada y que avance hacia la gratuidad, que sea respetuosa de la autonomía universitaria, las libertades democráticas y los derechos humanos (...) cumplir las garantías políticas y académicas para el desarrollo de la movilización y la construcción programática desde el movimiento estudiantil, entre ellas la urgencia de sanear el déficit del sistema de universidades públicas así como el indispensable retiro de la fuerza pública de los campus universitarios (...) exigir que el gobierno nacional no lleve a cabo una reforma a la Educación Superior en Colombia hasta tanto no se hayan agotado los tiempos definidos en la metodología de la MANE y respaldados por los sectores con los que trabajamos” (<http://manecolombia.blogspot.com.ar>). Asimismo, en su primer Programa mínimo aprobado en agosto de 2011, la Mesa se pronuncia por “la solución política y dialogada al conflicto armado interno que vive el país” (<http://manecolombia.blogspot.com.ar>).

Además de recuperar experiencias y tradiciones nacionales, la MANE alude expresamente al caso chileno para sustentar su acción. Esto se produce en al menos dos sentidos. Por un lado, por las grandes similitudes que presentan Colombia y Chile en cuanto a sus políticas económicas, sus sistemas educativos, el seguimiento de los planes de organismos financieros internacionales y la OCDE, y sus relaciones con Estados Unidos, entre otros puntos. De hecho, el gobierno colombiano reconoció que las reformas que impulsaba de la Ley 30 estaban inspiradas en el sistema universitario chileno, que ya había demostrado su agotamiento a escala nacional.

Por otro lado, porque la experiencia de las movilizaciones que al menos desde 2006 protagonizan los estudiantes secundarios y universitarios de Chile sirvió como motor de las luchas en Colombia. Estas relaciones se plasmaron, entre otras cosas, en encuentros que se realizaron a escala regional y

continental en el que confluyeron estudiantes colombianos, chilenos y mexicanos, entre otros.

Durante 2013 y 2014 las acciones de la MANE continuaron expresando una gran adhesión popular con propuestas que exceden las cuestiones sectoriales y se ocupan del proceso de paz iniciado en Colombia o el denominado Paro campesino que discute las implicancias sociales de los tratados de libre comercio con Estados Unidos, por ejemplo. A la vez, discuten los fundamentos mercantiles y elitistas que sostienen las reformas que el gobierno busca imponer. Así, la consigna principal elaborada para encabezar las movilizaciones del 20 y 21 de marzo de 2013 y que luego se replicó en otras acciones públicas expresó: “porque gratuidad con calidad sí es posible”.

#### MÉXICO: DE LOS CIENTO TREINTA Y DOS Y LOS CUARENTA Y TRES

Cuando en mayo de 2012 Enrique Peña Nieto y un grupo de políticos del Partido Revolucionario Institucional (PRI) rechazó la protesta que un grupo de estudiantes de la Universidad Iberoamericana había realizado durante su visita a esa institución acusándolos de no ser estudiantes o de estar manipulados, seguramente no imaginaron que estarían ante el nacimiento del movimiento que se conocería como #YoSoy132. En efecto, esta organización surgió a partir de la declaración de 131 estudiantes de la Universidad Iberoamericana (México DF) que filmaron un video mostrando sus credenciales universitarias para comprobar que no eran sólo un puñado, que eran estudiantes que habían protagonizado una protesta genuina en plena campaña electoral previa a las elecciones presidenciales, y que no estaban manipulados. El video de los 131 estudiantes de la *Ibero* fue subido a *youtube* y alcanzó decenas de miles de reproducciones en pocas horas. De esta manera, los estudiantes que buscaban solidarizarse con los 131 que habían sido acusados por protestar contra Peña Nieto comenzaron a difundir la frase “yo soy el 132”. La gran expansión que tuvo este movimiento a través de las redes sociales, especialmente en *twitter*, llevó a la adopción del símbolo numeral, que se usa para identificar las últimas tendencias allí como su emblema.

De esta manera, vemos como si bien #YoSoy132 es un movimiento compuesto en su mayor parte por estudiantes –y que surge como una iniciativa estudiantil– no se propone como enfocado sólo en las cuestiones educativas sino que busca cambios en temas más amplios como los medios de comunicación y el sistema político.

Si bien México es un país en el cual el movimiento estudiantil tiene una gran tradición de luchas y movilizaciones<sup>10</sup>, #YoSoy132 aparece más como un movimiento ciudadano encabezado por estudiantes que como uno específicamente estudiantil. Es decir, es un colectivo que expresa emergentes sociales amplios encarnados por jóvenes estudiantes. Los ocho principios generales que lo guían permiten dar cuenta de esto. Según sus propias declaraciones, #YoSoy132 se define como un movimiento: apartidista (sin vínculo orgánico con partidos políticos), pacifista (sus manifestaciones, protestas o acciones rechazan cualquier tipo de violencia como recurso para alcanzar sus objetivos<sup>11</sup>), incluyente y plural (busca la inclusión de todas las personas que coincidan con sus planteos, aunque sean miembros de otra organización, siempre respetando la diversidad y la autonomía), político y social (encaran acciones vinculadas con los asuntos políticos y públicos de México), autónomo y responsable (busca la autonomía a través de las comisiones y comités que integran #YoSoy132, respetando las decisiones que éstas toman a través del diálogo, como parte de la expresión libre y democrática de cada una de ellas), que respeta la libertad de expresión (busca la circulación horizontal y transparente de la información), comprometido en la construcción del país y la transformación de su sociedad (participando activamente a favor de la sociedad y de la vida pública), que rechaza la falsa democracia y las imposiciones (busca contrarrestar las acciones políticas que corrompen la democracia y la ciudadanía). (<http://www.yosoy132media.org/quienes-somos/>).

A partir de estos principios, #YoSoy132 se plantea articulaciones con distintos sectores organizados de la sociedad mexicana para “construir lazos de solidaridad y respeto con la ciudadanía a través de los cuales sea posible articular un plan de acción para la transformación” (<http://www.yosoy132media.org/quienes-somos/>). Esta impronta ciudadana, plural, diversa y amplia generó una forma de organización descentralizada y fuertemente reticular. En efecto, el movimiento está confirmado por diversos comités y nodos que funcionan con autonomía relativa entre sí. Existen las asambleas generales de #YoSoy132, pero la composición de los distintos comités es dinámica y flexible. Asimismo, los voceros del movimiento son rotativos y tienen sólo el lugar de portavoces o referentes circunstanciales para los medios de comu-

<sup>10</sup> Las experiencias que conforman la tradición del movimiento estudiantil universitario mexicano pueden remitirse por ejemplo, a los acontecimientos de Tlatelolco en 1968 (una movilización estudiantil en México DF, en un marco de luchas populares más amplias, que fue reprimida con un saldo de centenas de muertos) y, más recientemente, a las luchas de los estudiantes de la UNAM (y de otras universidades) en 1999 y 2000 contra las políticas neoliberales.

<sup>11</sup> Esto los acerca a la experiencia colombiana pero los distingue del caso chileno ya que el movimiento estudiantil allí no rechaza la apelación a la violencia como forma de lucha.

nicación.

Como dijimos, la problemática de los medios y las redes sociales es fundamental para esta organización en varios sentidos. Por un lado, la búsqueda de la democratización de los medios de comunicación y la denuncia de las situaciones de concentración, censura y manipulación mediática son centrales desde el origen del movimiento. Por otro, el movimiento originó el grupo #Yosoy132media que, inicialmente ocupado de las cuestiones de relaciones con los medios masivos de comunicación, se constituyó en uno de los nodos más importantes, visibles y activos. En tercer lugar, las redes sociales desempeñan un lugar de fundamental importancia en el movimiento, no solo en la visibilidad externa y la viralización de sus acciones, sino también en las comunicaciones e intercambios entre los integrantes de la organización, y sobre todo en la misma configuración de sus acciones. Es decir, la visibilidad en las redes sociales no es un efecto posterior de las prácticas de este colectivo, sino que constituye un elemento que las conforma desde el inicio.

Si bien los resultados de las elecciones presidenciales de julio de 2012 no expresaron a primera vista un triunfo de los planteos de #Yosoy132, su legitimidad social se mantuvo y sus acciones continuaron excediendo los espacios estudiantiles y generando amplios consensos y adhesiones, particularmente marcadas entre otras organizaciones juveniles que despliegan trabajos a nivel cultural, artístico, expresivo y territorial.

El 26 de septiembre de 2014 se produjo otro hecho que marcó la dinámica de la movilización y el conflicto social en México. Un intento de manifestación contra las autoridades municipales de Ayotzinapa (Iguala, estado de Guerrero) fue reprimido por la policía local apoyada por grupos aparentemente paramilitares dejando un saldo de seis muertos y 43 desaparecidos. Cuatro de los seis muertos y la totalidad de los desaparecidos son estudiantes de la Escuela Normal Rural Raúl Isidro Burgos (conocida como Escuela Normal Rural de Ayotzinapa)<sup>12</sup>.

En una situación política ya convulsionada por los conflictos vinculados con bandas relacionadas con el narcotráfico y por las mencionadas movilizaciones iniciadas por #Yosoy132, la represión a las manifestaciones de Ayotzinapa y el saldo de muertos y desaparecidos disparó protestas sociales en las principales ciudades mexicanas. Asimismo, acentuó el ciclo de movilizaciones y contribuyó a fortalecer o reconstruir redes entre diversos colectivos

<sup>12</sup> Esta Escuela tiene una tradición de organización y lucha y sus estudiantes han sido protagonistas de otros conflictos. Por ejemplo, en diciembre de 2011 se produjo otra represión a protestas estudiantiles que dejó dos muertos en un episodio conocido como “conflicto de Ayotzinapa”.

movilizados que se habían debilitado en los últimos años. De esta manera, estudiantes universitarios de grupos sociales medios y medios altos que dieron nacimiento a #Yosoy132 en México DF, miembros de los grupos zapatistas del sur del país, alumnos provenientes de sectores bajos y trabajadores que estudian en Escuelas Normales Rurales, sectores medios urbanos, intelectuales, profesores y diversos colectivos juveniles, confluyeron en acciones callejeras y movilizaciones que ocuparon espacios públicos en distintas ciudades mexicanas.

A partir de lo dicho, podemos ver como estas manifestaciones juveniles han abierto o dinamizado ciclos de movilización más amplios involucrando a otros sectores sociales y construyendo o recomponiendo redes que despliegan propuestas que exceden lo generacional para cuestionar al sistema político mexicano y sus principales lógicas hegemónicas. Estos ciclos presentan discontinuidades y adquieren diversas modalidades que requieren un estudio más exhaustivo. Lo que podemos adelantar aquí es que esta dinámica variable de colectivos que se movilizan y visibilizan en forma más difusa o más centralizada se sustenta en modos de organización más permanentes que se despliegan en los territorios cotidianos de acción de las juventudes.

#### COMENTARIOS FINALES

Habiendo identificado sus singularidades, las tres experiencias que describimos tienen rasgos comunes que comparten con otras organizaciones juveniles y configuran lo que llamamos las formas generacionales de la política en la América Latina actual. Es decir, modos de producción política, que aunque no sean exclusivamente juveniles, están configurados por la dimensión generacional. Entre ellas destacamos:

- la construcción de vínculos con el estado basados en una interlocución directa, sin mediaciones. El diálogo entre los voceros de los movimientos y el estado se plantea de manera directa, sin la intermediación de partidos políticos, sindicatos y también sin la designación de representantes permanentes. Esta relación distinta que se busca constituir expresa otra forma de entender y practicar la política en la cual las modalidades organizativas y la construcción de lazos sociales son tan importantes como el logro de objetivos inmediatos y la exhibición de logros absolutos. Asimismo, se plantea una relación simétrica, pero no especular, y se busca llevar al estado al terreno del movimiento más que adaptar a la organización a las modalidades de negociación

impuestas por las instituciones existentes. Las formas de democracia directa –que estimulan la participación más que la delegación o representación– que los movimientos despliegan se ligan con estos modos de vínculo.

- estos movimientos se enmarcan en el proceso de paulatina ampliación de derechos y de creciente consideración de las diversidades sociales que se produjo en América Latina en los últimos años y que involucró especialmente a los jóvenes, que muchas veces fueron los principales beneficiarios de estos nuevos derechos, y también los principales luchadores para lograrlos. La denominada tercera generación de Derechos Humanos se profundizó y amplió en la región incorporando derechos de diversas minorías (étnicas y sexuales entre las principales) e introduciendo nociones como “buen vivir”, soberanía alimentaria y los derechos de la tierra en materia de extractivismo y explotación de los recursos naturales. Así, tanto las cuestiones vinculadas a grandes colectivos sociales excluidos durante años, como las relacionadas con el medio ambiente y la tierra, y otros asuntos como el derecho al ocio o el tiempo libre y el derecho a la ciudad, se convirtieron en objeto de derecho y políticas públicas. La nueva agenda de derechos que se conformó la región se nutrió también de las recientes discusiones acerca del derecho a la educación, especialmente en lo referido a la educación superior. Así, ampliación de derechos empujada por los movimientos, asunción de las diversidades como constitutivas de las juventudes contemporáneas y una política que se torna también ética conforman una trama que configura muchos de los rasgos de las organizaciones que aquí estudiamos.

- las formas de expresión pública de las movilizaciones sociales en América Latina experimentaron diversas transformaciones desde mediados de la década del noventa hasta la actualidad. Entre los jóvenes estos cambios se expresaron en el crecimiento de otros modos de escenificar la presencia colectiva en el espacio público, sobre todo a través de la acción directa (expresada por ejemplo en la toma de un liceo o una universidad, y también en los *escraches* a políticos o instituciones). Estas formas de acción directa están ligadas a las modalidades de democracia directa que caracterizan la disposición interna de las organizaciones e instituyeron una forma política que hemos denominado en otros trabajos “política con el cuerpo” o “política de cuerpo presente” (Vommaro, 2010). Entre otras cosas, esta modalidad fue una expresión del carácter indelegable que adquirió la política. Es decir, del cuestionamiento a la posibilidad de delegar la representación del propio cuerpo y la propia voz. Así, la acción directa y la política con el cuerpo se volvieron fundamentales ya que no sólo permitieron enunciar necesidades

o aspiraciones; sino que a la vez, instituyeron formas de visibilidad social y de creación de valores y símbolos colectivos. Por eso, no sólo fue relevante la visibilización de los cuerpos sino además, y fundamentalmente, el proceso que podemos denominar “carnavalización de la protesta, la dramatización de los referentes identitarios, la imaginación para captar la atención de los medios de comunicación, trastoca las relaciones en el espacio público y señala la transformación en los modos de hacer política” (Reguillo 2000:148). Se constituye entonces una estética singular creada en torno a las acciones colectivas juveniles en la que lo político y lo artístico-cultural se encuentran inevitablemente articulados. A partir de lo dicho, podemos pensar que las acciones directas que caracterizaron los movimientos juveniles que estudiamos implicaron también un proceso de apropiación, uso y producción del espacio público, instituyendo los espacios públicos no estatales –comunitarios– y expresando los desafíos a las formas establecidas que encarnaron estas organizaciones junto a otros sectores sociales.

- las nuevas formas y tecnologías de la comunicación y la información –en particular las redes sociales– no son sólo un canal fundamental de expresión y visibilidad de los movimientos, sino que constituyen un componente relevante para comprender la constitución y consolidación de estas organizaciones. Así, estas redes se convierten en un territorio de acción política similar a otros, en los que por un lado, se produce una disputa por su control; y por otro se despliegan formas de comunicación interna y de acercamiento de nuevos miembros y adherentes, a la vez que se constituyen en alternativas informativas frente a los grandes medios masivos hegemónicos y corporativos.

- la institución de formas alternativas de lo público, no sólo en cuanto a su uso o apropiación sino, también, en lo referido a la producción de espacios públicos no estatales y no mercantiles, a partir de lógicas comunitarias. Una concepción de lo público en tanto lo común, una posibilidad para estar juntos con una composición distinta –y a veces en fuga– a las dinámicas hegemónicas que promueven la segregación y la competencia. Esta constitución de lo público no entendido sólo como lo estatal se vincula con la forma social ocupación que describimos antes, en tanto modo particular de uso, apropiación y producción del espacio público y la dinámica comunitaria. Así, asistimos a un proceso de ampliación y expansión de lo público que podría estar reorientando el movimiento de declive que señaló Sennett para el siglo XX (Sennett, 1978).

- un último punto que nos interesa señalar en este artículo se vincula con el reciente proceso por el cual la juventud se convierte en una causa pública

que produce adhesiones y movilización política. Esta cuestión fue abordada por Melina Vázquez (2012) y nos parece sumamente estimulante para estudiar los movimientos con los que aquí trabajamos. En muchas experiencias, esto se complementa con una apelación a lo juvenil que es utilizada para connotar novedad, es decir, como símbolo de una forma la política que se reconoce como novedosa. De esta manera, muchos conflictos políticos aparecen expresados en clave de disputa generacional, contraponiendo a los jóvenes militantes con las estructuras políticas definidas como tradicionales, muchas veces identificadas con los partidos políticos o las instituciones estatales. Ser joven se convierte así en un valor político que simboliza una tensión –a veces opuesta o contradictoria– con las anteriores formas de hacer política que se consideran agotadas o impotentes en la coyuntura en la cual el movimiento despliega su acción (Vázquez y Vommaro, 2012). El cuestionamiento al sistema político entonces, no se traduce en un alejamiento de la política por parte de los jóvenes organizados, sino más bien en iniciativas colectivas de producción política alternativa, en tensión con las dominantes.

Las diversidades de las experiencias juveniles estudiadas son múltiples. Quizá las principales características comunes que podemos identificar son la persistente vocación de las organizaciones juveniles para desplegar alternativas innovadoras, su capacidad para expresar rasgos generales de sus sociedades, y su potencia para continuar siendo protagonistas de los procesos sociales más dinámicos de movilización, conflicto y cambio en América Latina.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alvarado, S. V.; Martínez, J. E. y Muñoz Gaviria, D. (2009). "Contextualización teórica al tema de las juventudes: una mirada desde las ciencias sociales de la juventud", en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y juventud*. Vol. 7. Nº 1. Universidad de Manizales-CINDE, Colombia, 2009. Pp. 83-102.
- Antunes, Ricardo (2013). "As rebeliões de junho de 2013", en Revista *OSAL* Año XIV, Nº 34, noviembre de 2013. Buenos Aires, CLACSO. Pp. 37-50.
- Bajtin, Mijail (1981). "Forms of time and of the Chronotope in the Novel. Notes towards a Historical Poetics", en Bajtin, M. *The Dialogical Imagination. Four Essays by M. Bakhtin*. University of Texas Press, Austin.
- Bourdieu, Pierre (1990 [1978]). "La «juventud» no es más que una palabra" en Bourdieu, P. *Sociología y cultura*. Grijalbo, México. Pp. 163-173.
- Braga, Ruy (2013). "As jornadas de junho no Brasil: Crônica de um mês inesquecível", en Revista *OSAL* Año XIV, Nº 34, noviembre de 2013. Buenos Aires, CLACSO. Pp. 51-62.
- Carli, Sandra (2012). *El estudiante universitario*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Cubides, Juliana; Galindo, Liliana y Acosta, Fabián (2011). *Sentidos y prácticas políticas en el mundo juvenil universitario*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.
- Domínguez, José M. (2013). "Las movilizaciones de junio de 2013: ¿Explosión fugaz o novísima historia de Brasil?", en Revista *OSAL* Año XIV, Nº 34, noviembre de 2013. Buenos Aires, CLACSO. Pp. 53-75.
- Lewkowicz, Ignacio (2004). "La generación perdida". En *El Signo*, 7 de abril de 2004. Disponible en: www.elsigma.com. Acceso: noviembre de 2008.
- Mannheim, Karl (1993 [1928]). "El problema de las generaciones", en *Revista Española de investigación sociológica*. Nº 62. Pp. 193-242.
- Nuñez, Pedro (2013). *La política en la escuela*. Buenos Aires, La cruzja.
- Ortega y Gasset, Juan (1996 [1928]). "Juventud, Cuerpo", *Meditaciones de nuestro tiempo. Las conferencias de Buenos Aires 1916-1928*. México, FCE. Pp. 207-228.
- Pérez Islas, José A. (2000). "Visiones y versiones. Jóvenes, instituciones y políticas de juventud" en Martín-Barbero, J. y otros Umbrales. *Cambios culturales, desafíos nacionales y juventud*, Medellín, Corporación Región.
- Reguillo, Rossana (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*, Buenos Aires, Norma.
- Reguillo, Rossana (2003). "Ciudadanía juveniles en América Latina", en Revista *Última Década*, Nº 19, noviembre 2003, CIPDA, Viña del Mar. Pp. 1-20.
- Rodríguez, Ernesto (2012). *Movimientos juveniles en América Latina: entre la tradición y la innovación*. Montevideo, CELAJU – UNESCO.
- Sennett, Richard (1978) *El declive del hombre público*. Barcelona, Península.
- Tapia, Luis (2008). *Política Salvaje*. La Paz, CLACSO-Muela del diablo-Comuna.
- Urresti, Marcelo (2000). "Paradigmas de la participación juvenil: un balance histórico". En S. Balardini (Comp.). *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. CLACSO, Buenos Aires. Pp. 177-206.
- Vázquez, Melina (2012). "La juventud como causa militante: algunas ideas sobre el activismo político durante el kirchnerismo", en *Grassroot*. Volumen 1, Nº 2, Diciembre de 2012. Pp. 32-36.
- Vázquez, Melina y Vommaro, Pablo (2012). "La fuerza de los jóvenes: aproximaciones a la militancia kirchnerista desde La Cámpora", en Pérez, G. y Natalucci, A. (eds.). *Vamos las bandas. Organizaciones y militancia kirchnerista*. Buenos Aires, Trilce. Pp. 149-174.
- Vommaro, Pablo (2010). "Política, territorio y comunidad: las organizaciones sociales urbanas en la zona sur del Gran Buenos Aires (1970-2000)". Tesis doctoral defendida en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Director: Federico Schuster. Co-director: Pablo Pozzi. *Mimeo*.
- Vommaro, Pablo (2012). "2001 antes y después: la consolidación de la territorialidad". En Revista *Forjando* Nº1, julio de 2012, Buenos Aires. Pp. 106-117.
- Vommaro, Pablo (2013). "Juventud y política". En AAVV. *Diccionario Internacional de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social*. Tirant Lo Blanch y LTr. España y Brasil. En prensa.
- Vommaro, Pablo (2013a). "Las relaciones entre juventudes y políticas en la América Latina contemporánea: una aproximación desde los movimientos estudiantiles", en Revista *Sociedad*, Nº 32, mayo 2013, Buenos Aires. Pp. 127-144.

- Vommaro, Pablo (2014a). "Juventudes, conflictos y políticas en América Latina contemporánea: una aproximación desde los procesos recientes de movilización y organización juveniles", en *América Latina hoy*. Schneider, A. (comp.). Ed. Imago Mundi. Buenos Aires. Pp. 47-72.
- Vommaro, Pablo (2014b). "La disputa por lo público en América Latina. Las juventudes en las protestas y en la construcción de lo común", en Revista *Nueva Sociedad* N° 251, junio 2014. Pp. 55-69.
- Zibechi, Raúl (2013). "Debajo y detrás de las grandes movilizaciones", en Revista *OSAL* Año XIV, N° 34, noviembre de 2013. Buenos Aires, CLACSO. Pp. 15-36.

#### SITIOS WEB CONSULTADOS

- <http://www.portalpopulardacopa.org.br>. Visitado en noviembre de 2013.
- <http://saopaulo.mpl.org.br/>. Visitado en noviembre de 2013.
- <http://tarifazero.org/mpl/>. Visitado en noviembre de 2013.
- <http://www.territorioidigital.com>. Visitado en noviembre de 2013.
- <http://www.yosoy132media.org/> Visitado en octubre de 2014.

#### NOTA:

El presente artículo es resultado del trabajo del autor en diferentes proyectos de investigación y espacios institucionales. Entre ellos, se destacan: Grupo de Trabajo CLASO "Juventudes e infancias: políticas, culturas e instituciones sociales"; PICT 2012-1251 "Activismo y compromiso político juvenil: un estudio sociohistórico de sus experiencias políticas y militantes (1969-2011)"; PICT 2012-2751 "Juventud, política y nación: un estudio sobre sentidos, disposiciones y experiencias en torno a la política y el proyecto común"; y UBACyT 20020130200085BA "Jóvenes militantes y espacios juveniles en agrupaciones político partidarias: una aproximación a las formas de compromiso juvenil luego de la crisis de 2001".

## EXPERIENCIAS JUVENILES EN LA ESCUELA SECUNDARIA ARGENTINA: LEYES, POLÍTICAS PÚBLICAS Y SENTIDOS SOBRE LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA

**Pedro Núñez**

### RESUMEN

Este artículo busca problematizar las formas de construcción de la ciudadanía y la participación en la escuela secundaria argentina en la actualidad. En un primer momento, se presenta una breve caracterización de los estudios locales sobre juventud, política y escuela secundaria. En el segundo apartado, nos enfocamos en el análisis de las leyes y de las políticas orientadas a la promoción de la participación estudiantil en el nivel secundario, para luego describir la Ley Nacional de Centros de Estudiantes sancionada en 2013. Nos interesa allí presentar un análisis de la representación de la juventud predominante en la Ley y del tipo de participación juvenil que se busca impulsar. Finalmente, indagamos la percepción de los estudiantes acerca de las funciones de los Centros de Estudiantes. El trabajo forma parte de un proyecto de investigación en curso en el cual se aplicaron encuestas a estudiantes secundarios del anteúltimo año del secundario (4º o 5º de acuerdo a la jurisdicción), se realizaron entrevistas con estudiantes, docentes y directivos y observaciones, así como implicó la revisión de fuentes primarias y secundarias en tres localidades de la Argentina.

**PALABRAS CLAVE:** Escuela secundaria, Políticas públicas de juventud, Acciones políticas juveniles

### ABSTRACT

This article seeks to problematize the ways of building citizenship and participation in secondary school in Argentina today. At first, we present a brief

characterization of local youth studies about politics and secondary school. In the second section, we focus on the analysis of laws and policies that promote student participation in secondary education, focusing in the description of the National Student Centers Act passed in 2013. We want there to present an analysis of mainstream representation of youth in the Act and the type of youth participation that seeks to promote. Finally, we investigate the perceptions of students about the functions of the Centers for Students. The work is part of an ongoing research project that includes surveys applied to students, interviews with students, teachers and principals and observations, and involved the review of primary and secondary sources, in three locations in Argentina.

KEYWORDS: Secondary School, Youth policies, Youth political actions

### *La plaza y la calle: la marcha como espacio de sociabilidad*

La plaza frente al Ministerio de Educación de la Nación va llenándose de a poco. En cada uno de los extremos predominan grupos identificados con el kirchnerismo y con el trotskismo. El medio de la plaza, alrededor del mástil, es el espacio ocupado mayoritariamente por estudiantes secundarios. Sobre las rejas están apoyadas banderas que identifican a los distintos centros de estudiantes, la mayoría de escuelas tradicionales o emblemáticas, como el Nacional Buenos Aires, el Otto Krause, la Politécnica Manuel Belgrano, el Esnaola, el Pellegrini, la Escuela de Cerámica, el Acosta, Lengüitas y el Liceo 9. Algunos jóvenes juegan a las cartas (usando los diarios partidarios a modo de tablero), otros organizan una dramatización en la cual, cada tanto, deben quedarse quietos para luego bailar. Un grupo minoritario grafi-tea con stencils mientras un grupo de skaters los miran. Algunos llegan con sus compañeros/as de escuela, otros transitan la plaza con aire despreocupado, casi todos cargan mochilas en sus espaldas. Circulan pocas cervezas, mucho mate y botellas de agua, en algunas zonas de la plaza el aire se impregna del olor de la marihuana. Me llama la atención un joven, que imagino más chico por el tamaño de su cuerpo, con un cigarrillo en la mano, tal

vez el primero que prueba en su vida. Muchos parecieran mirar a la chica o chico que les gusta buscando encontrar su mirada y sentir que comparten más que el reclamo. La concentración combina elementos lúdicos con diferentes reivindicaciones. Sobre las siete de la tarde la plaza está repleta, ya hay más jóvenes que adultos o al menos más estudiantes secundarios que de otros niveles. Los últimos rayos de sol se recortan sobre la plaza del Palacio Pizzurno, donde se encuentra el Ministerio de Educación de la Nación, en ese mismo espacio donde los sábados se juntan casi todo el día grupos de jóvenes darks.

*Notas de campo, Marcha en conmemoración de La Noche de los Lápices, 16/11/2014, Ciudad de Buenos Aires*

### SOBRE LA IRRUPCIÓN DE LA POLÍTICA EN LA ESCUELA

El episodio que presentamos en la viñeta refiere a la marcha que el movimiento estudiantil secundario organiza cada 16 de septiembre en conmemoración de la denominada Noche de los Lápices. En esa fecha, pero en 1976 un grupo de tareas de las Fuerzas Armadas secuestró en la ciudad de La Plata, capital de la Provincia de Buenos Aires una de las más importantes de la Argentina, a un grupo de estudiantes que reclamaba por la gratuidad del boleto estudiantil. Tal como destaca Lorenz (2004), la Noche de los Lápices se convirtió en un emblema que cobró una dimensión política sumamente atractiva. Desde la recuperación de la democracia en 1983 varias agrupaciones estudiantiles de escuelas de distintos lugares del país usan el nombre "16 de Septiembre" o referencias similares para sus listas en las elecciones estudiantiles, hecho que funciona como homenaje a los jóvenes desaparecidos y ligazón con las experiencias políticas de las generaciones precedentes (Ibídem). En la actualidad en muchas instituciones educativas los alumnos organizan un acto en conmemoración de los estudiantes desaparecidos y en 2006 se instauró por decreto del entonces Presidente Néstor Kirchner el 16 de Septiembre como el Día Nacional de la Juventud. Ahora bien, tal como intentamos ilustrar, la mayoría de los Centros de Estudiantes que participan de las marchas son de escuelas que cuentan con una extensa tradición de participación política de sus estudiantes. Asimismo, la movilización combina elementos de mayor compromiso y activismo político con aspectos lúdicos que otorgan primacía a otras facetas de la sociabilidad juvenil.

En este trabajo nos interesa problematizar las formas de construcción de la ciudadanía y la participación en la escuela secundaria argentina. En un primer momento se presenta una breve caracterización de los estudios sobre juventud, política y escuela secundaria. En el segundo apartado nos enfocamos en el análisis de las leyes y de las políticas orientadas a promover la participación estudiantil en el nivel secundario, para luego describir la nueva Ley Nacional de Centros de Estudiantes sancionada en 2013. Allí realizamos un análisis de la representación de la juventud que predomina en la normativa y del tipo de participación que se busca impulsar. Finalmente, presentamos avances de una investigación en curso con el objetivo de conocer las percepciones que los estudiantes tienen acerca los Centros de Estudiantes. La intención es explorar en las imbricaciones entre las políticas y las leyes promovidas en los últimos años en la Argentina y las experiencias juveniles, para intentar desentrañar los modos de inscripción escolar de la política. El trabajo forma parte de un proyecto de investigación en curso<sup>1</sup> por el cual se aplicaron un total de doscientas sesenta encuestas en nueve escuelas país (tres escuelas de la Ciudad de Buenos Aires, dos en Rosario y cuatro en distintas localidades de la Provincia de Buenos Aires, dos del Gran Buenos Aires y dos del interior). En cada institución se seleccionó una división de estudiantes secundarios del anteúltimo año del secundario (4º o 5º de acuerdo a la jurisdicción). Se realizaron entrevistas con estudiantes, docentes y directivos y observaciones así como también se relevaron fuentes primarias y secundarias. Las escuelas fueron seleccionadas por tratarse de *modelos de instituciones*. En la Provincia de Buenos Aires el trabajo de campo se realizó en un ex nacional considerado prestigioso situado en la zona norte del Gran Buenos Aires, un ex nacional en el interior de la Provincia, una escuela técnica en un distrito de impronta industrial y una escuela nueva creada a mediados de los años noventa durante el proceso de masificación de la matrícula en la zona oeste del Gran Buenos Aires, en un municipio altamente poblado. En la Ciudad de Buenos Aires se escogieron una escuela dependiente de la Universidad, un ex nacional ubicado en una zona de la ciudad de alto poder adquisitivo, pero donde la mayoría de la matrícula proviene de una villa miseria cercana y una EMEM

<sup>1</sup> El presente trabajo forma parte de la línea de investigación que el autor desarrolla en los siguientes proyectos: 1) PICT 2012-1251 "Activismo y compromiso político juvenil: un estudio sociohistórico de sus experiencias políticas y militantes (1969-2011)", dirigido por Melina Vázquez, ANPCyT, período 2012-2015. 2) PICT 2012-2751 "Juventud, política y nación: Un estudio sobre sentidos, disposiciones y experiencias en torno a la política y el proyecto común", ANPCyT, período 2012-2016 dirigido por Miriam Kriger, del que son investigadores responsables Pedro Nuñez y Pablo Vommaro. 3) PICTO 2012 UNIFE –ANPCyT Nro. 97 "Escuela media y cultura contemporánea: vínculos generacionales, convivencia y formación ciudadana" bajo la dirección de Myriam Southwell, que se inició en 2012 en el Área Educación de la Flacso Argentina y la Universidad Pedagógica Provincial (Provincia de Buenos Aires).

–instituciones creadas a comienzos de los noventa en zonas de la ciudad con menor cobertura de la matrícula– que fue tomada<sup>2</sup> por los estudiantes, pero que no cuenta con Centro de Estudiantes. Por su parte en Rosario también se eligió una escuela dependiente de la universidad y una institución de gestión privada pero que atiende a jóvenes de sectores populares y se ubica en un barrio en la entrada de la ciudad. Como es imaginable las escuelas difieren en la composición de su matrícula, tradiciones, perfil de los docentes, modalidad y características de su propuesta, por lo que la intención no es establecer una comparación sino poder generar reflexiones más amplias a partir del estudio de dichos modelos institucionales.

Antes de iniciar el recorrido, optamos por dar un paso hacia atrás para observar de manera diacrónica los procesos vinculados a las juventudes y la política en el contexto argentino. Elegimos este recorte ya que consideramos que, si queremos contar en el futuro con estudios que permitan comprender lo que ocurre en otros países de la región, primero es preciso indagar en las investigaciones que analizan los fenómenos políticos en cada país. Estos estudios permitirían tornar visible no sólo las diferencias y similitudes en los procesos de consolidación del nivel secundario del sistema educativo y de politización juvenil en nuestras sociedades sino, fundamentalmente, representan una oportunidad para reflexionar sobre los imaginarios que se ponen en juego en las escuelas y en las investigaciones cuando nos referimos a la participación y construcción de ciudadanía juvenil (Fuentes y Núñez, 2013).

En los últimos tiempos, distintos actores políticos y trabajos académicos hicieron hincapié en las diferencias entre la supuesta apatía juvenil con relación a la participación política que predominaba en la década del noventa y el incremento de la militancia juvenil en los partidos políticos en la actualidad. Sin embargo, algunos estudios observaron estos procesos con mayor detalle, dando cuenta de las transformaciones y las continuidades existentes en estos años con relación a las formas de activismo político juvenil. Por ejemplo, en trabajos como el de Bonvillani, Palermo, Vázquez y Vommaro (2008) donde se traza un mapa de la participación juvenil a través de distinguir cuatro etapas, desde el Cordobazo hasta el 2003, se señala que en el período 1989-2001 las líneas de investigación predominantes en los estudios sobre juventud y política daban cuenta de investigaciones que abordaban la participación sindical a la par de las transformaciones en las relaciones laborales, la participación de jóvenes en espacios educativos, las culturas juveniles, las temáticas rela-

<sup>2</sup> Las tomas de escuelas implicaron la ocupación de más de 30 establecimientos protagonizada por estudiantes en 2010 y 2012 fundamentalmente en la Ciudad de Buenos Aires y en 2010 en Córdoba con una cantidad similar, aunque episodios similares se vivieron en otros lugares del país.

cionadas a la participación en colectivos de género y diversidad sexual y el rol de la juventud en los movimientos sociales, particularmente en aquellos vinculados a la construcción política territorial como los que impulsaban reivindicaciones por el acceso a la tierra y en organizaciones de trabajadores desocupados. Asimismo, Chaves y Núñez (2012) en un trabajo que busca dar cuenta de las tendencias existentes en los estudios sobre juventud y política desde la década del ochenta, destacan, a partir de los años noventa, la aparición de nuevas perspectivas que se caracterizan por “la búsqueda de la *cosa política* en las y los jóvenes, o de lo juvenil en la política” (Op. Cit.:42). Por su parte, más recientemente, Melina Vázquez explora en torno a la construcción de la juventud como valor o causa pública durante el kirchnerismo, y más específicamente en relación con la idea de la gestión militante (Vázquez, 2013).

Ahora bien: ¿Cuáles son las cuestiones más abordadas por los estudios hasta el momento y cuáles podrían proyectarse como nuevas temáticas que cobrarán preponderancia? En un trabajo reciente, Pablo Vommaro (2014) organiza la presentación en distintos ejes que pueden ser leídos como los campos o territorios de acción no tanto donde efectivamente se despliegan las prácticas políticas de las y los jóvenes, sino aquellos más elegidos o estudiados por la investigación. A su vez, el autor propone nuevos campos de estudio: los trabajos sobre las formas alternativas de participación juvenil, las cuestiones referidas a la participación política institucionalizada, el lugar de las tecnologías de la información y la comunicación, los procesos de recomposición y reconfiguración de los estados-nación en América Latina, los estudios sobre la militancia de género y diversidad sexual, los colectivos estudiantiles, acerca del lugar de los jóvenes en los conflictos laborales y en las organizaciones sindicales y las políticas públicas de juventud. Finalmente, otros escritos hacen hincapié en la relevancia de la noción de *sorpresas* que pareciera causar en distintos actores sociales la irrupción de *jóvenes militantes* o *jóvenes que participan*, ya que revela una serie de supuestos adultocéntricos sobre la relación entre jóvenes y política (Borobia, Kropff y Nuñez, 2013).

Es momento ahora de indagar en los estudios sobre escuela secundaria. Como es sabido, el campo de investigaciones en educación es sumamente amplio y diverso en cuanto a las temáticas y perspectivas utilizadas. Sin embargo, es posible destacar que en los últimos tiempos existe un marcado interés por explorar las formas de participación política juvenil y, de manera más amplia, la construcción de la ciudadanía en el espacio escolar. Entendemos que dicho interés se debe, principalmente, a dos cuestiones: por un lado la emergencia de acciones políticas como las *tomas* de escuelas y reclamos es-

pecíficos del movimiento estudiantil, por otro a la concreción de una nueva trama normativa sobre derechos juveniles y participación política a partir de la sanción de la Ley 26.744/2012 de Ciudadanía Argentina que establece el voto desde los dieciséis años de carácter optativo y de la Ley de Centros de Estudiantes Nro. 26.877/2013.

Los trabajos que en los últimos años indagaron en las acciones políticas juveniles muestran una diversidad de experiencias políticas. Cabe señalar que en esta ocasión tan sólo haremos mención a estudios que aportan observaciones sobre la trayectoria del movimiento estudiantil secundario desde los años ochenta, sin hacer referencia a etapas previas ni a producciones realizadas durante el mismo periodo, por lo general producto de reflexiones de protagonistas del movimiento estudiantil como el trabajo de Berguier, Hecker y Schiffrin (1986). El recorrido por estas investigaciones nos permite resaltar un aspecto que es central para el desarrollo posterior de este trabajo. Nos referimos a la ambigüedad con la cual la participación política juvenil suele ser considerada, ya que por un lado existen iniciativas que buscan impulsarla, mientras que por otro persisten resistencias al protagonismo juvenil. Estas preocupaciones no son novedosas, en su trabajo sobre el movimiento estudiantil secundario durante los años ochenta Enrique (2010) da cuenta de las tensiones existentes en esos años entre la promoción de la participación estudiantil, a través de leyes, resoluciones y ciertas políticas públicas, y la persistencia de resabios de temor a la política partidaria, no reconocibles fácilmente, pero presentes en los intersticios de la vida escolar existentes en esos años. Asimismo, otros estudios optan por indagar en las continuidades y las rupturas que alteraron la fisonomía del movimiento estudiantil secundario a lo largo de los últimos treinta años (Manzano, 2011). Probablemente esté en lo cierto Manzano (2011) cuando señala que las campañas contra los casos de gatillo fácil y la violencia institucional contra adolescentes a partir del incremento de las detenciones sin justificación y abusos de fuerzas policiales y de seguridad privada y las coordinadoras creadas en defensa de la educación pública durante la primera mitad de los años noventa implicaron una ampliación de demandas, articulaciones y discursos que se proyectaron hasta la actualidad. Por su parte, el trabajo que Larrondo (2014) realizó en distintas localidades de la Provincia de Buenos Aires, plantea que la institución escolar pareciera producir, por su propia lógica, tendencias hacia la sublimación de la política –en virtud de la necesidad de negociar las identidades políticas, consensuar actividades o camuflar símbolos políticos- a la vez que constata la presencia de Centros de Estudiantes en formato más tradicional junto a la existencia de cooperativas o clubes estudiantiles. Asimismo, otros estudios

enfocados en el análisis de las tomas de escuelas en Córdoba resaltan que estas implicaron distintos tipos de participación estudiantil (algunos jóvenes más militantes vinculados a su organización, pero también de otros que participaban por una vinculación afectiva con amigos y compañeros) así como que los jóvenes les atribuyeron sentidos que oscilaban entre la reivindicación de derechos y la construcción de un espacio de sociabilidad juvenil que impactó en sus vivencias y modos de ser (Arce Castello, Arias y Vacchieri, 2014). Estos procesos políticos muestran que la participación política juvenil asume características que se organizan en función del reclamo de ser considerados en la vida cotidiana de la escuela y sus decisiones y conflictos, y de sus vínculos –valorados o denostados– con la participación política partidaria y/o la definición de agendas públicas. Dichas formas adoptan características distintivas de acuerdo a las tradiciones institucionales y a los rasgos de la cultura política local (Núñez, 2013).

#### SIGLAS, PROGRAMAS, LEYES: MARCOS REGULATORIOS DE LA PARTICIPACIÓN

El sistema educativo está habituado a convivir con siglas, referencias, normativas de las más variadas, informes que alimentan una trama burocrática que manifiesta un intento de planificación de sus acciones. Si pensamos en el caso de las regulaciones o especificaciones acerca de la participación política en la escuela secundaria nos encontramos con un panorama similar: existen numerosas leyes y resoluciones así como distintos programas que buscan incidir en la cotidianeidad escolar.

En este apartado nos interesa dar cuenta de las leyes que promueven la participación estudiantil en la escuela así como de las políticas públicas implementadas. Tal como señalamos anteriormente, en los últimos años se sancionaron un conjunto de leyes que nos permiten referir a la construcción de un nuevo marco legal. La Ley Nacional de Educación N° 26206 aprobada en 2006 no sólo establece la obligatoriedad del nivel secundario sino que en su articulado, así como en las resoluciones del Consejo Federal de Educación fomenta la participación de las y los estudiantes y la consolidación de una cultura democrática en las escuelas. Los lineamientos plasmados en el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente aprobado por el Consejo Federal de Educación reconocen la centralidad de fortalecer “espacios de participación de adolescentes y jóvenes, a partir de iniciativas que promuevan la construcción de ciudadanía y la convivencia en el nivel secundario (Centros de Estudiantes, Voluntariado escolar, Parlamentos Juveniles y

Consejos de Convivencia)”<sup>3</sup>. Entre las acciones educativas implementadas en el primer gobierno de lo que puede denominarse la experiencia kirchnerista<sup>4</sup>, se encuentra el intento por recuperar cierta homogeneidad del sistema educativo a partir de la implementación de programas nacionales en convenio con las jurisdicciones que son las responsables de la gestión de las escuelas. Recordemos que durante el último gobierno militar (1976-1983) se transfirieron las escuelas primarias y, luego, en los años noventa se puso en marcha un proceso de descentralización educativa a partir de la aprobación de la Ley de Transferencia de Servicios Educativos N° 24.049/91 que implicó el traspaso a las provincias y la Ciudad de Buenos Aires de la gestión de los servicios educativos que hasta entonces administraba y gestionaba directamente el Estado nacional. En el caso de la escuela secundaria esto implicó que las jurisdicciones comenzaran a gestionar las instituciones así como, en consonancia con la reorganización del nivel medio producto de la Ley Federal de Educación N° 24.195/93, desarrollaran una amplia variedad de modalidades y títulos<sup>5</sup>. Pero decíamos que la gestión educativa iniciada en 2003 buscó desarrollar como orientación política por parte del Ministerio de Educación un enfoque de la política educativa orientada a buscar la homogenización del sistema a partir de generar marcos nacionales para la promoción y ejecución de ciertas líneas dentro de las escuelas. El diseño y ejecución del Programa de Convivencia Escolar, vigente desde 2004, y el Programa Nacional de Educación Sexual, que se implementa a partir del 2005, representan dos buenos ejemplos de acciones con relación a la formación ciudadana. En ambos casos se establecen convenios con las jurisdicciones, en los cuales se pautan las atribuciones de cada nivel (inicial, primario o secundario), las responsabilidades de ejecución

<sup>3</sup> Documento Plan Nacional de *Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016*, Resolución CFE N.º 188/12, 5 de diciembre de 2012. Línea de acción 2, del Objetivo 3 para la Escuela Secundaria, Página 39.

<sup>4</sup> No es nuestra intención polemizar aquí sobre cuándo se inicia y concluye la experiencia kirchnerista (que contempla el gobierno de Néstor Kirchner 2003-2007 y los de Cristina Fernández de Kirchner 2007-2011 y 2011-2015) ni las continuidades y rupturas en las políticas públicas durante estos años. Nuestro propósito es tan sólo mencionar que en el primer período mencionado (2003-2007) se asientan las bases de un enfoque de la política educativa orientada a buscar la homogenización del sistema, la recomposición del salario docente al establecer una paritaria a nivel nacional que funciona como modelo para las jurisdicciones y la sanción de nuevas leyes que buscan garantizar el presupuesto destinado al sistema educativo así como dar integralidad al sistema más allá de las competencias jurisdiccionales (a través de la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075/2005 y la Ley Nacional de Educación ya mencionada).

<sup>5</sup> La Ley Federal de Educación modificó la organización de los niveles, al establecer una estructura de nueve años de Educación General Básica (E.G.B) de carácter obligatorio y tres años de Polimodal. Las únicas jurisdicciones que no adhirieron a la Ley Federal y mantuvieron la anterior estructura de siete años de nivel primario y cinco del secundario fueron la Ciudad de Buenos Aires y Neuquén. La Ley del 2006 volvió a un sistema anterior, pero donde cada jurisdicción puede elegir entre seis años de primaria y seis de secundaria o siete y cinco respectivamente.

y las fuentes de financiamiento, mientras que los contenidos son planteados desde el nivel central, respaldados en el último caso en la Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150/2006. Asimismo, luego de la Ley Nacional de Educación de 2006 se sancionan distintas normativas que fomentan la participación juvenil, especialmente la ley 26.744 de Ciudadanía Argentina que establece el voto desde los dieciséis años de carácter optativo y en 2013 la ley que aquí analizaremos: la Ley de Centros de Estudiantes Nro. 26.877 que dispone que las escuelas deben reconocer a los centros de estudiantes como órganos democráticos de representación estudiantil<sup>6</sup>.

Una segunda cuestión a considerar refiere a las agencias que impulsan las políticas. Con relación a las políticas específicas llevadas adelante, la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas adquiere un rol protagónico ya que bajo su órbita se implementa el Programa Parlamento Juvenil del Mercosur<sup>7</sup>. La Dirección depende de la Subsecretaría de Educación del Ministerio de Educación que, a la vez, articula distintos programas bajo la denominación de "Programa de Inclusión Democrática". Sin embargo, una de las políticas más importantes sobre participación política –aunque posiblemente de menor impacto del esperado– fue el dispositivo Organizarnos para Transformar, implementado por otra área, la DINAJU (Dirección Nacional de Juventud, dependiente del Ministerio de Desarrollo Social) entre 2011 y 2013<sup>8</sup>. Los Talleres de CE se realizaban a partir de las demandas que se formulaban hacia la propia Dirección Nacional de Juventud, ya sea por parte de los propios estudiantes (organizados en centros estudiantiles y/o agrupaciones políticas, o no); por parte de directores de escuelas; inspectores o de autoridades Provinciales o Municipales de Juventud. Investigaciones recientes observaron que la implementación de esta línea de acción, así como de otras a ésta vinculadas, muestran una marcada dificultad de salir de una lógica sectorial (de "juventud") así como se observan dificultades en la coordinación de funciones, roles e intereses entre los diferentes niveles de gobierno (Vázquez y Núñez, 2013).

<sup>6</sup> De manera concomitante, varias provincias sancionaron leyes similares como por ejemplo la Ley N° 13.392/2014 sancionada en Santa Fe y la Ley N° 14581/2013 en la Provincia de Buenos Aires. La Ciudad de Buenos Aires cuenta con su propia Ley desde fines del Siglo XX (N°137/1998).

<sup>7</sup> El Programa Parlamento Juvenil del Mercosur, que se organiza en todos los países que integran el bloque regional, tiene el como objetivo "implementar el debate como forma de construcción del conocimiento y la participación como herramienta de transformación" en estudiantes del nivel secundario <http://portales.educacion.gov.ar/dnps/parlamento-juvenil-del-mercosur-2/> En la Argentina el programa se encuentra bajo la órbita de la Dirección Nacional de Políticas Socio-Educativas.

<sup>8</sup> OPT forma parte una de las tres líneas de acción impulsadas desde la DINAJU –la de "Formación Ciudadana"– y se orienta a promover "la participación y organización de estudiantes secundarios y su rol protagónico en la comunidad educativa". A partir de los cambios en la ex Dirección Nacional no está definida la continuación de estas políticas.

A fines de 2013 la DINAJU (Dirección Nacional de Juventud) cobró rango de Subsecretaría, pasando a denominarse Subsecretaría Nacional de Juventud, con dos Direcciones Nacionales bajo su órbita (la Dirección Nacional de Juventud y la Dirección Nacional de Coordinación Territorial) y otras dos direcciones "de línea" en la jerga administrativa, que tienen la pretensión de articular políticas con otras agencias del Estado Nacional y con los organismos de juventud de cada jurisdicción (Dirección de Política Intergubernamentales y Dirección de Consejo Federal de Juventud), siempre en el ámbito del Ministerio de Desarrollo Social. A la par de esta reorganización el Programa dejó de implementarse.

El diseño e implementación de políticas de promoción de la participación estudiantil en el nivel secundario se centralizó en el Ministerio de Educación, posiblemente como consecuencia de la aprobación de la ley de Centros de Estudiantes que en su artículo 10 establece como área responsable a dicho ministerio. En 2014 se creó el Programa Nacional de Organización Estudiantil y Centros de Estudiantes en el ámbito de la Dirección Nacional de Políticas Socio-Educativas. Sin bien las autoridades aún no cuentan con un relevamiento de la cantidad de Centros de Estudiantes existentes a nivel nacional en noviembre de ese año se organizó un primer encuentro de Presidentes de Centros de Estudiantes en la ciudad de Embalse, Provincia de Córdoba, donde participaron alrededor de cuatrocientos estudiantes de distintos lugares del país<sup>9</sup>. Asimismo, varias provincias del país también cuentan con leyes que promueven la conformación de Centros de Estudiantes y pusieron en marcha dispositivos similares –como por ejemplo la Provincia de Buenos Aires a través del programa "Mi centro de estudiantes" y Santa Fe con el Programa "Estudiantes al Centro". El mapeo de las agencias estatales nos permite incorporar una lectura de la institucionalidad social en tanto entramado que, afectado por el entorno político, condiciona la agenda de la cuestión social y las respuestas estatales (Repetto, 2013). Esta perspectiva también da cuenta de la finalidad que persiguen las políticas públicas y de la agencia que las impulsa (Comas, 2007). Finalmente, posibilita dar cuenta de los entornos institucionales de cada sector específico de las políticas públicas, que se expresan en distintos entramados de actores involucrados así como en las culturas organizacionales y saberes disciplinarios propios, modalidades y estilos de gestión específicos, en las trayectorias y relaciones entre niveles de gobierno (Repetto, 2013). De esta manera podemos indagar en los actores participan-

<sup>9</sup> Dada su reciente conformación creemos que es indispensable desarrollar nuevas investigaciones para el impacto del Programa, las diferencias entre regiones, tipos de instituciones y los niveles de autonomía o cercanía de los Centros de Estudiantes con el gobierno nacional y los gobiernos provinciales.

tes, los recursos e incentivos, lo que nos permite dar cuenta de manera más acabada de la forma que adquiere el diseño de las políticas públicas para jóvenes.

Ahora bien, llegados a este punto es preciso incorporar un interrogante clásico de los estudios sobre las políticas públicas, planteado por Ozlack y O'Donnell (1982) para preguntarnos cuáles son las cuestiones socialmente problematizadas así como las soluciones otorgadas para su resolución. Toda ley organiza las posiciones de los actores, establece tanto nuevas jerarquías como las posibilidades de ejercicio de la voz. En otras palabras, demarca los límites de lo pensable, la naturaleza de los derechos de los sujetos así como las desigualdades toleradas. Cabe entonces preguntarnos: ¿el proyecto incorpora las demandas juveniles?, ¿son éstas las cuestiones que interpelan a los jóvenes?, ¿la propuesta incluye las formas de entender la política y los derechos por parte de los estudiantes? En el caso que estamos analizando, al igual que lo sostuvimos para la sanción de la denominada Ley 26.744/2012 que establece el voto optativo a partir de los 16 años (Núñez, 2013), el proyecto se constituye sobre fuertes asimetrías en el ejercicio de la voz –en el sentido que le da al término Hirschman (1976), esto es la posibilidad de quejarse, protestar, hacer lobby o utilizar otras formas de acción directa- ya que quienes definen cuáles son los problemas de los jóvenes y las soluciones a otorgar son los integrantes del Congreso, sin una activa participación del movimiento estudiantil secundario ni la convocatoria a audiencias públicas, medida que sí se tomó en el caso de la denominada “ley del voto joven”. El proyecto establece en su articulado un modo considerado correcto, legítimo, de participar en la escuela que plasma la mirada que sobre la participación tienen quienes lo presentaron<sup>10</sup>. Si bien creemos que es preciso profundizar más en el estudio de este aspecto, resulta plausible indicar dos aspectos concatenados. El primero, que el modelo de Centros de Estudiantes propuesto en la ley replica aquel en el que participaron durante su juventud en la escuela secundaria y en la universidad quienes la redactaron; en segundo lugar, que resulta similar al existente en las universidades sin contemplar las particularidades de cada

<sup>10</sup> Sin embargo, en algunas jurisdicciones –como la Provincia de Buenos Aires y Santa Fe– existen intentos por comprender la participación política juvenil de manera amplia. Esto se desprende tanto de las declaraciones del Coordinador del Gabinete Joven de la Provincia de Santa Fe quien señala que la ley no es coercitiva sino que busca garantizar su funcionamiento (ver [http://www.ellitoral.com/index.php/id\\_um/101317-un-76--de-los-secundarios-no-tiene-centro-de-estudiantes](http://www.ellitoral.com/index.php/id_um/101317-un-76--de-los-secundarios-no-tiene-centro-de-estudiantes)) como de la Resolución 4288/2011 de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires que produce un cambio de lenguaje en relación con la normativa previa (Resolución 4900/2005) al “propiciar la conformación de centros de estudiantes u otras formas de organización estudiantil”, cuando antes hacía mención únicamente a los CE.

nivel educativo<sup>11</sup>. De esta manera, más de forma implícita que explícita, se instala una problemática y se plantea una solución (la organización en Centros de Estudiantes) a partir de una definición adultocéntrica de la misma. En este aspecto, la ley y el programa resultantes, pueden ser caracterizadas como un tipo de política para la juventud, en la cual se trata de una relación vertical con el Estado (Balardini, 2000).

Para finalizar este apartado, nos detendremos en el análisis de dos aspectos nucleares de la Ley de Centros de Estudiantes: los fundamentos esgrimidos y las funciones especificadas. Con relación a la primera cuestión, el proyecto señala que “*pretende constituirse como una herramienta para que los estudiantes recuperen su capacidad de organización, de construcción política como sujeto colectivo*”<sup>12</sup>. En este punto, pareciéramos encontrarnos –en sintonía con otras políticas públicas impulsadas por el Estado nacional– con un Estado que restituye capacidades, un estado “dador” de derechos. No resulta un tema menor cierta contradicción entre pensar a los jóvenes como sujetos plenos de derechos y la cosmovisión de un Estado que, a partir de la ley “restituye” un derecho - como si se hubiera perdido por alguna razón-. Esta conceptualización pasa por alto las tradiciones existentes en el movimiento estudiantil secundario. Asimismo, en cuanto a la representación sobre la juventud, pareciera predominar una que entiende a los jóvenes como seres rebeldes y/o revolucionarios, que le asigna la capacidad de rebeldía y transgresión cuyo deber es la transformación social o la protesta como papel determinado (Chaves, 2005).

El segundo punto requiere un análisis con más detalle ya que es el punto central de la normativa. La ley establece, en su artículo 6, los principios generales de los Centros de Estudiantes. Éstos son:

- a) *Fomentar la formación de los estudiantes en los principios y prácticas democráticas, republicanas y federales, así como en el conocimiento y la defensa de los derechos humanos;*
- b) *Afianzar el derecho de todos los estudiantes a la libre expresión de*

<sup>11</sup> El proyecto aprobado fue unificado a partir de iniciativas tanto de representantes del partido gobernante (Andrés Larroque María Pilatti Vergar, Oscar Martínez -actualmente en otro partido de oposición- y Mario Oporto por el Frente para la Victoria) como de la oposición de centroizquierda (Virginia Linares-GEN). Entre los firmantes del proyecto figuran prominentes diputados del oficialismo y de la oposición, muchos de los cuales iniciaron su militancia política en Centros de Estudiantes en la escuela o ya en la universidad, como el caso de Larroque del Frente para la Victoria y Virginia Linares del GEN.

<sup>12</sup> Fundamentos del Proyecto de Ley iniciado con el N° de expediente 1537-D-2013 firmado por los diputados Andrés Larroque, Mayra Mendoza, Marcos Cleri, Horacio Pietragalla Corti, Walter Santillán, Anabel Fernández Sagasti, María Luz Alonso, Eduardo De Pedro y Adriana Puiggrós. Disponible en: <http://www1.hcdn.gov.ar/proyxml/expediente.asp?fundamentos=si&numexp=1537-D-2013>

*sus ideas dentro del pluralismo que garantizan la Constitución Nacional y las leyes;*

*c) Defender y asegurar el cumplimiento y pleno ejercicio de los derechos estudiantiles;*

*d) Contribuir al cumplimiento de las garantías vinculadas al derecho de aprender y al reconocimiento de la educación como bien público y derecho social;*

*e) Colaborar con la inserción de los estudiantes en su ámbito social orientada al desarrollo de acciones en beneficio del conjunto de la comunidad;*

*f) Contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación y al logro de un clima institucional democrático que permita el mejor desarrollo de las actividades educativas;*

*g) Promover la participación activa y responsable del alumnado en la problemática educativa;*

*h) Gestionar ante las autoridades las demandas y necesidades de sus representados;*

*i) Proponer y gestionar actividades tendientes a favorecer el ingreso, la permanencia y el egreso de sus representados.*

Es factible desagregar estos nueve principios en dos orientaciones principales. Por un lado, una cantidad de puntos que incluyen diversas referencias a los derechos y, por el otro, los principios dirigidos a especificar las actividades que el Centro de Estudiantes tendría que proponer. Estas actividades, a su vez, se encauzan en dos tipos de intervención: el desarrollo de acciones comunitarias como un modo de inserción de los estudiantes en su ámbito social y el rol de los estudiantes como actores de la problemática educativa. Comencemos por el primer punto: las referencias a los derechos de los jóvenes. Los primeros cuatro principios enuncian una jerarquía de derechos que se inicia con la "defensa de los derechos humanos", el "derecho a la libre expresión de sus ideas", "el pleno ejercicio de los derechos estudiantiles" y "el derecho de aprender" además de especificar allí el carácter de "bien público y derecho social" de la educación. En estos puntos hallamos la primacía otorgada a los derechos humanos, a la posibilidad de expresarse, pero parece más difuso qué implicarían los derechos estudiantiles. Por último, y quizás como un aspecto novedoso y propio del ámbito educativo la ley incorpora en su

articulado el "derecho a aprender". Sin embargo, la enunciación de estos dos últimos derechos parece demasiado abarcativa, incluso estos principios podrían entrar en conflicto ya que no se desprende claramente de la redacción qué incluirían los derechos estudiantiles ni qué sería el derecho a aprender. Podemos aquí hacer el ejercicio de señalar, a modo de ejemplo, que ante algunos paros docentes y movilizaciones estudiantiles como las ocurridas en la Ciudad de Buenos Aires, Córdoba y Rosario en 2013 y 2014, ciertos sectores hicieron referencia al avasallamiento que los mismos implicarían sobre el derecho a aprender de los estudiantes.

Mayores diferencias encontramos en el segundo aspecto. Allí es posible observar la orientación que la ley busca dar a las acciones políticas juveniles, es decir, hacia dónde deberían encauzarse y qué funciones debieran cumplir los Centros de Estudiantes. Podemos agrupar las funciones otorgadas en, a grandes rasgos, dos tipos. Por lo que se desprende de los puntos "f", "h" e "i" la participación estudiantil redundaría en la construcción de un clima institucional democrático, la mediación como forma de gestionar las demandas y las necesidades de los alumnos y debería tender a favorecer el ingreso, la permanencia y el egreso de los alumnos representados. Si bien es factible afirmar que la existencia de este tipo de instancias formales de participación política como los Centros de Estudiantes podrían favorecer la conformación de un mejor clima educativo, donde los derechos de todos sean reconocidos y, en este sentido, facilitaría la pertenencia a un común, las cuestiones mencionadas no parecen responsabilidades principales de los estudiantes. Tampoco resulta del todo claro de qué modo la participación en Centros de Estudiantes promovería una educación "de calidad" ni de qué modo debieran gestionar actividades que favorecieran el "ingreso, permanencia y egreso de sus representados" ya que no se trata de medidas que tendrían que ser precisamente garantizadas por los estudiantes. Podríamos aquí considerar que esto implicaría fomentar acciones de apoyo escolar o velar por los derechos de los estudiantes en el cumplimiento de las distintas instancias de exámenes a fin de evitar arbitrariedades, pero nuevamente resultan cuestiones que quizás correspondan a otros actores. De este modo, la ley esconde un falso protagonismo a los jóvenes, que desresponsabiliza a la política educativa de su lugar de garante de la igualdad y de la garantía en la implementación de las políticas que faciliten la consolidación de trayectorias educativas gratificantes para los jóvenes. Por el contrario, aparece más claro el rol de los estudiantes como gestores, mediadores y representantes de las demandas y reclamos, aunque la idea de "autoridades" deja a libre interpretación qué se entiende por tales en tanto podrían implicar las del mismo establecimiento

como las que ocupan cargos de mayor jerarquía en el sistema educativo.

En segundo lugar, es plausible señalar que la ley fomenta un tipo de acciones políticas que busca promover el compromiso de los estudiantes con su entorno, siguiendo una lógica de construcción territorial, tal como se desprende del punto “e”. También enfatiza en su participación “activa y responsable”. Si bien la discusión sobre derechos y responsabilidades se nos escapa en esta oportunidad -aunque amerita una discusión más extensa- está claro que la conceptualización se presta a confusiones. ¿Cuándo la participación sería “responsable”? ¿Quién determina que una lo fuera o no? Asimismo, muchos espacios conformados por estudiantes, rebasan las formas tradicionales o más institucionales de participación política en la escuela y la ley no incorpora referencias a ese tipo de formas de organización ni habilita el desarrollo de instancias diferentes a las que propone la normativa. A lo largo del trabajo de campo nos encontramos situaciones donde es posible observar la vigencia de organizaciones políticas ya asentadas en la escuela secundaria -como el Centro de Estudiantes-, pero también otros tipos de organización que muestran cambios en el repertorio de acciones al que los estudiantes apelan así como la presencia de otros modos de significar a la política (Núñez, 2013). Las estéticas y consumos juveniles ocupan un lugar predominante en la organización de la participación política juvenil, los afiches combinan personajes de los Simpson con el Che Guevara, las propuestas incluyen referencias a la organización de la fiesta del estudiante, al arreglo de los baños o a la necesidad de no asistir con uniforme o guardapolvo. Grupos de estudiantes desarrollan proyectos sobre violencia de género y la diversidad sexual en escuelas que no cuentan con Centro de Estudiantes, en muchas instituciones los jóvenes organizan ciclos de cine u otro tipo de actividades culturales, varios Centros sólo se activan en el mes de las elecciones. Las leyes, y muchas veces las políticas públicas de juventud, suelen dejar de lado los espacios por los que las juventudes circulan y las prácticas juveniles asociadas a esos lugares, que son los que hacen posible ser y estar, encontrarse con otros y otras, tornarse visible ante los demás.

#### LOS SENTIDOS DEL CENTRO DE ESTUDIANTES

En este apartado indagamos en los sentidos que las y los jóvenes otorgan a la instancia Centro de Estudiantes. Sin dejar de reconocer que la presencia de este tipo de instituciones implica una experiencia distinta en relación con las posibilidades de reclamo de los estudiantes durante el trabajo de campo

encontramos que su presencia o ausencia no implica necesariamente que los alumnos eviten reclamar en sus escuelas. Asimismo, los sentidos que asumen dichos espacios varían, al igual que lo hacen las distintas acciones políticas que los alumnos realizan.

Tal como hicimos mención en el apartado anterior, el trabajo de campo fue realizado en escuelas que cuentan con delegados o que fueron tomadas por sus estudiantes aunque no conformaron Centros de Estudiantes. También hallamos agrupaciones vinculadas a partidos y otras con nombres como “Spiderman”. Visitamos escuelas que en sus paredes tenían afiches con referencia a proyectos contra la violencia de género o diseñados entre algunos docentes y estudiantes (“si te pega no te quiere” o “usá forro para cuidarte”). Esta presencia de la vida política de una manera heterogénea en sus formas y reclamos nos obliga a cambiar la lente de observación para lograr captar las características que asumen las formas de politización de las nuevas generaciones. La reflexión sobre la relación política-escuela secundaria-juventudes abarca facetas muy diferentes a un estudio sobre trayectorias militantes en la línea de los trabajos de la sociología política (Offerlé, 2011), pero también nos exige mirar con desconfianza las posturas que enfatizan únicamente en las prácticas culturales, desconectadas de procesos políticos más amplios. La diversidad de formas de participación política implica un desafío para quienes realizamos investigación en la escuela secundaria, fundamentalmente sobre cómo preguntar algunas cuestiones sin que nuestras concepciones sobre qué es la participación y la política condicionen las respuestas. Por esta razón, en la encuesta que aplicamos incorporamos una pregunta en la cual consultamos a los alumnos qué consideraban que tendría que hacer un Centro de Estudiantes, más allá de si la escuela contaba con uno. El problema con el que nos topamos fue que un número considerable de estudiantes respondió señalando cuestiones que no estaban contempladas dentro de las categorías construidas; es decir que los discursos de los jóvenes reflejaban más bien significados disímiles acerca del rol de un Centro de Estudiantes.

Veamos cuáles fueron las respuestas de las personas encuestadas. Las funciones más mencionadas refieren a aquellas cuestiones consideradas aspectos gremiales o actividades culturales como “organizar actividades culturales en la escuela (festivales, talleres, etc.)” (22%) y “organizar actividades para arreglar la escuela o mejorar la infraestructura” (15,1%), aspecto que, como veremos enseguida, resulta de gran preocupación para las y los estudiantes. Este último punto, así como la referencia a “lograr becas estudiantiles”, fueron más mencionadas en escuelas donde concurren mayormente jóvenes de

sectores populares, como una escuela técnica ubicada en el cordón industrial del Gran Buenos Aires y otra situada en la entrada a la ciudad de Rosario. En la primera de las instituciones mencionadas, un grupo de jóvenes quiso organizar el Centro, pero se encontró con serias dificultades, tanto para concentrar el interés de otros compañeros como por la falta de apoyo de algunos directivos.

Ahora bien, cabe aclarar que un número considerable de personas (35%) no supo qué responder, es decir, especificó que no sabía qué tipo de actividades debía organizar el Centro de Estudiantes. Esto puede deberse claramente a un error en el cuestionario. Se trataba de una pregunta de respuesta múltiple en la que se les solicitaba que nombraran hasta tres actividades, por lo que puede ser que muchos hayan marcado en segundo o tercer lugar esta opción ya que no se les ocurrían otras. Otra explicación plausible es que efectivamente no saben qué debe hacer un centro de estudiantes. Más allá de tratarse de un error metodológico, o de un desconocimiento por parte de los jóvenes de para qué sirve un Centro de Estudiantes, estamos ante un dato que debe alertarnos sobre las diferencias de sentido otorgadas a estas instancias. A continuación, la opción más nombrada tiene que ver con la mediación y la construcción de vínculos inter-generacionales como "participar en la resolución de conflictos entre alumnos y docentes/directivos" (¿porcentaje?).

Los resultados muestran diferencias en las instituciones, que posiblemente remitan a las tradiciones existentes en las distintas modalidades del nivel medio. Las escuelas que cuentan con Centros, y en las cuales los sentidos que los estudiantes otorgan son aquellos más vinculados a la defensa de los derechos de las y los jóvenes y a ser un canal de representación de los alumnos son los ex nacionales y los que dependen de universidades nacionales. Creemos que en estos casos la impronta institucional tiene una relevancia notable, de manera que existe en estas escuelas una persistencia de las tradiciones de acción política a las cuales los integrantes de la comunidad educativa pueden apelar (Batallán *et al.*, 2009) o, para decirlo en otros términos, los estilos de hacer política en la escuela. La viñeta con la que iniciamos este artículo muestra tanto que las escuelas que más se movilizan son aquellas de mayor tradición en el sistema, como que los espacios de participación combinan elementos de compromiso militante con la importancia de la dimensión de la sociabilidad asociada a lo lúdico, las amistades y consumos culturales.

En los testimonios recabados en estas escuelas, que cuentan con Centros de Estudiantes de mayor tradición, aparecen menciones a los aspectos relacionados a la exigencia y defensa de derechos ("defender los derechos de los

jóvenes" y "reclamar cuando hay problemas en el edificio de la escuela" con 11,2% y 12,4%, respectivamente; siendo el caso de la escuela universitaria de Rosario donde la defensa de los derechos obtiene más menciones, con el 26,7%). Pero incluso este caso muestra el abanico de actividades que los participantes más activos del Centro deben desarrollar para despertar el interés de sus compañeros:

*El centro de estudiantes por definición es una herramienta política, siempre somos críticos a aquellos que dicen que el centro de estudiantes no debe ser político, pero para nosotros el centro de estudiantes, haga lo que haga, es una herramienta política y es una herramienta de lucha y recreación de los estudiantes, o sea, que a la hora de salir a luchar por los derechos de los jóvenes y en defensa de la educación pública. El centro de estudiantes es la herramienta de organización y, también, a la hora de hacer actividades recreativas en los momentos en que la lucha no es lo principal. O también para aquellos estudiantes que no se ven representados por esas reivindicaciones, pero aun así tienen el derecho a participar, tienen ese tipo de actividades como festivales, charlas, cines debates, en los que pueden participar. (Entrevista Alumno, Ex nacional, Zona Norte GBA)*

En otro tipo de instituciones las respuestas de los jóvenes muestran que, a la par del proceso de masificación del nivel, ingresan nuevas demandas. Quisiéramos graficar estas cuestiones a partir del relato de un joven que es delegado en una escuela en la zona oeste del Gran Buenos Aires. Presentamos su testimonio porque creemos que es significativo de la politización de la vida cotidiana en jóvenes de sectores populares. En esta escuela, si bien los estudiantes eligen delegados, tuvimos que explicarles a los alumnos qué es un Centro de Estudiantes.

*R: Está el centro de delegados, donde ahí charlamos con los compañeros de conflictos y todos esos problemas que tienen, para solucionarlos, para que no haya conflictos dentro del colegio más que nada. Había rivalidades, yo paso por el lado tuyo y te empujo y "¿Qué te pasa?", o sea, estaban todos agresivos. Ahí ayudó un montón el centro de delegados que, básicamente, somos todos delegados, dos por cada curso, entonces, charlamos, si hay algún conflicto charlamos, tratamos de que no haya conflicto en el colegio, porque si nos tenemos que ver la cara todos los días...*

*E: ¿Y ahí llevan problemas que aparecen en los cursos o en la escuela en general?*

*R: Claro, sí. Tratamos de solucionar los problemas de los compañeros que tienen conflictos, que dejan la escuela o... porque ahora muchas chicas están embarazadas, tratamos de hablar con ellas, si quieren volver al colegio*

*que no tienen problema. Nosotros tenemos una compañera que ya está por tener, está de 8 meses casi, y la llamo y hablamos.*

*E: ¿Y lograron que vuelvan algunas de estas chicas?*

*R: Sí. La mayoría sí. Hay dos que vienen a la noche ahora y que antes no venían porque estaban embarazadas, ahora vienen a la noche con los nenes.* (Entrevista Alumno, Escuela de gestión pública, Gran Buenos Aires)

El relato combina diferentes aspectos: menciona las razones las cuales cree que algunos dejan la escuela, luego enfatiza en las necesidades de las estudiantes que están embarazadas, o tienen hijos, para finalizar sus estudios haciendo referencia a los conflictos entre compañeros. Creemos que la variedad de situaciones descritas da cuenta de las preocupaciones juveniles que ingresan, posiblemente de manera más solapada, en las escuelas.

Finalmente, en todas las escuelas consideradas, encontramos discursos de los estudiantes que hacen hincapié en el rol mediador del Centro de Estudiantes, como una instancia que posibilita plantear algún reclamo (por el horario de ingreso, el pizarrón o el deterioro de las paredes). En estas entrevistas llama la atención la crítica velada a la poca organización de algunos cursos, así como la presencia en sus discursos la construcción de una diferencia entre quienes participan del Centro de Estudiantes y el resto de los alumnos. Creemos que existen aquí elementos para pensar en una disyunción intrageneracional que es preciso considerar en detalle en nuevos estudios.

*Capaz que uno tiene un reclamo, otro tiene algo que no le gusta de la escuela, ¿a dónde va? Al centro de estudiantes. Así, más que nada. Le molesta algo, esto de cambiar el horario, puede ir al centro de estudiantes y capaz que lo pueden cambiar. Sí, está bueno.* (Entrevista Alumno, Escuela Técnica GBA)

*No sabría qué decirte porque no estoy en el centro. Supongo que si... de mi curso, yo sé que para cambiar los pizarrones, hace un año que se reclama, porque no se borran bien. En mi curso no hay delegados y subdelegados... en la mayoría sí hay. Con los pizarrones, los reclamamos mi curso, le dijimos a las dos chicas que venían antes. Lo hablaron entre delegados, creo que le dijeron a la vice, pero el pizarrón sigue igual.* (Entrevista Alumna Ex nacional, Ciudad de Buenos Aires)

Hay aquí algunos elementos a precisar. El panorama hoy pareciera ser más proclive a la participación estudiantil, a la vez que el marco normativo –como señalamos anteriormente– propicia la conformación de Centros de Estudiantes. De hecho, el 40% de las personas encuestadas en las escuelas señala que participa en algún tipo de agrupación. En esta línea de interpretación es fac-

tible, siguiendo lo señalado por otros trabajos, hablar de cierto interés de las y los jóvenes por la política o, por decirlo en términos que señaló Núñez (2013) recuperando un planteo de Aguilera (2011) para el caso del movimiento de los pingüinos en Chile, un reencantamiento con lo público que puede verse en mayor interés por la participación en los partidos políticos, pero también en ocupaciones de plazas y espacios, en su interés en actividades culturales, en acciones solidarias más episódicas, en la participación –quizás más circunstancial– en alguna marcha. Sin embargo, los números nos muestran un abanico de organizaciones en las cuales los jóvenes participan. Entre quienes dicen participar, el 30,9% destaca que lo hace en el Centro de Estudiantes, seguido por un 27,9% que menciona a grupos religiosos. Los partidos políticos se encuentran casi a la par de agrupaciones de género, feminista y diversidad sexual (10,9% y 9,1%, respectivamente) en un tercer lugar.

Asimismo, los resultados nos muestran la importancia otorgada a los vínculos, en particular a la resolución de conflictos entre adultos y jóvenes (directivos y estudiantes), pero también entre los mismos alumnos. En este sentido, cobra relevancia una vez más la dimensión de la sociabilidad juvenil en la escuela. Finalmente, también encontramos en sus relatos la mención a las referencias peyorativas hacia quienes participan en esos espacios, como cuando una estudiante señaló que algún docente ante la realización de una asamblea estudiantil les decía “*váyanse con los vagos a la plaza*” y de tensiones con las autoridades hasta las mismas dificultades para lograr atraer la atención de sus compañeros/as.

#### ALGUNOS APUNTES FINALES

En este trabajo abordamos el estudio de los modos de hacer política en la escuela secundaria desde distintas aristas. Luego de un breve recorrido por los estudios sobre juventud y política en la Argentina reciente, nos detuvimos en el análisis de la Ley Nacional de Centros de Estudiantes aprobada en el año 2013. Allí buscamos preguntarnos tanto por la representación sobre los jóvenes existente en la normativa como por los principios que la sustentan, haciendo foco en los derechos que reconoce y las formas de participación que, de manera más implícita que explícita, busca impulsar. Entendemos que el estudio de las normativas, así como de las políticas públicas que buscan concretar en la cotidianeidad escolar los lineamientos impulsados por las primeras, permite dar cuenta de las cuestiones socialmente problematizadas en cada momento histórico así como de las perspectivas predominantes.

De acuerdo a la presentación que realizamos de la Ley, la normativa se sustenta en tres preocupaciones: la concreción de un clima institucional que favorezca la convivencia, el énfasis en las dificultades que presentan algunos jóvenes para completar la trayectoria educativa y las funciones que especifica para los Centros de Estudiantes. En este trabajo intentamos abordar su análisis, así como hicimos hincapié en los derechos que reconoce y la manera en la cual presenta como legítima, o para decirlo en otras palabras, esperable, que los jóvenes desplieguen un tipo de participación política. En tanto se trata de una ley reciente, queda pendiente como interrogante que precisa de nuevas investigaciones el estudio de su impacto en las acciones políticas juveniles y en las instituciones escolares.

Con relación a las acciones juveniles, en algunas escuelas encontramos que en la actualidad varios alumnos se identifican con distintos partidos políticos, a diferencia de lo que ocurría años atrás donde las agrupaciones existentes se presentaban más bien como independientes, es decir sin ningún vínculo con partidos políticos, agrupaciones o sindicatos. Incluso en escuelas donde se busca evitar que los estudiantes expresen consignas de tenor partidario, particularmente en el ámbito de la Provincia de Buenos Aires, durante el trabajo de campo varios estudiantes nos comentaron que militaban en agrupaciones vinculadas a partidos políticos. Sin embargo, esos mismos entrevistados señalaban que durante las discusiones en sus escuelas preferían presentarse como integrantes de la lista del Centro de Estudiantes, invisibilizando sus otras adscripciones. Ahora bien, también parecíamos encontrar diferencias intra-generacionales que se plasman entre quienes participan más activamente del Centro de Estudiantes y aquellos que tienen una relación de mayor distancia con este tipo de instituciones. Estas diferencias son particularmente notables cuando se les consulta qué tipo de acciones debería realizar un Centro de Estudiantes. Allí aparecen diferencias entre quienes hacen hincapié en reivindicaciones y reclamos más ideológicos (derechos de los estudiantes, participar en movilizaciones, tomar la escuelas), los que optan por señalar que debería enfocarse en la organización de actividades culturales y un tercer grupo conformado por estudiantes que creen que el Centro tendría que mediar en las relaciones entre estudiantes y de ellos con los docentes, arreglar sus escuelas u ofrecer apoyo escolar.

Si nuestra intención es estudiar los procesos de politización en la escuela secundaria, precisamos explorar en la arena donde se entrecruzan lo que enuncian las normativas, las propuestas de la política pública, las posturas de los actores escolares y las acciones políticas de los jóvenes en sus escuelas;

un ámbito donde se expresan tensiones, negociaciones y conflictos. Muchas veces las asambleas estudiantiles no son necesariamente horizontales, los espacios considerados novedosos reproducen formas tradicionales, en algunas instituciones los adultos buscan imponer consignas dejando a las y los jóvenes en un lugar que ratifica su subalternidad, en otros casos la puesta en práctica de mecanismos institucionales de participación como la elección de delegados pueden reforzar el control por parte de los directivos que intentan que sean elegidos los más “aplicados” o pretenden usarlos para recoger información sobre los cursos. Aún así, también encontramos que el mosaico de formas participativas protagonizadas por las y los jóvenes en sus escuelas rebasa las que estipulan las normativas. A partir de las situaciones presentadas es plausible señalar que las prácticas políticas juveniles son expresión de cambios culturales más profundos que expresan un vínculo diferente con el hacer política. Estas prácticas a veces se expresan través de los Centros de Estudiantes y, en otras ocasiones, a partir de manifestaciones culturales en sus escuelas. En definitiva, creemos que es necesario incorporar las percepciones juveniles, sus modos de entender y vivir la política, sus modos de estructuración de los reclamos en los diagnósticos sobre lo que ocurre en la escuela secundaria.

El artículo se inscribe en la línea de estudios que busca dar cuenta de nuevas cosmovisiones para imaginar la construcción de un espacio escolar más democrático. La política asoma en la escuela en una disparidad de formas que, podríamos hipotetizar, implica múltiples formas de ser ciudadano/a. Tal vez sea el momento de pensar las acciones políticas juveniles desde marcos alejados de la mirada adultocéntrica sobre el “deber ser” de la participación e intentar comprender cuáles son los modos de organización, los lugares y actos a través de los cuales los sujetos promueven sus actos de ciudadanía y, a través de esa operación, se transforman en ciudadanos activistas (Isin, 2009). Entendemos que se trata de un campo de investigación que es necesario profundizar con la intención de conocer cómo se traducen las normativas y los lineamientos de las políticas a nivel de las escuelas y cómo esta incide en la construcción de acciones consideradas legítimas y deslegítimas otras, concretando nuevos derechos y también sus límites.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aguilera, O. (2011) "Acontecimiento y acción colectiva juvenil. El antes, durante y después de la rebelión de los estudiantes secundarios chilenos el 2006" *Revista Propuesta Educativa* (35), Flacso Argentina, 2011, pp. 11-26.
- Arce Castillo, V.; Arias, L. y Vachierri, E. (2014) "La toma de escuela como acontecimiento: un análisis desde la participación juvenil" en Paulín, H. y Tomasini, M. (Coord.) *Jóvenes y escuela. Relatos sobre una relación compleja*, Córdoba, Editorial Brujas.
- Balardini, S. (2000) "De los jóvenes, la juventud y las políticas de juventud" en *Última Década* N° 13, Valparaíso, CIDPA.
- Batallán, G., Campanini, S., Prudart, E., Enrique, I. y Castro, S. (2009) "La participación política de jóvenes adolescentes en el contexto urbano argentino. Puntos para el debate" En: *Última Década* (30), CIDPA, Valparaíso, Julio de 2009, pp. 41-66.
- Berguier, R.; Hecker, E. & Schiffrin, A. (1986). *Estudiantes secundarios: sociedad y política*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Bonvillani, A., Palermo, A.I., Vázquez, M., y Vommaro, P.A. (2008) "Aproximaciones a los estudios acerca de juventud y prácticas políticas en la Argentina (1968-2008)". *Revista Argentina de Sociología* N° 11 año 6: 44-73
- Borobia, R.; Kropff, L. y Núñez, P. (comp.) (2013) *Juventud y Participación política. Más allá de la sorpresa*, Buenos Aires, Ed. Noveduc.
- Comas Arnau, D. (2007) *Las políticas de juventud en la España democrática*, Valparaíso, Chile, INJU.
- Chaves, M. y Núñez, P. (2012). 'Youth and Politics in Democratic Argentina: Inventing Traditions, Creating New Trends (1983-2008)' *Revista Young*, Vol. 20 No. 4, Nordic Journal of Youth Research, Sage Publications.
- Enrique, I. (2010) "El protagonismo de los jóvenes estudiantes en los primeros años de democracia (1983-1989)". Actas de II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes de Argentina, Salta, octubre.
- Fuentes, S. y Núñez, P. (2013) "Estudios sobre construcción de ciudadanía en la escuela argentina: tendencias y categorías en las investigaciones en la última década (2002-2012)", Ponencia presentada en XXIX Congreso Latinoamericano de Sociología ALAS, Santiago de Chile, Chile.
- Hirschman, A. (1976) *Salida, voz y lealtad*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Isin, E. (2009) "Citizenship in flux. The figure of the activist citizen" en *Subjectivity* 29, Palgrave Mc Millan Journals, 367-388.
- Larrondo, M. (2014) *Después de la noche. Participación en la escuela y movimiento estudiantil secundario: Provincia de Buenos Aires, 1983-2013*. Tesis doctoral, Doctorado en Ciencias Sociales UNGS/IDES.
- Lorenz, F. (2004). "Tómala vos, dámela a mí": La noche de los lápices, el deber de memoria y las escuelas," en Jelin, E. y Lorenz, F. (Comps.). *Educación y memoria: La escuela elabora el pasado*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Manzano, V. (2011). "Cultura, política y movimiento estudiantil secundario en la Argentina de la segunda mitad del siglo XX". En *Revista Propuesta Educativa*, n° 35. Buenos Aires, pp. 41-52.
- Núñez, P. (2013) *La política en la escuela. Jóvenes, justicia y derechos en el espacio escolar*. Buenos Aires: La Crujía.
- Offerlé, M. (2011) *Perímetros de lo político: contribuciones a una socio-historia de la política*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Oszlak, O. y O'Donnell, G. (1982); "Estado y políticas estatales en América Latina.: hacia una estrategia de investigación". En: *Revista Venezolana de desarrollo administrativo*. N° 1. Caracas
- Repetto, F. (2013) "Políticas sociales. Una mirada político-institucional a sus reformas, desafíos e impactos" en Acuña, C. *El Estado en acción. Fortalezas y debilidades de las políticas sociales*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- Vázquez, M. (2013) "En torno a la construcción de la juventud como causa pública durante el kirchnerismo: principios de adhesión, participación y reconocimiento", en *Revista Argentina de Juventud*, Universidad Nacional de La Plata, Vol. 1, Nro. 7. ISSN 1852-4907.
- Vázquez, M. y Núñez, P. (2013) "Organizarnos para Transformar: entre el impulso de políticas públicas integrales de juventud y la construcción de una juventud militante", ponencia presentada en el XXIX Congreso Latinoamericano de Sociología (ALAS), Santiago de Chile, Chile.
- Vommaro, P. (2013) "Balance crítico y perspectivas acerca de los estudios sobre juventudes y participación política en la Argentina (1960-2012)", *Revista Sudamérica* N° 2, UNMDP.

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”

**Andrea Bonvillani**

RESUMEN

Este artículo se propone realizar un análisis socio-político del Código de Faltas (en adelante, el Código), actualmente vigente en la provincia de Córdoba (Argentina), entendido como una expresión de política pública de seguridad del estado provincial. Su aplicación somete a detenciones arbitrarias y distintas prácticas de persecución a los jóvenes de sectores populares cordobeses. Se propone caracterizar a esta normativa como un dispositivo de poder, a través de una propuesta interpretativa de la letra de la misma. Asimismo se interrogan las articulaciones posibles entre estas dimensiones jurídicas del Código de faltas y algunos aspectos del imaginario social cordobés que, según se conjetura, anudan sentidos sobre “seguridad” y “peligrosidad”, posibilitando de este modo expresar un universo de estigmatizaciones que tiene a los jóvenes pobres cordobeses como destinatarios.

PALABRAS CLAVE: Jóvenes, Código de faltas, dispositivo de poder

ABSTRACT

This article proposes a socio-political analysis of the Code of offences (hereafter, the Code), currently in force in Córdoba Province (Argentina), understood as an expression of the public policy of security of the provincial state. Its application subjects the young people from popular sectors of Córdoba to arbitrary detentions and different practices of persecution. We propose to characterize this normative as an instrument of power, through an interpretative proposal of its text. Also we interrogate the possible connections

between these legal dimensions of the Code and some aspects of the social imaginary of Córdoba that, according to it is conjectured, includes senses of "security" and "danger", enabling to express an universe of stigmatizations that poor young people of Córdoba are the recipients.

KEYWORDS: Young people, Code of offences, instrument of power

## INTRODUCCIÓN

Este artículo se propone realizar un análisis socio-político del Código de Faltas (en adelante, el Código), actualmente vigente en la Provincia de Córdoba (Argentina), entendido como una expresión de política pública de seguridad del Estado Provincial. Su aplicación somete a detenciones arbitrarias y distintas prácticas de persecución a los<sup>1</sup> jóvenes de sectores populares cordobeses, incluyendo casos de "gatillo fácil"<sup>2</sup>. La norma de carácter contravenacional no tiene a los jóvenes como sus destinatarios formales, aunque en la práctica ellos se constituyen en sus blancos preferentes<sup>3</sup>, produciendo fuertes impactos en sus vidas cotidianas y subjetividades.

El análisis recupera resultados de un estudio ya concluido<sup>4</sup> y de un proyecto de investigación que se encuentra en sus etapas iniciales<sup>5</sup>. En ese marco, dentro de una estrategia de investigación cualitativa, se desarrollaron un conjunto de técnicas de construcción de datos, tales como análisis documental de la letra de la normativa y de distintas intervenciones mediáticas, en las cuales funcionarios públicos expresan su posición al respecto. Además, se recuperan distintos registros de trabajo de campo realizados en el marco

<sup>1</sup> El uso del masculino se adopta a los fines de facilitar la lectura del trabajo, sin que suponga ningún sesgo de género.

<sup>2</sup> Forma coloquial de aludir en Argentina a las causas de muertes por armas de fuego producidas por fuerzas Policiales, que generalmente se presentan como una acción accidental o en el contexto de un enfrentamiento, encubriendo que se trata de asesinatos en el marco de un ejercicio abusivo de la autoridad policial.

<sup>3</sup> De acuerdo a uno de los únicos Informes públicos emitidos por la Policía provincial, a instancias de un pedido de legisladores y expertos cordobeses, se sabe que en el año 2011, el 70% de los detenidos por contravenciones tiene entre 18 y 25 años, y en un 80% son de sexo masculino (Véase, Plaza y Morales, 2013).

<sup>4</sup> "Grupalidades juveniles y politicidad. Explorando los sentidos políticos de las prácticas culturales colectivas de los jóvenes de sectores populares cordobeses". Subsidio Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba. 2012-2013. Lugar de Trabajo: Facultad de Psicología (UNC).

<sup>5</sup> "La 'Marcha de la gorra' como experiencia de subjetivación política de jóvenes de Córdoba (Argentina)", Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba. 2014-2016.

de una "etnografía colectiva de eventos" (Bonvillani, 2013), inspirada en los aportes de la antropóloga brasilera Borges (2004). La misma se condujo en las tres últimas ediciones de la denominada "Marcha de la Gorra", una manifestación multitudinaria que se realiza año tras año desde 2007 en la Ciudad de Córdoba, a los fines de demandar la derogación del Código de faltas<sup>6</sup>. En este contexto, se despliega una suerte de "mosaicismos metodológico" que, articulando distintas formas de ingreso al campo, intenta dar cuenta de la experiencia multivariada de vivir la mencionada Marcha. Así, se recurre a los registros de las "conversaciones informales mientras se marcha" (Bonvillani, *Op. Cit.*), esto es, a diálogos generalmente breves y situados, en donde se intercambian impresiones acerca de lo que se está percibiendo-sintiendo-haciendo al calor de la movilización, con los denominados "marchantes". También se retoman fragmentos textuales de entrevistas en profundidad realizadas *post facto* a policías, así como a registros de intervenciones de usuarios de foros de Internet, analizados bajo el encuadre de "etnografía virtual" (Hine, 2004). Finalmente, una proporción importante de los análisis que se ofrecen, resultan de una lectura crítica de lo publicado sobre la temática, recuperando así lo producido como estado del arte, realizado a instancias de las investigaciones antes mencionadas.

De este modo, y enmarcada en un diseño cualitativo que busca construir interpretaciones acerca de determinadas situaciones de la vida cotidiana, se apela a la triangulación (Vallés, 2005) de lo reportado, a partir de la puesta en práctica de las distintas técnicas y formas de ingreso al campo. De este modo, se aspira a lograr grados pertinentes de rigurosidad en el conocimiento producido.

El artículo se plantea en tres secciones analíticas. En la primera, se propone y da fundamento a un encuadramiento teórico del Código como "dispositivo de poder", del cual derivan algunas dimensiones teóricas desde las cuales se articula el análisis. En un segundo momento, se lo caracteriza como "discurso del orden", a través de una propuesta interpretativa de la letra de la normativa y su caracterización como política pública de seguridad del gobierno provincial cordobés. Finalmente, se interrogan las articulaciones po-

<sup>6</sup> Cabe insistir en lo siguiente: como se desprende de una consideración de los apartados que lo componen, el presente artículo se centra en dar fundamento a la conjetura por la cual se está proponiendo al Código de Faltas vigente en la Provincia de Córdoba como un dispositivo de poder, que permite la regulación de los comportamientos sociales de jóvenes de determinadas procedencias socio-culturales. En este marco, los registros obtenidos en oportunidad de la Marcha de la Gorra se proponen como materiales empíricos destinados a dar sustento a esa afirmación provisional, en tanto se trata de una acción colectiva pública destinada a su impugnación. Se trata de un recurso metodológico, sin que su mención haga perder el foco del artículo que es el análisis crítico del Código de Faltas.

sibles entre estas dimensiones jurídicas del "dispositivo de poder Código de faltas" y algunos aspectos del imaginario social cordobésque, según se conjetura, anudan sentidos sobre "seguridad" y "peligrosidad", posibilitando de este modo expresar un universo de estigmatizaciones que tiene a los jóvenes pobres cordobeses como destinatarios.

#### EL CÓDIGO: DISPOSITIVO DE PODER

Siguiendo la tradición de pensamiento inaugurada por Foucault, el dispositivo se define como "un conjunto heterogéneo que incluye virtualmente cada cosa, sea discursiva o no: discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas policíacas, proposiciones filosóficas" (Agamben, 2011: 250). Se trata, entonces, de la red que se tiende entre estos elementos para producir determinados efectos, a la que García Fanlo (2011) denomina dimensión "dispositiva", es decir un conjunto de medidas que "hacen hacer" algo. En esa dirección, el propósito del dispositivo se vincula con el ejercicio del poder: orientar, controlar, administrar, gobernar comportamientos, sensibilidades y pensamientos de los sujetos.

Como se sostiene precedentemente, los dispositivos no se definen exclusivamente como prácticas discursivas, sino también como prácticas no-discursivas. Incluyen, por tanto, elementos de orden material como simbólico. En tal sentido, Marí (1988) distingue tres dimensiones básicas en los dispositivos de poder: la fuerza o violencia, el discurso del orden y el imaginario social.

La fuerza física<sup>7</sup> garantiza por su propio ejercicio material la imposición del poder, pero no es suficiente para que el mismo se preserve: es necesaria una producción de sentidos sociales que lo legitimen y que lo vuelvan, de este modo, imprescindible para garantizar la vida en común. El discurso del orden es, básicamente, el segmento jurídico del dispositivo de poder, que se

<sup>7</sup> En 2011 se detuvieron sin causa aparente en Córdoba a 73.000 jóvenes de entre 18 y 25 años. (Fuente: CBA Noticias, 20-11-12. Disponible en: <http://www.cba24n.com.ar/content/jovenes-protestan-contr-el-codigo-de-faltas-en-la-marcha-de-la-gorra>). Como sostienen varios investigadores (Balcarce, *et. al.*, 2013 y Plaza y Brocca, 2013), en la actualidad no se cuenta con datos exhaustivos sobre las consecuencias de la aplicación del Código de Faltas, en parte por la inaccesibilidad de la información que, evidentemente la policía de la provincia es reticente a publicar. Las experiencias sobre detenciones, que los jóvenes relatan en las conversaciones en marcha, incluyen golpizas y distintos tipos de maltratos físicos propinados por los agentes policiales, así como "amenazas, torturas y abuso de armas" (Balcarce, *et. al.*, 2013: 24). Hace pocos meses atrás, se registró un nuevo caso de "gatillo fácil" en Córdoba: el joven Alberto Péllico fue muerto de un tiro en la nuca por un agente policial involucrado con anterioridad en otro caso similar. Este hecho viene a engrosar los numerosos registrados: la Coordinadora Antirrepresiva de Córdoba denunció que en 2014, se produjeron siete casos de jóvenes muertos bajo esta figura. Fuente: <http://www.telam.com.ar/notas/201407/72969-30-7-2014>.

expresa a "través de las técnicas de coerción, sanción y coacción por las que el derecho produce la obediencia y el control social, sancionando las conductas contrarias a las que la sociedad considera deseables" (Mari, Op. Cit., 72).

El imaginario social (Castoriadis, 2010), refiere a una malla de significaciones que surgen como producto de la potencialidad humana de crear sentido colectivamente. El autor distingue entre el imaginario social radical (instituyente) y el imaginario social efectivo (instituido). El segundo, tiende a consolidar lo establecido, opera como organizador de sentido de los actos humanos, estableciendo líneas de demarcación de lo lícito y lo ilícito, lo permitido y lo prohibido, lo bello y lo feo. El imaginario efectivo es lo que mantiene unida a una sociedad logrando que exista un cierto grado de continuidad y cohesión. En cambio, el imaginario radical instituyente tiende a subvertir el orden establecido permitiendo el ingreso y/o la irrupción de nuevos organizadores de sentido. El imaginario social, como el discurso del orden, opera como construcción simbólica, pero a diferencia de las normas jurídicas, no argumenta su justificación o legitimación a través de recursos racionales, sino a instancias de un orden afectivo que hace "deseable" lo impuesto por el poder: "más que a la razón, el imaginario social interpela a las emociones, a la voluntad y a los sentimientos (Mari, Op. Cit., 72-73). Es por ello que se funda en un soporte ideológico: discursos instalados como verdades absolutas, en la medida en que encuentran su razón de existir en lo que no podría ser de otro modo, que se vuelve entonces necesario e inmodificable, a riesgo de desestabilizar todo el sistema de relaciones sociales vigente.

En este marco, la búsqueda de articulación del concepto de dispositivo de poder proveniente de la tradición foucaultiana, con el de imaginario social de Castoriadis, se propone dar cuenta de la especificidad de una parte del dispositivo –el discursivo–, en lo referido a los aspectos del mismo que apelan a las afectaciones emocionales de los sujetos para encontrar su fundamento. Como se expresa en párrafos anteriores, si los discursos del orden se basan en la razonabilidad, este conjunto de creencias socialmente compartidas en la forma de imaginarios sociales, permitirían dar basamento a los discursos del orden, por su propio carácter de verdad autoevidente, sin discusión.

Siguiendo esta perspectiva, propongo conceptualizar al Código de Faltas de la Provincia de Córdoba como un dispositivo de poder, en la medida en que sus modos de funcionamiento articulan una red de elementos discursivos y extra-discursivos destinados al ejercicio del control, tanto físico como simbólico de los jóvenes cordobeses de sectores populares. Al artículo despliega un conjunto de argumentaciones que se orientan en esta dirección.

## EL CÓDIGO: LETRA Y APLICACIÓN

Mediante la ley provincial 8431 se sanciona en 1994 el denominado Código de Faltas de la Provincia de Córdoba, cuyo texto ordenado fue aprobado por La ley 9444 en el año 2007. Se trata de una herramienta jurídica que se propone en la formalidad de la letra, instituir bases para la convivencia. El Código es de alcance contravencional, es decir, que su ámbito de aplicación – por lo menos en lo explícito– son las conductas que se pueden tipificar como delitos menores no alcanzables por el Código Penal y que generalmente se producen en la vía pública. Su aplicación configura una práctica que viola sistemáticamente los Derechos Humanos básicos, ya que otorga a la policía "la facultad de aprehender, instruir, acusar y juzgar en única instancia todas las contravenciones, sumado a la ambigüedad y vaguedad de las figuras, más la prescindencia de un abogado defensor durante la tramitación" (Crisafulli y León Barreto, 2011: 19).

Uno de los artículos más polémicos del Código, es el número 98<sup>8</sup>, que determina lo siguiente:

"Serán sancionados con multa de hasta cinco Unidades de Multa (5 UM) o arresto de hasta cinco (5) días, los que merodearen edificios o vehículos, establecimientos agrícolas, ganaderos, forestales o mineros, o permanecieran en las inmediaciones de ellos en actitud sospechosa, sin una razón atendible, según las circunstancias del caso, o provocando intranquilidad entre sus propietarios, moradores, transeúntes o vecinos" (artículo 98 del Código, Op. Cit).

La denominada figura de "merodeo", resulta extremadamente confusa en la posibilidad de su operacionalización, ya que se utilizan enunciados para definirla que carecen de toda posibilidad de aplicación, sino media un criterio absolutamente subjetivo para hacerlo. Si, según el artículo citado, "merodear" es permanecer en actitud sospechosa en las inmediaciones de un establecimiento, entonces: ¿qué entiende el Código por "actitud sospechosa"? Si, según el artículo citado, "merodear" es permanecer sin una razón atendible en dichas inmediaciones, entonces: ¿qué entiende el Código por "razón atendible"? ¿cuál es el criterio que se desprende de la norma para definir uno y otro componente que definiría el "merodear"? Resulta claro que estos criterios –al no ser tipificados en la letra de la norma– dependen de la estimación

<sup>8</sup> La aplicación del artículo 98 es la principal causa de detención de jóvenes de la Provincia de Córdoba, que llegan a más de 200 por día, según informa el diario local La Voz del Interior. Recuperado en noviembre 2012: <http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/200-detenido-diarios-codigo-faltas>

de quien la hace efectiva en la vía pública, esto es, el agente policial.

Tomando como punto de partida una definición hegemónica, para el Diccionario de la Real Academia española "merodear" es "vagar por las inmediaciones de algún lugar, en general con malos fines". Desde esta vertiente de sentido, se puede arribar al menos a dos conclusiones. Por una parte, la existencia de una presuposición de intencionalidad sospechosa de quien produce la acción de circular o permanecer en las inmediaciones de algún lugar. Por otra, cierta atribución de malignidad en la finalidad del acto que, inclusive, se desliza hacia una reprobación moral, al ubicarla en equivalencia con el "vagar", que remite a la ociosidad, a la falta de una ocupación productiva<sup>9</sup>.

De acuerdo a lo que expresa en su letra el Art. 98, la ligazón de sentido entre "merodear" y "actitud sospechosa" es evidente. Ahora bien: ¿cuáles serían las características de una "actitud" que la podrían constituir en "sospechosa"? En la letra de la norma no existe ninguna explicitación al respecto, más que aquella que enlaza sospecha con falta de "una razón atendible, según las circunstancias del caso". Entonces, vuelve la pregunta: ¿atendible para quién?, ¿desde qué lógica no explicitada se debería evaluar el ajuste entre el orden de razonabilidad de un comportamiento y las circunstancias que rodean su producción? Esta vaguedad en la definición de la conducta sospechosa tipificada como merodeo, induce a una ambigüedad evidente que de algún modo obliga a quien la pone en práctica cotidianamente a responder a las preguntas precedentes, de acuerdo a su propio criterio y decidir qué se considerará sospechoso y, por ende, sancionable. Al respecto, corresponde subrayar que este artículo del Código, permite ejecutar la sanción a partir de la sola presunción de sospecha, y no por la comisión efectiva del acto delictivo, lo cual viola uno de los principios jurídicos básicos.

Como se desarrollará en extenso más adelante, el Código prevé que la autoridad con capacidad de aplicar la norma en la vía pública, procediendo a la detención si así correspondiere, es el agente policial. Es decir, que la atribución del carácter de "actitud sospechosa" que configura el "merodeo", descansa en el criterio subjetivo del policía: en la práctica es quien determina el potencial delictivo de un comportamiento, de un gesto, de una imagen. La vaguedad y ambigüedad conceptual de la letra del Código, cuando se encuentran con las formas operativas de su aplicación, desembocan en una gran posibilidad de incurrir en arbitrariedades manifiestas. Para algunos estudiosos del tema, la norma en cuestión "confiere enorme poder a la policía,

<sup>9</sup> En esta línea se puede pensar la inscripción del Código en doctrinas de seguridad desarrolladas especialmente en la década de los 90', como se detallará más adelante.

no se establecen requisitos objetivos para la imputación, y se fundamenta la sanción explícitamente en estados mentales de terceros, o en prejuicios o suposiciones del agente policial" (Etchichury, 2007: 8).

En el ámbito cordobés, existen investigaciones que –mediante entrevistas en profundidad a agentes policiales– han avanzado en la exploración en este terreno. Soria García (2011), detalla lo que denomina "criterios policiales para el merodeo", es decir, las razones por las cuales desde la perspectiva del propio agente, se aplica esta figura jurídica prevista en el Código. Entre estos criterios se destaca el "olfato policial" que generalmente se activa frente a las "características personales" de quien se supone merodeador: *"lo encontrás con pinta de boliviano, peruano, somos racista, si es negro o blanco, o está mal vestido (...) si es un gringo de ojos claros ... y capaz que no, si está de traje capaz que no lo llevemos..."* (entrevista realizada a agente policial con 18 años de servicio, en Soria García, 2011: 161).

En un estudio reciente, en el que se analizan las atribuciones que los propios policías otorgan al uso de la fuerza, se concluye que las justificaciones que permiten activar la práctica de detención por aplicación de la figura de merodeo, giran en torno a categorizaciones que previamente tienen respecto del potencial infractor, específicamente la posesión de "determinadas características (rasgos físicos, vestimenta<sup>10</sup>, lenguaje) estables en el tiempo, que además son compartidas por otros ciudadanos categorizados también dentro del mismo grupo" (Martínez y Sorribas, 2014: 436).

En el marco de la etnografía colectiva de la Marcha de la Gorra, desarrollada en el año 2012, se escucharon las siguientes voces de policías afectados al operativo de seguridad de la movilización:

*"¿Ves? La cara les hace prontuario... después no quieren que los lleven"* (Registro etnográfico propio. Frase escuchada de un policía varón de aproximadamente unos 50 años en la vía pública. Fecha: 20 de noviembre de 2012)

*"Vos ves cuando viene un "Saro"<sup>11</sup>, un negro, te das cuenta que anda en*

<sup>10</sup> Uno de los elementos que hacen a esta particular manera de vestirse, que es objeto de sospecha en la medida en que identifica su pertenencia a un grupo social y cultural pre-definido como delincuente, es la gorra. Los testimonios de los jóvenes en las conversaciones en marcha describen situaciones de persecución sistemática de parte de la policía con eje en este objeto emblemático: "Te tenés que vestir como ellos dicen, sino salir corriendo o sacarte la gorra"; "si vas a la noche tratar de no andar con capucha". Es por eso que denominar "Marcha de la gorra" a la manifestación por la cual se busca denunciar el abuso policial y reclamar la derogación del Código de Faltas, resulta un acto político preñado de altos montos de impugnación simbólica.

<sup>11</sup> En la jerga policial, refiere a la condición de sospechoso de un sujeto. El código parece resultar de una adaptación local de uno militar y consiste en asignar un nombre a las letras del abecedario. Por ejemplo la "a" es alfa, la "b" es bravo, la "c" es Charly. La "s" se utiliza para designar a un sospechoso.

*algo, por las marcas, las cicatrices, la ropa, los tatuajes, como camina. Sabés que anda en algo, y lo parás. Por ahí pasa que es un tipo que labura, y bueno, pero casi siempre andan en algo. Acá mismo: me paro en la puerta y te digo quien anda en algo raro"* (Entrevista realizada a agente policial después de la Marcha, varón de 24 años. Fecha: 27 de noviembre de 2012)

En consecuencia, podría sostenerse que, en la práctica, lo que da fundamento a la aplicación del artículo sobre "merodeo", es la estimación prejuiciosa del policía que se basa en el establecimiento de relaciones de causalidad entre determinados atributos fisonómicos (color de piel) y de apariencia física (formas de vestirse, de caminar, de hablar) y la condición estable de la peligrosidad. A su vez, desde esta perspectiva, la posesión de estos rasgos se asocia a una determinada pertenencia social y cultural, a la que se le otorgan atributos morales negativos que justificarían una especie de sospecha omnipresente. La sanción no deriva de las consecuencias dolosas del acto –justamente porque este no existe en tanto tal–, sino de la prevención de su potencial producción, que se basa únicamente en un prejuicio elevado a criterio. En la práctica cotidiana, esto implica "la represión de ciertos sujetos, no tanto por lo que hacen como por lo que éstos son" (Sabsay, 2009:242), es decir: jóvenes de sectores populares. Este punto se retomará en el apartado siguiente.

A juicio de varios expertos (Etchichury, 2007; Job, 2011; Balcarce, *et. al.*, 2013), la inconstitucionalidad del Código, se justifica en otros falencias además de las reseñadas en lo referido al Artículo 98. De una parte, viola los derechos de defensa y acceso a la Justicia consagrados en la Constitución Nacional Argentina y los Tratados Internacionales ratificados por nuestro país, al determinar que la asistencia letrada será innecesaria en cualquier momento del proceso (Artículo 15). De otra, porque anula los requerimientos lógicos de imparcialidad e independencia, ya que le otorga a la Policía de la Provincia la autoridad para detener, instruir y juzgar en cualquier punto de la tramitación del hecho (Art. 114 del Código, Op. Cit.). En la práctica esto implica que sean dos funcionarios policiales los que intervienen en los distintos momentos del procedimiento: uno es quien detiene en la vía pública y otro el que dicta sentencia y controla su desarrollo.

La norma que estamos analizando presenta claras inscripciones en la denominada "doctrina de la tolerancia cero" (Wacquant, 2004). La misma supone la creencia de una ligazón entre la producción del delito y ciertos comportamientos o actitudes consideradas "incivilidades", en la medida en que estarían atentando con cierto clima de orden social. La sola presencia en el

espacio público de mendigos, vagabundos, "prostitutas", adictos, constituye un peligro en tanto se los considera una suerte de caldo de cultivo del delito y, en consecuencia, deben ser removidos, detenidos. De ahí que las conexiones lógicas entre esta doctrina "preventiva", basada en la creencia de una supuesta amoralidad como precursora del delito, y el Artículo sobre merodeo del Código de Faltas, resulten evidentes.

De hecho, en 2004 el por entonces Gobernador de la Provincia de Córdoba, José Manuel de la Sota, firmó un convenio con el Manhattan Institute, del que provienen los principales lineamientos de este modelo, con la intermediación de la Fundación Blumberg<sup>12</sup>, su representante local. Esta se insertará en un conjunto de acciones destinadas a extremar los controles, en un clima de crispación de la opinión pública, recrudecido por el motín del Penal de Barrio San Martín ocurrido en 2005, tales como: la creación del Comando de Acción preventiva (CAP); la re-utilización de la Cárcel de Encausados como Alcaldía para retener contraventores al Código; la aprobación del registro de huellas genéticas para almacenamiento de datos de sujetos sospechosos, entre otras.

En la trayectoria de los gobiernos provinciales de la última década, se puede seguir la traza de esta política de seguridad, que encuentra su eje en la aplicación del Código (Crisafulli, 2013). Para mencionar solo algunos ejemplos, durante la administración Schiaretti, sucesor político de De la Sota, se registran: la construcción de nuevos establecimientos penitenciarios en ciudades alejadas de la capital provincial y el afianzamiento de la política habitacional de expulsión de los asentamientos populares de los barrios relativamente céntricos a la periferia urbana, etc. En el actual gobierno delastotista, se destaca la designación del ex Jefe de Policía, como Ministro de seguridad, el cual luego renunció "en medio de la crisis por la investigación judicial sobre vínculos entre jefes de la fuerza y narcotraficantes" (Página 12, 13/9/13).

Se trata entonces, de un conjunto articulado de acciones estatales tendientes a garantizar la "seguridad", desde una determinada concepción, aquella "que protege a grupos socialmente fuertes con respecto (a costa de) grupos carentes del disfrute de los derechos fundamentales" (Plaza y Morales, 2013: 115). Es por ello que un aspecto particularmente puesto en valor por el Estado cordobés en los últimos años, fue el aumento desproporcionado del personal policial y de equipamiento correspondiente, que podrían concep-

<sup>12</sup> Por aquellos años esta Fundación tuvo una presencia importante en la consideración de la opinión pública argentina, en orden a articular demandas propias de la clase media que permitieran, a través de la profundización de los controles y el endurecimiento de las penas, lograr la anhelada seguridad.

tualizarse como las dimensiones materiales que garantizan el funcionamiento efectivo del dispositivo de poder.

#### EL CÓDIGO: SENTIDOS COMPARTIDOS SOBRE LO "SEGURO" Y LO "PELIGROSO"

Como se ha referido anteriormente, el actuar preventivamente está en el corazón jurídico del Código: la lógica de las detenciones arbitrarias que derivan de su aplicación y que son tan comunes en el cotidiano cordobés, implica elevar a criterio legal una sospecha de culpabilidad, a partir de la mera apariencia. Los vacíos y ambigüedades que el corpus jurídico contiene, son resueltos en la práctica por los prejuicios del agente policial que se activan en el momento de la detención y se basan en estereotipos raciales y de clase social, construyendo una "fisonomía del delincuente" (Zaffaroni *et. al.*, 2005). El objetivo de esta sección del artículo es avanzar argumentativamente en la explicitación de la siguiente conjetura: estos preconceptos que orientan el accionar policial en la aplicación del Código, hacen parte de un imaginario social local, que hunde sus raíces en creencias que permanecen escasamente cuestionados, y que operan como supuestos naturalizados desde los cuales se percibe, siente y evalúa el mundo social. Este carácter irreflexivo los termina por constituir en prejuicios desde los cuales se evalúan comportamientos y actitudes de otros.

A propósito de la realización de la Sexta Marcha de la Gorra, Alejo Paredes, por entonces Ministro de seguridad de la Provincia de Córdoba, manifestó que "Si organizáramos una marcha a favor del Código de Faltas y del merodeo también habría una multitud en apoyo" (La voz del Interior, 21/11/2012). Estas palabras inspiraron, en parte, la conjetura expresada precedentemente, en la medida en que suponen cierta sintonía ideológica entre la comunidad cordobesa (a priori numéricamente representada) y la normativa que se analiza, lo cual podría estar dando fundamento a una eventual movilización de apoyo a la misma.

Sabemos que toda categoría conceptual que intente dar cuenta de algo así como una instancia colectiva, resulta problemática por lo menos en la medida en que puede deslizarse hacia ciertos esencialismos que licuen las particularidades, los matices, por sostener la presunción de un todo unificado, homogéneo. En ese sentido, resulta pertinente explicitar que cuando aquí estamos asumiendo la idea de un "imaginario social cordobés", estamos centrándonos en el supuesto de la existencia de un conjunto de creencias

arraigadas y relativamente estables que representan a los sectores sociales hegemónicos de la sociedad, es decir, aquellos que tienen más poder para imponer como fuerza de verdad absoluta aquello que es, en realidad, una parte "interesadamente construida" de verdad, de acuerdo a los objetivos de ese sector.

Resulta evidente, que los alcances de las argumentaciones que aquí se ofrecerán distan mucho de dar cuenta de ese imaginario social. El propósito es más bien, ejercitar conjeturalmente un conjunto de indicios e interpretaciones que permitan avanzar hacia formas futuras de indagación más exhaustivas sobre el tópico.

En esta dirección, una primera aproximación la ha constituido la realización de una etnografía virtual sobre las intervenciones de los usuarios de blogs de diarios y emisoras radiales on line<sup>13</sup>. El tal sentido, se realizó un seguimiento de comentarios a noticias publicadas en estos medios de comunicación virtuales<sup>14</sup>, que estuvieran vinculadas con el Código de Faltas.

A continuación, se reproducen de manera textual una selección de comentarios derivados de la nota "Marcharon para que se derogue el Código de Faltas en Córdoba", publicada el 21/11/2012, es decir, el día posterior a la realización de la Sexta Marcha de la Gorra<sup>15</sup>.

<sup>13</sup> Esta herramienta de investigación puede definirse como "un espacio virtual al cual acceden un determinado número de usuarios en la red, con el fin de conocer, producir e intercambiar conocimientos, colaborar y/o aportar puntos de vistas individuales sobre una temática interesada y comúnmente compartida" (Arriazu Muñoz, 2007: 7). Tiene la característica de ser un soporte de comunicación asincrónica, es decir que los intercambios que promueve no son en tiempo real, lo cual tiende a discursos alejados de la instantaneidad (como el chat, por ejemplo) y con ello más reflexivos, en tanto no sujetos a la urgencia de la respuesta.

<sup>14</sup> En este caso, por razones de extensión, las piezas discursivas solo provienen del portal de Cadena Tres Córdoba, una de las emisoras radiales cordobesas con mayor cobertura y audiencia. Podemos conceptualizar al medio en el cual se alojan estas opiniones analizadas como "contextos de producción" de los textos que se consideran, es decir, que siguiendo los planteos de Verón (1993), algunas de sus características imprimen huellas en la producción de los discursos que allí se vertirán y, en tanto tal, mantienen relaciones de sentido unos con otros. Como sostienen Guemureman *et. al.* (2011) la "orientación comercial de los medios masivos de comunicación no ha sido diferente de la de cualquier otra industria capitalista moderna, como no lo ha sido tampoco el proceso de concentración" (pág. 2). Cadena Tres, ejemplifica con toda nitidez esta característica, ya que "posee más del 35% del mercado nacional de medios, y tiene más licencias de las permitidas a nivel nacional. En Córdoba, está excedida por tener más de 3 licencias en una misma área de cobertura" (Cba 24 n, 15/11/2012). Cadena Tres se caracteriza por ser un aglomerado mediático cuya imagen se vincula con sectores conservadores y de la derecha cordobesa, en el cual se suelen expresar las voces más afines al gobierno provincial, reforzando su oposición a la administración nacional que se encuentra en clara confrontación por la aplicación de la Ley Nacional de Medios, que busca limitar dicha concentración mediática.

<sup>15</sup> Disponibles en <http://www.cadena3.com/contenido/2012/11/20/106378.asp>

Uno de los criterios que se atendieron para proceder a la selección de los fragmentos, es que en ellos se hiciera mención a los actores de la Marcha. Desde el entendido que la etnografía virtual es una forma de

### 21/11/2012 | 11:16

Si te atrapan por merodeo, es porque no encontrás la casa o el momento justo para entrar a la casa que vas a robar, la gorra se inventó para defender el rostro del sol, y si tenésportación de rostro, seguro será porque te vestís de una manera inadecuada o porque sos llamativo, si te resistís es porque en algo malo andás, por favor salgan a las calles a pedir laburo y no a pedir cosas ilógicas que solo en este país se escuchan!!! (...). Si están con cola de paja es problema suyo!!! ojalá la policía siga de esta manera, evitando posibles robos y atracos a gente.

### 21/11/2012 | 10:53

Manga de vagos y lacras vayan a trabajar y estudiar!!!!!! Yo soy estudiante de ingeniería y trabajo, no tengo tiempo para andar tocando un bombo en la calle y jodiendo el tránsito a los demás que trabajan!!!!

### 21/11/2012 | 09:01

Esto es muy loco, pero puedo citar ejemplos de lo que sucede. Si a mí, un policía me detiene porque tengo tatuajes tumberos, gorrita hasta la nariz, capucha, o en pleno verano tengo "tres prendas" encimadas, acá y en Angola eso es "sospechoso". Bien, si yo soy una persona de bien, hijo de "buenos padres" ¿Por qué querría hacerme tatuajes de cannabis? ¿O la otra que representa "muerte al policía" o los ejemplos que mencione anteriormente? ¿Por qué querría "disfrazarme" de delincuente si no lo soy? Por favor, señores encargados de administrar JUSTICIA y señor GOBERNADOR: por el bien de quienes NECESITAMOS SEGURIDAD no le ponga más ESPOSAS a la policía!!

Al menos dos líneas de sentido insisten en los fragmentos seleccionados. Por una parte, lo que podríamos denominar la consagración de las "formas de estigmatización basadas en imaginarios vinculados al cuerpo" (Margulis, 1998), es decir, una galería detallada de prejuicios dirigidos a una "socioestética" (Reguillo, citado en Crisafulli, 2013) que caracteriza a los jóvenes de sectores populares cordobeses, los cuales sirven como argumentos justificatorios para la aplicación del Código, ya que son consideradas indubitablemente como causales no de sospecha, sino de certeza de que "en algo malo andás".

Algunos autores han avanzado en afirmar que desde la visión más conso-

investigaciónsocialcualitativa, no se pretende satisfacer la representatividad de los testimonios seleccionados, sino más bien ilustrar sobre cómo internet puede pensarse como uno de los escenarios en los que actualmente se procesan y modelan imaginarios sociales, en este caso sobre los jóvenes de sectores populares a los que refiere este artículo. Se ha mantenido la textualidad del discurso, sólo con algunas leves modificaciones tipográficas y ortográficas, a los fines de su adecuación a los formatos requeridos para la elaboración de un trabajo de este tipo.

lidada de la clase media cordobesa, estos componentes conforman el estereotipo del "negro cordobés" (Crisafulli, 2013), *ethos* cultural particular que es despreciado desde las valoraciones hegemónicas, al punto de considerarlo la auténtica expresión de una "identidad delincuente".

Como puede observarse en los fragmentos discursivos seleccionados, la reprobación hacia un modo de ataviarse el cuerpo, de presentarse frente al otro ("te vestís de una manera inadecuada" o porque "sos llamativo"), no se reduce a una mera distancia cultural o de preferencias estéticas, sino que se vincula a reproches morales, tales como la atribución de vagancia o el enlace de sentido entre el consumo de sustancias y el provenir de "buenos padres" y ser "una persona de bien". La peligrosidad, inherente a los jóvenes de sectores populares, se construye, entonces, a partir de condiciones de origen, de procedencia social que constituyen una suerte de marca, un estigma.

Resulta interesante advertir de qué modo en uno de los registros citados, el constructo "portación de rostro" es resignificado en un sentido absolutamente contrario al que fue acuñado por los jóvenes de sectores populares de Córdoba. En su significación original, designa desde la propia experiencia encarnada de las víctimas de la persecución policial, este proceso de etiquetamiento social, que tiene al Código como instrumento jurídico de legitimación. Los jóvenes expresan así, el núcleo de sentido por el cual ellos explican los verdaderos motivos de la persecución policial: detentar características raciales particulares (color de piel y de pelo) y de apariencia física (vestimenta, peinados, etc.) que encajan en el perfil de "sujeto peligroso" construido a priori. Aquí, en cambio, se lo construye como un modo de justificación de una adecuación –desde determinada perspectiva simbólica dominante– que sirve como argumento para la identificación con la condición de delincuencia.

Finalmente, aparecen exhortaciones para que la policía continúe con su accionar bajo el Código de faltas, incluso utilizando giros poéticos para dar forma a la apelación dirigida al Gobernador provincial: "no le ponga más ES-POSAS a la policía!!".

Podría sostenerse, consecuentemente, que estos pedidos sociales que aparecen voceados por estos ciudadanos, son interpretados por las palabras del ex Jefe de Policía y en ese entonces, Ministro de Seguridad, Alejo Paredes, cuando reafirmó que no hay que derogar la figura de "merodeo", porque "sirve para dar respuesta a los millones de cordobeses que reclaman seguridad" (Diario Día a Día, 21/11/2012).

De acuerdo a estas intervenciones en el Blog de opinión, el concepto de "seguridad" parece estar asociado a la protección de bienes materiales de las

personas: "evitando posibles robos y atracos a gente". Esta línea de significación de la "seguridad", a partir de la cual se la restringe a la preservación de las posesiones privadas, parece ser muy cara al sentir de las clases medias argentinas, tal como indican diversos autores (Daroqui, 2003 y otros). Constituye el núcleo de legitimación del llamado "derecho de policía" (Tiscornia, 2004), es decir, el conjunto de delegaciones de funciones de regulación social, tendientes a garantizar la preservación de estos bienes a cualquier costo, incluso vulnerando derechos humanos.

El Código se sostiene en un discurso de la seguridad, que la entiende de modo interesadamente restringido como protección de bienes materiales privados, excluyendo otros valores vinculados a derechos sociales, políticos, culturales, etc. Además, se construye como contrario necesario, un discurso de la inseguridad, que se sostiene desde un imaginario del miedo. Como se ha dicho, la lógica de los imaginarios sociales encuentra su justificación en los afectos, las emociones. Reguillo (2007), propone pensar en una "administración social de las pasiones", cuyo objetivo es modular los sentimientos colectivos, para evitar la emergencia de conflictos que alteren "el armonioso paisaje que el neoliberalismo globalizador pretende proponer como narrativa única" (Op. Cit.: 4). Por ejemplo, el miedo aparece como una emoción muy poderosa tanto para producir parálisis social, como para activar comportamientos sociales cargados de prejuicio, cuando el miedo se construye en asociación con grupos sociales determinados que se ubican como fuentes de peligro y amenaza social. La tipificación de los jóvenes de determinados sectores poblacionales como "clase peligrosa", es un tópico constitutivo de la identidad de la juventud argentina (Svampa, 2005, Chaves, 2005) y latinoamericana (Reguillo, 2003). Dicha tipificación ha sido instalada en el imaginario social, en parte<sup>16</sup> por la sistemática insistencia de los medios de comunicación, que encuentran en los jóvenes pobres su blanco de demonización predilecto (Da Porta, 2008; Guemureman, *et. al.* 2011; entre otros).

Ahora bien, ¿cuáles son las particularidades de esta construcción de estereotipos estigmatizantes que justifica conceptualizar la aplicación del Código como un instrumento de policiamiento de los jóvenes cordobeses pobres?

Crisafulli (2013), inscribe esta construcción de peligrosidad juvenil que subyace al Código, en lo que denomina "neo racismo", que se expresa en prácticas discriminatorias asociadas a características fenotípicas. A partir de

<sup>16</sup> En tal sentido, se coincidirá aquí con Guemureman, *et. al.* (2011.) cuando sostienen que "Los medios NO son productores vectorizados de sentido (...). Este proceso es producto del cruce y la reformulación de los diversos sentidos percibidos, donde se mezclan los imaginarios, las culturas, las ideologías de cada uno de los actores intervinientes" (Op. Cit.: 23).

estos imaginarios, se construyen las diferencias raciales como desigualdades, es decir que a estas clasificaciones siempre les subyace un criterio jerárquico, que será el que permitirá justificar ideológicamente las prácticas de regulación del superior sobre el inferior. Lo "negro" –atributo con el cual se suele caracterizar lo peligroso, entre otros sentidos–, en el contexto de significación cordobés, no se refiere solo al color de la piel, sino a un conjunto de criterios que remiten a diferencias de clase y culturales, procedencia social y pautas o estilos de vida a ella asociadas.

La presencia de estos imaginarios locales, merecen sin duda un estudio más profundo en lo que respecta a su génesis, pero a modo conjetural es posible inscribirlos en ciertas características que algunos intelectuales cordobeses (Aricó, 1989; Tach, 1999) han definido como las propias de una ciudad de "frontera", marcada por la ambivalencia típica entre el peso que siempre tuvo la tradición ("prudencia y espíritu de conservación", "funcionalidad" "reaccionaria", según Aricó) y cierta capacidad para acunar movimientos revolucionarios, tales como la Reforma de 1918 y el Cordobazo.

La capitalización política de este tipo de creencias compartidas, en orden a legitimar esta normativa inconstitucional, resulta evidente. En tal sentido, las expresiones del jefe del bloque del Partido Justicialista en la Legislatura cordobesa, son ilustrativas:

Si derogamos (el Código de Faltas), la situación de la paz social en Córdoba sería muy complicada" (...) ¿Qué respuesta daría la Policía sin el Código de Faltas? Gobernar es dar respuesta, en este caso a tres millones de personas que quieren vivir en paz. Nos queda claro que a la Policía el Código de Faltas le sirve (Diario Día a Día, 21/11/2012)

Además de la evidente defensa de la normativa, llama la atención la utilización del signifiante "paz" como componente central de la argumentación. En ese sentido, se construye discursivamente como evidente la relación entre "Código de Faltas" y "paz social": la norma se vuelve una garantía de no "alteración", de "vivir en paz". De este modo, siendo esta la alternativa -algo así como la "civilización o barbarie" del relato sarmientino- ¿quién podría querer derogar el Código?

## PALABRAS FINALES

En el desarrollo del trabajo, se ha sostenido que el Código de faltas vigente en la actualidad en la Provincia de Córdoba, es un dispositivo de poder que sirve a los fines de la regulación social. Esto resulta evidente si tenemos en cuenta que *per se*, cualquier norma forma parte de una red de elementos discursivos y extra-discursivos destinados a "hacer – hacer algo", es decir, ejercitar el poder. A partir de esta constatación, es que este artículo ha pretendido avanzar para mostrar cómo el mencionado Código se constituye en un dispositivo de poder, no sólo por ser un discurso jurídico del orden, sino a partir de las articulaciones entre una forma de ejercicio de la violencia física y un conjunto de creencias básicas que soportan una justificación emocional de la norma, imaginarios socialmente compartidos que anudan sentidos de temor y reaseguramiento, a partir de la equivalencia simbólica "joven pobre=peligroso".

Las ambigüedades y los vacíos que la letra de la normativa deja, son "llenos" en la práctica de su aplicación por los prejuicios que tiene quien detenta el poder de ejecutarlos, es decir, el policía. Se ha propuesto aquí que gran parte de estos preconceptos se articulan en torno a la apariencia y fisonomía de los jóvenes de sectores populares que son generalmente los blancos de la aplicación del Código, y que, a su vez, son alimentados por las construcciones interesadas procedentes de los medios de comunicación, pero que finalmente estarían remitiendo a ciertas concepciones que anidan en el imaginario social cordobés. Uno de los núcleos de esta valoración prejuiciosa es la equivalencia naturalizada –y por ende incuestionada– que liga joven de sector popular=inseguridad, y que entonces, sirve para justificar desde otros discursos como el de los funcionarios locales, la necesaria permanencia del Código, a riesgo de poner en amenaza la seguridad pública con su derogación. Esta es una de las líneas argumentales por las que se ha sostenido la relación entre Código de Faltas como dispositivo de poder y creencias socialmente compartidas desde los sentimientos de una parte de la sociedad cordobesa.

Como ya se ha explicitado, la aplicación del Código implica en la práctica un número significativo de detenciones arbitrarias de jóvenes pobres<sup>17</sup>, que se sostienen no en hechos delictivos probados, sino en estimaciones prejuiciosas basadas en su apariencia. Pero ahí no termina el uso de la violencia física que este dispositivo de poder despliega: los registros de muerte de jó-

<sup>17</sup> Véase al respecto la cita número 6.

venes de estas procedencias sociales en nuestra provincia, vinculados a supuestos suicidios o desapariciones en ocasión de la detención, se suman año tras año, así como los de "gatillo fácil"<sup>18</sup>.

Como discurso del orden, el Código de Faltas encuentra su legitimación y justificación tanto en su propia vigencia jurídica, como a través de los sentidos socialmente compartidos por gran parte de la clase media cordobesa. Es sobre este último aspecto que se dirigen las indagaciones que se consideran pendientes, especialmente para darle mayor sustento empírico y argumentativo a la conjetura por la cual se ha enlazado el sostenimiento del Código, con una suerte de traducción de deseos y sentimientos profundamente arraigados en partes del imaginario social cordobés, que procesan las clases políticas que gobiernan la provincia desde hace casi dos décadas. Este aspecto parece significativo no sólo desde la construcción teórica del problema, sino para orientar las posibilidades políticas de derogación del Código, las cuales, se considera, se ven menguadas sino se identifican todos los antagonistas que se tensionan en el escenario de lucha que ya lleva varios años<sup>19</sup>.

Como se ha sostenido, las detenciones arbitrarias y demás situaciones de abuso policial forman parte de la cotidianeidad de los jóvenes cordobeses pobres. En otro lugar, hemos expresado al respecto:

Este Código no es una mera cuestión legal, sin incidencias prácticas. Por el contrario, los problemas empíricos son reales y visibles en las calles de las ciudades cordobesas, donde sólo algunos pueden caminar y circular libremente, mientras otros son perseguidos y detenidos sin razón alguna" (Lerchundi y Bonvillani, 2014: 50).

Estas experiencias pueden ubicarse en el orden de lo traumático, no sólo por la injusticia que representan en términos de una arbitrariedad manifiesta, sino por las vivencias de sufrimiento físico y psicológico que suponen en términos de maltratos y vejaciones, hasta llegar en algunos casos, a las pérdidas de vida de los jóvenes en ocasiones al menos confusas de enfrentamientos

<sup>18</sup> Véase al respecto la cita número 5.

<sup>19</sup> Frente a las protestas sociales que se han ido desarrollando a lo largo de la última década en Córdoba, la Legislatura unicameral provincial creó en el año 2011 la "Comisión Especial para el Estudio, Análisis, Modernización y Reforma del Código de Faltas de la Provincia de Córdoba", la cual tiene casi una existencia formal, ya que ha sesionado escasamente. Al año siguiente, en 2012, el poder ejecutivo provincial presentó un proyecto de modificación del Código de Faltas, que implicaba un agravamiento de las sanciones e, inclusive, una penalización de las protestas sociales. Recientemente, en febrero de este año, el Ejecutivo insistió con un proyecto que denominó de Convivencia, pero que mantiene a salvo los artículos más reprobables del Código.

con policías, o supuestos "suicidios" en condiciones muy sospechosas. Si bien este tema ha encontrado cobertura mediática, los análisis provenientes del campo académico, además de ser aún incipientes, provienen generalmente del ámbito jurídico. En este marco, este artículo intenta aportar a la puesta en visibilidad de los mecanismos a través de los cuales el Código de Faltas opera, no sólo desde una legalidad formalizada en el Derecho, sino también sobre una red de creencias arraigadas a través de la cual el mismo se sostiene y pervive, en tanto oficio como pensamiento autoevidente que no requiere mayor justificación, como aquel que vincula acríticamente e interesadamente el sostenimiento del Código con la mantención de la paz social.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Agamben, G. (2011). "¿Qué es un dispositivo?". *Sociológica*, año 26, número 73, pp. 249-264.
- Aricó, F. (1989). "Tradición y modernidad en la cultura cordobesa". *Plural*, Año IV, n. 13, pp.10-14.
- Arriazu Muñoz, R. (2007). "¿Nuevos medios onuevas formas de indagación?: Una propuesta metodológica para la investigación social on-line a través del foro de discusión". *Forum: Qualitativ Social Research*, 8 (3), Art. 37, Pp. 1-17.
- Balcarce, F., Bernal, M. y Vega Gutiérrez, A. (2013). Relevamiento y análisis sobre la aplicación del Código de Faltas en la ciudad de Córdoba. Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de la Rioja (España). *Revista Pensamiento Penal*. Disponible en: [www.pensamientopenal.com.ar/articulos/relevamiento-analisis-sobre-aplicacion-del-codigo-faltas-ciudad-cordoba](http://www.pensamientopenal.com.ar/articulos/relevamiento-analisis-sobre-aplicacion-del-codigo-faltas-ciudad-cordoba). Accedido enero 2013
- Bonvillani, A. (2010): "Jóvenes cordobeses: una cartografía de su emocionalidad política". *Nómadas* N° 32. Universidad Central, Bogotá. Pp. 27-45.
- Bonvillani, A. (2013): "Cuerpos en marcha: emocionalidad política en las formas festivas de protesta juvenil". *Nómadas* N° 39. Universidad Central,

- Bogotá. Pp. 91-103.
- Borges, A. (2004). *Tempo de Brasília: etnografando lugares-eventos da política*. Rio de Janeiro: RelumeDumará.
  - Castoriadis, C. (2010). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.
  - Chaves, M. (2005). "Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea". *Última Década* (23), 9-32. Viña del Mar, Chile: Ediciones Cipda.
  - Crisafulli, L. (2013). "Neo racismo latinoamericano, la seguridad como excusa y el paradigma de los Derechos Humanos". *Apertura*, Vol. 1, N° 1. Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.
  - Crisafulli, L. y León Barreto, I. (2011). *¿Cuánta Falta?! Código de Faltas, Control Social y Derechos Humanos*. Argentina: Advocatus.
  - Da Porta, E. (2008): "Jóvenes, exclusión y narrativas mediáticas, el rostro del delito", en *Más allá de víctimas y culpables (relatos de experiencias en seguridad ciudadana y comunicación - América Latina)*. Germán Rey y Omar Rincón Editores. Centro de Competencia en Comunicación para América Latina y Friedrich Ebert Stiftung. Bogotá
  - Daroqui, A. (2003). "Las Seguridades perdidas", publicación virtual en "Argumentos. Revista electrónica de crítica social" n°2, disponible en <http://argumentos.fsoc.uba.ar/n02/articulos2.htm>.
  - Etchichury, H. (2007). *Preso sin abogado, sentencia sin juez. El Código de Faltas de la Provincia de Córdoba*. Ponencia presentada en Primer Congreso Argentino-Latinoamericano de Derechos Humanos: Una mirada desde la universidad, Rosario, Argentina.
  - García Fanlo, L. (2011). "¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben". *A parte Rei* 74, pp. 1-8.
  - Guemureman, S. (et. al) (2011). *Rol de los medios de comunicación en el despliegue de los mecanismos de control social, proactivos y reactivos. Legitimación de la violencia estatal contra los jóvenes pobres y su vinculación discursiva con la "delincuencia"*. VI Jornadas de Sociología – Universidad Nacional de La Plata - 9 y 10 de Diciembre y en XXVIII CONGRESO INTERNACIONAL DE ALAS del 6 a 11 de septiembre de 2011, UFPE, Recife-PE -Grupo de Trabajo: Sociología de la Infancia y la Juventud.
  - Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Barcelona: UOC.
  - Job, S. (2011). "Apuntes para una comprensión posible del Código de

- Faltas". En *¿Cuánta Falta?!: Código de Faltas, control social y Derechos Humanos*. Córdoba: Advocatus.
- Lerchundi, M. y Bonvillani, A. (2014). "Jóvenes y código de faltas. Una "experiencia" de detención". *Justicia Juris*, Vol. 10. N° 1. Pp. 43-52.
  - Margulis, M. (1998). "La discriminación en la discursividad social". En M. Margulis y M. Urresti (Comp.), *La segregación negada. Cultura y discriminación social*. Buenos Aires: Biblos.
  - Mari, E. (1988). "El poder y el imaginario social". *Revista Ciudad Futura*. N° 11. Pp. 72-73.
  - Martínez, J. y Sorribas, P. M. (2014). Atribuciones sobre el uso de la fuerza policial desde la perspectiva del agente. *Psicología&Sociedade*, 26(2), 430-439.
  - Reguillo, R. (2007). "Horizontes fragmentados: una cartografía de los miedos contemporáneos y sus pasiones derivadas", en: *Diálogos de la Comunicación*, No. 75, Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social Felefac, pp. 1-10, disponible en: <<http://www.dialogosfelafacs.net>>, consultado en diciembre de 2007.
  - Sabsay, L. (2009). *El sujeto de la performatividad: narrativas, cuerpos y políticas en los límites del género*. Valencia: Servei de Publicacions (U.V.)
  - Soria García, E. (2011). Criterios policiales sobre el merodeo. En Crisafulli, L. y León Barreto, I. (2011). *¿Cuánta Falta?! Código de Faltas, Control Social y Derechos Humanos*. Argentina: Advocatus.
  - Svampa, M. (2005). *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Taurus.
  - Tcach, C. (1999). "La experiencia Nores Martínez: entre la Córdoba de las campanas y la ciudad obrera". *Estudios Sociales*, Año IX, pp.: 69-89. Santa Fe.
  - Tiscornia, S. (2004). "Entre el imperio del Estado de Policía y los límites del derecho". *Nueva Sociedad*, 191, pp. 78-89.
  - Valles, M. (2005). "El reto de la calidad en la investigación social cualitativa: de la retórica a los planteamientos de fondo y las propuestas técnicas". *Revista Española de Investigación Sociológica* (REIS), N° 110, 91-114.
  - Verón, E. (1993). *La semiosis social*. Barcelona: Gedisa.
  - Wacquant, L. (2004). *Las cárceles de la miseria*. Buenos Aires: Manantial.
  - Zaffaroni, E., Alagia, A., y Slokar, A. (2005). *Manual de derecho penal, Parte General*. Buenos Aires: EDIAR.

LA MOVILIZACIÓN SOCIAL COMO  
ESTRATEGIA DE CAMBIO SOCIAL.  
UN ESTUDIO DEL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL COLOMBIANO  
PARA LA CONSTRUCCIÓN DE POLÍTICA EDUCATIVA

**Mateo Sabogal Arango**

RESUMEN

El presente artículo tiene como propósito resaltar las principales evidencias de investigación sobre como los movimientos sociales logran aprovechar las condiciones de su entorno, para generar acciones colectivas que permitan la consecución de un cambio. El análisis se da a través del estudio del movimiento estudiantil colombiano, quién en 2011 se organiza en lo que bien se conoce como la Mesa Amplia Nacional Estudiantil (MANE) y logra evitar la reforma política de educación superior en el país durante el mes de noviembre de ese mismo año.

La investigación se encuentra delimitada en tres ejes esenciales: 1) La Estructura de Oportunidades Políticas, 2) Redes Organizacionales, y 3) Repertorio de Protesta. El análisis de dichos factores, permite entender la manera en que logra surgir y consolidarse un movimiento social, brindando insumos a la teoría construida sobre éste fenómeno social. La metodología de investigación se basa en entrevistas semi-estructuradas y análisis de documentos de prensa, que facilitan un análisis inductivo para la comprensión de los acontecimientos.

**PALABRAS CLAVE:** Movilización Social, Cambio Social, Política Educativa, Colombia.

ABSTRACT

This article aims to evidence how social movements use the context of their environment to create a collective action to achieve social change. The analysis is made through the study of the Colombian student movement, known as Mesa Amplia Nacional Estudiantil (MANE) who was organized in

2011, in order to avoid the political reform of higher education in the country during the month of November of that same year.

The investigation is delimited on three key areas: 1) Political Opportunity Structure 2) Organizational Networks, and 3) Tactical repertoires of Protest. The analysis of these factors helps to understand how a social movement emerges and consolidates, providing inputs to the theory built on this social phenomenon. The research methodology is based on semi-structured interviews and the analysis of press documents, which facilitate an inductive interpretation to understand how the events occurred.

KEYWORDS: Social Movements, Social Change, Education Policy, Colombia.

## INTRODUCCIÓN

El año 2011, ha quedado marcado en la historia como un periodo de altas manifestaciones sociales en el mundo. En particular, para el caso que nos ocupa en la región latinoamericana, los estudiantes de Chile y Colombia sobresalieron por sus masivas y reiteradas acciones de rechazo a las reformas políticas en materia educativa de sus gobiernos.

En el caso colombiano, los estudiantes se organizaron en lo que se conoció como la Mesa Amplia Nacional Estudiantil (MANE). Su objetivo principal radicaba en evitar la entrada en vigencia de una reforma educativa que, según ellos, iba en contra de los intereses de la nación. Mediante la puesta en marcha de una acción colectiva, se logró generar una presión mediática y ciudadana que cambió el rumbo de la decisión política, creando espacios de diálogo que facilitarían la construcción conjunta de una nueva normativa.

A través de éste artículo, queremos analizar la experiencia de la MANE empleando distintos conceptos propios de la literatura sobre movimientos sociales: Estructura de Oportunidades Políticas (EOP), Redes Organizacionales y Repertorio de Protesta. Con ello, queremos responder a la pregunta central de esta investigación que es ¿De qué manera la MANE ha aprovechado las condiciones de su entorno para diseñar estrategias de acción colectiva que han posibilitado el cambio social?

La investigación ha sido realizada en 2013 y se ha basado en 5 entrevistas semi-estructuradas a líderes estudiantiles y otras 2 a funcionarios públicos del Congreso de la República, además del análisis de documentos de prensa.

Con ello entenderemos el contexto interno y externo en el que surge y se desenvuelve el movimiento social, además de sus consecuencias en el escenario político.

Los entrevistados son miembros de la MANE y se han encargado de comunicar a la sociedad colombiana el porqué de su movilización social. Han tenido apariciones en medios de comunicación masiva y se han convertido en referentes de la opinión estudiantil en el país. Se entrevistan funcionarios públicos debido a que, además de tener una injerencia directa en la movilización, permiten comprender los acontecimientos dentro de la institucionalidad colombiana.

La selección de documentos de prensa se da con el objetivo de evitar la memoria selectiva de los entrevistados, logrando tener una mejor triangulación de la información. El periodo de revisión de los mismos es de agosto a diciembre de 2011 y se da dentro de los diarios nacionales e internacionales.

Es de señalar que la recolección de datos de la investigación se da mediante una codificación abierta heterodoxa donde el marco conceptual brinda categorías y subcategorías que facilita la agrupación de información relevante pero no limita la aparición de nuevos conceptos que puedan ayudar al entendimiento del fenómeno social. Una vez con ello se inicia el proceso de codificación axial, a su vez heterodoxa, donde mediante un proceso interpretativo se establecen las relaciones existentes entre categorías y subcategorías que ayudan a la triangulación de la información y por ende a la comprensión del movimiento social<sup>1</sup>.

## LA MANE EN EL MARCO DEL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL COLOMBIANO

Haciendo un recuento de lo que han sido las marchas estudiantiles en el territorio nacional, estas se han movilizadas para evitar el decaimiento del sistema educativo. Durante las movilizaciones de los últimos 40 años, se trataron temas concernientes a la autonomía universitaria, la financiación de las entidades públicas, el bienestar universitario integral, la calidad académica y la cobertura (Archila, 2012).

La década de 1971 es uno de los hitos más importantes en la historia de la movilización estudiantil. La falta de participación en los asuntos universitarios genera uno de los paros más recordados en el país en el que partici-

<sup>1</sup> Se habla de una codificación abierta y axial heterodoxa debido a que no se estipula de manera taxativa lo expuesto por Corbin y Strauss sobre teoría fundamentada en 1990.

pan, además de estudiantes, diversos actores del sector como profesores y sindicatos. El gobierno colombiano, encabezado por el entonces presidente Misael Pastrana (1970 – 1974) y su ministro de educación Luis Carlos Galán, se vieron en la obligación de plantear una reforma educativa que incluyera un “cogobierno” y mayor financiación de las universidades públicas. A pesar de esto, la heterogeneidad del movimiento provocó la radicalización de algunos líderes estudiantiles, que no permitió la negociación. (Archila, 2012).

Posteriormente, el ex presidente Alfonso López Michelsen (1974-1978) fue más radical y generó un retroceso en las reivindicaciones pretendidas por los estudiantes. Una reducción del presupuesto destinado hacia las universidades públicas y un alza en las matrículas, fueron características trascendentales en su Plan de Desarrollo. Ello generó nuevas agitaciones pero sin mayores trascendencias, pues gobiernos posteriores como el de julio Cesar Turbay (1978-1982) emanaron leyes (Estatuto de Seguridad) que cohibían o limitaban la protesta. Esto añadido a los constantes señalamientos que involucran las movilizaciones con los grupos al margen de la ley, aminoraron el accionar e impacto en la opinión pública (Archila, 2012).

En la década de los ochenta, alumnos y profesores fueron víctimas de la violencia. Diferentes líderes estudiantiles fueron desaparecidos y algunos docentes, quienes además eran dirigentes políticos, fueron asesinados evidenciando la vulneración de derechos humanos que vivía el país. Tal fue el caso de Jaime Pardo Leal, dirigente de la Unión Patriótica asesinado en 1987 y Luis Carlos Galán, candidato presidencial por el partido liberal en 1989. Los acontecimientos conllevaron a las organizaciones estudiantiles a demandar paz dentro de sus acciones de protesta. Para ello, impulsaron un Asamblea Constituyente a través del movimiento conocido como la Séptima Papeleta en la que los ciudadanos debían elegir si deseaban o no reformar la Constitución Política que regía desde 1886. Sus intenciones era lograr un documento incluyente, que garantizará la participación ciudadana y la democracia en el país.

En 1991 nace la nueva Constitución Política colombiana, brindando un nuevo episodio de victoria al estudiantado. Sin embargo, la caída de la Unión Soviética debilita la utopía de partidos y movimientos de izquierda. Las políticas neoliberales se arraigan en las políticas de Estado y de los dirigentes nacionales. Es allí donde bajo el gobierno de Cesar Gaviria (1990 -1994) nace la Ley 30 de 1992, la cual pretendía realizar una reforma a la política educativa del país, con el fin de responder a ese nuevo fenómeno llamado globalización. Su articulado pretendía la prestación del servicio “público” limitando el

papel del Estado como un ente regulador pero intentado a su vez cumplir, en cierta medida con las expectativas y demandas de los estudiantes colombianos.

Al finalizar la década de los noventa, las protestas estudiantiles seguían enfocándose en el déficit presupuestal que tenían las universidades. Sin embargo, es de señalar que fue en los gobiernos de Alvaro Uribe Velez (2002 – 2010) donde las protestas estudiantiles tuvieron un incremento significativo. Sus políticas económicas y su visión de país, iba en contraposición a los intereses de los estudiantes. Las negociaciones de Tratados de Libre Comercio y sus intenciones de ahondar con fuerza en políticas neoliberales, convocaron las multitudinarias marchas. No se obtuvieron resultados concretos y como consecuencia, las represalias fueron mucho mayores al punto en que se autorizó a la policía entrar en los campus de las universidades públicas en casos de protestas, sin previo consentimiento de las autoridades universitarias (Archila, 2012).

La Ley 30 no resolvía los problemas financieros de las entidades universitarias, lo que afectaba directamente temas como la calidad académica y el bienestar universitario. Tampoco promovía la importancia de la autonomía universitaria que acarrearía la violación de derechos y libertades democráticas de la comunidad académica. Y finalmente, su implementación generaba problemas de cobertura, que se traducían en que no todos los colombianos podían tener acceso a la educación superior.

Dichos problemas, históricos en el tiempo, fueron objeto de la reforma del actual presidente, Juan Manuel Santos. A través del proyecto de Ley 112 del 2011, se pretendía organizar el Sistema de Educación Superior y regular la prestación del servicio público, modificando la Ley 30 de 1992. Su articulado, consideraba que el mayor problema de la educación pública en el país era su financiación y que con su pronta solución, se podría dar salida a otros inconvenientes como la cobertura y la calidad. Sin embargo, los estipulados no fueron bien acogidos por la comunidad académica y es ahí donde surge lo que hoy bien se conoce como la Mesa Amplia Nacional Estudiantil (MANE).

El principal eje de controversia de la reforma educativa consistía en la posibilidad de permitir empresas privadas invertir en la prestación de servicio. El artículo 22 de dicha ley establecía:

*“La autorización para la prestación del servicio público de Educación Superior a las instituciones privadas que se constituyan a partir de la expedición de la presente ley, será otorgada por el término de ocho (8) años renovable por el mismo término. El Ministerio de Educación Nacional podrá verificar*

*mediante auditorías de seguimiento el cumplimiento de los objetivos; de la calidad en la prestación del servicio; del proyecto educativo institucional, del plan de desarrollo académico e institucional, y de la sostenibilidad financiera. Obtenida la Acreditación Institucional de Alta Calidad quedará autorizada por término indefinido para la prestación del servicio público de Educación Superior.”*

Para el presidente Santos y la ministra de educación, María Fernanda Ocampo, si las instituciones de educación superior querían ser competitivas no debían negarse a la posibilidad de tener fuentes de inversión privada, a lo que estudiantes y profesores respondieron argumentando que todo privado genera inversión, siempre y cuando éste vea un rendimiento del capital invertido. Ello podría ir en detrimento de la calidad educativa, pues prevalecen las intenciones mercantiles sobre las intenciones de producción de conocimiento. (Revista Semana, 2011).

Adicionalmente a esto, el Estado relega su papel a un supervisor de la educación. El Título V de la ley, en su capítulo III, reglamenta temas relacionados a la Inspección y Vigilancia en la prestación del servicio. Lo allí estipulado va en contravía de la autonomía universitaria que ha sido gran parte de las demandas estudiantiles. El artículo 105 establece:

*“El Ministerio de Educación Nacional podrá imponer sanciones u ordenar medidas correctivas cuando resulten necesarias para superar situaciones que afecten la prestación del servicio educativo, en lo atinente a aspectos académicos, contables, económicos o administrativos de una institución de educación superior.”*

Dicho proyecto no respondía a una mejora de la Ley 30 de 1992, sino que profundizaba las políticas instauradas décadas atrás. Los recursos destinados al fortalecimiento financiero de las universidades provienen en un alza de matrículas<sup>2</sup> el cual debería ser asumido por los estudiantes. Quienes no tuviesen capacidad de pago, podrían recurrir a la deuda a través del Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior, ICETEX, donde el Estado, según el artículo 155, financiaría parte de las tasas de interés a poblaciones de bajos recursos. Para los estudiantes, ello significaba destinar los dineros públicos hacia la deuda del estudiantado, la cual consideraban impagable.

Estos hechos sistemáticos de la política pública de educación superior en

<sup>2</sup> Que podía ser superior al índice de precios del consumidor (IPC) según el Título VII, Capítulo II artículo 151 del proyecto de ley.

el país, constituyen una variable de peso para que el estudiantado colombiano vea la necesidad de organizarse en una sola entidad que luche constantemente por sus derechos. Así se crea la MANE, una organización que vincula a más de 300 estructuras estudiantiles de todo el país, según las personas entrevistadas, donde la pluralidad y diversidad es un punto trascendental para la toma de decisiones. Gracias a la voluntad política de sus líderes, se organizan para hacer frente, derrotar y proponer una nueva ley de educación, donde la cobertura, calidad y gratuidad sean ejes fundamentales.

#### TRES EJES PARA EL ANÁLISIS DEL MOVIMIENTO SOCIAL

##### • La Estructura de Oportunidades Políticas (EOP)

La EOP resulta ser un punto de análisis importante dentro de los movimientos sociales. Permite entender cuándo y por qué surge el fenómeno social. Dicho concepto hace referencia principalmente al contexto político en el que se desenvuelven las acciones colectivas. Como bien señalaba Kriesi (2004) los cambios en este aspecto se convierten intrínsecamente en oportunidades tangibles de reclamaciones ante los dirigentes públicos. Sin embargo, no necesariamente todas las acciones fomentan una transformación estructural o social. Algunas de ellas tienen como propósito evitar la entrada en vigor de comportamientos o decisiones de impacto general.

Para el análisis de la EOP de la MANE se tomaran dos variables básicas del concepto. La primera de ellas hace referencia al carácter estructural del Estado en donde se analiza la institucionalidad y la relación que mantiene con la sociedad. A través de esta se crean mecanismos de participación que fomentan el diálogo, la rendición de cuentas y la toma de decisiones. Como consecuencia de su operación, pueden o no surgir movimientos sociales.

El segundo aspecto del análisis será el coyuntural. Si bien el análisis estructural hace referencia a una variable más permanente y constante en el tiempo, el coyuntural pretende enmarcar el contexto que vivía el movimiento estudiantil. Su estudio permitirá conocer la ampliación o reducción de las oportunidades políticas. Analizar la disponibilidad de aliados, la cohesión de la élite y las estrategias predominantes para la resolución de conflictos permite visualizar las condiciones en el que surge el movimiento estudiantil (Favela, 2002).

### • Las Redes Organizacionales

Además de lo anterior, el estudio de la consolidación de redes del movimiento permitirá tener una ventana al proceso organizacional interno. Los movimientos sociales buscan generar vínculos sólidos entre quienes podrían ser simpatizantes de sus causas. Quieren difundir información y encontrar apoyos solidarios que les permitan establecer estrategias de acción conjunta. En efecto, se establecen “nudos” de intervención. Por nudos se entenderán, como bien dice Warren (2005), segmentos o sub-segmentos en los que los movimientos sociales podrían encontrar el apoyo que necesitan. Esto puede entenderse como colectivos, organizaciones, grupos de reflexión, foros, entre otros, que a través de un proceso de negociación dialógico y argumentativo, fijan una identidad y un objetivo común.

El análisis de la consolidación de redes puede darse por tres variables fundamentales; temporalidad, territorio y sociabilidad (Warren; 2005). El primer término hace referencia al tiempo, entendido en cuestiones de pasado, presente y futuro. Las alianzas gestadas en un movimiento pueden darse por tradición e indignación (pasado), por las injusticias coyunturales que conllevan a la solidaridad y la protesta (presente) o por aspectos ideológicos, políticos y culturales que promueven una visión diferente en la sociedad (futuro). El segundo término, el territorio, pretende entender, además del asentamiento espacial, la forma en que el espacio físico influye en el trabajo conjunto, cómo afecta a la comunicación, limitando el campo de acción y maniobra de las luchas sociales. Hoy, con los avances tecnológicos y los procesos de globalización, el flujo de información es más rápido y certero, permitiendo una expansión de los movimientos sociales. Ello nos permite introducir el tercer eje de análisis, donde lo que se busca, es comprender la forma en que se consolida la estructura de pensamiento del movimiento estudiantil colombiano.

### • El Repertorio de Protesta

Al hablar de las distintas tácticas de protesta utilizadas por los movimientos sociales se suele señalar acciones como bloqueos, marchas, vigiliadas, cantos ofensivos, campañas, saqueos, inmolaciones, enfrentamientos armados, etc. Algunas de ellas más radicales que otras, pero con un objetivo común: generar procesos de transformación social. El repertorio de crítica y reproche no sólo pretende lograr un cambio en aspectos políticos, sino también a nivel individual, donde los miembros de una sociedad comprendan las intenciones e ideologías que los movimientos promulgan, pues un cambio de comportamiento cultural ayuda a la consecución de los objetivos.

Por lo general, las acciones van dirigidas hacia un “enemigo” claramente identificado. Los nuevos movimientos sociales, como por ejemplo los feministas, ejecutan sus distintas acciones con el fin de mantener un estatus y cambiar las relaciones de poder existentes entre el grupo que representan y la autoridad fijada como un “target” (Taylor, et al., 2004). En el caso del movimiento estudiantil colombiano, se analizará ese intento de quiebre de la relación de poder a través de sus acciones de protesta.

El estudio se fijará en dos variables básicas; las tácticas internas, que hacen referencia a ese repertorio utilizado para la consolidación e inclusión de nuevos adeptos al movimiento, y las tácticas externas, en las que dichas acciones se dirigen hacia ese enemigo plenamente identificado y que tienen como propósito el desprestigio social y político (Taylor, 2004). El buen desempeño en los dos campos facilita la existencia de mayor presión y por ende las posibilidades de entrar en negociación frente a ese otro.

### EVIDENCIAS ENCONTRADAS EN LOS EJES ESTUDIO.

#### • La Estructura de Oportunidades Políticas de la MANE

Durante el proceso de recolección y triangulación de datos sobre la EOP se evidenciaron elementos importantes que explican en gran medida cómo, cuándo y por qué surge la MANE. Uno de los aspectos más relevantes hallados durante el proceso investigador ha sido lo que hemos llamado como *Recursos Exteriores*, que comprende los eventos más trascendentales para el inicio del movimiento. Allí evidenciamos el carácter inconsulto de la nueva norma y el contexto político que vivía el país.

Manuel Sarmiento, asesor del senador Jorge Enrique Robledo, señaló que la propuesta se consolidaba en un momento en que el Tratado de Libre Comercio (TLC) con los Estados Unidos se ponía en marcha. Según su análisis, *“en ese tratado hay un capítulo que es el de servicios transfronterizos el cual incluye la educación y permite que grandes corporaciones dedicadas al negocio de la educación superior puedan prestar sus servicios en Colombia.”* Con la reforma, se quería permitir el lucro para ir acorde a lo estipulado en el TLC.

En este punto coinciden varios de los entrevistados, estableciendo que la reforma surge como consecuencia de los compromisos políticos que tiene el Estado en materia comercial. Es de recordar, que en la década de los 90, el país inicia un proceso de apertura económica para ir acorde a las dinámicas

de globalización que se presentaban en el mundo. Pero dicho fenómeno social, en los últimos años, ha generado grandes reacciones de rechazo. Es por esto que el *Contexto Internacional* juega un papel fundamental.

El movimiento chileno fue uno de los más influyentes, dado que tenía las mismas características de la lucha social que se presentaba en Colombia. Era liderado por jóvenes estudiantes y pretendían una modificación del sistema de Educación Superior, donde la responsabilidad de garantizar el derecho no estuviese a cargo de terceros (privados) sino en manos del Estado.

Teniendo una coyuntura nacional e internacional a favor para el surgimiento y consolidación del movimiento estudiantil, la *disponibilidad de aliados* era parte fundamental. Allí, se encontró que el estudiantado contó con respaldos importantes. Sindicatos como la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), la Central Unitaria de Trabajadores (CUT), la Asociación Sindical de Profesores Universitarios (ASPU) y el Sindicato de Trabajadores de instituciones Educativas (SINTIES). A través de recursos apoyaban cada una de las movilizaciones que diseñaban los estudiantes, donde el arte y la cultura eran fundamentales. Sin embargo, rectores de universidades públicas y privadas también se unieron a la causa, junto con algunos miembros de partidos políticos, que abrieron espacios de discusión sobre la reforma.

El Polo Democrático Alternativo fue el único partido colombiano que se declaró a favor del movimiento estudiantil. Los entrevistados resaltaron el papel de los congresistas de dicha bancada para el impedimento de la entrada en vigencia de la reforma, a pesar de ser una minoría en el congreso de la república.

El gobierno colombiano había generado un consenso entre los partidos de mayor representatividad, llamándose a sí mismo la "Unidad Nacional" que significaría una *Cohesión de la Élite*. Ello indica, como señalaba Sarmiento, que los proyectos y reformas presentados a las distintas instituciones públicas, como el Congreso, son aprobados con facilidad, sin que se produzca un mayor debate sobre los mismos. En efecto, el apoyo al estudiantado se vio limitado a los sectores de oposición. No obstante, durante el proceso se vieron fisuras dentro de los aliados del gobierno, que fueron aprovechadas por los estudiantes en su necesidad de hacer oír su voz.

El gobierno, teniendo en perspectiva la fuerza que cada día adquiría el movimiento estudiantil, no sólo en la sociedad, sino también en la institucionalidad, buscó la forma de desprestigiarlo y por ende de debilitarlo estableciendo una *Estrategia de Resolución de Conflictos*. Se utilizaron medios de comunicación, notas de prensa y escenarios públicos para señalar la incohe-

rencia de los argumentos de los estudiantes y su falta de representatividad a través de la MANE. El presidente Santos, en el mes de octubre del 2011 señalaba que *"la reforma va, porque va"* sin dejar espacio al diálogo y el debate de la misma (Lewin, 2011). Pero lo que causó mayor controversia fueron las declaraciones del ex vicepresidente Francisco Santos, primo del actual presidente, quien sugirió al gobierno hacer uso de su brazo armado para detener las protestas estudiantiles. *"Para terminar con las manifestaciones "hace falta innovar, hay que utilizar armas de represión no letales como las que producen descargas eléctricas"* (El Espectador, 2011). Ello provocó un rechazo rotundo en la opinión pública que benefició la protesta.

La disponibilidad de aliados del movimiento estudiantil facilitó hacer un uso leve de la estructura de oportunidades políticas de carácter estructural. Como bien se señaló anteriormente, las condiciones estructurales, (aquellas variables más establecidas en el país, como la institucionalidad) juegan un papel fundamental para el desarrollo de la lucha social. A través de éstas, se puede garantizar o vulnerar un derecho. En efecto y de acuerdo a las evidencias recolectadas, se considero que dentro de la EOP de éste tipo, la *Participación* era fundamental.

Senadores como Jorge Enrique Robledo (Polo) y Ángela María Robledo (Partido Verde) convocaron en distintas oportunidades a Audiencias Públicas en el congreso para debatir, junto con la Ministra de educación y otros delegados de gobierno, la reforma educativa. Allí le brindaron espacios al estudiantado para exponer sus argumentos sobre el perjuicio del proyecto y dar a entender que la reforma era inconsulta y que no había considerado los sectores a los cuales iba a afectar durante su formulación. Sin embargo, según sus asesores, dicho espacio no fue útil, puesto que a pesar de los buenos argumentos que poseía el estudiantado colombiano en contra de la reforma, los partidos políticos pertenecientes a la Unidad Nacional, iban a votar en bloque el proyecto. En efecto, gran parte del éxito de la MANE se debe al trabajo realizado en las calles.

Colombia, tiene un sistema político presidencialista y, según los entrevistados, es evidente la cooptación del ejecutivo sobre el legislativo y el judicial (*Distribución de Poder*), lo que limita la red de acceso y la posibilidad de tener aliados contundentes que hagan un balance en el sistema estatal que permita hacer un uso efectivo de los mecanismos de participación.

Así entonces, la EOP presentada al movimiento estudiantil fue más eficiente en el aspecto coyuntural que estructural, dado que a pesar de existir herramientas dentro de la institucionalidad que facilitarían la consecución de

sus objetivos, fue el poder de su accionar y las circunstancias de ese 2011 que permitieron su surgimiento y consolidación.

#### • Las redes y su accionar

Ahora bien, teniendo en cuenta lo anterior, es importante analizar internamente como logra surgir y consolidarse el movimiento estudiantil colombiano. Si bien, los *Nudos de Intervención* podrían confundirse con la disponibilidad de aliados, aquí se pretende conocer quienes componían el fenómeno social.

La MANE logra constituirse gracias a la voluntad de cinco organizaciones que tienen una presencia en todo el territorio nacional: La Organización Colombiana de Estudiantes (OCE), la Federación de Estudiantes Universitarios (FEU), La Asociación Colombiana de Estudiantes Universitarios (ACEU), la Federación Universitaria Nacional (FUN) y el Proceso Nacional de Identidad Estudiantil. No obstante, a medida que transcurría el tiempo, se adhieren entre 200 y 300 organizaciones regionales y grupos que, a pesar de no tener una estructura determinada, se conformaron para hacer frente a la reforma presentada por el gobierno.

Dichas organizaciones tienen un trabajo histórico en aspectos educativos, pero no exclusivamente. Como bien señalaba Viviana Rangel, líder de comunicaciones del movimiento, la OCE se ha dedicado en los últimos años a realizar investigaciones con respecto a la minería en el territorio colombiano y los TLC, mientras que la ACEU y la FEU, han concentrado sus esfuerzos en la protección de los Derechos Humanos. Ello se debe a que la gran mayoría de organizaciones estudiantiles tienen algún tipo de vínculo con organizaciones políticas.

Sergio Fernández, vocero nacional de la MANE, indicaba que la OCE tiene una relación estrecha con el Movimiento Obrero Independiente Revolucionario (MOIR), que la ACEU posee vínculos con el Partido Comunista Colombiano (PCC), la FEU con el movimiento político y social conocido como la Marcha Patriótica, la FUN con el Movimiento por la Defensa de los Derechos del Pueblo (MODEP) e Identidad Estudiantil con el movimiento conocido como Congreso de los Pueblos. Todos ellos afines a ideologías y pensamientos de izquierda, pues según López, en la historia de los movimientos estudiantiles siempre se han abrazado estas ideas.

El comportamiento de las organizaciones estudiantiles se origina gracias a la agenda política y social que tienen las entidades a las cuales se encuentran

adscritas. Ahora bien, ello no constituyó ningún problema para la creación de la MANE. A través de *Procesos de Negociación* se debatieron y aceptaron diferencias lo que a la construcción de un objetivo común. Rangel señaló: *“Dijimos: lo que nos une acá, es que somos estudiantes. Entonces lo que vamos hacer es una defensa de la educación para el país (...)”*.

Ello permitió el comienzo de un proceso de construcción de identidad. A pesar de las diferencias existentes en temas puntuales, era necesario que la MANE fuera vista como un espacio en el que se abarcan diversas perspectivas, partiendo de un punto en común como el hecho de ser un estudiante que desea la construcción de una política educativa equitativa y de calidad.

Las organizaciones vinculadas a la MANE tienen una relación de trabajo de tiempo atrás. En consecuencia, la *temporalidad* se constituye con el fin de conocer las circunstancias por las cuales se logra fortalecer las redes internas del fenómeno social, esclareciendo si la consolidación se debe a nexos históricos, coyunturales o futuros. En dicha medida, es de señalar que las organizaciones involucradas, han trabajado por el mejoramiento de la educación pública, siendo sucesos y eventos puntuales sus puntos de encuentro. Fernández señaló a un diario de la ciudad que, quienes conforman hoy el movimiento estudiantil, sólo realizaban alrededor de cinco reuniones en el año (Osorio, 2011).

La reforma política de 2011 fue una excusa perfecta para lograr un encuentro permanente entre las organizaciones estudiantiles. Su proceso de maduración los ha llevado a constituir los que es y pretende ser la MANE hoy: un referente de las posiciones estudiantiles frente a diversos temas políticos, sociales y culturales, con la capacidad de influir en la toma de decisiones para llegar a la consecución de reales procesos de desarrollo en la sociedad. En efecto, es de señalar que las relaciones entre las organizaciones son históricas dado que hay un sentimiento de indignación compartido que los ha llevado constantemente a reunirse y generar acciones colectivas de rechazo frente a diversos temas. No obstante, el surgimiento de la MANE se debe a su vez a un contexto particular, que despierta la solidaridad en distintas organizaciones, que anteriormente, no se habían vinculado con causas estudiantiles, lo que permite interpretar, que la temporalidad de dichas relaciones se debe también a un presente injusto que convoca a sumarse la causa.

Las principales organizaciones que conforman la MANE tienen presencia en todo el territorio, mientras que las más pequeñas, enfocan su trabajo a las zonas en que estas se desenvuelven (*Territorialidad*). Estas últimas, han permitido conocer en mayor detalle los contextos de la educación pública de

acuerdo a las características poblacionales, económicas, sociales y culturales de los espacios en los que se desempeñan, así como también han facilitado la divulgación de los pensamientos del movimiento. Los distintos estudios realizados por estas pequeñas asociaciones de estudiantes dieron a conocer la realidad de la educación pública en el país. Una crisis palpable donde la baja calidad y la precariedad de los presupuestos desmotivaba la asistencia del estudiantado, perjudicando el desarrollo del lugar que se encontraban.

No obstante, la *Sociabilidad* ayudó en gran medida a la expansión territorial del movimiento estudiantil. Cada una de las organizaciones buscó la forma de vincular su círculo cercano a la MANE, lo que le permitió al estudiantado adquirir apoyos fundamentales. El objetivo era llegar al mayor número de personas posibles y la creación de mesas locales fue una de las estrategias más contundentes para ello. Los estudiantes de las distintas universidades del país debían organizarse dentro de su institución educativa, invitando al estudiantado a conocer la problemática a la que se enfrentaban y gestionando un diagnóstico propio de las condiciones de su entorno universitario. Ello permitió, además, expandir la presencia territorial del movimiento, vincular a uno de los actores fundamentales para el éxito de la movilización: las universidades privadas.

La reforma educativa buscaba la modificación no sólo de la educación pública, sino de la educación en general, por lo que los estudiantes privados no se sentían ajenos a la lucha. El lucro abierto que se pretendía iba a afectar directamente sus intereses y por ende, su participación era inevitable. Así, se vieron vinculados actores que históricamente nunca habían participado de la movilización, lo que generó un golpe de opinión contundente a la sociedad en general.

#### • El Repertorio del movimiento

Si bien la EOP y las redes del movimiento estudiantil fueron fundamentales para la consecución de sus objetivos, el repertorio de protesta fue la materialización de dicho proceso. Analizar la forma en que fueron concebidas las tácticas, su intencionalidad y efectividad ayudará a entender por qué dicho eje se constituye como parte fundamental de los movimientos sociales. Para la MANE resultó ser una herramienta que logró fortalecer su legitimidad, convocando nuevos adeptos que divulgaron y apoyaron su causa.

La protesta social se ha caracterizado por generar acciones colectivas que involucran, marchas, canticos, bloqueos, vigiliadas, inmolaciones, enfrentamientos armados etc. Las *Tácticas Externas* permiten conocer en mayor deta-

lle cómo fueron las expresiones de lucha del movimiento, en sus intenciones de revocar la reforma educativa (Taylor, et al., 2004).

Los estudiantes identificaron tres *Targets de Repertorio* u "enemigos" (Taylor, et al., 2004) a atacar.

1. La reforma educativa, constituida en el proyecto 112 de 2011 del gobierno nacional
2. La ministra de educación María Fernanda Ocampo,
3. El presidente de Colombia Juan Manuel Santos.

El primer target se debe a que los estudiantes consideraban que dicha reforma constituía una manera de recaer aún más en la precariedad del sistema educativo del país, estableciendo que no mejoraba la Ley 30 de 1992. La ministra y el presidente Santos fueron objetos de sus protestas, dado que eran los principales promotores de la nueva ley y a quienes había que restarles poder de influencia.

La principal estrategia del la MANE para expresar sus inconformismo eran las marchas masivas. Como bien señala Rangel, en el desarrollo de los consensos se discutieron las formas de confrontación directa, estableciendo que debían tener un carácter pacífico y cívico. Ello para evadir la Estrategia de resolución de Conflictos del gobierno, en la que pretendían el desprestigio, relacionando los hechos con violencia. Las movilizaciones de mayor retentiva fueron básicamente dos: la denominada "Abrazatón por la Educación", ejecutada el 26 de octubre del 2011 y la llamada "Toma de Bogotá" realizada el 11 de noviembre de ese mismo año.

La "Abrazatón" fue una convocatoria abierta en la que se invitaba no sólo a los estudiantes colombianos, sino también a la sociedad en general, a recordar la importancia de la educación. Cerca de 15 mil jóvenes en el país acudieron al llamado y en un acto simbólico abrazaron a las autoridades policiales, generando un impacto mediático sobre expresiones de no violencia.

La "Toma de Bogotá" surge 15 días después. Fue un momento en el que el estudiantado decide tomarse la ciudad hasta no lograr su cometido. Estudiantes de todo el país (alrededor de 35.000 jóvenes) se concentraron en la capital en búsqueda del retiro del proyecto de ley. Sin embargo, un día antes del evento, el gobierno había cedido. El presidente Juan Manuel Santos se comprometió a retirar la iniciativa legislativa, condicionando a los estudiantes a finalizar sus acciones de protesta (Portafolio, 2011). A pesar de ello, continuaron con su iniciativa, pues su objetivo, además del hundimiento de la reforma, era generar un debate sobre la educación como derecho (Camargo,

2011).

Teniendo en cuenta esto, la *Simbología* empezaba a ser un elemento fundamental en el éxito de la MANE. El vocero López afirmó que el objetivo de ello, era cambiar el estigma que se tenía de las movilizaciones estudiantiles, donde la violencia era el principal protagonista y no la fuerza de sus argumentos frente a las decisiones políticas.

Por todo lo anterior podemos apuntar que los símbolos fueron parte fundamental de lo que bien se denominó *Tácticas Internas* del movimiento estudiantil, donde el objetivo no era precisamente generar un desequilibrio de poder con el gobierno, sino buscar el respaldo contundente de la población colombiana. Para ello, el *discurso* fue fundamental. Según los entrevistados, era muy sencillo familiarizarse con sus planteamientos, dado que hablaban de una realidad que no era ajena a ningún individuo. La crisis era palpable, y se podía visualizar si se entraba en alguna institución educativa. En efecto, sacando provecho de ello, recurrieron al contacto directo con la ciudadanía. A través de los medios de transporte masivo y centros comerciales, divulgaban las causas de su lucha, sensibilizando y argumentando los perjuicios de la reforma.

Con las tácticas externas y su alto contenido simbólico también lograban que más ciudadanos pasivos pasaran al activismo. En el transcurso de las grandes movilizaciones, donde existían espectáculos visuales, se generaban pequeños espacios entre los intermedios artísticos que permitían la divulgación de sus argumentos. Consideraban que era más efectivo generar retentiva combinando arte y cultura, que a través de convocatorias formales donde exponían sus pensamientos sobre la política pública educativa. En efecto, la movilización fue una fiesta cargada de argumentos, donde la pedagogía de la ley, fue un punto clave del éxito.

Si bien el movimiento estudiantil se caracterizó por generar repertorios innovadores y simbólicos, hubo un *Repertorio Aprendido* que su vez contribuyó a la caída de la reforma legislativa y este fue el Paro estudiantil. Dicha táctica externa, que consiste en el cese de toda actividad escolar, fue fundamental para la victoria de la MANE, ya que así, presionaron al gobierno nacional para el retiro de la reforma legislativa. El Estado se encontraba perdiendo recursos significativos a causa de la decisión de los estudiantes, lo que lo obligó, junto con la presión social, a dar un paso al costado y obedecer a la petición de los millones de personas en todo el país. Dicha práctica, ha sido histórica en los movimientos sociales colombianos, y mediante su aplicación, han logrado generar procesos de negociación para la satisfacción de sus intereses.

#### DE LA MANE PARA LA SOCIEDAD CIVIL.

Lo visto hasta ahora puede ser considerado como un punto de partida importante para otros movimientos sociales que buscan generar procesos de transformación social en sociedades organizadas. De los resultados de la investigación pueden resaltarse tres puntos esenciales:

1. El aprovechamiento de la EOP.
2. La voluntad política de las organizaciones vinculadas
3. La innovación y la creatividad comunicativa.

Como bien se ha evidenciado, la EOP es un punto fundamental para el inicio de un cambio social a través de las movilizaciones masivas. Si bien en el caso de la MANE las relacionadas con temas coyunturales fueron decisivas, es importante aprovechar eficientemente los mecanismos de participación que se brindan en los escenarios para la negociación y la resolución de conflictos. Es allí donde se ejecuta la toma de decisiones y por ende se forja la hoja de ruta de todos los involucrados, primando la democracia deliberativa y la fuerza del argumento.

No siempre dichos espacios participativos resultan ser efectivos para la consecución de los objetivos. Pueden resultar en cortinas de humo para amornar las multitudes y las efervescencias con las que surgen. Allí, no se generan desequilibrios en las relaciones de poder y conlleva a que la movilización enfoque sus esfuerzos en incrementar el respaldo ciudadano tal y como sucedió con la MANE. Sin embargo, ello depende de la estructura política y sistemas de gobierno que rijan en el país. Cuanto más abiertos (descentralizados), mayor posibilidad de diálogo y cuanto más cerrados (centralizados) menores posibilidades de discusión y participación (Kriesi, 2004).

Una vez contemplada la EOP, los diferentes componentes de la movilización social, entendidos como organizaciones, colectivos, grupos de presión, personas jurídicas o naturales etc, deben entrar en un proceso dialógico en el que fijen los objetivos y estrategias de operación. Lograr la representatividad de los diferentes intereses de cada uno es fundamental para el éxito de la acción colectiva. El caso de la MANE evidencia que dicho proceso es demorado y poco sencillo. En consecuencia la voluntad política de cada uno de los miembros es esencial para la existencia del movimiento. El enfoque de las discusiones debe girar en torno a elementos en el que convergen las distintas organizaciones y no en aquellos que las diferencian.

Encontradas dichas similitudes, es importante la elaboración de un acuer-

do que contenga las principales conclusiones. De ahí partirán los principios y acciones del movimiento. En el caso de la MANE lo denominaron el Programa Mínimo del Movimiento Estudiantil, en el que, después de un extenso análisis, fijaron sus principales posicionamientos frente a la educación superior en el Estado colombiano. Gracias a ello, lograron la articulación de su discurso y por ende, la comprensión ciudadana de sus demandas. Con ello, se inicia el proceso de organización interna y la planeación del repertorio.

Ninguno de sus logros hubiera sido posible sin la disponibilidad de aliados. Los movimientos sociales deben concentrar gran parte de sus esfuerzos a la creación de un relacionamiento fuerte y asertivo que permita la inclusión de sus argumentos en escenarios claves e importantes. La MANE logró que un pequeño grupo de políticos, claramente afines a sus ideas, conociera sus postulados y debatiera ante los creadores y defensores de la reforma, lo lesiva que esta podría ser. Como consecuencia, varios ciudadanos se sumaron a las movilizaciones y respaldaron las acciones del estudiantado.

De otro lado, las organizaciones culturales y artísticas también tuvieron un papel trascendental. El arte, durante la movilización del estudiantado colombiano, fue un eje de simbolismo e innovación en la protesta social en el país. Durante su repertorio de captación y enfrentamiento, la música, el teatro y la pintura fueron elementos claves. A través de estos, buscaron combinar divertimento con argumentos, lo que facilitaba la claridad de sus mensajes. Niños, jóvenes y adultos comprendían el posicionamiento de la MANE sobre la reforma a la educación. Colectivos artísticos se unieron de forma masiva, invadiendo las calles e incluso las redes sociales, con mensajes alusivos a la acción colectiva. Incluso, artistas de talla internacional, como Calle 13 enviaron mensajes de solidaridad y respaldo que le dieron credibilidad al movimiento.

Estos tres elementos permitieron el surgimiento y la consolidación del MANE como movimiento social. Si bien su primera victoria se basó en la derrota de la reforma legislativa a la educación, hoy en día su lucha continua, pues su objetivo principal es lograr instaurar una política pública de educación superior que garantice la calidad y gratuidad del servicio a todos los colombianos, siendo éste visto como un derecho y no como un bien mercantil. Además, son referentes en las posiciones de los estudiantes frente a otros temas de interés nacional, como la economía, la salud, el trabajo, entre otros. Ello, garantiza sostenibilidad en el tiempo e influencia en la toma de decisiones.

A mediados del 2013, el movimiento estudiantil presentó a la opinión pública su propuesta de reforma a la educación superior del país. Más de un año

y medio tardaron en redactarla pues se necesitaban varias sesiones de trabajo y debate. Allí intentan brindarle una solución a los problemas de financiamiento, calidad, cobertura y bienestar de la educación superior colombiana.

## CONCLUSIONES

Investigar la acción colectiva y puntualmente los movimientos sociales permite entender los procesos de cambio que se viven en una sociedad. A partir de su accionar, se vislumbran necesidades y toma de decisiones que fomentan la participación ciudadana para la construcción de modelos de desarrollo. Hoy en día, lo acontecido en el territorio colombiano es sólo una muestra de lo ocurrido en varias partes del mundo como África, Europa y Latinoamérica, donde individuos se organizan con el fin de lograr una transformación significativa a la cotidianidad de sus sociedades.

El cambio es un fenómeno constante que se manifiesta a raíz de un sinfín de causas y efectos. Las movilizaciones sociales son consecuencia de esa constante interacción de hechos que desestabilizan los objetivos individuales y colectivos para el progreso de las sociedades. En efecto, su estudio permite realizar un análisis sociológico y político que ayuda a comprender realidades de un entorno entendido en aspectos genéricos y específicos. A través del tiempo, se han gestado centenares de protestas que han marcado puntos importantes en la agenda política local e internacional de los Estados, debilitando mandatarios, sistemas de gobierno y por ende modelos de crecimiento y desarrollo social.

Documentar, interpretar y analizar éste tipo de sucesos resulta, más que en una expansión teórica de los movimientos sociales, en una oportunidad práctica de generar procesos reflexivos frente a políticas instauradas. La movilización social, es una herramienta legendaria, cuyo principal objetivo es la defensa de los derechos y libertades de los individuos.

El movimiento estudiantil colombiano ha permitido evidenciar lo dicho. Su acción colectiva impidió la entrada en vigencia de la reforma educativa propuesta por el gobierno nacional, generando un debate sobre cómo dicha política pública debería construirse para el progreso y desarrollo del Estado. La favorabilidad de las condiciones de su entorno, fueron aprovechadas oportunamente, consolidando una organización, que hoy se vuelve referente en temas trascendentales.

## BIBLIOGRAFÍA

## Leyes

- Colombia. Proyecto de Ley 112 de 2011 "Por el cual se organiza el Sistema de Educación Superior y se regula la prestación del servicio público de la Educación Superior". P. 1-43

## Libros

- ARCHILA, M., (2012) "El movimiento estudiantil en Colombia, una mirada histórica" en *OSAL* (Buenos Aires: CLACSO) Año XIII, N° 31, mayo.
- Diani, M., (2004) "Networks and Participation" In; D. Snow et al. 2004 *"The Blackwell Companion to Social Movements"* Blackwell Publishing Ltd. United Kingdom.
- Favela, D., (2002) "La Estructura de Oportunidades Políticas de los movimientos sociales en Sistemas Cerrados; Examen del caso Mexicano" Estudios sociológicos enero – abril. Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Redalyc. Universidad autónoma de México. El colegio de México. Distrito Federal.
- Ibarra, P., (2005) "Manual de Sociedad Civil y Movimientos sociales" Editorial. Síntesis. Madrid.
- Kriesi, H., (2004) "Political Context and Opportunity" In; D. Snow et al. 2004 *"The Blackwell Companion to Social Movements"* Blackwell Publishing Ltd. United Kingdom
- Tarrow, S., (1997) "El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política" Editorial Alianza. Madrid.
- Taylor, V. Van Dyke V., (2004) "Get up, Stand Up; Tactical Repertoires of social movements". In; D. Snow et al. 2004 *"The Blackwell Companion to Social Movements"* Blackwell Publishing Ltd. United Kingdom.
- Verdu, P., (2006) *"Los Movimientos Sociales. De la crítica de la modernidad a la denuncia de la globalización."* Intervención Psicosocial, Vol. 15. Madrid.
- Warren I., (2005) "Redes Sociales y de movimientos en la sociedad de la información" Nueva Sociedad. Buenos Aires.

## Fuentes en web (Notas de prensa, artículos online)

- Camargo, P., (2011a) Así será la toma a Bogotá *Revista Semana*, en <http://www.semana.com/nacion/articulo/asi-sera-toma-bogota/249138-3> {Consultado el 14/07/2013}
- Camargo, P., (2011b) Suspendido el paro universitario ¿Ahora qué? *Revista Semana*, en, <http://www.semana.com/nacion/articulo/suspendido-paro-universitario-ahora-que/249500-3> {Consultado el 12/07/2013}
- Lewin. E., (2011) Con el retiro de la reforma a la educación los estudiantes ganan y Santos no pierde. *La Silla Vacía*, en, <http://www.lasillavacia.com/historia/con-el-retiro-de-la-reforma-la-educacion-los-estudiantes-ganan-y-santos-no-pierde-29486> {Consultado el 10/07/2013}
- S.N (2011) Reforma a la Ley 30: por qué sí, por qué no. *Revista Semana* en, <http://www.semana.com/nacion/articulo/reforma-ley-30-que-si-que-no/237727-3> {Consultado el 02/04/2013} de 2013}
- S.N. (2011). Los problemas de la Ministra de Educación apenas arrancan. *La Silla Vacía*, <http://www.lasillavacia.com/historia/los-problemas-de-la-ministra-de-educacion-ahora-arrancan-27145> {Consultado el 08/07/2013}
- S.N. (2011) Francisco Santos propone descargas eléctricas para marchas estudiantiles. *El Espectador*, en, <http://www.elespectador.com/noticias/politica/articulo-310707-francisco-santos-propone-descargas-electricas-controlar-marchas> {Consultado el 10/07/2013}
- S.N. (2011) Programa Mínimo del Movimiento Estudiantil Universitario Colombiano en, <http://manecolombia.blogspot.com/2011/10/programa-minimo-del-movimiento.html> {Consultado el 13/07/2013}
- S.N. (2011) Estudiantes Universitarios anuncian paro estudiantil nacional. *El Nuevo Siglo*, en, <http://www.elnuevosiglo.com.co/articulos/9-2011-estudiantes-universitarios-anuncian-paro-estudiantil-nacional.html> {Consultado el 05/07/2013}
- S.N. (2011) Marchas de maestro y estudiantes complican la movilidad. *Revista Semana*, en, <http://www.semana.com/nacion/articulo/bogota-marchas-maestros-estudiantes-complican-movilidad/246077-3> {Consultado el 05/07/2013}
- S.N. (2011) Así avanzan las marchas. *Revista Semana*, en, <http://www.semana.com/nacion/articulo/asi-avanzan-marchas/247513-3> {Consultado el 06/07/2013}

- S.N. (2011) La Reforma a la Educación. *El Espectador*, en, <http://www.elspectador.com/noticias/educacion/articulo-305594-mesa-nacional-de-estudiantes-sesionara-fin-de-semana> {Consultado el 07/07/2013}
- S.N. (2011) Cara a cara en la batalla por la educación superior. *El Tiempo*, en, <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-4898810> {Consultado 07/07/2013}
- S.N. (2011) Besatón por una educación pública, gratuita y de Calidad. *El Espectador*, en, <http://www.elspectador.com/noticias/educacion/articulo-305953-besaton-una-educacion-publica-gratuita-y-de-calidad> {Consultado el 07/07/2013}
- S.N. (2011) Vicepresidente propone a estudiantes presentar su propia reforma educativa. *El Espectador*, en, <http://www.elspectador.com/noticias/politica/articulo-306813-vicepresidente-propone-estudiantes-presentar-su-propia-reforma-e> {Consultado el 07/07/2013}
- S.N. (2011) Pese a posibilidad de perder el semestre, universitarios no levantan el paro. *El Espectador*, en, <http://www.elspectador.com/noticias/politica/articulo-307451-pese-posibilidad-de-perder-el-semestre-universitarios-no-levanta> {Consultado 08/07/2013}
- S.N. (2011) Rectores de universidades piden a estudiantes regresar a clases. *El Tiempo*, en, <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-10637064> {Consultado el 08/07/2013}
- S.N. (2011) Santos ofreció retirar reforma educativa. *Portafolio* en, [http://www.portafolio.co/detalle\\_archivo/MAM-4954680](http://www.portafolio.co/detalle_archivo/MAM-4954680) {Consultado el 14/07/2013}
- S.N. (2011) Piden renuncia de ministra de Educación, María Fernanda Campo. *El Espectador*, en, <http://www.elspectador.com/noticias/politica/articulo-309540-piden-renuncia-de-ministra-de-educacion-maria-fernanda-campo> {Consultado el 10/07/2013}
- S.N. (2011) Con carnavales y antorchas, estudiantes protestaron por reforma educativa. *El Colombiano*, en, [http://www.elcolombiano.com/BancoConocimiento/U/universitarios\\_recibieron\\_apoyo\\_por\\_protesta\\_en\\_contra\\_de\\_la\\_ley\\_30/universitarios\\_recibieron\\_apoyo\\_por\\_protesta\\_en\\_contra\\_de\\_la\\_ley\\_30.asp?CodSeccion=211](http://www.elcolombiano.com/BancoConocimiento/U/universitarios_recibieron_apoyo_por_protesta_en_contra_de_la_ley_30/universitarios_recibieron_apoyo_por_protesta_en_contra_de_la_ley_30.asp?CodSeccion=211) {Consultado el 10/07/2013}
- S.N. (2011) Rectores, congresistas y estudiantes debaten reforma de la Ley 30. *El Espectador*, en, [Controversias y Concurrencias Latinoamericanas • ALAS • VOLUMEN 7 • NÚMERO 11 • JUNIO DE 2015](http://www.elspectador.com/noticias/educacion/articulo-310080-rectores-congresistas-y-estudiantes-debaten-reforma-</a></li>
</ul>
</div>
<div data-bbox=)

ley-30 {Consultado el 10/07/2013}

- S.N. (2011) Santos ofreció retirar la reforma educativa. *Portafolio*, en, [http://www.portafolio.co/detalle\\_archivo/MAM-4954680](http://www.portafolio.co/detalle_archivo/MAM-4954680) {Consultado el 10/07/2013}
- S.N. (2011) Estudiantes culminarán paro cuando la Cámara retire la Reforma a la Educación. *El Espectador*, en, <http://www.elspectador.com/noticias/educacion/articulo-311084-estudiantes-culminaran-paro-cuando-camara-retire-reforma-educaci> {Consultado el 10/07/2013}
- S.N. (2011) Estudiantes de Colombia y Chile intentan exportar su protesta. *Revista Semana*, en, <http://www.semana.com/nacion/articulo/estudiantes-colombia-chile-intentan-exportar-su-protesta/249404-3> {Consultado el 10/07/2013}
- S.N. (2011) Califican de "exabrupto" pedido de Francisco Santos sobre marchas estudiantiles. *El Espectador*, en, <http://www.elspectador.com/noticias/politica/articulo-311597-califican-de-exabrupto-pedido-de-francisco-santos-sobre-marchas> {Consultado el 10/07/2013}
- S.N. (2011) La lección de los Estudiantes. *Revista Semana*, en, <http://www.semana.com/nacion/articulo/la-leccion-estudiantes/250951-3> {Consultado el 12/07/2013}
- Osorio, C. (2011) Así es el ADN de la protesta estudiantil. *La Silla Vacía*, en, <http://www.lasillavacia.com/historia/asi-es-el-adn-de-la-protesta-estudiantil-29355> {Consultado el 08/07/2013}
- Wallace, Arturo., (2011) Estudiantes en Colombia protestan como chilenos. *BBC Mundo*, en, [http://www.bbc.co.uk/mundo/noticias/2011/10/111012\\_colombia\\_protestas\\_estudiantiles\\_aw.shtml](http://www.bbc.co.uk/mundo/noticias/2011/10/111012_colombia_protestas_estudiantiles_aw.shtml) {Consultado el 07/07/2013}

#### NOTA:

El presente artículo se realiza como producto derivado de la tesis de investigación para la obtención del título de master en Cooperación al Desarrollo, especialidad en la Gestión de Proyectos y Procesos de Desarrollo de la Universidad Politécnica de Valencia, España que presente en el año 2013.

## POLÍTICAS SOCIALES Y VIOLENCIAS HACIA LAS Y LOS NIÑOS Y JÓVENES EN ARGENTINA

**Valeria Llobet  
Marina Medan**

### RESUMEN

En este artículo proponemos una reflexión acerca de los modos en que se traman -conflictivamente- procesos de violencia social e institucional con configuraciones de vulnerabilidad realizadas por políticas y programas destinados a la inclusión social de niños, niñas, y jóvenes. Sostenemos que si bien en los últimos años parecen haber ascendido las prácticas violentas -especialmente estatales, pero también sociales- destinadas al control social de las infancias y juventudes pobres, el Estado también se presenta en los territorios procurando estrategias tendientes a la inclusión social. El argumento se sostiene en base a datos producidos en investigaciones empíricas recientes llevadas a cabo en el Gran Buenos Aires, y en informaciones de fuentes secundarias.

**PALABRAS CLAVE:** Políticas sociales, violencia institucional, jóvenes, Argentina, inclusión social

### ABSTRACT

In this paper we reflect upon the ways in which processes of social and institutional violence are merged with the vulnerability configurations produced within policies and programs which target social inclusion of children and youth. Although in recent years violence against children and youth coming from some State areas such the police, seem to have increased, we argue that other areas of the State also deployed social inclusion strategies. The argument is based on empirical data produced in a recent research conduc-

ted in Buenos Aires, and in secondary sources information.

KEYWORDS: Social policies, institutional violence, youth, Argentina, social inclusion

## INTRODUCCIÓN

En este trabajo reflexionaremos de manera preliminar sobre algunas aristas de las complejas vinculaciones entre procesos de violencia social y la regulación de población infantil y juvenil. Para ello, pondremos en relación algunos datos provistos por fuentes secundarias sobre violencia institucional hacia jóvenes con otros construidos en tres investigaciones propias sobre políticas y programas de inclusión social destinados a niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

La investigación social en Argentina viene señalando que a partir de la crisis de 2001 / 2002, en los sectores populares, se aceleraron procesos de territorialización (Merklen, 2005; Svampa, 2003) a partir de las nuevas orientaciones de las políticas sociales, y vinculados con la pérdida de la centralidad organizadora del trabajo. En este contexto, la incierta categoría del joven “ni ni”, la figura del excluido por excelencia, adquirió relevancia en la definición de programas y políticas sociales que, con una marcada vocación territorial, se orientaron a promover la inclusión de estos sujetos, o bien evitar su inclusión en redes delictivas. Así, los barrios populares vieron emerger progresivamente Casas de la Juventud, talleres culturales, Centros de Actividades Juveniles, programas de prevención del delito, y más adelante Servicios Locales de Protección de Derechos. A estos espacios se sumó, además, la consolidación del trabajo de organizaciones locales y la reorientación del movimiento piquetero hacia actividades barriales.

A su vez, esta trama heterogénea y densa de intervenciones directamente estatales y otras vinculadas al estado se enfrenta en los barrios a la cara policial del mismo Estado. La primera procura establecer zonas de neutralidad en las cuales oponer protección y mediaciones sociales a la creciente criminalidad que parece asolar a los barrios populares. Esta imagen de tensión y disputa entre las políticas de inclusión y las prácticas punitivas por el gobierno del territorio y los sujetos infantiles y juveniles, rechaza la imagen presentada por estudios que maximizan la visibilidad de una de ellas (punitiva) por sobre

la otra (de inclusión social).<sup>1</sup> Aún así, resultaría simplista presentar el problema de la violencia social que cobra sus víctimas entre jóvenes, niños y niñas de sectores populares, como una simple disputa entre proyectos estatales o para-estatales en competencia por el territorio.

En diversas oportunidades hemos señalado la centralidad del escenario estatal en la determinación de formas de reproducción de las desigualdades sociales vinculadas con los procesos de clasificación de poblaciones infantiles y juveniles (Llobet, 2013). No obstante la validez general de esa afirmación, parece necesario desplazar la mirada hacia los márgenes sociales y territoriales del estado, para considerar los modos en que dinámicas y prácticas sociales dan forma a las prácticas políticas, regulatorias y disciplinarias del propio estado (Das y Poole, 2004). Esto es, “el Estado” es reconstruido en sus márgenes por la multitud de actores sociales que con sus prácticas redefinen los alcances de la legalidad y desdibujan un trazado taxativo entre legal / ilegal. Asimismo, es configurado por las prácticas de los propios agentes estatales, que procuran alterar los sentidos que adquiere la justicia (en su doble vertiente, de justicia social y de institución estatal) tanto para ampliar los márgenes de inclusión, como para construir sujetos sociales excedentes. En otras palabras, el Estado actúa diversos papeles en el despliegue de diferentes violencias y frente a variados actores: “los vecinos” que linchan a los jóvenes, los medios de comunicación que legitiman la justicia por mano propia o construyen la peligrosidad y otredad de una de las víctimas, a la sazón “el criminal” o “la amoral”, y también frente a las redes de economías ilegales,

<sup>1</sup> Por ejemplo, en un reciente trabajo Javier Auyero y María Fernanda Berti (2013) se preguntan “cómo, cuándo y produciendo qué efectos es que el Estado interviene en las disputas de los más pobres en los lugares en los que éstos viven?” (2013: 119). Los autores sostienen que, lejos advertirse una ausencia estatal, es observable un particular tipo de presencia del Estado que toma forma en una colusión entre policía y criminalidad, promocionando y perpetrando la violencia. Ellos sostienen que la misma policía que libera zonas es la que aterroriza otras áreas, protege a algunos (usualmente delincuentes) y persigue a otros. Los autores afirman la presencia del Estado en la regulación de la violencia de este modo: “La violencia es el efecto de una compleja cadena causal cuyos orígenes se encuentran en las acciones e inacciones del Estado, como también en la economía” (Auyero y Berti, 2013:140). Auyero y Berti no logran ver en su etnografía aquel Estado que debería regular las disputas entre las personas (2013:139). Es sorprendente porque gran parte de los datos que ellos construyen fueron producidos en la escuela pública y estatal donde Berti es maestra; incluso, parte de los datos analizados, sobre la violencia que se vive en el territorio, se obtiene a partir de propuestas de la maestra a sus alumnos/as para que describan el barrio en el que viven y expresen sus temores y deseos. Posiblemente, respecto de proteger las propias vidas de las balaceras cotidianas, sea muy poco lo que la escuela pueda hacer, pero no parece tan insignificante como para invisibilizar ese espacio como parte de las intervenciones estatales en el territorio. Es probable, además que haya otras instituciones estatales en esos territorios que accionen en pos de ciertas protecciones hacia las personas (salas de salud, servicios locales de protección de derechos, programas sociales estatales diversos que funcionan en estas instituciones, y también en conjunto con organizaciones sociales establecidas en el territorio). Suponiendo que nos equivoquemos, la escuela, al menos, existe y es invisibilizada en el análisis. (Medan, en prensa).

especialmente vinculadas con el narcotráfico (aún en su forma de “narcome-nudeo”) que regulan los territorios con la miopía o complicidad de la policía.

A partir de este estado de situación, en primer lugar presentamos un conjunto de datos de fuentes secundarias y propios que procuran reponer los contextos sociales de los programas mencionados. En otras palabras, describir el escenario en el que se imbrican pretensiones de seguridad selectiva, control territorial, regulación de la juventud, y violencia institucional. En segundo lugar, reconstruimos cómo ciertos procesos vinculados con situaciones de vulnerabilidad son captados y procesados por políticas y programas sociales. Concretamente, procuramos hacerlo atendiendo a las formas específicas en que las desigualdades de género, etarias, de clase, étnicas, se expresan como vulnerabilidades selectivas en circunstancias clave y en vinculación con los programas estatales.

Para ello, exploraremos las interpretaciones sobre la vulnerabilidad de niños, niñas y jóvenes que emergen de las prácticas institucionales en tres programas que responden a sendos tipos de políticas. La primera, una de inclusión social – específicamente, una de las implementaciones del programa Envión emplazado en una villa del noroeste del Gran Buenos Aires; la segunda, una política de protección de derechos –el Servicio Local que funciona en una villa de la zona norte del Gran Buenos Aires; y la tercera, un programa de prevención del delito juvenil implementado en una villa en el sur del Gran Buenos Aires.<sup>2</sup>

Por su parte, estas vulnerabilidades que las políticas y programas interpretan, tienen eventualmente expresión en procesos sociales tales como la mortalidad de niños, niñas y jóvenes por causas violentas o su específica captación por parte de los sistemas punitivos de manera diferenciada entre varones y mujeres.

#### VIOLENCIA INSTITUCIONAL Y REGULACIÓN DE JUVENTUDES POBRES

En los barrios populares de todo el país se han incrementado las interven-

<sup>2</sup> Los datos de los que se nutre este artículo surgen principalmente de tres investigaciones: a) del proyecto “La protección de derechos de niños, niñas y adolescentes y las interpretaciones del “bienestar de la infancia”: disputas e interacciones en la construcción de los Sistemas locales de protección de derechos”, PICT 2012-2014, n°2281, dirigido por Valeria Llobet; b) del proyecto “La participación de las/os adolescentes en los programas de inclusión social y las identidades de género”, PIP 2010-2012, n° 11220090100520, dirigido por Valeria Llobet; c) del proyecto doctoral financiado por el CONICET de Marina Medán “Prevención del delito con transferencias condicionadas de ingresos: negociaciones entre un programa social y jóvenes de sectores populares”.

ciones de seguridad con base territorial en las que se despliegan distintas formas de hostigamiento y apremios ilegales a sus habitantes, con especial énfasis en niños, niñas y jóvenes. Las detenciones por “averiguación de identidad” en la provincia de Buenos Aires se han triplicado entre los años 2002 y 2009 (CELS, 2011), categoría que se vincula con la disposición arbitraria de la policía, que muchas veces se acompaña de apremios ilegales y formas de tortura. Según el informe de Correpi 2003 – 2013, se cuentan en 2300 las muertes por “gatillo fácil”, esto es, producto del accionar policial. Para el período 2002 – 2010, no obstante, el informe de derechos humanos del CELS consigna 950 casos. Según el Comité contra la Tortura de la Comisión Provincial por la Memoria, los casos de tortura y malos tratos vinculados con el servicio penitenciario ascienden, en el 2013, a 1151 casos, casi el 61% de los cuales se concentra en la franja etaria de 22 a 34 años, seguido por el 18% entre 18 y 21 años.

Muchos casos de hostigamiento y abuso de poder que culminan con un homicidio se vinculan con el reclutamiento forzado de jóvenes para la participación en redes ilegales regenteadas por la policía, siendo un caso paradigmático de este tipo la desaparición y asesinato de Luciano Arruga, cuyo cuerpo estuvo desaparecido durante cinco años.<sup>3</sup> A su vez, la presencia territorial policial o de las fuerzas de seguridad en los barrios populares no se da exclusivamente a través de la intimidación y hostigamiento a jóvenes varones. También se da a partir de la ausencia de respuesta cuando es convocada, como por ejemplo, en el caso Kevin. A pesar de haber una garita de Prefectura a pocos metros, el personal de las fuerzas de seguridad aseguró no escuchar el tiroteo de más de tres horas que culminó con el asesinato del niño que procuraba protegerse en el interior de su casilla de la Villa 21-11-14 (<http://lapoderosa.org.ar/?p=10373>). También se expresa en la convivencia con redes delictivas y la “liberación de zonas” permitiendo a las mismas realizar delitos o “ajustes de cuentas”, como en el asesinato de Enzo Ledesma. El adolescente fue baleado por “tranzas”<sup>4</sup> en José León Suárez, y ante la evidente inacción policial, los vecinos del barrio quemaron la comisaría (<http://www.lanacion.com.ar/1634382-exigieron-justicia-por-el-homicidio-de-un-adolescente-en-la-villa-la-carcova>).

Finalmente, la presencia territorial policial se manifiesta en razzias, alla-

<sup>3</sup> Luciano Arruga era un adolescente de sectores populares asesinado por la policía luego de que se negara a participar en redes delictuales regenteadas por la misma Policía Bonaerense. Su cuerpo estuvo enterrado como NN durante cinco años.

<sup>4</sup> “Tranza” alude a los coordinadores barriales del tráfico de drogas.

namientos y grandes operativos en los que los abusos, el trato violento y el “plantado” de pruebas<sup>5</sup> tiene lugar. En una actividad de una de las investigaciones en que se inspiran estas reflexiones, jóvenes asistentes al programa de inclusión social señalaron, al ver un capítulo del programa televisivo “Policías en Acción”: “acá la policía no entra así, te rompen todo, te plantan droga”. Por su parte, las muchachas presentes en la actividad señalaron que el personal policial o militar en el barrio se dirige a ellas mediante intimidaciones con contenido sexual, de manera coincidente con lo hallado por el CELS (2011). A su vez, las jóvenes son víctimas diferenciales de violencia de género. En su informe sobre Femicidio 2008-2013, La Casa del Encuentro consignó 1223 femicidios y 1520 asesinatos de hijos e hijas de las víctimas del femicidio. Del total de víctimas primarias, el 10% contaba entre 13 y 18 años, y el 32% entre 19 y 30 años.

La presencia de las fuerzas de Gendarmería y Prefectura en el marco del *Plan de Abordaje Integral Territorial de Barrios*, cuyo propósito excede el ámbito de la seguridad para presentarse como un plan de territorialización de diversas agencias estatales, representa muchas veces un conflicto para las organizaciones sociales y las políticas de inclusión y protección de derechos. Esto, porque niños, niñas y jóvenes son un blanco privilegiado de intervención, y a la vez la presencia de estas fuerzas no parece impactar sustantivamente en la reducción de la venta de drogas. Como señalara una trabajadora de una organización de la sociedad civil de uno de los barrios en los que se hicieron las investigaciones, *“es fuerte ver a la Gendarmería palpando de armas a nenes de 7 años”*. No obstante, muchas y muchos vecinos saludaron la intervención militar como una posible “pacificación”.

En efecto, la colisión entre las múltiples estrategias municipales, provinciales o nacionales de inclusión social y las prácticas policiales o militares en los barrios, constituye una tensión que da cuenta de diversas prácticas de redefinición de propósitos y estrategias, pero también de alcance de las ideas de derechos e inclusión, llevadas adelante en los programas. Así, las fluctuaciones en los tipos de intervención policial o militar en los barrios es en algunos casos acompañada por cambios en las estrategias de inclusión o protección de derechos.<sup>6</sup> Por ejemplo, frente a la liberación de zonas o a las

<sup>5</sup> “Plantado de Pruebas” es la denominación corriente para una de las prácticas ilegales usuales de la policía, que consiste en pretender encontrar drogas, armas u otros objetos incriminatorios que en realidad fueron colocados por ellos mismos al momento de realizar el operativo.

<sup>6</sup> Respecto de las fluctuaciones de políticas y programas es preciso señalar que estrategias cuya implementación se considera imprescindible en un momento determinado, pueden desmontarse de un momento a otro a raíz del cambio de signo político de alguna de las administraciones involucradas. Esto, sin considerar

ocupaciones violentas mediante razzias u operativos, los programas deben cerrar sus puertas, limitar los horarios o desplegar estrategias específicas de protección a sus trabajadores. En otras oportunidades, la reacción de algunos programas es restringir sus intervenciones excluyendo situaciones que vinculan con los conflictos entre bandas delictivas. Pero también en otras situaciones los programas de inclusión social se constituyen en escenarios de protección para las y los jóvenes, en territorios neutrales que tratan de recortar el poder de agentes policiales y redes delincuenciales que actúan en zonas de coexistencia entre la legalidad y la ilegalidad. En efecto, sentidos sobre la justicia y recursos institucionales extraterritoriales –por ejemplo denuncias frente a abusos policiales– aparecen como estrategias movilizadas por los agentes estatales de programas de inclusión para proteger a niñas, niños y jóvenes.

Ahora bien, las trayectorias de las y los jóvenes por las distintas territorialidades construidas por los distintos actores que delimitan formas de relacionamiento en los barrios populares exceden los derroteros propuestos por los programas. Como señalara Medan (en prensa), distintos proyectos disputan de modos alternativos el gobierno de los jóvenes de sectores populares. Sin entrar en esa tensión, se presentarán seguidamente algunas dimensiones inductivamente construidas para reflexionar sobre las múltiples formas que adopta la vulnerabilidad de niños, niñas y jóvenes de sectores populares a la violencia social.

#### VARIACIONES EN LA VULNERABILIDAD DE NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES CAPTADA POR LOS PROGRAMAS

Niños, niñas y jóvenes constituyen las víctimas más frecuentes de los procesos de violencia social y aumento de la criminalidad, pero esta vulnerabilidad no se explica exclusivamente en razón de su edad. Según Crenshaw (1991) las divisiones sociales se expresan institucional, intersubjetiva, experiencial y relacionalmente. Involucran relaciones de poder y afectivas y son experimentadas subjetivamente como inclusión, exclusión, discriminación, aspiraciones e identidades. En tal sentido, las vivencias de desigualdades, violencia social y exclusión constituyen marcos subjetivos para el despliegue de trayectorias biográficas, trayectorias que emergen en la intersección entre

el impacto que estos movimientos de llegadas y partidas imprevistos puedan tener sobre las comunidades sobre las que supuestamente era necesario intervenir.

la determinación de la estructura social y su puesta en sentido en prácticas.

Desde otro punto de vista, autores como Saraví (2004) señalan que las trayectorias biográficas se despliegan en contextos de acumulación de desventajas sociales que motorizan situaciones de desafiliación o exclusión social. Dentro de esa acumulación de desventajas habría unas de carácter estructural, y otras dinámicas. Éstas últimas son eventuales y transitorias (pero pueden tener efectos permanentes) como las propias del contexto institucional, del espacio urbano, de las dinámicas familiares, y de los momentos de la trayectoria vital. Este contexto de determinaciones inespecíficas y lábiles desde el punto de vista de los sujetos, es difícilmente captado por los programas, cuyos límites de legibilidad se encuentran establecidos por sus objetivos y tipos de intervención, así como por las dimensiones interinstitucionales de su acción. En cierto sentido, parecería que esta dimensión social en la que se encuentran las determinaciones de los problemas para los cuales los programas se desarrollan, constituiría un tipo de margen, invisible para los programas que no obstante procuran oradarlo, en el cual se disponen “sujetos poco socializados” (Das & Poole, 2004). Las vidas de estos sujetos son gestionadas movilizandando diferentes recursos que exceden o entran en complejas relaciones con los recursos y estilos de gestión biográfica propuestos por las agencias estatales.

Este aspecto ha sido señalado por autoras como Molyneux (2008), quien rearticulando la propuesta de Nancy Fraser sobre las políticas de interpretación de necesidades señaló que ciertos riesgos son ignorados por los programas, contribuyendo así a la construcción social de la vulnerabilidad. En la misma dirección, autoras como Tabbush (2009) han especificado el lugar de invisibilidad de la violencia contra las mujeres en la agenda de los programas sociales. Desde el punto de vista de los hallazgos preliminares de investigación, podemos decir que para algunos programas tales como los servicios de protección de derechos, los procesos de violencia social que constriñen o determinan las prácticas cotidianas en los barrios parecen constituir un margen ilegible para la acción estatal. En tanto otros programas –como los de inclusión social o incluso prevención social del delito- visibilizan la vulnerabilidad social de jóvenes, niños y niñas como asociada a las fallas en la inclusión institucional (a la escuela y el trabajo). Sin embargo, encuentran mayores dificultades para lidiar con la cotidiana inseguridad física vinculada con la naturalización de relaciones violentas al nivel local, en sus vertientes criminal, institucional, generacional y de género.

En otras palabras, el punto de vista de los programas construye la vulne-

rabilidad en vinculación con riesgos asociados con el delito y con la exclusión institucional de niños y niñas. No obstante, mantiene una relación conflictiva con las violencias sociales, que incluso se visualizan como potencialmente peligrosas para los trabajadores, y movilizan así afectos tales como el temor. La construcción de la alteridad vinculada con los jóvenes de sectores populares y su construcción como enemigos en los propios barrios, convergente con la naturalización de los relacionamientos violentos, constituye un problema no menor para las intervenciones de estos programas. Las y los vecinos no ven con buenos ojos el emplazamiento en los barrios de las oficinas de los programas destinados a jóvenes vulnerables, y tienen una relación compleja con la intervención policial que hostiga a sus destinatarios. En efecto, muchas veces la contempla con beneplácito en la medida en que se dirige a restringir los espacios de circulación para las y los jóvenes. En tal sentido, la intervención estatal es contradictoria y conflictiva, en tanto la acción de los programas de inclusión operaría resistiendo las prácticas sociales y estatales que parecerían querer tornar a los jóvenes, niños y niñas de barrios populares en víctimas justificadas de una violencia que se acerque al exterminio.

Medan (2013) halló en su trabajo que las distintas posiciones en las que estos jóvenes son ubicados por los programas se reconocen más o menos permeables a las influencias *negativas* del entorno –un entorno que, como se señaló, es multidimensional y no del todo inteligible para los programas. La lectura institucional concluye en que quienes “se rescatan”, esto es, quienes salvan sus vidas, se han “abierto” a la intervención estatal –del tipo que los programas representan y que se distancia de otras agencias como la policía- y además han contado con una familia *presente*. Además, estos y estas jóvenes, también desde el punto de vista de los programas, han logrado comprender lo perjudicial de ciertas influencias y las han repelido. Este grupo es el que, a su vez, permite demostrar la pertinencia y eficacia de la intervención. El segundo grupo logra ser interpelado por los programas, pero éstos ven su misión comprometida por la persistencia de las influencias *negativas* del entorno, tanto familiar como de pares. Especialmente la familia es una pieza clave en la posibilidad de lograr el *éxito* de la intervención, pues configura un espacio que oscila entre acompañar la misión institucional y obstaculizarla. Finalmente, en la forma que toma la tercera posición, el Estado –la parte que es representada por los programas de inclusión y prevención- ha perdido toda su capacidad de influencia. Por el contrario, priman las influencias *negativas* del entorno. En síntesis, las posibilidades de éxito de la misión estatal parecen directamente proporcionales a la incidencia de los programas y de la contención familiar *adecuada*, e inversamente proporcionales a las

influencias de un entorno que perciben como *negativo* pero que escapa de las posibilidades de legibilidad de la intervención estatal de inclusión social.

Parece posible sumarizar como sigue las dimensiones de variabilidad en las trayectorias biográficas de las y los jóvenes vista desde el ámbito de acción de los programas:

**Redes y grupos.** Según la perspectiva de los programas, no todas las familias se encuentran en posición de defender a sus hijos. Por su parte, las amistades en los barrios se tornan densamente peligrosas, y los noviazgos pueden exponer a las chicas a una gran vulnerabilidad. Estas tramas son problemáticas para los programas, porque por un lado sus propuestas apelan al fortalecimiento familiar y comunitario, a las potencialidades de las grupalidades, las redes y las culturas barriales, como depositarias de valores positivos. Sin embargo, esos valores pueden, según la situación, cambiar de signo para las y los agentes. En ese sentido los programas mantienen una actitud ambigua con las redes y los grupos, porque mientras a ellos se apela con la convicción de que fortalecen las capacidades y oportunidades de inclusión de niños, niñas y jóvenes, no todas las formas que adquieren estos espacios y actores son consideradas adecuadas. Además, la línea que distingue lo adecuado de lo perjudicial es muy difusa y usualmente se determina de modo coyuntural y en relación a la valoración personal de los agentes estatales.

**Trayectos y desplazamientos.** La circulación en los barrios y fuera de ellos es una actividad que dota de mayor visibilidad a los varones como posibles victimarios, y a las muchachas como posibles víctimas. A su vez, también observamos una actitud ambigua de los programas respecto a la movilidad de los y las jóvenes dentro y fuera del barrio. Mientras los programas se instalan en los barrios en los que viven los y las jóvenes para aumentar la participación de los mismos al evitarse la necesidad del traslado hacia una sede distante, reconocen que la falta de circulación por fuera del barrio de los jóvenes restringe sus oportunidades de inserción social, al circunscribirlos a un entorno no del todo auspicioso. Por otro lado, si bien tratan de estimular a los y las jóvenes para que se desplacen hacia afuera del barrio, en búsqueda de mayores oportunidades y aprendizajes, reconocen que sus vecindarios dotan de cierta seguridad -por ejemplo frente al hostigamiento policial- especialmente a los varones.

**Momentos del curso de vida.** Los programas asumen que su población destinataria atraviesa una etapa de la vida vulnerable, en la que especialmente los y las jóvenes se deberían diseñar sus “proyectos de vida”. Sin embargo, esta tarea parece obstaculizada por carencias relacionadas con la estructura de oportunidades materiales, pero especialmente con las del entorno vincular. A este escenario se adosa, la búsqueda de una identidad propia por parte de los y las jóvenes. Tensiones con la autoridad parental, búsqueda de prestigio asociado a la exposición al riesgo, particulares configuraciones de noviazgos, y maternidades y paternidades adolescentes son, a los ojos de los programas, situaciones que aumentan las vulnerabilidades de los y las jóvenes y condicionan sus trayectorias.

Dado este escenario, las intervenciones estatales se tornan, bajo ciertas circunstancias, recursos para los y las jóvenes. A su vez, les permiten, a partir de diferentes formas de participación en los espacios estatales, o alteraciones en las percepciones sobre el riesgo, el despliegue de estrategias que los y las alejan de los espacios en los que se concentran las mayores posibilidades de despliegue de violencia contra ellos y ellas.

#### CONSIDERACIONES FINALES

La construcción heterogénea de la alteridad con la que se asocia el temor al delito no obsta que jóvenes varones de sectores populares sigan constituyendo las figuras más estigmatizadas (Kessler et al., 2010). Tal como se ha podido observar recientemente, sobre dichas figuras es posible desatar una venganza social desahogada o bien una ausencia de indignación y reproche moral ante la violencia social desatada para con ellos, como en el caso Moreira, un joven de 18 años, fue brutalmente golpeado en la calle por “vecinos” al ser acusado de robar un bolso en Rosario, Argentina. Murió días después<sup>7</sup>.

La construcción diferencial del valor de las víctimas de violencia como dignas de duelo ha sido abordado entre otros por Judith Butler. En el extremo, la categoría del “homo sacer” (Agamben, 1998) aparece como una figura apropiada para dar cuenta de ciertas formas de violencia contra jóvenes, niños y niñas de sectores populares -por ejemplo de su asesinato-. Como señala la

<sup>7</sup> <http://www.infojusnoticias.gov.ar/provinciales/murio-el-joven-linchado-por-vecinos-en-rosario-como-en-el-medioevo-1488.html>

categoría, los asesinatos de estos jóvenes no constituyen un crimen, en tanto las prácticas sociales han construido a estos sujetos específicos como excluidos de la membresía social (Das & Poole, 2004).

Estos niveles de violencia, no suponen, tal como hemos querido mostrar, la ausencia de otros actores -institucionales o de la sociedad civil- que buscan hacerla descender o neutralizarla. Es posible intuir el rastro de intervenciones fallidas realizadas por instituciones que no lograron ganar la clientela a otros actores y prácticas sociales. No obstante, en el caso Moreira, un vecino o vecina que filmó el apaleamiento de David, entregó el celular a la justicia, lo cual permitió que dos de los victimarios fueran identificados.

Asimismo, desde los programas estatales que disputan su clientela con otros actores (Medan, 2013) en estos territorios en los márgenes, se construyen sentidos de justicia con los que se pretende reorganizar las prácticas sociales, sancionando como ilegales e ilegítimas estas situaciones. No se trata de procurar una épica de la resistencia, sino señalar que la pluralidad de actores que regulan estos territorios permiten, en sus contradicciones y tensiones, formas de sociabilidad y prácticas que están lejos de legitimar sin más la exclusión como desechables de niños, niñas y jóvenes. Si las experiencias de inermidad y lo infructuoso de las prácticas de inclusión constriñen enormemente la capacidad de las instituciones y prácticas estatales para constituirse en escenarios de inclusión social, no resulta legítimo desprender de ello que los márgenes estatales carecen de Estado y arrojan a sus habitantes a una para-legalidad de la que no pudieran salir.

## REFERENCIAS

- Agamben, G. (1998). *Homo Sacer: Sovereign Power and Bare Life*. Stanford: Stanford University Press.
- Auyero, J. y Berti, M. (2013). *La violencia en los márgenes. Una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense*. Buenos Aires: Katz Editores.
- CELS (2011). *Derechos Humanos en Argentina. Informe 2011*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43 (6).
- Das, V. y Poole, D. (Eds.) (2004). *Anthropology in the Margins of the State*. Santa Fe: SAR Press.
- Kessler, G., Svampa, M., y González Bombal, I. (coord.) (2010) *Reconfiguraciones del mundo popular. El Conurbano Bonaerense en la postconvertibilidad*. Buenos Aires.
- Llobet, V. (comp.). (2013). *Sentidos de la exclusión social. Beneficiarios, necesidades y prácticas en políticas sociales para la inclusión de niños y jóvenes*. Buenos Aires: Biblos.
- Medan, M. (2013). "Los sentidos del riesgo en programas para jóvenes". En Llobet, V. (coord.) (2013). *Sentidos de la exclusión social. Beneficiarios, necesidades y prácticas en políticas sociales para la inclusión de niños y jóvenes en el área metropolitana bonaerense*. Buenos Aires: Biblos.
- Medan, M. (en prensa). Distintos mensajes estatales en la regulación de la "juventud en riesgo". *Revista Astrolabio*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Merklen, D., (2005). *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina, 1983-2003)*. Buenos Aires: Gorla.
- Molyneaux, M. (2008). The "neoliberal turn" and the new social policy in Latin America: how neoliberal, how new? *Development and change*, 39 (5), 775-797.
- Saraví, G. (2004). Segregación urbana y espacio público: los jóvenes en enclaves de pobreza estructural. *Revista de la CEPAL*, 83. Agosto, 2004, 33-48.
- Svampa, M. y Pereyra, S. (2003). *Entre la Ruta y el Barrio: La Experiencia de Las Organizaciones Piqueteras*. Buenos Aires: Biblos.
- Tabbush, Constanza (2009). "The possibilities for and constraints on agency: situating women's public and 'hidden' voices in greater Buenos Aires". *Journal of International Development*, 21, 868-882.

## LA LEY DE INFANCIA Y ADOLESCENCIA EN COLOMBIA Y SU INCIDENCIA EN LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA IDENTIDAD DE NIÑAS, NIÑOS Y JÓVENES AFECTADOS POR EL CONFLICTO ARMADO

**Jaime Alberto Carmona Parra**  
**Sara Victoria Alvarado Salgado**

### RESUMEN

Artículo basado en investigación sobre niñez afectada por el conflicto armado. Hace un análisis crítico de la Ley 1098 de 2006 de la República de Colombia, denominada "Ley de Infancia y Adolescencia". Con base en la teoría de los actos de palabra de Jhon Austin, los autores muestran cómo esta ley define cuatro roles para las niñas y los niños, que se denominan: "La víctima", "El discapacitado", "El Contraventor" y "El Normalizado" y muestran cómo cada uno de estos roles cuenta con unos dispositivos sociales que les confieren legitimidad, y examinan las consecuentes incidencias identitarias en las niñas y los niños. El artículo propone un quinto rol denominado "El Ético-político", como uno emergente, que está esbozado en la ley, pero que a falta de dispositivos sociales que lo materialicen, su enunciación convierte en un sofisma que sirve para encubrir otra realidad. A saber, que por falta de estos dispositivos las expresiones políticas de las niñas y los niños terminan siendo descodificadas socialmente a la luz de los tres roles deficitarios instituidos: la víctima, el contraventor y el discapacitado, lo cual termina convirtiéndose en una coartada para la estigmatización y exclusión de dichas expresiones. Al final del artículo se hace una lectura del fenómeno de las niñas y los niños afectados por el conflicto armado, a la luz de este modelo.

**PALABRAS CLAVE:** Ley 1098 de 2006, construcción social de la identidad, niñez, Colombia.

## ABSTRACT

Article based on research on children affected by armed conflict. The authors point out a critical analysis of the Act 1098 of 2006 of the Republic of Colombia: "Law for Children and Adolescents" (Ley de Infancia y Adolescencia). Based on the theory of speech acts of John Austin, the authors show how the law defines four roles for girls and boys: "The Victim", "The disabled", "The offender" and "The Standard". They show how each of these roles has some social arrangements that give them legitimacy, and examine the resulting implications for girls and boys' identity. The article proposes a fifth Role called "The Ethical – political", as an emerging role, which is outlined in the law, but in the absence of social devices that materialize it, its enunciation becomes a sophistry which hides another reality. The reality about the political expressions of children that end up being socially decoded in the light of the three deficits instituted roles, because of the lack of social devices. These roles are the victim, the offender and the disabled. This ends up as an alibi for stigmatization and exclusion of such expressions. At the end of the article the authors make a read of the phenomenon of children affected by armed conflict, in light of this model.

KEYWORDS: Act 1098 of 2006, social construction of identity, childhood, Colombia.

## INTRODUCCIÓN

Este artículo se basa en el proyecto de investigación: "Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje cafetero, Antioquia y Área metropolitana de Bogotá: La paz, la reconciliación y la democracia desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas", que hace parte del Programa de Investigación: "Sentidos y prácticas políticas de niños, niñas y jóvenes en contextos de vulnerabilidad en el Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá: un camino posible de consolidación de la democracia, la paz y la reconciliación mediante procesos de formación ciudadana" avalado por Colciencias al Consorcio Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz del Cinde, la Universidad de Manizales y la Universidad Pedagógica Nacional. Uno de los componentes de esta investigación es un análisis crítico de la política pública en lo que se refiere a su incidencia en la

construcción social de la identidad de niñas, niños y jóvenes afectados por el conflicto armado colombiano.

En el texto *Cómo hacer cosas con palabras*, el filósofo inglés John Austin propone la categoría de "enunciados performativos" (Austin, 1982, p. 12). Con ella da cuenta de las situaciones en que la enunciación de una frase puede tener consecuencias iguales o de mayor trascendencia que un acto físico. Cuando alguien hace una promesa, en el mismo momento en que dice "prometo" queda comprometido. El discurso jurídico es, por excelencia, un campo de enunciados performativos que transforman y crean realidad. Una frase como: "es declarado culpable" cambia el lugar social de un ciudadano y con ello su destino. La creación de una ley, es un ejemplo por excelencia de una enunciación performativa, ya que implica una transformación de las coordenadas sociales que constituyen la realidad que habitamos los sujetos a los que nos cobija este contexto jurídico. Constataciones de esta clase llevan a Dager Aguilar Avilés a proponer:

Todos los elementos que componen el control social se encuentran implicados en la materialización de las definiciones del delito, del delincuente y la delincuencia; en tal sentido, definirá cuáles conductas serán tipificadas como delito, razón por la cual crea al delito al tener que definirlo (nivel legislativo), quién es delincuente, creando precisamente a ese delincuente al identificar a una persona en vez de a otra que ha realizado una conducta similar (nivel policial-judicial) y cuál es la delincuencia (Aguilar Avilés, 2013, p. 1).

Este papel performativo del discurso jurídico, confirma el llamado "Teorema de Thomas": "If men define situations as real, they are real in their consequences" (Thomas, W. 1928, p. 99) ("Si los seres humanos definen situaciones como reales, ellas son reales en sus consecuencias"). Este teorema también es llamado por autores como Berger y Luckman como la "definición de la situación" (Berger & Luckmann, 1968, p. 196). Si volvemos sobre la cita de Aguilar Avilés (2013), podemos constatar que el autor concibe la actividad de legislar como una praxis en la que se define una situación: "el delito", que implica la definición de un rol social: "delincuente" y una problemática: "la delincuencia".

La investigación con víctimas del conflicto armado en diferentes lugares del mundo nos muestra los efectos identitarios de las políticas públicas para los niños afectados por dichos conflictos. En la investigación titulada "La carrera de las niñas soldado en Colombia" (Carmona, Moreno & Tobón, 2012), los autores muestran cinco definiciones de la situación de niños y niñas afectados por el conflicto armado y examinan los efectos identitarios de las

mismas en el re-posicionamiento subjetivo, como actores sociales, una vez reinsertados en la vida civil. En el estudio que se presenta en este artículo se retoma parcialmente este modelo y se enriquece y complejiza a la luz de los desarrollos sobre la noción de subjetividad política realizados por Sara Victoria Alvarado y otros (Alvarado, Ospina, Luna & Camargo, 2006).

En lo que sigue se hará una breve descripción del modelo desarrollado por esta investigación y luego se analizará la ley 1098 de 2006 de la República de Colombia, denominada “Ley de Infancia y Adolescencia” y se realizará una discusión sobre los efectos identitarios de las definiciones de la situación explícitas e implícitas en la misma, para las niñas, niños y jóvenes afectados por el conflicto armado en Colombia.

Cuando Decimos que los seres humanos habitamos epistemes, -es decir realidades construidas socialmente y organizadas como cuerpos de conocimientos-, estamos diciendo que nuestro hábitat tiene una materialidad lingüística y que se organiza como un relato. Estos relatos que habitamos, que Berger y Luckmann (1968) denominan “universos simbólicos” (p.120) tienen otro rasgo importante para nuestra reflexión y que se refiere a los aspectos comunes que comparten con otra producción lingüística como la literatura y más concretamente la dramaturgia (Goffman, 1963). Cada Universo simbólico está integrado por múltiples campos en los que se encuentran sedimentados los saberes del grupo social correspondiente (sobre la crianza, la milicia, la educación, etc); y a la vez estos mismos campos definen unos roles o caracteres (madre-hijo, comandante-recluta, maestro-discípulo) en los que se inscriben los seres humanos que los habitan. Estos roles o caracteres no son azarosos, ni arbitrarios; todo lo contrario, guardan una rigurosa correspondencia con las epistemes dentro de las cuales se definen, y con base en ellas establecen unas atribuciones y límites a los sujetos que se inscriben en cada rol, que son el marco para la construcción de su identidad social en general y en ese campo en particular.

Una palabra más sobre estos universos simbólicos, que son a la vez epistemes y juegos de roles: ni los saberes, ni la definición de los lugares en ellos son neutros o desprovistos de intereses de grupos o individuos; todo lo contrario, los universos simbólicos en los que habitamos los humanos (desde los vínculos familiares y las relaciones de amigos y de pareja, hasta los vínculos en las comunidades académicas) son relaciones políticas en el sentido fuerte de esta palabra, en las que cada actor social agencia distintas formas de poder (desde la autoridad abierta, y la capacidad de persuasión, hasta la seducción sutil, la desobediencia y la denuncia). Esta advertencia no vale sola-

mente para los juegos de roles que constituyen las instituciones humanas, sino también, y de una manera especial, para los actos performativos que las transforman, es decir, los proyectos de ley que luego se convierten en política pública.

#### CUATRO ROLES INSTITUIDOS Y UNO INSTITUYENTE PARA LAS NIÑAS, LOS NIÑOS Y LAS Y LOS JÓVENES.

En este artículo intentaremos mostrar, las implicaciones epistémicas y dramáticas de un acto performativo, como la ley 1090 de 2006 en Colombia y mostraremos cuatro roles que están claramente definidos para niños, niñas y jóvenes afectados por el conflicto armado: “el niño víctima”, “el menor contraventor”, “el niño normalizado”, “el niño discapacitado” y un quinto rol que está radicalmente ausente una visión de “el niño como sujeto ético y político”.

Cada una de estas cinco visiones de la infancia, -las cuatro están previstas en la ley de infancia y la adolescencia, y la quinta escamoteada por ésta y que se propone en este artículo, implican diversos posicionamientos epistemológicos, roles definidos y dispositivos de atención institucional, con sus incidencias en la construcción social de la identidad de los niños y los jóvenes y sus implicaciones éticas y políticas.

#### EL NIÑO VÍCTIMA

La “Ley de Infancia y Adolescencia” de Colombia (1098 de 2006) dedica el único capítulo del Título II, al rol que en nuestro esquema hemos denominado “el niño víctima” bajo la siguiente enunciación: “Procedimientos especiales cuando los niños, las niñas o los adolescentes son víctimas de delitos” (artículos 192 a 201). En este apartado esta ley, en su tarea de crear y transformar la realidad, en su acción performativa, define, o mejor re-define, una situación, que está expresada en su título.

La visión de la niñez y la adolescencia que se despliega a lo largo de este título es la del niño y adolescente “objetos” (objetos de un delito, objetos del proceso, incluso objetos de la restitución de derechos). Esto se debe, en parte, a un efecto de la lógica positivista de nuestra tradición jurídica en la que

<sup>1</sup> A partir de este punto, siguiendo la definición de UNICEF (2006), utilizaremos la palabra “niño” como expresión genérica para referirnos a los niños, niñas y jóvenes menores de 18 años y en los momentos que sea necesario diferenciar los jóvenes de los niños que no los son, se hará la explicitación respectiva.

la víctima es un objeto y el victimario un sujeto. En este apartado de la ley, las posiciones activas están referidas a padres, representantes legales, Defensor de Familia o del Ministerio Público, incluso a profesionales que intervienen en los procesos, pero no a los niños, niñas y jóvenes: “En los casos en que un niño, niña o adolescente deba rendir testimonio deberá estar acompañado de autoridad especializada o por un psicólogo, de acuerdo con las exigencias contempladas en la presente ley” (Ley 1098, Art 193, numeral 13).

Esta visión está naturalizada en nuestro universo simbólico adultocéntrico y en nuestra tradición jurídica positivista, exagera la idea del niño como un objeto de sus necesidades biológicas y psicológicas, sujeto pasivo de sus dinámicas familiares y de las influencias socio-culturales. Si se convierte en una imagen estereotipada y extiende a otras esferas como la de la intervención psicosocial, podrá tener dos consecuencias igualmente problemáticas: la identificación del niño con la etiqueta de víctima en función del beneficio secundario y la consecuente asunción de una posición pasiva de quién espera que los otros se hagan cargo de él, en nombre del daño recibido; o incluso, el uso calculado y deliberado de esa definición de víctima, en función de eludir las consecuencias de sus comportamientos transgresores actuales o futuros. En una palabra: la des-responsabilización. Es importante aclarar que una visión alternativa, responsabilizante, de los niños que son víctimas de delitos no se refiere a su papel en lo ocurrido, sino a lo que pueden hacer con aquello que les ocurrió. Este planteamiento nos pone en el campo de lo ético y lo político, que abordaremos con más detalle al final del artículo, a propósito de los niños afectados por el conflicto armado en Colombia.

#### EL MENOR CONTRAVENTOR

El rol que hemos denominado en nuestro esquema “menor contraventor”. Se encuentra desplegado en el libro segundo de la ley 1098, que se denomina “Sistema de responsabilidad penal para adolescentes y procedimientos especiales para **cuando los niños, las niñas o los adolescentes son víctimas de delitos**”<sup>2</sup> y el título primero se denomina “Sistema de responsabilidad penal para adolescentes y otras disposiciones”. Este libro posee 54 artículos (seis veces más que el anterior). En el articulado ocupa un lugar especial artículo 169: “**De la responsabilidad penal**”<sup>3</sup>. Las conductas punibles realizadas por

<sup>2</sup> Las negritas son nuestras.

<sup>3</sup> Las negritas son nuestras.

personas mayores de catorce (14) años y que no hayan cumplido los dieciocho (18) años de edad, dan lugar a responsabilidad penal y civil, conforme a las normas consagradas en la presente ley” (Ley 1098, 2006). Es evidente la incongruencia del nombre del libro con el título primero y el artículo 169. La visión que se despliega a lo largo de todo el articulado es la del “menor contraventor”. De una manera más tácita que explícita se perfila la definición de un rol de criminal juvenil (que se infiere con mayor facilidad de las implicaciones de las medidas, que de los considerandos y argumentaciones que las justifican, los cuales suelen ser bastante sutiles, cuando no, directamente contradictorios). Este rol exagera otra dimensión de la imagen del niño como amenaza, como victimario, que representa un peligro para la sociedad. Si bien del discurso jurídico y de la criminología han ido desapareciendo nociones como “delincuente juvenil” las prácticas que se derivan de esta visión del menor en conflicto con la ley penal no solamente se mantienen, sino que se endurecen. La descripción de la gradualidad de la severidad de las medidas y sus efectos no explícitos orientados hacia la disuasión y el escarmiento, tienen implícita una visión de un sujeto autodeterminado, poseedor de una especie de conciencia soberana, que le permite decidir libremente sobre su comportamiento. Un ejemplo claro de esta visiones que esta ley reduce la edad para imponer sanciones penales y medidas cerradas de aseguramiento, con respecto a la ley anterior. Los dispositivos institucionales destinados a la intervención de los niños, niñas y jóvenes que agencian estos roles, tienen todas las características y las dinámicas de los centros carcelarios para adultos, por más que se trate de encubrir su carácter de centros penitenciarios con el discurso de la reeducación, la resocialización, etc. Uno de los efectos políticos de la definición de este rol y la visión de la sociedad que le sirve como telón de fondo es que hiper-responsabiliza los niños y niñas en conflicto con la ley penal y escamotea la responsabilidad del Estado, la sociedad civil y las familias en esta problemática.

#### EL NIÑO NORMALIZADO

La imagen del “niño normalizado” la encontramos en la referencia a los derechos, los agentes sociales y los dispositivos institucionales responsables de los “Derechos y Libertades” consagrados en el capítulo II del Título Uno. En este apartado hay una visión naturalizante del *statu quo*, del devenir de las instituciones tradicionales, particularmente la familia, la escuela y el Estado y la co-responsabilidad de los agentes socializadores como garantes de esos

derechos y el niño como actor pasivo en este proceso. El rol del niño normalizado, aunque no se enuncia explícitamente como tal, funciona como el punto de referencia con relación al cual se definen los otros roles. Incluso la ausencia de una definición expresa contrasta con la positividad de su definición implícita, ya que los demás roles se definen a partir de sus déficits respecto del “niño normalizado”: el contraventor por su déficit en el cumplimiento de la norma, la víctima por su déficit en cuanto al goce de sus derechos y el discapacitado por su déficit en cuanto al desarrollo de sus potencialidades. Está claro en que se trata de una taxonomía de la infancia en la que la positividad está del lado de la conformidad y la negatividad del lado del déficit con respecto a dicha conformidad.

#### EL NIÑO DISCAPACITADO

El rol del “niño discapacitado” está plasmado con claridad en el artículo 36 de este mismo capítulo, del libro primero. Si bien se trata de un solo artículo, es lo suficientemente explícito, particularmente en lo que se refiere a los dispositivos institucionales orientados a la atención de estos niños y establece de manera taxativa las autorizaciones al Gobierno Nacional, a los departamentos y a los municipios para celebrar convenios con “entidades públicas y privadas para garantizar la atención en salud y el acceso a la educación especial de los niños, niñas y adolescentes con anomalías congénitas o algún tipo de discapacidad” (Artículo 36, numeral 6, parágrafo 3). También hay referencias directas a las obligaciones y los derechos de los actores co-responsables de los niños discapacitados: “Los padres que asuman la atención integral de un hijo discapacitado recibirán una prestación social especial del Estado” (Artículo 36, numeral 6, parágrafo 2). Más allá del reconocimiento de la importancia de brindar una atención especial a los niños que lo requieren, en un análisis crítico de una política pública no podemos dejar pasar por alto la claridad con que la ley define los dispositivos institucionales para garantizar los derechos de los niños en tanto que sujetos enfermos y la ambigüedad que veremos en el próximo apartado para garantizar los derechos de los mismos niños en tanto que sujetos éticos y políticos.

#### EL NIÑO COMO SUJETO ÉTICO-POLÍTICO

El rol del niño como sujeto ético y político, decimos, está ausente de la ley

1098. Si bien es notorio que el artículo 32 se titula “Derecho de Asociación y Reunión”, no es menos notorio que su lugar en el código tiene la condición de un saludo a la bandera, ya que la ley no prevé los dispositivos institucionales destinados a asegurar su cumplimiento, como sí existen para los derechos a la “normalización” y a la atención de los niños con “discapacidad”.

La ley es escrupulosa en la exclusión de dispositivos institucionales que favorezcan el desarrollo de la subjetividad política, que pueda favorecer el desarrollo y contribuir a la difusión de expresiones infantiles y juveniles que interpelan e interrogan de manera permanente al orden establecido y que toman la forma de las llamadas “tribus urbanas”<sup>4</sup> que con frecuencia se organizan en torno a alguna forma de marginalidad o de grupos minoritarios: minorías estéticas que se organizan, por ejemplo, en torno a su afición por ciertos géneros musicales; minorías sexuales, etc. No es para nada gratuito que muchos de los integrantes de estas minorías, pertenezcan a otras minorías: como las étnicas, políticas y que también provengan de los sectores empobrecidos de la sociedad.

A pesar del mencionado artículo 32, que establece el derecho de reunión y asociación, estos grupos minoritarios altamente politizados de niños y adolescentes, suelen convertirse en los chivos expiatorios para las tentaciones de los abusos de las autoridades de policía que con cualquier pretexto desatan los excesos de la represión contra ellos. El asesinato del joven grafitero Diego Felipe Becerra<sup>5</sup>, el 19 de agosto del año 2011, en la Capital del País, por parte de agentes de la policía, es una muestra de ello.

En este punto hay dos aspectos que consideramos necesario subrayar: el primero de ellos es el carácter decididamente político de estas expresiones de niños y jóvenes. Si algo tienen en común, considerando su amplia diversidad, es que se trata de expresiones que confrontan al establecimiento en sus diversas expresiones: la económica, la política, estética, la moral...

El segundo aspecto a subrayar es que la ausencia de la definición de un rol para las diferentes formas de expresión de las subjetividades políticas de los niños y los jóvenes, ha tenido la consecuencia a la vez indeseable y rigurosamente lógica, de favorecer que en la práctica social sean asimilados a los

<sup>4</sup> Expresión peyorativa que se apoya de la metáfora racista que considera al indígena y las formas organizativas de sus comunidades, como inferiores con respecto al ciudadano “urbano”.

<sup>5</sup> El chico pintaba un grafiti debajo de un puente en la Capital del País. Al sentirse descubierto por la policía huyó corriendo. Uno de los agentes le disparó por la espalda y el chico murió. Luego, altos oficiales de la Policía alteraron la escena del crimen y pusieron un arma en la mano de su cuerpo sin vida. Las investigaciones judiciales aclararon que el chico había sido asesinado por la Policía en estado de indefensión. Cf. periódico el Tiempo, martes 3 de marzo de 2015.

otros tres roles que en la misma ley tienen una definición a partir de lo deficitario. Esto explica que con frecuencia los agentes del Estado y los diferentes representantes del poder en la sociedad civil, asimilen a los niños y jóvenes de las llamadas “tribus urbanas” con los delincuentes, con los desviados o desadaptados y en menor medida con los habitantes de calle.

De acuerdo con el *Informe sobre desarrollo humano 2014*, Colombia es uno de dos países más inequitativos de Latinoamérica que es la región más inequitativa el mundo (PNUD). Es también el único país latinoamericano que ha sido incapaz de resolver un conflicto armado que inició hace más de cincuenta años al calor de la guerra fría (todos los demás países latinoamericanos lograron reincorporar sus guerrillas a la vida civil hace más de dos décadas). De acuerdo con un informe de la ONG alemana Transparencia Internacional (TI) Colombia ocupa el puesto 94 de países más corruptos del mundo entre 175 naciones estudiadas, y 17 en la región (2014). Justamente por estas características del contexto colombiano, que comparte los fenómenos de exclusión que existen en los países del tercer mundo y genera formas exacerbadas de los mismos y otras inéditas, es que estas expresiones de la subjetividad política de niños y jóvenes en las calles de las ciudades colombianas deberían ser reconocidas como expresiones políticas, radicales y cargadas de violencia simbólica.

Estas expresiones agenciadas por agrupaciones contestatarias y de resistencia infantiles y juveniles, que se valen de medios como la música, el graffiti y la estética en general, deberían ser reconocidas como expresiones colectivas de la subjetividad política, para potencializar su vocación crítica y transformadora de la realidad social y evitar sigan siendo objeto de la estigmatización sistemática, que por la pobreza de los roles definidos en la política pública colombiana, derivan con suma facilidad en la patologización y en la criminalización.

## DISCUSIÓN

El cuadro resumen que se presenta a continuación, en la primera columna muestra las cinco definiciones de los roles, cuatro instituidas en la “ley de infancia y adolescencia” y una instituyente que se abre paso como una respuesta cargada de crítica y de violencia simbólica contra el orden instituido. En la segunda columna los dispositivos institucionales dispuestos por la ley para vehicular los cuatro roles instituidos y las expresiones alternativas de

las que se vale la subjetividad política de las niñas, los niños y los y las jóvenes. En la tercera columna las incidencias identitarias de las definiciones de los roles y de los dispositivos institucionales. En las incidencias de los roles instituidos se subraya su dimensión sintomática, cuando se convierten en etiquetas sociales. En el rol ético-político se subraya la respuesta social, favorecida por la pobreza de la política pública en este campo.

Tabla 1

### Roles y dispositivos definidos en la Política Pública Colombiana sobre niñez y adolescencia: incidencias identitarias

Definición de rol social	Dispositivos institucionales	Incidencia en la identidad
Victima	De Protección	Des-responsabilización
Discapacitado	De Rehabilitación	Patologización
Contraventor	De Resocialización	Criminalización
Normalizado	Tradicional	Adaptación
Ético-político	Expresiones alternativas	Estigmatización

A continuación abordaremos de manera específica la situación de los niños y niñas afectados por el conflicto armado en Colombia, a la luz de cada uno de estos cinco roles, para concluir la importancia que tiene el trabajo conjunto de los académicos y las organizaciones comunitarias, por construir y empoderar socialmente el rol de la subjetividad ético-política, con el propósito de aprovechar sus potencias creativas y transformadoras y evitar que la necesidad de expresión colectiva tome la forma inocua de expresiones sintomáticas de rabia y resentimiento.

Los discursos victimizantes sobre los niños y niñas afectados por el conflicto armado en Colombia tienen un poderoso sustento en dos cuadros dramáticos: los niños soldados y los niños que no han sido reclutados pero que han sufrido los efectos del conflicto de múltiples maneras como el despla-

zamiento, la muerte de familiares, los efectos de las minas antipersonales, entre otras. El reconocimiento de esta realidad y la reivindicación de los derechos de las víctimas, no debe impedir que hagamos un examen crítico de los efectos que puede tener la exacerbación del discurso victimizante en la intervención psicosocial, particularmente en el desarrollo de la subjetividad política de los niños que han sido víctimas del conflicto armado colombiano. Es menester trabajar desde la interrogación ética y política, en el sentido de que si bien un ser humano puede no ser responsable por un acontecimiento de guerra padecido en una posición de indefensión, sí puede ser responsable de lo que haga con esto que le ocurrió, es decir de su posicionamiento como sujeto y actor social frente a su situación.

El discurso patologizante de la discapacidad, en lo que se refiere a las niñas y los niños afectados por el conflicto armado, puede convertirse en un enfoque muy problemático en los procesos de construcción y reconstrucción de su identidad. Algunos programas de retorno de niñas y niños soldados a la vida civil que son operados por programas de corte terapéutico y “reeducativo” incurrir en el error de patologizar estas poblaciones. Los hallazgos de algunos investigadores que han trabajado esta problemática (Moreno, 1991; Carmona, 2013) muestran que si bien algunos de los menores que han estado vinculados en grupos armados ilegales desarrollan algunos síntomas asociados con sus experiencias de guerra, este no es un fenómeno mayoritario, ni se puede pretender construir una especie de síndrome del menor desvinculado de los grupos armados ilegales. Mucho menos para los niños que han sido afectados de otras maneras, pero no fueron reclutados como soldados. En este sentido, la patologización de estas poblaciones solamente contribuye a una enajenación y a una estigmatización mayores. En vez de patologizar lo político, la propuesta es politizar las intervenciones que se realizan con estas poblaciones.

El rol del menor contraventor, en lo que se refiere a las niñas y los niños afectados por el conflicto armado y a los efectos en la construcción y reconstrucción de sus identidades, se genera cuando se juzgan sus acciones sin considerar el contexto y su momento de desarrollo evolutivo. En este punto es fundamental diferenciar la noción de responsabilidad que implica la perspectiva de la subjetividad política de la concepción de los niños como agentes sociales activos de la otra visión, propia del discurso jurídico tradicional. La primera apela a las nociones de ética y política manteniendo claro el papel del contexto en las acciones sociales individuales y colectivas de las niñas y los niños y la influencia del momento evolutivo, tanto en su manera de per-

cibir la realidad y decidir, como en las posibilidades de transformación de su subjetividad; mientras que la perspectiva del derecho positivo se enfoca en la disminución de la edad para criminalizar a las niñas y los niños que han sido víctimas del conflicto armado.

El rol del niño normalizado, sirve de horizonte ideal para los discursos instituidos, en los procesos de reconstrucción de la identidad de las niñas y los niños que han sido víctimas del conflicto armado. Se considera que la medida del éxito del proceso de restitución de derechos es proporcional a la asimilación a los niños normalizados, sin examinar críticamente lo que en una sociedad sometida e inequitativa como la colombiana, significa la normalización de una niña o un niño, especialmente en los sectores empobrecidos y excluidos de la sociedad y la relación que existe entre esa normalización y la condición de víctimas del conflicto.

Finalmente la perspectiva ético-política, en los procesos de reconstrucción identidad de las niñas y los niños que han sido afectados por el conflicto armado, supondría además de la atención de sus necesidades y la restitución de los derechos que les han sido vulnerados, la creación de condiciones para que puedan resignificar su historia y tejer expresiones individuales y colectivas en torno a su lugar en su contexto social como sujetos políticos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, D. (2013). *Fundamentos generales sobre criminología y control social*. Recuperado de [www.eumed.net/rev/cccss/08/daa10.htm](http://www.eumed.net/rev/cccss/08/daa10.htm)
- Alvarado, S. V., Ospina, H. F. Luna, M. T. & Camargo, M. (2006). "Transformación de actitudes frente a la equidad en niños y niñas en sectores de alta conflictividad social, en un proceso de socialización política y educación para la paz". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 4, núm. 1, enero-junio 2006.
- Austin, J. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Carmona, J. (2013) *Las niñas de la guerra en Colombia*. Manizales: Editorial Universidad Católica de Manizales.
- Carmona, J., Moreno, F., & Tobón, J. (2012). *La carrera de las niñas en los grupos guerrilleros y paramilitares de Colombia: un estudio desde el punto de vista del agente*. Medellín: Funlam.
- Redacción Justicia. (2015, 3 de marzo) "El rastro del montaje en el caso del grafitero Diego Felipe Becerra". *El Tiempo*. Bogotá. Consultado del sitio <http://www.eltiempo.com/noticias/diego-felipe-becerra>, el día 3 de marzo de 2015
- Goffman, E. (1963). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- *Informe sobre desarrollo humano 2014*. (2014) Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Ginebra.
- *Ley de Infancia y Adolescencia (2006)*. República de Colombia. Consultada el 16 de noviembre de 2014 del sitio <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/Especiales/SRPA/ClyA-Ley-1098-de-2006.pdf>
- Moreno, F. (1991). *Infancia y guerra en Centroamérica*. San José: Flacso.
- Thomas, W. (1928). *The child in America: behavior problems and programs*. New York: Alfred A. Knopf.
- Transparencia Colombia (2014) *Índice de percepción de la corrupción en 2014: la situación en Colombia no está mejorando*. Recuperado del sitio <http://www.transparenciacolombia.org.co> el 3 de marzo de 2015.

## LOS JÓVENES Y LA ESCUELA SECUNDARIA: LA ESCOLARIDAD ENTRE LA FLEXIBILIDAD, LA NEGOCIACIÓN Y LAS TRANSFORMACIONES

**Carla Andrea Villagran**  
**Ana Mariela Cestare**

### RESUMEN

Este trabajo se enmarca en las actividades de investigación desarrolladas desde el Área Sociopedagógica de la UNPA-UACO<sup>1</sup> y tiene como propósito aportar a la descripción de las características que asume la escolaridad de los jóvenes en nuestros días atendiendo a un contexto que, en diversos aspectos, está signado por el cambio permanente y la flexibilidad. Nos acercaremos a esta problemática desde la mirada que tienen los docentes sobre los jóvenes y desde sus modos de transitar la escuela secundaria. Partimos de los supuestos de que la escuela en el presente se encuentra inscripta en escenarios signados por la inmediatez y la flexibilidad (Sennett, 2009), en un mundo cada vez más volátil y líquido (Bauman, 2001) y atravesado por transformaciones vinculadas a la globalización de las comunicaciones, a la interconexión tecnológica, a nuevos modos de producción y acceso a la cultura, a políticas de reforma social y educativa. Es decir, a nuevos modos en que los sujetos se relacionan consigo mismos y con los otros (Grinberg, 2008). Aquí nos interesa analizar la trama de la negociación de distintos aspectos entre la institución, los jóvenes y sus familias porque se conforma como un signo característico de la cotidianeidad de una escuela secundaria que se ha transformado con respecto a sus objetivos iniciales. Ha pasado de ser selectiva y elitista, sesgo que adquirió en sus inicios, a obligatoria, inclusiva y que promete el reconocimiento de la juventud diversa, como parte de las políticas educativas de los últimos tiempos.

---

<sup>1</sup> Proyecto de investigación: "Territorio y políticas de escolarización en las dinámicas barrio-escuela en las sociedades de gerenciamiento" dirigido por la Dra. Silvia Grinberg.

**PALABRAS CLAVE:** Escolaridad, jóvenes, escuela secundaria, flexibilidad, negociación

#### ABSTRACT

This work is part of research activities developed by the UNPA-UACO's Socio-pedagogical area; wch purpose is to contribute to the description of characteristics assumed by the education of young people today in a context that, in many respects, is marked by constant change and flexibility. We will approach this problem from the perspective teachers have over young people and their ways of going through secondary school. We start from the assumption that school in the present is located on scenarios marked by the immediacy and flexibility (Sennett, 2009), in an increasingly volatile and liquid world (Bauman, 2001) and gone through transformations related to the globalization of communications, networking technology, new modes of production and access to culture, social policy and education reform. That is, new ways subjects relate to themselves and others (Grinberg, 2008). Here we want to analyze the plot of negotiation about different aspects between the institution, young students and their families because it is shaped as a characteristic sign of the daily life of a secondary school that has been transformed respect to its initial objectives. It has gone from being selective and elitist, both characteristics acquired from the begining, to mandatory, inclusive and promising recognition of the diverse youth as part of the educational policies of recent times.

**KEYWORDS:** Scholling, young, secondary school, flexibility, negotiation

#### INTRODUCCIÓN

En el presente, en el campo de la enseñanza, el discurso privilegiado es el de las *pedagogías por competencias* (Grinberg 2008). La innovación y el cambio son notas características de este discurso que involucra la enseñanza de un conjunto de nuevas actitudes que se expresan en términos de competencias cuyos ejes son la autorreflexión, la autoconducción y el autodesarrollo. En términos de Grinberg (2008), en esta lógica, la producción de subjetividades deviene en un llamado a embarcarse en el proyecto de aprender a aprender y a constituirse en gestor de su propia existencia (Rose, 1990).

Asimismo, y como efecto de estas formas de entender y llevar adelante la enseñanza, es posible observar que se están produciendo cambios en los vínculos entre los adultos y los jóvenes que se expresan en el hacer diario de la escuela y en las prácticas de los estudiantes con relación a su escolaridad y las formas en que la transcurren. La negociación de distintos aspectos entre la institución, los jóvenes y sus familias se conforma como un signo que asume características particulares hoy en la cotidianidad escolar.

Nos interesa acercarnos a esta problemática desde la mirada que tienen los docentes sobre los jóvenes y sus modos de transitar la escuela secundaria. Así, los principales interrogantes que guían nuestro acercamiento a los discursos y las prácticas escolares, que intentaremos dar respuestas sobre algunos de ellos, son ¿Qué características asume la escolaridad de los jóvenes desde la perspectiva de los docentes? ¿Qué aspectos de la escolaridad de los jóvenes ponen de relieve los docentes por sobre otros? Desde la mirada de los docentes, ¿qué efectos producen las normativas institucionales en la vida escolar de los estudiantes? ¿Qué aspectos de la escolaridad los estudiantes negocian según los docentes?

Con relación a los aspectos metodológicos, se trata de una investigación de carácter descriptivo- exploratorio en escuelas secundarias públicas periféricas de la ciudad de Caleta Olivia a partir de la utilización de estrategias cualitativas. El trabajo de campo consiste en entrevistas en profundidad a autoridades, docentes, tutores, preceptores y familiares de estudiantes así como de registros de observación de los espacios escolares. Para este artículo seleccionamos las entrevistas realizadas a docentes que cumplen a su vez la función de tutores pedagógicos<sup>2</sup>. Motiva esta selección el hecho de

<sup>2</sup> La figura del tutor pedagógico en la escuela secundaria aparece en la Provincia de Santa Cruz a partir de la puesta en acto de la reforma enmarcada en la Ley de Educación Nacional N° 26206/06. Atendiendo a lo expresado en la ley, la tarea del tutor pedagógico consiste en el acompañamiento de la trayectoria escolar de los jóvenes, fortaleciendo el proceso educativo individual y/o grupal de los estudiantes.

considerar al tutor pedagógico una figura bisagra, que articula y comunica a estudiantes y docentes, deviniendo en un sujeto que, a partir de su tarea, conoce las dificultades en los distintos espacios curriculares como así también las condiciones de vida, la situación familiar y los conflictos que atraviesan los jóvenes. Es la posición que ocupan como docentes y tutores la que les permite construir una mirada amplia de la escolaridad de los estudiantes, la cual consideramos relevante para analizar y comprender nuestro objeto de estudio, es decir los modos que asume la negociación en el contexto.

En primer lugar, presentamos algunas notas conceptuales desde donde entendemos a los jóvenes, en tanto sujetos sociales e históricos. En segundo lugar, planteamos algunas características de la escolaridad en tiempos que, sostenemos, son flexibles y cambiantes. En tercer lugar, describimos las características que asume la escolaridad de los jóvenes desde la mirada de los docentes. En cuarto lugar, abordamos los aspectos de la escolaridad que habitualmente se negocian. Por último, avanzamos sobre algunas reflexiones finales.

#### LOS JÓVENES Y LA ESCOLARIDAD EN EL PRESENTE: JUVENTUDES PARTICULARES Y TRAYECTOS UNIVERSALES.

La juventud no es una categoría definida exclusivamente por la edad y con límites fijos de carácter universal. Distintos autores (Margulis, 1994; Saintout 2005) invitan a tomar precauciones para no pensar la juventud como un período fijo en el ciclo de vida de los hombres y las mujeres, como un momento universalizable, es decir, instancia en la que todos entrarán y saldrán en el mismo momento más allá de sus condiciones objetivas de vida, su pertenencia cultural o su historia familiar. Es posible visualizar en las ideas de estos autores puntos en común en donde si lo juvenil es una condición social para su comprensión corresponde (re)construirla desde cómo es vivida, experienciada, sentida y explicada por quienes se consideran jóvenes y cómo es interpelada desde otros grupos de edad, desde las industrias mediáticas y desde los productos que se le ofrecen (industria de la moda, música, audiovisual, entretenimientos), en el marco de la diversidad y la desigualdad. Con relación a esto, Mekler (1992) atendiendo a la concepción que se establece sobre la juventud refiere:

*“Más que un grupo generacional o un estado psicosocial, la juventud es un fenómeno sociocultural en correspondencia con un conjunto de actitu-*

*des y patrones y comportamientos aceptados para sujetos de una determinada edad, en relación a la peculiar posición que ocupan en la estructura social. La juventud como período no es igual para todos los grupos sociales, es evidente que como etapa vital se valora socialmente de manera diferenciada para los jóvenes de capas medias y altas que para los de sectores populares”* (Mekler, 1992: 20).

El autor plantea la necesidad de no hablar entonces de juventud sino de una condición de juventud. Esto porque, además de pertenecer a sectores sociales diferentes, los jóvenes son sujetos que poseen una condición social específica en tanto son agentes de un proceso inherente a toda sociedad que consiste en la reproducción de la misma.

Chaves (2009) en la construcción de un pormenorizado estado del arte de las investigaciones sobre juventudes observa una preeminencia del punto de vista relacional para el análisis de lo juvenil, donde los jóvenes son concebidos como actores sociales inmersos en relaciones de clase, de edad, de género, étnicas y raciales.

*“La juventud se piensa como un modo que tiene la sociedad y la cultura de hacer vivir una parte de la vida: es el modo de explicar, dar sentido, practicar, habitar ese espacio social de la experiencia desde diferentes situaciones y distintas posiciones sociales, (...) la opción de muchos investigadores por el plural juventudes debe ser interpretada, no como un neologismo banal, sino como una lucha política de afirmación de la heterogeneidad en oposición al discurso homogeneizador que primó en los estudios previos sobre juventud en el país, que sigue dirigiendo muchas de las políticas de intervención hacia el sector y que articula uno de los significados más reproducidos en torno a los jóvenes invisibilizando la complejidad de sus vidas (Chaves, 2009: 15).*

Consecuentes con la noción plural de la juventud, habilitamos algunos interrogantes para pensarla desde la escolaridad: ¿Cómo son entendidas y contenidas las juventudes en la escuela? ¿Qué modos produce la escuela para alojar y atender las experiencias diversas y desiguales de los jóvenes? Y a la inversa ¿Qué estrategias desarrollan las juventudes para vincularse con la escuela, para habitar un espacio dentro de ella? ¿Cómo se vincula la escuela con las prácticas juveniles que quedan por fuera de ella? Es en las arenas de la posibilidad donde la escuela se conformará en un escenario (entre otros) donde tendrán lugar las luchas por los sentidos, formas de ser y habitar de las juventudes. De este modo, la escuela secundaria será por excelencia el lugar donde los jóvenes asumirán protagonismo.

Finalizando este apartado, nos preguntamos ¿Es posible pensar el límite

(superficial y absolutamente poroso) de un adentro y un afuera de la escuela, en ese continuo flujo vital que define formas de ser y formas de estar? Los jóvenes van trazando su escolaridad entre el estar y el salir de la escuela, entre el salir y volver a entrar a ella en tiempos flexibles y de transformaciones, tal como describiremos brevemente a continuación.

#### LA ESCOLARIDAD EN TIEMPOS FLEXIBLES Y DE TRANSFORMACIONES

Sostenemos que estamos viviendo un mundo de acelerados e incesantes cambios que sustituyen algo de lo ya conocido y que pasan casi de modo imperceptible (Veiga-Neto, 2010). La celeridad del tiempo nos envuelve diariamente provocando el desarrollo de estrategias para la respuesta inmediata y la atención a la multiplicidad de tareas que nos convocan.

Grinberg (2008) señala que en los últimos tiempos se están produciendo relaciones y prácticas en las cuales el gobierno y las dinámicas del ejercicio de poder funcionan bajo la lógica del management, lo que denomina "sociedades de gerenciamiento" (p. 118). Gestionar implicar disponer, crear y articular los medios de modo estratégico, abierto y flexible (Grinberg, 2008). Prácticas vinculadas a la disposición al cambio permanente, el aprendizaje, la participación activa, la creación y el riesgo son consideradas positivas.

En los tiempos en los que vivimos, como decíamos anteriormente, se enzalza la flexibilidad a partir de la creencia de que genera más libertad y como expresión de la repugnancia a la rutina, lo estático y burocrático. En este sentido las interpelaciones a los sujetos para ser más flexibles y la búsqueda de flexibilización de las prácticas van de la mano.

*"Para que cada uno conozca los criterios de elección y sepa combinarlos con el fin de seleccionar lo que piensa es mejor o más conveniente para sí, cada uno tiene que no sólo aprender, sino también ser objeto de gran variedad de estímulos, solicitudes, llamamientos, sugerencias, etc. En suma, cada uno se convierte en objeto de múltiples y cambiantes interpelaciones que lo fragmentan y lo modifican incesantemente; y eso se da en un escenario que es también cambiante." (Veiga-Neto, 2010: 225).*

Lipovetsky (2003) expone que en las sociedades posmodernas predomina un fuerte proceso de personalización, en el cual asume relevancia el autoserivicio y la existencia a la carta como modelo general de vida. Este proceso se expresa en el mundo del trabajo, en la educación, en la salud, como así tam-

bién en los vínculos intersubjetivos. La posibilidad de moldear la vida al antojo o "a la carta", en términos de Lipovetsky, se convierte en la diva en nuestros días. Este moldeamiento y personalización de la vida puede incluir desde la modificación física y estética de aquello que no gusta del propio cuerpo, la creación de modos de organización de las relaciones maritales que rompen con la tradicional convivencia, la diagramación horaria en el trabajo, hasta la definición de una trayectoria educativa de acuerdo a intereses.

Sennett (2000) explica que la palabra flexibilidad se introdujo en el idioma inglés en el siglo XV, que su sentido original derivaba de la observación de que las ramas de un árbol a pesar de ser dobladas por el viento volvían a la posición original y que esa tendencia se inició en la organización de los horarios con la llegada de las mujeres de clase media a la fuerza de trabajo:

*"Flexibilidad designa la capacidad del árbol para ceder y recuperarse, la puesta a prueba y la restauración de su forma. En condiciones ideales, una conducta humana flexible debería tener la misma resistencia a la tensión: adaptable a las circunstancias cambiantes sin dejar que éstas lo rompan. Hoy la sociedad busca vías para acabar con los males de la rutina creando instituciones más flexibles"*

El *horario flexible* en contraposición del horario fijo da cuenta de prácticas de personalización y la escuela no está exenta a las características que hoy presenta la vida social. Observamos que se están produciendo cambios en los dispositivos pedagógicos y en los modos de regulación de la vida escolar. Allí están teniendo lugar diferentes prácticas que tornan flexibles los tiempos, los espacios, la enseñanza, la evaluación, la promoción, la asistencia, como así también nos encontramos con llamamientos al cambio dirigidos a directivos, docentes y estudiantes. Aquella organización de lo escolar en tiempos y espacios compartidos por grupos de estudiantes convive con modos itinerantes de organizar la escolaridad. Si bien investigaciones en el campo de la sociología de la educación (Baudelot y Establet, 1990; Bourdieu y Passeron, 1977; Bowles y Gintis, 1981; Braslavsky, 1985; Kessler, 2002) han analizado y dado cuenta de que la escolaridad no es homogénea a todos los jóvenes, sino que la *transitan* de manera diferente y desigual entre sí, vemos en el presente una profundización de estos procesos.

En el día a día escolar, los jóvenes van desarrollando estrategias para dar respuesta a las particulares situaciones que les toca vivir. Muchas veces, estas estrategias son generadas al mismo tiempo en que van ocurriendo los acontecimientos, con escasos tiempos y espacios de decisión y planificación.

Por ejemplo, una rectora lo manifestaba con claridad: *"nosotros hacemos de todo, lo que sea, para que los chicos se queden en la escuela, para que no pierdan su escolaridad, y para que los que se fueron vuelvan a la escuela"* (Registro de entrevista a rectora, Escuela secundaria, Caleta Olivia, Julio, 2014).

Los sujetos que hacen la escuela se encuentran en una tarea continua que demanda esfuerzos y sortear obstáculos para que los estudiantes *"se queden"* o *"vuelvan"* a la escuela. Constantemente, se encuentran tensionados entre desafíos sociales, económicos y culturales que atraviesan no solo los estudiantes y sus familias sino, también, el barrio donde se emplaza la escuela y hasta de donde provienen muchos de sus docentes. En las escuelas de sectores populares, tal como hacen referencia Grinberg y Langer (2014), intervienen hasta la insistencia para retener a los jóvenes.

Así como no existe un tiempo igual a otro, una escuela igual a otra, no hay un modo uniforme de ser estudiante y de transitar la escolaridad. Jódar y Gómez (2007) consideran que los modos de ser alumno son variables, históricos y producto de regulaciones cambiantes. Como señalan Caruso y Dussel (2001) las categorías que definían a los que se sentaban en las aulas están en plena transformación. De modo muy esquemático podríamos decir que, si tiempo atrás pensábamos al estudiante como aquel a quien conducir por un circuito intencionalmente planificado que combina edad cronológica, año escolar y conocimientos acordes, hoy pensamos en estudiantes que van delineando sus trayectos escolares de acuerdo a sus posibilidades y a las condiciones institucionales en una suerte de haz tu propia aventura o *construye tu propio destino* (Grinberg, 2008).

En orden a lo dicho, creemos que la pedagogía tiene la tarea de construir marcos explicativos y comprensivos de esa realidad que nombra y que la altera (Serra, 2010). Pero aún más importante, la posibilidad de pensar de otro modo (Veiga-Neto y Corcini Lopes, 2010). Es decir, no ampliar lo que ya se sabe o se piensa sino ejercitarse en el pensar por fuera de lo que ya está dado desde una actitud de sospecha de lo que aparece como natural.

#### LA ESCOLARIDAD DE LOS JÓVENES DESDE LA MIRADA DE LOS DOCENTES.

##### ARENA DE TENSIONES, RESISTENCIAS Y ESTRATEGIAS.

Una de las características que asume la escolaridad tiene que ver con la flexibilidad de diversos aspectos que configuran el día a día escolar y, también, con la negociación como estrategia empleada para alterar los límites

que se establecen desde las decisiones institucionales.

Aparecen formas novedosas en relación con el estar de los jóvenes en el cotidiano escolar. Los relatos de los tutores pedagógicos dan cuenta de la resistencia de los jóvenes, entendiendo ésta como aquellas acciones que enfrentan, rebelan, fugan a un régimen particular de la conducción de la propia conducta de los estudiantes (Langer, 2013) y que estos ofrecen frente a las normas en relación con el uso del tiempo y del espacio. Tal como nos decía un tutor:

*"Los problemas principales son que ellos (los estudiantes) quieren tener el control de todo, hacer lo que quieren, irse cuando quieren, no tener clases. Irse afuera a fumarse un porro"* (Mario<sup>3</sup>, Tutor pedagógico, Junio 2014).

*"Hay chicos que ingresan y tratan de no tener control... que quieren salir en las horas de clases estando el profesor presente, tratan de escaparse para fumar un cigarrillo afuera"*. (Carlos, Tutor pedagógico, Mayo 2014)

*"Ellos (los docentes) ven que, por ejemplo, esta chica se levanta, se escapa, se va, no trabaja en clase, o que por ahí no quiere hacer la actividad, y si el profesor le pide que trabaje se enoja, se levanta y se retira del aula"* (Valeria, Profesora y Tutora Pedagógica. Mayo 2014)

Algunos estudiantes resisten las normas y lo estipulado intentando desprenderse del control, la regulación y/o la mirada de los docentes generando dinámicas en que se vean contemplados sus intereses y necesidades, estableciendo una organización propia del uso del tiempo y del espacio. Las actividades áulicas propuestas probablemente no contengan la atención de los estudiantes y ante el posible aburrimiento o hastío optan por tomar decisiones respecto del quehacer entrando en conflicto con las normas de la institución. Si bien los tutores destacan en sus relatos las actitudes de los estudiantes para escaparse, irse/ dejar, también observamos que incluso estos mismos estudiantes concurren a horas de apoyo escolar en contra turno, sin estar obligados a hacerlo, porque no terminaron de comprender determinado contenido. Incluso en situación de entrevista con la vicerrectora de la escuela, nos comentaba que un estudiante que fue suspendido por su conducta se acercó a hablar con ella para solicitarle que le levante la suspensión así podía volver a la escuela. *"(...) vino (el estudiante) a pedirme que quiere volver a la escuela y dice que él va a cambiar"* (Vicerrectora, Escuela Secundaria, Junio 2014).

Como consecuencias de las acciones de los estudiantes, en algunos casos

<sup>3</sup> Los nombres de los entrevistados fueron modificados.

los docentes reflejan en la calificación las actitudes contestatarias. Muchas veces, los jóvenes se revelan y cuestionan estas decisiones. No admiten los criterios del profesor que incluyen “tiempos y formas”; no asumen y discuten los fundamentos de una calificación que no se limita a la realización de lo solicitado estrictamente en las consignas del trabajo. Uno de los docentes relata:

*“(...) Llegan tarde, no presentan un trabajo que estaba pautado para determinada fecha y no lo presentan. Y bueno después te cuestionan la nota, si no lo entregan en tiempo y forma varía un poco en la nota, después ellos te lo cuestionan, pero ¿Por qué me bajaste un punto? ¿Por qué bajaste dos?, y así, en general los chicos están como muy... que no le puedes decir nada, porque ellos... vos decís A y ellos te dicen B, C, D, te cuestionan todo, a ellos no se los puede cuestionar, pero te cuestionan todo” (Andrea, Tutora Pedagógica y Preceptora, Mayo 2014).*

A partir de estos relatos, así como de muchos otros que nos fuimos encontrando, algunos de los estudiantes que presentan los trabajos fuera de tiempo, por diversas razones, discuten las decisiones del docente y se enfrentan a una posición que consideran los deja en condiciones desventajosas para la aprobación. Los jóvenes no admiten las consecuencias de la propia falta de observación de las consignas y defienden la realización y la entrega del práctico, sostienen que se licua la exigencia en relación al tiempo, pues en las prácticas cotidianas su uso se ha flexibilizado. Entonces, ¿por qué seguir sosteniéndolo como criterio a la hora de la evaluación?

Otro de los aspectos a considerar para comprender la escolaridad de los jóvenes tiene que ver con las imágenes que ellos construyen sobre sí mismos. El barrio en que se encuentra emplazada la escuela es señalado desde los medios de comunicación y, también, por los vecinos como inseguro y de alta conflictividad. Estas imágenes según el relato de los docentes, son, en muchos casos, asumidas por los estudiantes:

*“Ellos (los estudiantes) sienten que por ser de esta escuela son mal mirados, que van al centro y dicen ‘los vagos del barrio X, los negros del barrio X... ellos lo viven de forma muy despectiva a eso. Pero hablándoles bien ellos entienden que pueden...’, ellos dicen no señora, yo no voy a estudiar, para qué?... para qué voy a estudiar para qué? si yo no sirvo para nada... yo de acá no voy a salir, si yo no sirvo para nada... mi mamá me dice para qué... que me va a dejar... si yo no sirvo para nada... que yo haga lo que quiera... si igual no sirvo. Tienen eso, de baja autoestima... ellos se quedan con eso, que no pueden” (Valeria, Profesora y Tutora Pedagógica, Agosto 2014)*

La presentación física parece valer socialmente como presentación moral, retomando a Le Breton (2002), así “la puesta en escena de la apariencia deja librado al actor a la mirada evaluativa del otro y, especialmente, al prejuicio que lo fija de entrada en una categoría social o moral” (p. 82). Cabe analizar las formas en que estos aspectos intervienen en los desenvolvimientos de la escolaridad de los jóvenes en tanto que pueden conformarse como posibilitadores u obstaculizadores en los aprendizajes. Siguiendo con Le Breton (2002), “los estereotipos se establecen sobre la base de apariencias físicas y se transforman rápidamente en estigmas, en signos fatales de defectos morales” (p. 82). Nos preguntamos ¿en qué medida son asumidos por los jóvenes estos juicios? Si atendemos a los relatos presentados vemos que son permeables en gran medida a ellos, participando en la producción de sus subjetividades. Los estudiantes se adjudican estas imágenes. Es oportuno señalar que en una conversación que establecimos en la biblioteca de la escuela con algunos estudiantes, ellos comentaban que la policía “los persigue” por el solo hecho de andar en moto dentro del barrio. Muchas de estas veces incluso “escapan” o “zafan” de ser atrapados o alcanzados sin haber hecho nada más que andar en moto.

Las esperanzas y los miedos que se encuentran detrás de las redes de nuestra realidad, según Rose (1990), definen las formas de pensar y de actuar de los sujetos con los que nos encontramos en las escuelas. De hecho, “la conducta, el habla y la emoción han sido examinados y evaluados a partir de los estados internos que ellos manifiestan, y se ha intentado alterar lo visible de la persona actuando sobre su mundo interior invisible” (p. s/d). La forma en que nos conducimos y que reflejan nuestro pensar, actuar y sentir pueden parecer construcciones absolutamente propias, mas no son sino expresiones organizadas y administradas socialmente en todos sus aspectos. Recobra importancia aquí la acción de las instituciones, y dentro de ellas la escuela como terreno en el cual se desenvolverán estas estrategias fundamentales (Cestare, 2012). Si se trata, en términos de Rose (1990), de incorporar las capacidades personales y subjetivas de los ciudadanos al ámbito público, la escuela es el lugar por excelencia en donde se desplegará toda una “ortopedia moral sobre el cuerpo y el alma” (Varela y Álvarez Uría, 1991, p.19) para realizar esta tarea. Por tanto, son esas formas sociales que delinean los aspectos de la escolaridad que los jóvenes van negociando.

## ¿QUÉ ASPECTOS DE LA ESCOLARIDAD SE NEGOCIAN?

A partir de lo relevado en el trabajo de campo y desde los primeros análisis, entendemos que desde la mirada de los docentes uno de los aspectos que los jóvenes negocian de la escolaridad se vincula con la asistencia y permanencia en la escuela. Si bien desde la legislación se garantiza 180 días de clases<sup>4</sup>, la asistencia de los estudiantes es irregular. Esta situación se presenta como preocupación para los actores de la institución:

*“Hay muchos alumnos que asisten y hay muchos que dejan de asistir por un tiempo por cuestiones sociales. Nosotros tratamos de intervenir, desde lo institucional pero también llegamos hasta cierto punto” (Daniel, Docente, Septiembre 2014)*

*“Las faltas, las inasistencias y las llegadas tardes, eso es preocupante en la escuela. Más en los cursos más altos, se nota más, (...) hasta ahora no hacemos nada. Pero ahora se va a implementar el nuevo acuerdo que hay, donde las inasistencias, a partir de la tercer inasistencia, la cuarta tendrá que venir con su tutor y justificar porque llega tarde, o porque falta tanto (...)” (Andrea, Tutora Pedagógica, Junio 2014)*

Indagando respecto de las razones por las cuales los estudiantes tienen asistencia irregular a la escuela, los preceptores dicen que estas se producen mayormente por embarazos y porque muchos de los chicos trabajan: *“Trabajan en talleres, por ahí, en construcción, trabajan en la mañana y después en la tarde vienen a la escuela. Por ahí algunos justifican eso, que tienen que trabajar, y faltan” (Carlos, Tutor Pedagógico, Mayo 2014)*

Ante la diversidad de situaciones que desembocan en trayectos escolares con largos periodos de interrupción o con asistencia esporádica, indagamos respecto a las estrategias que utilizan desde la institución para re-establecer a los estudiantes en la trama escolar. Los docentes y/o tutores de curso refieren que, tomando como prioridad facilitar y sostener el trayecto de los estudiantes establecen o intentan una comunicación fluida con las familias. Sostienen que la comunicación más fluida con los padres y/o tutores de los estudiantes les permite poner en conocimiento del desempeño escolar de éstos. En estos contextos las luchas de las familias de los estudiantes (Langer 2013) constituyen luchas por escapar a la reproducción del ciclo del fracaso escolar, son padres que luchan por sostener la escolaridad de sus hijos y

<sup>4</sup> Mediante Ley Nacional N° 25.863 (2003) se fija el ciclo lectivo mínimo de 180 días efectivos de clase para todos los niveles del sistema educativo nacional.

constituyen prácticas que les permiten expresar sus palabras políticas ante situaciones que no los convencen o no les gustan (Langer y Cestare, 2014).

Frente a los casos de inasistencias nos preguntamos, entonces, por las acciones o las formas que se emplean desde los distintos espacios curriculares para intentar dar alguna continuidad a los aprendizajes. Los tutores dicen:

*“Los tutores informan a cada uno de los profesores y presentamos los trabajos prácticos, que se les entrega una o dos veces por semana a las alumnas (embarazadas) la próxima semana ellas hacen la devolución de ese trabajo práctico. La entrega del práctico depende de la distancia (del domicilio) que este la alumna y el tiempo del que disponga (...)” (Daniel, Docente, Docente, Septiembre 2014)*

*“Tenemos el caso de un alumno que se fue a mitad de trimestre y el está volviendo esta semana así que va a presentar todos sus trabajos y de esa manera se va a poder presentar una nota final del segundo trimestre. Se ha puesto una nota más bien conceptual, parcial, pero no se ha dado un cierre total del trimestre (...)” (Llamamos a los tutores (o padres) para informarles de la situación y vuelven los alumnos en ciertos casos, vuelven por dos semanas y no vuelven más, entonces tenemos que volver a insistir en esto de completar carpetas, completar trabajos prácticos para que puedan nivelar con sus compañeros” (Daniel, Docente, Septiembre 2014).*

Ante la situación de aprobación de los espacios curriculares los docentes organizan un proceso en los que diseñan trabajos prácticos, establecen horarios de encuentros y especifican criterios de aprobación. Los estudiantes por su parte plantean su disponibilidad horaria y frente al incumplimiento en los compromisos de entrega y concurrencia pautados retoman la negociación a partir del establecimiento de nuevos términos.

De este modo las prácticas de negociación cobran especial centralidad. Así, la instancia de compensación de aprendizajes se conforma en un terreno de negociación que prevé la renovación constante, flexible y maleable de las entregas de prácticos, criterios de evaluación y de los plazos estipulados. En palabras de una de las tutoras entrevistadas:

*“Acá repiten, pero hay muchas posibilidades de poder compensar. Tienen todo su espacio a fin de año. Tienen espacio para compensar si les va mal, pero hay algunos que los hacen otros no... O para rendir, se anotan y no vienen. O si vienen no estudian. O te dicen: no sabía que tenía que estudiar tal o cual cosa” (Andrea, Tutora Pedagógica, Junio 2014).*

A partir de los relatos de los docentes y tutores pedagógicos pareciera que la inclusión de contenidos curriculares para una evaluación, la modalidad y tiempo de la misma dependen de la capacidad discursiva que los jóvenes puedan desarrollar para establecer la negociación. Así, en la cotidianeidad, los aprendizajes de la pedagogía por competencias, aunque de manera desigual, son apropiados por los estudiantes en lo concerniente al desarrollo de capacidades para establecer estrategias propias para sanear determinadas situaciones.

#### REFLEXIONES FINALES

Hoy son los principios de disciplinamiento que caracterizaron históricamente a la escuela los que están en cuestión. Una lectura de las transformaciones que se producen en la educación amerita una mirada más amplia que incluya los cambios en la política, la cultura, la economía, la sociedad, sobre los modos de ser joven en el presente. Ello, porque las transformaciones en la vida escolar son expresiones de esas generalizadas mudanzas (Veiga-Neto, 2008) que se dan en la vida social, caracterizada por la liquidez y la flexibilidad.

La pregunta que pretendimos hacer circular en este artículo es por las características que presenta hoy la escolaridad para los jóvenes desde la perspectiva de los docentes. No hay una intención totalizante en este sentido, por ello no creemos ni pretendimos haber agotado todas las características sino concentrarnos en algunas de ellas. Resaltamos en el análisis la negociación como una de las características de la escolaridad de los jóvenes, y dentro de ella algunos aspectos objeto de la negociación entre los estudiantes y los docentes.

Creemos que la escolaridad de los estudiantes se teje hoy en una trama cuya cualidad es la de flexibilidad y la negociación constante. Observamos prácticas de carácter flexibles y negociadas en torno a la asistencia, la evaluación, la enseñanza, el cumplimiento de normas, el cumplimiento de horarios, entre otros. Desde una perspectiva amplia esta cualidad de flexibilidad permite potenciar el sostenimiento de la escolaridad de los estudiantes, generando un campo mayor de oportunidades para ellos.

En tiempos flexibles y de normas cada vez más laxas, el acuerdo ocupa un lugar de relevancia. Los jóvenes elaboran y se apropian de argumentos que le permitan renovar acuerdos y negociar pautas institucionales tales como la

asistencia, sobre el uso del celular, el cumplimiento de horarios, la entrega de trabajos, las fechas y contenidos de las evaluaciones, etc. Signados por la lógica empresarial, estos acuerdos efectuados en la institución toman la forma de "*acuerdos de partes*" donde cada quien se compromete a cumplir con lo solicitado y a no reincidir en la falta. "(...) como toda práctica contractual admite la posibilidad de interpretación y renovación. Una vez que el compromiso fue roto o se comete la misma falta, se puede volver a producir otro compromiso de partes" (Cestare y Villagran, 2013: 9)

Por otra parte, atendiendo a los relatos y los registros de campo, aseveramos que la negociación que se produce en la escuela entre estudiantes, docentes y/o directivos, guarda la intención tanto de unos como de otros de sostener y sostenerse en la escuela. Los estudiantes "*dejan sin dejar*" la escuela (Cestare, 2014), la siguen eligiendo como lugar de referencia (Langer, 2013). Si bien algunos de ellos interrumpen la asistencia a clases, la frecuentan en contraturno o cuando se desarrollan actividades los días sábados como fútbol, hockey, talleres de radio o talleres de creación artística. Estas actividades que no son de asistencia obligada se constituyen en estrategias que, desde la institución, se despliegan a fin de generar espacios para ser habitados por los jóvenes, instancias de contención y aprendizajes que permiten generar oportunidades de encuentro con los pares y dar continuidad a la escolaridad.

Según lo expresado por docentes y tutores pedagógicos en las entrevistas, hay estudiantes que se acercan a la escuela luego de períodos largos de interrupción de la escolaridad para preguntar cómo hacen para "*volver a la escuela*". Este no es un dato menor, los estudiantes buscan "*lugares que ocupa*" (Langer y Machado, 2013), buscan sentidos. Por ello sostenemos que la escuela además de intenciones explícitas y reguladas produce (y, en buena hora que así sea) en su hacer diario significaciones más allá de lo que ella puede controlar.

## BIBLIOGRAFÍA

- Baudelot, C. y Establet, R. (1990). *La escuela capitalista*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977). *La reproducción*. Barcelona: Laia
- Bowles y Gintis (1981). *La instrucción en la América Capitalista*. México: Siglo XXI.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Bs.As: Flacso/ Grupo Editor Latinoamericano.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. UNESCO. Bs. As: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidad líquida*. Bs. As: Fondo de Cultura Económica.
- Caruso, M. y Dussel, I. (2001). *De Sarmiento a los Simpson. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Bs. As: Kapeluz.
- Cestare, M. (2012). "De la normalización a la autogestión. Dispositivos pedagógicos en la era del gerenciamiento". En *III Jornadas Nacionales y I Jornadas Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación*. IIICE-UBA: Bs. As.
- Cestare, M. (2014). "De la normalización disciplinaria a la autogestión. Cuando la flexibilidad es la norma". En *IV Jornadas Nacionales y II Jornadas Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación*. IIICE, UBA: Bs. As.
- Cestare, M. y Villagran, C. (2013). "Vivir la escuela. Regulación de las conductas en la sociedad del gerenciamiento". En *VI Congreso Nacional y IV Internacional de Investigación Educativa*. Comahue.
- Chaves, M. (2009). "Investigaciones sobre juventudes en la Argentina: estado del arte en ciencias sociales 1983-2006. Papeles de trabajo". En *Revista electrónica del Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de General San Martín*. ISSN: 1851-2577. Año 2, nº 5, Buenos Aires.
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el Siglo XXI. Gubernamentalidad y Pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Bs. As: Miño y Dávila.
- Grinberg, S. y Langer, E. (2014). "Insistir es resistir. Dispositivos pedagógicos y pobreza urbana en tiempos del gerenciamiento". En *Revista del*

- *IIICE*. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA: Bs. As.
- Jódar, F. y Gómez, L. (2007) "Subjetividades postdisciplinarias. Sobre la constitución del alumno permanentemente en curso". En Brailovsky, D. (comp) *Interés, motivación y deseo. La pedagogía que mira al alumno*. Bs. As: Noveduc.
- Langer, E. (2013). *Dispositivos pedagógicos en las sociedades de control: prácticas de resistencia de estudiantes y regulación de las conductas en escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana del Partido de San Martín*. Tesis doctoral de la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras: Bs. As
- Langer, E. y Machado, M. (2013). "Estudiantes, resistencia y futuro en contextos de pobreza urbana". En *Revista Polifonías*. Año 2. Nº 2. Universidad Nacional de Lujan. Departamento de Educación. Lujan. ISSN: 2314-0488. Pp. 69-96.
- Langer, E. y Cestare, M. (2014) "Dispositivos pedagógicos, luchas de los padres por la escolarización y contextos de pobreza urbana en Caleta Olivia/Santa Cruz". En Grinberg, S., Bang, L. y Roldan, S. *Actas Pre Alas Calafate 2014*. Río Gallegos. Universidad Nacional de la Patagonia Austral. ISBN: 978-987-3714-03-0
- Le Breton, D. (2002). *La sociología del cuerpo*. Bs As. Ed. Nueva Visión.
- Lipovetsky, G. (2003). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.
- Margulis, M. (comp.) (1994). *La cultura de la noche. Vida nocturna de los jóvenes en Buenos Aires*, Buenos Aires, Espasa Calpe.
- Mekler, V. M. (1992). *Juventud, educación y trabajo/ 1*, Buenos Aires, CEAL.
- Rose, N. (1990). *Governing the soul. The shaping of the private self*. London and N. York, Routledge. Disponible en [http:// Rose\\_Gobierno\\_Alma\\_cap1\\_4.htm](http://Rose_Gobierno_Alma_cap1_4.htm)
- Saintout, F. (2005). "Construcciones de la juventud en el cruce de los siglos", en *Tram(p)as de la comunicación y la cultura*, año 4, nº 34, La Plata, Facultad de Ciencias de la Comunicación-UNLP.
- Sennett, R. (2009). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Serra, S. (2010) "¿Cuánto es una "pizca de sal"? Acerca del juego de la transmisión y las reglas de la pedagogía", en Frigerio, G. y Diker, G. (comps) *Educación: saberes alterados*. Entre Ríos: La Hendija.

- Varela, J. y Álvarez Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Veiga-Neto, A. (2008). "Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle", en *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas – XIV ENDIPE*; Porto Alegre – RS: Edipucrs.
- Veiga-Neto, A. (2010) "Gubernamentalidad neoliberal: implicaciones para la educación", en *Revista Educación y Pedagogía*. Vol,22, núm 58. Septiembre – diciembre.
- Veiga-Neto, A. y Corcini Lopes, M. (2010) "Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica", en *Educ. Tem. Digital*, Campinas, v.12, n.1, p.147-166, jul./dez.



ARTÍCULOS

## REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA IDENTIDAD NACIONAL Y DERECHOS DE LOS MIGRANTES INTERNACIONALES

**Anahí Patricia González**

### RESUMEN

Las páginas que siguen abordan el tema de la identidad nacional, su construcción y las implicancias que la misma tiene respecto al reconocimiento de derechos de los "otros" migrantes internacionales. Con ese fin, se analizan las representaciones sociales de los miembros del sistema judicial del AMBA sobre el tema mencionado. La ponencia se estructura del siguiente modo. En primer lugar, se presentan algunas ideas teóricas sobre la idea de Nación, luego se analizan los testimonios de los entrevistados sobre las representaciones sociales acerca de la identidad nacional. En el tercer apartado, se indaga acerca de las representaciones sociales del sistema judicial sobre la pertenencia nacional y los derechos de los migrantes. Finalmente, se presentan una serie de reflexiones finales.

**PALABRAS CLAVE:** Migrantes internacionales, identidad nacional, derechos, sistema judicial, representaciones sociales.

### ABSTRACT

The following pages are about the issue of national identity, its construction and the implications it has regarding the recognition of rights of the "other" international migrants. To that end, the social representations of the members of the judiciary of the AMBA on the above subject are analyzed. The paper is structured in four parts. First, some theoretical ideas about the idea of nation are presented, then the testimonies of the respondents on the social representations of national identity are discussed. In the third section, are

analyzed the social representations of the judiciary about national identity and the rights of migrants. Finally, are presented some concluding remarks.

KEY WORDS: International migrants, national identity, rights, judicial system, social representations.

## INTRODUCCIÓN

La “nacionalización de las sociedades” implicó que la identidad nacional se presentara como una de las identidades/identificaciones principales. El estado, por medio de sus instituciones (fundamentalmente la escuela) se encargó de re-producir dicha identidad. De este modo, se estableció una “etnicidad ficticia” que posibilitó la construcción de una comunidad de “iguales” a partir del lugar de nacimiento. Por otra parte, desde hace algún tiempo se habla de la crisis de los estados nacionales y el florecimiento de identidades en el marco de sociedades globalizadas y multiculturales. No obstante, las representaciones sociales sobre la identidad nacional permanecen resistentes al cambio.

Así como la escuela, consideramos que el sistema judicial también ha cumplido y cumple aun hoy un rol importante en la edificación de la identidad nacional y la definición de quiénes forman parte de “nosotros” y quiénes de los “otros”. Asimismo, por una parte, la permanencia de la importancia de la identidad nacional en las representaciones sociales de los nativos que forman parte de la institución judicial, y, por otro, la organización interestatal de naciones se presentan como obstáculos para el reconocimiento de los derechos humanos de los migrantes internacionales. En suma, el poder judicial como instancia estatal en la que se re-producen imaginarios vinculados a la identidad nacional- se exhibe como un poder neutral y objetivo en el reconocimiento de derechos, sin embargo, la presencia de los extranjeros, deja en evidencia los límites del sistema interestatal de reconocimiento de derechos y el imaginario acerca de la asociación entre reconocimiento de derechos y pertenencia a la comunidad nacional. Teniendo en cuenta estas dimensiones, la ponencia analizará las representaciones sociales de miembros del sistema judicial del AMBA.

La ponencia se estructura del siguiente modo. En primer lugar, se presentan algunas ideas teóricas sobre la idea de Nación, luego se analizan los

testimonios de los entrevistados sobre las representaciones sociales acerca de la identidad nacional. En el tercer apartado, se indaga acerca de las representaciones sociales del sistema judicial sobre la pertenencia nacional y los derechos de los migrantes. Finalmente, se presentan una serie de reflexiones finales.

## ALGUNAS CATEGORÍAS/IDEAS TEÓRICAS SOBRE LA NACIÓN

En primer lugar, podemos decir que la Nación es una construcción-socio histórica. En este sentido, Hobsbawn (2004) plantea que la nación no es una entidad social primaria ni invariable sino que es fruto de un periodo reciente y concreto de la historia: la modernidad. En suma, las naciones no existen “desde siempre.” Es decir, primeramente se crea, por medio del estado, el sentimiento nacional, sólo luego de ello, puede existir una Nación. Asimismo, las naciones existen a partir de determinado punto de desarrollo económico y tecnológico. En este sentido, se enmarcan en el desenvolvimiento de las sociedades capitalistas de producción.

En sintonía con Hobsbawn, Balibar (1991, 2005) plantea que “...la forma nación es in toto histórica” y que ha supuesto el desarrollo de un proceso de “nacionalización de la sociedad”. Asimismo, la idea de nación supone una doble ilusión: de proyecto y de destino, consistente en “... creer que las generaciones que se suceden durante siglos en un territorio más o menos estable (...) se transmiten una sustancia invariable. Consiste también en creer que esta evolución, cuyos aspectos seleccionamos retrospectivamente de forma que nos percibamos a nosotros mismos como su desenlace, era la única posible, representaba un destino.” (Balibar, 1991:136) Al mismo tiempo, Balibar también concibe que, la formación de las sociedades nacionales está conectada con el desarrollo de un modo de producción particular. De manera que, lo que explica el desarrollo de los Estados Nacionales son las configuraciones concretas de la lucha de clases que se dan históricamente y que la forma nación tuvo éxito porque permitía, localmente, controlar luchas de clase heterogéneas. Es así que Balibar (2005) incluye en su definición la variable de las condiciones:

*“Toda comunidad social, reproducida mediante el funcionamiento de instituciones, es imaginaria, es decir reposa sobre la proyección de la existencia individual en la trata de una relato colectivo, en el reconocimiento de un nombre común y en las tradiciones vividas como restos de un pasado inme-*

morial (...). Esto viene a significar que *sólo las comunidades imaginaria son reales, cuando se dan determinadas condiciones.* Balibar (1991:145)

En los términos que Anderson (2002) las naciones son una construcción histórica, una invención, más precisamente, la nación y/o el nacionalismo son artefactos culturales de una clase particular creados a fines del siglo XVIII. Asimismo, el autor define a la Nación como: "...una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana". Es imaginada porque en la mente de cada uno vive la imagen de la comunión aunque cada uno de sus miembros nunca llegue a conocerse entre sí. Es limitada porque tienen fronteras finitas, aunque elásticas, "...ninguna nación se imagina con las dimensiones de la humanidad." Es soberana porque se basa en un Estado Soberano nacido en la época en que la Revolución Ilustrada terminó con la legitimidad del "reino dinástico jerárquico divinamente ordenado." Es una comunidad porque se concibe como un "compañerismo profundo, horizontal" más allá, y a pesar, de las desigualdades que pudieran existir.

Particularmente, el éxito de la identidad nacional radica en su capacidad de presentarse como hegemónica y "real". Como toda comunidad imaginaria, la nacional, logra ser *real*/bajo ciertas condiciones. Son reales en el sentido de que tienen efectividad, los sujetos se piensan y actúan en relación a esa comunidad. No obstante, la identidad nacional así como incluye también excluye.

Refiriéndose a este proceso de construcción de un "nosotros" y un "otros", Terrén (2003) utiliza la categoría de Alexander (1997) "*notridad*" para explicar el fenómeno de producción de solidaridad social en un grupo determinado. Lo que subyace, según Terrén, a dicha producción es una ironía que se arraiga en el "carácter estructuralmente binario de su simbología" que alberga una tensión constante entre la inclusión y la exclusión.

Podemos decir, que en la definición de la "*extranjería*"<sup>2</sup> funciona dicho mecanismo. En la mirada que se construye del "otro" migrante subyace una lógica de inclusión y exclusión. En este sentido, podemos partir del supues-

<sup>1</sup> O "*We-ness*", refiere a la capacidad de producción de solidaridad social a partir de la elaboración simbólica de un "nosotros" siempre en oposición a unos "otros".

<sup>2</sup> Implica un enfoque que estudia las migraciones "...en términos relativos o relacionales considerando su historia e incluyendo en su abordaje, el nuevo proceso que se gesta con la construcción de su extranjería al interior de la trama de relaciones sociales que lo contiene en la sociedad receptora. Este abordaje relacional del migrante externo, incluye al nativo como actor social que participa en el proceso de otorgar sentido a la presencia del migrante, sentido que no siempre es reconocido por este último, sentido que puede ubicarlo en condiciones desiguales respecto el nativo. Es un sentido que puede crear condiciones de tensión y hasta de conflictividad." (Cohen, 2004:s/p)

to de que la extranjería, no depende solo del hecho de haber nacido en otro país, sino también de las representaciones sociales que construimos los nativos sobre los sujetos y grupos que migran. En este sentido, el migrante, en su calidad de forastero<sup>3</sup>, es reprochado por su dudosa lealtad, habría una diferenciación por "la llegada tardía" que porta el migrante como estigma.

Retomando la cuestión de la Nación, en un interesante artículo, titulado "Las paradojas de la nación", escrito por Alfonso Pérez Agote (1993) el autor presenta algunas especificaciones sobre los modos como está siendo o debería ser abordado sociológicamente el problema de la Nación. Así, el modelo sociológico de la Nación debe contener elementos internos (que refieren a los elementos del mundo social de los actores) y externos (que no aparecen en el mundo social de los actores.) Los primeros, refieren a los imaginarios y las representaciones sociales que los sujetos manifiestan. Se asemejan a los que Schütz (2003) denomina el "conocimiento de la vida cotidiana" que los sujetos producen para comportarse en el mundo cotidiano. Los segundos, refieren a los elementos impuestos desde afuera, al "...hacerse preguntas que los actores no se hacen desde dentro." Es decir, se trata de una "tipificación" del sentido común de los actores en su vida cotidiana.

En suma, la idea de nación permite el establecimiento de "fronteras", de límites simbólicos. La frontera nacional se constituye en institución. Califica y clasifica a los sujetos. (Balibar, 2005) O en términos de Pérez Agote (1993) remite al problema de la performatividad de los discursos, que definen colectivos sociales, a partir de la delimitación-arbitraria pero no por ello menos efectiva- de quiénes forman parte de "nosotros" y quienes de los "otros". En ese sentido, tiene efecto de inclusión pero también de exclusión.

#### REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA IDENTIDAD NACIONAL

Teniendo en cuenta lo dicho hasta aquí y coincidiendo con lo que Hobsbawm, (2004:18) plantea respecto a que las naciones y los nacionalismos son producto de una construcción "desde arriba" (es decir, por estados) pero que no pueden entenderse si no se los estudia "desde abajo", es decir "... en tér-

<sup>3</sup> Aquí tomaremos la definición de forastero de Schütz (1964), siendo el mismo, aquel sujeto que posee pautas culturales diferentes al de la sociedad receptora. Entendiendo por pauta cultural todos los usos y costumbres, leyes, hábitos, etiquetas y modas.

<sup>4</sup> Esta idea de Bauman (1998), implica que el migrante pone en cuestión la extemporalidad que los nativos atribuyen a la organización estatal nacional en la que viven y a partir de la cual se constituye "sus mundos de la vida."

minos de los supuestos, las esperanzas, las necesidades, los anhelos y los intereses de las personas normales y corrientes...” es que analizaremos las representaciones sociales de los miembros del sistema judicial a partir de las entrevistas efectuadas en el marco del proyecto de investigación referido en la introducción.

La importancia del concepto de representaciones sociales radica en que relaciona los procesos simbólicos con las conductas, en tanto y en cuanto, en las representaciones tiene lugar un proceso de elaboración cognitiva y simbólica que orientará los comportamientos. (Jodelet<sup>5</sup>, 1991; Moscovici, 1986; Berger y Luckmann, 2006.) Estos autores entienden a las representaciones sociales como recetas para la acción, así, por ejemplo, en toda situación en que un nativo se encuentra con un migrante llevará un acervo de conocimiento, es decir, la sedimentación de experiencias pasadas propias y de otras generaciones. Ese acervo de saberes incluye un esquema de conocimiento general (una red de tipificaciones de hombres en general, sus pautas de acción, motivaciones típicamente humanas) y, subordinado a éste, un esquema de conocimiento de cierto tipo de hombres. Frente a experiencias “atípicas” que el migrante pudiera generar en la vida cotidiana el nativo elabora tipificaciones (acerca del extranjero, de sus costumbres, acciones, características físicas, etc.) para dominar la situación. El conocimiento del mundo de la vida, en la actitud natural, sirve al propósito de determinar y dominar situaciones actuales y futuras. Opera como “una pauta automática de conducta o como un esquema interpretativo expreso. Además, la praxis de la vida cotidiana se caracteriza por estar el individuo interesado, no en la singularidad sino en la repetibilidad típica que permita la previsibilidad de situaciones”. (Schutz y Luckmann, 2001) En ese proceso de hacer más previsible la realidad es que se despliegan procesos de clasificación de los “otros”. Se establecen diferencias que, en sí mismas no implicarían desigualdades. No obstante, éstas surgen cuando las clasificaciones son jerarquizantes. A partir de allí, las representaciones sociales no resultan ya inocuas recetas para la acción, reactualizándose y anclándose en las imágenes, pensamientos e ideas propias del sentido común, sino que estructuran relaciones de dominación.

Asimismo, al concebir que la identidad nacional o el nacionalismo es una

<sup>5</sup> Jodelet (1991) enmarca la existencia de las representaciones sociales en la necesidad que tenemos todos los sujetos de saber a qué atenernos ante el mundo que nos rodea, así: “... ante un mundo de objetos, personas, sucesos e ideas no estamos equipados únicamente de automatismos, ni estamos aislados en un medio social, sino que lo compartimos con otros, nos apoyamos en ellos- a veces en el acuerdo, a veces conflictivamente- para comprenderlo, controlarlo o afrontarlo. (...) Ellas nos orientan en la manera de designar y definir conjuntamente los diferentes aspectos de nuestra realidad diaria, en la manera de interpretarlos, influir sobre ellos y, en caso contrario, tomar una posición ante ellos y defenderla”. (Jodelet, 1991)

construcción representacional podemos retomar las ideas de Pérez Agote (1993) quien entiende que el problema de investigación: La Nación, refiere al estudio de las representaciones sociales. Importa poco que esa representación sea cierta o nó, lo que importa son los efectos de realidad que la misma pueda llegar a tener, si tiene suficiente autoridad o legitimidad para imponerse como “verdad” y cuáles son los mecanismos a partir de los cuales se impone como tal. De ello, se desprende una consecuencia metodológica central: “...el sociólogo debe pasar por un doble momento analítico al estudiar las representaciones sociales:

En primer lugar, un momento fenomenológico en el cual el sociólogo constituye a la representación social y a sus consecuencias en el comportamiento en objeto de análisis; es un momento comprensivo; el sociólogo penetra en el interior de la definición, en los significados del actor y en sus comportamientos y su sentido. En segundo lugar, un momento genético, en el que el sociólogo se pregunta por la génesis de la representación, por quién la genera y cómo, por cómo se difunde y alcanza el éxito social; este momento es esencial porque las representaciones sociales no son una emanación del mundo objetivo, sino ideas generadas y aprehendidas en procesos sociales. (Pérez Agote, 2003:61)

Como se ha planteado ya, la identidad nacional es una construcción con “otros” pero a los que concebimos como parte de nosotros. En esa construcción debe haber una dosis de “recuerdos” pero también de “olvidos”. (Vernik, 2004) Veamos cómo se reflejan ambos elementos en las entrevistas realizadas a miembros del sistema judicial.

Y la identidad nacional tiene que ver... pasa que acá también, viste, justamente somos todos descendientes de inmigrantes. Entonces también... tu identidad nacional, qué se yo, somos todos mitad italiana, mitad polaca, se tienden a mezclar. Pero tiene que ver también con la identificación quizás que vos tengas de costumbres y la identidad nacional yo creo que, con las costumbres y, costumbres generales de nuestro propio país es lo que te identifica como tal. Creo que es eso. (Oficial, 7 años en el sistema judicial.)

Me parece que la identidad nacional es una serie de cosas que nos define como argentinos como puede ser el idioma, las costumbres, nuestra historia, digamos, el lugar donde nacemos, me parece que todo eso define la identidad, me parece que eso es la identidad nacional, una serie de cosas, de características que nos definen como argentinos, entre ellas las que te nombré, la

historia, el lugar donde estamos. (Oficial, 4 años en el sistema judicial.)

La identidad nacional tiene que ver con el ser cultural de cada país, y nuestro ser cultural es nuestra patria, nuestra nación, nuestra bandera, nuestros símbolos y el país que representamos y nuestra constitución y todos nuestros sistemas representativos, nuestra forma de gobierno, republicana, federal. (Secretaria, 1 año en el sistema judicial.)

En esa construcción histórica de la identidad nacional aparecen como parte de *lo que se recuerda* a las migraciones de fines del siglo XIX y principio del XX. Esas migraciones son percibidas, por los entrevistados como positivas y, en parte, conformadoras de nuestra identidad, de lo que somos. En una reinterpretación de aquellas migraciones, los miembros del sistema judicial, *olvidan* los conflictos que se produjeron y los controles estatales de que fueron sujetos aquellos extranjeros<sup>6</sup>. Otro *olvido* consiste en el borramiento de las migraciones regionales que ya se producían en los mismos años en que “bajaban de los barcos” los migrantes transoceánicos. En suma, son solo los migrantes provenientes de Europa los que aportaron a la identidad nacional, desconociéndose la presencia de los migrantes regionales y los grupos originarios.

Asimismo, Como puede evidenciarse en los testimonios de los entrevistados, la identidad nacional-como toda identidad- es individual, pero también es trans-individual. Es decir, precisa de un proceso de identificación, es allí donde las costumbres, los valores son internalizados para formar parte de un “sentir” común y que define un “ser nacional”.

A mí me parece que la identidad es un sentimiento hacia el origen nuestro ¿no? Es como el sentimiento de origen, primero hacia tu familia, que es la primera célula, y después hacia el territorio que te alberga ¿no?, donde vos crecés. Me parece que es un sentimiento, que debería haber también estar estimulado por la comunidad toda, digamos ¿no? Y a partir de la comunidad, por el, digamos, por el aparato, del Estado de derecho. Me parece que es como nuestros padres, que te pueden estimular o no, tu cariño, el cariño hacia ellos, y hacia la tradición familiar, en el momento más comprometido, digamos, en la vida de uno. Y después va solo. Y me parece que, si te lo tengo que definir: es un sentimiento, digamos, ¿no? Un sentimiento de pertenencia, de aceptación. Que bueno, puede ser frágil en algunos seres, de acuerdo al mayor o menor estímulo que obtenga de parte de quien corresponda, diga-

<sup>6</sup> Piénsese en las leyes de Defensa Social y de Residencia. Ver: Devoto, F. (2003). *Historia de la inmigración en la Argentina*. Buenos Aires: Sudamericana; Pacecca, M. I. (2001). *Migrantes de ultramar, migrantes limítrofes. Políticas migratorias y procesos clasificatorios. Argentina, 1945-1970*. CLACSO

mos ¿no? Primeramente la familia, y después de la comunidad.

(Prosecretario, 7 años en el sistema judicial.)

...yo creo que es el conjunto de pautas culturales e históricas. Eso es lo que nos da la identidad. Nuestra historia y nuestra cultura que determina nuestra forma de ser, nuestro ser nacional, más que nada... (Auxiliar, 7 años en el sistema judicial.)

Es a partir de “los rasgos de hábito o de rito” y de los rasgos de creencia y de fe, es decir, de la cultura; que se produce identidad. La identidad nacional o el nacionalismo supone dos temas ideológicos: la etnicidad ficticia y el patriotismo. La primera, remite a la creación simbólica de una base étnica “pura”, inexistente en la realidad, que tienen como función la exclusión de aquellos que “no los posean”. (Balibar, 2005) En el caso del migrante externo como ese “otro” cultural y moralmente diferente, al que puede excluirse, debe llevarse a cabo un proceso de esencialización de las diferencias. En términos de Hall (s/f:7)

El momento esencializante es débil porque naturaliza y deshistoriza la diferencia, y confunde lo que es histórico y cultural con lo que es natural, biológico y genético. (...) siempre que naturalizamos categorías históricas fijamos ese significado fuera de la historia, fuera del cambio, fuera de la intervención política.

Pero además de una construcción “hacia atrás”, la identidad nacional es también “futuridad.” (Vernik, 2004) Es decir, a la representación de una historia en común, se suma el “sentir” de un compromiso con metas y un destino compartido en el porvenir. En otros términos, implica un sentimiento de “patriotismo” que remite a la nación como comunidad trascendente y con una misión común.

La identidad nacional, digamos, de algún modo son como tres cosas ¿no? Por un lado es aferrarse a una tierra a una cultura, a una historia, y creo que, de algún modo esas tres cosas, confluyen en lo que sería más importante de esto, que es un proyecto futuro común, digamos. Vos tenés la historia, tenés la tierra, tenés la cultura, y a todo esto vos decís: vamos todos para allá. Entonces, en eso es donde, termina siendo lo igualitario y lo integrador, en decir, ah: vamos para allá. Me parece que es un poco eso. (Fiscal, 22 años en el sistema judicial.)

Es sentirte parte de un proyecto, o de algo, es sentirse que uno está contribuyendo a algo, y tomando algo a cambio de esa contribución que uno (...) Sentirse parte de un equipo. Es algo que se trabaja, inclusive, institucio-

nalmente. (Director Oficina de asistencia a la víctima y testigos, 12 años en el sistema judicial.)

... la identidad nacional a mi parece que es lo que construyó, lo que se construye y lo que se construirá. Algo que identifica la propiedad de pertenecer y que evidentemente no lo podés tener en cualquier parte del mundo y sino solamente en este lugar. Y por eso te dan ganas de estar en este lugar y no en otro lugar (...) es algo que te dan ganas de estar para formar parte de eso y para sentirte que perteneces, para mi es eso. (Juez, 28 años en el sistema judicial.)

En ese proyectar no puede participar el migrante porque no es segura su permanencia "por siempre" en "nuestro" lugar. El migrante es un sujeto que no inspira confianza porque confluyen en él, la presencia y la ausencia. Ocorre que el extranjero forma parte de los *innombrables*. Los extranjeros no forman parte de los amigos ni de los enemigos- dicotomía que crea el estado nacional moderno- ya que no se encuentran físicamente del otro lado de la frontera, nos obligan a compartir con ellos los mismos espacios que compartimos con los nacionales, con los amigos. Esta ambigüedad, inherente a los extranjeros, les confiere una peligrosidad mayor que la que tienen los enemigos porque supone cierta incerteza de su accionar, amenazan la posibilidad de sociabilidad porque puede ser tanto amigo como enemigo, "... lleva consigo la incurable enfermedad de la incongruencia múltiple", es una anomalía. (Bauman 1998) Consecuentemente a lo planteado aquí, Bauman sostiene que, el nacionalismo predica la uniformidad y "...privilegian la condición de nativos y construyen sus sujetos como nativos." Ello supone una serie de estigmas que recaen sobre el extranjero que "... lo mejor que puede ser es un "amigo a prueba" y en permanente verificación, una persona observada y bajo la presión de ser alguien más que él, avergonzado de su culpabilidad por no ser lo que debe ser." (Bauman, 1998:117) Recae sobre él, por su calidad de forastero en términos de Schütz, el pecado original de la llegada tardía, el no pertenecer "desde siempre y para siempre" a la Nación en la que reside. (Bauman, 1998).

El vínculo no "natural" de los extranjeros con la sociedad de destino, y que sí tendrían los nativos, es lo que subyace, según Pacecca, a los modos de calificar y clasificar que el estado tiene entre sus habitantes por medio de las normativas migratorias. Las modalidades de exclusión e inclusión que supone toda lógica calificadoria y clasificatoria efectuada por el estado nación legitima "naturalezas de personas" que justifican "tratamientos de exclusión", productores de efectos que demuestran la "verdad de la naturaleza" postula-

da. (Pacecca, 2006)

De modo que, en sí misma la identidad nacional supone la inclusión, pero también la exclusión de "otros". Sobre el proceso de exclusión de los migrantes internacionales se tratan las páginas que siguen, fundamentalmente, en relación a los argumentos que asocian pertenencia nacional y reconocimiento de derechos.

#### REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA PERTENENCIA NACIONAL Y LOS DERECHOS DE LOS MIGRANTES

Como vimos también los autores citados vinculan directamente a la Nación con un tipo de organización política: El Estado Soberano. En este sentido, Pérez Agote (1993:17) sostiene que:

Desde el punto de vista interior o fenomenológico, la comunidad debe de ser vivida como preexistente a su función política y como preexistente a la formación del Estado mismo. Desde el punto de vista exterior o genético, podemos afirmar que el Estado PRODUCE, RECREA<sup>7</sup> la historia de la construcción del Estado y la presenta a los ciudadanos como si fuera la historia de la Nación, como si ésta existiera desde el origen y a través de la historia consiguiera dotarse a sí misma de una estructura política diferenciada.

Es el estado soberano el que crea a la Nación y la reactualiza continuamente. Dicha reactualización resulta necesaria para la continuidad del lazo social entre los nativos. Asimismo, la artificialidad de la Nación y los mecanismos que la realimentan deben permanecer invisibilizados en el día a día. Su función política para ser eficaz debe ser evidente e incuestionada. El estado, por medio de sus instituciones se encargó de re-producir dicha identidad. De este modo, se estableció una "etnicidad ficticia" que posibilitó la construcción de una comunidad de "iguales" a partir del lugar de nacimiento.

Por otro lado, es importante mencionar que, desde algunos años, existe la idea de que la Nación se ve desdibujada en su capacidad de referencia identitaria. De allí que se hable de que vivimos en un época de "florecimiento de identidades" o explosión de las mismas. Diversos autores definen nuestro tiempo con el prefijo "Post". Dicha palabra se ha añadido a las nuevas configuraciones sociales que las Ciencias Sociales intentan explicar, y aún no han tomado su forma definitiva: Sociedad Post-salarial, Post-disciplinaria, Post-

<sup>7</sup> Las mayúsculas son del autor original.

industrial Post-Modernidad, etc. "(...) Esta palabra remite a algo que está más allá de y que no puede nombrar, y en los contenidos que nombra y niega permanece en el letargo de lo conocido. Pasado más post es la receta básica con que en una incompreensión rica en palabras, pero pobre en conceptos, nos confrontamos con una realidad que parece desvencijarse." (Beck, 1998:15) Esta incertidumbre es resumida por el autor antes citado, con un término ligado a la lógica racional capitalista del cálculo: el "riesgo". En el afán por controlar ese riesgo, pueden establecerse diversas respuestas. La que mayor despliegue parece tener en la actualidad es la de la "privatización" de los problemas así como de las soluciones.

Asimismo, y en sintonía con lo dicho anteriormente, la cuestión del "debilitamiento de la Nación" no puede separarse de lo que sucede con el Estado. Con mayor o menor profundización, según las trayectorias históricas de cada país, las sociedades occidentales se volvieron más "individualistas" en sus oposiciones a los riesgos; ya sean estos políticos, económicos, sociales. El mercado aparece como el eficiente "gestionador" de las inseguridades. Los ciudadanos como clientes que deben identificar ellos mismos los riesgos. (Bislev, 2004) Sin embargo, las soluciones particularistas a problemas sociales pocas veces suelen resultar las mejores, al menos a largo plazo, y menos aún generar una integración fuerte o sentimiento de pertenencia, contrariamente sólo multiplica la sensación de "estar en riesgo."

La crisis del estado moderno- creador, como se ha dicho ya, de la Nación hace surgir, al menos, la inquietud sobre qué puede suceder la misma. Lo que parece haber acontecido es que, por un lado, nos encontramos con un estado debilitado en algunas de sus funciones, tradicionalmente asociadas a los estados de bienestar, pero, por el otro, vemos un fortalecimiento de la identificación de los nativos con la Nación. Si bien, pareciera producirse un fenómeno contradictorio, no lo es tanto, si tomamos las palabras de Stavenhagen (1994:11)

...en general, se acepta la idea de que en la época contemporánea de globalización económica el Estado se ha desligado del concepto de economía nacional. (...) Sin embargo, la concepción del Estado Nacional sigue asociándose a la noción de una cultura homogénea única representativa de un pueblo específico, uniforme tanto en identidad como en historia. La contradicción de este concepto tradicional del siglo XIX de Estado- nación y la realidad multicultural, multiétnica, multirracial y multinacional de la mayoría de los países contemporáneos, así como la disolución de las antiguas "economías nacionales" dentro del marco de la economía global, ha dado lugar a muchas

tensiones y conflictos étnicos de los que somos testigos actualmente.

De modo que, podemos decir que la Nación sigue siendo un referente central en la constitución identitaria, aunque a nivel de la economía mundial algunos estados vean debilitado su accionar. Dicha persistencia identitaria, se refuerza frente a la vulnerabilidad económica robusteciendo la "notridad" de los nativos, al tiempo que refuerza las fronteras –simbólicas y materiales– con los "otros". En este sentido, es que los capitales financieros son mucho mejor recibidos por las sociedades receptoras que los sujetos que migran. Sociedades que cada vez pueden menos negar la existencia de diferencias pero que, por medio de mecanismos de discriminación, señalamiento y demarcaciones, unos más sutiles que otros, profundizan procesos de exclusión en un mundo que retóricamente se presenta más tolerante e intercomunicado que nunca.

Consecuentemente, la delimitación de fronteras con los migrantes, supone una definición de ciudadanía ligada a la pertenencia nacional y a los derechos. Veamos cómo se manifiesta esta cuestión en las entrevistas realizadas:

...creo que esto tiene mucho que ver también con que tenemos un estado, me parece que no es un estado nacionalista, no es un estado que proteja justamente, sus instituciones ¿no? y obviamente a la población argentina, un estado que no cuida el ingreso de extranjeros, no hay recaudos ni limitaciones al ingreso de extranjeros, hay otros países que te exigen una serie, te exigen un montón de cosas para poder ingresar y por lo menos estar. Ni siquiera te estoy hablando de obtener ciudadanía ni nada. La Argentina no tiene, es uno de los países de Sudamérica que es mucho más light en ese sentido ¿no? pero esto es a nivel ya sea de países limítrofes y con otros países (...) creo yo que en un punto tendría que ser más exigentes, más que nada por la situación del país. Justamente lo que te decía, si vos me decís que tenés un país que funciona el 100% como tiene que funcionar y seríamos un país que estaríamos dentro de los del primer mundo te digo bueno, quizás podrían llegar a ser mucho más abierto en cuanto a la inmigración, controlando el equilibrio ¿no? esto del equilibrio en cuanto a que no afecte a la economía, que no afecte porque justamente al tener más ingreso de inmigrantes te puede llegar a afectar el funcionamiento en cuanto a lo laboral porque empezás a tener índices de desempleo. (Secretaria, 13 años en el sistema judicial.)

... yo creo que nosotros estamos acá y pagamos los impuestos y tenemos que tener acceso a todos lo que nos pueda dar el Estado, más allá de que, bueno, o sea, puede pasar que o haya venido una persona o tenga familiares pero, yo te digo esto que vi el otro día en la Maternidad Sardá fue horrible

porque venía gente de otros países y gente de acá, es una maternidad, un hospital excelente y gente de acá no pude tener acceso a ese porque está o gente de otros países o vienen, o más que la gente que va a tener, los familiares van y aparte son muy oportunistas... (Empleada Administrativa, 2 años en el sistema judicial.)

Mirá, yo creo que la prioridad tiene que ser para todos. Pero teniendo en cuenta que ya mucha gente que antes, por ahí, tenía la posibilidad de tener una prepaga, ahora o una salud privada y ya hoy no la tiene. Y tiene que acudir a un hospital, y cada vez los recursos son menores: creo que deberían priorizar. No te digo en un caso de emergencia, porque en los casos de emergencia me parece que no se debe priorizar con nadie. ¿Verdad? Pero, si tener que pedir un turno para una operación. Y, yo creo que se tendría que priorizar a la gente que cumple con, digamos, que paga los impuestos, y no, por ahí, con la persona que no. A mí me, me ha pasado de tener que recurrir a un hospital y tener 60 números arriba, y de 60 números, 50 eran extranjeros. (Prosecretaria, 18 años en el sistema judicial.)

De esta manera, lo que numerosos autores han denominado la nacionalización de las sociedades repercute en el modo en que entendemos la categoría ciudadano y asociada con ella, el "derecho a tener derechos" (Arendt, 1982).

Creo que el Estado debería implementar políticas que atiendan la condición de pobreza de todos los habitantes. No solamente de los migrantes y creo que primero debería ocuparse de los argentinos y en todo caso después de los migrantes. Los migrantes tienen un montón de beneficios que nosotros como migrantes en otros países no tendríamos que les provee el Estado como ser educación en las mejores universidades, en la Universidad de Buenos Aires, por un costo menor que el que ellos pagan en su propio país. Entonces creo que el Estado debería primero ocuparse de políticas tendientes a disminuir la pobreza de las personas argentinas. Y en todo caso después, sí, no me parecería mal que aplique lo mismo a los migrantes. Y yo creo que teniendo en cuenta que los recursos son escasos, frente a la presencia de la población extranjera. El Estado debería priorizar a sus ciudadanos frente a la población extranjera. Que no es una cuestión, digamos de discriminación ni una cuestión de exclusión del extranjero. Pero creo que vivimos en un país en el que hay muchas personas argentinas que no tienen posibilidades de absolutamente nada y que puede ser que producto de ello terminen iniciándose en el ámbito de delictivo. (Jefa de Despacho, 7 años en el Sistema judicial)

Precisamente, porque somos los que tenemos que tener primer cobija

del estado y después, por supuesto que los demás sí, pero pasa en todos los lados del mundo, creo que por reciprocidad, si vas a España y te querés hacer atender en el hospital si no tenés la tarjeta social porque no pagas impuestos, que sé yo, no te van a atender y si vas a cualquier otro país, pasa lo mismo, estamos hablando de países del primer mundo, y si vas a Bolivia, Paraguay, cualquiera, va a pasar lo mismo, pero acá por ejemplo, vas a un hospital y van personas de diferentes partes de Latinoamérica a atenderse y porque es gratuito y porque y ni siquiera demuestran que viven acá, vienen directamente a... lo he visto en el Garrahan, por ejemplo, no? Gente, de todas partes, no yo creo, en ese sentido, sí, para recibir, creo que para tener derechos primero tenés que tener obligaciones y deberes y muchos vienen y ni tienen obligaciones como ciudadanos ni deberes entonces no pueden pretender tener los mismos derechos que nosotros. (Fiscal 10 años en el sistema judicial.)

Sin embargo, si efectuamos un recorrido histórico sobre el nacimiento y desarrollo de la concepción de derechos veremos que inicialmente remitían a la idea de universalismo. Todos los derechos fundamentales, exceptuando los políticos, fueron proclamados como derechos universales, reconocidos a todas las personas<sup>8</sup> y no a todos los ciudadanos o, al menos, esos dos términos se homologaban discursivamente. Claro está, como dice Ferrajoli, que quienes los proclamaban, en la época del colonialismo, no esperaban que las personas que vivían en los países periféricos fueran a reclamarlos. Eran los países centrales y sus habitantes los que se expandían y trasladaban sus pobladores a "tierras lejanas". Actualmente, dado el sentido de los flujos migratorios, la situación se invierte. Ello significó que hoy en día la lucha por los derechos pretenda fundarse sobre la ciudadanía, concepto que ya no resulta inclusivo, sino todo lo contrario. La universalidad y reciprocidad de los derechos de residencia y de libre circulación ha sido negada y "... los derechos se han convertido en derechos de ciudadanía, exclusivos y privilegiados..." (Ferrajoli, 1999: 118) ligados a un estado nación y a su territorialidad. Numerosos autores sostienen algo similar, así Arendt, plantea que, inicialmente, la idea de Derechos Humanos se vinculaba a determinada esencia que hacía que todos los hombres, por el solo hecho de pertenecer a la especie humana, fueran poseedores de ciertos derechos. Sin embargo,

Ninguna paradoja de la política contemporánea se halla penetrada de una ironía tan punzante como la discrepancia entre los esfuerzos de idealistas bien intencionados que insistieron tenazmente en considerar como "inalienables" aquellos derechos humanos que eran disfrutados solamente por los

<sup>8</sup> Para ser más precisos, el reconocimiento refería a las personas varones.

ciudadanos de los países más prósperos y civilizados y la situación de quienes carecían de tales derechos. (Arendt, 1982: 356)

La doctrina de los derechos humanos y el Derecho Internacional se presenta como una instancia paralela a la organización clásica de los estados nacionales. Se trata de una instancia que, si bien, no puede operar sobre la soberanía de cada unidad estatal nacional, establece prerrogativas, sugerencias y lineamientos acerca de lo que cada estado debería hacer para respetar los derechos de todos los seres humanos. De modo que, el migrante- por su dualidad de “estar aquí” pero “ser de allá”- se presenta como una figura ideal para la cual la doctrina de los derechos humanos ha sido inventada. Sin embargo, ello es la “teoría” sobre los derechos, ya que como podemos evidenciar en la realidad, los migrantes pueden ver suspendidos sus derechos si cada estado (soberano) no asume como su responsabilidad adoptar esta doctrina. El motivo fundamental de dicha cuestión es que el sistema internacional de derechos humanos existe en un mundo en que los estados no ceden su soberanía, es decir, no existe una instancia por encima de cada uno de ellos.

Por otro lado, a nivel micro, “... el fin de la era del nacionalismo” anunciado durante tanto tiempo, no se encuentra ni remotamente a la vista, (...) la nacionalidad es el valor más universalmente legítimo en la vida política de nuestro tiempo.” (Anderson, 2002) De esta manera, la doble ilusión de la identidad nacional, dada por la idea de “proyecto” y “destino”, que compartirían todos los miembros de la comunidad nacional, de las que nos habla Balibar (2005), sigue fuertemente arraigada en los imaginarios de las sociedades, exacerbándose en tiempos de crisis. De modo que, si bien, la idea de Identidad nacional se encuentra en un proceso de crítica y crisis en el ámbito de las ciencias sociales (hablándose ya no de identidad sino de identidades o de identificaciones) manifestándose el carácter de *etnicidad ficticia*<sup>9</sup> y de invención sobre la que reposa la “comunidad nacional”, el efecto de realidad que la misma posee aun hoy, a nivel de la estructuración de las relaciones del mundo cotidiano, no es ni puede ser negada. Es decir, la efectividad de “los mitos del origen nacional” (Balibar, 2005) o en términos de Anderson (2002) que el azar se convierta en destino, continúa operando.

<sup>9</sup> Este concepto remite en Balibar (2005: 72) a que “...ninguna nación reposa, según una perspectiva histórica, sobre una base étnica pura pero toda nación construye por medio de sus instituciones una etnicidad ficticia que las diferencia de las otras gracias a marcas perceptibles, rasgos de comportamiento típicos o emblemáticos pasibles de ser exasperados si se los eleva a criterios de exclusión”.

#### ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

Diversos estudios advierten sobre el “nacionalismo metodológico” que encorseta en las fronteras nacionales el estudio de las migraciones, incidiendo en las unidades de análisis, universos de estudio y preguntas problemas, sin embargo, muchas de ellas también advierten acerca de los riesgos de ignorar o minusvalorar la importancia del nacionalismo en las sociedades modernas (Suarez Navas, 2008). Las páginas presentadas aquí tuvieron la intención de analizar el modo como las representaciones sociales que un sistema, como el judicial, construye acerca de la identidad nacional y las consecuencias que implican en los imaginarios acerca del reconocimiento de los migrantes internacionales como sujetos de derechos. En suma, se trató de recuperar y repensar la idea de nación en tiempos en que se considera que la misma ha quedado en desuso, evidenciando cómo continúa operando en los modos en que se construye sentido en las sociedades actuales.

## BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, B. (1993). *Comunidades Imaginarias: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México : FCE.
- Arendt, H. (1998). *Los orígenes del totalitarismo*. Buenos Aires: Taurus.
- Balibar, E. (1988). "La forma nación: historia e ideología". En E. Balibar, & I. Wallerstein, *Raza, Nación y Clase* (págs. 135-167). Madrid: IEPALA.
- Balibar, E. (1995). *Nombres y lugares de la verdad*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.
- Balibar, E. (2005). *Violencias, identidades y civilidad*. Barcelona : Gedisa.
- Bauman, Z. (1998). "Modernidad y ambivalencia". En J. Berian, *Las consecuencias perversas de la modernidad*. Barcelona: Ed. Anthropos.
- Bauman, Z. (1999). *La globalización. Consecuencias humanas*. Brasil: FCE.
- Bauman, Z. (1999). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (2005). *Comunidad: en busca de seguridad en un mundo hostil*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas: la modernidad y sus parias*. Buenos Aires: Paidós.
- Berger, T., & Luckmann, P. (2006). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Cohen, N. (. (2010). *Representaciones de la diversidad: trabajo, escuela y juventud*. Buenos Aires: Ediciones Cooperativas.
- Cohen, N. (2009). "No es sólo cuestión de migrantes: migraciones externas y exclusión social". En Goinheix, *Conflictos y expresiones de la desigualdad y la exclusión en América Latina*. Buenos Aires: El Aleph.
- Elías, N. (2006). *Sociología fundamental*. España: Gedisa.
- Hall, S. y. (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hobsbawm, E. (2004). *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona, España.: Crítica, Barcelona.
- Jodelet, D. (1986). "La representación social: fenómenos, concepto y teoría". En Moscovici, *Psicología social* (págs. 469-494). Barcelona: Paidós.
- O'Donnell, G. (2004). *Acerca del Estado en América Latina. Diez tesis para discusión. AA. VI. La democracia en América Latina. Contribuciones para*

el debate.

- Pacecca, M. (2006). "Migraciones e interculturalidad". En A. Jure, *Diversidad cultural e interculturalidad* (págs. 277-280). Buenos Aires : Prometeo.
- Pacecca, M. I. (2001). *Migrantes de ultramar, migrantes limítrofes. Políticas migratorias y procesos clasificatorios*. Argentina, 1945-1970. CLACSO .
- Pérez-Agote, A. (1993). "Las paradojas de la nación". REIS (61 ), 7-21.
- Sassen, S. (2007). *Una sociología de la globalización*. Buenos Aires: Kats Editores.
- Sayad, A. (2009). "Estado, nación e inmigración". *Apuntes de investigación*, 101-106.
- Schütz, A. (1964). "Sobre el extranjero". En A. Schütz, *Escritos II* (págs. 95-107). Buenos Aires: Amorrortu.
- Terán, O. (2008). *Historia de la ideas en la Argentina. Diez lecciones iniciales, 1810-1980*. Buenos Aires: Siglo XIX.
- Terrén, E. (2003). "La ironía de la solidaridad: cultura, sociedad civil y discursos sobre el conflicto racial de El Ejido". *REIS* (102), 125-146.
- Vernik, E. (2009). *Simmel. Una introducción*. Buenos Aires: Quadrata.
- Vernik, E. (2004). *Qué es una Nación. La pregunta de Renán revisitada*. Buenos Aires: Prometeo.

## LOS ESTUDIANTES Y LA ESCUELA EN ESCENARIOS CAMBIANTES Y FLEXIBLES

**Ana Mariela Cestare**  
**Carla A. Villagran**

### RESUMEN

En este artículo se presenta un análisis acerca de las características que adquiere para los estudiantes la vida escolar y sobre algunos cambios que se están produciendo en los modos de hacer la escuela en el presente. Se entiende a la escuela como espacio esencial de la vida de los jóvenes en tanto producto y productora de múltiples significados. En la actualidad, la escuela se encuentra inscrita en escenarios signados por cambios permanentes, por la inmediatez y la flexibilidad (Sennet, 2009).

PALABRAS CLAVE: escuela, estudiantes, flexibilidad, gerenciamiento.

### ABSTRACT

This article presents an analysis about the characteristics acquired for students school life and about some changes that are occurring in the ways of making this school at present. Understands a school as an essential living space for young people in both product and producer of multiple meanings. Present day, the school is registered in scenarios marked by permanent changes, the immediacy and flexibility (Sennett, 2009).

KEYWORDS: school, students, flexibility, management.

## PRESENTACIÓN

Este trabajo tiene como propósito presentar un análisis a partir de resultados empíricos<sup>1</sup> sobre las percepciones de los estudiantes respecto de la vida escolar, entendiendo a la escuela como espacio esencial de la vida de los jóvenes en tanto producto y productora de múltiples significados. En este sentido, se concibe que la escuela además de intenciones explícitas y reguladas produce más allá de lo que ella puede controlar.

En el presente, la escuela se encuentra inscripta en escenarios propios de las sociedades de gerenciamiento (Grinberg, 2008) o de control (Deleuze, 1991), signados por la inmediatez y la flexibilidad (Sennet, 2009) y la lógica del management. Teniendo como marco la noción de dispositivo pedagógico (Grinberg, 2008) se advierte que en los últimos años se están produciendo nuevos significados del “vivir la escuela”.

Los sujetos viven, piensan y hacen la vida escolar de modos particulares. Se parte de la consideración de que hoy los estudiantes identifican los modos de hacer que tiene la escuela a la que asisten y que le permiten transcurrirla con éxito, vinculado éste último especialmente al aprendizaje de ciertas prácticas, rutinas y normas. Se piensa que los estudiantes asumen aquello que la escuela espera de ellos y autorregulan su conducta en virtud de esto, a fin de corresponderse con una imagen deseable de “buen alumno”. Pero también la forma de transcurrir la escolaridad asume las características de los tiempos de los jóvenes, afectando en mayor o menor medida esos tiempos a las actividades escolares, definiendo así un control y una acción que los vincule con la escuela, pero en la que ellos definan el grado de participación en la institución. La escolaridad emerge como resultante de procesos de negociación constantes y recíprocos, entre la institución y los estudiantes. Búsqueda permanente en que ambos actores intentan conseguir sus objetivos, si no la consecución de la totalidad al menos una parte.

Los análisis que se presentan devienen de la implementación de encuestas realizadas en escuelas secundarias públicas de la provincia de Santa Cruz y del trabajo etnográfico. Allí se indagó sobre las características que asume

<sup>1</sup> En el marco de investigaciones que viene realizando el equipo del Área Sociopedagógica de la UNPA-UACO del cual forman parte las autoras. Cabe mencionar que esta área convoca a especialistas de Ciencias Sociales y Ciencias de la Educación, bajo la coordinación de la Dra. Grinberg Silvia. En el presente hay dos proyectos de investigación en curso en el área (“Dispositivos pedagógicos en las dinámicas de la vida escolar en contextos de pobreza urbana” y “Territorio y políticas de escolarización en las dinámicas barrio-escuela en las sociedades del gerenciamiento”), con financiamiento de la Secyt-Unpa, que son una continuación de otros ya finalizados (PI UNPA 29/B072/1-2005/2007, el PICTO-UNPA 31222-2007/2009 y el PI 29/B101/1 – 2009/2011).

un buen estudiante, un mal compañero, lo que se requiere para pasar de año y sobre algunas situaciones que ocurren en la escuela. La propuesta es analizar estos aspectos, desde la mirada de los jóvenes, en tanto permitirá comprender algunas características de las dinámicas que se producen en el escenario escolar actual.

## ESCUELA, SOCIEDADES DE GERENCIAMIENTO Y ESCENARIOS FLEXIBLES

Se parte de la noción de “sociedades de gerenciamiento” (Grinberg, 2008) o de control (Deleuze, 1991), para señalar que en los últimos tiempos se están produciendo relaciones y prácticas en las cuales el gobierno y las dinámicas del ejercicio de poder funcionan bajo la lógica del management. Esta forma de organización propia de la administración empresarial hace suya la técnica de conducir la conducta bajo la forma de la gestión. “Gestionar no sólo implica disponer de los medios, sino también crearlos y articularlos (...) la gestión es estratégica, abierta y flexible, (...) parte de y fomenta la participación y compromiso de todos los actores” (Grinberg, 2008:118). Así, la gestión supone que los sujetos son los que deben procurarse su bienestar por lo que son ellos mismos los que deben buscar los medios y maneras de hacerlo posible, de materializarlo bajo su propia responsabilidad.

Lipovetsky (1986) amplía la caracterización del presente al hablar del autoserivicio y la existencia a la carta, como un modelo general de vida, donde se ven reducidas las relaciones autoritarias, y se privilegia la diversidad y un fuerte proceso de personalización. Este proceso presenta múltiples aristas a) afecta al mundo del trabajo apelando a los principios de participación e integración, en donde se flexibilizan los espacios y los horarios, se enriquecen las tareas, se privilegia la comunicación; b) En la enseñanza asistimos a pasajes entre el trabajo controlado por un otro, a la auto evaluación, de la transmisión de contenidos a la transmisión de procedimientos y c) En el terreno de la salud se privilegian las medicinas alternativas, en donde “*el enfermo no debe sufrir su estado de manera pasiva, él es el responsable de su salud*” (Lipovetsky 1986: 21). Todo ello enmarcado en un contexto político donde el Estado presenta lógicas distintas, a las propias del Estado de Bienestar, de vinculación con las instituciones y con los individuos.

Así, refiriéndose a las características que asume el Estado y las mutaciones en su rol en los 90 y después, Grinberg (et. al. 2009) señala que se trata de un Estado coaching, desburocratizado, en el sentido de que gobierna con lógi-

cas de intervención distintas a las conocidas. Desde los aportes foucaultianos, podría decirse que se estaría tratando de procesos de encauzamiento de las conductas, en los cuales se promueve modalidades de autoorganización de los sujetos en sus comunidades, barrios, escuelas, localidades, para decidir y gestionar que es lo que necesitan. El llamado a la participación activa y el compromiso parece ser el lema.

“En estos tiempos, pareciera que los Estados están más ocupados que nunca en llevar adelante una forma de regulación de las conductas que se parece mucho al estilo del Gran Hermano de la televisión. En palabras de Bauman, “dejan que los sujetos hagan su juego y que después se culpen a sí mismos si los resultados no están a la medida de lo que soñaban” (2006: 90). Así, estamos viviendo en un mundo donde la lógica estadocéntrica está siendo reemplazada por otra cuyo eje, bajo los principios de la descentralización, está pasando a ubicarse en los individuos y las instituciones centradas en las capacidades que tengan para resolver problemas y responsabilizarse por logros y fracasos” (Grinberg, Perez, Venturini, 2013:10).

En consecuencia se entiende que el capitalismo flexible alienta a autoconducirse con libertad, a adquirir competencias, a asumir los riesgos e incita a que cada uno devenga un sujeto flexible. Esto como efectos de tecnologías que intentan regular las conductas; a la vez que proponen, dirigen, y al hacerlo producen efectos de individualización. Estos, en la subjetividad hacen que se asuma como propia la responsabilidad de los éxitos y fracasos, la resolución o profundización de los problemas. Las formas en que ello acontezca pondrán en juego la creatividad, inventiva o motivación personal. Así, la subjetividad se va moldeando bajo la consigna de volverse activos de su propio gobierno (Rose, 2007). En este sentido, Sennett sostiene: “Flexibilidad designa la capacidad del árbol para ceder y recuperarse, la puesta a prueba y la restauración de su forma. (...) una conducta humana flexible debería tener la misma resistencia a la tensión: adaptable a las circunstancias cambiantes sin dejar que éstas lo rompan” (Sennett, 2009:47).

Es interesante lo que Veiga-Neto sostiene con relación al rol de los sujetos en tiempos flexibles:

“Para que cada uno conozca los criterios de elección y sepa combinarlos con el fin de seleccionar lo que piensa es mejor o más conveniente para sí, cada uno tiene que no sólo aprender, sino también ser objeto de gran variedad de estímulos, solicitudes, llamamientos, sugerencias, etc. En suma, cada uno se convierte en objeto de múltiples y cambiantes interpelaciones que lo

fragmentan y lo modifican incesantemente; y eso se da en un escenario que es también cambiante” (Veiga-Neto, 2010: 225).

Estas nuevas lógicas se presentan en un relato que presumiblemente pondría a la escuela a tono con los nuevos tiempos fomentando comportamientos que potencien la participación y la creatividad, tanto de alumnos como de docentes. La demanda es un sujeto que haya naturalizado formas de autogestión y autorregulación como competencias requeridas por un mercado laboral caracterizado por la flexibilidad, en donde el sujeto deviene un empresario de sí mismo (Jódar y Gómez, 2007). Actualmente los procesos de enseñanza identificados como resolución de problemas en grupo, estimulación de la responsabilidad y de la creatividad, autocontrol e incluso autoevaluación, entre otros, se instalan en el cotidiano escolar.

Se utiliza el concepto de dispositivo pedagógico (Grinberg, 2008) para intentar comprender las formas que asumen estos aspectos en la cotidianidad escolar. Ahora bien, Deleuze (1990) define el dispositivo como un ovillo o madeja, esto es, como un conjunto de líneas que siguen distintas direcciones pero que están relacionadas entre sí. Analiza el dispositivo en cuatro dimensiones: 1) curvas de visibilidad (hacer ver), 2) curvas de enunciación (hacer hablar), 3) líneas de fuerza y de poder y 4) líneas de objetivación (y de subjetivación). Este autor sostiene que “Pertenece a ciertos dispositivos y obramos en ellos” (Deleuze, 1990:159). Así el dispositivo se inscribe en escenarios históricos, sociales y políticos determinados, en los cuales adquiere sentido y para los cuales es pensado y se resalta la capacidad que tiene de transformarse o de fisurarse. La noción de dispositivo no puede pensarse separada de la formación histórica, en tanto refiere, según Foucault, a una red o conjunto heterogéneo que implica discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales; es decir lo dicho y lo no dicho (Agamben, 2011).

Entonces, el dispositivo pedagógico en tanto conjunto y red de elementos que se refieren a la realidad educativa (Grinberg, 2008), se ve atravesado por formas de gubernamentalidad, concepto foucaultino que para Veiga-Neto (2010) supone “una razón o táctica de gobierno (gobierno de los otros) y (...) tecnologías (dirigidas a la dominación del yo)” que implica el disciplinamiento y el ordenamiento de la formación del individuo, la producción de subjetividades, esto es, el ejercicio del poder. Rose (2007) expone sobre la gubernamentalidad:

“(…) en el sentido que esta palabra fue usada por Foucault: las deliberaciones, las estrategias, las tácticas y los dispositivos utilizados por las autoridades para crear y actuar sobre una población y sus componentes, de modo de asegurar su bien y evitar su mal–, parece como si estuviéramos asistiendo a la emergencia de un rango de racionalidades y de técnicas que tratan de gobernar sin gobernar a la sociedad; gobernar a través de las elecciones reguladas hechas por actores singulares y autónomos, en el contexto de sus compromisos particulares con sus familias y comunidades (Rose, 1993b, 1994)” (Rose, 2007: 115).

La escuela nace como una institución para la práctica del disciplinamiento, el control y aplicación de nuevos saberes, esto es la formación de subjetividades para la vida en un estado gubernamentalizado (Veiga-Neto, 2010). Se entiende que se despliegan, en el dispositivo pedagógico, una serie de prácticas de conducción y autoconducción de la conducta. De hecho, como se planteó anteriormente, los supuestos que sostienen la llamada Pedagogía por competencias dan cuenta de las formas que asumen estas prácticas en el día a día escolar.

#### LOS ESTUDIANTES Y SU ESCOLARIDAD EN EL PRESENTE CAMBIANTE Y FLEXIBLE

Se parte de la creencia de que no existe un modo de “ser estudiante”, sino que ello obedece a una construcción histórica y por tanto presenta formas variables en el tiempo. Jódar y Gómez exponen:

“No existe un modo invariante y universal de ser alumno. (...) Y esas variables formas de ser alumno, las exigencias que se le dirige, lo que se considera su buena formación y las prácticas a través de las cuales se constituye su subjetividad, son históricas y cambiantes, producto de regulaciones que varían a lo largo de la trama histórica” (Jódar y Gómez, 2007: 27).

La subjetividad es producto de las múltiples relaciones de la trama social, ella se constituye a partir de las diferentes formas de regulaciones sociales, políticas, pedagógicas a las que los sujetos se encuentran expuestos. Si en algún momento el objetivo pretendido era un estudiante heterónimo y dócil, hoy se podría decir que se está produciendo un desplazamiento hacia la demanda de un estudiante con competencias y habilidades tales como: la inventiva, la iniciativa, la autoevaluación, el autoaprendizaje, el autocontrol y la adaptabilidad. Se entiende entonces que en el presente se están produ-

ciendo cambios en las características del ser estudiante.

La vida de los estudiantes se produce en escenarios particulares. Lo cotidiano se conforma como el escenario en el que viven sus experiencias, el nivel de realidad en el que se condensa la construcción de lo posible. El concepto de “vida cotidiana” de Rockwell y Ezpeleta (1983) brinda elementos valiosos para analizar manifestaciones escolares. Según las autoras:

“El concepto de vida cotidiana delimita y a la vez recupera un conjunto de actividades, característicamente heterogéneos, emprendidos y articulados por sujetos particulares. Las actividades observadas en una escuela, o en cualquier contexto, pueden ser comprendidas como “cotidianas” sólo con referencia a esos sujetos, así se circunscriben a “pequeños mundos” cuyos horizontes se definen diferencialmente, de acuerdo con la experiencia directa y la historia de vida de cada sujeto” (Rockwell y Ezpeleta, 1983:14).

Es decir, la vida escolar cotidiana es particular en tanto es experimentada por los sujetos, en interrelación con otros y en la construcción de prácticas habituales. Esto señala el carácter histórico y la construcción social de la cotidianidad escolar. Entonces, siguiendo a Rockwell y Ezpeleta:

“Al integrar lo cotidiano como un nivel analítico de lo escolar, consideramos poder acercarnos de modo general a las formas de existencia material de la escuela y relevar, el ámbito preciso en que los sujetos particulares involucrados en la educación experimentan, reproducen, conocen y transforman la realidad escolar” (Rockwell y Ezpeleta, 1983:15).

La vida en la escuela enlaza al sujeto, produciéndolo diferencialmente como actor en donde lo diverso y lo heterogéneo es característica de la vida cotidiana. En ese contexto las normas, lo dicho y lo no dicho, los aspectos seleccionados de la cultura para ser presentados, los usos de los espacios y del tiempo son la trama en la que se produce el sujeto. Estos aspectos y el vínculo del sujeto con ellos son relevantes ya que en estas coordenadas se aprende la realidad y las formas de desenvolverse en ella.

La escuela se conforma como un escenario diverso per se. Cada escuela entre si lo es, cada sujeto hacia adentro de ella lo es, en cada conjunto de actividades coexisten elementos con sentidos divergentes incluso contradictorios. Considerando que estas actividades tienen como objetivo formar, es pertinente preguntarse qué habilitan en cada sujeto, qué potencian en él, a qué atienden.

El tránsito por la escuela requiere estrategias y los estudiantes así lo entienden. "(...) los individuos ya no se forman solamente en el aprendizaje de roles sucesivos propuestos a los estudiantes, sino en su capacidad para manejar sus experiencias escolares sucesivas" (Dubet y Martucelli, 1998: 14). Los estudiantes integran diversos aprendizajes y se constituyen como sujetos en cuanto logran la capacidad de manejar su experiencia conformándose, en parte en autores de su propia educación. Más adelante, en este trabajo, se presentan algunas reflexiones en torno de la apropiación que hacen los estudiantes de los tiempos y espacios escolares, delineando su escolaridad "a la carta" en la medida de sus posibilidades, esto es la asistencia a determinadas materias según preferencia y la negociación en torno al cumplimiento de tareas, normas y/o requerimientos, por ejemplo.

En el siguiente apartado se presenta el análisis de algunos datos que permiten pensar al menos dos cuestiones: 1) las características que adquiere para los estudiantes la vida escolar y 2) los cambios que se están produciendo en los modos de hacer la escuela.

#### LOS ESTUDIANTES Y SU CARACTERIZACIÓN DEL BUEN COMPAÑERO Y LAS CLAVES PARA PASAR DE AÑO

Los estudiantes encuestados caracterizaron (con mayor %) al buen compañero como: buena persona, que presta las cosas, que ayuda a los demás, que es estudioso y en porcentajes menores afirman que el buen compañero es amable, respetuoso y se porta bien. Es interesante, en esta caracterización, el dato que describe al "buen compañero" como "estudioso". Es llamativo a la lectura que aquí se realiza, pues la consulta es sobre el buen compañero y no sobre el buen alumno. Esto lleva a pensar que el estudiante engloba las expectativas de los docentes y de la institución y las asume como propias. Así, al definir un buen compañero necesariamente incorpora en la caracterización las competencias intelectuales y/o aptitud que tenga para y hacia el estudio el compañero.

**Cuadro 1:**  
**Primer consejo que los estudiantes le darían a alguien para pasar de año**

	En %
Cumplimiento de tareas académicas.	45,3
Agradar al Profesor	1,6
Cumplir de horarios y asistencia	0,3
No usar aparatos electrónicos	0,2
Que aguante y se adapte	0,3
Que se esfuerce y sea responsable	4,5
Que sea bueno y educado	0,5
Que se cuide y evite malas juntas	4,4
No contesta	22,4
Que respete al profesor	1,9
Que tenga buen comportamiento y no agreda.	13,1
Que se cambie de escuela.	0,9
Hacer amigos y pasarla bien	1,3
Que respete las normas de convivencia.	0,5
Que se lleve bien con todos.	0,5
No correr, no gritar ni hablar en clases	0,8
Que no ingrese a la escuela.	0,3
Que no se agrande.	0,7
Que no estudie, se porte mal e ignore a los maestros	0,5
<b>Total</b>	100,0

Fuente: Datos PICTO 31222. UNPA. Elaboración propia

El cuadro precedente muestra que para el 45 % de los estudiantes un factor importante para la promoción al año siguiente es el cumplimiento de las tareas escolares. Si se coteja este dato con las respuestas del punto anterior se puede decir que desde la perspectiva de los estudiantes es necesario para el tránsito exitoso por la escuela ser estudioso y hacer las tareas. Ahora bien es notorio que alrededor del 25,5 % señala que para pasar de año es fundamen-

tal: no usar aparatos electrónicos, agrandar al profesor, respetar las normas de convivencia, no hablar en clases, ser respetuoso, esforzarse; destacamos por su impacto la expresión *"que aguante y se adapte"*. Se entiende que estos consejos que los estudiantes se darían entre sí expresan lo que ellos perciben como conductas esperadas por la escuela y sus profesores. Señalan aspectos comportamentales a tener en cuenta. Nos preguntamos ¿Qué hay que debería aguantar un estudiante? ¿A qué se tiene que adaptar? ¿Qué implica adaptarse? ¿Qué sucede si no se adapta? ¿El aguantar y adaptarse es una tarea individual?

#### SOBRE LAS NORMAS ESCOLARES Y SANCIONES Y LOS MODOS PARTICULARES DE TRANSITAR LA ESCOLARIDAD

Cuando se les preguntó a los estudiantes sobre las conductas por las que recibían algún tipo de sanción en la escuela, respondieron: agresiones físicas y verbales, el mal comportamiento, la falta de respeto, el uso de aparatos electrónicos y el incumplimiento de las tareas escolares. En porcentajes mínimos mencionaron el incumplimiento del horario y escaparse de la escuela. Es necesario mencionar que en el contexto de la aplicación de encuestas se realizaron observaciones de tipo etnográficas en distintas aulas y una característica recurrente era el ingreso de los alumnos durante toda la jornada y en diferentes momentos. A partir de allí la pregunta que emerge es por la existencia o no de alguna norma que contemple límites en el horario de ingreso a la escuela. Entrar o salir del aula sin permiso, incluso escaparse de la escuela no es una acción susceptible de sanción hoy. Jódar y Gómez (2007) señalan que la norma, propia de la racionalidad disciplinaria, se convierte, en escenarios como los actuales, en norma desdibujada, norma variable. Esto merece al menos algunas anticipaciones de sentido: a) no se sanciona a los estudiantes habida cuenta de que no se obtienen los resultados esperados (modificación de la conducta, es decir no reiterar la falta); b) se espera que los estudiantes mismos se autocontrolen, esto es que identifiquen su falta y en consecuencia no vuelvan a cometerla; o c) se confunda sancionar a un estudiante con autoritarismo, y en ese caso mejor no hacerlo.

Cuando a los docentes se les preguntó ¿Qué conductas de sus estudiantes sancionan? El 45,7 % respondió que las faltas de respeto, seguido por el 23,3 % de las agresiones físicas y verbales y el 3,4 % por hablar en clases. Si se coteja el mayor porcentaje de las respuestas de los docentes con uno de

los menores, vemos que el 2,6 % contestó que sanciona por no hacer la tarea. Parece ser que hoy en la escuela no tiene mayor importancia, para los estudiantes y docentes, el cumplimiento/incumplimiento de las tareas escolares. ¿Qué sentido tiene dar tarea a los estudiantes si no la hacen? ¿Qué sentido tiene hacer la tarea escolar si no hay apereamiento por no hacerla?

El cumplimiento de horarios y de tareas académicas parece hoy estar en segundo plano, incluso la asistencia diaria a la escuela. En el siguiente registro de campo se aprecia algo de esto.

*"Hace unos días se presentó la madre de una estudiante a pedir el certificado de alumna regular para el cobro de la asignación por hijo y le dijeron que era condición que la chica volviera a cursar. No asiste a la escuela y le realizan por espacio curricular un módulo o cuadernillo con prácticos que ella tiene que ir entregando. No todos los profesores le entregaron el módulo y ella aún no entregó ningún práctico."*

*(En la preceptoría de la escuela se encuentran hablando la tutora y la estudiante de 15 años que no asiste desde hace casi un año porque estaba embarazada. En este momento su bebé tiene dos meses)*

*-Tutora: Bueno, nos vemos la semana que viene, el miércoles a esta misma hora. -Alumna: No sé si voy a poder venir (...)*

*-Tutora: ¿Y el martes podrás? Ah! Pero yo estoy en clase...*

*-Alumna: yo el martes creo que podría.*

*-Tutora: Bueno vení el martes y yo ya veo cómo hago (...) No hay problema en que traigas a tu bebé." (Registro de campo, 2014)*

Se podrían aproximar algunas reflexiones en torno al registro precedente. Una asignación estatal, la situación social y familiar, las posibilidades que brinde o no la institución, pueden condicionar la asistencia de un estudiante a la escuela. Se buscan las maneras, de modo negociado, para que un estudiante transite su escolaridad; cómo, cuándo y con quién ir a la escuela dependen de los acuerdos a los que se lleguen. Se observa que la conversación gira en torno de esta última cuestión más que en aspectos académicos, está ausente la pregunta por la no entrega de los prácticos y/o un cuestionamiento de por qué la alumna sólo tiene los módulos de algunas materias y no de otras.

En el presente transitar la escolaridad se caracteriza muchas veces por prácticas de flexibilización e irrupción de las normas tradicionales del formato escolar. En conversaciones mantenidas con el equipo de gestión (modo en que los directivos se autonominan) uno de ellos decía: *"Hay alumnos que no vienen más a la escuela, que sólo vienen en el horario de educación física...y*

*no le podemos decir que no vengan, no les podemos cerrar la puerta. Hay otros que vienen a la escuela pero solo al CABI<sup>2</sup> los días sábados*. Si bien hay estudiantes que formalmente dejaron de formar parte de la institución siguen asistiendo a la escuela, en algunos casos a espacios curriculares y en otros a actividades culturales y recreativas extracurriculares, pero siguen encontrando en la escuela un lugar seguro en el cual estar. Incluso entran a la escuela en horarios de clase, se quedan en los bordes del gimnasio, entran a la biblioteca, hablan con excompañeros que son a su vez amigos del barrio, saludan a los porteros y se informan sobre las actividades en la rectoría. En ocasión de encontrarse el equipo de investigación en la biblioteca de la escuela, se registró la siguiente conversación:

*“Tres chicos, al parecer estudiantes, ingresan a la biblioteca y comenzamos a hablar. Una integrante del equipo le pregunta qué están haciendo. Uno de ellos, mientras hojea un libro de una pila que hay en el escritorio, responde que fue a preguntar si mañana habrá fútbol del CABI. Dice: yo no vengo a la escuela, sólo vengo al CABI. Les preguntamos a los otros dos chicos si vienen a la escuela. Uno de ellos se ríe y sale de la biblioteca, el otro responde que no viene a la escuela. –Vengo a gimnasia nada más.” (Registro de campo, 2014)*

Hoy la escuela para los estudiantes es algo más y distinto que el lugar en el que “se enseña y se aprende”; y que claramente modificó el rol con el cual nació en la modernidad. Entre la rigidez y la laxitud, entre los cambios y la permanencia, la escuela, y los sujetos que la hacen diariamente, en el presente se encuentran tejiendo modos y estrategias que le permitan sortear las situaciones que la exceden. Los horarios, la asistencia, el uso de los espacios, el papel de la tarea escolar, el establecimiento de normas, el vínculo entre adultos y jóvenes, se ven atravesados y modificados permanentemente por lógicas de flexibilización.

<sup>2</sup> CABI es la sigla del programa “Colegios Abiertos” del Área de Infancia y Juventud de Políticas de Inclusión Educativa dependiente del Consejo de Educación Provincial de Santa Cruz. Este programa toma como antecedente y reemplaza al programa nacional CAJ (Centro de Actividades Juveniles) y funciona los días sábados en algunas escuelas secundarias de las ciudades de la provincia. En la escuela donde se realizó el trabajo de campo funciona el CABI los días sábados desde la mañana hasta la tarde con talleres de Radio, Hockey, Fútbol, entre otros.

### ¿QUÉ ES SER UN “MAL ALUMNO”?

En relación con la pregunta que caracteriza a un mal alumno, los estudiantes señalaron en un 67% que un mal alumno es aquel que tiene mal comportamiento, que es agresivo y que falta el respeto, En un porcentaje significativamente menor, con el 16% mencionan que un mal estudiante es aquel que no estudia ni realiza sus tareas y el resto considera que es irresponsable, discrimina y no es solidario. Aquí nuevamente se considera llamativo que los estudiantes en su ponderación asocian al mal alumno no con aquel que no estudia o que le “va mal” en la escuela con relación al aprendizaje, sino que vinculan al mal estudiante las características referidas a los comportamientos y conductas que no son deseables en la escuela, incluso a las que los docentes más sancionan.

### CONCLUSIONES

Se presentan aquí algunas discusiones y reflexiones a modo de cierre, con el propósito de que, como todo texto, produzca más allá de lo pretendido.

A partir de la descripción efectuada, se intentó atender a algunos aspectos que dan cuenta de la realidad educacional y de la vida cotidiana en las escuelas en el presente. Quizá las preguntas estén girando en torno a ¿Qué efectos está produciendo en la subjetividad el dispositivo pedagógico? ¿Qué significados producen los estudiantes sobre la escuela? ¿Qué implica ser estudiante hoy?

Se entienden en primer lugar, analizando sus expresiones, que los estudiantes asumen aquello que la escuela espera de ellos y autorregulan su conducta en virtud de esto, a fin de corresponderse con una imagen deseable de “buen alumno”. Pareciera producirse un interjuego entre saber hacer lo que la escuela espera y a su vez conocer las estrategias de flexibilización. En una escuela cada vez más flexible los sujetos van diseñando en su experiencia sus propios modos de transitar la escuela y sus propias normas, pero atendiendo a que éstas se adecúen con las normas instituidas, por cierto normas cada vez más laxas. Junto a Veiga-Neto (2010) se sostiene que los sujetos están viviendo un mundo de acelerados cambios, incesantes y que sustituyen algo de lo ya conocido, y que esto está siendo y pasa casi de modo imperceptible.

En segundo lugar, el concepto de vida cotidiana en tanto integra lo cotidiano como un nivel analítico de lo escolar, permite acercarse de modo gene-

ral a las formas de existencia material de la escuela y relevar el ámbito preciso en que los sujetos particulares involucrados en la educación experimentan, reproducen, resisten y transforman la realidad escolar. También brinda elementos para discutir las formas, contenidos, actividades en que se tematiza el mundo y los sujetos en él, a fin de ampliar las posibilidades de ser.

En tercer lugar, que adaptarse y aguantar, expresiones genuinas de los estudiantes, invitan a reflexionar sobre el escenario que contribuimos a configurar y sobre todo atender a las alternativas que se puedan construir. Si cada uno, a partir de la experiencia escolar construida debe manipular las variables para conformarse como un sujeto exitoso, supone deducir entonces, que cada uno en la impericia es responsable también de su fracaso. Así, el sujeto queda atrapado en una red de múltiples posibilidades en la más absoluta desprotección. Cabe reflexionar sobre el papel de la escuela en este contexto, y principalmente en lo que promete el proceso de formación en tanto trayecto ineludible para los jóvenes.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Agamben, G. (2011) "¿Qué es un dispositivo?" en *Revista Sociológica*, año 26, número 73, pp. 249-264.
- Deleuze, G. (1991) "Posdata sobre las sociedades del control" en Ferrer, C. (Comp.) *El lenguaje libertario*. Montevideo: Ed. Nordan.
- Dubet y Martucelli. (1998) *En la Escuela. Sociología de la Experiencia Escolar*. Losada: España.
- Foucault, M. (1997) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Grinberg, S. (2008) *Educación y poder en el Siglo XXI. Gubernamentalidad y Pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Bs. As: Miño y Dávila.
- Grinberg, S. y Levy, E. (2009) *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*. Universidad Nacional de Quilmes Editorial: Bs. As.
- Grinberg, S., Perez, A. y Venturini M.E. (2013) "Introducción" en Grinberg, S. (coord.) *La escuela not dead. Dispositivos pedagógicos, territorios y desigualdad*. UnpaEdita: Argentina.
- Jódar, F. y Gómez, L. (2007) "Subjetividades postdisciplinarias. Sobre la constitución del alumno permanentemente en curso" en Brailovsky, D. (comp) *Interés, motivación y deseo. La pedagogía que mira al alumno*. Noveduc: Bs. As.
- Lipovetsky (1986) *La era del vacío*. Anagrama: Barcelona.
- Rockwell E. y Ezpeleta J. (1983) "La escuela: Relato de un proceso de construcción teórica". Ponencia Presentada en seminario CLACSO sobre educación. Sao Paulo, Brasil.
- Rose, N (2007) "¿La muerte de los social? Reconfiguración del territorio de gobierno". En *Revista Argentina de Sociología*, año/vol. 5, número 008. Bs As. Pp. 113-152.
- Sennet, R (2009) *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama: Barcelona.
- Veiga-Neto, A. (2010) "Gubernamentalidad neoliberal: implicaciones para la educación". *Revista Educación y Pedagogía*. Vol,22, núm 58. Septiembre – diciembre.

DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS  
Y DINÁMICAS DE LA VIDA ESCOLAR  
EN CONTEXTOS DE POBREZA URBANA:  
USOS Y CARACTERÍSTICAS DEL TIEMPO PEDAGÓGICO

**Sandra Liliana Roldán**

RESUMEN

El artículo se ocupa en describir y caracterizar algunas de las mutaciones que encontramos respecto del tiempo pedagógico en los dispositivos pedagógicos emplazados en sectores urbanos pobres. A partir de la discusión de resultados de investigación empírica se intenta poner en reflexión las formas particulares que asume el uso del tiempo en las dinámicas escolares en el marco de las sociedades del gerenciamiento.

PALABRAS CLAVE: dispositivos pedagógicos, tiempo pedagógico, flexibilidad.

ABSTRACT

The article deals with describing and characterizing some of the mutations that we find with regard to the pedagogic time in the pedagogical devices located in poor urban sectors. From the discussion of the results of empirical research tries to put in reflection of the particular forms that the use of the time assumes in the school dynamics in the frame of the management societies.

KEYWORDS: teaching devices, teaching time, flexibility.

## PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA

Variadas producciones académicas del campo de la investigación educativa postulan que la escuela está mutando (Baquero, Dicker, Frigerio 2013; Tiramonti 2004, Simons 2008, Veleda 2012). En la misma dirección pero desde otras herramientas conceptuales, Grinberg (2008) nos propone considerar a la escuela a través de la noción de dispositivo pedagógico en proceso de reconfiguración, de lo que resulta, considerar a la escuela como un territorio a ser explorado en nuestros actuales tiempos gerenciales.

En palabras de Revel “El término “dispositivo” (...) se utiliza inicialmente para designar operadores materiales del poder, es decir técnicas, estrategias y formas de sujeción introducidas por éste” (2009,52). De esta forma, la noción nos permite abordar no sólo lo social discursivo sino las instituciones y las prácticas que contienen. La noción de dispositivo pedagógico “es entendida como los significados, normas, distribuciones temporales y espaciales que dan forma a la escolaridad en un determinado tiempo y espacio histórico” (Grinberg, 2009:3).

Los dispositivos pedagógicos modernos se configuraron a partir de un relato que acentuaba la capacidad transformadora de la educación para el progreso indefinido de las sociedades, entendidas éstas como una totalidad ordenada y unificada territorialmente. Desde nociones tales como civilización, orden, progreso que preponderaron en Occidente desde el pensamiento iluminista, la escuela nos sumergía en una lógica en la que devendríamos ciudadanos/as y trabajadores/as dispuestos para el desarrollo -siempre positivo- de la humanidad. Idea de progreso que presupone un tiempo histórico en que el pasado se constituye en el punto de anclaje para la construcción de un futuro que se lanza y proyecta desde el presente rompiendo a su vez con el pasado.

Es el pensamiento de la Ilustración el que abraza la idea de progreso y en nombre de él alaba la creatividad humana, el descubrimiento científico y la búsqueda de la excelencia individual al mismo tiempo que abraza la noción de cambio, “lo efímero, lo huidizo y lo fragmentario como condiciones necesarias para la realización del proyecto modernizante” (Harvey, 2004:28-31). Por un lado el proyecto de la modernidad es totalizante en tanto el optimismo del progreso busca la expansión de la humanidad a través de la razón y el conocimiento científico y, establece una “perspectiva de continuum” del tiempo como un flujo invariable sobre el que se asienta la categoría de identidad personal (Varela-Uría, 1997:144) pero, por otro lado, sólo a partir de una

destrucción creadora podría crearse el mundo nuevo. Esto es decir que,

*“la modernidad puede no tener respeto alguno por su pasado (...) la condición transitoria de las cosas hace difícil la conservación de un sentido de continuidad histórica. Si la historia tiene algún sentido, ese sentido debe descubrirse y definirse dentro del torbellino del cambio, un torbellino que afecta tanto los términos de la discusión como el objeto acerca del cual se discute” (Harvey: 2004:27).*

Al respecto, Foucault (1999<sup>a</sup>, 342-344) nos arroja luz sobre la caracterización de la modernidad por la conciencia de la discontinuidad del tiempo. Retomando a Baudelaire cuando define a la modernidad como lo transitorio, lo fugitivo, lo contingente, remarca que esto no significa

*“reconocer y aceptar este movimiento perpetuo; es, por el contrario, adoptar determinada actitud con respecto a ese movimiento (...) La modernidad no es un hecho de sensibilidad para con el presente fugitivo; es una voluntad de “heroizar” el presente”.*

Heroización –señala el autor- que:

*“es irónica pues no se trata de sacralizar el momento que pasa para intentar mantenerlo o perpetuarlo (...) ser moderno no es aceptarse a sí mismo tal como se es en el flujo de los momentos que pasan; es tomarse a sí mismo como objeto de una elaboración compleja y dura (...) es el que busca inventarse a sí mismo. Tal modernidad (...) le obliga a la tarea de elaborarse a sí mismo”.*

La modernidad conlleva entonces en sus deseos la construcción de un nuevo sujeto para una nueva sociedad. Una serie de dispositivos se ensamblarán para la producción de nuevas subjetividades en momentos de conformación de los Estados modernos, de desarrollo de las sociedades industrializadas y del proceso civilizatorio en marcha. Es en este contexto donde tiempo y espacio adquieren un carácter relevante, pues

*“los controles socialmente inducidos a través de la regulación del espacio y del tiempo contribuyen, al interiorizarse, a ritualizar y formalizar las conductas, se incardinan en la estructura misma de la personalidad al tiempo que orientan una determinada visión del mundo, ya que existe una estrecha interrelación entre los procesos de subjetivación y objetivación” (J Varela-Uría, 1997:145)*

Los estudios de Foucault aportaron a la comprensión sobre la reorganización del tiempo y del espacio en el siglo XVIII a través del poder disciplinario en la configuración de lo que se denominó sociedades de encierro. Retomando esos aportes, distintas investigaciones educativas dieron cuenta de las formas que asumió la escolaridad en el mundo moderno (Bujes, 2003, J. Varela-Álvarez Uría, 1991) especificando que ese orden significaba el encauzamiento de conductas de un conjunto de la población, sobre la base de una desigualdad existente, lo que en otras palabras significa la dominación de una clase social por sobre otra.

Hoy, nos encontramos con una apreciable cantidad de estudios (Harvey, 1996; Virilo, 2006; Beck, 2002, Bauman, 2005, 2012; Appadurai 2001; Jamenson 1999, 2012;) y proliferación de conceptos, que intentan dar cuenta de los cambios –culturales, económicos y políticos– que acontecen en un mundo cada vez más globalizado. Es así, que los dispositivos de disciplinamiento que caracterizaron a la modernidad, se encuentran en procesos complejos y multiformes de mutación dado los rasgos que caracterizan a nuestra contemporaneidad.

Si el mundo contemporáneo está viviendo una ruptura radical en las formas de significar, representar y usar el espacio y el tiempo (Veiga Neto, 2002) y, al mismo tiempo, una proliferación y diferenciación de espacios-tiempos (Nogueira, 1997); se abre entonces un campo importante de indagación respecto de las formas de ejercicio de poder, prácticas, discursos, y formas de experiencia de sí a partir de las cuales los individuos pueden tornarse sujetos de un modo particular; que se fraguan en los dispositivos pedagógicos.

Es desde esta urdimbre que desde el proyecto de investigación nos preguntamos por las formas en que se expresan estas mutaciones respecto del uso del tiempo y sus normas de regulación, y sobre del horizonte temporal en las prácticas educativas en el que se produce el o los sentidos de la educación en el dispositivo pedagógico.

#### METODOLOGÍA DE TRABAJO DE CAMPO

El trabajo de campo se realizó adoptando el enfoque etnográfico como forma de acercarnos a una "descripción" de las dinámicas escolares. Desde este enfoque, es posible describir a la escuela como una institución articulada a la estructura de determinada formación social dado que la etnografía "se propone conservar la complejidad del fenómeno social y la riqueza de su

contexto particular: por eso la comunidad, la escuela o en todo caso el barrio y la microzona son el universo natural de la investigación etnográfica" (Rockwell, 2009:117). Escuela y barrio son considerados entonces desde su mutua significación e imbricación y no, como entes separados u opuestos. Como bien señala la autora "Al describir saberes y prácticas en las escuelas, comprender los procesos sociales más amplios permite responder a las preguntas sobre el valor y sentido de los contenidos culturales explícitos o implícitos que se enseñan en las aulas" (2009,35).

En este proceso, la teoría es pensada para la apertura de horizontes de análisis y comprensión y no como comprobación o aplicación de la teoría. Comprensión que implica, nuevamente según Rockwell, "un trabajo reflexivo que permita transformar y precisar la concepción desde la cual se mira y se describe la realidad" (2009,25).

En la primera etapa, la actividad consistió en recorrer/transitar el barrio tanto en días de semana como fines de semana, para conocer su dinámica hasta delimitar los lugares de encuentro de lxs niñxs. Determinados estos espacios, seleccionamos un primer lugar –la "garita" del colectivo– donde trascurrido un tiempo, se pudo avanzar en la realización de las primeras entrevistas flash y que luego se constituyó en el lugar de encuentro semanal con un grupo de niñxs de entre 9 y 14 años. Junto a este grupo se realizaron nuevos recorridos por el el barrio y se tomaron entrevistas en profundidad. Esta primera etapa permitió conocer tanto los usos que lxs niñxs hacían de distintos lugares del barrio tales como construcciones abandonadas, playones deportivos, esquinas y calles, como los diversos recorridos que realizaban para ir a la escuela. Recorridos que diferían de acuerdo a las pertenencias grupales en el barrio.

En una segunda etapa se procedió a la inserción en la escuela y a un curso de 4to año de la escuela primaria. Para la selección del curso seguimos la solicitud e inquietud de las autoridades, según lo que estimaban o caracterizaban como "un curso con problemas". El trabajo de campo en la institución consistió en observaciones áulicas, entrevistas ocasionales y análisis de registros de aula. Un aspecto significativo de esta experiencia etnográfica resultó que el grupo de niños con quienes nos encontrábamos en la garita en la primera etapa, cursaban el curso donde se realizaron las observaciones en la escuela.

El criterio de selección del barrio estuvo vinculado a los procesos de concentración de mayor pobreza en la zona sur de la ciudad de Caleta Olivia, provincia de Santa Cruz. Proceso acaecido más específicamente en la década del

90 donde impactó fuertemente la privatización de YPF (Yacimientos Petrolíferos Fiscales) por cuanto la economía de la región se sostenía principalmente, y se sostiene, en la producción petrolera. En este barrio específicamente, se puede “identificar tres períodos en la historia del barrio, los que presentan características diferentes vinculadas a los procesos más globales de pauperización y polarización de las clases sociales. El primero de los períodos lo ubicamos desde mediados de la década del 80 hasta inicios de los 90, el segundo a lo largo de los 90 y el tercero a partir del año 2000” (Venturini, 2007: 1). Es en este período donde a partir de los reclamos y distintas acciones de los vecinos se logra contar con una escuela en el barrio.

#### EL TIEMPO EN LA MODERNIDAD Y LOS CAMBIOS EN EL DISPOSITIVO PEDAGÓGICO

Harvey nos señala que “Los ordenamientos simbólicos del espacio y el tiempo conforman un marco para la experiencia por el cual aprendemos quiénes y qué somos en la sociedad” (2004, 239-240). No se trata entonces de pensarlos como categorías a priori de la sensibilidad según el supuesto kantiano sino de conceptos, representaciones colectivas ligadas a las formas de organización social y en especial a las relaciones de saber y poder que allí se inscriben (Varela-Uría, 1997: 143).

Al analizar la escuela no podemos obviar que la escuela moderna se configuró desde una reorganización del espacio y tiempo en tanto dispositivo. Organización que significó una ruptura respecto de las formas de educación medievales y renacentistas. Como señala Foucault (1999b,) la educación será otro de los lugares donde veremos aparecer una nueva tecnología disciplinaria cuyas forma temporo-espacial posibilitará el despliegue de una “tecnología individualizante del poder” (1999b, 245). La reorganización del espacio significó la distribución ordenada de cada sujeto en el espacio -a cada sujeto un lugar- y un esquema de circulación que expresaba el ejercicio de poder por parte del docente. Esto implicaba un juego de permisos y sanciones para el desplazamiento como dinámica de control del espacio áulico. La distribución y ordenamiento en filas junto a las autorizaciones de desplazamiento daban cuenta del disciplinamiento de los cuerpos. Disciplinamiento “que parte del principio que es más rentable vigilar que castigar, normalizar y hacer productivos a los sujetos que segregarlos” (Varela-Alvarez Uría, 1997:149) y que se valió de tecnologías de individualización y de regulación de la población. La búsqueda de una sociedad disciplinada y productiva se imbrica con

las profundas transformaciones operadas en el orden político (construcción del estado moderno-contrato social), social (mayor demanda de seguridad frente al crecimiento de las urbes), económicas (industrialización-desarrollo del capitalismo-crecimiento de la riqueza-expansión territorial) y culturales (aceptación de un nuevo orden social).

Según Bourdieu “las experiencias espaciales y temporales son los vehículos fundamentales para la codificación y reproducción de las relaciones sociales, un cambio en la forma en que se representan las primeras generará, sin duda, algún tipo de transformación en las segundas” (citado en Harvey, 2004:274). El tiempo en la escuela moderna, devino entonces en un tiempo controlado, secuenciado, planificado racionalmente. Así, la organización del tiempo escolar implica una asignación temporal a cada actividad y contenido. Para cada materia/disciplina hay un tiempo asignado de aprendizaje y evaluación. También se secuencia y se establecen los límites del tiempo de producción (de actividades académicas) y el tiempo de juego. Muchas son las producciones académicas que dan cuenta de la correlación entre la organización del espacio-tiempo escolar y la organización espacio-temporal de la fábrica. Volviendo a la afirmación de Bourdieu, se puede decir que ambas organizaciones espacio-temporales expresaban la producción y reproducción de las relaciones sociales en una sociedad capitalista en expansión.

Frente a esta escuela disciplinadora y examinadora que implica “nuevas relaciones de poder que son tanto menos visibles cuanto más física y materialmente están presentes y cuanto más ligadas al aprendizaje” se inicia a principios del siglo XX un nuevo tipo de poder que retomará los pensamientos de los ilustrados, en especial de Rousseau (Varela y Alvarez Uría, 1997, 153-157). El movimiento de la escuela nueva supondrá nuevas formas de reutilización del espacio y del tiempo y una nueva visión de la infancia. “El control que ejercía el maestro en la enseñanza tradicional (...) se desplaza a la organización del medio (...) y se tiende a la autodisciplina y el orden interior” (157).

Retomando a los autores, esta nueva pedagogía, cuyo fundamento responde a las teorías regeneracionista y al reformismo social, significó una nueva readecuación espacio-temporal. Decroly y Montessori expresan desde sus propuestas pedagógicas esta tendencia. Nuevos mobiliarios, nuevos espacios áulicos y nuevas funciones docentes junto a una planificación globalizadora. Esta tendencia -psicopoder- surgida a inicios del siglo XX y cuyo origen se produce en las instituciones educativas de corrección y de educación preescolar, se constituyen en la nueva punta de lanza de nuevas tecnologías

de poder.

Dichas perspectivas se intensificaron y extendieron durante el siglo XX incorporando ahora los aportes de Freud y Piaget. Las pedagogías psicológicas se caracterizan entonces por un control exterior débil, donde las categorías de espacio-tiempo deben ser flexibles y adaptables a las necesidades de desarrollo de los alumnos. "Hacia la década de los sesenta las leyes de los estadios de desarrollo comienzan a ser sustituidas por las del ritmo" (J. Varela y Álvarez Uría, 1997:162) centrándose en la creatividad, la espontaneidad a través de un proceso de personalización. La noción de persona se convierte en el nuevo paradigma para el trabajo educativo.

Esta tendencia que se vincula con las necesidades de las nuevas formas de producción parece profundizarse aún más en los contextos globales de fines del siglo XX. Interesa saber qué disrupciones pueden encontrarse en este mismo proceso. Al respecto interesa retomar la tesis planteada por Grinberg (2003) sobre los cambios operados en las planificaciones áulicas las que se asocian a los impulsos de la reforma educativa en Argentina y a las dinámicas actuales de las sociedades de gerenciamiento. El acento se traslada aquí al trabajo flexible en el aula y a la colaboración en equipo en tanto requisitos que requiere la nueva modalidad de producción.

En un contexto de creciente aceleración por sostener y siempre promover la rotación del capital; la adecuación y flexibilidad de los trabajadores resulta vital para el desarrollo capitalista. "Los trabajadores, en lugar de adquirir un oficio para toda la vida, ahora pueden esperar por lo menos un período, si no varios períodos de des-capacitación y re-capacitación en el curso de su vida. La destrucción y reconstrucción acelerada de las capacidades laborales han sido, un rasgo central en el desplazamiento desde el fordismo hacia las modalidades de la acumulación flexible" (Harvey, 2004:255). Eso si aún están en la franja de trabajadores que pese a ser expulsados pueda reinsertarse en un nuevo trabajo. Claro está que el problema de la desocupación no se ha resuelto pese a los ensayos de los distintos Estados para remediar una situación que cada vez parece tener poco horizonte de resolución. Si la escuela ha sido el dispositivo por excelencia para la formación de los trabajadores no asombra entonces que las nuevas formas de educar se hayan modificado.

Pero lo nuevo no versa solamente en lo que nominalmente conocemos como currículum prescripto sino en las dinámicas escolares. Así, las investigaciones en escuelas del conurbano bonaerense, dan cuenta que:

*"Frente a un mundo en el que ya no hay constricción, en el que las instituciones del disciplinamiento ya no coartan la autonomía, ni señalan el deber ser; el sí mismo ha devenido la nueva institución: la única regla es el resultado del arbitrio individual, de la opción de caminos vida, de la elección de la propia identidad. El conflicto es algo interno al self, individuos que poseen o no capacidades para enfrentar sus condiciones de vida; ya no se trata de imponer normas, sino que cada joven comprenda e identifique, junto con sus compañeros sus propias normas." Grinberg (2006:6)*

Cómo operan estos cambios en una escuela emplazada en un barrio en contexto de desigualdad social en Caleta Olivia es lo que intentaremos desandar en el siguiente apartado.

#### EL TRANSCURRIR DEL TIEMPO EN EL AULA

Desde la nueva dinámica capitalista de acumulación flexible con los consiguientes cambios en la organización de la producción y en los ciclos de comercialización, los cambios políticos y los debates no cerrados sobre el rol del Estado en la regulación de la economía (incrementados a partir de la última crisis del mercado financiero que afecta a nivel global y que parece arrasar todas las fronteras), y las incidencias de las TICS y los medios de comunicación masiva -sólo por mencionar algunos- dan cuenta de la profundidad de la mutación social en la que estamos inmersos. Un mundo que parece haber jaqueado -especialmente a los adultos- nuestras formas de entenderlo y de actuar en él. Harvey nos señala que "(...) Durante las fases de máxima transformación, los fundamentos espaciales y temporales para la reproducción del orden social sufren la más severa desorganización" (2004,266). Siendo tanto el espacio como el tiempo constitutivos a nuestra propia humanidad esto implica cambios profundos en nuestras prácticas culturales, en nuestros sentires. Cambios que dejan verse incluso en nuestras formas de amar si recordamos lo que Bauman nos señala en su obra Amor líquido. Usando sus expresiones, amores líquidos en sociedades líquidas.

En una sociedad sólida "el tiempo rutinizado ataba el trabajo al suelo, en tanto masividad de las fábricas, la pesadez de la maquinaria y, no menos importante, la mano de obra permanente "fijaban" el capital" (Bauman, 2005:124-125). Tiempos rutinarios que también se encontraban en la escuela. El célebre trabajo de Jackson dio cuenta de ello y del aprendizaje que allí ocurría. Pero ¿qué encontramos de ese tiempo en la escuela?

Si tomamos de la escuela el tiempo y las normas que regían la asistencia éstas han variado. Ya en el trabajo de Grinberg “encontramos que Lo que no se observa, es la sensación de aprovechamiento del tiempo, de apuro, del tiempo útil” (2006:14). En el caso que nos ocupa, durante la estancia en la escuela, pudimos ver cómo se ha tornado común la llegada tarde de los estudiantes a la escuela. Lo que en la vieja escuela significaba riesgo de quedar libre, exposición ante compañerxs, ya no ocurre. Tres situaciones dan cuenta de ello. En una de las jornadas, mientras conversaba con la directora de la escuela, atiende una llamada telefónica y luego me comenta *“es una madre. Llama para decir que se quedó dormida y que su hijo llegará a las 9:00”*. Su lectura de la situación se explicaba *“porque a los padres ya no les interesa enviar a sus hijos a la escuela”*. En los momentos de ingreso a la escuela han llegado a ser cuarenta niños los que por llegar tarde estaban en el hall de entrada esperando que finalizara el “buen día” escolar e izamiento de la bandera previo al ingreso a las aulas. La cantidad de niños podía variar, pero nunca eran casos aislados, ocasionales. En otra de las mañanas, llegando con el tiempo justo para continuar las observaciones del día escolar, apurada, detengo mi marcha pues venía acompañada por un conjunto de niños y niñas que se desplazaban con suma tranquilidad para llegar a la escuela. Pensé que estaba en un error de lectura de la hora. Vuelvo a mirar mi reloj y corroboro que no había error. ¿por qué llegaba corriendo quien estaba tan sólo observando la escuela mientras que lxs niñxs lo hacían con una tranquilidad que provocó mi propio asombro?. Pues bien, claro que mi formación ha sido en la vieja escuela donde llegar a horario era una de las pautas que más claramente estaba establecida. A la escuela, al trabajo se llega a horario. ¿Qué expresaban estos niños? Algo más simple, tal vez. En su forma de entender y vivir la escolaridad, no es una norma rígida el cumplimiento del horario. El tiempo de ingreso es una norma flexibilizada.

Respecto de la asistencia a la clase, si miramos los datos el registro del aula también da cuenta de que algo está cambiando. Recordemos que se trata de un 4to grado de la EGB, de 24 estudiantes (12 niños y 12 niñas)

Cuadro N 1

Mes		Varones	Mujeres	Total
abril	Asistencia	156	176	332
	inasistencia	31	14	45
mayo	Asistencia	192	230	422
	inasistencia	39	22	61
junio	Asistencia	184	210	394
	inasistencias	47	42	89
Julio	Asistencia	39	44	82
	inasistencia	17	16	33
Agosto	Asistencia	186	205	391
	inasistencia	42	23	65
Septiembre	Asistencia	169	190	359
	inasistencias	47	26	73
octubre	Asistencia	187	200	387
	inasistencia	53	40	93

Fuente de elaboración propia. PICTO 31222

Exceptuando el mes de julio que incluye los quince días de receso escolar, la tendencia es el incremento de inasistencias hacia el fin del año. Es llamativa la diferencia de inasistencias entre niños y niñas pues éstas últimas mantienen siempre más asistencias, quizás, porque parecen ser las mujeres las portadoras de las normas.

Analizado el mes de mayo, por ser el de mayor número de asistencias, encontramos que sólo el 8.3% de los estudiantes mantuvo asistencia completa a la escuela. El 91.7% de los niños/as por lo menos ha faltado alguna una vez. Esto quiere decir que no se trata de casos específicos de estudiantes que mantienen muchas inasistencias.

Esta situación se conecta con otra situación que produjo mi desconcierto. Instalada en el aula durante dos primeros meses, con una asistencia inicial de tres días por semana y luego en el segundo mes con dos días de presencia en la escuela, ocurría que aparecían nuevos rostros en el aula que no identificaba. Ante mi asombro, presuponía nuevos ingresos-pases de escuela. Cuando consultaba a los chicos, ellos me respondían *“es del grupo, pasa que había faltado”*.

Retomando entonces, ni la asistencia ni la puntualidad parecen ser normas rígidas hoy en la escuela. Pero no es tanto la no existencia de la norma la que preocupa sino cómo transita el tiempo una infancia que se está constru-

yendo desde la forma en que se despliega sus vidas en el tiempo.

Si tal como afirma Harvey (2004:265) “[...] Las prácticas espaciales y temporales nunca son neutrales en las cuestiones sociales” podríamos decir que no es neutral esta variación que encontramos. Un elemento más resulta interesante respecto a la situación descrita y es cómo se expresa ésta situación desde los cuerpos y sus movimientos.

Existir significa moverse en un espacio y en un tiempo y, es a través de la corporeidad que el hombre hace que el mundo sea la medida de su experiencia y que produzca sentido continuamente y de este modo se inserte en un espacio social y cultural dado (D. Le Breton, 2002:8). ¿Cómo se movían los niños en las situaciones descritas? Con mucha tranquilidad sería la primer respuesta. Frente a una adulta que corre para llegar temprano a la escuela, un cuerpo que se acelera y hasta se agita, los niños iban hablando y riéndose mientras llegaban tarde. Iban en su propio mundo de conversaciones, rostros tranquilos, miradas serenas. En los ingresos tardíos al aula, los rostros no se dirigían al docente, ni el saludo inicial o las disculpas por la demora. Los estudiantes ingresaban sin ningún apuro, sin gestos de preocupación y directamente hablaban y respondían a algún compañero. Tomo analíticamente la gestualidad, entendiendo que los mismos “son un hecho cultural y social” (D. Le Breton, 2002:48) y no una mera expresión biológica o individual.

Pero pasemos ahora al tiempo de la clase. ¿Cómo transcurre y qué ocurre mientras transcurre? Tomo aquí una de las clases observadas para la referencia del tema.

“El docente inicia la clase escribiendo el día en el pizarrón. Parado frente a la clase, dice que van a ver sobre el ecosistema. *“En un ecosistema hay seres vivos y no vivos. Los no vivos son el agua, el aire”* Les pregunta que es la adaptación, adaptarse? Los chicos no responden a la pregunta mientras hablan paralelamente al maestro, y uno de ellos golpea una lapicera constantemente contra el banco. No se escucha con claridad lo que dice el maestro y continúa un ruido constante. Algunos niños se ríen. El maestro levanta el tono de voz y dice *“un perro, no vive en el agua, un pez fuera del agua no vive, por qué, porque no es su ambiente, él está adaptado al agua”*. El docente solicita a un niño que deje de molestar y les pregunta a los chicos qué música les gusta. Chicos y chicas gritan *“cumbia”*. *“bueno, ven, ustedes no van a un lugar donde toquen chacarera, no?”* Los chicos responden que no, *“bueno, porque no es su ambiente, no se adaptan a esa música. Ustedes van donde tocan cumbia. Eso es la adaptación”*. Se escucha que uno de los chicos dice *“el otro día robaron en la Unión Vecinal”*, varias voces dicen *“anoche hubo un tiroteo”*. El maestro repite, *“hubo un tiroteo. Bueno”* y sigue con la adaptación y el ecosistema.

Continúan los murmullos y comienzan las advertencias del maestro “escuchen, escuchen todos” “el que escucha que escuche, si no se empiezan a ir”. Se escuchan risas. Hay murmullo constante. El docente dice en voz alta “bueno, entonces, los que viven en la tierra son animales terrestres, los que viven en el agua acuáticos” Luego pregunta “un ecosistema del agua cómo se llama?”, los chicos responden “acuático”... “un ecosistema de la tierra?”... responden “terrestre”. El docente Divide el pizarrón en dos, en el lado izquierdo comienza a copiar la definición de ecosistema y da la consigna “copien lo que voy escribiendo”. No se ve con claridad lo que escribe. Aquí se produce una situación de mucho movimiento en el aula de bancos, risas el docente pregunta enojado “qué pasa? Qué hacen? Quédense quietos” los chicos están queriendo cambiar algo de lugar y siendo las 8:22, el docente echa a uno de los niños del aula. Algunos chicos empiezan a copiar.”

Hasta aquí, de la escena descrita interesa resaltar algunos aspectos:

- a) El tema se inicia sin que medie algún punto de partida previo, algún “antes” que de cuenta de la secuencialidad prevista en una planificación. Pero no es esto tanto lo que asombra cuanto se presupone que en 22 minutos los estudiantes ya han aprendido tres conceptos: ecosistema, adaptación y tipos de ecosistema. En tan sólo ese tiempo, no sólo habrían ocurrido aprendizajes sino que hay un alumno echado de la clase. A su vez la apelación a la música que ellos escuchan parece una estrategia para ser escuchado y lograr respuesta, al mismo tiempo que, remarca el lugar social de estos niños. Si aplicamos su explicación de adaptación a la inversa, de aparecer las inquietudes de los niños sobre otras expresiones de la cultura que no sean las referidas a su grupo social, esto indicaría, su nivel de desadaptación.
- b) La situación transcurre en dos planos que se yuxtaponen pero no se interconectan. Por un lado el docente que enuncia definiciones, pregunta y pasa a la actividad de copia en el pizarrón. Por el otro los estudiantes que empiezan con el golpeteo de lapiceras con ritmo de batucadas (situación que ha sido constante en todas las observaciones y que se producen también en otro curso observado) y el murmullo constante que no cesa en todo en ese tiempo. Esta situación también se expresa espacialmente. El docente sólo ocupa el espacio frente al pizarrón y el resto del espacio del aula es transitado sólo por los estudiantes. Ellos son los que se desplazan por los bancos y pasan al lado del maestro que da su clase. Mientras que desde el docente habría un tiempo de enseñanza, para los niños es el tiempo en que

resuelven y gestionan sus ubicaciones/lugares en el espacio, hablan entre ellos, algunos se pelean, se ríen entre ellos.

c) Un último aspecto refiere a la intervención de los niños cuando mencionan los hechos de robo y tiroteo ocurridos en el barrio el día anterior. Ellos intentan instalar un tema, pero el docente continúa más que con el desarrollo y explicación del tema del ecosistema o los tipos de ecosistema, con un intento de avanzar lo más rápido posible en su definición para pasar al copiado de definiciones del pizarrón. No se trata de pensar que ante cada tema planteado por los estudiantes el docente deba seguir y reencauzar sus temas de enseñanza. Estamos planteando el mínimo de escucha a ciertos temas que, de ser susceptibles de escucha habilitaría otra construcción del vínculo pedagógico. Tampoco se trata del clásico análisis del currículo real (Perreaneud, 1996) donde los estudiantes intentan hacer un control del tiempo áulico desviando temáticamente al docente. En la misma semana, en una de mis presencias en la garita del barrio en el horario en que los colectivos municipales llevan a los niños del barrio a las escuelas polimodales y jardines de infantes<sup>1</sup>, pude escuchar a las madres cómo hablaban sobre el robo de la unión vecinal, quiénes se suponían habían sido, dónde estaban las máquinas, por medio de quienes se habían enterado, etc. En ese espacio de socialización de las madres que hablaban sobre lo ocurrido en el barrio, pude confirmar tanto las versiones de los chicos como entender que había sido un tema importante para ellos. Incluso había llegado la versión a la vicedirectora con quien tuve un diálogo puesto que deseaba saber la información que yo podría tener. Todos saben, se dice, circula, pero de eso no se habla con los niños, pese a que éstos intentan una y otra vez buscar esa voz adulta.

Pero continuemos con la clase:

“El docente continúa copiando en el pizarrón, ahora del lado derecho, copia preguntas sobre “qué características tiene el oso polar, ... y los helechos... los dromedarios?”, “vayan copiando que voy borrando” es la advertencia. Los chicos continúan moviéndose. Hay risas, el docente advierte que hagan silencio, uno de los chicos dice al maestro “se va a poner la gorra”, el docente

<sup>1</sup> En el momento de nuestra investigación la escuela sólo tenía de 1er a 6to año de la escuela primaria. La municipalidad disponía de colectivos para el traslado de los niños que debían ir a otras escuelas. Sobre la creación de la escuela ver Venturini (2007).

creo que repregunta en voz baja “si voy a ponerme la gorra”, se escuchan voces de los chicos “si se va a poner la gorra”, hay risas. El docente reta a los chicos “basta! Copien” El docente reta a dos niñas. Un niño hace una consulta al maestro. [aquí se suceden una serie de discusiones entre niños y niñas, peleas] El docente vuelve al escritorio, los chicos se están peleando. Nuevamente advierte “hagan la tarea, contesten las preguntas”. Saca un folio de su carpeta, les dice “ahora voy a repartir estas fotocopias para que respondan las preguntas”. Dos chicos se acercan al docente por consultas, Un niño me pregunta “el oso polar, ¿vive ahí por la humedad?” sigue caminando hacia el maestro, le hace la pregunta, el maestro le dice que la respuesta está en la fotocopia, que lea, le lee y dice “¿ves lo que dice?”. Hay varios chicos (tres) a su alrededor. El niño vuelve a pasar, me pregunta ¿es acá?, miro la fotocopia y le indico dónde está la imagen del oso polar, le pido que lea la oración, la lee y le indico con mi dedo donde detenerse. Otra niña me pregunta por los helechos.”

La primera pregunta como observadora fue ¿en qué momento hablamos de los helechos, los dromedarios y el oso polar? ¿Cómo es que se llega a ese punto? ¿Qué deben responder los niños? Claro, no era la única que parecía haberse perdido y naufragado en esa clase. Mientras el docente escribe, pide que copien y respondan, se suceden una serie de hechos en el aula entre varones y mujeres. Hablan de sus enamoramientos y conflictos amorosos, hablan de lo que pasó en el barrio. Pareciera que nuevamente hay dos planos jugándose en el aula. El maestro y sus intenciones, la vida de los niños y sus preocupaciones, por otra. Mundos yuxtapuestos tanto como el mundo de hoy se presenta en esos términos si consideramos los análisis de autores como Appadurai que advierte “La nueva economía cultural global debe ser pensada como un orden complejo, dislocado y repleto de yuxtaposiciones, puesto que el mundo se presenta de forma rizómica y esquizofrénica” (2001, 46)

Si volvemos al aula y al tema que nos ocupa, en 22 minutos se explicó el tema central y en los minutos siguientes corresponde una actividad a responder sobre temas que no fueron tratados. El resto de la hora y media se dedica a tratar de responder algo cuyas conexiones son difíciles por no decir imposibles de responder. Esta situación de cierto desconcierto hacia lo que hay que hacer y de donde se suponen estarán las respuestas, se manifiesta en las preguntas que distintos niños hacen tanto al docente como a mi persona (en nulas condiciones de orientar pues no había elementos previos que indicaran hacia dónde se orientaban). Un contenido que, cual ráfaga, pasa por el aula sin saber su orientación. Si hay algo que sabíamos de la escuela y que es el ABC de la tarea pedagógica es: a un objetivo, un contenido, un tiempo, una

actividad, una evaluación a su debido tiempo. Este tiempo de secuenciación y que marca un ritmo en el trabajo escolar, es el que no encontramos.

El contenido pasa rápidamente, tanto como lo es el ritmo de circulación de la mercancía en el mercado. Junto a Harvey podemos decir ahora “La noción de que todo lo sólido se disuelve en el aire rara vez ha estado más presente” (2004, 316). Especialmente si lo pensamos desde una institución educativa que presupone otro tiempo al tiempo de las mercancías. El conocer, el pensar, requieren de un tiempo a la vez que, en ese tiempo se viven sensaciones de displacer y placer, esfuerzo y alegría, desacomodación, deseo. Siguiendo a Harvey “en el reino de la producción de mercancías, el efecto fundamental ha sido la acentuación de los valores y virtudes de la instantaneidad (...) y de lo desechable” (2004, 316) pero, pareciera que no sólo ocurre allí, también se ha colado subrepticamente en la vida del aula. Lo sólido refiere a una imagen o sensación de algo que dura en el tiempo. Se aprendía algo porque en algún momento no actual iba a ser necesario. Se aprendía a hacer tareas y recibir una aprobación o reprobación, tanto como en un futuro se iba a recibir algo por una producción. Se aprendía a producir en un tiempo determinado porque en algún futuro se iba a producir en otra esfera. Siempre una sombra del futuro posible se acercaba al aula y a los aprendizajes allí ocurridos. Pero si vivimos en tiempos que Lerchner (1997) señala como del “elogio del presente”, ¿qué se aprende en el presente para el presente? Quizás sólo a estar, como están los chicos/as en el aula, pero un estar que no desborde la dinámica de la institución, que no desacomode tanto que torne insoportable la situación. Quizás como señala Harvey, los horizontes temporales se acortan hasta el punto de convertir al presente en lo único que hay. Ahora bien, ¿qué hay en el acto de educar si no hay futuro si no hay pasado? Y si educar es dar forma a algo ¿qué formas produce un tiempo escolar signado por el presente mediatizado por un contenido rápidamente desechable?

Grinberg remarca que en un acto pedagógico que involucra a dos sujetos, uno de ellos se entrega a otro con la promesa de que al transitar ese camino, devendrá en uno distinto a su momento inicial. En estas situaciones escolares descritas ¿qué promesas son posibles para la infancia y en especial a una infancia en contexto de pobreza?

La situación se complejiza a la vez que ayuda a comprender la situación es que se trataba de un aula donde casi el 30% de los niños estaban en situación de sobreedad. Por otra parte, esta situación no sólo se vincula con el grupo específico observado. Los datos de la institución indican que un 19.9 de los niños/as repiten y 17.3 no promociona, lo que da cuenta de una dinámica

institucional en que acontece el caso tratado.

Esta dinámica escolar ocurre en un momento histórico en los requerimientos de la lógica global actual presupone culturalmente cambios en los hábitos y percepciones puesto que “la flexibilización del capital acentúa lo nuevo, lo transitorio, lo efímero, lo fugitivo y lo contingente de la vida moderna y no tanto los valores más sólidos implantados con el fordismo” (Harvey, 2004:196). Volvemos a decir, valores que la escuela moderna ligada a los procesos fordistas ya no parece claramente sostener. Si la escuela produce subjetividades que configuran un modo de entender el mundo, lo que significa pensarse y construirse desde un tiempo y espacio, estas infancias parecen configurarse desde un tiempo rápido, tan rápido como es enseñado el contenido, tan efímero como el tiempo dedicado a su comprensión, tan válidos para un tiempo únicamente presente.

Otro aspecto que interesa señalar es que los estudiantes no mantienen a la usanza de la escuela que muchos supimos conocer, el orden de la carpeta. Los chicos escriben en cualquier hoja con la condición que esté en blanco. Era común en el aula ver circular hojas sueltas. Quizás se trate de que un tiempo rápido y efímero no puede ser espacializado. “La invención de la imprenta introducía la palabra en el espacio”, escribir dice Bourdieu “arranca a la práctica y al discurso del flujo del tiempo (citado en Harvey, 2004:230). ¿Cómo espacializar un contenido presentado de forma efímera?

El tiempo ya no es oro en la escuela pero aún es controlado sólo que ha cambiado su forma de control. Se puede no producir en la escuela a condición de no generar fuertes interrupciones incontrolables. Es más, se puede aprender a no producir en la escuela o por lo menos a no producir por un buen tiempo. Harvey nuevamente nos señala que la volatilidad hace extremadamente difícil la planificación de largo plazo y esto significa o volverse eminentemente adaptable o dominar la volatilidad.

En las clases observadas en su conjunto era repetitiva la situación de pararse y jugar en el aula. Algunos juegos eran simulacros de peleas, forcejeos que podían ocurrir tanto en lo que se considera el frente de un aula (pizarrón) como en su parte posterior. En los primeros meses, cuando salían al Salón de Usos Múltiples<sup>2</sup> para el recreo, algunos niños giraban en circular entre el espacio delimitado por las aulas y las columnas del SUM. El recorrido no era

<sup>2</sup> Es el salón central de la escuela sobre el cual dan las puertas de las aulas. Hacia el interior del salón forma un cuadrado delimitado por seis columnas. Las puertas de vidrio de ingreso a la escuela dan primero a un hall pequeño y atravesando otras puertas de vidrio se conecta con el SUM donde pueden verse las aulas cuyas puertas dan a su centro.

individual sino en grupo de 3 a cuatro miembros siempre ubicados en línea horizontal. Sobre las esquinas y en diagonal otros niños corren. El centro nunca es ocupado por ningún grupo o por ningún niño. Al segundo mes se introduce por parte de los adultos de la escuela, sogas y elásticos. De aquí en más los niños y niñas saltan a la soga y al elástico en los recreos. Los varones intervienen siendo los responsables de dar vuelta la cuerda o saltando por los elásticos mientras las niñas lo hacen o al momento de saltar la cuerda. Los cuerpos están fijos en relación al desplazamiento anterior. Otro aspecto a resaltar en esta situación es que al momento de la introducción de los materiales de juego, se sacan los protectores en cada columna ante golpes eventuales de los niños. De esta manera en los últimos meses mientras en el aula como pequeñas células se juega de la manera en que quieren y pueden en ese espacio, en el recreo juegan a propuesta del adulto y los cuerpos se desplazan menos en el espacio. Es exactamente a la inversa de lo que normalmente podríamos prever según el modelo tradicional de la escuela. La distinción clara entre tiempo-espacio de juego y tiempo-espacio de producción parece no encontrarse o no verse con precisión.

Por último, valen para pensar las expresiones de algunos de los niños cuando en un momento de la clase uno de ellos separa y dice *“mejor me voy a mi casa a la computadora”*. Una de las estudiantes<sup>3</sup> me mira y dice *“estoy aburrida”*, otra agrega *“yo también”*, la estudiante le pregunta a otra *“¿qué asiente con un gesto de cabeza?”*. Estas voces indican que hay deseo de que ocurra otra cosa, habla del estado que provocan esas horas pero seguro no hablan de apatía. Quizás la apatía sea el resultado pero no la causa. Quizás precisamente el aburrimiento expresaba la pesadez, la densidad que adquiriría el tiempo cuando nada nuevo ocurre, sino tan sólo, la sensación de que todo ocurre en simultáneo y rápidamente.

#### CONSIDERACIONES GENERALES

Los cambios en las formas de vivir, concebir e interiorizar las regulaciones espaciales y temporales en la escuela abren la pregunta sobre el sentido de la escuela hoy y, sobre los efectos de poder que allí se conjugan en los cuerpos de una infancia que se construye en contextos de pobreza. La pregunta se amplía si consideramos la propia historia del barrio y la forma en que el estado se hace presente a través de la escuela. Según Venturini (2007) la escuela

<sup>3</sup> Se trata de adolescente de catorce años en un aula de 4to grado.

al ser creada por el reclamo de los vecinos hacia el Estado, expresa la lógica del gerenciamiento como forma de gobierno de la población, que funciona coordinando las acciones de los individuos y sus comunidades para resolver sus problemas o conflictos. Si la escuela está presente, lo es por las acciones y presiones ejercidas por los propios vecinos, lo que claramente explica por qué sienten como propia a la escuela. Sentimiento “que se materializa en la lucha por la ocupación y uso de las instalaciones escolares, en lo que consideran una manera de disminuir los problemas sociales de su comunidad” (Venturini, 2007:14). Según los relatos de los vecinos ellos querían una escuela para resolver los problemas del barrio, de los niños, de los jóvenes. La escuela llegó ahí desde un pedido que se parece mucho al relato moderno que la constituyó. Una escuela como signo de cambio, progreso, mejoramiento, con la esperanza de un tiempo diferente al que sus condiciones de vida actuales produce. Y no es que a la escuela y a su equipo de gestión y cuerpo docente no les preocupe. Es un tema recurrente escuchar sus preocupaciones. También el estado provincial parece estar preocupado pues es una escuela en la que se conjugan varios de los planes educativos impulsados como innovadores<sup>4</sup>. Mapa de intervención difícil de dilucidar pues las acciones se solapan y se yuxtaponen nuevamente. Muchos son los planes y proyectos a los que la escuela debe también responder.

Algunos autores advierten sobre la exposición de la escuela a su pérdida de sentido (Bonder 2001:29). Julia Varela y Alvarez Uría también se preguntan “la pérdida del sentido histórico, de la memoria histórica, por la ruptura respecto a la percepción social del tiempo como *continuum*” (1997,166-167). Quizás, una indagación más profunda desde las voces de los actores que la habitan, en especial desde los niños/as, nos permita comprender los retazos y pliegues de sentido que allí se producen.

Agudamente Harvey observa que cuando los horizontes temporales se acortan hasta el punto de convertir al presente en lo único que hay (el mundo esquizofrénico), “debemos aprender a tratar con un sentido abrumador de comprensión de nuestros mundos espaciales y temporales” (2004:267). La idea de agobio, de pesadez expresa bastante bien algo de lo que allí ocurre. Desde el aburrimiento de los niños, desde una clase que sólo se espera que en algún momento termine, desde una sensación de cansancio profundo que producía la misma observación del campo para quién sólo tenía que mi-

<sup>4</sup> Al momento de este trabajo de campo se encontraban implementando los Centro de Actividades Infantiles con propuestas artísticas durante la semana y el fin de semana, con talleres optativos y otros obligatorios en contrarrollo para la recuperación de clases. Actualmente se encuentran implementado los CABI (Colegios abiertos).

rar y no producir.

El cambio nos desorienta y nos sorprende. Pero mucho más nos preocupa pues si tal como dicen muchos autores el conocimiento mismo se ha convertido en una mercancía clave en el capitalismo de la acumulación flexible otra pregunta se abre sobre qué y cómo se transmite el conocimiento, sobre qué esquemas de comprensión y lectura del mundo se construyen en escuelas en contextos de pobreza urbana.

“El horizonte de tiempo implicado en una decisión afecta materialmente el tipo de decisión que tomemos [...] si queremos superar algo, o construir un futuro mejor para nuestros hijos, haremos cosas muy diferentes de las que haríamos si sólo se tratara de procurarnos placer aquí y ahora” (Harvey, 2004:225) ¿qué horizonte de tiempo sostiene el trabajo educativo? ¿Qué horizonte de tiempo ha configurado a una generación adulta que ha atravesado los cambios operados a nivel global y local? ¿Qué horizonte de tiempo es necesario para la construcción de un mundo más justo?

Siguiendo al autor, cualquier proyecto para transformar la sociedad debe captar el espinoso conjunto de transformaciones de las concepciones y prácticas espaciales y temporales.

## BIBLIOGRAFÍA

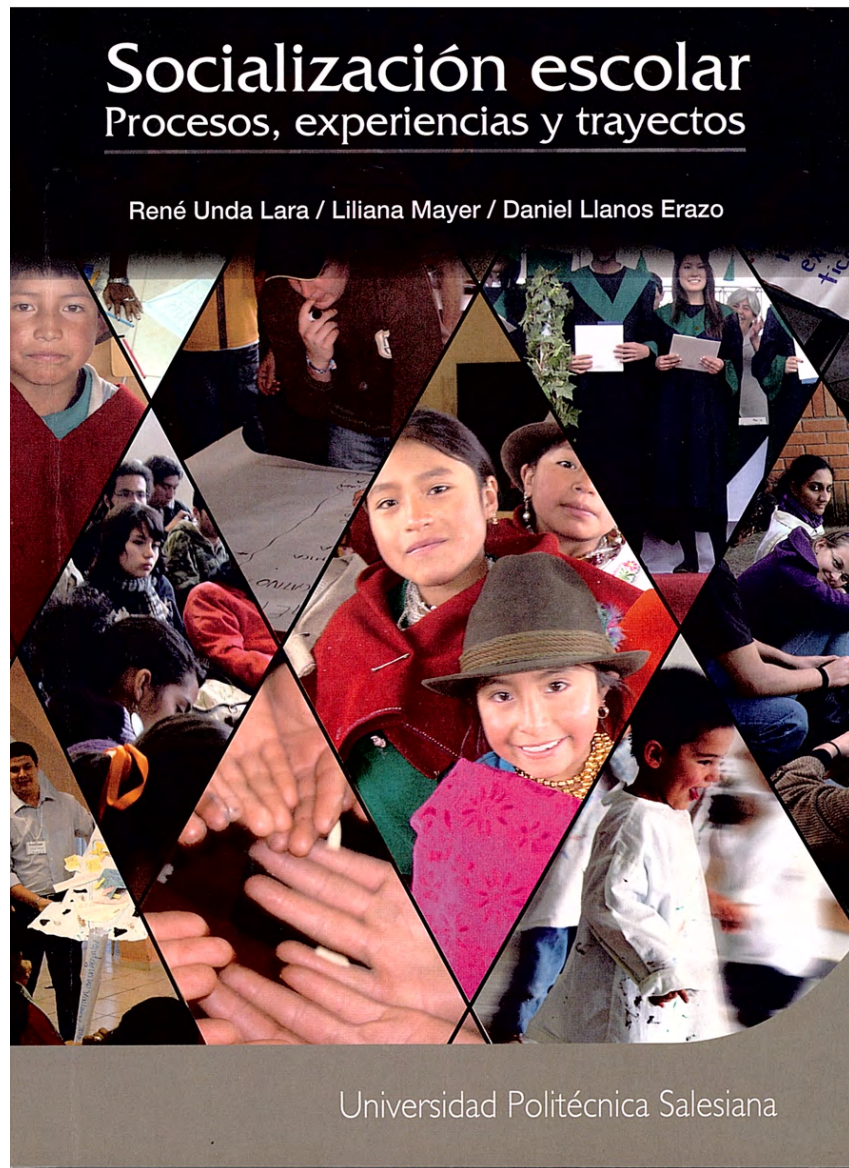
- Appadurai, A. (2001), *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*, ed. Trilce - Fondo de Cultura Económica, Argentina.
- Baquero-Dicker-Frigerio (comps) (2013), *Las formas de lo escolar*, ed Fundación La Hendija, serie educación, Entre Ríos, Argentina.
- Bauman, Z. (2005), *La modernidad Líquida*, ed. Fondo de Cultura Económica, Argentina
- Bauman, Z. (2012) *Vida Líquida*, ed. Paidós, Bs As
- Beck, U. (2002) *La sociedad del riesgo global*, ed Siglo XXI de España editores, Madrid.
- Bonder, G. (2001) *Construyendo la vida escolar para y con la equidad de género. Retos y visiones desde experiencias y nuevos contextos*, Bs As, PRIGEPP-FLACSO.
- Bujes, M. (2001), *Infância e maquinarias*, UFRGS/FACED PPGedu, Tesis doctoral, disponible en [www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1904/000311899.pdf?sequence=1](http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1904/000311899.pdf?sequence=1)
- Castro Nogueira, L. (1997) *La risa del espacio. El imaginario espacio-temporal en la cultura contemporánea: una reflexión sociológica*, Tecnos, Madrid.
- Foucault, M. (1999a) *¿Qué es la Ilustración? En Estética, ética y hermenéutica*, ed Paidós Básica, Obras esenciales. Volumen III
- Foucault, M. (1999b) *Las mallas del poder en Estética, ética y hermenéutica*, ed Paidós Básica, Obras esenciales. Volumen III
- Grinberg, S. (2003) *El mundo del trabajo en la escuela. La producción de significados en los campos curriculares*. Jorge Baudino Ediciones, UNSAM, Argentina.
- Grinberg, S. (2006) *Dispositivos pedagógicos, territorio y marginalidad: Entre la desidia, la apatía y la reproducción*. Panel Session Number 14. XVI ISA world congreso, Julio, Durban, 2006. Publicación electrónica
- Grinberg, S. (2008) *Educación y Poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Miño y Dávila, Bs As.
- Grinberg, S. (2009) *Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. Dispositivos pedagógicos entre el Gerenciamiento y la abyección*. Archivos de Ciencias de la Educación, 3(3). ISSN

2346-8866. <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar>

- Harvey, D. (2004), *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*, Amorrortu editores, Bs As
- Jamenson, F. (1999) *El giro cultural*, ed. Manantial, Buenos Aires
- Jamenson, F. (2012) *Posmodernismo. La lógica cultural del capitalismo avanzado*. Vol I, ed la marca, Buenos Aires
- Le Breton, D. (2002), *La sociología del cuerpo*, ed Nueva Visión, Bs As
- Lerchner, N. (1997). en Rev. de la *CEPAL*, 61, abril 1997
- Perrenoud, Ph. (1996) *El curriculum real y el trabajo escolar. La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Ed Morata, Madrid, España.
- Revel, J. (2008) *Diccionario Foucault*, ed. Nueva Visión, Buenos Aires
- Rockewell, E. (2009), *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, ed. Paidós, Buenos Aires.
- Simons, M. (2006) "Sobre los niños", en Maaschelein y Simons (eds), *Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie*, ed Laertes-educación, Barcelona.
- Tiramonti, G. (2004), comp., *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, ed. Manantial, Bs. As.
- Varela, J. y Alvarez Uria, F. (1991) *Arqueología de la escuela*, Editorial La Piqueta, Madrid, España
- Varela, J. y Alvarez Uria, F. (1997) *Genealogía y Sociología. Materiales para repensar la modernidad*, Editorial El cielo por asalto, Bs As
- Veiga Neto A., *De geometrias, currículo e diferenças*, Campinas:CEDES, Educação e Sociedade, a.XXIII, n.79, (2002),p.163-186
- Velela, C. (2012) *La segregación educativa. Entre la fragmentación de las clases medias y la regulación atomizada*, ed. Stella y ed La Crujía, Buenos Aires
- Venturini, Ma. E, (2009) "Configuraciones barriales-escolares en la era del gerenciamiento en contexto de pobreza", en Grinberg, Roldán y Cestare (comp.) *Pedagogías desde América Latina, tensiones y debates contemporáneos*. Libros Edición Argentina, Argentina,
- Virilio (2006) *Velocidad y política*, ed. La marca, Buenos Aires.



## RESEÑAS



María Sol Villagómez R.

Título: *Socialización escolar.*

*Procesos, experiencias y trayectorias.*

Coordinadores: René Unda Lara, Liliana Mayer y Daniel Llanos Erazo

Editorial (Coedición): CLACSO, CINDE-Manizales, Abya-Yala

Año: 2015

Los autores presentan a partir de diversos ejercicios de investigación social, política y cultural, desde la experiencia de lo cotidiano y la voz de los protagonistas de los procesos, experiencias y trayectos de socialización escolar, aportes a la comprensión de la realidad de los niños, niñas y jóvenes y de la escuela para instalar una reflexión alterna, situada y singular de la construcción de subjetividad de los niños, niñas y jóvenes desde los distintos espacios de agenciamiento en que se producen.

Los once trabajos que constitu-

yen el libro presentan temas, problemas y debates que aportan a la actualización del campo de la escuela y los sistemas educativos interrogando sobre el lugar de la escuela como espacio privilegiado para el surgimiento de nuevas subjetividades y a partir de ello el objetivo central de libro tiene que ver con el análisis de las creencias, imaginarios y prácticas de los agentes y destinatarios del sistema educativo y su capacidad de agencia.

A través de la indagación, del diálogo, del compartir, del taller, de

la narrativa, de la experiencia de los actores; los artículos dan cuenta de la cotidianidad educativa y de las transformaciones del sistema y sus instituciones. Además, los trabajos actualizan la idea de que los procesos de socialización no pueden pensarse únicamente de hacia abajo sino como procesos más horizontales sino que implica retomar la idea de pérdida de eficacia de las instituciones productoras de sentido.

En el capítulo de Liliana Mayer: "Feminización y masculinización del espacio escolar. La necesidad del "hombre", un análisis de las estrategias para la prevención de la conflictividad escolar en las escuelas secundarias de la ciudad de Buenos Aires", la autora analiza los espacios de masculinización de la escuela secundaria como una estrategia para prevenir y/o minimizar la conflictividad escolar cotidiana, el análisis de los argumentos y repertorios que integran y comprenden la estrategia de la masculinización de espacios docentes, administrativos y directivos para lidiar con la conflictividad escolar.

La tensión entre la retención y el gerenciamiento del abandono escolar es trabajado en el capítulo de Nadia Hakim Fernández: "Volviendo a arrancar: la gestión del fracaso escolar en las interacciones cotidianas", quien a partir de un acercamiento etnográfico analiza un proyecto financiado por dos agencias europeas

de España donde se trabaja con migrantes que han abandonado la escolaridad secundaria. El análisis se centra en la exploración de las continuidades y contradicciones de dos tipos de programas educativos y la manera cómo se piensa desde ahí las oportunidades de vida.

En el texto "Desigualdad social y género en las trayectorias laborales de jóvenes de sectores populares. El lugar de los dispositivos de inserción", Verónica Millenaar y Claudia Jacinto reflexionan sobre la cuestión de género a partir del estudio de trayectorias jóvenes de sectores populares que asistieron a dispositivos de formación profesional y orientación socio-laboral en Argentina. El trabajo, combina metodologías cualitativas y cuantitativas para examinar la influencia del género y del capital educativo en sus trayectorias. Además analiza las trayectorias de mujeres de bajo capital educativo examinando las relaciones entre vínculos estructurales, propuestas institucionales e identidades de género.

Sara Victoria Alvarado, María Camila Ospina- Alvarado y María Cristina Sánchez León en su artículo "Construcción social de la subjetividad política de niños y niñas en contexto de conflicto armado: acción colectiva en la escuela como alternativa de paz", se cuestionan sobre la construcción social de mundos nuevos con mínimos de justicia en contextos

de violencia y conflicto armado en Colombia donde la escuela posibilite la emergencia de un ejercicio político en la acción colectiva como base de construcción de paz.

En el capítulo "Socialización política y construcción de paz: Una lectura en clave de educación popular" de Julián Loaiza, Héctor Fabio Ospina y Camilo Andrés Ramírez López, interpela las formas tradicionales de los escenarios de socialización escolarizados y plantea los retos de reconocimiento de constitución de otras formas de subjetividades políticas desde la movilización de acción colectiva de niños, niñas y jóvenes por la paz y la no violencia en experiencias de educación popular en las que se instituyen otros modos de socialización política.

En el texto de Celia Carrión, Marcos Javier Luna y Andrea Bonvillani, "Escuela técnica y socialización política: la experiencia cotidiana en los espacios de taller como instancia de aprendizaje político", se exploran las características de una escuela técnica pública de Córdoba Argentina como espacio de socialización política de los estudiantes. La indagación se realiza en la construcción de aprendizajes políticos explícitos e implícitos en los espacios de vivencia de la cotidianidad escolar de los talleres de trabajo. La investigación cualitativa reconstruye dos lógicas vinculares existentes: la primera centrada en el

afecto que favorece el aprendizaje de actitudes autónomas y de responsabilidad, se contrasta con la segunda centrada en una dimensión laboral que implica disciplinamiento y desarrollo de actitudes pasivas y de dependencia.

El capítulo "Figuras de ciudadanía y configuraciones normativas en la escuela secundaria. Estudio de caso en cuatro modelos institucionales en la provincia de Buenos Aires, Argentina", de Denis Fridman y Pedro Núñez, aporta a la reflexión sobre las características de la experiencia educativa juvenil en la escuela actual y problematiza los significados que adquiere la "ciudadanía" en la relaciones cotidianas indaga las relaciones entre agentes educativos.

Verónica Di Caudo, en su trabajo "El Buen Vivir desde la voz de los niños. Aspectos sobre ciudadanía, socialización y educación", muestra cómo niños en edad escolar en el Ecuador asumen conceptualizaciones distintas sobre el Buen Vivir; el artículo da cuenta de las fricciones, luchas y debates por la definición de ese término y la inculcación de valores que de ella se desprenden.

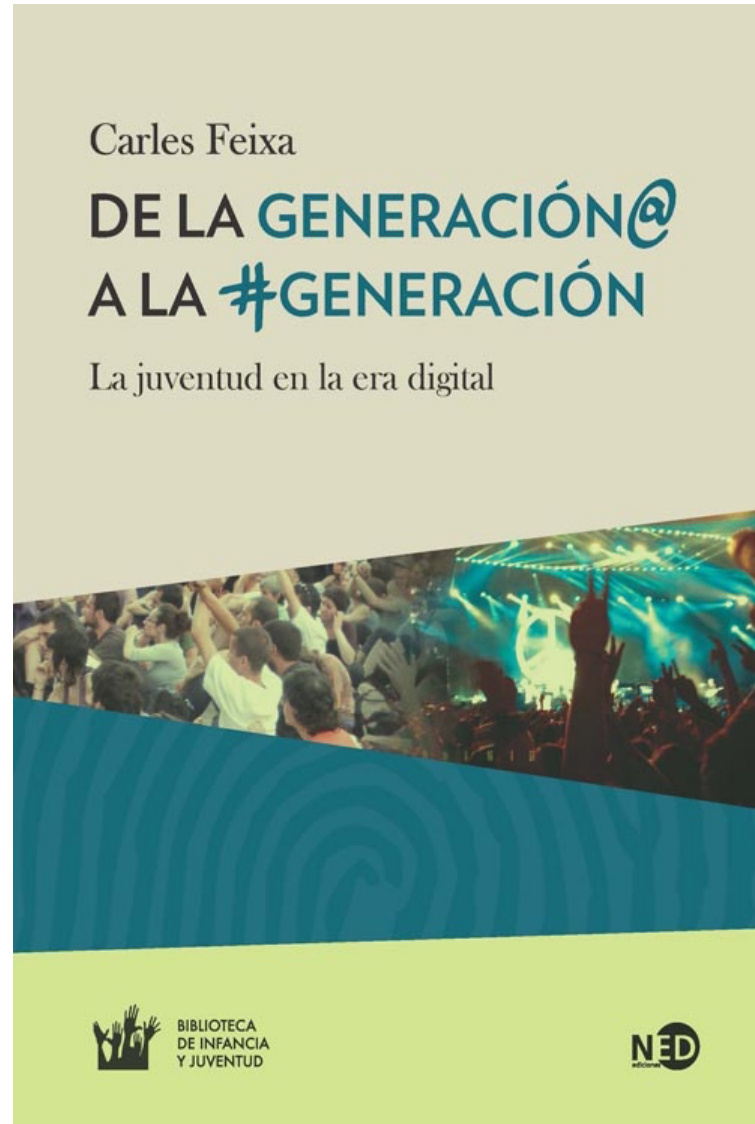
El trabajo de Silvia Grinberg, Sofía Machado y Sofía Dafunchio: "Jóvenes y escuelas secundarias en contextos de extrema pobreza: entre el desencanto y la utopía", debate con las aseveraciones que ubican a la escuela como lugar degradado y a los

reclamamos sobre la falta de sueños, intereses, iniciativas, proyectos, valores y participación pública y política de los jóvenes. La investigación desde la palabra de los estudiantes muestra la intersección entre la escuela como lugar clave en la vida presente y su relación con las esperanzas de futuro.

Patricio Botero Gómez en su trabajo, "Descolonizando la escuela: narrativas de escuelas insurrectas y subalternas como otras prácticas de socialización", comparte narrativas que nacen en la "resistencia y el destierro" de colectivos y comunidades en movimientos culturales e intergeneracionales que han transgredido el lugar hegemónico de la escuela colonial a partir de prácticas de autonomía, autodeterminación y reafirmación del pensamiento propio, a partir de lo cual se sostiene que la escuela no está naturalmente ocupada por fuerzas hegemónicas por lo que, se constituye también en escenario de socialización de realidades alternativas construidas en contexto.

Finalmente el trabajo de René Unda Lara y Daniel Llanos Erazo, "Prácticas de interculturalidad de niños/as indígenas y niños/as de sectores urbano-populares en contextos de "rurbanización" y transición socio-estatal en Ecuador", problematiza los cambios y transformaciones que se producen en los procesos de socialización escolar de niños, niñas y adolescentes de contextos sociocul-

turales diferenciados en un mismo espacio socio-estatal. En el trabajo se presenta la indagación sobre los procesos de socialización de niños, niñas y adolescentes en tres contextos distintos: los niños y niñas indígenas en las Unidades Educativas del Milenio, niños y niñas que estudian y trabajan del Proyecto Salesiano Chicos de la Calle y del Centro del Muchacho trabajador. El texto pone en evidencia las limitaciones y posibilidades de las políticas públicas en cuanto a educación y trabajo.



## LA JUVENTUD EN LA ERA DIGITAL: INTUICIONES, METÁFORAS Y CONCEPTUALIZACIONES.

**Liliana Galindo Ramírez**

Título: *De la generación @ a la #generación. La juventud en la era digital.*

Autor: Carles Feixa

Editorial: NED ediciones.

Lugar: Barcelona

Año: 2014

En el principio fue la biología. Luego vino la cultura. Hoy la pregunta por la juventud requiere la exploración de vetas de comprensión con la potencia de descifrar la complejidad juvenil en la época actual buscando, no respuestas definitivas, ni lineales, ni binarias, sino más bien nuevas y mejores pistas y preguntas. Este libro de Carles Feixa aporta en este sentido una valiosa contribución.

En su entrevista titulada "La juventud como categoría social está muriendo de éxito" publicada en línea el 11 de abril de 2015 Carles Feixa nos

recuerda dos hitos en las concepciones de la juventud. Uno marcado por la obra de Stanley Hall, psicólogo estadounidense, quien hace un siglo en su libro sobre la adolescencia se refería a la juventud como una nueva etapa vital, enfatizando una aproximación desde sus dimensiones biológicas. Otro marcado por Stuart Hall cuya obra hizo su contribución desde la configuración de una mirada interpretativa de la realidad social y de la juventud desde la cultura.

Este libro de Carles Feixa, que actualiza y replantea parte de su obra

previa, responde a un esfuerzo retrospectivo y en perspectiva hacia la exploración de la juventud en la era digital, y tanto el término “generación @” como el de “#generación” (o “generación hashtag”) se refieren a la juventud en tal sentido. Ambas expresiones corresponden a una conceptualización original del autor. Como él mismo lo indica, generación @ es una conceptualización desarrollada a fines de 1990 en diálogo con colegas europeos y latinoamericanos: “el término generación @ puede servir para expresar tres tendencias de cambio que intervienen en este proceso: el acceso universal -aunque no necesariamente general- a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, en segundo, la erosión de fronteras tradicionales entre los sexos y los géneros; y en tercer lugar, el proceso de globalización cultural que conlleva necesariamente nuevas formas de exclusión (Feixa, 2000: 77)”. La #generación o generación de redes o de la web social es la concreción de un esfuerzo por actualizar la reflexión sobre los jóvenes en el actual estadio, por así decirlo, de la era digital.

Este libro es la segunda parte de una trilogía que el autor se propone, proyectando como tercera parte un libro sobre los *Latin Kings & Queens*.

El texto está estructurado a través de discursos teóricos, escenas etnográficas y una tercera parte de rela-

tos etnográficos. La primera parte se basa en tres imágenes literarias para recrear tres modelos implícitos de adolescencia, como modalidades de socialización e incluso de transición a la vida adulta.

El primero es Tarzán o el “síndrome del niño salvaje” y que evoca el debate *nature/nurture* (naturaleza/crianza) y que plantea las preguntas “¿la naturaleza se basa en la biología y o en la educación? ¿La adolescencia es una fase natural del desarrollo o bien un invento de la civilización? ¿Puede ser todo menor ser “encauzado” mediante buenas prácticas de crianza o socialización?” En este modelo, “el adolescente sería el buen salvaje que se tiene que civilizar” (Feixa, 2014: 26). Esta imagen literaria evoca, siguiendo a Feixa, el paso de la cultura oral a la cultura escrita, de la galaxia Homero a la galaxia Gutenberg.

El segundo es Peter Pan o el “síndrome del eterno adolescente” en el cual el adolescente sería el sujeto que se rebela contra la sociedad adulta y se resiste a formar parte de su estructura al menos durante un tiempo, donde es mejor ser joven que mayor. Dice Feixa, a propósito de esta figura literaria, que en este País del Nunca Jamás predominan otros lenguajes, otras estéticas, otras músicas, otras reglas hasta que llega un momento en que deben abandonarlo. Representa el paso de la cultura escrita a

la cultura visual, de la galaxia Gutenberg a la galaxia McLuhan.

El tercero es Blade Runner o el “síndrome del joven androide”. En este modelo implícito, los adolescentes son jóvenes artificiales, medio robots medio humanos. En palabras de Feixa, siendo jóvenes de la era digital están “programados” para utilizar las potencialidades de las nuevas tecnologías. Los adolescentes, representados en los “replicantes” de la historia, tienen todo el mundo a su alcance pero no son amos de sus destinos, mientras que los Blade Runners que representan a los adultos, vacilan entre la fascinación de la juventud y la necesidad de exterminar la raíz de cualquier desviación de la norma lo que da como resultado un modelo híbrido y ambivalente de la adolescencia. Este relato, en palabras del autor, narra el paso de la cultura visual a la cultura multimedia, de la galaxia MacLuhan a la galaxia Gates (o Jobs, o Page-Brin o Zuckerberg).

El libro evoca y sintetiza enfoques, categorías y debates claves en la historia de los estudios de juventud, tales como la categoría de generación en sus más diversas acepciones e interrelaciones y la emergencia y transformación de la categoría de juventud desde una aproximación histórica hasta retomar cuestiones y teorías contemporáneas relativas a la juventud. La referencia al reloj de arena, al reloj digital y al reloj analógico

(Feixa, 2014, 100-120) desarrolla una interesante reflexión sobre la construcción temporal de lo juvenil que antecede la pregunta por la construcción juvenil del tiempo.

Una sucesión creativa de conceptualizaciones, metáforas y relatos conducen a las/os lectoras/es en un viaje que conecta fluidamente teorizaciones y debates actuales con realidades juveniles, captadas éstas mediante la insoslayable exploración empírica. Para ello, el autor va de los discursos a los relatos pasando por las escenas, esto es, los jóvenes: en su habitación, en el espacio escolar, en espacios de ocio, en las migraciones, en las subculturas y en el ciberespacio. Así, Groovy, seudónimo de una joven universitaria nacida en 1978 en un pueblo del interior de Catalunya que vive desde 2001 en Berlín, se convierte en el hilo conductor de este diálogo que se despliega entre la abstracción conceptual y la experiencia biográfica.

En la parte final del libro, el autor evoca cuestiones prácticamente inexistentes, poco abordadas o desechadas con frecuencia en los estudios de juventud, como lo es la constitución biológica de la adolescencia, hasta señalar que “la adolescencia no es algo exclusivo de los humanos, pues los mamíferos también viven este periodo postpuberal” (Feixa, 2014: 314). Este interrogante no se orienta a pasar “de la cultura

a la biología”, la visión lineal evolutiva (o involutiva) que conduce de una categoría ‘inferior’ a una ‘superior’ puede ser un camino errado de interpretación. La noción de frontera como *coupure/couture* puede contribuir a no limitarse a la idea de frontera como “corte” sino también como “costura”. No se trata de tomar partido por uno u otro costado de la frontera sino justamente de poner en cuestión las fronteras que no sólo separan sino que oponen analíticamente dimensiones que de hecho conviven, en flujos de cooperación o tensión, cuyos dominios no existen separadamente sino que se interconectan.

En referencia a un trabajo colaborativo entre un científico social y un neurobiólogo, Sercombe y Paus (2009), Feixa señala que “el debate naturaleza *versus* cultura puede ser un falso debate: el cerebro no puede desarrollarse sin experiencia (“es tan inútil como un computador sin *software*”). Y esto sucede en “un proceso de desarrollo continuo, en un baile entre la influencia de los factores biológicos y el ambiente físico y social involucrando a la propia persona (...) las visiones del adolescente como biológicamente determinado o socialmente construido son parciales”, lo cual replantea o invita a replantear la concepción y comprensión misma de la adolescencia y de la juventud y repensar la cooperación inter y transdisciplinar en el terreno de los estu-

dios de juventud.

Este texto de Carles Feixa es también expresión de un viaje que va desde la compilación y consolidación de sus trabajos previos hasta el planteamiento de cuestiones y categorías intuitivas y exploratorias. La generación @ está siendo remplazada por una nueva cohorte etaria que el autor denomina la generación hashtag o también la generación hiperdigital: “por era hiperdigital entendemos el marco sociotecnológico que acompaña la transición a la sociedad de la información madura, con la consolidación de la llamada web 2.0, la llegada de internet de segunda generación, la emergencia de redes sociales, el uso de la multipantalla y la consolidación de la multitarea o multitasking por parte de los jóvenes” (Feixa, 2014: 323).

Según el autor, cinco transiciones permiten actualizar los dilemas de la generación @ que sintetizan los rasgos de la generación # (Feixa, 2014: 324-327):

a) “Si la capacidad de navegar en línea y fuera de línea puede considerarse el rasgo distintivo de la Generación @, la capacidad de estar conectado de manera especializada o segmentaria, y de manera deslocalizada y móvil, a una o varias herramientas de la web social con características etarias, sociales y culturales propias, puede considerarse el rasgo distintivo de la Generación #”.

b) “Mientras la Generación @ experimentó la globalización del espacio mental y social de los jóvenes, la Generación # está experimentando el repliegue hacia espacios más cercanos y personalizados (...). No se trata de una vuelta a espacios “cara a cara” tradicionales sino de una reconstitución de los espacios sociales en forma híbrida, uniendo lo local y lo global”.

c) “Mientras la Generación @ empezó a entrever un tiempo virtual en que los ritmos cotidianos, el calendario anual, el ciclo vital y el tiempo histórico se parecían a un yo-yo flexible, con fases expansivas y contractivas, la Generación # ha comenzado a experimentar una concepción del tiempo que podemos denominar “viral”.

d) “Mientras que la Generación @ experimentó las identidades nómadas teorizadas por Maffesoli [1990], la Generación # se organiza en forma translocal, según la conceptualización de Rossana Reguillo (2012) para analizarla movilidad de las maras centroamericanas. Es decir, la movilidad constante, la desvinculación de identidades sociales, culturales y profesionales fijas, el efímero juego de roles, confluyen en movilidades físicas o virtuales (...)”.

e) “Mientras la Generación @ participa políticamente a través del modelo de la “sociedad red”, según la clásica conceptualización de Manuel Castells (1999), la Generación # lo hace a través del modelo de la “red social” que el mismo autor ha reconceptualizado, en su intento por interpretar el movimiento 15M, como rizoma.”

El autor desarrolla una propuesta dinámica, en el movetizado terreno de la juventud y de las tecnologías donde hay poco lugar para las ortodoxias y para las aproximaciones estáticas.

Contrario a lo que enseñaron -y enseñan- algunos manuales -y escuelas- de investigación, no se trata de ‘aplicar’ teorías o metodologías como si se tratara de una receta, sino de poner en diálogo las realidades de las y los jóvenes en sus contextos con los diversos repertorios categoriales, conceptuales y metodológicos existentes y de re-inventar en América Latina nuestras propias modalidades de interpretación inspirados, por qué no, en el sentido planteado por Luis Eduardo Mora Osejo y Orlando Fals Borda en su manifiesto (publicado en diversas revistas científicas del mundo, varios idiomas y disponible en línea) sobre la superación del eurocentrismo sin negar con ello un diálogo de saberes en vez de reproducir la preminencia exógena de unos sobre los otros. Este trabajo de Carles Feixa es también una invitación, a emprender y profundizar este diálogo con un gran interlocutor.

A lo largo de este trabajo, nos encontramos con una vasta multiplicidad de aristas categoriales, empíricas e intuitivas que animan la delicada labor de tejer y destejer la madeja de la complejidad juvenil sin desconectarla de los hilos múltiples y variados que constituyen el denso entramado

de las realidades contemporáneas y de los mundos y escenarios que los jóvenes habitan.

Mientras esperamos la obra que completará la trilogía que nos ha sido anunciada por el autor, veremos en fechas cercanas a la publicación de este dossier, la también anunciada publicación de *Juvenopedia*, resultante de las contribuciones de investigadoras e investigadores de Iberoamérica y que será el segundo volumen de esta misma colección de la Biblioteca de infancia y juventud de NED editores.

Queda mucho por decir pero esta no es más que una provocación que anima a dialogar con esta nueva, estimulante y valiosa contribución a los estudios de juventud.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Castells, M. (1999) [1996], *La era de la información. La sociedad red* (Vol. 1). Madrid: Alianza.
- Feixa, C., (2000), "Generación @. La juventud en la era digital". *Nómadas*, 13, 76-91.
- Feixa, Carles, (2014), *De la generación @ a la #generación. La juventud en la era digital*. Barcelona: NED ediciones.
- Maffesoli, M., (1990) [1988], *El tiempo de las tribus*, Barcelona, Icària.
- Mora Osejo, L., Fals Borda, O., (2001), *La superación del Eurocentrismo. Enriquecimiento del saber sistémico y endógeno sobre nuestro contexto tropical*. Bogotá: ACCEFYN. En: <http://www.accefyn.org.co/Lib/docs/Mora.pdf>, última consulta 03 de junio de 2015.
- Reguillo, R., (2012), "Memories of the Future. The Mara: Contingency and Affiliation with excess". *Young*, 20, 4.
- Sercombe, H. y Paus T., (2009), «The "teen brain" research: an introduction and implications for practitioners», *Youth and Policy*, 103, 25-38.

#### COLABORADORES

##### AUTORES POR ORDEN DE APARICIÓN DE LOS ARTÍCULOS

PABLO VOMMARO

Posdoctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad Católica de Sao Paulo, Universidad de Manizales, CINDE y CLACSO. Doctor en Ciencias Sociales por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Es investigador del CONICET y Profesor de Historia – UBA. Co-coordina el Equipo de Estudios de Políticas y Juventudes (EPoJu, Instituto Gino Germani, UBA) y es parte del Equipo Coordinador del Grupo de Trabajo de CLACSO "Juventudes e Infancias: Políticas, Culturas e Instituciones Sociales". Dirige e integra proyectos de investigación y extensión acreditados en el marco de la UBA y la ANPCyT de Argentina, y también de nivel internacional, acreditados por CAPES y COLCIENCIAS. Es Docente de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA en los Departamentos de Ciencias de la Educación e Historia y en el Posgrado.

[pvommaro@gmail.com](mailto:pvommaro@gmail.com). Twitter: @pablovommaro

PEDRO NÚÑEZ

Dr. en Ciencias Sociales (UNGS/IDES), Magister en Estudios y Políticas de Juventud (Universidad de Lleida, España), Lic. en Ciencia Política (UBA). Investigador Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET) con sede en el Área Educación de la FLACSO Argentina. Docente en la Universidad de Buenos Aires. Integrante de la Red de Investi-

gadores/as en Juventudes de Argentina, el GT "Juventudes, Infancias: Políticas, Culturas e Instituciones Sociales" de CLACSO y el Equipo de Investigación sobre Políticas y Juventudes (EPOJU) del Instituto Gino Germani de la UBA.

pedronunez74@gmail.com

#### ANDREA BONVILLANI

Doctora en Psicología por la Universidad Nacional de Córdoba, con la Tesis de título: "Subjetividad política juvenil. Estudio comparativo en jóvenes cordobeses de procedencias sociales contrastantes" (2009). Posdoctorado del Centro de estudios avanzados de la misma universidad sobre el tema "Subjetividades". Ex - Becaria de Doctorado y Postdoctorado CONICET. Profesora a cargo de la Cátedra de Teoría y técnicas de grupo y profesora Asistente en la Cátedra de Psicología social de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. Coordinadora Académica de la Carrera de Maestría en Intervención e investigación Psicosocial (MIIPS) de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. Directora de distintos proyectos de Investigación a nivel local e internacional en el cruce de temáticas: juventudes-política- grupalidad, entre los que se destaca su participación de varios años en el Grupo de Trabajo del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) "Juventudes, Infancias: Instituciones Sociales, Políticas y Culturas en América Latina". Coordinadora del Grupo de Trabajo CLACSO "Ciudadanas críticas, subjetivaciones y transformaciones sociales", periodo 2013-2016.

abonvillani@gmail.com

#### MATEO SABOGAL ARANGO

Magister en Cooperación al Desarrollo con especialidad en Gestión de Proyectos y Procesos de Desarrollo de la Universidad Politécnica de Valencia, España y profesional en Gobierno y Relaciones Internacionales de la Universidad Externado de Colombia. Consultor en gestión de proyectos de cooperación internacional, alianzas público privadas, investigación, análisis y marketing político.

mateo.sabogal.arango@gmail.com

#### VALERIA LLOBET

Doctora de la Universidad de Buenos Aires (UBA), investigadora adjunta del CONICET (Argentina), y Co-coordinadora del Programa de Estudios So-

ciales en Infancia y Juventud del Centro de Estudios Desigualdad, Sujetos e Instituciones (CEDESI) de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Es profesora de grado en UNSAM. Dicta clases de derechos humanos y políticas sociales en infancia y adolescencia en carreras de posgrado de la UBA, la UNSAM y la UNLP. Ha sido profesora invitada en numerosas universidades nacionales y extranjeras.

valeria.s.llobet@gmail.com

#### MARINA MEDAN

Doctora de la Universidad de Buenos Aires (UBA), Magister en Políticas Sociales, Especialista en Planificación y Gestión de Políticas Sociales, y Licenciada en Comunicación Social (UBA). Es investigadora asistente del CONICET (Argentina), e investigadora en el Programa de Estudios Sociales en Infancia y Juventud del Centro de Estudios Desigualdad, Sujetos e Instituciones (CEDESI) de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Es docente de grado en UBA y UNSAM. Ha dictado clases de políticas sociales en infancia y adolescencia en posgrados de la UBA y la Universidad Tres de Febrero.

marinamedan@gmail.com

#### JAIME ALBERTO CARMONA

Doctor en Psicología Social Summa cum laude, Universidad Complutense de Madrid. Profesor, Investigador y Coordinador de Investigaciones del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud CINDE-Universidad de Manizales, integrante del Grupo de Investigación "Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud". Profesor invitado en Universidades de Puerto Rico, Argentina y Costa Rica.

coor.investigaciones@cinde.org.co

#### SARA VICTORIA ALVARADO

Postdoctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (PUCSP-Brasil, U. Manizales-Colombia, COLEF-México, CLACSO), Doctora en Educación (Nova University), Magister en Ciencias del Comportamiento (Nova University), Psicóloga (U. Javeriana). Directora Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Directora de la línea de Investigación en Socialización Política y Construcción de Subjetividades y del Grupo: Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud, Categoría A Colciencias. Coordinadora de la red Ibe-

roamericana de Postgrados en Infancia y Juventud RedINJU. Gerente del Programa de Investigación en Sentidos y prácticas políticas de niños y jóvenes en torno a la democracia, la paz y la reconciliación (Colciencias).

s.v.alvarado.s@gmail.com

#### CARLA ANDREA VILLAGRAN

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNPSJB). Asistente de Docencia en la materia Práctica II del Profesorado para la Educación Primaria (UNPA-UACO). Becaria Doctoral del CONICET. Doctoranda en Ciencias de la Educación (UBA). Maestranda en Metodologías y Estrategias de investigación Interdisciplinar en Ciencias Sociales (UNPA). Miembro del Instituto de Cultura, Identidad y Comunicación (ICIC). Integrante del Área Sociopedagógica (UNPA-UACO). Estudia la recepción de las políticas de reforma educativa en escuelas primarias y secundarias, especialmente las políticas y prácticas curriculares desde la perspectiva de la sociología del currículo y la sociología política.

carla\_villagran@hotmail.com

#### ANA MARIELA CESTARE

Profesora en Ciencias de la Educación (UNPA). Se desempeña como Asistente de Docencia Efectiva en la cátedra Pedagogía y Asistente de Docencia en el Taller de Legislación y Administración Escolar. (UNPA-UACO) Maestranda en Ciencias Sociales y Humanidades (UNQ) Miembro del Instituto de Cultura, Identidad y Comunicación. En el marco del Área Sociopedagógica (UNPA UACO) participa de proyectos de investigación que hacen eje en la caracterización de los dispositivos pedagógicos. Su tema de investigación analiza la regulación de las conductas en la sociedad del gerenciamiento en el contexto escolar.

mcestare@hotmail.com

#### MARÍA SOL VILLAGOMEZ

Licenciada en Ciencias de la Educación, Master en Docencia, Cursando estudios de doctorado en Educación, Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-Brasil. Directora del Área de Educación, Profesora Investigadora en la Universidad Politécnica Salesiana, Investigadora en la Posgraduación Facultad de Educación, Universidad Federal de Minas Gerais, CAPES. Miembro

de la Red Estrado Red de Investigación sobre Trabajo Docente de América Latina

#### ANAHÍ PATRICIA GONZÁLEZ

Becaria Doctoral de CONICET con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani (IIGG) y Docente en el Seminario "Discriminación y prejuicio hacia el migrante externo: imágenes y discursos" en la Cátedra Cohen, Carrera de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Últimas publicaciones en revistas: "Nosotros – otros"; violencia simbólica y representaciones sociales sobre el migrante internacional: un análisis en las instituciones educativa y judicial de la Ciudad de Buenos Aires y Gran Buenos Aires. *Revista Argumentos. Revista de crítica social*. IIGG. N°15. ISSN 1666-8979. (En colaboración con Gabriela Plotnik), 2013. "Representándose al "otro migrante": el poder judicial como institución estatal nacional." *Revista Derecho y Ciencias Sociales*. Abril 2013. N°8. Pgs.111-131. ISSN 1852-2971. Instituto de Cultura Jurídica y Maestría en Sociología Jurídica. FCJ y S. UNLP, 2013; "Garantías y acceso a derecho de los migrantes externos residentes en argentina: focalizando la mirada en el poder judicial" en *Jurídicas*. V.2, N° 9: 105 - 123, julio-diciembre 2012. Universidad de Caldas, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Caldas, Colombia, 2012.

anahipgonzalez@gmail.com

#### SANDRA LILIANA ROLDÁN

Docente investigadora de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral- Unidad Académica Caleta Olivia. Integrante del área sociopedagógica.

sandralilianaroldan@gmail.com

## EVALUADORES

### ABRAMOVAY MIRIAM

Coordinadora da Área de Juventude e Políticas Públicas da FLACSO (Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais); Doutora em Ciências da Educação – Université Lumière Lyon 2 França, Pós-Doutoranda da CLACSO, Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1986). Formou-se em Sociologia e Ciências da Educação pela Universidade de Paris, França (Paris VIII – Vincennes).

### BAEZ JESICA

Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires, Lic. en Ciencias de la Educación (UBA). Profesora adjunta del Seminario: Abordajes socioeducativos de la problemática de género y sexualidades y Jefa de Trabajos Prácticos de la asignatura: Investigación y estadística educacional II en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Coordinadora del Área: Educación, género y sexualidades del Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (UBA). Becaria posdoctoral del CONICET-IICE.

### FAINSOD PAULA

Doctora en Educación (UBA). Lic. en Ciencias de la Educación (UBA). Magister en Ciencias Sociales con Orientación en Salud (FLACSO-CEDES). Docente en "Sociología de la Educación" y "Abordajes socioeducativos de las problemáticas de género y sexualidades" FFyL-UBA. Profesora de Formación Docente en la CABA (ENS N°2/ENS N°7). Investiga en el IICE en el marco del Proyecto UBACyT coordinado por la Dra. Morgade. Co- Coordinadora del Área Educación, género y sexualidades. CIDAC- FFyL-UBA. Desde el año 2010 Co-Directora de Proyectos UBANEX. Autora del libro: Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media, entre otras publicaciones.

### FEFFERMANN MARISA

Maestra y Doctora en Psicología Escolar y del Desarrollo Humano por la Universidad de São Paulo (USP). Actualmente es investigadora del Instituto de Saude de la Secretaria de Saude do Estado de São Paulo (SES/SP), del Laboratório sobre o Preconceito del Instituto de Psicologia de USP, de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales de Brasil (FLACSO), profesora universitaria y de la SES/SP. Con experiencia en el área de investigación en

Psicología, con énfasis en Psicología Educacional y Social, actuando principalmente en los siguientes temas: salud mental, juventud, violencia, tráfico de drogas, Primeiro Comando da Capital (PCC), pandillas, educación, violencia en la escuela. Actualmente cursa el Programa Postdoctoral de Investigación en Ciencias sociales, Niñez y Juventud (CLACSO). Miembro del Grupo de Trabajo- Infancia y Juventud: Políticas, culturas e Instituciones Sociales de la CLACSO. Autora del Libro: *Vidas Arriscadas: o cotidiano de jovens trabalhadores do tráfico de drogas*.

### FRIEDMANN ADRIANA

Dra. en Antropología por la Pontificia Universidad Católica de San Pablo (PUC), Magister en Educación (UNICAMP) y Licenciada en Pedagogía (USP). Docente de cursos de Posgrado y consultora de la Facultad de Educación Instituto Singularidades. Coordinadora del Núcleo de Pesquisas em Simbolismo, Infância e Desenvolvimento (NEPSID). Coordinadora de la Comunidad de Aprendizaje "Mapa da Infância Brasileira". Consultora de diversas fundaciones en el tema de Infancia y Juego. Autora de varios libros y artículos en el área.

### GRINBERG SILVIA

Investigadora de CONICET. Doctora en Educación (UBA) y Magister en Ciencias Sociales con mención en Educación (FLACSO). Profesora de la UNSAM-EHU, Sociología de la Educación y Pedagogía. Profesora y coordinadora área socio-pedagógico UNPA-UACO. Coordina el Centro de Estudios en Desigualdad, Sujetos e Instituciones de la UNSAM. Su trabajo se concentra en la pregunta por la desigualdad educativa, atendiendo a los procesos de subjetivación en el marco de los estudios de gubernamentalidad, biopolítica y la educación. Durante los últimos años, se ha venido desarrollando la investigación en los contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. Su investigación se orienta específicamente hacia la comprensión de los dispositivos pedagógicos y los procesos de subjetivación en tiempos de gerenciamiento.

### HERAS MONNER SANS ANA INÉS

Doctora y Magister en Educación con especialidad en etnografía y sociolingüística de la interacción, títulos que obtuvo con Beca Fulbright en la Universidad de California. Trabaja como investigadora en el sistema de ciencia y técnica en el Centro de Estudio de las Desigualdades, Sujetos e Instituciones

(CEDESI-UNSAM-CONICET). Desde 2003 combina dicho trabajo con su participación en una organización auto-gestionada, el Instituto para la Inclusión Social y el Desarrollo Humano, donde realiza tareas de investigación, comunicación y formación. Es Profesora Nacional de Educación Física (INEF, Argentina). En este último rol se desempeñó como docente en una cooperativa de trabajo durante 1984-1991 y participó de experiencias educativas socio-comunitarias auto-organizadas entre 1979 y 1991, práctica que le ha permitido reflexionar sobre los desafíos de la auto-gestión desde entonces. También estudió Historia en la UBA, Argentina.

#### LEVY ESTHER

Dra. en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA), Especialista en Gestión y Planificación de Políticas Sociales y Magíster en Políticas Sociales (UBA). Docente e investigadora de la UBA y de la UNPA. Secretaria Académica de la Escuela de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras/UBA. Coordinadora Académica de la Diplomatura de Extensión Universitaria Diseño y planificación de proyectos de desarrollo local para la generación de empleo. (CIDAC/ FFyL) y Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación (MTEySS).

#### MEDAN MARINA

Doctora de la Universidad de Buenos Aires (UBA), Magíster en Políticas Sociales, Especialista en Planificación y Gestión de Políticas Sociales, y Licenciada en Comunicación Social (UBA). Es investigadora asistente del CONICET (Argentina), e investigadora en el Programa de Estudios Sociales en Infancia y Juventud del Centro de Estudios Desigualdad, Sujetos e Instituciones (CEDESI) de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Es docente de grado en UBA y UNSAM. Ha dictado clases de políticas sociales en infancia y adolescencia en posgrados de la UBA y la Universidad Tres de Febrero. Sus temas de investigación son las políticas estatales de regulación social de adolescencias y juventudes en contextos de pobreza y desigualdad -especialmente aquellas con objetivos de inclusión social, garantía de derechos y/o prevención del delito-, y sus interacciones con la población destinataria, con especial atención en el cruce de edad, clase y género. Ha participado en congresos nacionales e internacionales y publicado artículos en revistas especializadas sobre sus temas de estudio.

#### PINEDA BÁEZ NISME YURANY

Doctoranda Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud. Universidad de Manizales y Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE . Maestría en Desarrollo Educativo y Social. Universidad Pedagógica Nacional y Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE . Especialista en análisis de datos. Universidad de la Salle. Especialista en Docencia Universitaria. Universidad Militar Nueva Granada. Psicóloga. Universidad Católica de Colombia. Consultora en temas de infancias y desarrollo social. Docente investigadora Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE.

#### SALAZAR HENAO MYRIAM

Psicóloga de la Universidad de los Andes. Magíster en Ciencias de la Educación Universidad de Manizales-Universidad de la Habana. Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud Universidad de Manizales-CINDE. Posdoctora en Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud Red CLACSO de Postgrados, Red INJU, Pontificia Universidade Católica de São Paulo PUCSP, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza CINDE-Universidad de Manizales, Colegio de La Frontera Norte, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Católica Silva Henríquez. Docente investigadora Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Grupo Perspectivas Políticas, Éticas y Morales de la Niñez y la Juventud. Línea Políticas y Programas de Niñez y Juventud. Maestría en Educación y Desarrollo Humano y Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud.

#### SOSENSKI SUSANA

Doctora en historia por El Colegio de México, investigadora de tiempo completo en el Instituto de Investigaciones Históricas de la UNAM y miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Nivel 1). Sus líneas de investigación se han enfocado a la historia social y cultural de la infancia en los siglos XIX y XX. Ha impartido cursos en la Universidad Autónoma Metropolitana, en la Universidad Autónoma de Baja California Sur y en la Universidad Nacional Autónoma de México, en donde es profesora de licenciatura y posgrado. Es autora de libros, artículos académicos, libros de texto y de divulgación.

**UNDA RENÉ**

Dr. (c) Ciencias Sociales. Niñez y Juventud (CINDE-U. de Manizales, Colombia). Lic. en Sociología y Ciencias Políticas (PUCE, Ecuador). Profesor investigador de la U. Salesiana del Ecuador. Director del Centro de Investigación sobre Niñez, Adolescencia y Juventud, CINAJ, UPS Ecuador. Miembro del equipo coordinador del GT "Juventudes, Infancias: Políticas, Culturas e Instituciones Sociales", CLACSO.

**VASSILIADES ALEJANDRO**

Doctor en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Magíster en Ciencias Sociales con mención en Educación (FLACSO Argentina). Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación por la UBA. Realizó estudios de posdoctorado en la Universidad del Estado de Rio de Janeiro. Becario posdoctoral del CONICET. Investigador y docente de grado y posgrado en la Universidad Nacional de La Plata y la Universidad de Buenos Aires.

**WANSCHELBAUM CINTHIA**

Doctora por la Universidad de Buenos Aires en el área de Ciencias de la Educación. Licenciada en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA). Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Docente de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Docente de la Universidad Nacional de Luján (UNLu).

**COORDINADORES****MELINA VÁZQUEZ**

Posdoctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad Católica de Sao Paulo, Universidad de Manizales, CINDE y CLACSO. Doctora en Ciencias Sociales y Magíster en Investigación en Ciencias Sociales por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Es investigadora del Instituto de Investigaciones Gino Germani (IIGG) de la misma Universidad y del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Co-coordina el Equipo de Estudios de Políticas y Juventudes (EPoJu, Instituto Gino Germani, UBA) y el Grupo de Trabajo de CLACSO "Juventudes e Infancias: Políticas, Culturas e Instituciones Sociales". Dirige el proyecto PICT 2012-1251 "Activismo y compromiso político juvenil: un estudio sociohistórico de sus experiencias políticas y militantes (1969-2011)" (ANPCyT) y el proyecto UBACyT 20020130200085 "Jóvenes militantes y espacios juveniles en agrupaciones político partidarias: una aproximación a las formas de compromiso juvenil luego de la crisis de 2001" (UBA), conjuntamente con Pablo Vommaro. Integra, además, proyectos nacionales e internacionales acreditados así como también proyectos de extensión universitaria. Es docente de la Carrera de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA.

mvazquez@sociales.uba.ar

**EDUARDO LANGER**

Doctor en la Universidad de Buenos Aires con mención en Educación. Doctorado realizado con becas de Postgrado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Además es Magister en Ciencias Sociales con mención en Educación por la FLACSO/Argentina y Licenciado en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Actualmente es becario Postdoctoral por el CONICET y se desempeña como Profesor de Sociología de la Educación por la Universidad Nacional de General San Martín y la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Sus temas de investigación en esas universidades se refieren a las relaciones entre gubernamentalidad y educación desde el campo crítico de la sociología de la educación a través del estudio de los dispositivos pedagógicos atendiendo, especialmente, a las prácticas de resistencias de jóvenes y a las luchas de las familias por la escolarización tal como se presentan en las tramas peculiares de la vida escolar en el nivel secundario.

langereduardo@gmail.com

## MARÍA CAMILA OSPINA-ALVARADO

Candidata a doctora en Ciencias Sociales TAOS-Tilburg University. Magistra en Psicología Clínica, Universidad Javeriana (Orden al Mérito Académico Javeriano). Psicóloga, Universidad de los Andes (Summa Cum Laude). Directora Línea de Investigación "Construcción de paz en la escuela para la ciudadanía y la democracia". Coordinadora de las investigaciones "Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje cafetero, Antioquia y Área metropolitana de Bogotá: La paz, la reconciliación y la democracia desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas" y "Subjetividades en niños y niñas de la primera infancia en contextos de conflicto armado: Desde la victimización hacia narrativas que aporten a la construcción social de la paz", del grupo de investigación "Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud, clasificado en categoría A en Colciencias y adscrito al Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Cinde-Universidad de Manizales. Docente Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Co-Coordinadora del Grupo de Trabajo Clacso "Juventudes, Infancias: Políticas, Culturas e Instituciones Sociales.

mospina@cinde.org.co

## LILIANA GALINDO RAMÍREZ

Candidata a Doctora en Ciencia Política, Universidad de Grenoble, Doctoranda invitada, Centre de Recherches Politiques CEVIPOF de Sciences Po Paris. Socióloga e Investigadora del Observatorio de Juventud, Universidad Nacional de Colombia. Publicaciones (2015), en imprenta: *The network as chronotope: Internet and political practices in the Colombian student movement MANE and Occupy São Paulo*, En: Feixa, Carles, Leccardi, Carmen; Nilan, Pam. (Eds.). Youth, Spaces and Times. Agoras in the Global City. Leiden & Boston: Brill. *Jóvenes activistas. Movimientos de protesta e internet en Colombia y Brasil*. En: Feixa, Carles, Oliart, Patricia (Coords.), Juvenopedia. Mapeo de los territorios de la juventud. NED. *Política y juventud en la era digital. Una mirada a través de los casos de Colombia y Brasil*. En: Acosta, Fabián (Coord.), Jóvenes, juventudes, participación y políticas: asociados, organizados y en movimiento. Bogotá: Subdirección de Juventud. Con Oliveira, Rita de Cássia Alves, *Movimientos juveniles y usos de las tecnologías digitales en América Latina: Ocupa Sampa de São Paulo y Movimiento estudiantil colombiano MANE*, en: VVAA, libro GT Clacso. Co-Coordinadora del Grupo de Trabajo Clacso "Juventudes, Infancias: Políticas, Culturas e Instituciones Sociales.

mlgalindor@gmail.com

## Controversias y Concurrencias Latinoamericanas

Revista de Sociología y Ciencias Sociales de la  
Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS)



La revista de Sociología y Ciencias Sociales de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS), Controversias y Concurrencias Latinoamericanas, se propone difundir artículos científicos de análisis crítico y de cambio alternativo sobre las complejas realidades de América Latina y el Caribe en el contexto internacional. Una prioridad será publicar las teorías y metodologías propias del pensamiento latinoamericano desarrolladas por científicos sociales. También se propone dar a conocer experiencias y análisis relacionados con el cambio social, político, económico y cultural en nuestros países y del contexto internacional.

Se pretende promover especialmente la participación de investigadores sociales de América Latina y el Caribe, así como investigadores sociales de África y Asia y del resto del mundo, comprometidos con la construcción de un pensamiento alternativo, a partir de la comprensión de estudios y enfoques de todas las disciplinas sociales, de manera que se generen condiciones para el diálogo y la discusión teórica y metodológica entre la comunidad científica latinoamericana e internacional.

Uno de los propósitos de la revista Controversias y Concurrencias Latinoamericanas es difundir artículos y ensayos científicos de calidad en la investigación, por lo que conformaremos un Consejo Editorial de destacados investigadores de las Ciencias Sociales. Todas las propuestas por publicar serán evaluadas por un Comité de Arbitraje, mediante el sistema de pares.

Por considerar que la comunidad de ALAS tiene la obligación de compartir y difundir prioritariamente el pensamiento latinoamericano, la revista tiene como destinatarios a los investigadores, académicos y estudiantes de los distintos niveles educativos, especialmente los que integran los grupos de trabajo ALAS.

## SECCIONES DE LA REVISTA

1. Editorial.
2. Artículos y ensayos científicos de Ciencias Sociales que aborden teorías, metodologías e información empírica sobre Latinoamérica, el Caribe y el mundo.
3. Ponencias aprobadas y seleccionadas de los Grupos de Trabajo ALAS.
4. Resúmenes de trabajos de investigación y tesis doctorales en el área de las Ciencias Sociales.
5. Reseñas de libros que plasmen el pensamiento crítico en América Latina y el Caribe en el contexto internacional.
6. Reseñas de libros publicados o coeditados por ALAS y de libros de interés internacional.
7. Reseñas de libros de interés internacional.
8. Noticias del Comité Directivo y del Comité Editorial de ALAS.

## NORMAS DE COLABORACIÓN

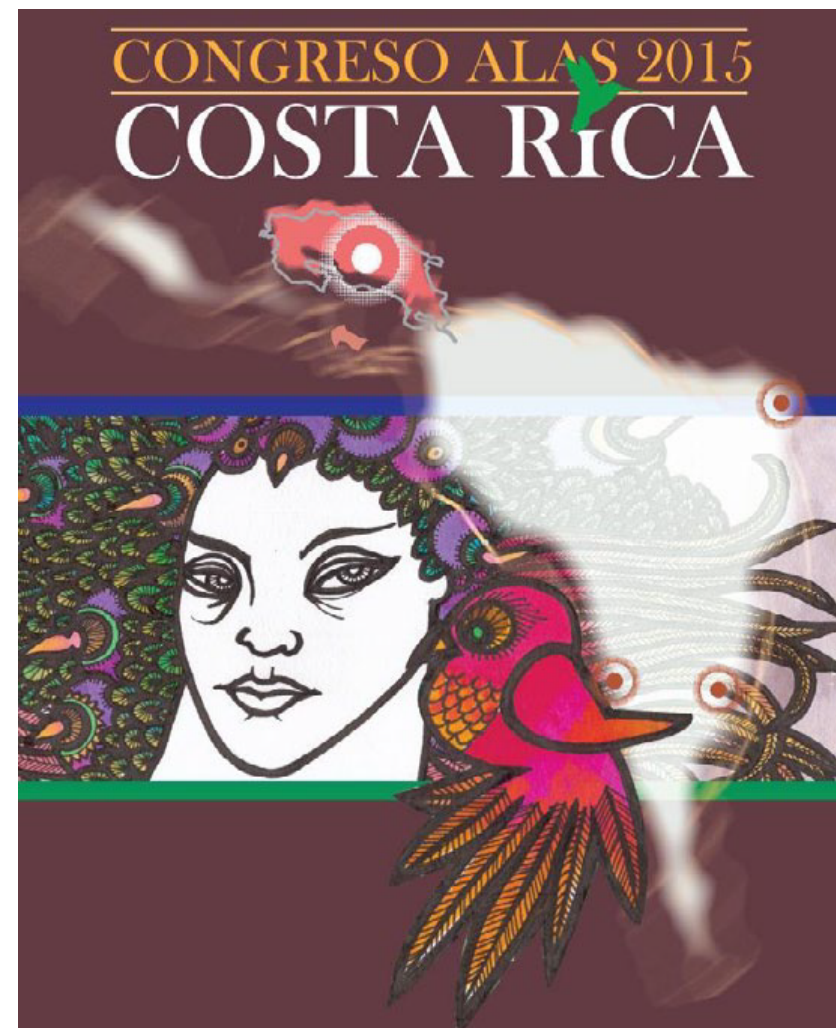
1. Los artículos serán originales, sobre temas de interés para las Ciencias Sociales, con énfasis en el pensamiento crítico y de cambio alternativo.
2. Los artículos se podrán enviar en castellano, portugués, inglés, o bilingües si sus autores los presentan también (parcial o totalmente) en idiomas regionales de pueblos originarios.
3. El texto deberá presentarse en formato digital (Word para Windows).
4. La colaboración deberá estar precedida de los datos del (os) autor (es) (nombre, apellidos, último grado de estudios, afiliación institucional, dirección electrónica y postal, teléfono y/o celular).
5. Todos los trabajos deberán incluir un breve resumen curricular del autor no mayor a seis líneas.
6. Todo artículo o ensayo debe contener: título, resumen de siete líneas (en español, y portugués o inglés). Incluirá de tres a cinco palabras clave referidas a la temática central.
7. La extensión de los trabajos será de mínimo 10 y máximo 30 páginas tamaño carta, a espacio y medio con fuente Arial de 12 puntos.

8. Las tablas o gráficas que acompañen al texto principal deberán enviarse en programas compatibles de Windows.
9. La bibliografía se incluirá al final del texto y por orden alfabético, iniciando por el apellido del autor, seguido del año de edición, el cual debe ir entre paréntesis, posteriormente y en cursivas el título del libro, y por último el número de edición, la editorial y el lugar de edición.
10. La revista realizará las correcciones y cambios editoriales que considere pertinentes.
11. Todos los artículos, ensayos, resúmenes de trabajos de investigación y tesis doctorales sobre América Latina y el Caribe serán sometidos a evaluación por parte de dos jurados.
12. Después de obtener las evaluaciones, la coordinación editorial procederá a notificar al autor, según sea el caso:
  - La aceptación del artículo sin cambios.
  - La aprobación con cambios menores.
  - La no aprobación del artículo o ensayo propuesto.
  - En todos los casos se enviará al autor el contenido de las evaluaciones.
13. La extensión de las reseñas de libros será de mínimo 4 y máximo 10 páginas tamaño carta, a espacio y medio con fuente Arial de 12 puntos.

Los artículos se enviarán a la siguiente dirección:  
 concurrenciaslat@gmail.com

Eduardo Andrés Sandoval Forero (México)  
 Director editorial  
 Alicia Itatí Palermo (Argentina)  
 Editora

Controversias y Concurrencias Latinoamericanas, ALAS, volumen 7 número 11, junio de 2015. Para su composición se emplearon tipos de las familias Zapf Humnst BT, Helvetica Neue y Big Caslon de 7, 10, 11 y 13 puntos.



Movilizaciones juveniles en América Latina actual: hacia las configuraciones generacionales de la política. **PABLO VOMMARO** / Experiencias juveniles en la escuela secundaria argentina: leyes, políticas públicas y sentidos sobre la participación política. **PEDRO NÚÑEZ** / 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". **ANDREA BONVILLANI** / La movilización social como estrategia de cambio social. Un estudio del movimiento estudiantil colombiano para la construcción de política educativa. **MATEO SABOGAL ARANGO** / Políticas Sociales y Violencias hacia las y los Niños y Jóvenes en Argentina. **VALERIA LLOBET Y MARINA MEDAN** / La Ley de Infancia y Adolescencia en Colombia y su Incidencia en la Construcción Social de la Identidad de Niñas, Niños y Jóvenes Afectados por el Conflicto Armado. **JAIME ALBERTO CARMONA PARRA Y SARA VICTORIA ALVARADO SALGADO** / Los jóvenes y la escuela secundaria: la escolaridad entre la flexibilidad, la negociación y las transformaciones. **CARLA ANDREA VILLAGRAN Y ANA MARIELA CESTARE** / Representaciones sociales sobre la identidad nacional y derechos de los migrantes internacionales. **ANAHÍ PATRICIA GONZÁLEZ** / Los estudiantes y la escuela en escenarios cambiantes y flexibles. **ANA MARIELA CESTARE Y CARLA A. VILLAGRAN** / Dispositivos pedagógicos y dinámicas de la vida escolar en contextos de pobreza urbana: usos y características del tiempo pedagógico. **SANDRA LILIANA ROLDÁN**

RESEÑAS: **MARÍA SOL VILLAGÓMEZ R. / LILIANA GALINDO RAMÍREZ**