

COLECCIÓN GRUPOS DE TRABAJO



Serie Economía, políticas de desarrollo y desigualdades

LAS DESIGUALDADES EN CLAVE GENERACIONAL HOY LAS JUVENTUDES Y LAS INFANCIAS EN EL ESCENARIO LATINOAMERICANO Y CARIBEÑO

Liliana Mayer

María Isabel Domínguez

Mariana Lerchundi

[Comps.]

**LAS DESIGUALDADES EN
CLAVE GENERACIONAL HOY**

**LAS JUVENTUDES Y LAS INFANCIAS
EN EL ESCENARIO LATINOAMERICANO
Y CARIBEÑO**

Los trabajos que integran este libro fueron sometidos a una evaluación por pares.

Las desigualdades en clave generacional hoy : las juventudes y las infancias en el escenario latinoamericano y caribeño / Leticia Cerezo ... [et al.] ; compilado por Liliana Mayer ; Mariana Lerchundi ; María Isabel Domínguez. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2020.
Libro digital, PDF - (Grupos de trabajo de CLACSO)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-722-623-2

1. Jóvenes. 2. Infancia. 3. Desigualdad. I. Cerezo, Leticia. II. Mayer, Liliana, comp. III. Lerchundi, Mariana, comp. IV. Domínguez, María Isabel, comp.
CDD 305.23

Otros descriptores asignados por CLACSO:

Juventudes / Infancias / Desigualdad / Políticas Públicas / Pobreza /
Identidad / Género / Violencia / Estado / América Latina

Colección Grupos de Trabajo

**LAS DESIGUALDADES EN
CLAVE GENERACIONAL HOY**

**LAS JUVENTUDES Y LAS INFANCIAS
EN EL ESCENARIO LATINOAMERICANO
Y CARIBEÑO**

**Liliana Mayer
María Isabel Domínguez
Mariana Lerchundi**
(Comps.)

Grupo de Trabajo Juventudes e infancias





CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales

Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

Colección Grupos de Trabajo

Director de la colección - Pablo Vommaro

CLACSO - Secretaría Ejecutiva

Karina Batthyány - Secretaria Ejecutiva

Nicolás Arata - Director de Formación y Producción Editorial

Equipo Editorial

María Fernanda Pampin - Directora Adjunta de Publicaciones

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

María Leguizamón - Gestión Editorial

Nicolás Sticotti - Fondo Editorial

Equipo

Rodolfo Gómez, Giovanni Daza, Teresa Arteaga, Tomás Bontempo, Natalia Gianatelli y Cecilia Gofman



LIBRERÍA LATINOAMERICANA Y CARIBEÑA DE CIENCIAS SOCIALES

CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE

Los libros de CLACSO pueden descargarse libremente en formato digital o adquirirse en versión impresa desde cualquier lugar del mundo ingresando a www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana

Las desigualdades en clave generacional hoy: Las juventudes y las infancias en el escenario latinoamericano y caribeño (Buenos Aires: CLACSO, junio de 2020)

ISBN 978-987-722-593-8

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del editor. La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

Los trabajos que integran este libro fueron sometidos a un proceso de evaluación por pares.

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | clacso@clacsoinst.edu.ar | www.clacso.org

Patrocinado por la Agencia Sueca de Desarrollo Internacional



ÍNDICE

Liliana Mayer, María Isabel Domínguez y Mariana Lerchundi Presentación		9
Leticia Cerezo, Liliana Mayer y Pablo Vommaro Desigualdades y juventudes en América Latina. Miradas desde los procesos generacionales en torno a la educación y la participación		19
Miriam Abramovay, Mary Garcia Castro y Ana Paula da Silva Uma educação de valores em meio a violências e desigualdades		45
Liliana Mayer Educación para todos y propuestas para pocos. La educación internacional en Argentina		71
Juan Romero Transformaciones productivas para el mercado global de alimentos. Reproducción de desigualdades generacionales de los trabajadores		97
Elaine Morales, Yeisa B. Sarduy, Ana Hernández y Ofelia Carolina Díaz Identidades en adolescentes y jóvenes de la capital cubana. Explorando el impacto de las desigualdades		121

María Isabel Domínguez Desigualdades de género en imaginarios sociales juveniles acerca de la violencia contra las mujeres en Cuba	149
Silvia Guemureman y Eugenia Bianchi Responsabilidad penal juvenil, riesgo y peligrosidad. Dicotomías e hibridaciones desde el análisis de Argentina, de cara a América Latina	173
Mariana Lerchundi Política de seguridad y prácticas de interceptación policial en sociedades desiguales. Experiencias de jóvenes de Colombia y Argentina	207
Carolina Ciordia Mecanismos de (re)producción de desigualdad social intrageneracional en los procesos de orientación de niños hacia la adopción	235
Sobre las autoras y autores	259

PRESENTACIÓN

Liliana Mayer, María Isabel Domínguez
y Mariana Lerchundi

La reflexión respecto a las infancias y juventudes es indisociable de la referida a las desigualdades sociales. Su mención en plural y no en singular da cuenta de su carácter heterogéneo y disímil que fue señalado por varios de los trabajos fundacionales del área, como los de Bourdieu (1990) para el caso de la juventud, en tanto rasgo característico de esta construcción categorial: un arbitrario conceptual que pretendía –y pretende– agrupar realidades y vivencias diferentes bajo una impresión monolítica. En su relación con ambos colectivos, las desigualdades sociales ocupan un lugar preponderante de análisis, al heredarse posiciones privilegiadas o desfavorables. Así como la reflexión sobre la desigualdad no puede omitir temas ambientales, ecológicos, de diversidad, de género y etnia, entre otros, no puede prescindir de la dimensión generacional para dar cuenta de la perpetuación, amortiguación o agudización de los problemas sociales. Esto es particularmente relevante en América Latina y el Caribe (ALC), donde las estadísticas muestran que no se trata del continente más pobre, pero sí el más desigual.

Dentro del campo académico existen numerosas definiciones del concepto de desigualdad, muchas de las cuales retomaremos en las próximas páginas y otras, adelantándonos al contenido del libro, serán problematizadas por los autores. En un sentido amplio, sin embargo,

podemos afirmar que las desigualdades son diferencias entre pares categoriales que, en determinado momento, se consideran ilegítimas y de allí, un problema político por superar. De esta manera, aspectos que en la actualidad se consideran problemas de desigualdad o de distribución desigual de recursos, se entienden así según el prisma de cada época. En la actualidad, los problemas de la desigualdad, en sus múltiples manifestaciones, coparon la agenda: diversos actores y agencias, incluso, desde lugares posiblemente antagónicos, se apropiaron del concepto –y del problema– para enunciarlo y combatirlo. Entonces, organismos internacionales, organizaciones de la sociedad civil, académicos y decisores políticos –mayoritariamente vinculados al ala progresista, aunque no exclusivamente– tomaron como bandera la lucha por su reducción.

Desde la perspectiva que orienta al libro y a los artículos aquí reunidos, se considera a las desigualdades desde una perspectiva multidimensional y multisectorial: si bien se reconoce el anclaje económico de las diferencias sociales, las mismas están atravesadas por múltiples marcadores —algunos de los cuales hemos enumerado en el párrafo anterior— cuya conjunción o no, delimita, agrava o alivia situaciones ventajosas o desventajosas. De esta manera, las posiciones favorables o desfavorables refieren a un proceso y no a un estado, en el que intervienen varias dimensiones, lo que para el caso de los colectivos en cuestión representa una categoría fundamental de análisis: la acumulación de ventajas y desventajas, como se ha desarrollado en otro lugar (Larrondo y Mayer, 2018), lleva a la acumulación –o no– de oportunidades, bienes materiales y simbólicos, que en términos de ciclo de vida resultan de una importancia cabal y si bien estas posiciones disímiles pueden presentarse de manera individual, son expresiones de procesos colectivos. Esping Andersen (2002) explica esto al sostener que la ilación de eventos, situaciones, experiencias y procesos que acumulan condiciones de bienestar resulten en condiciones homólogas para biografías futuras, inclusive frente a desventajas transitorias. En otras palabras, no todos los niños, niñas y jóvenes tienen el mismo punto de partida, y esos posicionamientos iniciales están condicionados por eventos previos, de los que fortuitamente fueron —o no— testigos. Y esas instancias que afectan, ya sea positiva o negativamente, sus trayectorias vitales son fruto de la política pública.

A las consecuencias de la gestión política debemos sumarle al análisis de la producción de la desigualdad, las acciones de los actores individuales y colectivos. Como sostiene Dubet (2015), la agencia –individual y colectiva– interviene en la determinación o no de las diferencias, no solo al votar determinados programas que

pueden llevar a sociedades más o menos justas o injustas, sino también con las prácticas cotidianas: la elección de los barrios dónde vivir o de las escuelas, por ejemplo, son casos que dan cuenta de esta dimensión. Si vastos sectores medios se mudan a determinados emplazamientos urbanos, eso deriva en procesos de gentrificación que tienen como contrapartida la expulsión de sectores de menores recursos, al elevarse el precio de la renta. De manera análoga, escuelas públicas son cooptadas por familias de clases medias en determinados vecindarios, colaborando en la generación de procesos de elitización. La perspectiva abordada por Dubet, si bien es relevante al incorporar la agencia a la construcción o no de desigualdades, y colaborar o no en su determinación con prácticas cotidianas, no corre el eje sobre los modos en que se producen, que como venimos sosteniendo, es a través de la política pública y los acuerdos que surgen del debate público.

El carácter interconectado y multidimensional de las desigualdades, pone en el centro los diferentes modos de *experimentar* las infancias y las juventudes. Según los parámetros socio-demográficos de Organización de las Naciones Unidas (ONU)¹, dos de cada diez personas son jóvenes y el 85% viven en países en desarrollo (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2014). Esto representa un “bono demográfico” y un gran potencial para el crecimiento, de los países de la región (Organización Internacional de Juventud para Iberoamérica [OIJ] et al., 2013).

Conforme a los datos proporcionados por Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2019), en el mundo habitan actualmente alrededor de 2200 millones de niños y niñas, mientras que en la región de América Latina y el Caribe viven 193 millones, es decir, tres de cada diez personas son niñas, niños o adolescentes menores de dieciocho años de edad.

Estos niños y jóvenes de Latinoamérica y el Caribe transitan sus vidas en contextos de desigualdad, niveles que fueron contrarrestados, entre 2003 y 2012, con políticas activas por parte de los países para reducir las inequidades (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2013), donde se logró un descenso sustancial de la pobreza y la indigencia y los niveles de actividad y ocupación

1 Si bien la Asamblea General de las Naciones Unidas define a los jóvenes como las personas comprendidas entre los quince y los veinticuatro años de edad, los países y organismos toman diferentes rangos para delimitar la categoría. En este libro se opta por una definición flexible que permite contextualizar socioculturalmente la variable socio-demográfica escogida en cada capítulo, que intenta complejizar el simple dato de la edad.

se incrementaron. Sin embargo, hacia 2010 UNICEF (2010) indicaba que casi la mitad de los niños de la región eran pobres, ya sea en forma moderada o extrema.

A pesar de la década transcurrida, América Latina y el Caribe continúa siendo la región más desigual del mundo, donde cuatro de cada diez niños o niñas no tienen garantizado al menos uno de los derechos que se le reconocen y tres de cada diez viven en áreas urbanas precarias (UNICEF, 2019). La Primera Encuesta Iberoamericana de Juventudes (OIJ et al., 2013) indica que ellos, además de vivir en contextos complejos, desiguales y diversos, tienen como preocupación central la pobreza e indigencia, de la realidad latinoamericana en la que están inmersos.

La desaceleración de la economía internacional y ralentización e incertidumbre de la economía regional arroja –que en el primer trimestre de 2019– la tasa de desocupación regional fue de 8,9%, elevándose la cifra si solo se analiza el empleo desplegado en las ciudades (CEPAL, 2019). Se observa además que, si bien se sigue creando empleo asalariado, crece exponencialmente el cuentapropismo (CEPAL y Organización Internacional del Trabajo [OIT], 2019a) delineando otras formas de relacionamiento entre los sujetos y el trabajo. Una de las desigualdades centrales, en este campo, es la brecha de acceso al mercado laboral de varones y mujeres: la tasa de participación de las mujeres de quince años o más aumentó 11% respecto de la década de los años noventa, no obstante, aún los varones tienen condiciones privilegiadas de acceso, permanencia, salario y cargo en el mercado de trabajo (CEPAL y OIT, 2019b).

Los datos expuestos muestran los procesos de interseccionalidad y multidimensionalidad a los que nos referíamos al comienzo de la introducción, conceptos que a nuestro juicio plantean debates fundamentales a los analistas sociales. En un extremo, puede sostenerse que la multidimensionalidad e interseccionalidad permiten iluminar aristas opacas en la vida social. En el otro, que ampliar el análisis a una multiplicidad de ángulos puede derivar en la incapacidad explicativa de los procesos de desigualdad: es decir, al explicar todo a través de su prisma, termina en una elasticidad tal del concepto, que no dé cuenta de los procesos fundamentales y sobre los que se asientan los problemas sociales.

Estas dos lecturas planteadas en términos de extremos opuestos, no son menores para una compilación que se nutre de aportes de varios investigadores del eje de Desigualdades en clave generacional, perteneciente al Grupo de Trabajo en Infancias y Juventudes del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) (2016-2019). Dentro de este colectivo, si bien surgen instancias de

trabajo y análisis colectivo —*dossier* de revistas especializadas, cursos de posgrado, mesas y paneles en congresos y seminarios, entre otros— también nuclea a investigadores que, desde sus instituciones y espacios específicos, problematizan aspectos vinculados a las infancias y juventudes con la producción —y reproducción— de la desigualdad. En tal sentido, el aporte de esta compilación, en esta instancia, parte de una perspectiva horizontal entre los investigadores miembros para dar cuenta de sus abordajes y estudios. Así, se privilegió la primera mirada: la ampliación de los ejes de la desigualdad y la multiplicidad de perspectivas y dimensiones, para dejar a los lectores la posibilidad de realizar cualquier tipo de ordenamiento o jerarquización.

El libro ofrece múltiples posibilidades de ingresar a ALC. Si bien partimos del mismo escenario general, nos situamos en realidades particulares. Todos los capítulos se articulan en torno a las infancias y juventudes y a las desigualdades, y arrojan, por un lado, una preocupación por la diversidad de clivajes que atraviesan a esas categorías y, por otro, la necesidad por recorrer las experiencias de desigualdad de estos grupos leídas tanto desde indicadores macroeconómicos, como de sus identidades y subjetividades. En ese sentido, es un libro que ofrece un abanico de opciones metodológicas para explorar y recorrer las desigualdades en clave generacional.

En el primer capítulo, Leticia Cerezo, Liliana Mayer y Pablo Vommaro analizan las desigualdades de las juventudes latinoamericanas en clave generacional, a través de tres ejes centrales: educación, modos de participación y activismo juvenil, y formas de imbricación con las disputas en el plano de los derechos. Los autores toman el espacio educativo —secundario y universitario— como uno de los territorios donde los jóvenes despliegan diversos modos de participación que incluyen, además, otras demandas sociales contemporáneas por ellos protagonizadas. Así, en “Desigualdades y juventudes en América Latina: miradas desde los procesos generacionales en torno a la educación y la participación” se construye un escenario complejo a partir de información cuantitativa y estadística que avanza sobre abordajes particulares vinculados a trabajos de campo de la región, pero especialmente de Argentina. Este primer capítulo cimienta las bases sobre las que se edifican las desigualdades abordadas en cada uno de los artículos que siguen.

El segundo capítulo, titulado “Uma educação de valores em meio a violências e desigualdades”, de Miriam Abramovay, Mary Garcia Castro y Ana Paula da Silva, presenta los resultados de una evaluación sobre los procesos de socialización de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, en un barrio del Estado de Río Janeiro, en relación con

el desempeño escolar y experiencias en proyectos socio-deportivos, en contextos de marcada desigualdad y de múltiples violencias. Nuevamente, los datos cuantitativos de carácter demográfico ponen en evidencia las desigualdades que atraviesan el escenario comunitario donde se inscribió el proyecto y contribuyen a la interpretación del análisis cualitativo que se expone en el texto. Uno de los aportes centrales del mismo es la centralidad cualitativa del abordaje, donde aparecen las voces de sus protagonistas; desde ese lugar se reconstruyen las experiencias de educación vinculadas a actividades lúdicas o recreativas, con énfasis en la formación en valores y en ciudadanía.

En el tercer capítulo, Liliana Mayer analiza los modos en que algunas escuelas, en Argentina, se internacionalizaron a partir de su participación en el Programa Diploma del Bachillerato Internacional, el cual habilita el reconocimiento internacional de las titulaciones e ingresos a universidades en el exterior. A lo largo del capítulo “Educación para todos y propuestas para pocos: La educación internacional en Argentina” se indaga respecto de las motivaciones que las escuelas de gestión privada, asociadas a públicos de elite, incluyen en sus repertorios para adherirse al programa mencionado y, fundamentalmente, analiza los impactos en términos de desigualdad, no solo hacia fuera de su institución, lo que redundaría en profundizar procesos de fragmentación y distribución desigual de capitales, sino hacia dentro de sus circuitos y del propio público de cada escuela.

En el cuarto capítulo, “Transformaciones productivas para el mercado global de alimentos: reproducción de desigualdades generacionales de los trabajadores”, Juan Romero aborda desde una perspectiva generacional y a través del análisis estadístico la configuración de la desigualdad social en la población rural en Uruguay. El artículo expone las transformaciones del sector vinculado a la producción de alimentos y los pone en diálogo con los impactos sobre las juventudes rurales, donde se prioriza la desigual distribución de ingresos en esas labores, conforme a los clivajes duales jóvenes-adultos, varones-mujeres, baja escolaridad-alta escolaridad, entre otros, y las articulaciones que de ellos devienen. El carácter comparativo intergeneracional colabora en la exhaustividad que el autor talla para la comprensión de un tema de indagación que se configura como novedoso.

El quinto capítulo, “Identidades en adolescentes y jóvenes de la capital cubana. Explorando el impacto de las desigualdades”, aborda la diversidad de modos de ser joven, en el marco de los estudios de juventudes cubanos. Elaine Morales, Yeisa Sarduy, Carolina Díaz y Ana Hernández ponen de relieve para su abordaje la dimensión socio-cultural y contextual del proceso identitario, enmarcado en el proceso de transformaciones socioeconómicas que se lleva a cabo en el país

denominado “actualización del modelo de desarrollo socialista”, el cual reconoce la existencia de desigualdades desde diferentes clivajes: raciales, de clase y de género. El texto triangula diferentes trabajos de campo en la ciudad de La Habana, desde el supuesto teórico que comprende la identidad como la posibilidad de articular el autorreconocimiento con las adjudicaciones externas al joven, de modo tal, que ponen en juego la mismidad con la otredad.

En el sexto capítulo, “Desigualdades de género en imaginarios sociales juveniles acerca de la violencia contra las mujeres en Cuba”, María Isabel Domínguez realiza aportes sobre la comprensión de la violencia de género en las juventudes cubanas. Se parte de la dimensión subjetiva para configurar y poner en evidencia los diversos estereotipos de género que atraviesan a los jóvenes y tienen efectos específicos sobre las mujeres jóvenes. Una de las contribuciones más importantes del artículo, devenido de un estudio más amplio, es el diseño de políticas públicas para la reducción de las desigualdades de género, en el marco de la sociedad cubana.

Tanto el capítulo quinto como el sexto se caracterizan por reunir información específica de un modelo político, social y económico diferente del resto de las territorialidades analizadas, cuyas desigualdades se presentan y proponen en tensión con la propia idea de socialismo.

En el séptimo capítulo, Silvia Guemureman y Eugenia Bianchi, con “Responsabilidad penal juvenil, riesgo y peligrosidad. Dicotomías e hibridaciones desde el análisis de Argentina, de cara a América Latina”, analizan los discursos que tematizan la responsabilidad penal juvenil. El trabajo realiza un aporte sustancial a través del análisis comparativo de normas de los distintos países de la región. A partir de algunas variables (edad de punibilidad, ley, código o régimen, prisión preventiva, reincidencia delictual en sujetos que cometieron delitos siendo menores de edad) ponen en tensión los discursos de responsabilización penal vinculados a dos categorías claves: riesgo y peligrosidad en relación con adolescentes y jóvenes. El trabajo prioriza el análisis de diferentes documentaciones y propuestas de leyes, en Argentina, que permiten configurar un estado de situación, a la vez que aportar a la discusión del problema en Latinoamérica.

El capítulo ocho retoma las temáticas vinculadas a la conflictividad y a la violencia ya enunciadas en artículos anteriores con mayor o menor nivel de explicitación, tal como el capítulo uno, dos, o como en el capítulo siete. En “Política de seguridad y prácticas de interceptación policial en sociedades desiguales. Experiencias de jóvenes de Colombia y Argentina”, Mariana Lerchundi analiza las prácticas policiales experimentadas por jóvenes de dos ciudades latinoamericanas: Barranquilla (Colombia) y Río Cuarto (Argentina). Pese a las

distancias geográficas y a las diferencias culturales, Barranquilla y Río Cuarto comparten una misma forma de gestionar la conflictividad social a través de políticas de seguridad de corte punitivo, asentadas en percepciones de inseguridad de la ciudadanía, que combinan componentes de seguridad interior y exterior, enmarcan sus acciones en la guerra contra el delito y construyen como enemigos principalmente a los jóvenes, quienes son destinatarios de las prácticas ya enunciadas.

Finalmente, en el noveno capítulo Carolina Ciordia aborda la desigualdad desde un tema de creciente relevancia en los estudios de infancias y juventudes como son los abordajes que atraviesan a las personas en situación de adopción. El trabajo titulado “Mecanismos de (re)producción de desigualdad social intrageneracional en los procesos de orientación de niños hacia la adopción” analiza, en el área metropolitana de Buenos Aires, Argentina, la reproducción de desigualdades sociales en los procesos a través de los cuales los niños y niñas son orientados hacia la adopción. El abordaje de tipo etnográfico se comporta como un enfoque privilegiado para el acceso y registro de las experiencias, fundamentalmente, de los niños, pero también de los adultos involucrados en los procesos de adopción y, en particular, de los sentidos y valoraciones otorgados a la “familia” y cómo estos actúan en los procesos de reproducción de desigualdades sociales.

Cada uno de los capítulos del libro hace foco en temáticas que iluminan desigualdades sociales, políticas, económicas y culturales de las infancias y juventudes de ALC. Asimismo, cada uno de los trabajos aborda temáticas generales y transversales que se tensionan en estudios concretos y temáticas particulares. Si bien los trabajos retoman diversos modos de acceso al campo, asumen como espacio común y punto de partida un posicionamiento político y epistemológico, que no solo se evidencia en las descripciones de contexto, sino fundamentalmente en comprender las desigualdades como categoría central para el abordaje transversal de los estudios de infancias y juventudes en ciencias sociales. Pues los investigadores que participamos como coautores de este libro no nos asumimos como analistas neutrales, por el contrario, estamos inmersos en la sociedad desigual y problemática que investigamos. Los invitamos a leer este libro y a tramar nuevas preguntas que conduzcan a renovadas respuestas.

BIBLIOGRAFÍA

Bourdieu, P. (1990). *Sociología y Cultura*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2013). *Panorama Social de América Latina 2012*. Santiago de Chile: Naciones Unidas. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/1247/1/S2012959_es.pdf
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2019). *Estudio Económico de América Latina y el Caribe 2019. El nuevo contexto financiero mundial: efectos y mecanismos de transmisión en la región*. Santiago de Chile: Naciones Unidas. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44674/221/S1900414_es.pdf
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2019a). *El futuro del trabajo en América Latina y el Caribe: antiguas y nuevas formas de empleo y los desafíos para la regulación laboral*. Coyuntura Laboral en América Latina y el Caribe, 20. Santiago de Chile: Naciones Unidas. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44604/1/S1900309_es.pdf
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2019b). Evolución y perspectivas de la participación laboral femenina en América Latina. *Coyuntura Laboral en América Latina y el Caribe*, 21. Santiago de Chile: Naciones Unidas. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44916/1/S1900833_es.pdf
- Dubet, F. (2015). *¿Por qué preferimos la desigualdad? Aunque digamos lo contrario*. Madrid: Siglo XXI.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2010). *Informe anual de 2010*. Recuperado de https://www.unicef.org/spanish/publications/files/UNICEF_Annual_Report_2010_SP_062311.pdf
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2019). *UNICEF Humanitarian Action for Children*. Recuperado de <https://www.unicef.org/media/48796/file/Humanitarian—action—overview—cover—eng.pdf>
- Esping-Andersen, G. (2002). *Why we need a welfare state*. EE. UU.: Oxford University Press.
- Larrondo, M. y Mayer, L. (2018). *Ciudadanías juveniles y educación. Las otras desigualdades*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Organización Iberoamericana de la Juventud (OIJ), Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Banco de Desarrollo de América Latina (CAF), Universidad Autónoma de México

(UNAM), Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2013). *1ª Encuesta Iberoamericana de Juventudes. ¡El futuro ya llegó!* Recuperado de https://www.undp.org/content/undp/es/home/librarypage/democratic—governance/Encuesta_Iberoamericana_de_Juventudes.html

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2014). *Estrategia del PNUD para la Juventud 2014-2017 Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Juventud empoderada, futuro sostenible*. Nueva York: Naciones Unidas. Recuperado de <https://www.undp.org/content/dam/undp/library/Democratic%20Governance/Youth/UNDP-Youth-Strategy-2014-2017-SP.pdf>

DESIGUALDADES Y JUVENTUDES EN AMÉRICA LATINA

MIRADAS DESDE LOS PROCESOS GENERACIONALES EN TORNO A LA EDUCACIÓN Y LA PARTICIPACIÓN

Leticia Cerezo, Liliana Mayer
y Pablo Vommaro

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, Latinoamérica no se presenta como la región más pobre, sino la más desigual. Sus países encierran en el interior desigualdades que pueden verse en sus indicadores socioeconómicos, pero también en los culturales y educativos y luego, si realizamos lecturas a nivel regional, las desigualdades entre los Estados aparecen con fuerza. Inclusive cuando los distintos gobiernos hayan decidido adoptar políticas similares, sus puntos de partida, muchas veces disímiles, muestran resultados dispares.

Así como se ha demostrado el posicionamiento del continente en el *podio* de la desigualdad, podemos asumir que estas caracterizan y definen a sus sociedades y que, a través de la(s) política(s) pública(s) pueden sostenerse, aumentarse o intentar contrarrestarse o inclusive anularse, con distintos resultados. Para esto influyen tanto las políticas que se realizan en términos de reconocimiento de derechos y diversidades, como las relacionadas a las formas más clásicas de identificación de la desigualdad social, es decir, las de tipo redistributivas, con anclaje económico.

En particular, en relación con las juventudes y con los modos en que se producen las desigualdades en términos generacionales, estos

procesos pueden analizarse en forma de tendencias contrapuestas o ambivalentes. Como es sabido también, las juventudes no son categorías homogéneas, sino que engloban actores sociales disímiles entre sí, atravesados por diversas nociones y marcadores sociales como clase social, género, identidad sexual, etnia y ubicación geográfica —solo para mencionar algunos—, que también delimitan sus posibilidades de transitar los espacios sociales.

Adelantando lo que serán nuestros principales ejes de análisis, asumimos que las juventudes actuales aumentan sus años de estudio y escolarización respecto con las generaciones precedentes, a la par que se acrecientan las desigualdades educativas y debates respecto de las validaciones de los títulos. Luego, en términos de participación y activismo, los jóvenes¹ toman cada vez más la “voz pública”. No obstante, suelen ser los principales objetivos de las políticas represivas, más aún con la adjudicación de varias de las características arriba mencionadas. En términos laborales, si bien las juventudes enfrentan problemas específicos de ingreso al mercado de trabajo, hoy este está más *juvenilizado* que décadas atrás. Asimismo, cuando obtienen un empleo, los jóvenes suelen experimentar condiciones de precariedad y sus posibilidades de desempeño laboral están atravesadas por otros marcadores sociales configurados por distintas desigualdades.

La propuesta de las páginas que siguen es dar cuenta de algunas de las principales perspectivas para la conceptualización de las desigualdades sociales concebidas desde los modos en que las mismas se producen generacionalmente. Partimos de una mirada multidimensional y situada (Vommaro, 2017b y 2017c). Dentro de esta concepción múltiple y pluralmente configurada, en este capítulo enfocaremos el análisis en las intersecciones generacionales de los dispositivos sociales de producción y reproducción de las desigualdades, sin desconocer otras dimensiones como el género, las migraciones, las cuestiones étnicas, culturales, educativas, laborales, territoriales. De este modo han sido trabajadas por diversos autores en la actualidad (Reygadas, 2004; Kessler, 2014; Pérez Sainz, 2014; Dubet, 2015; Therborn, 2015). Aun reconociendo el fuerte anclaje

1 Una de las preocupaciones principales de los autores radica en los aspectos inclusivos —y excluyentes— de lenguaje, ya que el mismo soporta ideología. Sin embargo, entendemos también que el uso del lenguaje inclusivo no se encuentra consensuado en sus modos y aplicaciones, o bien refuerza lógicas binarias de género. En tal sentido, en el artículo utilizaremos el lenguaje genéricamente neutro para referirnos a los fenómenos de la realidad por describir y analizar, explicitando el género y/o sexo cuando sea necesario.

material de las desigualdades, pensarlas con perspectivas unidireccionales o unidimensionales opaca la comprensión de los procesos diversos de producción y reproducción. Si bien a nivel estructural alertamos posiciones de clase que signan las desigualdades, las configuran y las moldean, a la par encontramos otras dimensiones que atraviesan tales posiciones. De allí que consideramos necesario ampliar la perspectiva y asumir su multidimensionalidad (Reygadas, 2004; Dubet, 2015).

En este marco, nos proponemos focalizar en tres ejes que consideramos imprescindibles para el análisis de las juventudes en términos de igualdad y desigualdad: la educación, los modos de participación y activismo juvenil y las formas de imbricación con las disputas en el plano de los derechos que constituyen y actualizan los *mapas* de las desigualdades y las igualdades. Desde la perspectiva que proponemos, la propuesta está ligada a la cuestión territorial ya que las prácticas de los jóvenes se despliegan y constituyen territorialidades determinadas. Asumimos que estos territorios no son solo geográficos o materiales, ni solo locales. Los modos de habitar los espacios sociales también son simbólicos. Asimismo, todo territorio local está atravesado por la dimensión global y, en el envés de trama, la globalidad necesita de espacios locales concretos donde desplegarse.

En otras de palabras, los territorios, en tanto espacios socialmente construidos, se transforman en lugares en los que se estrecha la relación con los hombres y mujeres que habitan o transitan esas tierras, otorgándole una identidad a los individuos (Bozzano, 2009, en Etcheverry, 2019). La referencia al territorio remite también a lazos de proximidad y pertenencia, a relaciones de poder; modos de habitar, formas de relación y funcionamiento, conflictos que se expresan de manera particular y también formas específicas de tratamiento de esos problemas (Gómez, 2012).

Antes de adentrarnos en el análisis propuesto cabe aclarar que, si bien se intentará brindar una mirada regional y latinoamericana, por la procedencia de los autores y sus trabajos de campo, Argentina tendrá un lugar predominante en los planteos que siguen.

DESIGUALDAD, BÚSQUEDA DE IGUALDAD Y TENDENCIAS CONTRAPUESTAS

Una revisión por América Latina en las últimas décadas desde los mundos juveniles permite destacar dos procesos. Por un lado, la ampliación de derechos y el reconocimiento de las diversidades, fomentados en particular desde las políticas públicas, muchas de ellas fruto de luchas previas de los movimientos sociales. Aquí podemos listar la extensión y masificación de la obligatoriedad escolar, que derivaron

en políticas de inclusión educativa y la expansión de compromisos estatales para tal fin; así como el reconocimiento de las diversidades sexuales; las leyes de identidad de género y de matrimonio igualitario promulgadas en varios países de la región. Por otro lado, el aumento de las desigualdades sociales, que es particularmente importante si las enfocamos desde la dimensión generacional. Esto último, sucedió a la par que el índice de Gini —indicador que mide ingresos y distribución de la renta— mostró mejoras relativas en el período 2003-2013 a nivel generalizado en la región, primero en los países bajo gobiernos denominados progresistas, pero luego también en otros como Perú y Colombia, con sentidos —y direccionamientos— políticos diferentes a esa *ola*.

Según el *Balance Preliminar de la Economía de América Latina y el Caribe 2012* de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), el PIB (Producto Bruto Interno) regional creció 3,1% en 2012 y 4,5% en 2011, cifras superiores al promedio mundial, que fue del 2,2%. Esto confirma la tendencia que se viene registrando desde 2004, con un crecimiento regional del PIB a tasas superiores al 4% (a excepción de 2009, en que se registró una caída del PIB de -1,9%). Algunos países que han crecido a 6,7 u 8%, otros a 3 o 4%, pero el crecimiento económico en la región ha sido constante, al menos entre 2003 y 2012 (CEPAL, 2012).

A su vez, el *Panorama Social de América Latina 2012* de la CEPAL mostró que la pobreza disminuyó en la región de 48,4% en 1990 a 43,9% en 2002 y al 28,8% en 2012, al tiempo que la indigencia pasó de 22,6% en 1990 a 19,3% en 2002 y a 11,4% en 2012 (CEPAL, 2012a). Por su parte, en materia de distribución de ingresos, por primera vez en décadas, en los últimos años se han producido mejoras considerables en varios países de la región, visibles en una mayor participación del 40% más pobre y una disminución del 10% más rico, fenómeno que ha sido particularmente notorio en naciones como Argentina, Bolivia, Nicaragua y Venezuela, menos significativo en Brasil, Chile o México, mientras en Colombia y Honduras se registró un proceso inverso.

En efecto, el panorama descrito no ha sido igualmente beneficioso para todos los Estados y grupos sociales. En muchos aspectos, América Latina sigue mostrando desigualdades sociales que no tienen que ver exclusivamente con los niveles de ingreso y que afectan a poblaciones en condiciones particularmente críticas, destacándose la situación de las mujeres —que mejoran sus niveles de vida, pero en menor medida que los varones—, los jóvenes —que lo hacen menos que los adultos— y los diversos grupos étnicos (indígenas y afrodescendientes, en particular) que, aunque

tienen mejores condiciones relativas que antes, muestran indicadores considerablemente más bajos que los de la población blanca y mestiza (Vommaro, 2017a).

En este marco, proponemos pensar las desigualdades como dinámicas situadas, relacionales, expresión de procesos sociohistóricos que se configuran en una espacialidad, no autocentradas o autodefinidas (Vommaro, 2017b). Aquí resulta pertinente retomar las propuestas de Dubet (2015), quien plantea que existen tres tipos de desigualdades: por acceso (a un bien, a un servicio, a la salud, al ocio, a la recreación); por oportunidades (relacionadas con el punto de partida de un individuo o grupo); por posiciones (que serían más estructurales, porque se vinculan justamente con la situación socioeconómica de los individuos y los grupos sociales).

LAS DESIGUALDADES Y SU ACTUALIZACIÓN EN LAS NUEVAS GENERACIONES

Varios estudios (Vommaro, 2017b; Saraví, 2015), que se apoyan en datos producidos por organismos como la CEPAL (2012a y 2016), muestran que los jóvenes —con sus heterogeneidades— son parte de los colectivos más afectados por las desigualdades multidimensionales. La literatura al respecto vislumbra un conjunto complejo de paradojas y contrastes que aquí presentaremos en parte, junto con un profundo malestar social, que se expresa en las irrupciones de movimientos juveniles que hasta no hace mucho tiempo permanecían poco visibles en el espacio público y que en los últimos años han ocupado calles y plazas en lucha por diversos temas, no siempre considerados específicamente juveniles como, por ejemplo, educación pública, gratuita y de calidad; violencia institucional, estatal y paraestatal; precarización laboral; géneros, diversidades y sexualidades; disputas por el espacio urbano; entre otros.

Así se configura una coyuntura en la cual, a pesar de las mejoras descritas, de la baja de los índices de pobreza y de los avances en otros indicadores, las desigualdades sociales persisten. Por ejemplo, como dijimos, si bien la posición social relativa de las mujeres muestra avances significativos en materia de derechos en comparación con la de hace cincuenta años, las desigualdades de género persisten. Algo similar sucede con los jóvenes, que han aumentado su presencia social y su posición en el sistema educativo, en la fuerza de trabajo, en los espacios de participación. Sin embargo, las desigualdades generacionales son de las más agudas y persistentes en la región (CEPAL, 2014 y 2016).

Siguiendo este análisis, y considerando las desigualdades y su actualización en las nuevas generaciones, resulta pertinente, por

un lado, comprenderlas como un *proceso* y no como un estado: la desigualdad de posiciones o la acumulación de posiciones desfavorables tiende a llevar a mayor desigualdad y a la inversa, la acumulación de posiciones favorables permite la acumulación de bienes y servicios deseados y/o necesarios². Para los estudios de juventudes, esta mirada es fundamental, ya que establece una conexión directa de los procesos arriba mencionados y el ciclo de vida. A propósito de esto, Esping Andersen (2002) sostiene que este hilvanamiento de eventos, situaciones, experiencias y procesos, en la medida en que las condiciones de bienestar de un momento dado presuponen otras previas y habilitan a otras futuras, permite distinguir desventajas transitorias de las que calarán más hondo y por largos períodos en las biografías singulares. Según el autor, el curso de vida, y en particular la experiencia biográfica en las sociedades contemporáneas, constituyen el espejo de las situaciones de vulnerabilidad y riesgo en las que transcurre la vida de los individuos. Como afirmamos en otro trabajo (Larrondo y Mayer, 2018), las biografías de los jóvenes no se construyen en el vacío, sino que se configuran —cuando no se predeterminan— en las trayectorias vitales anteriores dentro de sus entramados, que habilitan y constriñen las experiencias de vida presentes y futuras. Aquí, siguiendo el análisis de Saravi (2015) que refiere a la acumulación de ventajas y desventajas, los aportes de Esping Andersen (2002) son centrales ya que, para tales procesos acumulativos, eventos, situaciones, experiencias y procesos previos afianzan posiciones presentes. El curso de vida, y en particular la experiencia biográfica en las sociedades contemporáneas, constituyen el espejo de las situaciones de vulnerabilidad y riesgo en las que se producen los mundos juveniles contemporáneos.

DESIGUALDADES Y EDUCACIÓN

Durante las últimas dos décadas los países latinoamericanos han avanzado en la expansión de sus sistemas educativos, tanto en ampliación de la obligatoriedad —ya sea en nivel preescolar o secundario—, a partir de la sanción de leyes que promueven el derecho a la educación en los distintos niveles que esta abarca; como en la cobertura educativa y la tasa de escolarización tanto en nivel

2 Diversos autores, como Castel (1997) o Sen (2000, citado en Larrondo y Mayer, 2018) destacan la importancia de la ruptura del lazo social o la exclusión de relaciones socialmente significativas como aspectos más que relevantes en el análisis de la desigualdad, ya que en un extremo y pensado como un *continuum*, este proceso conduciría a situaciones de separación, escisión y desafiliación, que potencian posiciones y posicionamientos.

inicial como en primaria, secundaria y superior. Más allá de estas ampliaciones, al interior de Latinoamérica se corroboran realidades muy dispares.

En este sentido es que la educación es uno de los ejes que articulan el presente análisis en tanto dimensión que da cuenta de la igualdad y desigualdad, tanto en las comparaciones entre los distintos países que integran nuestro continente, como al interior de cada uno de ellos, observándose grandes diferencias entre las unidades subnacionales.

Al respecto, tal como se puede apreciar en la tabla 1 que se incluye a continuación, luego de reformas legislativas la mayoría de los países de la región tienen doce años o más de educación obligatoria. Sin embargo, la universalización de los tramos de educación obligatorios presenta diferencias entre países. En este sentido, las personas entre veinticinco y treinta y cinco años de edad en Chile que completaron la obligatoriedad representan el 84,3%, es la mayor proporción que se observa en los países de la región. Luego, otros seis países obtienen proporciones entre 71,5% y 60%: Perú, Colombia, Argentina, Panamá, Brasil y Venezuela, de mayor a menor cobertura. Entre 35% y menos de 60% encontramos a Bolivia, Paraguay, Nicaragua, República Dominicana, Ecuador, Costa Rica, El Salvador, México y Uruguay. Los países con menores proporciones son Guatemala (24,3%) y Honduras (28,6%).

Asimismo, las tasas de escolarización para quienes tienen entre quince y diecisiete años presentan diferencias grandes. Los cuatro países que se acercan más a la universalización son Chile, Argentina, Bolivia y Costa Rica —en ese orden— donde cada cien personas de entre quince y diecisiete años más de ochenta y cinco se encuentran en la escuela. En el otro extremo encontramos a Guatemala, Honduras y Nicaragua, con tasas de escolaridad inferiores en más de treinta puntos porcentuales para ese tramo de edad (ver tabla 1 en página siguiente).

La ampliación del derecho a la educación, en los distintos niveles (tanto obligatorios como no obligatorios), requiere de una adecuación de las agendas educativas, del aseguramiento de una partida presupuestaria suficiente para garantizarla —ya sea ampliando las tasas de cobertura, destinando recursos a la formación docente, garantizando la oferta educativa necesaria—, de inversión en infraestructura, como así también de poner en marcha políticas en pos de modificar formatos escolares o poner en práctica estrategias que contribuyan a fortalecer las trayectorias, disminuyendo las tasas de deserción, reinsertar a quienes habían dejado y/o dotándolas de mayor intensidad, en términos de Kessler (2007).

Tabla 1
Escolaridad obligatoria y tasas de escolarización en Latinoamérica. Año 2015

	Tramo de escolarización obligatoria	Cantidad de años de escolarización obligatoria	Población de 25 a 35 años que completó la obligatoriedad (%)	Tasa de Escolarización de 15 a 17 años (%)
Chile	5 a 17	13	84,3	95,5
Argentina*	4 a 17	14	69,7	88,5
Bolivia	4 a 17	14	59,2	86,8
Costa Rica	4 a 16	13	47,6	85,7
Brasil	4 a 17	14	62,6	85,2
Ecuador	5 a 17	13	53,8	83,9
Rep. Dom.	5 a 17	13	53,9	83,9
Panamá	4 a 14	11	64,8	82,8
Uruguay	4 a 17	14	37,9	82,1
Paraguay	5 a 17	13	56,7	79,5
Venezuela	3 a 16	14	60,1	78,4
Colombia	5 a 14	10	70	78
Perú	3 a 16	14	71,5	76,6
México	3 a 17	15	45,1	75,2
El Salvador	4 a 15	12	47,4	73,5
Nicaragua	5 a 11	7	56	57,9
Honduras	5 a 16	12	24,3	53,5
Guatemala	4 a 15	12	28,6	53,1
Cuba	6 a 14	9	s/d	s/d

Fuente: Elaboración propia con base en SITEAL 2019.

* La información de Argentina corresponde solo a las áreas urbanas

En relación con esto último, algunos autores trabajan las nociones de inclusión excluyente o inclusión desigual (Gentili, 2015; Ezcurra, 2011). Este concepto nos da herramientas para analizar las maneras en las que surgen instituciones educativas de los distintos niveles de enseñanza y los circuitos educativos que se crean para determinado grupo social, que plasman diferencias para ciertos barrios y

comunidades que, de ese modo, se van segmentando, segregando³. También, posibilita dar cuenta de los procesos de selectividad social que entrañan los procesos de masificación y las brechas según clase y sector social.

Asimismo, el nuevo marco normativo que propone el derecho a la educación obliga a garantizar una oferta educativa en ámbitos geográficos o sociales en los que tal oferta no existía, como las zonas rurales o los espacios de residencia de los sectores más marginados del sistema (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), 2019). Esta ampliación requiere de un Estado en despliegue, que alcance territorios a los que antes no llegaba.

En sintonía y al mismo tiempo, a las desigualdades entre jurisdicciones es necesario agregar la existencia en el territorio de circuitos educativos segmentados (Braslavsky, 1985) y fragmentados (Tiramonti, 2007), donde las elecciones por las instituciones no son “hechas en el aire” sino que refieren a su ubicación, su conectividad, su historia y su valor simbólico (Fuentes, 2019).

Al respecto, y para el caso de la educación superior, Krostch (2009) refiere que la participación de los jóvenes en el sistema de educación superior en la región es cada vez mayor, en el marco de una oferta compuesta por una gran diversidad de componentes universitarios y no universitarios. Conviven en el territorio latinoamericano universidades que se concentran en investigación y posgrados de excelencia, con universidades comunitarias vinculadas con la problemática local, junto con universidades de elite, confesionales o que reciben a sectores de bajos ingresos (Krotsch, 2009). Esto acontece en un contexto de notable expansión de la educación privada (Rama, 2004) y segmentación del sistema educativo superior (Chiroleu, 2013).

Las instituciones construyen su territorio apoyándose en un espacio pero distinguiéndose de este (Correa, 2019), es decir, lo coproducen por medio del desarrollo de diversas políticas, prácticas y estrategias. La localización institucional es una de las vías. Las otras refieren a definir dónde está su potencial matrícula, en términos de considerar el desplazamiento urbano de sus estudiantes actuales o futuros, o de la producción estética del espacio (Fuentes, 2019).

3 Esto fue tratado también en dos trabajos recientes. Uno de Nuñez y Litichever (2015) y otro de Larrondo y Mayer (2018).

INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y SU VINCULACIÓN CON EL TERRITORIO: APORTES A PARTIR DEL CASO ARGENTINO

Al enfocarnos en el caso argentino es plausible observar también la coexistencia de diversas desigualdades educativas con diferencias entre las provincias y jurisdicciones. Tal es el caso de la asistencia al nivel secundario entre la población de doce a diecisiete años. El parámetro nacional es de 85,9%, descendiendo notablemente en Misiones (78,9%) y Santiago del Estero (75,4%); y ascendiendo en Santa Cruz (91,7%), Tierra del Fuego (95,2%) y Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA, 92,2%) (Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa [DINIEE], 2017). Luego, el 71% de quienes asisten al nivel secundario en Argentina lo hacen a una escuela de gestión estatal, proporción que es bastante inferior para la Ciudad de Buenos Aires (51%) y superior al 85% en Chaco, Chubut, Formosa, La Rioja, Neuquén, San Luis y Santa Cruz (DINIEE, 2017). Esto indica que las probabilidades de asistencia a la escuela secundaria son desiguales entre las distintas jurisdicciones nacionales, brechas de oportunidad que se encuentran mediadas por el territorio de residencia. Estas desigualdades pueden ser corroboradas también en términos de acceso a la educación superior universitaria: en 2010 en el Gran Buenos Aires⁴ solamente el 5,3% de la población mayor de 20 años había completado el nivel universitario mientras que en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires la proporción alcanzaba al 20,6% (Instituto Nacional de Estadística y Censos [INDEC], 2010 en Otero, Corica, y Merbilhaá, 2018).

Lo anterior se basa en datos producidos por agencias estatales que constituyen indicios referidos a la oferta y demanda de la educación y que dan cuenta de las desigualdades educativas vinculadas al territorio. Cabe referir que en tanto las desigualdades son multidimensionales, las educativas se encuentran relacionadas a otras desigualdades que se plasman en el territorio tales como condición laboral, cobertura de salud, necesidades básicas insatisfechas, niveles de vulnerabilidad, entre muchas otras⁵.

4 El Gran Buenos Aires (GBA) es definido por el INDEC (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos) como el área comprendida por la Ciudad de Buenos Aires (CABA) más los Partidos del Gran Buenos Aires, que son veinticuatro partidos completos que se incluyen en la definición en su totalidad. Estos partidos son: Avellaneda, General San Martín, Hurlingham, Ituzaingó, José C. Paz, Lanús, Lomas de Zamora, Malvinas Argentinas, Morón, Quilmes, San Isidro, San Miguel, Tres de Febrero, Vicente López, Almirante Brown, Berazategui, Esteban Echeverría, Ezeiza, Florencio Varela, La Matanza, Merlo, Moreno, San Fernando y Tigre.

5 En este marco, resulta interesante la propuesta Índice de Contexto Social de la Educación (ICSE), iniciativa del Ministerio de Educación de la Nación y la Organiza-

Un ejemplo de la multidimensionalidad de las desigualdades en educación puede ser corroborada en las situaciones de abandono escolar. Al respecto, la Encuesta Nacional de Jóvenes que se realizó en 2014 en la Argentina⁶ presenta algunos elementos interesantes para analizar los motivos de los alejamientos de los jóvenes de las escuelas. Según esta encuesta, ocho de cada diez jóvenes que abandonaron sus estudios quieren retomarlos, dejando en claro que la decisión no es tanto dejar la escuela en forma definitiva, sino discontinuar los estudios por un tiempo. Respecto de las causas del abandono, tres de cada diez jóvenes encuestados refieren haber dejado porque tenían que trabajar; siendo su situación laboral la principal limitación en la continuidad de su trayectoria educativa. Aquí el problema no parece ser el abandono escolar sino las condiciones del empleo juvenil y las situaciones de vida que llevan a un joven a tener que trabajar. Esto confirma que muchas veces la situación laboral condiciona las trayectorias educativas, sobre todo las de mayor informalidad que impiden que los jóvenes sigan sus estudios en tanto la precariedad laboral no les permite tener permisos de estudio, de examen, días de ausencia justificados sin que les descuenten salario y sin el riesgo de ser despedidos por reclamar derechos relacionados al estudio.

Otro ejemplo de situaciones y experiencias de desigualdad multidimensional que oculta y consagra diferentes aspectos, es la noción de “ni-ni”. Esta denominación se utiliza para etiquetar a aquellos jóvenes que ni están dentro del sistema educativo ni tienen empleos formales. A partir de esta clasificación se invisibilizan y criminalizan formas de ser y de presentarse en el mundo social. Asimismo, se produce una distancia en el reconocimiento y la valoración de los modos de vida juveniles, sobre todo en barrios populares o periféricos. Esto se acompaña por la invisibilización de situaciones vitales diversas (CEPAL, 2015), tales como las tareas de cuidado y domésticas —principalmente entre las mujeres— y el desempleo juvenil. En resumen, la categoría de “ni-ni” responsabiliza a los jóvenes por sus *despliegues* y trayectorias vitales, sin reparar en los aspectos contextuales en los que se insertan, en particular, el estadio actual del

ción de Estados Iberoamericanos que procura dar cuenta de las condiciones sociales de la población en edad escolar desde múltiples dimensiones (Born, 2018).

6 La Encuesta Nacional de Jóvenes realizada en el segundo semestre de 2014 fue la primera de su tipo en la Argentina. Se entrevistaron 6.340 jóvenes de entre 15 y 29 años en todo el territorio nacional argentino, seleccionados por diseño muestral probabilístico y multietápico. En julio de 2015 se conocieron los primeros resultados preliminares y luego no se produjeron nuevos informes. La información que aquí tomamos puede verse en *Encuesta Nacional de Jóvenes. Principales resultados*, documento producido por el INDEC en septiembre de 2015.

modelo de acumulación vigente que deja por fuera a vastos sectores de este colectivo.

En este punto nos interesa poner el foco en la relación entre universidades y territorio. En la Argentina, la fundación de nuevas instituciones constituye una política pública que ha buscado brindar más oportunidades a los ciudadanos que quisieran ejercer su derecho a la universidad (Morresi y Marquina, 2016). La expansión del sistema reconoce tres olas fundacionales (Chiroleu y Marquina, 2012), producto de las cuales en la actualidad todas las provincias argentinas cuentan con al menos una universidad en su territorio. Por su parte, las universidades emplazadas en el Gran Buenos Aires son dieciséis de las sesenta y un universidades públicas estatales existentes en 2019 (Secretaría de Políticas Universitarias –SPU—, 2019).

En términos de Mokate (2001), el incremento en la cantidad de instituciones y su expansión a nivel geográfico puede ser comprendida como una estrategia por asegurar igualdad de acceso a la universidad, que no se limita a una visión de igualdad basada en la oferta, sino también se asocia con ciertos aspectos de la demanda, en tanto se reconoce que las personas demandantes se encuentran en condiciones diversas y, en consecuencia, es necesario hacer ajustes para igualar las condiciones en que distintos demandantes puedan acudir a la oportunidad que se ofrece. Una de esas condiciones diversas son las distintas ubicaciones geográficas. Al respecto, Pérez Rasetti (2012) refiere a la ampliación de la cobertura espacial de las universidades como “vecinalización” en tanto las universidades se hacen vecinas de los jóvenes, convirtiéndose en “ofertas de proximidad”, proximidad que hemos complejizado, deteniéndonos ya no solo en lo geográfico, sino también en lo vincular (Cerezo, 2015; Mayer y Cerezo, 2017).

Asimismo, las universidades nacionales creadas en el conurbano bonaerense presentan una singular vinculación con el territorio en términos de adecuación de la institución a las necesidades de ese territorio o al menos de las así identificadas por los actores que integran y gestionan la universidad. En las universidades nacionales de reciente creación la apelación a la comunidad local posee un fuerte énfasis que se corrobora en sus documentos institucionales y en su oferta académica. Respecto de esta última, siguiendo a Sturniollo (2007), es plausible agrupar las propuestas de carreras de las universidades del conurbano en dos alternativas. La primera refiere a la planificación institucional realizada por las autoridades en función de sus análisis sobre la situación económica, política y social de la zona (Fanelli, 1997 citado en Sturniollo, 2007). En la segunda, las carreras propuestas están asociadas a las lógicas del mercado laboral, ya sea en

términos de relación con el ámbito económico o bien por demanda de los estudiantes y sus familiares que exigen carreras profesionales para su rápida inserción en ese mercado. Esta vinculación entre universidad y territorio adquiere distintos modos de abordaje desde múltiples perspectivas que involucran más de una función universitaria, ya sea extensión —también denominada vinculación—, transferencia, investigación y formación (Sturniollo, 2007).

JUVENTUDES Y PARTICIPACIÓN: EL ACTIVISMO Y POLITIZACIÓN EN LOS ESTUDIANTES SECUNDARIOS Y UNIVERSITARIOS

Dentro de las múltiples modificaciones que introducen las nuevas legislaciones educativas en la Argentina y las convenciones internacionales, se destaca la consideración de los estudiantes en su totalidad, es decir como niñas, niños y adolescentes o jóvenes. Se coloca al alumno en el centro del sistema educativo (Dubet, 2007) como agente activo considerado en un sentido amplio y superador al referido en los contenidos curriculares (Tenti Fanfani, 2007). En este sentido, las legislaciones y tratados que conforman el marco normativo argentino de los últimos años promueven un estudiante participativo, que de diversas maneras se involucre tanto con los gobiernos institucionales como con diversas instancias de participación, considerando a la escuela como un espacio privilegiado de aprendizaje de la vida democrática, participativa y de ciudadanía activa. Es dentro de este marco que, en muchos casos, la participación juvenil se canaliza a partir de las instancias escolares y estudiantiles promovidas desde las instituciones.

Si bien es cierto que América Latina tiene una tradición importante en participación estudiantil durante el siglo XX (Manzano, 2011), en particular en las últimas décadas, los jóvenes, a través de la representación estudiantil han ganado espacio en el área pública, por cuestiones no necesariamente referidas a lo *específicamente* educativo (Vommaro, 2015). De hecho, las escuelas, los sistemas educativos y los proyectos de educación de diversas agencias internacionales contienen iniciativas de participación que se promueven desde las instituciones, buscando involucrar a los jóvenes. En este sentido, si bien la mayoría de los estudios que analizan la participación de los jóvenes en sus etapas de escolarización indagan respecto de los formatos tradicionales de participación —centros y/o coordinadoras de estudiantes por ejemplo— en escuelas públicas estatales (Nuñez, Chmiel y Otero, 2017; Larrondo, 2014), las investigaciones recientes (Larrondo y Mayer, 2018) muestran nuevas formas de asociación y activismo vinculadas al aprendizaje-servicio (Swalwell, 2013; Swaminathan, 2007) y a otros abordajes vinculados a la construcción de prácticas cívicas y

participativas en escuelas del subsistema privado, muchas veces vinculadas a tareas de carácter social o voluntario.

En particular, en las escuelas habitadas por sectores aventajados o de elite, Larrondo y Mayer (2018) muestran las diversas formas de involucramiento como los que se promueven en las escuelas binacionales, que establecen marcos participativos —en muchos casos en los gobiernos institucionales— para adherir a los condicionamientos del segundo país del que son parte y no siguiendo las normativas argentinas. La laxitud de los discursos internacionales permite adaptarse a los casos locales (Beech, 2009; Beech y Barrenechea, 2011) por lo que estos objetivos suelen coincidir —al menos en términos generales— con la normativa local, aunque su propósito sea cumplir con los requisitos del segundo país al que la escuela pertenece. Esto mismo puede verse en los análisis de las escuelas internacionales asociadas al Bachillerato Internacional (BI)⁷, dependientes de la organización homónima con sede en Ginebra. Esta institución, fundada en 1968, establece un programa de aprendizaje-servicio para sus escuelas y alumnos, que comprende desde la participación en los gobiernos institucionales hasta actividades solidarias y de recaudación de fondos (Billig y Good, 2013; Billig, 2013).

Los estudios regionales de las escuelas implicadas en esta red muestran una participación colectiva orientada mayoritariamente hacia un tercero desaventajado en detrimento de demandas colectivas de los estudiantes en su calidad de tales. Las iniciativas se orientan a una ética del servicio que destaca la posición aventajada de los estudiantes y que se presenta y se fomenta, de manera apolítica. De esta forma, estas escuelas proponen dispositivos de voluntariado y el desarrollo de la solidaridad privada —a tono con los discursos neoliberales imperantes— que intentan “ayudar” con narrativas “altruistas” a un *otro* muchas veces remoto.

En lo que respecta a los formatos clásicos de participación, revitalizados a partir de actualizaciones de modalidades anteriores, las organizaciones estudiantiles secundarias y universitarias gestadas en las últimas dos décadas producen movilizaciones que expresan posibilidades políticas de establecimiento de relaciones intergeneracionales,

7 Organización del Bachillerato Internacional. Habilita y promueve la obtención del diploma de Bachiller Internacional. Las escuelas en todo el mundo que adhieren a este programa brindan títulos secundarios válidos en todos los países miembro. Este programa se materializa en las escuelas de Argentina como un cursado de materias y proyectos en paralelo al currículum oficial. Para el caso argentino, la expansión del BI se da a partir de escuelas privadas, aunque también participan en menor medida, escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires (once instituciones) y del Gran Buenos Aires (dos escuelas hasta la fecha).

a la vez que tienden puentes entre las movilizaciones de los jóvenes y las de otros movimientos y expresiones sociales colectivas más o menos instituidas. Así, vemos cómo estas movilizaciones superan ampliamente los límites sectoriales (y aun los generacionales) para convertirse en procesos que dinamizan diversas luchas sociales más amplias y expresan impugnaciones al sistema dominante que exceden las cuestiones educativas (Vommaro, 2014 y 2015).

Estas experiencias de politización juveniles, que desbordan los reclamos sectoriales, pueden ser analizadas también desde los planteos de Badiou (2000), quien sostiene que no se puede llamar movimiento a aquello que es una simple defensa de un interés, ya que desde su perspectiva “no hay movimiento si solo se trata de una reivindicación particular o interesada” Y agrega que, si bien en un movimiento “siempre hay demandas, hay reivindicaciones, hay pedidos”, pero se trata de “mucho más que esos pedidos, que esas demandas” (Badiou, 2000, p. 27). En esta clave, un movimiento social se constituye como tal cuando es capaz de superar la dimensión sectorial y particular y expresar aspiraciones políticas más generales, que interpelan lo común.

Desde esta perspectiva, es necesario enmarcar estas dinámicas de politización generacional 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 protagonistas de las luchas para conquistarlos. La agenda sobre este tema que se conformó en la región se nutrió también de las recientes discusiones acerca del derecho a la educación, ya sea para ampliar los compromisos estatales –por ejemplo, en el nivel de educación superior– como para intervenir en los diseños curriculares. Las movilizaciones de estudiantes secundarios y universitarios en Chile, Colombia y México y –en menor medida– en Brasil y Argentina, pusieron en evidencia las demandas de los estudiantes por la educación pública, gratuita y de calidad, así como su voluntad de participar en los organismos de gobierno que delimitan la política educativa y/o institucional.

Un caso emblemático de intersección entre las demandas sociales luego tomadas desde los jóvenes-estudiantes es el relacionado a la lucha por la aprobación de la Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE) en la Argentina. Si bien estas movilizaciones exceden en su reclamo a las instancias participativas estudiantiles, se nutre de ellas. En este sentido, las demandas públicas contra la violencia de género, machista o patriarcal y luego a favor de la legalización de la interrupción legal y voluntaria del embarazo que comenzaron en Uruguay y la Argentina, se expandieron a otras latitudes latinoamericanas y del

mundo. Así, las plazas fueron copadas, entre otros colectivos, por mujeres jóvenes muchas veces aunadas bajo las banderas de las agrupaciones de sus escuelas. A su vez, se produjeron tomas de escuelas, paros estudiantiles y muchas autoridades de las instituciones no pasaban lista en los días de movilización para facilitar la participación.

El interés y participación de las mujeres jóvenes y adolescentes por las demandas de derechos vinculados a la libre determinación y soberanía sobre sus cuerpos puede explicarse a partir de su edad biológica. Si bien esto alcanza a dar una explicación, consideramos que es parcial o, al menos, no alcanza a determinar los motivos de que esa demanda se canalice a partir de las agrupaciones estudiantiles. Coincidimos con Tapia (2012) en que:

[...] el derecho a estudiar ha generado y genera capacidades que producen, históricamente, una ampliación de los derechos por la vía del desarrollo de conocimientos y de capacidades, que permiten ir modificando formas más estrechas de pensar los derechos de la igualdad, también capacidades para pensar las instituciones necesarias, las políticas y los modos de generar los recursos y producir los bienes público (2012, p. 152).

Entonces, la ampliación de derechos empujada por los movimientos, la asunción de las diversidades como constitutivas de las juventudes contemporáneas y una política que se configura generacionalmente en una situación atravesada por desigualdades multidimensionales, conforman una trama que define muchos de los rasgos de las organizaciones estudiantiles que se manifestaron en los últimos años.

PARTICIPACIÓN GLOBAL Y LOCAL: DEMANDAS TRANSTERRITORIALES

Tal como lo adelantamos en los párrafos anteriores, existen demandas que exceden entramados puntuales y se reconvierten en luchas más allá de los espacios específicos donde se desarrollan. El movimiento feminista es un ejemplo importante —aunque no el único— de esto: desde la primera marcha de “Ni una menos” sucedida en julio de 2015 en Argentina, la demanda se ha expandido a otras latitudes y fortalecido a nivel mundial. Las feministas argentinas profundizaron sus reclamos cuando en 2016 Lucía Pérez, una joven de dieciséis años, fue asesinada luego de haber sido violada y drogada en la ciudad de Mar del Plata. A la par se fueron sucediendo protestas en Chile, Perú, Colombia, México, Costa Rica, Brasil y diversos países, actualizando movilizaciones anteriores y desplegando la emergencia de la actual coyuntura.

En el año 2018, España salía a las calles ante el crimen conocido como el de “La Manada”. Luego, el color negro se impuso en

premiaciones de Hollywood como modo de protesta contra los femicidios y los abusos de directores y productores afamados y el movimiento conocido como *Me too* (Yo también) se expandió en las universidades norteamericanas. Y la lista podría seguir.

Los movimientos sociales en torno al cambio climático y los problemas vinculados a la ecología también mostraron dinámicas similares, como es el caso del movimiento internacional juvenil Juventud por el Clima que se manifiesta para reclamar acciones contra el calentamiento global y el cambio climático. El diario *El País* refiere que los estudiantes están en el centro de las protestas frente a estos temas:

Cientos de miles de estudiantes de ambos hemisferios piden más esfuerzos para frenar el cambio climático en las más de 1.000 manifestaciones que se habían convocado. España, que hasta ahora había participado tímidamente en la protesta que secundan desde hace semanas grandes capitales del mundo, también se ha sumado a esta movilización que hasta comparte los mismos lemas. ‘No hay un planeta B’, claman los chicos en los cinco continentes (Planelles, 16 de marzo de 2019, diario *El País*).

Ambos casos estarían mostrando, por un lado, un núcleo crítico de manifestantes jóvenes, fundamentalmente convocados —o reconocidos— en su condición de estudiantes y luego, por el otro lado, luchas que si bien tienen un contenido local —y territorial— específico, traspasan las fronteras. Aun cuando estos reclamos tengan un lugar preciso donde hayan comenzado, luego se extienden, inspirando y replicando repertorios en otros territorios.

Considerando las diversas definiciones y discusiones en torno a la globalización, aquí subrayaremos que la misma es irreductible a las transformaciones económicas —aun cuando estas sean su base— sino que se trata de un proceso que supone una redefinición de la vida social y cotidiana con impacto en las biografías de las personas (Beck y Beck Gernsheim, 2001; Ball, 2012). Un rasgo distintivo —y habilitador— de la globalización está definido por la sociedad de la información, que descansa en la capacidad de los medios digitales de irradiar información alrededor del mundo con extrema rapidez —o de manera instantánea— incidiendo en las dimensiones espaciales y temporales. La sociedad del conocimiento a su vez supone una globalización vinculada a la idea de una sociedad en red (Castells, 2000), en la que se altera una gran cantidad de dimensiones tradicionales de la vida humana como la distinción entre los ámbitos públicos y privados de acción social, así como la dimensión espacial o, dicho de otra manera, lo local y global, que se nutren y retroalimentan recíprocamente.

Aquí cobra importancia también el concepto de reflexividad social (Giddens, 1998), en lo que refiere específicamente al conocimiento

que, gracias a las nuevas formas de información y conocimiento excede a la frontera de los expertos, para diseminarse en todos los rincones de las sociedades. Ahora bien: todas estas transformaciones suceden a la par de la reafirmación del orden territorial y estatal, es decir que los Estado Nación continúan siendo el principal referente para la construcción de ciudadanía, aun cuando la soberanía, el poder estatal y la territorialidad descansan en un entramado más complejo que en el que fueron creados (Beech, 2018). En este marco, la dialéctica entre lo global y lo local, parece no ser binaria, sino abordada por un cosmopolitismo cotidiano (Skrbis y Woodward, 2013, citado en Beech, 2018), en donde los ciudadanos participan de encuentros cosmopolitas en sus vidas cotidianas, y de los debates por los grandes problemas de la humanidad, a saber, la sustentabilidad, seguridad, justicia y equidad, que no pueden ser entendidos como desafíos solo locales ni globales (Beech, 2018, p. 34), generándose un horizonte global de experiencia y de expectativa que marca la manera en que los individuos interpretan y actúan en el mundo (Beck, 2006). Entonces, esto marca un escenario donde la arena nacional —y local— interviene en lo global y un plano de solidaridades que traspasan las fronteras, en particular, en lo que refiere a los derechos y sus conquistas, que deben emplazarse más allá de las fronteras, alentando y resaltando la diferencia —y la diversidad— como un valor.

Estos marcos interpretativos que redundan en la ciudadanía global, no la entienden como una alternativa a la nacional —o tradicional— sino como un suplemento para fortalecer las democracias locales, en tanto la negación de un derecho ya existente en otro lado del mundo acrecienta la percepción de ilegitimidad respecto de su no ejercicio. Al mismo tiempo y retomando el ejemplo del cambio climático y la ecología, las prácticas que remiten a su cuidado son reclamadas en contextos locales donde aún no están en vigencia.

A MODO DE CONCLUSIÓN

A lo largo del artículo, hemos analizado las desigualdades y sus dinámicas producción en términos generacionales centrados en la dimensión educativa. Es decir, los modos en que las brechas se manifiestan al tiempo que aparecen respuestas —y protestas— protagonizadas por los jóvenes y estudiantes para alterar —o no— aspectos del *statu quo*. Para finalizar, propondremos algunas conclusiones.

El análisis propuesto da cuenta de la centralidad de las instituciones educativas en las biografías y trayectorias juveniles. Sin desmerecer otros ámbitos y espacios de socialización y subjetivación, los jóvenes, como advertimos a lo largo del capítulo, están cada vez más atravesados por el sistema escolar. Su masificación, universalización y

extensión de la obligatoriedad redundan en una participación cada vez mayor de los jóvenes en las instancias educativas, ya sean estas obligatorias o de educación superior. Esta participación creciente no deja de ser problemática y si bien se valora positivamente la extensión y ampliación del sistema educativo, aún restan cuestiones por resolver. Entre ellas, el desarrollo de políticas públicas estatales que acompañen la escuela, garantice estándares de calidad y permitan la adaptación de las instituciones a las nuevas realidades. Este último punto, presenta a su vez ejes problemáticos: a la escuela se le pide flexibilidad o se la ataca por su rigidez, pero tal impugnación también conlleva peligros. Los acomodamientos a la población que recibe, en particular en las escuelas estatales, redundan muchas veces en estrategias de contención para garantizar la permanencia por sobre la construcción de conocimiento, afianzando las desigualdades (Mayer, 2013). Estas estrategias que derivan muchas veces en instituciones educativas de *plastilina* (Tenti Fanfani, 2007) o a “demanda” enmarcadas en acciones *altruistas* (Mayer, 2013), si bien son valoradas, puede derivar en procesos educativos de escasa intervención sobre el alumno (Dubet, 2007) que también deben ser atendidas y, llegado el caso, revisadas. Más aún en su vinculación con el territorio, para evitar reproducir y producir desigualdades locales.

En esa línea consideramos que las universidades que fueron creadas en zonas “atípicas” respecto de los emplazamientos tradicionales de las instituciones de educación superior en Argentina en los últimos años tienen un desafío importante en términos de mitigar las desigualdades sociales. Consideramos que el emplazamiento en esos territorios constituye una apuesta del Estado en pos de garantizar el acceso al nivel universitario de sectores que anteriormente no accedían a las mismas o bien en caso de hacerlo, requerían una inversión mayor en términos de tiempo y recursos para trasladarse a las universidades más tradicionales, representando incluso alteraciones en las estrategias de sus familias (Cerezo, 2015). Quedan aún sin posibilidad de ser resueltas algunas preguntas en términos de permanencia y graduación de esas instituciones dada la reciente creación e incipiente trayectoria. Al respecto consideramos que la opción entre una real inclusión, en términos de asegurar acceso, permanencia y graduación, o bien una inclusión excluyente recae con fuerza sobre las instituciones, sus prácticas y los agentes. Luego, la equidad en lo que refiere a otras dimensiones que han ubicado a esos sectores en lugares relegados socioeconómicamente hablando, exceden en gran parte las posibilidades de esas universidades, en tanto se encuentran mediadas por el mercado laboral, las condiciones de acceso a la vivienda, a la salud, variables económicas, entre muchas

otras esferas, y las políticas públicas que se implementen para intervenir en ellas.

Como lo decíamos al comienzo de este apartado, la supremacía que adquieren las instituciones educativas como espacios de socialización y constitución identitaria, esto es particularmente relevante si tenemos en cuenta el objetivo principal de las instituciones educativas, que tienen en su seno siempre el construir ciudadanía. Si bien existe cierta variabilidad en los modos en que se la construye, las legislaciones locales y los tratados internacionales a los que se suscribe resaltan la construcción de ciudadanos participativos, democráticos, preocupados por “lo público” y con respeto a la identidad de otro que pueda pensar diferente. En ese marco, aun con todas las contradicciones y limitaciones propias de cada institución, la construcción de marcos sociales comunes —por ejemplo, la preocupación por el medio ambiente y métodos de reciclaje— también se vuelve el marco propicio desde el cual organizar acciones colectivas. Por otra parte, la declinación de la eficacia simbólica de otras agencias de socialización puede colaborar con la fortaleza de las educativas en los aspectos recién señalados. Igualmente, independientemente de estas aristas de análisis, lo cierto es que pensar la participación canalizada a partir de las organizaciones estudiantiles y, por lo tanto, en calidad de estudiantes delinea continuidades y rupturas. Como lo señalábamos al comienzo del artículo, la figura del estudiante que participa de manifestaciones y protestas populares no es nueva. Sin embargo, sí podría serlo en términos de su composición tanto cualitativa como cuantitativamente, en tanto se amplían las bases que abarcan a sectores poblacionales antes excluidos de esas instituciones.

A su vez, planteando rupturas, vemos un desplazamiento en los contenidos —y en algunos casos— modos de participación. En lo que hace a estos últimos, los repertorios de acción ligados al aprendizaje servicio, si bien resultan interesantes y valorables muestran vinculaciones participativas más cercanas a los modelos de responsabilidad social empresarial y otras formas de filantropía social. Por otra parte, tal como lo hemos indicado, las protestas que adhieren a los repertorios más clásicos de participación plantean modificaciones en el *statu quo* en lo referido a la identidad, reconocimiento y revitalización de las diversidades y diferencias y la ampliación de derechos, algunos con repercusión económica, como los del feminismo al bregar por romper las estructuras patriarcales vigentes, el techo de cristal o los trabajos *pink neck* o de cuello rosa; otros como los relacionados al cambio climático y temas ecológicos, más alineados a los discursos de los organismos internacionales del desarrollo sostenible, en tanto no cuestionan —al menos no de manera mayoritaria— el modelo de

acumulación sino los “excesos” que harían inviable la vida en el planeta y su conservación. Las luchas y movilizaciones protagonizadas por el activismo juvenil que empujaron la ampliación de derechos tienen su correlato en reacciones conservadoras que alcanzan, a su vez, manifestaciones públicas también con componentes joven, aunque parecen ser minoritario. Nos referimos a lo que se denomina como *backlash* o inclusive, *whitelash*, vinculado a expresiones conservadoras —y muchas veces reaccionarias— refractarias a la modificación del *statu quo* y la ampliación de derechos.

El caso de las manifestaciones contrapuestas a los derechos de las mujeres y el repertorio feminista es ejemplar. Estas anteponen el derecho de una supuesta “vida por nacer” al de la mujer a elegir, ser soberanas sobre su cuerpo y evitar las muertes clandestinas, así como cuestionan los lugares de igualdad que pueden ocupar las mujeres en la sociedad. Con respecto al cambio climático, las reacciones contra la documentación que advierte respecto de los riesgos de calentamiento global fueron —y continúan siendo— lideradas por Donald Trump, actual presidente de los Estados Unidos de Norteamérica, rubricado con la retirada del país del norte del Acuerdo de París. Si bien, como dijimos líneas arriba, la mayoría de los jóvenes organizados se ubican en las veredas opuestas a estas reacciones regresivas, no podemos desconocer el activismo juvenil en estos espacios y advertir líneas de conflicto futuro alrededor de esos ejes que pueden resignificar los marcos de la politización generacionalmente configurados en tiempos de desigualdades crecientes.

BIBLIOGRAFÍA

- Badiou, A. (2000). *Movimiento social y representación política*. Buenos Aires: Instituto de Estudios y Formación de la CTA.
- Ball, S. (2012). *Global Education Inc. New Policy networks and the Neoliberal Imaginary*. London: Routledge.
- Beck, U. (2006). *Cosmopolitan Vision*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Beck, U. & Beck - Gernsheim, E. (2001). *La individualización*. Buenos Aires: Paidós.
- Beech, J. (2009). Policy spaces, mobile discourses, and the definition of educated identities. *Comparative Education*, 45 (3), 347–364.
- Beech, J. (2018). Cohesión social y formación ciudadana en un mundo cosmopolita: desafíos para la escuela en Argentina. *Anuario digital de investigación educativa* (1).
- Beech, J. & Barrenechea, I. (2011). Pro-market educational governance: Is Argentina a black swan? *Critical Studies in Education*, 52 (3), 79–293. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/17508487.2011.604077>

- Billig, S. (2013). *Impact of Participation in CAS on Students' Civic mindedness and engagement*. Denver: RMC Research Corporation,.
- Billig, S. & Good, B. (2013). *International Baccalaureate I Diploma Program. Evaluation Report. Study of North and South Students Civic Mindedness. Phase II*. Denver: RMC Research Corporation.
- Born, D. (2018). Aspectos metodológicos de los indicadores sociales para pensar la educación. *Propuesta educativa*, (49), 18–31.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castells, M. (2000). Grassrooting the space of flows. En Wheeler J., Aoyama, Y. y Barney, W. (eds.), *Cities in the Telecommunications Age. The fracturing of Geographies* (pp. 18-27), Nueva York: Routledge.
- Cerezo, L. (2015). *Universidad: tan cerca y tan lejos. Trayectorias universitarias de jóvenes en situación de riesgo de vulnerabilidad*. Buenos Aires: FLACSO. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10469/10539>
- Chiroleu, A. (2013). Políticas públicas de Educación Superior en América Latina: ¿democratización o expansión de las oportunidades en el nivel superior? *Espacio Abierto*, 22(2), 279-304.
- Chiroleu, A. & Marquina, M. (2012). Tiempos interesantes: Complejidades, contradicciones e incertidumbres de la política universitaria actual. En Chiroleu, A., Marquina, M. y Rinesi, E. (comps.), *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades* (pp. 9-26). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2012). *Balance preliminar de la economía en América Latina y el Caribe 2012*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2012a). *Panorama Social de América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2014). *Panorama Social de América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2015). *Jóvenes que no estudian ni están empleados en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: CEPAL. Recuperado de: <http://www.cepal.org/es/infografias/jovenes-que-no-estudian-ni-estan-empleados-en-america-latina-y-el-caribe> Santiago de Chile: CEPAL.

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2016). *Panorama Social de América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Correa, N. (Junio, 2019). *El territorio en la gestión local de las políticas educativas. Políticas territoriales y territorios de las políticas*. Presentado en III Coloquio de investigación educativa en Argentina Debates educativos sobre la desigualdad: miradas desde la investigación, en la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <https://investigacioneducativacolquio.files.wordpress.com/2019/06/correa-natalia-eje-1.-polc3adtica-territorio-y-desigualdades.pdf>
- DINIEE. (2017). *Sistema Educativo Nacional. Informe Estadístico*.
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de antropología social*, 16, 39-66.
- Dubet, F. (2015). ¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Esping-Andersen, G. (2002). *Why we need a welfare state*. Oxford: Oxford University Press.
- Etcheverry, M. (Junio, 2019). *Sobre el vínculo entre las políticas y prácticas sociales y educativas en el territorio: Algunos elementos teóricos para su abordaje*. Ponencia presentada en el III Coloquio de investigación educativa en Argentina “Debates educativos sobre la desigualdad: miradas desde la investigación” en la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior: Un desafío mundial*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Fuentes, S. (Junio, 2019). *Reconfiguración de las desigualdades educativas desde una perspectiva territorial/espacial: más allá de la institución, más allá de la segregación*. Presentado en III Coloquio de investigación educativa en Argentina “Debates educativos sobre la desigualdad: miradas desde la investigación” en la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <https://investigacioneducativacolquio.files.wordpress.com/2019/06/fuentes-eje-1-polc3adtica-territorio-y-desigualdades.pdf>
- Giddens, A. (1998). *La constitución de la realidad*. Madrid: Amorrortu
- Gentili, P. (2015). *América Latina, entre la desigualdad y la esperanza. Crónicas sobre educación, infancia y discriminación*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Gómez, A. (2012). La construcción territorial del derecho a la educación. *Revista Debate Público Reflexiones del Trabajo Social*, 2 (3).
- Kessler, G. (2007). Escuela y delito juvenil. La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley. *Revista mexicana de investigación educativa*, 12 (32), 283–303.
- Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad: Argentina, 2003-2013*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Krotsch, P. (2009). *Educación superior y reformas comparadas*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Larrondo, M. (2014). *Después de la noche. Participación en la escuela y movimiento estudiantil secundario: Provincia de Buenos Aires, 1983-2013*. (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines.
- Larrondo, M. & Mayer, L. (2018). *Ciudadanías juveniles y educación. Las otras desigualdades*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Manzano, V. (2011). Cultura, política y movimiento estudiantil secundario en la Argentina de la segunda mitad del siglo XX. En *Propuesta Educativa* 35. Buenos Aires: FLACSO.
- Mayer, L. (2013). *La conflictividad escolar cotidiana. Estrategias para su prevención y/o modificación*. (Tesis de Doctorado). Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Mayer, L. & Cerezo, L. (2017). Ser becario en la universidad. Un análisis desde lo vincular. *Debate Universitario*, 6 (11), 3–16.
- Mokate, K. M. (2001). *Eficacia, eficiencia, equidad y sostenibilidad: ¿qué queremos decir?* Inter-American Development Bank.
- Morresi, S. D. & Marquina, M. (2016). Universidad y equidad. Apuntes de investigación sobre las políticas universitarias en la Argentina contemporánea. En Rinesi, E., Smola, J., Cuello, C. & Ríos, L. (Comps.), *Hombres de una república libre. Universidad, inclusión social e integración cultural en Latinoamérica* (pp. 149-167), Los Polvorines: Ediciones UNGS.
- Núñez, P. & Litichever, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Núñez, P., Chmiel, F. & Otero, E. (2017). Estilos de hacer política en la escuela secundaria: un estudio de la participación juvenil en dos escenas históricas (1982-1987 y 2010-2015). En Vázquez, M., Vommaro, P., Núñez, P. & Blanco, (Comps.), *Militancias juveniles en la Argentina democrática: trayectorias, espacios y figuras de activismo* (pp. 29-47). Buenos Aires: Imago Mundi.

- Otero, A., Corica, A., & Merbilhaá, J. (2018). Las universidades del conurbano bonaerense: influencias y contexto. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 12 (14), 10.
- Planelles, M. (16 de marzo de 2019). El grito de los jóvenes contra el cambio climático se convierte en global. *El País*. Recuperado de: https://elpais.com/sociedad/2019/03/15/actualidad/1552653279_352247.html
- Pérez Rasetti, C. (2012). Tiempos interesantes: Complejidades, contradicciones e incertidumbres de la política universitaria actual. En Chiroleu, A., Marquina, M. & Rinesi, E. (comps.), *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. (pp. 119-152), Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Pérez Sainz, J. P. (2014). *Mercados y bárbaros. La persistencia de las desigualdades de excedente en América Latina*. Costa Rica: FLACSO.
- Rama, C. (2004). Ética y educación superior en el contexto de la mercantilización. *Universidades*, (28), 3-12.
- Reygadas, L. (2004). *Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional*. México: UAM.
- Secretaría de Políticas Universitarias (2019), Departamento de Información Universitaria. Recuperado de: <https://sites.google.com/view/informacionuniversitariaspu>
- Saravi, G. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: FLACSO-CIESAS.
- SITEAL. (2019). *Inclusión y Equidad Educativa*. Recuperado de: http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/siteal_inclusion_y_equidad_20190525.pdf
- Sturniollo, S. (Septiembre, 2007). *La Dimensión Territorial en la Formación Universitaria*. Presentado en IV Jornadas de Jóvenes Investigadores Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.academica.org/000-024/177>
- Swalwell, K. (2013). With great power comes great responsibility: 'Privileged students' conceptions of justice-oriented citizenship. *Democracy and Education*, 21 (1), 5.
- Swaninathan, R. (2007). Educating for the "real world": The hidden curriculum of community service-learning. *Equity & Excellence in Education*, 40 (2), 134-143.

- Tapia, L. (2012). Universidad pública, postgrado y renovación del conocimiento y las sociedades. En Gentili, P. & Saforcada, F. (Coords.), *Ciencias Sociales, producción de conocimiento y formación de posgrado. Debates y perspectivas críticas* (pp. 96-106), Buenos Aires: CLACSO.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Therborn, G. (2015). *Los campos de exterminio de la desigualdad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Tiramonti, G. (2007). *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Vommaro, P. (2014). La disputa por lo público en América Latina. Las juventudes en las protestas y en la construcción de lo común. *Nueva Sociedad* (251), 55-69.
- Vommaro, P. (2015). *Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina. Tendencias, conflictos y desafíos*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Vommaro, P. (2017a). Hacia los enfoques generacionales e intergeneracionales: tensiones y perspectivas en las políticas públicas de juventud en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, (8), 121-137.
- Vommaro, P. (2017b). Juventudes latinoamericanas: diversidades y desigualdades. *Revista Temas*, (87-88), 4-11.
- Vommaro, P. (2017c). *Juventud y desigualdades en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: CLACSO.

UMA EDUCAÇÃO DE VALORES EM MEIO A VIOLÊNCIAS E DESIGUALDADES

Miriam Abramovay, Mary Garcia Castro
y Ana Paula da Silva

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de uma pesquisa avaliativa sobre um projeto da Fundação Real Madrid, em uma obra social dos Salesianos, a escola socio esportiva do Oratório Festivo Dom Bosco - no Jacarezinho. O objetivo era analisar as percepções dos vários atores/atrizes - crianças, adolescentes, familiares, educadores, professores da escola formal, entre outros - considerando a singularidade do projeto, qual seja ter o futebol como linguagem para valores de formação cidadã, questionando ênfase em competição, fama e individualismo.

Discute-se o tema desigualdade e como esta se concretiza em áreas onde a subalternidade e a pobreza são gritantes, como a Favela do Jacarezinho. Analisa-se o fracasso de uma política de Estado de combate à violência por ação policial, ou seja, a entrada das Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs)¹, indicando-se a escalada de violência nas Favelas, inclusive no Jacarezinho. E como desigualdades, violências, entre essas a do aparato policial do Estado são parâmetros que impregnam depoimentos.

1 Unidade de Polícia Pacificadora — ação de combate ao tráfico organizado nas favela cariocas, por meio de intervenção da polícia militar do Rio de Janeiro.

NOTAS: O DEBATE SOBRE DESIGUALDADES SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA

A importância de discutir desigualdades para o objetivo de políticas sociais, como as de educação, crítica dos modelos atuais de sociedade e construção de sociedades mais justas, é reconhecida por autores das mais diversas correntes e cada vez mais se entende que tal conceito deve se relacionar com os de desenvolvimento, democracia, cidadania e bem estar social. Tal perspectiva é básica quando instituições como a escola e projetos sociais, entre outros, são destacadas por seu papel de socialização de gerações de crianças, adolescentes e jovens.

Historicamente o debate de desigualdades sociais foi relacionado com o da distribuição de renda e das oportunidades, principalmente no campo da economia (enfoque liberal). Utilizou-se inclusive como um indicador de tais desigualdades o índice de Gini, uma medida que se calcula estatisticamente e que serve para comparar regiões - varia de 0, extrema desigualdade, a 1- extrema igualdade (ver por exemplo CEPAL, 2014).

Na economia política de perspectiva estrutural, se sai da situação/ posição dos indivíduos para o debate da organização da economia política e das relações sociais de produção e de reprodução, o que resgata a centralidade do conceito de classe, insinuando que não se pode falar de riqueza sem discutir apropriação da força de trabalho por valor abaixo de seu valor de reprodução e pela propriedade desigual dos meios de produção.

É próprio do avanço da modernidade perseguir um pensamento complexo, apoiado na interdisciplinaridade, ou seja, que vá mais além de disciplinas e enfoques singulares. Note-se que no documento da CEPAL, “Panorama Social de América Latina, em 2014” ademais da posição econômica dos indivíduos se apresenta o cenário educacional, a situação das mulheres e dos jovens, entre outros temas para discutir desenvolvimento, pobreza e qualidade de vida, destacando desigualdades sociais.

As chamadas inscrições identitárias como raça/etnicidade, gênero, orientação sexual, geração, entre outras, chamam atenção para outros sistemas de relações sociais e formas de codificar o outro ou a outra, o que vai mais além da distribuição de renda e de riqueza, apelando para o reconhecimento de histórias, culturas, sistemas simbólicos que em cada tipo de inscrição se sustenta por construções conceituais próprias, como por exemplo, no caso do debate sobre gênero. Nesse se discorre sobre divisões sexuais de trabalho, do poder e do prazer, os direitos sexuais e reprodutivos e como se modela em uma sociedade de classe, hoje o patriarcado. Já no caso do racismo, por exemplo, se discute marcos valorativos

que associam a cor da pele a hierarquias civilizatórias, assim como a importância da ancestralidade, a terra e a cultura para afirmação identitária de vários grupos étnicos. Já construções sociais como a associação entre biologia, desejo, religião é comumente usada para codificar como normal ou anormal as orientações sexuais. Debates sobre maternidade, patriarcado, visões adultocratas sobre jovens, as fraternias e as culturas juvenis são acionados para o enquadramento de gerações.

A complexidade de cada sistema identitário e suas representações sociais também contam com um acervo de estudos que vem crescendo e que vai além das dimensões antes mencionadas. Tanto a singularidade de cada sistema identitário, como seu uso para sedimentar múltiplas desigualdades, assim como os entrelaces entre categorias identitárias são importantes na discussão sobre desigualdades.

Em síntese, as singularidades das desigualdades sociais por gênero, raça/etnia, orientação sexual, classe social e o debate da importância da relação entre tais desigualdades, o que muitos autores chamam de intersecção de categorias sociais, “nó” de discriminações (Saffioti, 1992) ou alquimia de categorias considerando sistemas de discriminações (Castro, 1992). De fato, tais desigualdades sociais, no caso das crianças e dos jovens, originam combinações particulares que muitas vezes a escola e projetos sociais, entre outros, não se apercebem, por tratar os jovens como alunos e não como jovens.

DESIGUALDADES NO BRASIL: CASO FAVELA DO JACAREZINHO

A favela do Jacarezinho, situada no Rio de Janeiro, carrega o estigma como um lugar perigoso e “reduto de criminosos”. Essa reputação traz efeitos perversos para a população: isolando a comunidade e acirrando sua situação de exclusão. O Estado prioriza políticas repressivas e bélicas, deixando de lado políticas sociais.

No Brasil as desigualdades são muitas e com várias características, com um caráter amplo e estrutural, principalmente nos bairros periféricos e comunidades pobres como as favelas. O Jacarezinho é exemplo de um local onde impera as desigualdades sociais.

É considerado um bairro dentro de outro bairro, o Jacaré. Situa-se na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro –parte da XIII Região Administrativa (Méier)–, e inclui a segunda maior favela da cidade, tanto que é também conhecido como ‘favela de Jacarezinho’.

É uma comunidade com altos índices de violência, o que já se anunciava na década de 70 por conflitos entre traficantes e desses com a polícia. O que viria se acentuando, sendo comum, hoje, ser notícia na mídia por tais fatos. Violências que vem ceifando vidas de moradores, imprimindo insegurança, prejudicando o comércio

local, o abastecimento de serviços –já precários– e impedindo as escolas de funcionarem.

Pesquisa realizada em 2006 (Reis Mendes, 2006) com os moradores da comunidade, já apontava como principais problemas: segurança (17,6%); falta de equipamentos de lazer (17,0%) e esgoto (13,5%) (ver nota 1). Entre os anos 60 e 90, na região era visível a presença de trabalhadores que aí moravam e trabalhavam em um complexo industrial perto. A partir dos anos 80 se verifica o fechamento de fábricas e significativa degradação da região, agravada pela situação econômica do estado do Rio de Janeiro, nas décadas recentes.

Jacarezinho [de acordo com dados do censo de 2010] parece enfrentar dificuldades de inserção numa ótica voltada para uma reestruturação industrial e marcada por profundas mudanças de caráter excludente no mercado de trabalho. A precarização do seu espaço se deu a partir da década de 1980, onde até então era constituído por um importante pólo fabril que marcou a formação e o desenvolvimento da comunidade. Portanto, a partir da crise econômica presente dessa década, há uma degradação de sua territorialidade e acarreta em conflitos socioeconômicos associados ao empobrecimento de sua população (Costa, 2016).

A história da comunidade guarda comuns traços com outras da Zona Norte do Rio de Janeiro que foram objeto de projetos de urbanização baseados na industrialização de bens de consumo, que não vingaram, tanto pela crise do final do século XX, como pelo aumento da criminalidade na região. Na paisagem urbana em muitas áreas se tem prédios abandonados, ocupados por população pobre.

Jacarezinho se destaca por tristes estatísticas, como o baixo índice de desenvolvimento humano (IDH). Esse indicador, no ano 2000, era de 0,731, o que colocava o bairro na posição 121º entre 126 regiões analisadas na cidade do Rio de Janeiro. De fato, em uma série de indicadores, Jacarezinho desponta com baixa classificação, quando comparado a outros bairros, particularmente da Zona Sul, o que bem ilustra as desigualdades sócio territoriais no Rio de Janeiro.

Quando se compara Jacarezinho com a Gávea (IBGE, 2010), bairro de melhor classificação que se encontra na zona sul da cidade, tem-se que em 2000, no Jacarezinho, a maioria dos indicadores de nível de vida estariam bem distantes dos calculados para a Gávea. Por exemplo, nascer no Jacarezinho pode significar viver 20 anos menos do que os habitantes da Gávea; a taxa bruta de frequência escolar sugere que apenas 7 entre 10 crianças e adolescentes em idade escolar no Jacarezinho frequentariam a escola, já na Gávea não se registra déficit; enquanto a renda per capita dos moradores de Jacarezinho, em 2000, estaria em torno de R\$ 177,98 a dos habitantes da Gávea era R\$ 2.139,56.

Segundo o mesmo censo, no Jacarezinho haveria uma população de 37.839 pessoas, sendo que 51.81% de mulheres e 48.19% de homens. Por essa fonte, destacam-se as crianças e os adolescentes (0 a 14 anos) - 24,1% - quando comparados aos de mais de 65 anos - 5,4%. No coorte de 15 a 64 anos foram recenseados em 2010, 70% da população da área, predominando, portanto, uma população considerada economicamente ativa (PEA - População Economicamente Ativa). O coorte de 0 a 34 anos, concentra 61% dos habitantes. Calcula-se uma razão de dependência de jovens de 34,2% e uma razão de dependência total² de 42%. São medidas altas que alertam para o peso dos jovens na população e a carga da população potencialmente ativa (15 a 64 anos) com os considerados inativos de menos de 15 anos e de 65 anos e mais de idade.

A pirâmide etária do Jacarezinho e o baixo índice de esperança de vida (66 anos), segundo análise demográfica, sugere que predominaria altas taxas de natalidade e de mortalidade:

A comunidade do Jacarezinho apresenta uma forma de pirâmide etária jovem, com base larga e topo estreito, típica de uma localidade onde se tem a maior a quantidade de jovens e a reduzida expectativa de vida. Além da base mais larga, a pirâmide do Jacarezinho apresenta também um corpo simular a base, na faixa da população de 20 a 34 anos em ambos os sexos, apresentando uma característica muito próxima com a população das favelas do município do Rio de Janeiro. Esse comportamento da pirâmide das favelas do Rio de Janeiro, assim como a pirâmide da comunidade do Jacarezinho, pode inferir a ideia que essas localidades ainda possuem uma alta taxa de natalidade. Já o topo estreito nas favelas do município dá a ideia de uma esperança média de vida reduzida, representando uma população mais jovem. (Costa, 2016: p. 12).

O levantamento do IBGE, conhecido como o 'Censo de Favelas', a partir do censo de 2010, que trabalha com o conceito de 'habitações subnormais'³ mais evidencia precariedades habitacionais, "características e a localização do sítio do aglomerado, seus padrões urbanísticos, acessibilidade e densidade de ocupação" (IBGE, 2010, ver nota 5).

2 Segundo conceitos empregados pelo IBGE: Razão de dependência de jovens – peso da população considerada jovem (15 a 29 anos) sobre a população de mais de 15 anos; Razão de Dependência total - peso da população considerada inativa (0 a 14 anos e 65 anos e mais de idade) sobre a população potencialmente ativa (15 a 64 anos de idade). <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/conceitos.shtm>- consultado em 5.5.2018

3 Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/aglomerados_subnormais_informacoes_territoriais/default_informacoes_territoriais.shtm>, Consultado em 20.4.2018.

O Rio de Janeiro é a cidade com a maior população vivendo em aglomerados subnormais do país, revela o estudo do Censo 2010 sobre o tema. São 1.393.314 pessoas nas 763 favelas do Rio, ou seja, 22,03% dos 6.323.037 moradores do Rio. A cidade fica à frente inclusive de São Paulo, cuja população nas favelas e loteamentos irregulares é de 1.280.400, embora a capital paulista tenha mais aglomerados subnormais do que a fluminense, 1.020 ao todo.

Os números do Rio denotam um dado preocupante, que mostram que as políticas habitacionais estão longe de atender à demanda por moradias na cidade. Se comparados com os números do Censo 2000 do IBGE (quando havia 1.092.283 moradores de favelas no Rio, ou 18,65% dos habitantes do município), o crescimento da população em aglomerados subnormais em 10 anos foi de 27,65%, enquanto a cidade 'regular', excetuando os moradores das favelas, cresceu a um ritmo oito vezes menor, apenas 3,4%, passando de 4.765.621 para 4.929.723 nesses dez anos.⁴

Note-se que reportagem⁵ usando dados da amostra do censo de 2010 e trabalho de reconhecimento do campo observa que em 2012 “partes da comunidade do Jacarezinho (RJ) vive em situação de extrema miséria, convivendo com lixo e esgoto”.

Ao longo da linha férrea há uma ‘cracolândia’⁶- e na favela há vários núcleos de extrema pobreza, convivendo com lixo e esgoto pelas ruas, mas tais paisagens se misturam com outras em que predominam típicas habitações de população de baixa renda.

UNIDADES DE POLÍCIA PACIFICADORA: UMA POLÍTICA RESTRITA E DESIGUAL NA FAVELA DO JACAREZINHO

A implantação da Unidade de Polícia Pacificadora (UPP)⁷ no Jacarezinho em 2012 foi noticiada pela mídia como um espetáculo pela grandeza da operação, acompanhada de expectativas que não necessariamente se cumpriram em termos de combate ao tráfico de drogas e diminuição da violência na região. É comum nas redes sociais notícias de tiroteios frequentes, o que viria aumentando. Mas não necessariamente é nova a ação do tráfico de drogas, brigas entre

4 Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/rio-a-cidade-com-maior-populacao-em-favelas-do-brasil-3489272#ixzz5EYgrx5x5>>, consultado em 26.04.2018

5 Disponível em: <<https://noticias.r7.com/rio-de-janeiro/rj-no-ar/videos/parte-da-comunidade-do-jacarezinho-rj-vive-em-situacao-de-extrema-miseria-19102015,sobre-situacao-de-jacarezinho-em-2012-consultado-em-3.5.2018>>, Consultado em 26.04.2018

6 Cracolândia é a denominação popular de localidades onde se concentram usuários do crack.

7 A UPP é um modelo de Segurança pública e de policiamento que promove a aproximação entre população e polícia. www.upprj.com. Acesso em abril 2019.

facções, enfrentamentos com a polícia e casos de civis vitimados em tais conflitos. Inclusive, segundo moradores, o Jacarezinho estaria dividido em duas partes: uma que é ocupada pela polícia - na parte alta da favela e outra ocupada pelos traficantes de drogas - na parte baixa da favela, e ambos entram em confrontos sucessivos, colocando a vida de moradores em riscos constantes.

Em 14 de Outubro de 2012, mais de dois mil homens das forças policiais e do Exército Brasileiro participaram da operação na favela do Jacarezinho. A ação teve o apoio de 24 veículos blindados, sendo 13 da Marinha do Brasil e 11 da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro, além de sete aeronaves da Polícia Rodoviária Federal, da Polícia Militar e da Polícia Civil do Estado do Rio de Janeiro. Segundo a Secretaria de Segurança Pública do estado, este é o primeiro passo para a implantação de uma Unidade de Polícia Pacificadora (UPP) no Jacarezinho. A preparação para o início do processo de pacificação começou na sexta-feira (12), quando policiais do Batalhão de Operações Especiais (Bope), do Batalhão de Choque (BP-Chq), e do 22º Batalhão da Polícia Militar (BPM) (Maré) e 3º BPM (Méier) reforçaram a segurança no entorno, realizando blitzes em vias estratégicas, como a Avenida Brasil, e revistando as pessoas que entram e saíam das comunidades. Em 16 de Janeiro de 2013, a comunidade passou a ser atendida pela 30ª UPP. Mesmo a comunidade tendo UPP continua tendo confrontos frequentes, e ainda há tráfico na parte baixa da comunidade, enquanto os policiais só ficam na parte alta.⁸

Hoje a unidade da UPP no bairro como em outras localidades no Rio de Janeiro não conta com recursos, se localiza em área que faz limite com a zona considerada mais atuante e 'dura' do tráfico, com intervenções esporádicas. Em casos tidos como mais graves com o apoio de outras unidades policiais, como o Batalhão de Operações Especiais da Polícia Militar (BOPE).

O caso do Jacarezinho é ilustrativo do fracasso de uma política pública, ambiciosa em seu traçado original, quando se previa que além de batalhões policiais haveria uma intervenção social, como saneamento, coleta de lixo e multiplicação de equipamentos comunitários, mas que resultou como outras em reduzir a complexidade da vida das favelas, a 'caso de polícia'.⁹

8 In [https://pt.wikipedia.org/wiki/Jacarezinho_\(bairro_do_Rio_de_Janeiro\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Jacarezinho_(bairro_do_Rio_de_Janeiro))-consultado em 1.5.2018

9 Em 1 de fevereiro de 2018 se noticiava: "Autoridades de segurança do Rio voltaram a se reunir em um seminário na Federação das Indústrias do Rio de Janeiro (Firjan) para discutir o futuro do policiamento no estado nesta quinta-feira (1º). Durante o encontro, o comandante da Polícia Militar, Coronel Wolney Dias, disse que a corporação estuda reduzir as 38 Unidades de Polícia Pacificadoras (UPPs) no estado para 20.

A ocupação policial na comunidade do Jacarezinho e a desestabilização da rotina como repressão a formas de vivências, são ilustradas no clip seguinte. Note-se que por mais importante que sejam ações localizadas em termos de inteligência, o tráfico se irradia por redes que se estendem por diversas áreas, migrando, inclusive a depender da repressão. O clip seguinte também sugere que para minimizar o impacto da ocupação, o Estado apela para ações de beneficiamento da favela, mas de forma pontual, como a retirada do lixo e saneamento de um território limitado, específico.

- Clip: “Bope ocupa a partir de hoje a Favela do Jacarezinho”

O Batalhão de Operações Especiais da Polícia Militar (Bope) está ocupando, a partir de hoje (16), a Favela do Jacarezinho, na zona norte, em substituição à Polícia Civil, e, além de patrulhar toda a comunidade, poderá realizar operações em outras regiões da cidade comandadas pela mesma facção criminosa que controlava a favela. As ações devem se estender às favelas do Arará, Caju (zona portuária da cidade); Barreira do Vasco, complexo de favelas do Lins de Vasconcelos e morros localizados no bairro de Madureira, para onde os principais líderes do tráfico de drogas do Jacarezinho e Manguinhos teriam fugido após a ocupação pelas forças de segurança do Estado no domingo passado (14). Hoje à tarde (16), policiais do Bope explodiram uma piscina de 10 metros de comprimento e churrasqueira que servia para festas do tráfico na comunidade do Jacarezinho. O major Ivan Blaz, porta-voz do Bope, disse que essa é uma ação “para acabar com a imposição do fuzil e das armas contra a população inocente”. A tropa de elite da PM tem também auxílio do Batalhão de Policiamento com Cães e do Regimento de Polícia Montada, com o uso da cavalaria da corporação, durante o patrulhamento. [...]

Nestas ocupações de território do tráfico, o Bope identifica as motos dos moradores para saber quem está em dia com os documentos do equipamento, proíbe os bailes funk nos finais de semana que duram toda a madrugada com caixas de som no volume máximo, entre outras ações de respeito aos moradores, além de realizar revistas de pessoas suspeitas durante todo o dia e madrugada.

Nesta quinta, o comandante da PM admitiu que é necessário reduzi-las, mas que são necessários mais estudos.

O projeto das unidades foi implantado em 2008. Até 2013 foram inauguradas 36 Unidades de Polícia Pacificadora no Rio, beneficiando 1,5 milhão de pessoas, que vivem em favelas e no entorno delas.

O agravamento da crise nas Unidades de Polícia Pacificadoras começou em janeiro de 2014. O G1 fez uma série de reportagens especiais sobre as UPPs em julho de 2015. A partir de 2016, a polícia parou de divulgar estatísticas das áreas onde ficam UPPs.” In <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/seguranca-do-rj-estuda-acabar-com-18-upps.ghtml>-consultado em 3.5.2018.

A Companhia de Limpeza Urbana (Comlurb) recolheu quase 300 toneladas de detritos e lixo das comunidades do Jacarezinho e do Complexo de Manguinhos desde domingo (14). “A Riolut reformulou 70 pontos de luz nas duas comunidades e implantou novos projetores e lâmpadas, muitos deles danificados a tiros pelo tráfico com a finalidade de dificultar as ações da polícia e a recuperação asfáltica de 840 metros quadrados de pista para facilitar o acesso das equipes de segurança e de emergência da prefeitura do Rio”. Edição: Fábio Massalli; Douglas Corrêa, Repórter da Agência Brasil. Rio de Janeiro. In <https://globoplay.globo.com/v/6418277/> Acessado em 18.1.2018.

OBRA SOCIAL DOS SALESIANOS NO JACAREZINHO - ORATÓRIO FESTIVO DOM BOSCO: UMA EDUCAÇÃO DE VALORES EM MEIO AS DESIGUALDADES

A obra social dos Salesianos, na favela do Jacarezinho/Rio de Janeiro encontra-se na Escola Salesiana Alberto Monteiro de Carvalho, que atende crianças e adolescentes em situação de risco social.

A metodologia do trabalho de Avaliação orientou-se por pesquisa qualitativa, com intensivo trabalho de campo, recorrendo à observação participante, entrevistas e grupos focais com atores/atrizes diversos/as, direta ou indiretamente engajados no projeto do Oratório Festivo - os educandos (crianças e adolescentes), mães e avós, educadores, professores e coordenadora pedagógica do colégio Salesiano, coordenadora do projeto, assistente sociais e diretor do Salesiano, entre outros.

Segundo, Ludke e André (1986), a observação permite que o observador se aproxime da perspectiva dos sujeitos e é útil na descoberta de novos aspectos daquilo que se pesquisa. As autoras também enfatizam que no caso da observação participante, estratégia adotada por essa pesquisa, deve combinar a análise documental, a entrevista, a participação e observação direta, com o propósito de ser ao mesmo tempo íntima e reflexiva, com envolvimento do pesquisador com a situação estudada (p. 45).

As entrevistas, outro método utilizado nessa pesquisa, foi utilizado como coleta de dados, que segundo Rosália Duarte (2004) permite ao pesquisador fazer um mergulho em profundidade “coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo” (p. 215). Os grupos focais, por sua vez buscam revelar percepções dos participantes sobre a construção da realidade vivida, “assim como compreender as práticas cotidianas, atitudes e comportamentos” (Gatti, 2005).

A avaliação também se apoiou em análise documental e se estendeu por 8 meses em 2018, com objetivo de analisar as percepções

sobre os impactos do projeto na vida das crianças e dos adolescentes que frequentavam a escola e o projeto socioesportivo.

Foram realizados: grupos focais e entrevistas com 34 educandos; 5 pessoas ligadas às famílias; 6 professores da escola formal. Houve uma parte anterior, onde foram ouvidos os educadores, assistente social, equipe administrativa, pedagoga, coordenadora do projeto e o diretor do Colégio Salesiano. Para tal foi operacionalizada por roteiros semiestruturados para melhor compreender os impactos diversos do Projeto na trajetória dos educandos e de suas famílias, e percepções dos/das sujeitos de pesquisa.

LÓCUS DA PESQUISA

O projeto Oratório Festivo Dom Bosco é parte integrante da escola de ensino formal (cujo nome oficial é Colégio Alberto Monteiro de Carvalho, mas informalmente é conhecida como Escola do Padre Nelson). Foi construída nos anos 1960, a partir da visita do Padre Salesiano Nelson Carlos Del Mônico à comunidade do Jacarezinho e de sua percepção sobre a necessidade de atuação na região. A partir de então, Padre Nelson, como é carinhosamente chamado pelos moradores locais, foi progressivamente erguendo o prédio da escola, com o apoio da Congregação Salesiana e de outros parceiros privados. É curioso notar que a construção reproduz exatamente, como todos salientam, o estilo das moradias do Jacarezinho: diversos espaços aglutinados e anexados de forma improvisada, ou, na linguagem local, os “puxadinhos”.

Enquanto a escola formal funciona de segunda a sexta, o Oratório Festivo Dom Bosco do Jacarezinho oferece atividades socioesportivas e culturais como: informática, futebol, capoeira, artesanato, dança, entre outras, aos sábados, atendendo a 129 crianças e adolescentes, entre 7 e 14 anos. A maioria dos educandos atendidos pela obra social vive com mãe solteira e sobrevivem com até 1 salário mínimo. Essa é uma obra social que subsiste por parcerias privadas como da Fundação Real Madri (FRM) que apoia financeiramente e com metodologias de trabalho. O Estado não oferece qualquer forma de subsídio ou apoio para o seu funcionamento. Vale ressaltar que as atividades especificamente concentradas nos sábados, já existiam antes da parceria com a FRM, desde 2007, no chamado Oratório Festivo. A iniciativa foi do Padre Antonio Maria, acompanhado de quatro voluntários, que decidiu receber, aos sábados, crianças e jovens da comunidade para jogar futebol e realizar outras atividades recreativas. Aos poucos, esses realizadores começaram a procurar o apoio para ajudá-los na melhor sistematização das atividades oferecidas, bem como na captação de recursos que se mostrou necessária, entre outras razões,

para que se pudesse oferecer lanche aos participantes que, muitas vezes, chegavam ao Projeto sem ter tido qualquer refeição em casa. Finalmente, em 2013, é firmada a primeira parceria do Projeto, com a Fundação Real Madrid, graças à qual a atuação dos sábados pôde melhor se estruturar, diversificar suas atividades e ampliar o número de beneficiários.

A Fundação Real Madri, fundada em 1997, como entidade sem fins lucrativos, é o meio pelo qual o Clube Real Madrid realiza suas atividades de caráter social, afirmando sua responsabilidade social. A FRM realiza projetos que trabalha futebol, cidadania e desenvolvimento pessoal e social de crianças e jovens em situações de vulnerabilização social, através de uma metodologia cognitiva que aposta na participação de crianças e jovens, na formação desses e de treinadores. Para tal, enfatiza valores básicos reunindo o lúdico e a aprendizagem.

A metodologia da FRM é utilizada pela obra social no que tange principalmente a prática de futebol, apesar de que se oferece outras atividades como capoeira, judô, dança etc. Os treinadores passam por capacitações e técnicas oferecidas pela FRM de como trabalhar o futebol vinculado à cidadania. Aprendem novas dinâmicas, como podem abordar determinado tema e são estimulados a adaptarem à realidade brasileira a metodologia original. Essa metodologia de trabalho se aproxima muito da já desenvolvida pelas obras sociais dos Salesianos, que é ter o futebol como socialização em campo e para a vida, não insistindo em competição, focalizando sete valores básicos, reunindo o lúdico e a aprendizagem, sendo eles: 1) respeito, 2) companheirismo, 3) igualdade, 3) autonomia, 4) motivação, 5) autoestima e 7) saúde. Incluindo o desenvolvimento de valores como a cidadania, solidariedade, trabalho em equipe, inclusão social, em especial combatendo discriminações.

A possibilidade de crianças e adolescentes estar nesse espaço aos sábados é de imenso valor para eles, como percebido durante a pesquisa de campo, entre outras razões pela falta quase que completa de outros ambientes de lazer e socialização no Jacarezinho. Há pouquíssimas iniciativas que ofereçam um espaço de esportes e outras atividades socioeducativas, com acompanhamento social, além de outras formas mais subjetivas de amparo e cuidado como faz a obra social. Poder desfrutar de um ambiente limpo, com comida, atenção e proteção, muito diferente do ritmo “nervoso” que pulsa do lado de fora, não é algo desprezível para esses meninos e meninas.

PERCEPÇÕES SOBRE A FAVELA: MENINOS/AS, FAMILIARES, PROFESSORES E DIRETOR

1. A VIOLÊNCIA

Em localidades socialmente vulnerabilizadas por pobreza e violências como a favela do Jacarezinho, os temas da vida cotidiana e da sobrevivência aparecem no centro de todo tipo de entrevista e as que foram realizadas com os estudantes, familiares, professores e diretor da Instituição, confirmam a necessidade deles e delas poderem falar sobre tais fenômenos. De fato, violência é parâmetro básico para discutir também o impacto do projeto sócio desportivo na vida dos participantes.

Na percepção de alguns dos alunos/as “morar no Jacarezinho é bom”, porque tudo é perto, não tem que andar muito, a escola é perto e os amigos moram na comunidade.

Eu gosto de morar aqui porque aqui eu tenho mais amigos, eu tenho a minha família aqui. Tirando essa violência, essas bocas de fumo que tem por aí, fora isso eu adoro morar aqui. (Grupo focal, adolescentes).

Eu tenho meus amigos, fico brincando [ao que agrega uma colega] ele é doido, tia, ele quer levar uma bala perdida, porque todo dia ele joga futebol na rua. (Grupo focal, crianças).

No entanto, são muitas as críticas relacionadas à questão das violências, seja pelas operações policiais, pelos tiroteios, pelo tráfico e pela forma como os jovens e as crianças são tratados pela polícia. No caso das operações policiais e dos conflitos entre polícia e tráfico que aconteceram em 2016, denunciam que não puderam sair de suas casas, ficaram trancados até por uma semana e tiveram que “ficar preso porque estava tendo tiroteio”. Os alunos ficaram sem aulas e a escola permaneceu fechada “Ia falar que é ruim porque às vezes tem tiroteio e você quer sair e não dá para ir à casa de alguém e não tem aula também, por exemplo, educação física – a gente sempre perde aula de educação física porque sempre tem tiroteio no dia”. Estas situações forçaram a escola a reduzir o período de férias e a terem aulas nos sábados.

Reclamam também sobre o uso de drogas onde vivem, “com fumaça entrando nas casas” e dos bailes funks” com música alta, algumas vezes até o meio dia no final de semana, ou até quatro ou cinco da tarde”.

Um adolescente menciona que há um bar em frente à sua casa, e não consegue dormir. “Aí passar também é difícil, é tumultuado. Tem dia que eu não venho para o Oratório por causa disso, porque não

consigo sair. É segunda, sexta e sábado, que é o dia do Oratório e eu não consigo sair”.

Alguns dos entrevistados revelam terem tido problemas durante as operações da polícia, o que causa pânico e terror nas comunidades.

Era um dia de gente na rua no campeonato eu, ele, nossos amigos e lá teve operação. A gente estava de bicicleta a gente correu fomos para a casa dele entramos de bicicleta lá e saímos de lá só de noite. Tudo escuro no morro. (Grupo focal, crianças).

Estava voltando do Oratório, voltando para casa o helicóptero começou a dar tiro para baixo. Meu pai tem um bar. Aí meu pai tinha ido em casa almoçar. Fiquei no bar olhando o bar. Aí tinha um grupo de traficante lá. Aí o guarda parou e viu eles aí, começou a dar tiros. Aí eles correram para baixo. Eles correram para dentro do bar e o bar não é muito grande. Aí eu fiquei preso ali dentro. (Grupo focal, adolescentes).

Estas situações criam um tipo de percepção negativa, de medo para as pessoas que não moram na favela e temem entrar na Comunidade, dificultando o cotidiano dos habitantes, quando necessitam de serviços específicos, que não existem no local.

Também tem as ruas muito sujas. Se você quiser contratar algum serviço fora vai demorar muito tempo para chegar porque todo mundo tem medo de entrar aqui dentro. Por exemplo, se você contratar a internet de fora e ela der problema vai demorar muito tempo para chegar aqui para consertar. Por isso que é praticamente obrigado a contratar a internet daqui de dentro. Porque quando tinha a internet de lá de fora a gente ficou uma semana sem internet porque eles não quiseram entrar aqui dentro aí teve que trocar. (Grupo focal, adolescentes).

A convivência com a violência cria uma situação onde também se banaliza o fenômeno, onde violência é um hábito e se perde o temor.

Sinceramente aqui dentro da comunidade já não tem mais, eu estou aqui na favela desde pequeno mesmo, eu vim morar com a minha tia, então eu já convivi, eu já passava perrengue com a minha mãe, quando ia embora, o morro estava pacificado, eu ia embora sempre na linha do trem tinha um confronto, eu tinha que me esconder com a minha mãe. Eu vivi o medo desde criança, quando eu cresci, cresci aqui na comunidade. Um dia quando entrei em outra favela o nego falou ‘não tenha medo’. Puxa cara, a minha comunidade é a mesma coisa, então não tenho medo não, vou ficar tranquilo, não devo nada mesmo, eu acho que medo agora assim eu não tenho mais, quando tem operação não é questão de medo, é de segurança, é só isso. (Grupo focal, adolescentes).

Há algumas famílias que têm parentesco com os traficantes, como o caso de uma criança que nos relata a história de um primo que foi preso, torturado pela polícia e perdeu a visão e outro que perdeu os movimentos da perna.

O meu primo é bandido, o meu primo era bandido e aí com o meu outro primo aí teve um confronto aqui dentro, a polícia entrou na casa da minha avó e o meu primo estava armado, ele colocou arma dentro de um móvel na sala que tem lá no quintal, a polícia viu, o meu primo estava tomando banho, aí pegou e levou ele para a prisão, ficou no presídio lá de Benfica, perto do Meier, ele voltou cego. O meu primo, hoje tem problema de visão, e mesmo com advogado particular, ficou assim do nada. (Grupo focal, adolescentes).

O meu primo também é bandido, então quando teve operação, no mês passado, ele levou um tiro aqui atrás, ele perdeu o movimento da perna, tentaram prender ele e não conseguiram, porque não tinha prova, ele não estava com nada, ele estava armado na hora do tiro, mas depois que ele levou, ele já não estava mais, entendeu?, ficou caído então não tinha nada para falar dele, então não foi preso.

Eu quase já morri com a minha mãe, eu estava indo para a minha avó - ainda não estava pacificado não. Os polícias vieram aqui, os bandidos aqui, a minha mãe no meio, eles começaram a se atirarem. A gente teve que se jogar no chão, entrar na casa de não sei quem e foi isso. (Grupo focal, adolescentes).

Os dramas familiares são muitos como no caso de um jovem traficante cujo pai é policial.

Na minha família tem o meu irmão que estava preso desde 2015, eu ficava com saudades dele, aí uma sexta feira ele voltou para cá e aí depois ele fez de novo e depois voltou, depois foi de novo e agora voltou, tomara que ele não se envolva de novo e vá para a prisão porque eu fico muito assustada com isso. Quando ele voltou... Ele tem 26, por aí. Ele ainda é bandido, meu pai toda hora falando. Ele foge do meu pai, porque meu pai ele é policial e meu irmão é bandido, e claro não quer matar meu pai. Todos os bandidos conhecem meu pai e sabem que meu pai é policial, mas não matam meu pai, porque se matarem meu pai, eu mato também. (Grupo focal, crianças).

O meu primo ele era meio envolvido com os meninos daqui que fumam e essas coisas assim, só que ele na rua começaram a dar tiro e ele foi correr junto com os meninos que é envolvido com essas coisas, com droga, aí só que o policial pegou ele e ficou batendo nele, por sorte ele não morreu porque a minha tia chamou o pai dele e resolveram, mas ele voltou com isso aqui todo inchado, com a cara toda roxa e até saiu sangue da boca. (Grupo focal, crianças).

São relatos de terror, tenebrosos, entre a vida e a morte como, por exemplo, o descrito por outro adolescente, que ficou aterrorizado quando uma bala quebrou a sua janela:

Ano passado quando teve tiroteio, um dia eu estava em casa, eu acho que eu tinha acabado de acordar quando começou a ter tiroteio, era bem ali perto da minha casa, em minha casa não tinha muito esconderijo para eu me esconder para se proteger dos tiros, nisso quando parou um pouco eu fui para o meu quarto e fiquei deitado na cama, nisso começou depois de novo, nesse momento que começou atingiu um tiro na minha janela e quebrou a minha janela, eu fiquei aterrorizado. (Grupo focal, adolescentes).

O estresse e a tensão são tão intensos que mesmo a polícia perde o controle. Crianças relatam uma história de um policial que atirou em seus próprios companheiros, segundo o diálogo abaixo em um dos grupos focais.

- A própria polícia atirou na polícia.
- É polícia com polícia.
- Eu pensei que isso acontecia só em jogo, mas eu vi isso na realidade.
- Eu pensei que estava sonhando, eu estou falando sério, estava tudo furado na pista lá um atirando no outro. (Grupo focal, crianças).

A droga leva a situações de descontrole, e a arma é utilizada como forma de exibicionismo e demonstração de poder pelos jovens traficantes.

Lança perfume, que faz eles ficarem mais doidos, mais, mas aí eles compram isso e mais eles ficam doidos, malucos. E aí vai, pega a arma e ficam atirando tiros... (Grupo focal, crianças).

Quando eu estava vindo para cá, para o Oratório, um menino ia atirar na menina só porque ela não queria beijar ele, aí ele ia dar um tiro na minha frente. Junto, estava eu, meu pai, a minha vizinha que também é também daqui, do Oratório, e ele com a arma na ponta da cara dela e aí falou assim 'eu vou te atirar só porque você não quer namorar comigo', aí na hora que ele foi atirar a arma estava disparada e quase que acertou a menina, só que eu falei na hora 'Ai, Meu Deus!' e ele falou para mim passar normal, mas ele ia atirar na menina se eu não estivesse... (Grupo focal, crianças).

As drogas estão disseminadas pela comunidade e mesmo crianças fumam, vendem e tem acesso a armas.

Se eu for lá e falar uma coisa assim na boca de fumo, eles não falam nada, eles vendem. Igual ontem lá, sexta feira, o menino pequenininho estava assim, fumando maconha... (Grupo focal, adolescente).

Outro dia estava passando, aí eu vi um homem com duas armas aqui do lado e um menino pequenininho, menor ainda do que eu, com duas armas apontando para cima e com uma mão aqui. (Grupo focal, adolescente).

Quando vêm estas cenas o desejo é sair da comunidade; sentem tristeza e vontade de chorar “de sair desse lugar logo, se a minha mãe não quiser sair desse lugar eu fujo de casa, não quero ficar aqui no meio”.

Alguns dos familiares entrevistados elogiam a comunidade e comentam que o tráfico está em todo lugar não somente no Jacarezinho. Segundo vários depoimentos pensam que os problemas da comunidade se dão principalmente em função das músicas e bailes funks, com suas letras agressivas.

Segundo um dos professores presentes, em um grupo focal, a violência é fruto da falta do Estado, e da corrupção que está presente, com a polícia recebendo dinheiro. Na escola se educa todos, sendo ou não filho de traficante. O mesmo professor relata que encontra na rua meninos que estão no tráfico e abandonaram a escola e uma vez perguntou “meu filho, você tá nisso? Vamos conversar aqui’ Ele disse para mim, ‘professora, quanto que a senhora ganha?’ Olha quanto que eu estou ganhando’. Tudo isso eu já vivenciei. Durante um tempo com a presença da UPP houve tranquilidade na comunidade, depois se tornou ainda pior.”

Outro tipo de violência sofrida é o preconceito que se dá na comunidade, como por exemplo, a homofobia.

Eu também sofri muito preconceito por causa da minha sexualidade, não exatamente por causa dela, mas muita gente fala que eu sou gay por causa do meu jeito, eu só sou meio que um hétero afeminado, até porque eu não gosto muito de me misturar com os garotos da minha escola, por isso ficam me zoando porque eu fico mais com as minhas amigas, eu já sofri muito por isso. No Oratório não. Mas na comunidade já. (Grupo focal, adolescente).

Há também preconceito contra os moradores da favela “- quando a gente sai lá fora também acho que isso acontece em todas as comunidades - quando sai lá fora a gente fala assim ‘ah eu moro na comunidade do Jacarezinho’ as pessoas olham. Ficam olhando, como se fosse alguma coisa algo do tipo...”.

2. A POLÍCIA

As famílias se referem ao problema das operações policiais e se mostram muito assustadas com os tiros. Analisam as mudanças existentes nos últimos anos, relatando variações nos perfis dos

traficantes, comparando a época que o Padre Nelson¹⁰ realizava um trabalho na favela:

Padre Nelson veio para cá, na parte social, naquela ocasião bandido era mais chegada à comunidade, ele conseguiu recuperar ex-bandido, ele dava carta de referência para emprego, então ele fez um social muito bom aqui. Aqui o que está faltando mais é uma parte social mesmo, porque aqui a gente não tem mais banco, a gente não tem mais correio. O perfil mudou, porque os novos estão mais audaciosos. A geração antiga de tráfico, eles eram traficantes, mas estavam ali jogando bola com o outro: 'vamos lá no campo jogar bola, estamos juntos'. Agora não, agora eles vivem mais no bem bom, é aquela coisa de moleque, é exibição, é diferente o perfil, então as pessoas mais antigas não estão acostumadas com isso. Eu tenho pavor de bombardeio, eu já vivi, já tive a minha casa invadida por polícia, já tive a minha casa invadida por traficantes, polícia ficou encurralada dentro da minha casa por quase meia hora. (Grupo focal, família).

Antigamente ninguém fumava maconha na porta do outro, agora você passa e estão jogando fumaça na sua cara, antigamente era lá os trabalhos deles, eles viviam entocados, agora é assim, olha, na escada. Isso tudo me incomoda sim, cada um tem uma maneira. Eu acho que os antigos tinham um perfil melhor do que nós vivemos aqui. A comunidade em si é maravilhosa, a gente sente pena. (Grupo focal, família).

Antigamente na comunidade havia banco, era lá fora, loteria aqui dentro, trabalho social e o que acontece hoje é considerado uma regressão ao passado, onde a presença do tráfico inibiu as instituições. (Grupo focal, família).

A relação da polícia, segundo depoimentos dos jovens, com a comunidade é complicada e negativa, principalmente com os adolescentes. A polícia é considerada violenta, discriminatória e pouco protetora.

A polícia é muito abusada não é, xingam os moradores, manda sair da rua, mas xinga, fala de ignorância com os outros. (Grupo focal, adolescentes).

Porque eles são assim mesmo, a raça deles são assim, raça ruim, batem nos outros, prende a pessoa que não tem nada a ver com isso. (Grupo focal, adolescentes).

O ano passado (2017) foi morto um delegado da polícia e houve uma grande operação na favela. A polícia chegou atirando, mostrando, segundo alguns depoimentos, que a vida de um policial vale muito

10 O Padre Nelson foi quem iniciou o trabalho da escola e do Oratório. É conhecido em toda a comunidade, tanto que até hoje chamam a escola, de escola do Padre Nelson.

mais do que a das pessoas da comunidade. Os policiais, segundo os testemunhos parecem não possuir uma estratégia e atiram à esmo, chegando a atingir seus próprios colegas.

Nesse dia na operação para achar quem matou o delegado. Minha mãe estava lá na feira daí ela teve que se esconder dentro de uma pensão que tem de uma garota do sétimo ano. Ela se escondeu lá com um monte de pessoas. Ficou esperando o tiroteio acabar. (Grupo focal, crianças).

Uma vez estava tendo a operação eu, ele e o pai dele estavam voltando do futebol também. Estava fora do morro, gente. A gente ficou preso na farmácia umas três horas até a polícia descer. A gente na farmácia, a polícia desceu, o moleque deu um monte de tiro até a entrada da farmácia. (Grupo focal, crianças).

A polícia abusa de sua autoridade até com as crianças como o caso de um menino soltando uma pipa, que caiu no telhado da UPP. Quando os meninos subiram para buscar, o policial brigou com eles e deu choque com Taser.

As casas também, durante as operações são invadidas e todos são considerados suspeitos

Teve uma vez que teve operação e eles invadiram a minha casa e suspeitaram do meu pai. Só que como eu cheguei antes, eu chamei logo pelo nome do meu pai e falei, e eles foram embora. Mas, muitas vezes eles ficam invadindo casas. (Grupo focal, crianças).

A relação entre polícia e comunidade é tensa e são todos suspeitos, tanto adultos, como adolescentes e as violências tornam-se corriqueiras.

Algumas vezes os policiais chegam na minha casa e vão falar comigo. Seu pai trabalha em que? sua mãe também? (Grupo focal, crianças).

Um dia quando estava vindo para escola, tinha três PMs, no meu beco. Quando estava passando, tinha um cara também todo de preto, mas só que ele era um amigo da minha família. Ele estava com mochila preta e roupa preta também. Ele passou sem correr (...) meu pai passou e ele viu, ele falou que não, que ela era um conhecido, mas mesmo assim, os policiais queriam matar ele. (Grupo focal, adolescentes).

Situações de tensão podem levar a tragédias como no caso de um moto boy que foi atingido sem nenhuma razão aparente.

Uma vez um amigo da minha mãe, ele estava trabalhando, por que ele trabalha como moto taxi. Ele e a mulher dele, até passou no jornal. Ele

estava indo trabalhar nesse dia, tinha tido operação. O tiro tinha parado, ele achou que tinha parado, ele foi trabalhar. Na hora que ele estava indo trabalhar o Caveirão passou do lado dele e atirou nele. Os meninos ali do moto taxi tiveram que levar ele no carrinho de mão para o hospital, por que os policias pensaram que fosse bandido e não pararam para ajudar. (Grupo focal, crianças).

Segundo o Padre Ivan, do Colégio Salesiano, a polícia não tem credibilidade nem aceitação das pessoas na comunidade, são despreparados, recebem salários baixos, andam com carros antigos, não intervem quando é necessário. Por exemplo, em brigas na comunidade e se impõe pela força.

Entram nas casas, roubam e são agressivos. Por outro lado, o tráfico “anda com motos de última geração, paga festas, paga churrasco para todo mundo, carros de último modelo, dinheiro para trazer o funkeiro X para cantar tem caminhão, caixas de som etc. O desafio pedagógico é a questão de identidade, e na escolha de modelos ganham os traficantes, que por mais que sejam agressivos protegem, ajudam as famílias com necessidade (...) as crianças e os adolescentes, uma boa parte veem os traficantes daqui como super-heróis. (Entrevista, Padre Ivan).

As visões sobre a polícia, por parte dos familiares, são muitas vezes contraditórias. Se, por um lado, relatam muitos casos de violências, por outro, a polícia é considerada “vítima, despreparada, inexperiente entrando na favela sem saber o que vai encontrar. Os jovens são as principais vítimas de uma guerra que nós ficamos no meio.”. A casa dos moradores principalmente se está localizada em um ponto de venda de droga -boca de fumo- pode ser alvo tanto da polícia como dos traficantes: “a casa de um morador não tem mais vidros, televisão e é considerada ‘um ponto de referência de tiro”.

Um dos entrevistados relata que teve a casa invadida 4 vezes, inclusive ameaçando o neto adolescente de 14 anos, por estar olhando pela janela durante uma operação. Nesta ocasião a polícia revirou a casa, quebrou o fogão, deram tiros perto do portão” Eles podem entrar, mas respeitar os moradores”. Outra testemunha conta que sua casa foi invadida, toda “revirada mesmo” e ainda levaram os CDs.

O ano de 2016 foi o mais difícil, com tiroteios incessantes, hoje há uma parte da favela que ainda tem muito tiroteio, “lá embaixo”. Há uma divisão de território, em cima da favela permanece a polícia e em baixo os traficantes. “Ali mesmo onde eu moro o beco que eu moro a roupa do meu esposo na corda que ele usa no emprego estava toda furada de bala. Era tanto tiroteio onde eu moro, que é uma boca de fumo ali”. A polícia vinha de helicóptero e quando via os jovens armados davam tiros.

Até então não respeitava nem o direito de entender que a gente corria perigo, porque poderia acertar uma pessoa dentro de casa como acontece muito que a gente vê na televisão, de bala perdida. Outro dia morreu uma senhora que estava em casa cozinhando né então é muito perigoso também isso os confrontos entre eles. (Grupo focal, família).

PROJETOS E SONHOS PARA O FUTURO, EM MEIO ÀS DESIGUALDADES, NO JACAREZINHO/RJ

São jovens que apesar das vulnerabilizações e riscos, apresentam projetos para o futuro. A maioria pensa em uma profissão e muitos em continuar os estudos, o que pode indicar um efeito positivo da ambiência do Oratório. Observa-se a centralidade que dão à educação em seus projetos de vida. Importante notar que são poucos/as que querem ser jogadores de futebol profissionais, seja pelo trabalho realizado no Oratório, mostrando que o futebol é uma opção entre outras, seja porque o futebol não é a única atividade do Oratório. Chama a atenção que o constituir família e casar não fez parte dos temas abordados pelas meninas. “Eu já tive vontade de ser professora de português, porque eu sou boa em português”. É comum expressar vontade de “fazer administração. fazer uma faculdade de ciências também” E há quem deseje “ser escritor. Minha cabeça vai para frente.”.

Têm expectativas profissionais para o seu futuro como ser advogado, médico, pediatra, veterinário, engenheiro civil, psicólogo, tenente da marinha, fazer exército, ser bailarina e também, youtuber, fotógrafa, chef, jogadores e jogadoras de futebol, assim como mestre em capoeira.

As mães, sem exceção fazem referência à importância do estudo na vida dos meninos/meninas: “Falo para ele estudar se ele não estudar ele não vai arrumar nada na vida dele. Tem que estudar, estudar, estudar”.

Os professores acreditam que seus alunos têm possibilidades de no futuro serem profissionais reconhecidos como “engenheiros, advogados, médicos, ou o que quiserem, e que não se percam para o lado ruim da vida, que se formem, se tornem pessoas, assim, de bem”.

Mas ao falar de sonhos, a comunidade entra como parâmetro, e muitos querem sair ou tirar os parentes do Jacarezinho: “Tirar meus pais daqui de dentro”; “Tirar minha família daqui de dentro”; Tirar meus avós e minha mãe daqui de dentro; “Meu sonho é conseguir ter sucesso sei lá o que puder fazer e conseqüentemente se tiver sucesso não vou ficar aqui dentro; Eu quero um futuro melhor, sair da favela, sair mesmo daqui. Desejam trabalhar, para poder comprar vários itens como roupas, eletrônicos e fundamentalmente não depender de

ninguém, uma jovem deseja poder comprar muita comida, conhecer restaurantes e outro ir mais vezes às Lan houses.

Alguns falam em sair do país, “morar fora” em vários países como Canadá, Estados Unidos, Suíça, Inglaterra, França, Espanha, Portugal, em locais onde haja menos violência do que no Brasil e mais perspectiva de futuro. Os sonhos de outros jovens é viajar tanto pelo Brasil como para outros países. Um dos entrevistados diz querer ajudar no futuro as pessoas do Jacarezinho.

MUDANÇAS NA VIDA DOS MENINOS E MENINAS, PERCEPÇÕES, E O IMPACTO DO PROJETO

Quando questionados que mudanças sofreram desde que entraram no Oratório, os e as jovens, se referem a várias, desde a aprendizagem de esporte como futebol. É quando se tem como parâmetro, um modelo, aquele educador que os encorajava e ao mesmo tempo os tranquilizava e os fazia perder o medo. Cita-se o incentivo da coordenadora para que tivessem mais confiança, não fossem tão agitados, e lembram sua importância para a mudanças de postura, incentivando companheirismo, construção de redes, fratrias entre colegas.

O que mais aprenderam no Oratório, destacam, é o valor da educação, o respeitar e ser respeitado pelo outro, cuidar do meio ambiente e do lixo. Mudanças pessoais aconteceram e são mencionadas, consideram alguns que se tornaram mais tranquilos e destacam que hoje têm uma melhor relação com a mãe e o pai.

Muitos tiveram também mudanças na escola, deixando de ser tão bagunceiros, falando menos durante as aulas e desenvolvendo uma maior concentração nos estudos. Apesar de muitas das crianças e dos adolescentes estudarem na Escola Salesiana, os depoimentos apontam que é principalmente no Oratório, com seus educadores, que aprenderam regras de convivência, importantes tanto para o cotidiano quanto para um projeto social calcado em respeito ao outro, à outra, ou seja preocupado com cidadania.

O Oratório ensina regras como na hora do treino, não fazer bagunça e respeitar uns aos outros, principalmente durante as aulas de luta e de futebol, devido a disciplina que exige as atividades esportivas.

Foram os professores do Oratório. Eles ajudam pra caraca a gente mudar. Sim, eles brigam, mas especialmente o educador X, da luta, quando a gente fica fazendo bagunça, ele começa a falar: ‘parou, não vamos mais treinar’. E a gente fica quieto. Às vezes ele manda fazer flexão. (Grupo focal, crianças).

Quando eu cheguei na escola, eu não aprendia muito sobre educação e também, falo muito. O Oratório me ensinou um valor bom, respeitar.

Se você quer ser respeitado, tem que respeitar os outros. (Grupo focal, crianças).

Também, no Oratório, eu era muito bagunceiro. Quando o padre está lá na frente falando, muitas pessoas ouvem, muitas pessoas começam a falar. Também através dele comecei a ficar quieto e através do professor de luta, por que ele diz que você tem que ter respeito onde você estiver. E no Oratório, ele fala, que onde a gente está, e todo mundo fala, na casa de Deus e tem que ficar quieto, tem que respeitar. (Grupo focal, crianças).

Uma das professoras entrevistadas destaca mudanças de comportamento nos alunos que frequentam o Oratório. Comenta que os alunos lhe chegaram com avaliações negativas, muitas vezes por parte de outros professores, sendo rotulados como indisciplinados. Mas observam que não se comprovou tal avaliação negativa. Consideram que aqueles alunos com a participação nas atividades do Oratório tiveram muitas mudanças quanto a disciplina, valores morais, valores sociais, e demonstraram respeito ao próximo. Comentam na sala de aula as atividades do Oratório com admiração:

Eu tenho uma turma de quarenta e dois alunos que eu consigo manter numa disciplina sem me exaltar demais, apenas no olhar, sabe, são crianças que já estão aprendendo a ter limites porque no Oratório eles são cobrados... eles são cobrados, são chamados,' olha, a nota está baixa, vamos correr atrás, vamos recuperar', o Oratório é para quem merece, para dar uma certa pressão até para eles criarem uma responsabilidade. [...] o Oratório é envolvente, se eu não morasse tão longe eu seria voluntária. (Entrevista, professora).

O Projeto, segundo o Padre Ivan (diretor do Projeto), é “uma cereja do bolo”, os meninos aprendem com mais facilidade do que os outros que estão fora. Sem a presença do Oratório seria mais uma escola, no entanto é diferente tem o apoio do Real Madrid o que “gera orgulho nesses meninos” e possibilita que vejam a vida além do Jacarezinho e para quem se esforça, não há limites. O Projeto é um acréscimo de valores. O Padre Ivan também lastima não poder atender mais crianças da comunidade, criando assim “uma elite”, com muita diferenciação, com mais oportunidades para aqueles que estão dentro da escola e do projeto.

O apoio da FRM impacta diretamente o trabalho e a vida das crianças. Sem esse apoio concreto não poderiam dar continuidade ao mesmo formato das oficinas e também garantir a qualidade das mesmas. Complementa o Padre Ivan: “Eu diria, nós teríamos um projeto aqui sendo feito no sábado, mas seria bem esporádico, um voluntário para futebol, seria só com trabalho voluntário e a qualidade talvez não fosse tão boa”. Mas a parceria deu certo devido a credibilidade dos

Salesianos na Comunidade e da Fundação Real Madrid, o que mais explicita o Padre Ivan: “A parceria com o Real Madrid ela é primordial para este Projeto que a gente faz.

Sem este Projeto dificilmente a gente estaria fazendo um trabalho tão bom, que está sendo feito aqui com qualidade. E o trabalho que nós fazemos aqui é de resgate de vidas, num sentido bem preventivo da palavra, possibilitando que as crianças e os adolescentes adentrem um horizonte, digamos, produtivo, para vida delas, no sentido humano, existencial, religioso. Então eu acho que essa parceria ela tem tudo para crescer, se ampliar, porque público e acesso a público nós temos, a gente quer triplicar o número de pessoas atendidas aqui. (Entrevista, Padre).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Combinamos no estudo original um local de escuta, estruturado em questões por roteiros que orientaram entrevistas e grupos focais, com oportunidades para lugares de fala de distintos sujeitos de pesquisa, muitas vezes invisibilizados, quando em avaliações de projetos limita-se a cifras e indicadores de rentabilidade, eficiência e eficácia. Não que consideremos tal metodologia inócua. Registro são necessários, mas insuficientes se as preocupações são condições de vida e trajetórias possíveis em termos de direitos humanos e o direito de ter o direito de ser ouvido, de participar.

Daí termos registrado falas em detalhes para indicar sua diversidade, racionalidades, muitas pautadas por afetividade e subjetividade para melhor discutir o que vem o Oratório no Jacarezinho - e indiretamente, a Fundação Real Madrid, por seu indispensável apoio a essa instituição, significando quer para os meninos, meninas e adolescentes que frequentam o Projeto, quer para seus responsáveis, no caso de familiares, aqui ouvidos.

A contextualização apresentada, destacando violências institucionais e o lugar de Jacarezinho em uma sociedade pautada por desigualdades sociais de varias ordens, estabelece os limites do possível e não autorizam interpretações estruturais sobre mudanças a médio e longo prazo em trajetórias de vida jovens, como dos e das que passam pelo Projeto, mas questionam determinismos e permite avaliar positivamente a experiencia focalizada em termos de oportunidades, mesmo que datadas, se espaços de convivência e influência de valores de sociabilidade nível de contra corrente são admitidos como importantes. Pelo menos assim os as jovens consideram o Projeto.

Enfatiza-se que a população focalizada seria comumente estigmatizada e retratada inclusive nos meios de comunicação, como parte de uma comunidade sem saída, ou assim representada pelo silencio

quanto a suas potencialidades de buscar saídas. De fato, era de se esperar que desencantos minassem a busca por alternativas a horizontes limitados por diversas violências e vulnerabilizações. Mas fomos surpreendidas com a vontade das crianças e jovens por falar, apresentando críticas a situações vividas que se indicavam, sim, desencantos com instituições que deveriam lhes proteger como a polícia, sugeriram também resistências, negando rótulos sociais pejorativos, inclusive da comunidade de pertença. O lugar, a Favela, se desenhada verbalmente como lugar sem equipamentos coletivos e dominada por conflitos entre policiais e traficantes, ou entre estes, era também apresentada como um lugar de convivência de iguais, dos amigos, das amigas, dos e das colegas, onde fratrias são tecidas. Note-se que a escola, e aí o Projeto colabora para a implícita ou insinuada postura de avaliação de que se houvesse vontade política, Jacarezinho poderia ser diferente, e que não é suficiente que o Projeto se configure como um oásis, ou um pouso em um território pacificado. As apreciações positivas em relação ao Oratório se misturam com uma questão insinuada- até quando contarão com um espaço diferente?-com outras explicitadas sobre o futuro: eles e elas expressam vontades de desenhando outros futuros.

Tivemos também o testemunho de professores e diretores de escolas, reiterando a ideia, expressa por instrutores do Projeto e responsáveis familiares, de que os Oratórios viriam de fato colaborando para o desempenho escolar e para melhorias nas relações sociais. E assim negando profecias sobre determinismos, ou seja de que jovens que foram um dia indisciplinados e indolentes, continuariam assim, mesmo após frequentar o Projeto.

A importância da singular metodologia da FRM combinando 'expertise' técnica com uma linguagem por valores que se afastam do comum sentido de competição e agressividade no futebol e a possibilidade de meninas também jogarem bola, toma corpo empírico nos testemunhos deles e delas. Elas de alguma forma ressocializariam os meninos, ou seja para serem mais sensíveis e terem práticas de jogos quer entre eles, ou com elas, avessas a agressividades. Mas no tocante a gênero há controvérsias, e muitas meninas preferem jogar entre elas, e são críticas a experiências de times mistos quanto a gênero/sexo. Já nas relações entre os colegas nas partidas quer amistosas quer com fins de competição, os meninos tendem a adotar comportamentos menos violentos, o que sugere que haveria que mais investir por mudanças nas relações de gênero e que os métodos de futebol menos competitivo e mais amistoso necessitam de outros reforços para rupturas com tradições pautadas por norteamo patriarcal.

De fato destacamos no estudo original a importância do futebol para subverter estereótipos de gênero e contribuir para empoderar meninas. No caso dos Oratórios (como em Jacarezinho e em Niterói), um princípio que orienta metodologia da FRM vem trazendo resultados positivos, qual seja de investimentos na qualidade dos treinadores, sua sensibilidade, e o lugar da combinação entre afeto/cuidados/respeito/capacidade técnica, para que de fato os treinadores falem aos/às estudantes. Mas se insiste que a complexidade de mudar estereótipos, como os que desqualificam as meninas como boas jogadoras de futebol pede mais investimentos sociais ampliados, ou seja passando pelo ensino formal, debates com pais e mães e com as crianças e jovens e em especial políticas públicas de inclusão e por debates sobre gênero nas escolas.

Este trabalho é uma amostra seletiva, arbitrária do estudo de avaliação mais amplo, como antes comentado. Selecionamos para essa peça, narrativas que tinham como parâmetros, percepções sobre o vivido e o aprendido no projeto e como os valores que norteiam a metodologia da FRM eram aplicados e resgatados pelos alunos, aos poucos foi se reconstruindo. Indica-se a importância de mais se decolar e se aterrissar em realidades de comunidades vulnerabilizadas. Falas diversas sugerem que as percepções sobre o trazido pelo projeto revelam parâmetros contextuais, estruturais, no caso situações de desigualdades, pobreza, abandono pelo Estado, estigmas sociais, violências. Mas também sugerem que o estímulo via o apreço pela educação e convivência com relações sociais de respeito, um aprender divertindo-se, praticando esporte, estando em um ambiente seguro alimenta sonhos, projetos e outras formas de estar. O caso analisado revela traumas por violências variadas, inclusive situações de carências comunitárias que são reflexas tanto do abandono pelo estado, desigualdades sociais, que se traduzem em muitos casos, em racismos institucionais. É quando os projetos como o analisado, em uma área de favela tida como área de risco, pelos casos de homicídios, tráfico e enfrentamentos entre policiais e aqueles tidos como “marginais”, mas integrados nas vidas da comunidade, vai além de ser um “lugar diferente” que leva a crianças e jovens o direito ao lazer, ao esporte, à arte, mas também contribui na socialização cidadã que tira dos e das beneficiárias a síndrome do fatalismo. Mas deixa também em aberta a questão de trajetórias futuras daqueles e daquelas que passaram pelo Projeto, ainda que já seja um avanço que insistam os e as entrevistados em apresentar sonhos e projetos para outros devires.

Enquanto comunidades como Jacarezinho não sejam objeto de políticas públicas integradas, universalizadas, experiências como o Projeto serão importantes, mas serão casos, em estudo.

BIBLIOGRAFÍA

- Castro, M. (1992). "Alquimia de categorías sociais na produção dos sujeitos políticos: gênero, raça e geração entre Líderes do Sindicato de Trabalhadores Domésticos em Salvador". *Revista Estudos feministas* no. 0. Florianópolis: UFSC, 57-73.
- CEPAL (2014). *Panorama Social de América Latina*. Capítulo III Juventud: áreas críticas de la agenda para el desarrollo con igualdad, 127-169. In: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37626/6/S1420729_es.pdf
- Costa, W. S. (2016). "Análise socioeconômica de aglomerados subnormais do município do Rio de Janeiro com foco na população negra". Trabalho apresentado no VII Congresso de la Asociación Latinoamericana de Población e XX Encontro Nacional de Estudos Populacionais, realizado em Foz do Iguaçu/PR – Brasil, de 17 a 22 de outubro de 2016.
- Gatti, B. A. (2005). *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro.
- IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010). *Censo Demográfico. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2010*. Rio de Janeiro: IBGE. In: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/>
- Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Duarte, R. "Entrevistas em pesquisas qualitativas". *Educar*, 24 (pp. 213-225). Curitiba: Editora UFPR.
- Reis Mendes, I.C. (2006). "Programa Favela-Bairro. Uma Intervenção Estratégica?" Tese USP, Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, São Paulo.
- Saffioti, H. (1992). "Rearticulando gênero e classe social". In COSTA, A.de O. e Bruschini, C. (org.). *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.

EDUCACIÓN PARA TODOS Y PROPUESTAS PARA POCOS

LA EDUCACIÓN INTERNACIONAL EN ARGENTINA

Liliana Mayer

INTRODUCCIÓN

América Latina en general y Argentina en particular han realizado grandes avances en materia educativa en las últimas décadas. En particular, en lo que refiere a la ampliación de la matrícula y universalización de la escuela media, aún con todo lo que resta por hacer. Dentro de las asignaturas pendientes, resta avanzar cualitativamente en una democratización que se alcanzó en términos cuantitativos, ya que a la par de los avances en inclusión educativa, se reforzaron viejas desigualdades y surgieron otras nuevas. Una propuesta diferente —y diferenciada— que se fue vigorizando en los últimos años en el continente en general y en Argentina en particular es la de la educación internacional, basada en programas que se acreditan en otras latitudes y que ingresan a las escuelas en redes globales. De esta manera, ciertas escuelas se internacionalizan. En las próximas páginas analizaremos esta modalidad educativa para escuelas privadas de elite en Argentina, focalizando en los modos en que se construye un perfil de alumno particular, orientado al “mundo”, inclusive cuando no pierde el anclaje territorial.

LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA

Los sistemas educativos en general y los de América Latina en particular han atravesado, desde sus comienzos, grandes cambios. Dentro de las transformaciones para resaltar, ocupan un lugar preponderante los procesos de inclusión educativa derivados de la universalización de la educación, en particular en el nivel secundario o medio e inicial. Con diversos matices y diferentes logros (Beech, 2009), los sistemas educativos de la región, desde su fundación garantizaron la universalidad del nivel primario, dejando los demás niveles, en particular el secundario para los sectores acomodados: varones, urbanos y de sectores medios en adelante, que fueron sufriendo procesos de ampliación de su matrícula, a la par se desarrollaban modificaciones en el mercado laboral y en la vida social. Sin embargo, no es hasta la década de los noventa cuando se modifica la mayoría de las legislaciones educativas, promoviendo la obligatoriedad de al menos el trayecto inferior del nivel medio, cuando no su totalidad. Muchas de esas leyes fueron modificadas durante la primera década de este milenio, ampliando los compromisos educativos de los Estados- Nación de la región (Mayer y Nuñez, 2016).

Más allá de los logros divergentes de cada país luego de estas reformas e inclusive, las desigualdades entre sus jurisdicciones, estas políticas públicas muestran resultados positivos: para el año 2014, el 59% de los jóvenes del continente ha completado la secundaria. Si bien este dato da cuenta de lo mucho que resta por hacer, sí resulta pertinente resaltar que son los jóvenes de hogares pobres quienes más se beneficiaron con la expansión educativa: hacia 2014 registran un aumento de entre 0,6 y 0,4 de años adicionales. A su vez, la clase media alcanza hasta 10,8 años, lo que da cuenta de importantes avances en términos de la ampliación de la cobertura educativa en los distintos países. En términos de género, son las mujeres las que más se han beneficiado con la expansión educativa, superando en cantidad de años a los varones en doce países de América Latina (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], CEPAL y CAF, 2016).

Sin embargo, pese a la búsqueda de igualdad y de ampliación de derechos que rigen el espíritu de estas leyes, los procesos de inclusión educativa han devenido en nuevas desigualdades y en la profundización de las existentes, que derivan en trayectorias educativas disímiles para los jóvenes de la región. Si bien el ámbito académico ha estudiado de manera persistente las dificultades y desigualdades que presenta el mundo educativo, el campo de investigación se ha focalizado, de manera privilegiada, en los estudios que combinan los estudios de la pobreza —o los sectores populares— en la escuela estatal. De

manera mucho menor, se han analizado los modos en que los sectores de elite desarrollan prácticas, programas y políticas para reafirmar sus posiciones de privilegios (Larrondo y Mayer, 2018). Dentro de estos estudios se argumenta que estos análisis —las escuelas de elite— son esenciales para dar cuenta del sistema educativo en su conjunto y para estudiar las desigualdades sociales y educativas, que también se construyen y producen a partir de las prácticas de estos sectores. Esta afirmación no es nueva: Mills (1956) aseveraba que las escuelas de elite son la agencia más importante para transmitir las tradiciones de los sectores sociales acomodados y las regulaciones para acceder a las nuevas riquezas. Estas instituciones suelen pertenecer al subsistema de educación privado, también relegado en las investigaciones en nuestro continente, pese a ser el espacio geográfico donde de diversas maneras y con diferentes impulsos, más ha crecido en los últimos años (Verger, Moschetti y Fontdevila, 2017).

La escasa investigación de estos sectores y de las instituciones que habitan —en términos relacionales— suele explicarse por cuestiones cuantitativas, en tanto se trata de pequeñas porciones de las poblaciones nacionales y también por una focalización de la agenda de investigación en los sectores populares y/o desfavorecidos por las etapas del modelo de acumulación actual, en parte para intervenir sobre esas situaciones desfavorables y en parte para iluminar a sectores que tienden a carecer de espacios visibles de interlocución. Sin embargo, en la medida en que no existen sociedades sin elites y en consecuencia, sin desigualdades, se torna imperioso estudiar sus modos de transitar y habitar la sociedad, ya que pese a los promesas del Iluminismo respecto de la creciente igualdad de oportunidades, las sociedades económica y culturalmente desarrolladas donde el sistema educativo actúa como un engranaje fundamental de legitimación y producción de desigualdades (Bourdieu y Passeron, 1970). Bourdieu sostiene que en las sociedades modernas de diferenciación creciente corresponde referirse a clases dominantes en plural, debido a la constitución de diversos campos de poder con capitales propios, donde además se distinguen la tenencia de capital económico del cultural. Las sociedades modernas valoran de manera creciente la cultura, al tiempo que la misma adquiere ciertos niveles de autonomía de la posesión —o acumulación— de capital económico, lo que establece distinciones estéticas y semánticas. En su análisis sobre las elites, Bourdieu piensa la sociedad francesa como una estructura inmóvil y pesimista respecto al cambio social. Si bien reconocemos el peso de las tradiciones y trayectorias previas que delimitan mucho de las biografías futuras —en especial de los jóvenes y en tanto, de los estudiantes— es cierto que, en América Latina, siguiendo el análisis

de Rovira Kaltwasser (2019) podemos encontrar procesos que problematicen la visión de sociedades tan estáticas y las escasas posibilidades de cambio social. Esto se ejemplifica con los procesos de independencia, la Revolución Mexicana, las formas de inserción de las fuerzas militares y armadas, y luego ya más recientes, el peronismo y el chavismo, que alteran algunas bases de la distribución del poder. Siguiendo su análisis, estos procesos pueden entenderse como disputas entre elites y no tanto como luchas de clases caracterizados por los intentos de constitución de un sujeto popular. Si bien esto da cuenta de ciertos procesos de renovación de cuadros y en consecuencia, ciertos niveles de movilidad social, no necesariamente esto implica que procesos sean generalizados así como tampoco pérdida de hegemonía de los sectores antes establecidos, sino que muestra sus diferentes composiciones hacia dentro de estos sectores.

MASIFICACIÓN ESCOLAR Y EDUCACIÓN INTERNACIONAL: EL PROGRAMA DIPLOMA Y LAS HIPÓTESIS DE TRABAJO

A la par de los procesos de masificación arriba mencionados, las desigualdades educativas se han mantenido, cuando no incrementado, desarrollándose otras nuevas y nuevos circuitos diferenciados, que derivaron en diferentes denominaciones, como democracia o inclusión excluyente (Saraví, 2015) o bien en procesos de fragmentación o segmentación —según los casos— crecientes de los sistemas educativos (Tiramonti, 2004, Saravi, 2015), que generan procesos de diferenciación institucional, que remite a la estructuras de desigualdad socioeconómicas y de distanciamiento social, relacionada con la esfera moral y la cultural, delimitando mundos que difieren entre sí en virtud de valores, expectativas y modos de vida de quienes participan de estos circuitos (Tiramonti y Ziegler, 2008)

En este marco es que resulta relevante el estudio son los programas de educación internacional en la educación obligatoria: si bien todavía no existe un consenso respecto de su significado, en nuestra investigación refiere a escuelas que ofrecen un *currículum* internacional, avalado por sus programas específicos, más allá de la procedencia de sus estudiantes. Esta definición nos permite pensar el fenómeno de la educación internacional como diverso y heterogéneo, a la par que se ha ido expandiendo.

La educación internacional aparece más extendida bajo dos modalidades: escuelas binacionales, es decir que pertenecen a un segundo sistema educativo, por lo general asociados a las potencias de occidente o la adhesión, luego de un arduo proceso, de escuelas al Programa Diploma del Bachillerato Internacional (PDBI) dependiente de la Organización del Bachillerato Internacional (OBI) con sede

en Ginebra, Suiza. Esta modalidad es la más extendida en nuestro continente en general y en Argentina en particular. Si bien en nuestro país, debido a un convenio entre la OBI y el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, diez escuelas estatales adhieren al programa, la adhesión al “mundo del Bachillerato Internacional” se realiza de manera principal a partir de la membresía de escuelas del subsistema privado asociadas a determinados públicos de elite: se trata de escuelas con altas cuotas mensuales, en general de más de setenta años y que en sus orígenes albergaban a públicos de comunidades específicas, ya sea nacionales, étnicas o religiosas y que luego fueron ampliando su público por fuera de esas fronteras (Mayer y Schenquer, 2014; Rubel, 2011).

El PDBI comenzó hace más de cuarenta años para asistir a familias nómades a través de un programa de reconocimiento a nivel mundial que permitiera la movilidad estudiantil. Con el devenir de los años, se fue expandiendo a otros ámbitos y públicos, a la par que fue agregando otras dimensiones de reconocimiento en el campo educativo, basadas en el entendimiento en la diversidad cultural, la mentalidad internacional y la promoción de una ciudadanía global comprometida con objetivos relacionados al desarrollo sustentable y el reconocimiento de las diferencias.

En términos específicos, el PDBI consiste en una malla curricular de dos años que se ofrece a los estudiantes de entre dieciséis y diecinueve años y que, para obtenerlo, deben acreditar la cursada de una materia interdisciplinaria –Teoría del Conocimiento– y luego otras seis asignaturas que se eligen dentro de un grupo de cursos: estudios de lengua y literatura, adquisición de lenguas, individuos y sociedad, ciencias, matemática y artes. A esto se le suman las actividades del área Creatividad, Acción y Servicio (CAS), donde los estudiantes deben sumar créditos en actividades relacionadas al aprendizaje servicio (Swalwell, 2013; Swaminathan, 2007) y la redacción de una monografía sobre un tema de investigación desarrollado a lo largo de los dos años que dura el programa. En los últimos meses del segundo año, los estudiantes deben rendir exámenes escritos de cada uno de las asignaturas cursadas, que son evaluados por agentes externos a las instituciones participantes. En cuanto a las escuelas, para poder pertenecer al “mundo del Bachillerato Internacional”, deben atravesar un proceso de dos años de autorización rigurosa, evaluación institucional y llegado el caso, adecuación de sus idearios institucionales a los del Bachillerato Internacional (BI)¹, para

1 A lo largo del capítulo utilizaremos esta abreviatura para referirnos al Bachillerato Internacional. En los fragmentos de las entrevistas citadas, puede encontrarse la sigla invertida, IB, siguiendo a su denominación más común en inglés. Dejamos esto para evitar intervenir de todas las formas posibles el discurso de los actores

poder poner en práctica el programa². Según datos de la IBO, mientras que en 1994 eran quinientas las escuelas afiliadas a nivel mundial, en el año 2016 alcanza a tres mil cien instituciones. En América Latina, el desarrollo y crecimiento del PD del BI no es un proceso lineal ni homogéneo. En Ecuador, Perú y Costa Rica, gran parte de su expansión se explica a partir de las escuelas de gestión estatal³. En el caso de Argentina, si bien en la Ciudad de Buenos Aires se firmó un convenio para que las escuelas de este subsistema puedan pertenecer a esta red, su crecimiento se observa relacionado a escuelas del subsistema privado de “élite”, siendo uno de los diez países con mayor cantidad de escuelas BI del mundo (Bunnell, 2008).

En este sentido, nuestra principal hipótesis sostiene que las escuelas que adoptan los programas relacionados al Bachillerato Internacional, lo hacen para validarse —y revalidarse— dentro de sus circuitos, como escuelas “buenas” y “exigentes”, al tiempo que se separan de escuelas que si bien son para los mismos públicos en términos socioeconómicos, se las conoce como escuelas “para ricos”, es decir espacios que privilegian la producción y reproducción de cierres sociales y de jerarquías (Dubet, 2007) por sobre los procesos de aprendizaje. Esta distinción permite delimitar fronteras morales y simbólicas no ya hacia fuera de sus propios espectros, sino hacia dentro de los mismos, ya que se posicionan como escuelas que, si bien albergan a públicos selectos y de élite, intentan despegarse de esa imagen a partir de una *reputación* y cultura institucional asociada a la educación de *calidad* y *excelencia académica*. Estos repertorios deben tener, a nuestro juicio, “soportes” materiales y/o simbólicos que permitan validar, revalidar y reponer esa cultura institucional de manera cotidiana.

Para nuestro análisis, nos valdremos del trabajo de campo comenzado en el año 2018, en el que se entrevistaron⁴ a agentes edu-

2 Si bien el PD es el más extendido de todos los programas que ofrece la IBO, no es el único. Se desarrollan también el Programa de Primaria (PYP), el Middle Years Programme (MYP), para los años anteriores al PD y un programa orientado a la elección de estudios superiores y empleabilidad, el Career Related Programme (CRP)

3 Para un abordaje de estos procesos véase Beech, J., Guevara, J. y Del Monte, P. (2018).

4 En todos los casos entrevistados, sus repertorios fueron abordados comprensivamente, es decir, teniendo en cuenta los contextos específicos dentro de los que los mismos se desarrollan. Desde nuestra perspectiva, todo actor social al narrar una situación determinada, la produce. En relación con nuestro diseño metodológico, coincidimos con Saltalamacchia cuando señala que el individuo es “[...] un lugar de “anudamiento” de un conjunto determinado de relaciones sociales” (1992, p. 38), por ello es de suma importancia acercarnos al conocimiento de las trayectorias de los ac-

cativos —autoridades y docentes— de escuelas miembros del PDBI, investigación que se realiza para indagar los sentidos y formas de su implementación (Ball, 1989) en estas escuelas y a partir de allí qué tipo de ciudadanía tienden a construir estas escuelas⁵. En muchos casos, las entrevistas estuvieron acompañadas por observaciones de clases, trabajo de archivo en las instituciones y análisis de documentos programáticos y de las páginas web de seis instituciones, ubicadas en el área metropolitana de Buenos Aires. Para este artículo, se trabajaron quince entrevistas cualitativas para mostrar las diferentes formas en las que el PDBI se despliega. En este sentido, las escuelas no son consideradas como simples organizaciones, sino a partir de la micropolítica (Ball, 1989), lo que permite dar cuenta de las mismas como espacios de lucha de poder, donde los actores luchan por el control y donde se cristalizan distintos objetivos e intereses que están ideológica y valorativamente orientados y las formas concretas y singulares en que se desarrollan estas micropolíticas, construyen la macropolítica.

tores como observable de los sistemas relacionales en los que se encuentran insertos. En este sentido, creemos que cada entrevista no estructurada puede ser considerada un verdadero testimonio de la situación que experimentó el entrevistado. Como sostiene Saltalamacchia (1992), por definición, todo entrevistado es un actor de los sucesos narrados: lo vivió y en su relato los interpreta, tanto desde intereses materiales o simbólicos que organizaron su participación, como por instrumentalidades cognitivas. Entonces, los datos que provee deben ser evaluados o tenidos en cuenta incorporando esa construcción. La opción por esta técnica se debió a los objetivos de la investigación. Por tratarse de una estrategia cualitativa, esta técnica permitía obtener información del programa, a través de un debate respecto al mismo. Las entrevistas fueron no estructuradas, entendiendo por estas, aquellas en la que existe un planeamiento previo acerca de los temas a tratar pero que se puede modificar durante el transcurso de la entrevista misma. En las mismas se indagó y profundizó en las trayectorias de los actores para aprender los cambios en la posición estructural de los mismos y el desarrollo de su experiencia social, tratando de captar las creencias y las sensibilidades políticas particulares de estos individuos. Nos interesa acercarnos a la perspectiva del actor en su contexto abandonando el punto de vista “único” en beneficio de la pluralidad de puntos de vista coexistentes (Bourdieu, 1999). Como es lógico, la investigadora aportó a las entrevistas sus instrumentos analíticos, su entrenamiento en el análisis de situaciones y un conocimiento quizás más global sobre el proceso; conocimiento logrado tanto mediante el previo estudio de fuentes secundarias como de otras entrevistas. Pero, una vez en la relación, ese bagaje es solo uno de los insumos. La entrevista debe ser entendida como el marco de una elaboración teórica conjunta en la que no necesariamente surgirán acuerdos totales o aprovechamientos semejantes; pero sí interpretaciones que no existían antes de la relación (Saltalamacchia, 1992).

5 Más allá de las asignaturas específicas referidas a la temática, la escuela tiene como fin último la construcción de ciudadanía, y la cuestión territorial es un eje fundamental para tal fin, algo que está en redefinición y tensión a partir de la globalización. Un desarrollo de estas cuestiones puede verse en Beech (2018).

Los agentes y las instituciones no son reductibles a simples reproductores de programas —a modo de paquetes— sino que intervienen en su delimitación y construcción, de manera consciente o no: en las escuelas hay negociación, casualidad y acciones *ad hoc*. Si sostenemos que las políticas en general y las educativas en particular están mediadas por discursos y agencias internacionales (Beech, 2009) y que, pese a la centralidad estatal, existen otras organizaciones con o sin lucro que intervienen en la delimitación de las políticas educativas, tanto en su desarrollo como en su implementación (Ferguson, 2008), podemos sostener, siguiendo a Ball (2012), que el PDBI en tanto política educativa está siendo constantemente reinterpretado y transformado por los diferentes actores participantes del proceso, en contextos diversos en lo que refiere a su materialidad, historia y relaciones de poder; y donde juega un rol preponderante la creatividad de las escuelas y sus actores para interpretar, *traducir* y poner en práctica esas políticas (Beech, Guevara y Del Monte, 2018).

INCLUSIÓN, CONTENCIÓN Y MERITOCRACIA

En una entrevista con un directivo de una de las escuelas, cuando menciona aspectos positivos del Bachillerato Internacional, sostiene que, a través de la adhesión de la institución al mundo del Bachillerato Internacional, la escuela se torna previsible:

El Bachillerato Internacional te ordena, ordena la institución. Nosotros ya tenemos las fechas de examen del año que viene [2019] y del otro [2020], ya estamos preparando informes y otros documentos, algo que acá [en Argentina] si no es imposible. Tenemos la planificación por los próximos cinco años. Y además no se puede pedir prórroga.

De manera análoga, un directivo de una de las primeras escuelas donde se instaló el PDBI afirma:

La pregunta que surge, no sé si es filosófica, pero uno reflexiona y esto se instala en 1995 y en 2019 seguimos con esto, claramente la población cambió y claramente la escuela también, el perfil del colegio se modificó y nosotros seguimos con esto. Ahora está re instalado.

Y luego continúa:

Es difícil sostener lo mismo, porque la escuela cambió mucho y para mí, para bien: ahora acompañamos a los chicos, ya no es solo 'que estudien y que les vaya bien', los acompañamos en sus dificultades, sus problemas y limitaciones, esto para mí está bueno, pero si vos hablás con algún academicista duro, te va a decir que no. Ahora se

privilegia el bienestar, que los chicos estén bien. Pero sigue siendo una escuela exigente.

A primera vista, y sin extendernos en este tema, el BI actúa como eje ordenador de las escuelas, frente a los cambios propios —y muchos continuos e inclusive contradictorios— de la política educativa, que deriva en transformaciones e indefiniciones, al menos para muchos agentes estatales. Una autoridad entrevistada en otra de las escuelas, quien a su vez es egresada de esa institución, si bien reconoce el esfuerzo que se realiza en pos de este “bienestar estudiantil” y lo valora positivamente, también muestra cierta nostalgia por los “tiempos pasados y mejores”:

Yo no tengo experiencia en otros colegios, siempre trabajé acá, tengo la experiencia mía de alumna, y la de mi hija que estudió acá y me parece que sigue dando... me parece que lo que le pasa al colegio es lo mismo que le pasa en otras escuelas, a nivel social. O sea, en ciertos estamentos es como si se vaciarán los contenidos y se priorizarán las formas. Pero eso tiene que ver con lo social, con la cultura y los cambios que se dieron.

Dentro del campo de la investigación respecto de las escuelas de elite, no son pocos los autores que señalan ciertas metamorfosis que las mismas fueron atravesando, lo que implica ciertos grados de apertura (Howard y Gaztambide-Fernández, 2010; Kahn, 2010; Cookson y Hodges Persell, 2010), señalando que la exclusión social y el registro social ya no tienen el mismo peso como indicador de elite ni de “calidad”. Como lo ilustra el fragmento arriba citado, estas escuelas habrían declinado niveles de exigencia en pos de la ampliación —hasta determinados niveles— de su público, atendiendo a ciertos niveles de heterogeneidad que esto posibilita. En este sentido, es común escuchar a docentes, coordinadores y directivos resaltando las estrategias que posibilitan entornos más inclusivos en sus instituciones. Una profesora-coordinadora de una de las escuelas en las que realizamos trabajo de campo cuenta: “Acá los chicos la pasan bien. Es una escuela exigente, pero se nota que la quieren, que disfrutan venir”

En otra escuela sostienen:

Nosotros trabajamos mucho con las familias, para que cuando hay problemas de aprendizaje, se pueda sostener al alumno. El trabajo es con los profesores, el gabinete psicopedagógico, tutores, autoridades e inclusive otros padres del curso. También pedimos que, si hay profesionales trabajando ajenos a la escuela, se sumen al trabajo para evitar que los chicos tengan que cambiar de escuela. Por lo general esto funciona muy bien.

Un coordinador de otra escuela dice:

Yo amo esta escuela. La amo, porque cuando yo trabajo en un lugar soy así, tengo que enamorarme del proyecto. Esto, por un lado, pero también porque es una escuela que se preocupa por los chicos, tiene una mirada holística, integral, no es solo el alumno, sino que estén bien, contenidos.

Un directivo de otra de las escuelas nos dice:

El desafío es que los chicos estén bien, que se mantengan ciertos grados de exigencia, pero no a costa del bienestar. Como me decía el otro día gente del gabinete pedagógico, acá tenés a los chicos con sus necesidades básicas materiales más que cubiertas, pero emocionalmente es el tema. Acá hay chicos que sufren mucho abandono en sus casas, que tienen muchos problemas, mucha frustración, y eso también hay que atenderlo. Para eso tenemos un despliegue de gente trabajando: tutores, profesores, jefes de año y preceptores que no son solo para la cuestión disciplinar, sino para alertar sobre estas problemáticas. Acá hay más de cien profesores para ochocientos alumnos y los profesores se preocupan mucho por cada chico.

Las escuelas, entonces, desarrollan estrategias y recursos para poder conocer individualmente y personalizar a cada alumno. Eso es tal vez uno de los factores que más repercute en sus altas cuotas. De esta manera, es común que en las entrevistas aparezca la preocupación de ser escuelas elitistas y la necesidad de ampliar el público. Según la experiencia propia de uno de los coordinadores de una de las escuelas:

P: Yo vine a esta escuela en jardín de infantes y después me tuve que cambiar, porque mis papás no podían pagar la cuota.

I: Bueno, eso sigue pasando ahora, la cuota acá es altísima.

P: Sí, pero ahora hay más becas, está la intención de que sea una escuela inclusiva, hay una preocupación para que no sea tan elitista como antes.

I: ¿Sí? Pero igual la fama del [nombre del colegio] sigue siendo la de una escuela cara y de elite.

P: Sí, es una lástima. Igual nos estamos volviendo una escuela cada vez más inclusiva, hay cada vez más becas y cualquiera que se presenta acá y puede justificar que necesita de becas se le da. Hay chicos que vienen de lejos [menciona barrios de clase media baja de la ciudad de Buenos Aires].

I: Sí, pero la fama la sigue teniendo.

P: Sí, es una lástima, te digo. El edificio [nuevo y lujoso] no ayuda a cambiar eso.

Un directivo de otra de las escuelas dice:

Acá nos preocupamos mucho por los chicos, porque no sea una escuela para ricos, pero que, al mismo, tiempo sea una escuela exigente. Es verdad que es una escuela que tiene un costo muy alto, por todo el despliegue de recursos que te comentaba. Y es una pena porque solo algunos pueden acceder. Somos conscientes de eso, y es algo que preocupa a los docentes,

al equipo directivo, la comisión directiva y a la comunidad en general y es algo que tratamos de cambiar. Tenemos un sistema de becas cada vez más grande, porque además esto es parte de los idearios de la escuela, de los valores presbiteranos, de la humildad y de hacer el bien por el otro, de que ningún chico de familias que no puedan pagar la cuota, si es que tienen valores afines, se quede afuera.

A través de estos repertorios —y estrategias— estas escuelas se muestran diferentes —y en varios casos con juicios de valor positivo— respecto de la “escuela de antes”. Sus instituciones eran, desde la perspectiva de los entrevistados, más expulsivas, no solo en términos socioeconómicos sino al carecer, al menos en la construcción del pasado institucional, de estrategias de retención para alumnos con problemas económicos para afrontar las cuotas o para los alumnos que no alcanzaban los logros académicos propuestos y eran expulsados o se autoexpulsaban hacia instituciones “menos exigentes” y con cuotas más accesibles. Estas lógicas de inclusión están permeadas no solo por los idearios institucionales sino también por las normativas nacionales e internacionales⁶ respecto de la educación inclusiva y el viraje pedagógico y social hacia la inclusión de “todos en la escuela” (Misirlis, 2009) en donde la educación se impone como derecho humano y como el lugar donde niños, niñas y adolescentes deben estar. A su vez, criterios de selección antes legítimos socialmente, dejan de serlo.

En este sentido, si bien estas escuelas son conscientes de las ventajas posicionales de su público y de que el valor de su posición depende, en ciertos grados, de lo selecto de su propuesta, muestran una ambivalencia moral frente a ella: por un lado, desarrollando estrategias que implican recursos disponibles solo en determinadas y pequeñas facciones de la sociedad y por el otro lado, invocan ideales de inclusión e igualdad o bien para los no privilegiados (sociológicamente) o bien para los jóvenes que no pueden alcanzar los logros académicos previstos.

Esta lógica de inclusión se vincula a su vez con la de contención. Como hemos demostrado en otro trabajo (Mayer, 2013), estos repertorios fueron permeando en el sistema educativo en su conjunto, asociados a la nueva cuestión social (Fitoussi y Rosanvallon, 1997). La

6 Nos referimos tanto a la Ley Nacional de Educación promulgada en el año 2006 como a los documentos y tratados que Argentina suscribe respecto de la Educación Para Todos (EPT), como la Conferencia Internacional de Educación “Educación inclusiva: el camino hacia el futuro” (OEI-UNESCO, 2008) y otros documentos que se derivan de instancias anteriores como el Foro Mundial de la Educación de principios de este milenio.

forma que estas lógicas fueron ingresando a estas escuelas, partieron de otros puntos iniciales en donde como bien lo afirman nuestros entrevistados líneas arriba, se comenzaron a atender cuestiones relacionadas al bienestar y a las dimensiones socio-afectivas y simbólicas, no solo para fortalecer los logros y rendimientos académicos, sino también bajo el amparo de las nuevas cosmovisiones respecto de las relaciones escolares cotidianas, en donde se considera al joven en su totalidad, como entidad que supera a la del alumno (Mayer, 2013).

Ambas lógicas, si bien suelen ser bien recibidas por las autoridades, en el marco de escuelas que intentan democratizarse y tornarse más diversas y plurales, también muestran resistencias y añoranzas por pasados ajenos a la conflictividad (Mayer, 2013). Así estas escuelas dejan de ser ese “santuario” (Dubet, 2007) frente a estos procesos de amplitud, que derivan de estas lógicas inclusivas y de contención, instalando debates respecto de los niveles de “exigencias”: las escuelas no pueden declinar en su *reputación de excelencia* que las nutre y las diferencia, no solo hacia fuera —escuelas que no albergan a públicos homólogos— sino principalmente hacia dentro de sus propios circuitos. Según una entrevistada:

E: El discurso institucional sigue siendo estar abierto a todas las clases sociales, a todo los que quieran venir y que la escuela pueda cumplir las necesidades de todos, de los de arriba, de los de abajo, no me parece que se esté perfilando un colegio de ricos.

I: ¿Qué es ser un colegio de ricos?

E: No sé, como una institución donde se ponen, donde la oferta pedagógica tiene que ver con lo que uno ya visualiza que la población es con lo que quieren. No me parece, que acá pase eso, seguimos con lo mismo, con la escuela decidiendo sobre los procesos de aprendizaje, más allá que los padres pueden participar, pero no deciden ni interfieren.

Sobre esto último, otro director comenta:

E: La población de esta escuela es muy particular: son hijos de padres gerentes, con cargos importantes. Pero esta no es una escuela donde los padres interfieren en los procesos pedagógicos.

I: Algo que llama la atención es la formación humanista del colegio, cuando las familias son del mundo empresarial.

E: Siempre fue así (la composición social). La escuela tiene su propuesta pedagógica. De alguna manera los padres nos “entregan a sus hijos”. Y acá el IB ocupa un lugar central.

A los procesos endógenos que las escuelas enfrentan —los pedagógicos— como la inclusión, la aperturas, tensiones, necesidad de cambios, coexistencia de paradigmas educativos, muchas veces contrapuestos y la autoridad educativa cuestionada (Mayer, 2013; Gallo,

2008 en Mayer, 2013), también se suman los factores exógenos que suman incertidumbre asociados a la globalización y las redefiniciones sociales y económicas que le imprimen incertidumbre a los procesos pedagógicos, estas escuelas desarrollan diversas estrategias para resguardarse y mantenerse, para (re)ubicar al mérito en el centro de sus repertorios. Y para esto, establecen programas que permitan delinear desigualdades justas. Con el reemplazo de la escuela selectiva por la de igualdad de oportunidades (Dubet, 2007) que como dijimos líneas arriba es una aspiración de la sociedad en su conjunto, se van creando mecanismos de distinción —y de nuevas lógicas de selección— sobre la base de la meritocracia interna. Si bien estas escuelas se “abren”, lo hacen bajo un principio de igualdad por un lado y de desigualdades justas o legitimadas en función al desempeño individual de los alumnos, por el otro. Y aquí, los programas como el PDBI son esenciales, al establecer lógicas de mérito individuales —e individualistas— respecto de la producción de desigualdades y diferenciaciones hacia dentro de su público, ya que como veremos en adelante, para las escuelas, la gran mayoría de sus alumnos —sino su totalidad— está en condiciones de hacerlo, pero lo logran aquellos que se esfuerzan y eso estaría bien visto entre los alumnos y no generaría problemas afectivos ni sociales⁷. Según un entrevistado:

Internamente los chicos sí compiten entre ellos no lo hacen con maldad, sino como desafío ni que se refrieguen el resultado. Cuando les va muy bien se los reconoce, los chicos los tratan con respeto. Nadie se saca buenas notas en el IB sin haber trabajado mucho. Acá o en Australia, es porque todo aquel que le fue bien es porque trabajó mucho y le puso mucho empeño y creo que en ese sentido los chicos lo reconocen y lo respetan mucho.

Como lo hemos desarrollado en otro lugar (Larrondo y Mayer, 2018), las escuelas bajo este tipo de paraguas plantean la producción de desigualdades justas: en la medida en que los contenidos del PD están dentro de los parámetros de las habilidades y competencias que jóvenes de esas edades pueden alcanzar, la desigualdad resultante tanto en el rendimiento como en los logros académicos alcanzados, es reconocida como justa. Siguiendo el análisis de Rawls (1993), el mérito se presenta como una norma de justicia en sociedades —e instituciones,

7 Si bien esto no es parte de la temática de este artículo, un estudio de Stoudt et al. (2010) contrarrestaría esta mirada. En el mismo, sus autores dan cuenta de los modos en que las culturas competitivas en escuelas de elite suelen derivar en fenómenos de *bullying*. En otro estudio realizado (Mayer, 2013) también observábamos como los procesos de diferenciación entre alumnos derivaban muchas veces, en situaciones conflictivas.

agregamos— que valoran la igualdad de los individuos. En este sentido, si se entiende que todos podrían conseguir tales logros, aquí se justifican las diferenciaciones que surgen como consecuencia de la puesta en marcha de talentos, pero también —y fundamentalmente— del trabajo.

Esto sucede en instituciones con un fuerte anclaje individualista previo, que muchas veces refuerza y/o legitima el BI:

Sí, es cierto que es una pedagogía muy individualista. Salvo honradas excepciones, donde vos te encontraste, por suerte, con profesores que te dicen por ejemplo ‘estamos en quinto año, entramos en el tramo del Bachillerato Internacional, la idea acá es que aprobemos todos, así que vamos a trabajar todos en conjunto para aprobar’, pero no son los más comunes, los contás con la mitad de los dedos de una mano.

[Esta escuela] es un lugar donde vos sabes que los lugares [que las familias] ocupan fuera del colegio, los padres son lugares más bien singulares: el dueño de la empresa, el gerente general... o sea en general no están en lugares de grandes bases de pares y eso genera una cultura educativa. Esto tiene que acomodarse con una escuela que por su propia definición no es un constructor individual, es un esquema exageradamente industrial, así que dentro de ese contexto es un colegio donde está el individuo [...] es un colegio muy individualizado y entonces, para la construcción colectiva, de demandas colectivas, estamos frente a problemas siempre.

IGUALDAD, DESIGUALDADES JUSTAS Y PERTENENCIA: LA CONSTRUCCIÓN DE MOTIVACIONES PARA SER DEL “MUNDO BI”

Las instituciones, al decidir participar en el mundo del Bachillerato Internacional, deben motivar y convencer a sus estudiantes para inscribirse en el PD. Para esto las escuelas desarrollan varias estrategias: reuniones, material ilustrativo, charlas con graduados, etc. Sin embargo, es común escuchar entre las autoridades ciertas dificultades para lograr que los alumnos opten por el programa, con la aspiración a que se torne universal. Según autores que analizaron la implementación del PDBI en otros países (Doherty et al., 2012; Resnik, 2015), sus investigaciones dan cuenta de que las principales motivaciones de los estudiantes oscilan entre la necesidad de obtener buenas notas para los procesos de admisión a las universidades de sus países o bien con estudios en el exterior. Sin embargo, la realidad en Argentina es diferente. El desarrollo del sistema de educación superior y su correlato en lo que refiere al prestigio y otras cuestiones relacionadas a los modos en que se continúan los estudios, inclusive para sectores altos (Mayer y Catalano, 2018), muestran una situación diferente, ya que los graduados de estas escuelas

continúan sus trayectorias académicas en el país. Como lo explican en dos de las escuelas:

Hemos llegado a tener una tasa de cero chicos yéndose a estudiar afuera, pese a que la escuela lo fomenta, por tratarse de una escuela binacional [pertenece al sistema de escuelas en el exterior de un país europeo].

Es algo que preocupa [que no haya estudiantes que vayan a estudiar al exterior] y algo que la escuela quiere cambiar. Aquí se promociona mucho, pero de los alumnos locales, los argentinos, no hay. La cuestión cambiaría no ayuda tampoco. Los que se van es los que de por sí no son argentinos, y están solo por un par de años acá.

Además de ser gratuitas desde 1949, cuando en la presidencia de Juan Domingo Perón se derogaron los aranceles con el Decreto 29337, las universidades estatales fueron eliminando los exámenes de ingreso con el retorno a la democracia. La sanción en 1995 de la Ley de Educación Superior, si bien ratificó la gratuidad, daba márgenes de autonomía a las instituciones para designar sus procesos de admisión. Esta situación fue modificada en el año 2015 con la denominada Ley Puiggrós que promulga y delimita el ingreso libre e irrestricto a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior. En este marco es que varios autores sostienen el contenido “plebeyo” del sistema universitario argentino (Krotsch, 2014, citado en Mayer y Catalano, 2018), que muy probablemente permea o plantea límites a las políticas de las universidades de gestión privada. Dentro de este sector, inclusive las más prestigiosas y de “elite”, si bien establecen mecanismos de ingreso y admisión, a través de cursos preuniversitarios y exámenes en algunos casos, no replican los modelos de otros países, en donde los antecedentes de los estudios secundarios son determinantes y donde el PD podría tener un lugar central, lo que en palabras de un director entrevistado plantea una limitación:

[El tema del ingreso a la universidad] es un tema que a mí me resulta complicado, porque creo que es algo que nos falta. Nos falta esa auditoría externa de otros países que se usa [el IB] para el sistema de ingreso a la universidad y acá el chico lo ve como el fin del secundario y ya aprobé la materia y entonces cuando tengo que dar el examen no le pongo el entusiasmo que tendría que ponerle. Pero al mismo tiempo me parece que [los sistemas de admisión y de ingreso tan selectivos] son muy crueles porque lo malo también es bueno. El sistema argentino le permite a un adolescente equivocarse, le permite pasar por malos momentos y no depender de sus notas para ingresar a la universidad, le permite poder elegir libremente su carrera y decir si va a ser un buen médico o no, no por cómo le fue en la secundaria sino por cuanto trabajo le pone a

la universidad y a su desarrollo profesional cuando por ejemplo para ser médico en Australia tenés que ser una especie de Einstein cuando muchas veces no se puede determinar por un examen o por la secundaria... y vos decís ‘pobre chico de doce o trece años ya está pensando en la universidad y uno se preocupa por crecer ¿no?’ Pero bueno, lo bueno de nuestro sistema es que permite todo eso, pero permite la vagancia, la especulación, la nota da lo mismo.

Un factor no menor que muestra otra limitación, es la temporalidad misma de los exámenes, que coinciden con los últimos meses —y en algunos casos semanas— del año lectivo y el final de ciclo para los estudiantes:

[Es difícil porque tenés que trabajar] que es este el momento, trabajar las últimas cuatro o cinco semanas del año porque la realidad es que en los colegios que los chicos no hacen este tipo de cosas llega octubre/ noviembre y se desenchufan y es una lucha contra una cultura que otros países no tienen, pero yo me comparo con otros países ¿no?

Como nos muestran estos fragmentos, aquí la implementación y posible masividad de estos programas tiene un límite, inclusive dentro de los propios sectores que los promueven. Por un lado, los incipientes procesos de internacionalización de la educación y movilidad académica, al menos en los estudios de grado (Mayer y Catalano, 2018; Mayer, 2019). Luego, un planteo pedagógico con aristas diferenciadas al enfoque local que, en algunos casos, puede volverlo *contracultural* (Beech, Guevara y Del Monte, 2018). Por último y fundamentalmente, como hemos desarrollado en líneas arriba, la inexistencia de mecanismos de selectividad e ingreso universitario en las instituciones de mayor prestigio de gestión estatal y sistemas de admisión poco robustos en las equivalentes privadas, que vuelven poco atractivo el esfuerzo en los últimos meses del secundario, que es cuando se rinden los exámenes internacionales y cuando la percepción en muchos estudiantes es que su trayectoria en la escuela media está terminada. Entonces, frente a estas limitaciones, las escuelas deben buscar narrativas para que los estudiantes adhieran a estos programas.

Dentro de los repertorios encontramos principalmente dos. El primero, si bien no se manifiesta de manera cabal, refiere a las posibilidades laborales que podría implicar dar cuenta del BI en el Curriculum Vitae:

Puede ser que sí, que sirva para el CV. Acá ya tenés un Bachiller con orientación en lenguas internacionales. Si a eso le sumás que es del [nombre de la escuela], vale más. Y si encima le sumás el IB, más todavía.

Esta narrativa, si bien es frecuente, no aparece, como decíamos en el párrafo anterior, de manera taxativa en todas las entrevistas. Es más: reconociendo el carácter de elite de las escuelas en la que se desarrolla el programa, en las instituciones de mayor poder adquisitivo de sus públicos es cuando esta narrativa comienza a desvanecerse: inclusive cuando se manifiesten en este sentido, las autoridades relativizan esta importancia, ya que el propio carácter elitista del PDBI hace que por lo menos aún, no sea masivamente conocido y reconocido en el mercado laboral:

Sí, puede ser que sea para su vida futura y que alguien diga '¡ah! Hizo el programa de bachillerato del IB', eso le puede significar algo a un tercero, suponiendo que sabe de qué se trata. No como mecánica principal, pero yo diría que algo les significa.

Esto de alguna manera limitaría la posibilidad de incorporar al BI como factor de distinción para la futura trayectoria laboral. En parte, esto se debe al propio carácter elitista —y relativamente novedoso en la región y en el país— del programa, ya que puede ser desconocido por los futuros empleadores. Aquí encontramos una disyuntiva, ya que por una parte el BI, para conservar su validez y prestigio, debe continuar con sus procesos de selección y su carácter elitista, pero, por otra parte, esto atenta contra sus posibilidades de ser ampliamente conocido y difundido y, por lo tanto, puede no ser valorado en futuras entrevistas laborales, lo que puede sumar a las dificultades para inscribirse al programa en los alumnos. Desde nuestra perspectiva, esto es fundamental: las investigaciones muestran (Kahn, 2010; Copper Benjamin, 2010, Tiramonti y Ziegler, 2008) que no todas las escuelas de elite reciben a alumnos ricos, sino que provienen de sectores medios profesionales quienes, a diferencia de los sectores altos o concentrados, no son necesariamente dueños de los medios de producción ni de la tierra (Gessaghi, 2016). Si bien estas familias pueden apoyar y alentar la matriculación, en términos credencialistas, podrían virar hacia certificaciones más masivas y en consecuencia más conocidas por su propia popularidad. Sin embargo, las autoridades refieren a que los números de matriculados suben:

Hay que tratar de motivarlos [a rendir los exámenes]. Los números de cuantos chicos rinden van subiendo lentamente, pero van subiendo; no están todavía en los números que nosotros quisiéramos, pero igualmente todos hacen el mismo programa y luego rinde el que quiere o puede.

Según otro directivo:

Todos los alumnos hacen el IB, la cuestión es el cómo. La mayoría hace el Programa Diploma completo y otros hacen lo que se llama COURSE [curso en inglés] que es que se certifican en cursos específicos. El colegio siempre fue que todos lo tienen que hacer y no como algo optativo porque los chicos muchas veces eligen por su conveniencia y no con un pensamiento a largo plazo.

La pregunta que surge en este momento del artículo es evidente. Si los repertorios en mayor o menor medida *pragmáticos* para rendir los exámenes no son los principales, pero, al mismo tiempo, las escuelas consiguen la adhesión —cada vez mayor— de estudiantes para el programa: ¿cuáles son, entonces, los mecanismos que logran la participación de los jóvenes? Un primer repertorio se relaciona con la cultura institucional. Así como líneas arriba sosteníamos que el BI en cierta medida es contracultural por sus modos de examinación, no lo es en tanto en otros sentidos. Estas instituciones tienen en su cultura institucional perspectivas positivas respecto de la participación de sus alumnos en programas que promueven el destaque individual y colectivo, al tiempo que, como decíamos al principio de nuestro artículo, vehiculizan por diversos medios la perspectiva de que se trata de escuelas que promueven la construcción de conocimiento más allá de los procesos de cierre social que generan a través de sus cuotas:

Yo diría que el estímulo para los alumnos en general tiene que ver con estímulos de desafíos y de logros en aquello que tiene que ver para sí. Y este es un colegio que siempre tiene que ver con su población es así, o sea, la cultura institucional, es una cosa a lo mejor llamativa, no es una cultura institucional que vea mal —estoy hablando de los chicos, los adultos, seguro— a los alumnos destacados intelectualmente. Todo lo contrario; no es que hay un folclore de que estudiar es ser una careta o una cosa así. Entonces siempre estudiantes muy motivados que, así como quieren participar en esto [el Bachillerato Internacional], quieren participar en la Olimpiadas de matemática, quieren participar en el programa de Naciones Unidas, y en todo.

Luego agrega:

La verdad es que cuando adherimos la escuelas al BI, uno de los principales motivos tenía que ver con el credencialismo. Pero ahora no es tanto eso, aunque está claro que también importan. En ese momento, la escuela adhería a muchos programas. Como un auto con mil accesorios. Ahora el proceso, la mirada, es diferente. Y el proceso que está haciendo el colegio en ese sentido, es ubicar al IB en ese lugar, como un eje inspirador, como

un articulador de nuestra cultura institucional, algo que nos distingue de las demás escuelas.

Esta distinción también se aprecia en las redefiniciones en la evaluación y del rol docente:

De los aspectos interesantes [del BI] es que coloca al docente en un lugar más de *coach* que el que enseña y certifica simultáneamente. Entonces de alguna manera lo pone del mismo lado que un alumno frente a un tercero que sin conocimiento previo va a evaluar los resultados y es un esquema que tiene algunas cosas interesantes. Creo que esta escuela en el marco de [las escuelas de su mismo circuito] fue claramente la única que lo tenía. También hay un factor de diferenciación [...] entonces el Bachillerato Internacional es un nuevo parámetro de certificación de jerarquía, importante, significativo.

Otra directiva señala:

[En el momento de los exámenes] hay toda una ritualización, como bien vos decís. Yo abro el sobre en frente de los chicos. Los evalúa otro [profesor]. El Curriculum empieza a ser elegido desde afuera. Tenés cierto margen de qué temas tratar, tenés temas troncales, pero se va perdiendo autonomía. Te prescriben desde afuera [desde el exterior].

Sí es un marco de estandarización que nos interesa, pero buscamos un mecanismo que se ajuste a nuestra necesidad de calendario, de proyecto, y no tomar un enlatado. Si nos interesa que sea objetivo, porque es externo y determina su resultado gente que no es del colegio, porque el que evalúa un externo y no el docente.

En esta línea, directivos de otras dos escuelas afirman que los beneficios para los alumnos que se suman a este programa son de otro tipo:

Como te decía antes, las motivaciones acá son totalmente distintas a las de otros países, y también los resultados. Porque yo miro el promedio del mundo y por ahí veo las notas de un chico en Australia donde por ahí de esto depende su ingreso a la universidad y te puedo asegurar que eso es, la motivación es totalmente distinta. Acá se trabaja mucho sobre el vínculo, generando orgullo por lo que haces, orgullo de ser parte. También para aprovechar mucho todo el trabajo de los dos últimos años, que es el momento de hacerlo, que si no es ahora cuándo.

Cuando llega el momento de decidir [si hacer el PDBI o no], yo les hablo del valor del conocimiento *per se*. Del orgullo y de la oportunidad de hacerlo, de motivarlos por ese lado, porque es difícil, es un programa de más horas que el Plan Nacional. No estoy diciendo [que el BI] sea mejor, pero sí que la exigencia es otra, con el trabajo (la monografía),

los exámenes y eso. Entonces se lo promueve desde el lado de la ‘oportunidad’ de hacerlo, de ser parte del Bachillerato Internacional [...] El Bachillerato Internacional no es solo el examen, son redes. Por ejemplo, los chicos participan de reuniones con otras escuelas BI, en encuentros generales, se generan cosas desde ese lado que, si no, no hubieran tenido acceso.

Estos últimos fragmentos muestran lo que, a nuestro entender, conforma el principal repertorio para explicar los motivos de afiliación, primero de la institución y luego de la promoción —y en algunos casos hasta de exigencia— de la inscripción de los alumnos en el PD: por el orgullo de ser parte. Aquí, el BI actúa no tanto en términos de credenciales o ligado a repertorios pragmáticos, sino más bien a lógicas honoríficas, de criterios de *objetividad* pedagógica y *objetividad* de evaluación a partir de los sistemas de evaluación externa que el PD propone, que delimitan más aspectos identitarios y simbólicos que se ponderan frente a los posibles réditos a los que el BI potencialmente —y repetimos, solo potencialmente— habilitaría a acceder. Esto no quiere decir que no haya otros intereses: como hemos visto, existen narrativas pragmáticas que, aun cuando a nuestro juicio no sean las preponderantes, aparecen en varias de las entrevistas. Dicho de otra manera, si las motivaciones o intereses que promueven las escuelas para que sus alumnos adhieran a estos programas son principalmente de tipo honorífico, esto no habilita a considerar a estas escuelas por fuera del orden pragmático, ni a los beneficios de BI ni una base material.

La importancia de formar parte del BI, tanto como escuela como en tanto alumno, enfatizada por los agentes institucionales entrevistados, radicaría en el interés de la adquisición de cierto capital simbólico, que al igual que otros, también produce cohesión.

Siguiendo el análisis de Mills, Baltzell (1958, citado en Kahn, 2010) argumentaba que en la escuela no es solo importante qué se aprende, sino también —y principalmente— cómo se aprende. Este tipo de escuelas cumplen con la función latente la aculturación de los miembros de las generaciones jóvenes para ser futuros líderes socioeconómicos lo que requiere un set de cualidades y competencias para la vida futura y para introducirlos en un estilo de vida de elite que incluye la competencia y la cosmovisión de que hay que tratar de buscar y de alcanzar las ventajas. La capacidad de adaptación, la posesión de capitales específicos y la burocratización del talento que estos programas suponen, constituyen factores de peso para tal construcción. El interés por la obtención de este capital simbólico, consecuencia de la pertenencia a este espacio, junto con el prestigio asociado a sus

prácticas, estaría en el centro de las motivaciones, aun cuando luego puedan traducirse en beneficios económicos.

Se trata de la pertenencia a un espacio (social) internacional, ya que permite la inserción en determinadas redes —tanto para docentes, alumnos como las escuelas en sí mismas— en una red internacional, que facilita intercambios, capacitaciones y otras ventajas, valoradas por los agentes y destinatarios de las escuelas. Además, como sostienen Tiramonti y Ziegler (2008), para estas escuelas —y sus poblaciones— su internacionalización no es algo necesariamente novedoso, pero sí el BI modifica el modo en que estas instituciones se (re) internacionalizan: a través del prestigio del programa y del privilegio de ser parte.

En definitiva, el BI remite a las maneras en que se construye —desde las instituciones— modos de autoconocimiento y autocomprensión. Estos modos, que como sostiene Howard (2010) refieren al privilegio como factor constitutivo de la identidad, dan cuenta no tanto a las ventajas que los individuos tienen, como a las formas en que los mismos dan cuenta de su lugar en el mundo. El pensar el privilegio desde esta perspectiva no subestima las ventajas previas de algunos individuos y grupos sobre otros, sino que subraya el valor de los privilegios para la identidad, como eje constructor de quienes son realmente y cuál es su lugar en su mundo inmediato y permite analizar las narrativas de porque las escuelas —y a partir de allí sus alumnos— *pertenecen o intentan pertenecer* a estas redes.

La lógica meritocrática, característica de estos programas y sistemas de evaluación altamente burocratizados y estandarizados, brinda criterios de distinción en torno a las cualidades de los miembros de la institución adherente. Criterios que además de establecer distinciones entre quienes poseen esos capitales y quienes no, colaboran en la determinación de diferencias justas y justificadas, no solo hacia fuera de sus circuitos, sino también y principalmente, de acuerdo a nuestro planteo central, hacia dentro de sus circuitos. Así, el BI actúa como un factor *gatekeeper* o guardabarrera (Stuber, 2010), al dotar a su programa de imparcialidad, objetividad y también del esfuerzo necesario para su obtención, ubicando a la lógica meritocrática en su centro. Es cierto, también, que muchas de estas escuelas podrían no necesitar de este programa para validarse en este lugar de privilegio y distinción. Sin embargo, estas estrategias favorecen la posibilidad de mantenerse en los mismos escalones. En épocas de masificación escolar, devaluación de credenciales (Mayer y Nuñez, 2016), de incertidumbre y constante cambio social (Ball, 2012) y de ciertos grados de apertura de las escuelas de elite necesitan de estos programas para mantener su prestigio histórico.

PALABRAS FINALES

A lo largo del capítulo hemos analizado los motivos de afiliación de las escuelas de gestión privada al Bachillerato Internacional, en particular a partir del PD. Estas instituciones, consideradas prestigiosas, apelan a estos programas para validarse y revalidarse. En este sentido, dábamos cuenta de que la apelación a este tipo de estrategias no se relacionaba tanto con un “afuera”, es decir, escuelas con públicos socioeconómicos diferentes, sino particularmente, lo que *a priori* podríamos entender como públicos semejantes. Aquí el BI, como dijimos varias veces, no es tanto un factor de validación, sino más bien de revalidación, tanto de la reputación y cultura institucional, como inclusive del *capital internacional* al que suscribe.

Las escuelas que adhieren al programa, como lo describimos en varios momentos del capítulo, ya tenían vínculos con “el mundo”. Es cierto también, que la pertenencia al BI, en tanto red y “comunidad imaginada” (Anderson, 1983) permite darle forma y encuadrar esos vínculos. Sin embargo, como bien muestran muchos estudios relacionados a las elites (Mayer, 2019; Gessaghi, 2016), las mismas estuvieron siempre vinculadas al exterior, a la movilidad académica y al cosmopolitismo. En realidad, lo que entendemos que el BI aporta, tanto en términos de capital internacional, cosmopolitismo y validación y revalidación de reputaciones y culturas institucionales, es lo que Gaztambide Fernández y DiAquoi (2010) ser “parte” y “aparte”. Ser parte, por un lado, de una red reconocida como prestigiosa y de ingreso al menos bastante selecto y a su vez, resguardarse o estar “aparte” de escuelas con públicos de niveles homólogos conocidas como espacios de conservación de cierres y lazos sociales por sobre los procesos de aprendizaje. De hecho, como hemos visto, estas escuelas despliegan varias estrategias para difuminar el contenido elitista de sus instituciones, a través de validaciones meritocráticas. Y si bien el BI puede no ser la única ni la indispensable, es un núcleo importante para reafirmar tales posiciones. De allí la importancia en las dimensiones morales de la afiliación y en los contenidos simbólicos que las autoridades le otorgan para validarlo frente a sus públicos, en contextos donde no tendría el mismo uso instrumental que en otros países. Luego, como lo dijimos, que esta dimensión no aparezca como la fundamental, no implica desconocer su peso.

En otro lugar (Larrondo y Mayer, 2018) para analizar a escuelas que adhieren a programas de certificación extranjera y o pertenecientes a redes vinculadas a subsidios de otros sistemas educativos, nos hemos referido a la noción de *carrera estudiantil*, para argumentar lógicas escalonadas y consecutivas de beneficios que promueven dichas instituciones para diferenciarse dentro del espectro educativo.

Este concepto refiere a una configuración institucional de relatos, prácticas, acciones y estrategias orientadas de manera secuencial que tiene a los jóvenes en su centro y a través de la cual se organiza su trayectoria educativa. Dentro de este concepto de carrera, cobran especial importancia las certificaciones externas y *objetivas* de saberes que entendíamos aparecen como garantías de procesos educativos socialmente valorados tanto material como simbólicamente (Larrondo y Mayer, 2018, p. 63).

A partir del recorrido, podemos complejizar esta arista de análisis, planteando la dimensión pragmática o la carrera estudiantil pragmática, en la que la adhesión y matriculación a estos programas otorgaría beneficios materiales concretos. Sin embargo, como hemos desarrollado a lo largo de nuestro artículo, si bien los actores reconocen esta dimensión parecería no ser la determinante. Aquí entonces sumamos la *carrera estudiantil moral*, basada en la construcción honorífica y simbólica de estas propuestas académicas, en tanto posibilidad de acreditar saberes por “terceros imparciales”, saberes de elite y *elitizados*, al tiempo que permiten distinción, reconocimiento e identidad, como formas de autoconocimiento. Esta identidad, asociada al privilegio de “ser parte de”, se convierte en un lente a través del cual el individuo se conoce a sí mismo al tiempo que se reconoce en relación a los otros, lo que incluye valores, percepciones y la ventaja que él mismo, en tanto categoría social, tiene sobre los otros (Howard, 2010): como sostiene Kahn (2010), las escuelas de elite son más predictoras de las trayectorias educativas y vitales que las universidades de esta categoría. Lo que estas escuelas aportan no es tanto el *qué* se aprende tanto como el *cómo* ya que aportan a transferir marcadores simbólicos a sus estudiantes, pero que, a su vez, tengan una entidad material propia, con un reconocimiento de que los estudiantes deben abrazar las oportunidades y tratar de acumular sus ventajas.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, B. (1983). *Comunidades Imaginadas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- Ball, S. (2012). *Global Education Inc. New Policy Networks and the Neoliberal Imaginary*. London: Routledge.
- Beech, J. (2009). Policy Spaces, Mobile Discourses, and the Definition of Educated Identities. *Comparative Education*, 45 (3), 347-364.

- Beech, J. (2018). Cohesión social y formación ciudadana en un mundo cosmopolita: desafíos para la escuela en Argentina. *Anuario Digital de Investigación Educativa* (1).
- Beech, J. Guevara, J. y Del Monte, P. (2018). *Diploma Programme Implementation in Public Schools in Latin America: The Cases of Buenos Aires, Costa Rica, and Peru*. Estados Unidos: International Baccalaureate Organization.
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Akal.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. P. (1970). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bunnell, T. (2008). The Global Growth of the International Baccalaureate Diploma Programme over the First 40 Years: A Critical Assessment. *Comparative Education* 44: 4, 409-24.
- Cookson, P. Y Hodges Persell, C. (2010). Preparing for Power: Twenty Five Years Later. En Howard, A. y Gaztambide Fernández, R (comps.), *Educating Elites. Class Privilege and Educational Advantage*. Plymouth: Rowman and Littlefield Education.
- Cooper Benjamin, B. (2010). On not Seeming Like you Want Anything: Privileged Girls' Dilemmas of Ambition and Selflessness. En Howard, A. y Gaztambide Fernández (comps.), *Educating Elites. Class Privilege and Educational Advantage*. Plymouth: Rowman and Littlefield Education.
- Doherty, C. et al. (2012). Choosing your Niche: The Social Ecology of the International Baccalaureate Diploma in Australia. *International Studies in Sociology of Education*, 22 (4), 311-332.
- Dubet, F. (2007). *El Declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Buenos Aires: Gedisa
- Ferguson, J. (2008). The Uses of Neoliberalism. *Antipode*, 41 (s1), 166- 184.
- Fitoussi, P. y Rosanvallon, P. (1997). *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires: Manantial.
- Gasztambide Fernández, R. y Diaquoi, R (2010). A Part and Apart: Students of Color Negotiating Boundaries at An Elite Boarding School. En Howard, A. y Gaztambide Fernández, R. (comps.), *Educating Elites. Class Privilege and Educational Advantage*. Plymouth: Rowman and Littlefield Education.
- Gessaghi, V. (2016). *La educación de la clase alta Argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Howard, A. y Gaztambide Fernández, R. (2010). Introduction. En Howard, A. y Gaztambide Fernández, R. (comps.), *Educating*

- Elites. Class Privilege and Educational Advantage*. Plymouth: Rowman and Littlefield Education.
- Kahn R.S. (2010). Getting in: How Elite Schools Play the College Game. En Howard, A. y Gaztambide Fernández, R. (comps.), *Educating Elites. Class Privilege and Educational Advantage*. Plymouth: Rowman and Littlefield Education.
- Larrondo, M. y Mayer, L. (2018). *Ciudadanías juveniles y educación. Las otras desigualdades*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Mayer, L. (2013). *La conflictividad escolar cotidiana. Estrategias para su minimización*. Tesis de Doctorado. Manuscrito.
- Mayer, L. (2019). Viajar para aprender y aprender viajando. Estrategias educativas de sectores aventajados de Argentina. *Universitas*, 30, 41- 62.
- Mayer, L. y Catalano, B. (2018). Internacionalización de la educación y movilidad: reflexiones a partir del caso argentino. *Universitas*, 29, 19-41.
- Mayer, L. y Nuñez, P. (2016). Desigualdades en la educación juvenil en América Latina. *Temas*, (87-88), 12-19.
- Mayer, L. y Schenquer, L. (2014). Europe Outside Europe: Developing a German Jewish Citizenship in Argentina. The Case of the Pestalozzi *Schule*. En Galkowski, J. & Kotarski, H. (comps.), *Pragmatics of Social and Cultural Capital*. Poland: University of Rzeszow.
- Mills, C. W. (1956). *The Power Elite*. London: Oxford University Press.
- Misirli, G. (2009). *Todos en la escuela*. Buenos Aires: UNSAM Edita.
- OEI-UNESCO. (2008). Conferencia Internacional de Educación “Educación inclusiva: el camino hacia el futuro”.
- OCDE, CEPAL Y CAF. (2016). *Perspectivas económicas de América Latina: Juventud, competencias y emprendimiento*. París: OECD Publishing.
- Rawls, J. (1993). *Teoría de la Justicia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Resnik, J. (2015). The Development of the International Baccalaureate in Spanish Speaking Countries: A Global Comparative Approach. *Globalisation, Societies and Education*, DOI: 10.1080/14767724.2015.1051951.
- Rovira Kaltwasser, C. (2019). Elites. En Wolfgang M., Kollmorgen, R. y Wagener, H.J. (eds.), *The Oxford Handbook of Political, Social, and Economic Transformation* (pp. 492-496), Oxford: Oxford University Press.

- Rubel, I. (2011). Iguales y diferentes: el caso de las escuelas judías en Argentina. En Perazza, R. (comp.), *Mapas y recorridos de la educación de gestión privada en la Argentina*. Buenos Aires: Aique.
- Saltalamacchia, H. (1992). *La Historia de Vida: Reflexiones a partir de una experiencia de investigación*. Puerto Rico: Ediciones SIJUP.
- Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: FLACSO-CIESAS.
- Stoudt, B. et al. (2010). Educating for hegemony. Researching for change. En Howard, A. y Gaztambide Fernández, R. (Comps.), *Educating Elites. Class Privilege and Educational Advantage*. Plymouth: Rowman and Littlefield Education.
- Swalwell, K. (2013). With Great Power Comes Great Responsibility”: Privileged Students’ Conceptions of Justice-oriented Citizenship. *Democracy and Education*, 21 (1), 5.
- Swaminathan, R. (2007). Educating for the “Real World”: The Hidden Curriculum of Community Service-Learning. *Equity & Excellence in Education*, 40 (2), 134-143).
- Tiramonti, G. (2004). La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. En Tiramonti, G. (comp.) *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2008). *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires: Paidós.
- Verger, A., Moschetti, M. y Fontdevilla, C. (2017). *La privatización educativa en América Latina: una cartografía de experiencias, políticas y trayectorias*: Barcelona: International Education.

TRANSFORMACIONES PRODUCTIVAS PARA EL MERCADO GLOBAL DE ALIMENTOS

REPRODUCCIÓN DE DESIGUALDADES GENERACIONALES DE LOS TRABAJADORES

Juan Romero

INTRODUCCIÓN

En las últimas tres décadas, el espacio social rural latinoamericano se ha ido reconfigurando: la consolidación del proceso de transición demográfica que ha impactado en la estructura y configuración de la familia rural; el proceso de urbanización de medianos y pequeños centros urbanos; el desarrollo del modelo tecnológico intensivo (revolución verde, biotecnología, bioinformática); la transformación de la estructura del mercado laboral; los procesos de emigración campo-ciudad, han sido procesos en los cuales Uruguay ha formado parte.

Estas transformaciones, que en el continente latinoamericano mayoritariamente han respondido, por un lado, a la emergencia de un nuevo modelo de desarrollo, el que se ha caracterizado por la liberalización de los mercados (la menor intervención del Estado y su respectiva reestructuración) y políticas de ajuste estructural aplicadas al medio rural y, por otro lado, al desarrollo de corporaciones agroalimentarias a escala global que han sido factores que incidieron en la reconfiguración de la sociedad rural latinoamericana.

El presente trabajo plantea analizar de forma comparativa en los últimos diez años las principales características del mercado de empleo rural, las condiciones sociales de los asalariados rurales por medio de las categorías de Katzman (1989) y cuatro dimensiones del empleo

decente de acuerdo a la Organización Internacional del Trabajo (OIT): contexto socioeconómico, oportunidad de empleo, seguridad social e ingresos monetarios¹. Asimismo, se propone realizar un análisis de forma transversal bajo el enfoque de generaciones. Estas condiciones se generan en un marco de debate acerca de las transformaciones productivas-tecnológicas del proceso capitalista agrario y su impacto en los territorios rurales.

TRANSFORMACIONES PRODUCTIVAS Y SOCIALES EN EL TERRITORIO RURAL URUGUAYO

En los últimos treinta años, aproximadamente, se intensificaron los cambios socioespaciales y político-institucionales del capitalismo en su fase posfordista, es decir, la reestructuración de los procesos productivos que no solamente se globalizan sino que también recomponen determinados espacios sociales.

En este sentido, el concepto de territorio emerge como un proceso vinculado a la globalización, por medio del cual se define como una unidad espacial integrada por un tejido social con identidad particular, que tiene como sustento material una determinada base productiva de recursos naturales, que se articula con otras formas de producción y es coordinada por instituciones y formas de organización que operan en él.

El territorio rural de Uruguay no escapa de las tendencias globales en materia de transformaciones productivas y sociales, el crecimiento a nivel internacional de los precios de las materias primas, a raíz de la demanda de energía y alimentos (Rubio, 2008), produce un ciclo de expansión productiva y alza de los precios que transforma al sector agropecuario nacional. Un indicador claro de estos cambios es la evolución del precio de la tierra en el país, que en esos años aumentó casi ocho veces su valor, con precios récord, alcanzando en los casos de las tierras más fértiles precios similares a los de la región fronteriza.

Este nuevo contexto, como se ha mencionado en Riella y Romero (2014), está signado por cuatro factores que, conjugados entre sí, componen el escenario socioeconómico actual sobre el que debe analizarse la estructura agraria contemporánea nacional. Ellos son: las alteraciones en el uso del suelo, los cambios legales para la tenencia de la tierra, la extranjerización y el dinamismo del mercado de tierras.

1 Instituto Nacional de Estadísticas (INE), Chile: La medición del empleo decente en Chile. Mayo de 2017.

El primer factor está vinculado con los cambios producidos en el uso del suelo en el país en los últimos diez años. Se desarrollan en este período dos tipos fundamentales de producciones caracterizadas por la dinámica que representan tanto en lo productivo y tecnológico como en su impacto en la estructura agraria: la producción de granos y la forestación.

En materia de agricultura, la producción de la soja estuvo al frente de la expansión del área productiva, al pasar de 10 mil hectáreas en la zafra del año 2000 a 859 mil hectáreas en la zafra del 2010. Otro indicador para tener en cuenta es el incremento en las exportaciones de dicho grano, ya que en el 2001 era de 1,6 millones de dólares y en el 2010 pasó a ser de 705 millones de dólares, transformándose en el principal rubro agrícola de exportación del país (Ministerio de Ganadería, Agricultura y Pesca [MGAP], Dirección de Estadísticas Agropecuarias, [DIEA], 2012).

Esto fue acompañado también por un cambio en el paquete tecnológico, al introducir la siembra directa y la utilización de variedades transgénicas. Esta expansión está muy focalizada en el litoral, donde aparece una fuerte presencia de inversión extranjera, principalmente de origen argentino. Dicho proceso se dio mediante un fuerte aumento de los rendimientos por hectárea y con una fuerte concentración de la producción que llevó a que las chacras mayores a mil hectáreas pasaran de representar un 20% a mediados de la década a un 50% en el 2010 (Gonsalves, 2010). Se advierte la misma tendencia en el acopio y distribución del grano, donde se concentra en cinco firmas exportadoras el 77% del volumen comercializado.

También otros sectores agrícolas han mostrado un gran dinamismo en la última década, como es el caso del trigo, el arroz, la cebada y el girasol, lo que ha llevado, en conjunto con la soja, a que el área agrícola total del país pase de 400 mil hectáreas en el año 2000 a un millón doscientas mil hectáreas en el año 2011 (Anuario MGAP, 2012).

Otro sector que presentó expansión fue la producción forestal que, a partir de la legislación que fomentó su desarrollo en el país en los años noventa y la instalación de una planta procesadora de pasta de celulosa en el 2005, impulsó un aumento de la superficie dedicada a este rubro de casi un millón y medio de hectáreas en el año 2012. Esta expansión se dio sobre la base de las acciones de empresas transnacionales que se transformaron en grandes propietarias de tierra y que llevaron la concentración de la propiedad de la tierra a niveles impensados para la escala uruguaya. Las tres principales empresas forestales tienen, en conjunto, más de medio millón de hectáreas de posesión directa (Agencia Uruguay XXI, 2013).

La dinámica que imprimen estos dos rubros y la presión que ejercen sobre la tierra por sobre las ganancias durante este período llevan a la reestructuración del resto de los sectores productivos agropecuarios del país. La forestación comienza a competir por la tierra con la ganadería extensiva y la agricultura con la lechería, produciendo un fuerte crecimiento de los precios de los campos.

Pero como la subida de precios internacionales de los alimentos también impulsó una fuerte inversión tecnológica y de gestión de la ganadería y la lechería, estos aumentaron su eficiencia elevando la productividad, lo que generó aún más presiones en el mercado de tierras y un fuerte proceso de concentración de la producción en todos los rubros dinámicos. Esto quedó evidenciado en los resultados del último censo agropecuario del año 2011, donde se produce un nuevo descenso en el número de pequeños productores que llegaron a su mínimo histórico, aun por debajo de lo que representaban en 1908².

En este sentido, la lechería redujo su área un 15%, pasando de 1 millón hectáreas en 2000 a 850 mil hectáreas en el año 2011, al tiempo que el número de productores se redujo un 23%, pero su producción aumentó aproximadamente un 55%. En la ganadería también se produce una fuerte intensificación de la producción por hectárea, el nivel de extracción del ganado sobre el rodeo pasa de un promedio de 10% en el período 1974-1990 y, posteriormente, a un promedio de 15% durante 1990 a 2000, para incrementarse en un 19,6% al inicio de la década del 2000 y un 20,3% en 2011-12. Esta última década se caracteriza por sostener este coeficiente de extracción en forma constante y no coyuntural —como se observaba en las décadas anteriores, muchas veces por situaciones de liquidación de *stock* (Murguía, 2006)—. Esto es producto de las nuevas tecnologías de cría y engorde del ganado y la aparición de la alimentación en corral y una fuerte articulación vertical con los frigoríficos, que pasan a ser propiedad de capitales brasileños y que tienden a tener producción propia, comprando establecimientos ganaderos de gran porte.

Un segundo factor son las modificaciones legales que se introdujeron a finales de los años noventa, que permitieron la compra de tierras por parte de las sociedades anónimas. Esta medida, que buscaba fomentar la inversión en un sector deprimido, resultó un incentivo

2 En 2011, según el Censo Agropecuario del MGAP existían 24.931 pequeños productores (con menos de 100 ha de tierra) representaban el 55% del total de productores agropecuarios. En 1908, con base en la misma fuente, existían 24.433 pequeños productores que representaban el mismo porcentaje que 2011, según la misma metodología de relevamiento del dato y criterio de pequeño productor.

muy importante en el ciclo económico de crecimiento al cambiar radicalmente las características de la tenencia, ya que las personas físicas, propietarios tradicionales de los establecimientos, perdieron importancia relativa frente a los inversores nacionales, pero, fundamentalmente, frente a extranjeros que mediante esta nueva forma jurídica de tenencia ingresaron masivamente al mercado de tierras del país. El último censo indica que 43% de la superficie productiva del país está en manos de estas sociedades anónimas, lo que señala la profundidad de las transformaciones en el sistema de tenencia de la tierra y la complejidad para el análisis de la estructura agraria contemporánea del país.

El tercer factor asociado a estos cambios es la extranjerización de la propiedad de la tierra por diferentes vías. La presencia de empresas trasnacionales europeas y chilenas que compran grandes superficies para la forestación, la inversión brasileña en el arroz, la industria cárnica y en los campos ganaderos, así como la presencia directa de empresas e inversionistas argentinos en la soja, marcan los principales rasgos de extranjerización. También es de destacar la aparición de inversiones directas en grandes establecimientos en rubros como la lechería y la fruticultura, entre otros, donde existe una presencia importante de capitales europeos.

El cuarto factor, que combina los anteriores, es el comportamiento del mercado de tierras en el país que, movido por las dinámicas que ya hemos comentado, ha tenido un ascenso vertiginoso en el número de transacciones y cantidad de hectáreas involucradas en estos últimos años. Entre el 2000 y el 2011 se comercializó casi el 41% del total de la superficie agraria del país. En este periodo, el número de operaciones de compra-venta llegó a veinticinco mil, que significó la comercialización de 6.780.000 hectáreas (DIEA, 2012). Si se analizan las ventas por escala de superficie, se aprecia que las hectáreas correspondientes al estrato de productores familiares fueron las que más se comercializaron, lo que indicaría que tal dinamismo en la compra de tierras tiende a afectar a los predios menores y fomenta el aumento promedio del tamaño de los predios. También, una característica relevante de la dinámica de la compra-venta es que la mayoría absoluta (54%) del total de las hectáreas vendidas en este período han sido adquiridas por sociedades anónimas.

Esta presión sobre la tierra se observa también en el mercado de arrendamientos. En el período analizado, la superficie arrendada va creciendo año a año. En el censo del 2011 se registraron bajo esta forma de tenencia 2.500.000 hectáreas, de las cuales 900.000 se habían arrendado ese mismo año. Esto muestra, además de la profundidad de las transformaciones productivas y el dinamismo de los sectores

agroexportadores, la fuerte presión que ejercen estos agentes económicos sobre la estructura agraria actual (DIEA, 2012).

El corolario de todos estos factores ha sido el aumento del precio de la tierra que, al inicio del año 2000, tenía un valor de precio promedio por hectárea vendida de 448 dólares, y pasó en el 2011 a un valor promedio de 3196 dólares. En las regiones con mayor aptitud agrícola el precio promedio superó los 5000 dólares a fines del período. Los precios de los arriendos también mostraron un aumento importante en el período, al pasar de 28 dólares promedio de base en el año 2000 a 152 dólares la hectárea en el año 2011. En los predios agrícolas el precio de arriendo promedio se ubicó por encima de los 300 dólares para ese año. El acceso a la tierra, la democratización de la estructura agraria y los intentos por reducir su grado de concentración, se han visto detenidos por las dificultades y por el papel de los actores que participan en ella.

Los impactos territoriales han sido muy heterogéneos dando lugar a una nueva regionalización de las áreas rurales. Esto plantea la necesidad de pensar lo rural como un espacio articulado e integrado de forma diferencial, en el que se intercalan actividades económicas primarias, secundarias y terciarias, coordinadas por instituciones y formas de organización que operan en él. Por otro lado, se observan cambios en las dinámicas laborales de los grupos etarios que integran el mercado laboral, en especial los jóvenes, quienes pasan a integrar los circuitos de trabajo de manera precaria e informal, aunque en porcentajes menores que en el resto del continente.

En las últimas dos décadas se ha consolidado el proceso de modernización agraria en el que las relaciones sociales capitalistas y de contratación salarial pasan a ser predominantes. En la última década, en particular debido a factores de la demanda mundial, hay un crecimiento inicial del número de trabajadores asalariados que luego se estabiliza. En este proceso se configura una forma de explotación secundaria en la que la racionalidad del “intercambio de equivalencia” deja de aplicarse o solo se aplica de forma limitada (Dörre 2013, citado por Cerda, 2016), utilizándose formas simbólicas y la fuerza política para devaluar el trabajo de ciertos grupos sociales o para excluir a ciertos grupos.

De esta forma, se generan condiciones precarias de empleo en el sector agroexportador, lo que implica la instalación de diferencias y jerarquizaciones con base en la segmentación y la categorización de los trabajadores, en este caso por la edad. Diferenciaciones y jerarquizaciones que implican una lógica de devaluación del otro que, a su vez, legitima la distribución diferenciada de protecciones, así como el acceso diferenciado a derechos (Cerda, 2016).

En definitiva, en esta última década se han profundizado las relaciones sociales de producción capitalista en la sociedad rural uruguaya de inicios del siglo XXI. Dando cuenta de formas nuevas de configuración del espacio social rural y de producción con una activa participación de la tecnología productiva de alimentos, intensificado, consolidado y generado una base social amplia pero cada vez más concentrada de propietarios de los medios de producción.

LA RURALIDAD EN AMÉRICA LATINA: ENFOQUE SEGÚN GENERACIONES

Al incorporar al presente análisis el enfoque de generacional, entendemos a la juventud como una construcción social, una herramienta analítica de los fenómenos sociales en las sociedades rurales en Latinoamérica. Se asocia dicha construcción a la internacionalización del proceso de modernización agrario en el continente, promovido y llevado adelante luego de la Segunda Guerra Mundial, en el que los/as jóvenes rurales son percibidos como agentes de desarrollo.

Ahora, la juventud es una construcción sociocultural relativa al tiempo y al espacio que se presenta como una fase de la vida comprendida entre la infancia y la vida adulta (Feixa, 2004). La noción de juventud corresponde a la toma de consciencia social de la existencia de ciertas características particulares que diferencian a los/as jóvenes en relación con los/as niños y adultos. De esta manera, entonces, la existencia de la juventud está relacionada con el reconocimiento social de una edad específica del ciclo de vida de las personas y con la proposición de una serie de instituciones y prácticas normativas de los comportamientos juveniles, como también con una serie de imágenes culturales que imponen determinadas expectativas acerca de los comportamientos juveniles (Bevilaqua Marín, 2010).

En el caso del estudio de la juventud rural implica considerar las especificidades de las relaciones de dependencia con la vida y el trabajo (dimensión fundamental en dichas relaciones) en los espacios agrarios, como también las redes económicas, políticas y culturales en las que los/as jóvenes y sus familias se encuentran integrados. Hay condiciones estructurales para que esto ocurra, como la distribución asimétrica del gasto público al interior de las sociedades, que hace que las oportunidades de educación, empleo y salud sean desiguales entre jóvenes de distintos territorios. Pero en la naturaleza heterogénea de la juventud entran en juego otros factores como la subjetividad, el sustrato étnico-cultural, el género, la pertenencia a un estrato socioeconómico dado y el contexto histórico generacional e intergeneracional de cada joven. Así, por

ejemplo, ser joven, y ser un joven del medio rural, es una condición particular, que no viven igual jóvenes rurales inclusive dentro de un mismo país (Romero, 2004).

Por otra parte, al tener en cuenta la dimensión ocupacional, se considera que la juventud rural es una construcción conceptual de la sociedad industrial, no relacionada con una cuestión biológica o vital sino con un constructo sociocultural, que se configura a finales del siglo XIX y se consolida a inicios del XX en las sociedades industrializadas. De esta manera, la juventud se plantea como un problema social para dichas sociedades, en las cuales la industrialización generó nuevas realidades sociales y actores entre los que los/as jóvenes se presentan como estratégicos para la reproducción social de dicha configuración societal.

En definitiva, la juventud perteneciente a un territorio, un país o una región, se compone de sectores y grupos heterogéneos, con condiciones de vida desiguales y con diversas formas de apropiación del medio natural, cultural y social entre los jóvenes y en relación con otras generaciones. Es decir, se presentan inequidades intergeneracionales en el desarrollo humano y social incluso en países más igualitarios como Uruguay, por lo que se hace necesario no solo hacer evidente estas inequidades sino también conocer su dinámica.

INDICADORES DE CONTEXTO EN LOS ÚLTIMOS DIEZ AÑOS

Son escasos los estudios acerca de cómo los cambios señalados han o no generado dinámicas laborales diferenciales en los grupos etarios y sociales que integran el mercado laboral como un todo. Ante ello, en el próximo ítem se plantean las que se consideran tendencias principales del trabajo rural uruguayo, que procuran situar sus características e impactos en las condiciones de los asalariados rurales.

Al observar la trayectoria en estas últimas cuatro décadas (1975–2013) en la tabla 1, se presenta la evolución de los trabajadores ocupados en el sector agropecuario³ y la importancia del sector con relación al total de ocupados en el país. En términos generales se aprecia que el volumen más alto de ocupados en el país se registra en el año 2010 y el más bajo en el año 1996 (179.833 y 147.515, respectivamente), aumentando en el período 1996-2010, aproximadamente en 30 mil los ocupados en el sector (Ion, 2015).

3 En los datos presentados se considera a la totalidad de los ocupados de la Rama 1 “Agricultura, silvicultura y pesca” (INE), independientemente de la categoría de la ocupación y tipo de tarea que realicen.

Tabla 1
Evolución del número de ocupados en el sector agropecuario y % en relación al total de ocupados en el país. Años 2006, 2010 y 2016

Año	Ocupados en el sector agropecuario	% Ocupados en el sector agropecuario/ total del país	Variación de ocupados en miles	Variación de ocupados en %
2006 (Base 100)	151.044	10,8	0	0
2010	179.833	11,6	28.789	19,0
2016	138.338	8,4	-12.706	-8,5

Fuente: OMT – MTSS 2011, 2012, 2013, con base en ECH 2006, 2010, 2011, 2012, 2013 INE en: Ion, L. “Los trabajadores rurales asalariados del sector agropecuario en Uruguay”, ponencia presentada en jornadas Asalariados Rurales y Agricultura Familiar, organizadas por la Unidad para el Cambio Rural – UCAR – del Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca de Argentina y el Programa FIDAMERCOSUR – CLAEH, 13 y 14 de octubre de 2015, Buenos Aires Argentina, 2015.

Cuando se consideran los datos aportados por la Encuesta Continua de Hogares (ECH) entre los años 2006 y 2016, el porcentaje de ocupados en el sector agropecuario mantuvo una tendencia creciente entre 2006 y 2010, se registra un aumento acumulado de aproximadamente 29 mil en estos cuatro años y una retracción significativa en el año 2016, cuando dejaron de estar vinculadas con el sector unas 13 mil personas aproximadamente.

Durante el período 2006-2016, los ocupados en el sector agropecuario con respecto al total de los ocupados en el país oscilaron entre el 10,8; 11,6% y 8,4%. Se observa una disminución en el año 2016 con relación al año base de 2010, en referencia al total de los ocupados del país. En términos absolutos, dicha disminución de los ocupados en el sector agropecuario en el año 2016 registra 13 mil ocupados menos con respecto al año 2010.

Tabla 2
Tasa de empleo País y Ruralidad por Edad – 2006 – 2010 – 2016

Año	14 a 24 años (%)	25 años y más (%)	Tasa General (%)
2006	34,9	59,3	54,1
2010	38,6	63,9	58,4
2016	33,8	62,6	56,9
Año	Ruralidad		Tasa General (%)
2006	47,8	58,0	56,5
2010	41,1	63,1	58,6
2016	35,1	61,0	55,7

Fuente: Elaboración propia, con base en ECH 2006, 2010, y 2016, INE.

En la tabla 2 se aprecia la evolución de la tasa de empleo en el período analizado en dos espacios sociales, a nivel nacional y en la ruralidad, entendiéndose como *ruralidad* (no es objetivo del presente trabajo su tratamiento) como aquellas poblaciones que desarrollan sus actividades sociales, económicas, culturales y de esparcimiento en localidades que tienen menos de 5.000 habitantes (Riella y Mascheroni, 2010; Piñeiro y Cardeillac, 2014).

Durante el período analizado, a nivel nacional, para los jóvenes en función de los criterios del trabajo de Araya y Lado (2016), el promedio geométrico de la tasa de empleo fue de 35,7% y para los mayores de veinticinco años de 61,9%. Es constante que para estos últimos las tasas de empleo han estado por encima del parámetro nacional y para los jóvenes la situación fue la inversa.

Al considerar la misma evolución en la ruralidad, se aprecia que entre los jóvenes el promedio geométrico es de 41% de la tasa de empleo. Este porcentaje es mayor en relación con sus pares a nivel nacional, pero continúa siendo menor con respecto a la tasa general de empleo rural y con los mayores de veinticinco años, quienes presentan un promedio geométrico de 60,6%, mayor porcentaje con respecto a la tasa general de empleo rural y un poco menor a sus pares a nivel nacional.

En definitiva, los jóvenes presentan a nivel nacional tasas de empleo menores con relación a los mayores de veinticinco años y a nivel nacional en el período 2006-2016, pero los jóvenes rurales presentan tasas mayores de empleo en relación con los jóvenes a nivel nacional pero menores con respecto a los mayores de veinticinco años y a la tasa general de empleo rural. Es decir, aunque en la ruralidad los jóvenes estén más ocupados, en líneas generales los mayores de veinticinco años prácticamente duplican a los jóvenes en los puestos de trabajo ocupados.

Tabla 3
Tasa de Desempleo País y Ruralidad por Edad 2006-2010-2016

Año	14 a 24 años (%)	25 años y más (%)	Tasa General (%)
2006	27,9	7,3	10,8
2010	20,6	4,5	7,2
2016	11,0	2,8	7,8
Año	Ruralidad		Tasa General (%)
2006	7,8	3,2	4,2
2010	6,7	2,1	3,0
2016	7,5	2,3	3,5

Fuente: Elaboración propia, con base en ECH 2006, 2010, y 2016, INE.

En la tabla 3 se analiza la situación del desempleo en el período ya mencionado. Los jóvenes prácticamente duplican la tasa de desempleo en relación con la tasa general y la cuadruplican con respecto a los mayores de veinticinco años desempleados. Presentan un promedio geométrico de 17,9% de desempleo, mientras que para los mayores de veinticinco años es de 4,5%.

Al analizar la ruralidad, la situación es diferente pero la tendencia es la misma, es decir, mayor desempleo juvenil con relación a la tasa general y a los mayores de veinticinco años. Asimismo, la situación es diferente porque los jóvenes presentan una tasa de desempleo promedio geométrico de 7,3% y los mayores de veinticinco años de 2,5%, es decir, la tasa es menor al comparar con el panorama nacional. El nivel de desempleo de los jóvenes en relación con la tasa general rural y adultos es del doble, menor a lo que se observa a nivel nacional.

En resumen, durante el período analizado la tasa de desempleo se comportó generacionalmente de modo desigual, más allá del espacio social de pertenencia, dado que los jóvenes presentaron mayores tasas de desempleo tanto a nivel nacional como rural con relación a los adultos.

Tabla 4
Condiciones de trabajo País y Ruralidad por Edad – 2006 – 2010 – 2016

Año	14 a 24 años (%)	14 a 24 años (%)	25 años y más (%)	25 años y más (%)	Tasa General (%) – Aporta Caja Jubilaciones	Tasa General (%) – Cobra Aguinaldo
	<i>Aporta caja jubilaciones</i>	<i>Cobra aguinaldo</i>	<i>Aporta caja jubilaciones</i>	<i>Cobra aguinaldo</i>		
2006	42,0%	55,0%	66,0%	74,0%	62,5	69,5
2010	56,0%	60,0%	71,0%	61,0%	69,0	61,0
2016	65,0%	66,0%	76,0%	64,0%	74,3	64,4
Año	Ruralidad				Tasa General (%) – Aporta Caja Jubilaciones	Tasa General (%) – Cobra Aguinaldo
	<i>Aporta caja jubilaciones</i>	<i>Cobra aguinaldo</i>	<i>Aporta caja jubilaciones</i>	<i>Cobra aguinaldo</i>		
2006	43,0%	55,0%	69,0%	74,0%	64,5	69,4
2010	45,0%	47,0%	67,0%	47,0%	64,0	47,0
2016	52,0%	52,0%	67,0%	49,0%	65,0	49,0

Fuente: Elaboración propia, con base en ECH 2006, 2010, y 2016, INE.

La tabla 4 presenta información sobre algunas dimensiones del trabajo decente, en este caso se hace énfasis en la formalidad del trabajo al

considerar si, por la ocupación desarrollada, el trabajador aporta a la caja de jubilaciones (cualquiera sea ella) y/o recibe el pago de aguinaldo por dicha actividad.

Lo primero que se observa es un continuo aumento de trabajadores asalariados que aportan a la caja de jubilaciones entre 2006 y 2016, mientras que ocurre el movimiento inverso con el cobro de agüinaldos. Esta situación podría indicar una característica del tipo de empleo que se ha venido desarrollando en el país, empleos formales, pero de mayor flexibilidad en el tiempo y tipo de vínculo laboral con quien lo demanda e intensidad de la tarea.

En segundo lugar, al analizar por generaciones, en términos de tendencia general, los asalariados más jóvenes durante el período estudiado han presentado tasas menores a la general en relación con los adultos, tanto en el aporte a caja de jubilaciones como en el cobro de aguinaldo. Es de señalar el constante aumento en el aporte a caja de jubilaciones en ambos grupos generacionales, pero con mejoras diferenciales: en el caso de los jóvenes, un aumento del 55% y en el de los adultos del 15%, pero, a pesar de ello, los adultos continúan con mejor cobertura que los jóvenes. Se aprecia que el punto de llegada en la cobertura jubilatoria de los asalariados jóvenes en el período de estudio (2016) es el punto de partida para los adultos (2006). Es decir, las desigualdades generacionales se mantienen, aunque es de subrayar su disminución.

Al analizar el pago de aguinaldo, se presentan movimientos inversamente proporcionales en términos generacionales: mientras que aumenta la tasa de pago para los trabajadores jóvenes, disminuye para los adultos. Lo que plantearía el interrogante acerca de la flexibilidad de los empleos en esta década analizada: ¿es para todos por igual?

En tercer lugar, al considerar la ruralidad, se aprecia en términos generales que tanto la tasa de aporte a caja de jubilaciones como la de pago de aguinaldo son menores que las tasas generales. Aunque se mantiene la tendencia general del país varía la intensidad observada, es decir, en el caso de la ruralidad, la mejora en el aporte a caja de jubilaciones fue del 0,07% mientras que la tasa general fue de aproximadamente el 18%. En tanto en lo que refiere al pago de aguinaldo, nuevamente la tendencia de disminución se mantiene pero en la ruralidad el descenso es del 29% y en el país del 7%, lo que abre el interrogante acerca de la flexibilidad laboral y su ocurrencia en el espacio social del mercado laboral.

Al seguir con el análisis de la ruralidad e incorporar el enfoque generacional, se observa que en el punto de inicio (2006) las tasas tanto de aporte a caja de jubilaciones como de pago de aguinaldo

son similares para ambas generaciones, pero diferentes en cuanto a puntos de llegada (2016). En el caso de los jóvenes, el aumento en el aporte a caja de jubilaciones fue de aproximadamente un 21%, mientras que para los adultos hubo un descenso del 3%, siendo este parámetro diferente a lo que se observa en el país. En el pago de aguinaldo dicha tendencia se mantiene: la disminución en los jóvenes es del 5,5% y en los adultos del 34%, situación diferente al comparar con la del país: en el caso de los adultos, la disminución es del 14% y en los jóvenes aumenta el pago de aguinaldo un 20%.

En resumen, a nivel nacional se aprecia un aumento en el aporte a caja de jubilaciones y una disminución en el pago de aguinaldo de los asalariados en general y, al analizar por generaciones, el aumento de aportes a caja de jubilaciones es mayor en términos proporcionales a favor de los jóvenes, pero, dado que tienen tasas de aporte de inicio diferentes, las desigualdades generacionales en dicho aspecto de la formalidad se mantienen. En el pago de aguinaldo los jóvenes aumentan su tasa mientras que disminuye entre los adultos. Al analizar la ruralidad, la tendencia en pago de aguinaldo y aporte a caja de jubilaciones se presentan en sintonía con la nacional, pero con características diferentes, el crecimiento en el aporte a caja de jubilaciones es mucho menor y la disminución en el pago de aguinaldo es bastante mayor. Desde el enfoque generacional se presentan situaciones diferenciales, aumento en el aporte de caja de jubilaciones de los asalariados jóvenes, pero disminución en los adultos, disminución en el pago de aguinaldo en ambas generaciones; en definitiva, en la ruralidad las tendencias generales de formalidad en las condiciones de trabajo se alinean con las nacionales, pero con expresiones diferenciadas en los grupos generacionales de los trabajadores.

Por tanto, las mejoras y precariedades de las condiciones de trabajo no serían para todos por igual ni en el mismo espacio social del trabajo.

La información que se presenta en la tabla 5 da cuenta de la evolución del salario por hora de los ocupados, según edades, en el país y en la ruralidad, como parte del análisis de las condiciones de trabajo de los asalariados rurales.

Tabla 5
Evolución Salario por Hora de los Ocupados según Edades y Ruralidad – 2006 – 2010 – 2016

Año	Evolución Salario por Hora de los Ocupados*		Mediana Ingreso/ Hora en el País
	14 a 24 años (%)	25 años y más (%)	
2006	USD 12,3	USD 20,3	USD 20
2010	USD 8,7	USD 14,4	USD 13,3
2016	USD 13,1	USD 19,5	USD 18,4
Año	Ruralidad		Tasa General (%)
2006	USD 12,0	USD 14,6	USD 14,5
2010	USD 7,6	USD 11,1	USD 10,6
2016	USD 12,1	USD 16,1	USD 15,3

Fuente: Elaboración propia, con base en ECH 2006, 2010, y 2016, INE y BCU por cotización del cambio.

* Se tomó como referencia la mediana de la cotización del dólar estadounidense con relación al peso uruguayo en los años analizados, según Banco Central del Uruguay (BCU). Para el año 2016, el promedio mensual del dólar estadounidense fue de \$U 30,28, para el año 2010 fue de \$U 20,06 y para el año 2006 de \$U 24,04.

Se observa, en primer lugar, la evolución del salario por hora de los ocupados en el país en el período analizado, que ha disminuido un 8% según la mediana de ingreso/hora. Al analizar por generaciones, los mayores de veinticinco, durante todo el período, han estado por encima de la mediana de ingreso/hora nacional, mientras que lo contrario ha sido para la generación menor a veinticinco años, quienes han tenido un ingreso/hora promedio geométrico del 34% por debajo de la mediana nacional durante el período 2006-2016.

En segundo lugar, al analizar la ruralidad se aprecia que presenta en promedio geométrico un 21% menos de ingreso/hora con respecto al ingreso/hora nacional entre 2006 y 2016, aunque es de señalar que la brecha se ha ido reduciendo de un 27,5% en 2006 a un 17% en 2016. Al incorporar el enfoque generacional se mantiene la tendencia nacional de los mayores de veinticinco años a ganar más que los menores de veinticinco años, pero la brecha promedio geométrico es mayor en relación con la nacional, es del 24%.

En definitiva, en la ruralidad los asalariados tienden a ganar menos por ingreso/hora, pero, aparte, los jóvenes asalariados ganan menos que los adultos de la ruralidad e incluso menos que los jóvenes a nivel nacional.

Resumiendo, se observa una disminución de la mediana del ingreso/hora en el período 2006-2016, este comportamiento es diferencial por generaciones dado que los mayores de veinticinco tienden a ganar por encima del promedio nacional y de los jóvenes asalariados. Mientras que en la ruralidad esta tendencia se especifica, es decir, los

mayores de veinticinco ganan durante el período más que la mediana ingreso/hora de la ruralidad y que los menores de veinticinco años, en un contexto en donde se tiende a ganar menos con respecto a la mediana ingreso/hora nacional, especialmente los asalariados jóvenes son los que menos ganan entre los que ganan menos.

En la misma línea de análisis de ingreso/hora, en la tabla 6 se considera su evolución en la misma ocupación del asalariado, en este caso lo que la ECH define como trabajadores no calificados. Es decir, qué comportamiento ha presentado la mediana ingreso/hora para trabajadores que desarrollan la misma ocupación, pero en generaciones diferentes.

Tabla 6
Evolución Salario por Hora de los Ocupados como Trabajadores no calificados según Edades y Ruralidad – 2006 – 2010 – 2016

Año	Evolución Salario por Hora de los Ocupados como Trabajadores no calificados*		Mediana Ingreso/Hora en el País
	14 a 24 años (%)	25 años y más (%)	
2006	USD 10,1	USD 15,5	USD 15,3
2010	USD 7,9	USD 10,0	USD 9,7
2016	USD 11,7	USD 14,5	USD 13,8
Año	Ruralidad		Tasa General (%)
2006	USD 9,9	USD 15,4	USD 15,2
2010	USD 7,5	USD 9,7	USD 9,2
2016	USD 11,7	USD 13,6	USD 13,2

Fuente: Elaboración propia, con base en ECH 2006, 2010, y 2016, INE y BCU por cotización del cambio.

* Se tomó como referencia la mediana de la cotización del dólar estadounidense con relación al peso uruguayo en los años analizados, según Banco Central del Uruguay (BCU).

Para este caso se consideró a los asalariados en la misma ocupación, trabajador no calificado. Se aprecia que durante el período analizado (2006-2016) hubo una disminución del 9%. Los mayores de veinticinco años presentaron una mediana de ingreso/hora de trabajo mayor a la nacional, mientras que para los menores de veinticinco años la situación fue la contraria. Al analizar la evolución por cada generación de asalariados, los mayores de veinticinco años han tenido una depreciación del 9% del ingreso/hora entre 2006 y 2016, en tanto que para los jóvenes ha aumentado un 16%. A pesar de ello, la desigualdad entre generaciones ha tenido un promedio geométrico del 24% en el período en la misma ocupación; cabe señalar que la brecha ha disminuido, teniendo en cuenta que en 2006 era de un 35% y en 2016 fue de un 19%.

Al analizar la ruralidad, se aprecia en primer lugar que la evolución de la mediana ingreso/hora tiende a comportarse como la del país, aunque levemente a la baja. Al observar por generaciones, se aprecian también tendencias similares, es decir, para los asalariados mayores de veinticinco años el salario hora se redujo en un 9% y entre los menores de veinticinco años se ha percibido un aumento del 18%, estos últimos un poco más que sus pares urbanos. Con relación a la desigualdad intergeneracional, ha sido durante el período analizado de un promedio geométrico del 29%, en este caso la tasa es mayor en la ruralidad. Es de subrayar que, de igual manera que en el país, ha tendido a disminuir la desigualdad intergeneracional en el ingreso por hora de trabajo, ya que en el 2006 era del 55% y en el 2016 fue del 16%. Aunque se mantiene la desigualdad que se observa en el país, en la ruralidad la proporción es menor.

El comportamiento del ingreso por hora de trabajo entre los ocupados como trabajadores no calificados en el período analizado ha tendido a la baja en un 9%, el comportamiento en tal sentido en la ruralidad es muy similar al del país. Nuevamente se aprecian diferencias intergeneracionales, dado que los asalariados mayores de veinticinco años tienden a ganar más que sus pares menores de veinticinco años. Dichas desigualdades tienden a ser mayores en la ruralidad, aunque se han reducido en mayor grado allí con respecto al país.

También se pretende analizar las condiciones sociales desarrolladas durante el período de tiempo planteado y hacer una aproximación al impacto de las condiciones de trabajo que se han generado por las transformaciones productivas señaladas en estas generaciones de asalariados rurales.

El análisis en las condiciones sociales de los asalariados para conocer el peso de la pobreza, desde la mirada generacional, permitirá distinguir las diferentes condiciones estructurales de dichos trabajadores rurales. Para ello se consideró el enfoque de las Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI), a partir del cual se evalúan los bienes y servicios que disponen los hogares, en este caso de los asalariados rurales. Para esto, se seleccionaron un conjunto de necesidades consideradas básicas y se determinó un umbral mínimo de satisfacción para cada dimensión. Las NBI consideradas fueron: acceso a los servicios de educación, calidad de la vivienda, hacinamiento, acceso a agua, disponibilidad y tipo de servicio sanitario y tenencia de refrigerador (Riella y Mascheroni, 2011)

Considerar este enfoque metodológico para conocer la incidencia de la pobreza en las condiciones sociales de los asalariados rurales implica descubrir la tendencia estructural de las carencias, una cuestión

que no sería posible de ser detectada por la mejora circunstancial de los ingresos y que, en ciertos casos, depende más de políticas públicas, como por ejemplo la vivienda o acceso a la educación (Vigorito, 2005 citado por Riella y Mascheroni, 2011).

Por otro lado, la pobreza analizada desde el método del ingreso (Línea de Pobreza-LP) implica considerar ciertos factores para su medición, como señala el Instituto Nacional de Estadística (INE):

[...] es necesario definir una Canasta Básica de Alimentos per cápita (CBA) y una Canasta Básica Total per cápita (CBT) con las cuales se definan los umbrales, Línea de Indigencia (LI) y Línea de Pobreza (LP). Si el ingreso per cápita del hogar se encuentra por debajo de la LI o la LP el hogar se define como indigente o pobre respectivamente (INE, 2006, p. 11).

Ante lo cual, el análisis a continuación considera ambos métodos de medición de la pobreza (directo [NBI] e indirecto, línea de la pobreza [LP])⁴, en forma conjunta también conocido como análisis integrado de la pobreza (Katzman, 1989), para obtener una nueva medición con mayor nivel de exhaustividad. Esta genera cuatro categorías, a saber: 1- pobreza crónica, que comprende aquellos hogares que tienen ingresos (o consumo) bajo la línea de pobreza y una o más necesidades básicas insatisfechas. Este grupo conforma el núcleo más crítico de pobreza; se trata de hogares que viven en condiciones prolongadas de privación y que, además no pueden adquirir rutinariamente los mínimos bienes y servicios, no han logrado obtener una vivienda adecuada ni asegurar a todos sus miembros el acceso a la educación, a los servicios de salud y a oportunidades de empleo; 2- pobreza reciente, que incluye a los hogares pobres por ingresos (o consumo) pero con necesidades básicas satisfechas.

Se trata de una situación que sugiere que el déficit de ingreso no ha sido permanente o lo suficientemente prolongado como para afectar la satisfacción de las necesidades de un hogar —que cambia más lentamente que el ingreso— no hay desnutrición crónica o carencias habitacionales; es decir, indica un descenso reciente del nivel de vida de los hogares. Son hogares que están en riesgo de caer en la pobreza crónica si las oportunidades de trabajo no les permiten recuperar su capacidad adquisitiva; 3- pobreza inercial, que se refiere a hogares

4 Necesidades básicas insatisfechas (NBI): medición de un conjunto de variables de forma directa de las condiciones estructurales de la vivienda y el hogar de las personas que habitan en el mismo. Línea de pobreza (LP): medición de los ingresos de las personas y del núcleo del hogar de manera indirecta para establecer líneas de ingresos monetarios que posibilitan estar por encima o debajo de las condiciones de pobreza material.

con necesidades básicas insatisfechas e ingresos (o consumo) sobre la línea de pobreza. Es una situación que sugiere un proceso de ascenso económico de los hogares, porque la insatisfacción de necesidades revelaría que fueron pobres en el pasado pero que no han logrado todavía eliminar sus carencias acumuladas en las necesidades básicas. Por último, 4-integración social, que trata de la población que no es pobre según ninguno de los dos criterios; es decir, que tiene ingresos por encima de la línea de pobreza y que sus necesidades básicas están satisfechas (Sistema de Indicadores Sociales del Ecuador [SIISE], 2013).

Se comienza el análisis con los asalariados rurales. En la tabla 7 se observa un descenso tanto en los indicadores de Línea de Pobreza como de Necesidades Básicas Insatisfechas en el período analizado, por otro lado, en este proceso, los asalariados rurales integrados socialmente aumentan un 15%; en situación de pobreza inercial aumenta un 12% (no pobres por Línea de Pobreza pero con alguna NBI); en pobreza reciente disminución del 5% y una disminución de 21% en la situación de pobreza estructural.

Tabla 7
Asalariados rurales situación de NBI * Línea de Pobreza 2006 – 2010 – 2016

NBI Índice y NBS	2006		Total
	Pobre	No Pobre	
NBS	5,9%	18,3%	24,2%
NBI	POBREZA RECIENTE	INTEGRADO	75,8%
	24,2%	51,6%	
Total	POBREZA ESTRUCTURAL	POBREZA INERCIAL	100,0% (n= 20218)
	30,0% (6087)	70,0% (14131)	
NBI Índice y NBS	2010		Total
	Pobre	No Pobre	
NBS	0,4%	18,2%	18,7%
NBI	POBREZA RECIENTE	INTEGRADO	81,3%
	8,0%	73,3%	
Total	POBREZA ESTRUCTURAL	POBREZA INERCIAL	100,0% (n= 5104)
	8,0% (431)	92,0% (4673)	

NBI Índice y NBS	2016		Total
	Pobre	No Pobre	
NBS	1,5%	24,0%	25,5,0%
NBI	POBREZA RECIENTE	INTEGRADO	74,5,0%
	5,1%	69,4%	
Total	POBREZA ESTRUCTURAL	POBREZA INERCIAL	100,0% (n= 1932)
	6,6% (128)	93,4% (1830)	

Fuente: elaboración propia con base en Encuesta Continua de Hogares - INE (ECH) 2006, 2010 y 2016.

Se aprecia un impacto mayor en el aumento de los ingresos de los asalariados rurales transformando con mayor celeridad la situación de pobreza reciente, en menor grado transformaciones estructurales de asalariados que cambian su condición de pobres inerciales pero que mejoran sus niveles de ingreso o consumo. Se consolida un grupo que no disminuye, son aquellos asalariados en condición de pobreza crónica o estructural.

El proceso de transformaciones productivas y sociales acontecidas en los últimos años en la sociedad rural uruguaya ha significado cambios en las condiciones de pobreza reciente e inercial de los asalariados, especialmente con un descenso significativo de la primera condición. Por un lado, se entiende que las nuevas condiciones institucionales de negociación tripartita de los salarios han posibilitado generar un ámbito específico para lo rural, al mejorar las condiciones de ingreso y sumar a la coyuntura favorable de precios internacionales de los rubros agroexportadores y a la mayor sindicalización de los trabajadores. Por otro lado, se plantea el desafío a las políticas públicas del núcleo duro de la pobreza rural integrado también por aquellos asalariados en condiciones de pobreza crónica o estructural.

La información a continuación presenta a los asalariados rurales de acuerdo con su situación de Necesidades Básicas Insatisfechas y línea de pobreza conforme a los grupos de edades entre 2006 y 2015. Es decir, se considerará como variable de control la generación teniendo en cuenta como jóvenes a aquellos entre catorce y treinta años, como indica la normativa uruguaya, y como a adultos a los mayores de treinta años para observar si existe algún cambio ante la presencia de tal variable.

Para el año 2006, se aprecia en la tabla 8 la situación de los asalariados, se parte de situaciones de desigualdad diferentes entre adultos y jóvenes, estos en peores condiciones en el 2006 tanto por Línea de Pobreza como por NBI.

Tabla 8
Asalariados rurales con NBI * Línea de Pobreza según Grupos de Edad 2006

NBI Índice y NBS	Jóvenes (14 – 30 años)		Total
	<i>Pobre</i>	<i>No Pobre</i>	
NBS	2,3%	6,1%	8,4%
NBI	POBREZA RECIENTE	INTEGRADO	91,7%
	POBREZA ESTRUCTURAL	POBREZA INERCIAL	
Total	40,7% (3469)	59,3% (2499)	100,0% (n= 5968)
NBI Índice y NBS	Adultos(>30 años)		Total
	<i>Pobre</i>	<i>No Pobre</i>	
NBS	7,6%	24,1%	31,8%
NBI	POBREZA RECIENTE	INTEGRADO	68,2%
	POBREZA ESTRUCTURAL	POBREZA INERCIAL	
Total	25,1% (3438)	74,9% (10266)	100,0% (n= 13704)

Fuente: elaboración propia con base en Encuesta Nacional Ampliada de Hogares - INE (ECH) 2006.

Para el año 2016 la situación mejora para ambos grupos, pero en mayor medida para los jóvenes en ambos indicadores. Estos reducen 37 puntos porcentuales la pobreza según LP y aumentan 24 puntos porcentuales los jóvenes con NBS, los adultos también mejoran en ambos indicadores, pero en menores proporciones. En definitiva, el énfasis en las mejoras de las condiciones sociales estaría entre los jóvenes asalariados (ver tabla 9 en página siguiente).

Las condiciones sociales de origen en el estudio presentan mejores porcentajes entre los adultos tanto por línea de pobreza como por las necesidades básicas insatisfechas en relación con los jóvenes asalariados. Al finalizar el período de análisis, se presentan mejoras en dichas condiciones para ambos grupos sociales y especialmente para los jóvenes.

Estas mejoras en los indicadores sociales convergen con las mejoras observadas en las condiciones laborales entre las generaciones de asalariados a nivel país, pero no ocurre lo mismo en la ruralidad. Por otra parte, las diferencias de desigualdad social y laboral entre adultos y jóvenes tienden a reducirse en el período analizado, pero se mantienen y siguen siendo los jóvenes quienes participan en mayor grado de

la pobreza y de condiciones laborales no decentes y, nuevamente, en la ruralidad se profundizan.

Tabla 9
Asalariados rurales con NBI * Línea de Pobreza según Grupos de Edad 2016

NBI Índice y NBS	Jóvenes (14 – 30 años)		Total
	<i>Pobre</i>	<i>No Pobre</i>	
NBS	2,0%	27,2%	29,7%
NBI	POBREZA RECIENTE	INTEGRADO	70,3%
	5,7%	64,6%	
Total	POBREZA ESTRUCTURAL	POBREZA INERCIAL	100,0% (n= 646)
	7,7% (50)	92,3% (596)	
NBI Índice y NBS	Adultos (>30 años)		Total
	<i>Pobre</i>	<i>No Pobre</i>	
NBS	1,2%	22,2%	23,4%
NBI	POBREZA RECIENTE	INTEGRADO	76,6%
	4,8%	71,8%	
Total	POBREZA ESTRUCTURAL	POBREZA INERCIAL	100,0% (n= 1286)
	6,1% (78)	93,9% (1208)	

Fuente: Elaboración propia con base en Encuesta Continua de Hogares - INE (ECH) 2016.

CONCLUSIONES

Las transformaciones productivas ocurridas en la última década como parte de la reestructuración de la organización capitalista para la producción agropecuaria sumadas a la coyuntura de altos precios por la demanda de alimentos en el mercado global significaron cambios en la organización socioproductiva, en las relaciones sociales de sus actores y en la reconfiguración espacial. En definitiva, se consolidaron las relaciones sociales capitalistas y de asalarización de la mano de obra.

Durante la primera mitad de la década, el crecimiento de asalariados rurales llegó a ser constante, dadas las transformaciones en curso que se caracterizan por la baja calidad de empleo y la diversificación de la estructura de ocupaciones. Dicha diversificación se relaciona con la transformación productiva de los territorios, colocándolos de esta manera en condiciones de relacionarse con el mercado global.

Al analizar los indicadores sociales estructurales de los asalariados rurales se advierten mejoras globales, pero no homogéneas. En primer lugar, porque los asalariados según sean jóvenes o adultos parten de situaciones de desigualdad social diferentes, esta desigualdad se profundiza en los jóvenes. Lo anteriormente señalado indica una apropiación generacional diferencial en la construcción del bienestar al interior del conjunto de los asalariados. Esta situación muestra formas diferentes de la precarización laboral, característica del nuevo modelo productivo global en el que se encuentra integrada la agroexportación uruguaya y en donde permanecen las desigualdades de generación (en conjunto con otras variables) como ejes estructurantes de la matriz de desigualdad social de la ruralidad uruguaya.

Como señalan los autores Lima y Carneiro:

Asalariamiento formal no significa trabajo no precario, puesto que se desconsideran las condiciones efectivas de trabajo, las jornadas, la intensificación y las formas de pago. Así, la vinculación a derechos sociales no caracteriza la inexistencia de la precarización [...] (2016, p. 91).

Y en el caso uruguayo (uno de los países más igualitarios del continente) se vuelve difusa transversalmente por la edad.

Finalmente, dicha apropiación está relacionada a la calidad del empleo que desarrolla el asalariado, por lo tanto, para los jóvenes el ingreso al mercado laboral es a través de empleos de baja calidad que generan bajos ingresos en relación con sus pares adultos, a lo que debe sumarse el hecho de ser varón o mujer —los primeros perciben mayores ingresos—, los años de educación, que implica para algunos jóvenes disminuir la brecha salarial, pero, si ingresan a temprana edad a trabajar, no podrán continuar con los estudios y se profundizará dicha asimetría en los ingresos. Finalmente, estos empleos son demandados para períodos cortos e intensos de trabajo.

Tener presente en el análisis del desarrollo rural la dimensión generacional posibilita apreciar la dinámica de quienes llevan adelante los procesos socioproductivos y el resultado de sus beneficios en los territorios rurales, enriqueciéndolo al considerar la condición generacional como parte del proceso generador de desigualdades sociales. Este enfoque es transversal a la situación en la estructura productiva tal como se analizó, pero es sensible a dichas condiciones dado que, a pesar de que los asalariados están en situación de desigualdad social, al ampliar el foco de análisis acerca de las condiciones se observa que no se desarrollan para todos de igual forma.

BIBLIOGRAFÍA

- Agencia Uruguay XXI. (Enero, 2013). Sector forestal - oportunidades de inversión en Uruguay. (Documento de trabajo) Montevideo.
- Araya, F. & Lado, L. (2016). Evolución del Trabajo Decente en Uruguay en la última década. En *Estudios sobre trabajo y seguridad social 1*. Montevideo: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Bevilaqua Marín, J. (2010). *Juventud rural: una invención del capitalismo industrial*. Ponencia presentada en el VIII Congreso Asociación Latinoamericana de Sociología Rural (ALASRU) Recife.
- Cerda, C. (Mayo, 2016). *Precariedad laboral en el sector agroexportador: una propuesta conceptual*. Ponencia presentada en Congress of Latin American Studies Association. New York.
- Dörre, Klaus. (2013). *Programm für das Seminar Prekarität als soziologisches Konzept. Eine Zwischenbilanz*. Jena: Friedrich Schiller Universität.
- Feixa, C. (2004). A construção histórica da juventude. En Caccia-Bava, A., Feixa, C. & González, Y. (eds.), *Jovens na América Latina*, (pp. 257-327), São Paulo: Escrituras.
- Gonsalves, G. (2010). *La problemática de la tierra en Uruguay. Un recurso estratégico que merece de estrategias nacionales y regionales*. (Mimeo). Montevideo: CADESYC.
- Instituto Nacional de Estadísticas, INE. (2006, 2010, 2016). *Encuesta Continua de Hogares (ECH)*. Montevideo.
- Instituto Nacional de Estadísticas, INE. (2017). *La medición del empleo decente en Chile*. Santiago de Chile.
- Ion, L. (Octubre, 2015). *Los trabajadores rurales asalariados del sector agropecuario en Uruguay*. Ponencia presentada en Jornadas Asalariados Rurales y Agricultura Familiar. Unidad para el Cambio Rural (UCAR) Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca de Argentina y Programa FIDAMERCOSUR – CLAEH, Buenos Aires.
- Katzman, R. (1989). *The Heterogeneity of Poverty. The Case of Montevideo*. Santiago de Chile: CEPAL Review 37.
- Lima, J & Carneiro, A. (2016). La sociología del trabajo en un contexto de transformaciones: una revisión de la producción brasileña de las últimas décadas. En De la Garza Toledo, E. (ed.), *Los estudios laborales en América Latina: orígenes, desarrollo y perspectivas*. México: Anthropos.

- Ministerio de Ganadería, Agricultura y Pesca (MGAP). (2012). *Anuario Estadístico*. Montevideo.
- Murguía, J. M. (2006). *Estructura y formas de competencia en los mercados de carne bovina*. Primer Informe de Consultoría. Montevideo: Ministerio de Economía y Finanzas -Dirección General de Comercio.
- Oficina de Estadísticas Agropecuarias (DIEA). (2012). Serie “Precio de la tierra” Compraventas *segundo semestre 2012*. Montevideo: Ministerio de Ganadería, Agricultura y Pesca.
- Piñeiro, D. & Cardeillac, J. (2014). Población rural en Uruguay: aportes para un debate necesario respecto de su re-conceptualización y medición. *Revista de Ciencias Sociales*, 27 (34), 53-70.
- Riella, A. & Mascheroni, P. (Agosto, 2010). Rediscutiendo el concepto de ruralidad: población, ingresos y hogares agrodependientes en Uruguay, *Octava Bienal del Coloquio de Transformaciones Territoriales*. Buenos Aires: AUGM.
- Riella, A. & Mascheroni, P. (2011). Desigualdades sociales y territorios rurales en Uruguay. *Revista Pampa*, 7, 39-64.
- Riella, A. & Romero, J. (2014). “Continuidades y rupturas en la estructura agraria en el Uruguay del siglo XXI”. *Revista Pampa*, 10, 159-171.
- Romero, J. (2004). La modernidad agraria en el Uruguay: los jóvenes rurales, una asignatura pendiente. En Giarraca, N y Levy, B. (Comps.), *Ruralidades latinoamericanas. Identidades y luchas sociales* (pp. 163- 201). Buenos Aires: CLACSO.
- Sistema Integrado de Indicadores Sociales del Ecuador – SIISE (2013). *Información general, número de miembros del hogar y sección 1, 2 y 13*. Recuperado de: <http://www.siise.gob.ec/siiseweb/siiseweb.html?sistema=1#>
- Vigorito, A. (2005) *Las estadísticas de pobreza en Uruguay*. Informe preparado para el proyecto Estadísticas sociodemográficas en Uruguay. Diagnóstico y propuestas. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales Fondo de Naciones Unidas para la Población (UNFPA).

IDENTIDADES EN ADOLESCENTES Y JÓVENES DE LA CAPITAL CUBANA

EXPLORANDO EL IMPACTO DE LAS DESIGUALDADES

Elaine Morales, Yeisa B. Sarduy,
Ana Hernández y Ofelia Carolina Díaz

INTRODUCCIÓN

En los más de sesenta años transcurridos del proceso revolucionario (desde 1959 hasta la actualidad), la crisis de la década de los años noventa del siglo pasado marca un hito en el devenir del socialismo cubano, por su incidencia en la heterogeneidad social y en la profundización de las desigualdades sociales y económicas. Denominada también “período especial” constituye la bisagra esencial para comprender el antes —que no es referente estático e improductivo— y el hoy de las cubanas y cubanos, incluso de quienes no lo vivenciaron. Tales condiciones no han logrado revertirse a pesar de la renovación —como consecuencias directas o indirectas de tales vicisitudes— de las ya potentes políticas sociales. El más reciente y vital proceso de transformaciones se inició en 2011 con la actualización del modelo económico y social socialista¹, que contextualiza tanto la vida cotidiana de adolescentes y jóvenes, como el pensamiento que discurre en torno a ella.

1 Se refiere al proceso iniciado en 2011 con el debate popular y la puesta en vigor de los Lineamientos de la política económica y social del Partido y la Revolución, a los que le siguió el Modelo económico y social cubano de desarrollo socialista y el Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social hasta 2030 (PCC, 2011, 2018).

En investigaciones asociadas al tema de las desigualdades económicas, territoriales, raciales, generacionales y de género presentes en la sociedad cubana (Espina, 2008, 2010; Íñiguez, 2014; Íñiguez y Pérez Villanueva, 2005; Íñiguez, Figueroa y Rojas, 2017; Morales, 2017a, 2017b y 2017c; Pañellas, 2012; Zabala, 2018, 2017 y 2015;), se analizan sus orígenes, configuraciones y consecuencias. Por su contenido, apuntan la reedificación de disparidades en el orden de ingresos y empleos bien remunerados, condiciones de la vivienda y del hábitat, así como acceso estable a bienes y servicios de calidad requeridos para satisfacer necesidades de diversa índole. Estos elementos diferencian a individuos, familias y localidades, y repercuten en su vida cotidiana. Antiguos y nuevos contrastes están asociados a la condición de ser hombre o mujer, mostrar piel negra, blanca o mestiza, residir en zonas rurales o urbanas, “luminosas” u “opacas”, así como a la inclusión o no en redes de apoyo potentes y diversas. Las diferencias más pronunciadas se aprecian cuando confluyen varias brechas, las cuales anuncian cierta gravedad de la problemática, sobre todo si se consideran los significados y los sentidos de esas demarcaciones.

Tales circunstancias encuentran eco en la (inter)subjetividad, y en particular en las identidades que, por su carácter relacional y contextual, así como por su función gnoseológica reveladora de distinciones, se erige en nuestro eje analítico para examinar el impacto de las desigualdades en la población joven.

Las identidades constituyen una configuración estudiada desde la multiplicidad de sectores, instituciones e investigaciones, tomando en cuenta varias disciplinas, escuelas y enfoques teóricos (De la Torre, 2001, 2007), que de alguna manera enfatizan su capacidad de articular adjudicaciones y autorreconocimientos en función de pertenencias grupales y categorías sociales, que cobran determinados sentidos y significados expresados en prácticas sociales disímiles.

Se delinean, fortalecen y (re)producen a partir de las semejanzas y diferencias de la mismidad con la otredad, en un todo en permanente construcción y relativa armonía, expresado en más continuidades que rupturas. Responden a la diversidad de modos de ser, ver (se) y conducirse en múltiples agrupamientos y espacios, por lo que emergen en forma de imágenes, autoimágenes y heteroimágenes, contentivas de atributos y símbolos, cuyos significados tienen poder diferenciador (Díaz y Pañellas, 2019; Hernández, 2018; Morales, 2017b, 2018; Sarduy, 2014). Por todo lo anterior, las identidades generacionales, raciales, territoriales, de género y clase –por solo mencionar algunas– se (re)construyen en atención a la situación de inclusión o exclusión y a las desigualdades relativas a tales condiciones sociales. De tal modo,

prejuicios y estigmas atizan las construcciones identitarias (Goffman, 1963; Valenzuela, 2004, 2010).

El examen particular de las diversas manifestaciones de lo juvenil se presenta como campo prolífico de investigación expedito para ahondar en las subjetividades, conflictos, modalidades de participación, adscripciones identitarias y desigualdades sociales como procesos que reconfiguran la forma en que las personas jóvenes se relacionan entre sí y con el mundo adulto (Borelli, 2014; Domínguez, Rego y Castilla, 2014; Marcial, 2015; Reguillo, 2003; Valenzuela, 2012; Vommaro, 2015). Las identidades juveniles como expresión de las singularidades de un determinado grupo sociopsicológico, cultural e histórico, acoge una pluralidad de pertenencias que dinamizan a este segmento.

Con marcada frecuencia en las investigaciones se considera la pertenencia al grupo etario como elemento aglutinador y, de manera particular, suele ser la juventud un foco de atención. Tal decisión descansa en particularidades psicológicas de la edad y en el reconocimiento de la trascendencia de este grupo etario en el futuro de una nación.

La población adolescente y joven —nos referimos a aquella enmarcada entre los quince y los treinta años aproximadamente— constituye en cualquier escenario el sector más dinámico; arriba a la vida adulta cuestionando profundamente el papel que le ha sido asignado en la sociedad y problematizando su entorno. De tal modo, visita críticamente las fuentes de su formación y lo que parecía sagrado resulta al menos debatido. Así, en Cuba asisten y participan en la permanente construcción del socialismo cubano desempeñando roles disímiles y portando identidades diversas, construidas a partir de la variedad de pertenencias sociodemográficas, culturales y clasistas, las cuales a su vez se sustentan en un ámbito donde predomina la inclusión y la equidad, pero al mismo tiempo acoge indicadores de desigualdad social expresados y percibidos con claridad.

El abanico de condiciones macro y microsociales en que tiene lugar el desarrollo de las personas jóvenes cubanas, ha ido evidenciando la heterogeneidad al interior de este grupo (Colectivo de Autores, 1998, 2007 y 2013; de la Torre, 2003; Domínguez, 2011 y 2016; Morales, 2017b; Pañellas, 2017); por tanto se reconoce la existencia de juventudes no selladas definitivamente, pero con insuficiente interconexión, que deja ver avances segmentados por las desigualdades en el acceso a determinadas oportunidades, bienes y servicios.

Los estudios sobre juventud en Cuba han recorrido diversos temas según emergencias del pensamiento social del país. Sin embargo, las identidades resultan tópicos menos recorridos; de ahí la pertinencia

de la problematización derivada de investigaciones centradas en las identidades de adolescentes y jóvenes, que hacen hincapié en las dimensiones nacional, cultural, territorial y microgeneracional, las cuales contribuyen a comprender los nexos de autoimágenes, heteroimágenes y trayectorias con las desigualdades sociales (Díaz, 2019; Hernández, 2017; Morales, 2017c; Sarduy, 2014, 2016). Cada una de estas dimensiones identitarias aflora vinculada a otra, y advierte en las percepciones, pertenencias, autorreconocimientos y en las narrativas, la mediación racial, de género y clase, de modo que las escisiones emergen y se desvanecen continuamente.

COORDENADAS TEÓRICAS

Las teorizaciones acerca de las identidades destacan su condicionamiento político, social, histórico y cultural, así como su valor ideológico. De igual modo, se caracterizan por su dinamismo y permanente transformación que, dado su carácter relacional, implica el devenir de la mismidad y la otredad en franca interdependencia. La multiplicidad de pertenencias identitarias conduce a su coexistencia y necesaria jerarquización; en consecuencia, la emergencia de una u otra expresión resulta de la confluencia de condiciones externas y del modo en que estas actúan sobre el núcleo de la identidad (Montero, 2000; Reguillo, 2003; Valenzuela, 2004).

Así, el reconocimiento de lo que se es y las diferencias con otros significativos, el valor que ello reviste y su concreción en prácticas concretas en un determinado contexto, constituye un sustancial engranaje a considerar en la problematización cualquier identidad, sea nacional, cultural, racial, territorial, de género o clase, las cuales concurren en un mismo sujeto individual o colectivo, y permanecen más o menos manifiestas de acuerdo con la satisfacción aportada (de la Torre, 1997).

No obstante las similitudes en cuanto a los presupuestos generales, el acercamiento a cada identidad, remite a cuestiones específicas asociadas a las características de los grupos y contextos que las producen, unido al papel que desempeñan en las relaciones interpersonales, intergrupales y sociales más generales. Esto es válido para examinar la diversidad de identidades en adolescentes y jóvenes, pues lo generacional es (re)construido desde la articulación con otras configuraciones y tomando en cuenta la fortaleza de este segmento social, con capacidad para producir nuevos significados y aportar sentidos propios a lo reconocido como nacional, cultural, territorial, racial y de género fundamentalmente (Morales, 2019).

Los anclajes teóricos empleados para el examen de las peculiaridades de las formulaciones identitarias de contenido nacional (De la

Torre, 2001; Díaz, Escalona y Molina, 2017; Morales, 2019) subrayan –como ya se ha expuesto– el sustrato socioeconómico e histórico-social, y al propio tiempo, privilegian la ascendencia de lo cultural que trasciende lo artístico-literario, para manifestarse en sus coincidencias con la identidad nacional, o en las identidades culturales microsociales portadas por los diferentes grupos al interior de una sociedad. Desde las reflexiones germinales de Fernando Ortiz (1973) se comprende que la cubanía no se agota con el nacimiento, la ciudadanía, o una larga residencia, sino que es el resultado de un complejo y dilatado proceso en el cual se articulan de manera especial factores humanos.

La identidad nacional constituye una de las identidades colectivas que, articulada con otras, configura la identidad personal de los individuos de un país. Se trata del conjunto de atributos que estos reconocen como propios y compartidos con sus compatriotas, al tiempo que los hace diferentes de los ciudadanos de otras latitudes. Tal reconocimiento, aun cuando tiene el sello de la personalidad de cada quien, permite hablar de un “nosotros” que da cuenta del sentimiento de pertenencia al grupo nacional experimentado (Díaz, 2019).

Se trata de una representación que aun cuando se distingue por su estabilidad en el tiempo, resulta particularmente sensible a los cambios económicos, políticos y sociales que experimentan los contextos en los cuales transcurren los procesos de actividad y comunicación protagonizados por los seres humanos a lo largo de su vida (Díaz, 2019).

Responder al interrogante “¿qué caracteriza la identidad nacional de jóvenes habitantes en la capital cubana?” supone describir la percepción que tienen estos de los cubanos y cubanas y su autopercepción como parte de este grupo, apuntando las motivaciones, rasgos, valores, creencias y prejuicios que distinguen al grupo nacional; así como la identificación de las razones que le hacen sentirse cubano, la valoración que hacen de esta pertenencia y las emociones que la misma les genera.

Entre los asideros de la identidad nacional se insertan, además, la significación de los vínculos territoriales, desde los locales circunscritos a barrios o comunidades, los regionales, hasta aquellos de mayor alcance, compartidos por personas de distintos sitios del país. El lugar de nacimiento, residencia o referencia en la vida cotidiana, puede constituir un eje esencial alrededor del cual se nuclean otras significaciones. Según Íñiguez (2014) la identidad territorial se asienta en sentimientos de pertenencia, asociados a los vínculos con los fijos y los flujos, con las redes sociales de apoyo y los mecanismos de soporte social. La debilidad, inexistencia o pérdida de rasgos de este tipo de

identidad, aparece en calidad de desterritorialización, a lo cual puede seguir la reterritorialización al sustituir unos componentes identitarios por otros.

Lo nacional y lo territorial alcanza mayor relevancia cuando se conecta con la estratificación socioeconómica y su correspondiente subjetivación. De tal manera, los procesos de homogeneización propios de las identidades territoriales pueden estar sustentados en procesos de segregación residencial originados en la pobreza, en el modelo de urbanización, en la composición étnica, religiosa o nacional de determinados lugares. También pueden intervenir procesos migratorios, tradiciones ocupacionales e incluso cierto nivel de apertura al desarrollo de pequeñas empresas. La conjunción de estos elementos puede dar lugar a la producción de una subcultura que sustente la identidad territorial (Katzman, 2001). De ahí que el reconocimiento y los significados de la pertenencia a determinados barrios, así como los procesos de homogeneización y diferenciación con respecto a otras localidades, constituyen ejes de análisis fundamentales (Marcial y Dávila, 2014).

Unido a lo nacional y lo territorial, aparecen formulaciones acerca de la identidad cultural, que colocan al consumo y las prácticas culturales como aspectos esenciales. Gana connotación en este terreno la postura del reconocido sociólogo galo Pierre Bourdieu (1982) de comprender al consumo como un conjunto de prácticas culturales que sirve para establecer distinciones sociales, y no simplemente para expresar las diferencias, puesto que es el espacio donde ellas se construyen. Lo cual significa que, reconoce en el acto de consumir un proceso que comporta símbolos, ideas, signos, valores y ellas (las prácticas de consumo) son el producto tanto de los condicionamientos de clase como del *habitus*².

En tal sentido, el consumo cultural se torna escenario de expresión de desigualdades sociales, pues a partir de la adscripción o no

2 El *habitus* se define como un sistema de disposiciones durables y transferibles —estructuras estructuradas y predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes— que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir. (Bourdieu, 1972, p. 17). Es decir, se entiende como el conjunto de los esquemas de percepción, de apreciación y de acción inculcados por el medio social en un momento y en un lugar determinado, que tiene como mediador entre él y el mundo social a la práctica. Es reflejo de las divisiones objetivas en la estructura de clases, grupos por edad, género, raza, etc.; y es a la vez estructura estructuradora y estructura estructurada, en la dialéctica del proceso de internalización de la externalidad y externalización de la internalidad (Espina, 2010, p. 144).

de los jóvenes a determinados grupos, las tendencias evidencian que aun en los casos en que el consumo se presenta como recurso de diferenciación, constituye al mismo tiempo, un sistema de significados comprensible tanto por los incluidos como por los excluidos (Sarduy, 2014). Se trata de la identificación de espacios simbólicos, en nexos con elementos estructurales que dan cuenta de asimetrías y de la renovación de las significaciones sociales (García Canclini, 1995).

Las prácticas socioculturales del segmento juvenil devienen vitales mecanismos que reflejan las diferentes redes de relaciones sociales que ellos entablan (Reguillo, 2003), signadas por códigos cuya (de) construcción encierra múltiples lecturas que visibilizan procesos conexos como la desigualdad social, la configuración de sus subjetividades y/o la conformación-expresión de identidades. Un fiel ejemplo lo constituye el fenómeno del consumo cultural en sus diferentes aristas—uso de espacios públicos, prácticas y dimensión estética como componente esencial para comprender el vestuario y el cuerpo en calidad de territorios dotados de sentido y modo de expresión— en tanto lugar de manifestación e interpretación de dinámicas juveniles propias y distintivas. En consecuencia, el vestir aparece como un indicador sintético e importante de consumo e inclusión en un grupo y en una generación determinada.

Mención aparte merece el análisis de las identidades construidas en contexto de exclusión, como, por ejemplo, cárceles e instituciones para menores. Estos contenidos identitarios revelan la reconstrucción de lo nacional, lo territorial, lo cultural y lo generacional, así como los despojos y las adjudicaciones, las presencias y las ausencias, las pertenencias y los distanciamientos. Los mismos trascienden la sujeción a grupos sociodemográficos y culturales y tienen como referente fundamental la condición institucional (Campoalegre, y Portieles, 2011; Ortiz y Hernández, 2017; Pérez y Hernández, 2017; Vasallo, 2001; Zambrano y Pérez-Luco, 2004).

La transgresión en la población adolescente constituye en la actualidad un tema de debate; sus causas, en muchos casos se asocian al incremento de las desigualdades sociales existentes, que se expresan en diversas áreas de la vida cotidiana, con efectos en los niveles macro y micros social e individual. Estas condiciones dejan huellas a nivel de la subjetividad y del comportamiento; en la medida en que las personas pertenecen a grupos de bajo reconocimiento social o participan en actividades asociadas a ellos, reciben categorizaciones y ubicaciones en una red situada de relaciones que afectan sus identidades y limitan su integración social.

Desde esta perspectiva, el acercamiento a las identidades de adolescentes y jóvenes implica un posicionamiento teórico y

metodológico desde una perspectiva compleja, que obliga a descubrir la resignificación de aspectos esenciales de su expresión y su impacto en el comportamiento, teniendo en cuenta que, en estas etapas de la vida, *definir quiénes somos y qué lugar ocupamos en la sociedad* adquiere un valor preponderante. Este contenido de la subjetividad se devela no solo en forma de autoimagen, sino también mediante referentes de diferenciación.

ARTICULACIONES METODOLÓGICAS

Las coincidencias de los derroteros teóricos fundamentales cristalizan en conexiones metodológicas. La metodología cualitativa y en particular el enfoque fenomenológico empleado (Sautu et al., 2005; Hernández, Fernández y Baptista; 2014; Alvarado, 2012) en las investigaciones que sustentan este artículo³ permitió rastrear informaciones importantes sobre las identidades para luego revelar, comprender e interpretar contenidos de la intersubjetividad. Los cuestionarios, diferenciales semánticos, entrevistas en profundidad y dibujos, así como talleres que colocaron al grupo en calidad de dispositivo dinámico, constituyeron vehículos para esto.

Los equipos de investigación acudieron a los terrenos con la concepción de dialogar, respetar el saber de adolescentes y jóvenes, y acoger su disposición de participar en la indagación. Intervinieron personas con edades desde trece hasta treinta años, hombres y mujeres; de distinto color de la piel y residentes en La Habana. En cuanto a la ocupación, quienes estudian pertenecen a diferentes tipos de enseñanza y centros educacionales, desde instituciones de nivel medio básico hasta el universitario, lo cual incluye estudiantes de secundaria, institutos preuniversitarios, politécnicos, escuelas de oficios⁴, escuelas de formación integral⁵ y la Universidad de la

3 Ver referencia: Díaz, Escalona y Molina (2017); Hernández, 2017; Morales, 2017c; Sarduy, 2014.

4 Se trata de instituciones educativas de nivel medio, dirigidas a la formación de obreros calificados y trabajadores de los servicios, cuya matrícula se asocia a estudiantes con una trayectoria docente accidentada o de baja calidad.

5 Se refiere a instituciones educativas pertenecientes al sistema de educación especial, el cual implica tres niveles de sucesiva complejidad, a cada uno de los cuales pertenece un tipo de institución escolar especializada en la atención a adolescentes, de acuerdo a la gravedad de sus comportamientos. Las Escuelas de Formación Integral (EFI) constituyen el escenario diseñado para generar la transformación en el grupo de casos con mayor deterioro. Tienen régimen interno y la estancia en ellas es transitoria. Por su encargo social, se dedican al tratamiento especializado del comportamiento, la situación afectivo-emocional del adolescente y sus familias, en contacto con los lugares de residencia.

Habana. Por otra parte, quienes trabajan lo hacen en el sector estatal o en el privado —llamado también por cuenta propia— y se desempeñan en distintas ocupaciones, ya sea como obreros, profesionales, técnicos o dirigentes. Igualmente integraron las muestras jóvenes desvinculados del estudio y el trabajo.

La metodología contribuye en todos los casos al estudio de las características propias de la identidad y la expresión de situaciones de desigualdad y exclusión social a la que se exponen determinados grupos de adolescentes y jóvenes, particularmente aquellos que han cometido hechos que la ley tipifica como delito o que presentan conductas con un alto deterioro social. En cuanto al alcance espacial, participaron en las diferentes investigaciones adolescentes y jóvenes de diferentes municipios y localidades de La Habana, incluidos barrios marginales⁶. Desde el punto de vista temporal, las investigaciones se realizaron entre 2015 y 2018, lo que las ubica en un contexto nacional semejante.

DE LAS IDENTIDADES EN JÓVENES DE LA HABANA

IDENTIDAD NACIONAL. LO TRADICIONAL Y LAS NUEVAS EXPRESIONES

Las expresiones de “lo cubano” obtenidas a través del diferencial semántico, talleres, dibujos y cuestionarios tienen distintos matices en la población joven habanera. Por una parte, se registra en las imágenes de conciudadanos y en la subjetividad compartida vinculada a la vida cotidiana; y por otra, en las autoimágenes y autocategorizaciones, que

6 Se entiende por *Barrios marginales*: Concentraciones territoriales y espaciales caracterizadas por graves problemas económicos y sociales, cuya articulación y persistencia:

- impactan negativamente en el funcionamiento de las instituciones formales e informales allí existentes,
- limitan el acceso de la población residente a bienes y servicios de calidad,
- generan insatisfacciones a nivel individual y colectivo,
- median en la construcción de relaciones intra e interbarriales y de vínculos identitarios,
- suelen provocar distanciamiento con respecto a las estructuras social y política.

Se consideraron los barrios identificados y nominalizados por las instituciones gubernamentales y científicas, aun cuando se reconozcan con otras calificaciones, como insalubres, periféricos o en desventaja social, pues se benefician de procesos básicos de inclusión social: educación, salud y seguridad social, pero se caracterizan por bajo poder adquisitivo, mal estado del fondo habitacional, desvinculación del estudio y el trabajo, alto índice delictivo, pobre higiene ambiental y, además, muestran carencias en cuanto al acceso a otros bienes y servicios.

unidas a las afectividades que provocan, conforman una representación de cubanía a considerar en la actualidad.

En la descripción de la identidad nacional y de acuerdo con los referentes teóricos ya enunciados, se aprecian contenidos motivacionales, valores, rasgos reconocidos como típicos, ventajas y desventajas del ser cubano (Díaz, Escalona y Molina, 2017; Díaz y Pañellas, 2019) En la imagen de los jóvenes sobre los cubanos predominan elementos positivos, en calidad de rasgos de la personalidad que le confieren al grupo características identitarias altamente valoradas social y personalmente, tal es el caso de: alegría, sociabilidad, fuerza y utilidad. Este aspecto confirma lo encontrado en investigaciones anteriores donde se registraron las valoraciones favorables de los cubanos sobre sí mismos (De la Torre, 1995, 1997, 2001; Díaz, 1993, 2017; Peñate y López, 2013). No obstante, coexisten con estos rasgos positivos, atributos que generan cierto malestar como son: mala educación, desorganización, deshonestidad, corrupción, consumo de drogas y vagancia.

En la jerarquía de los contenidos motivacionales ocupa el primer lugar la satisfacción de las necesidades materiales (alimentación, transporte, vestuario y vivienda), seguido del esparcimiento y descanso asociado a fiestas, música, baile, bebidas alcohólicas y prácticas de deporte callejero. En tercera posición la atención a las relaciones interpersonales, con predominio de la pareja y los amigos, con reducida presencia de la familia; y en cuarto orden la esfera políticosocial.

Al mismo tiempo, las colas, la calle, las fiestas y en menor medida los actos políticos constituyen los escenarios por excelencia para representar cómo son las cubanas y cubanos. Parte del entramado social son las habituales guaguas⁷ repletas de personas, los “almendrones”⁸ como alternativa de movimiento en la ciudad, y los vendedores ambulantes con sus pregones, como un modo de trabajo y vía de subsistencia (para quien vende) y una posibilidad de satisfacción de necesidades específicas (para quien compra). Asimismo, aparecen malestares cotidianos no atendidos, en forma de quejas, peleas e indisciplinas sociales: hablar en voz alta y arrojar basura, entre otras.

En las autodescripciones, los jóvenes colocan características reconocidas como típicas de su generación: aumento de la simultaneidad del estudio y el trabajo, mayor diversidad, libertad de expresar lo que piensan y sienten. Al mismo tiempo, destacan la desigualdad racial y

7 Se refiere a los ómnibus de transporte urbano.

8 Se refiere a los autos antiguos de fabricación estadounidense, en su mayoría, que funcionan como taxis colectivos.

de posición social; así como, el ascendente valor del dinero asociado a la proliferación de estilos de vida basados en el consumismo.

Notable coincidencia se constata entre la percepción del grupo nacional y la autoimagen de los jóvenes en su condición de cubanos, la cual también es básicamente positiva, pues sobresalen rasgos como: sociable, familiar, honesto, fiestero, luchador, apasionado, inteligente, rebelde, religioso (predominando creencias afrocubanas), entre otras. Dentro de las características negativas refieren: promiscuo, extremista, vividor y vanidoso.

En otro orden, aparece gran variedad de razones para catalogarse como cubanos; se incluyen: su forma de ser (sociable, solidario, fiestero y buen amigo), sus orígenes y raíces (nacimiento y valores transmitidos en las familias), aspectos culturales compartidos (costumbres, tradiciones, festejos, preferencias musicales, aprecio por el idioma y la cultura cubana), su forma de pensar y el respeto a ciertos símbolos como la bandera y a personalidades como José Martí, el Che y Fidel Castro.

Reconocen ventajas de ser cubanos y destacan aspectos sociales (servicios de educación y salud gratuita, tranquilidad, libertad de expresión e importancia de la familia), poseer determinadas características personales (creatividad, solidaridad, optimismo, carisma, alegría, etc.), elementos culturales (idioma español, herencia y transmisión de valores) y la riqueza natural de Cuba.

Se oponen desventajas de tipo personal y otras de naturaleza social. Entre las primeras mencionan: bajo nivel cultural presente en la sociedad, maltrato al lenguaje ya sea en la comunicación interpersonal o en las manifestaciones artísticas (música, videos musicales, películas), deshonestidad y vagancia. Identifican como desventajas de orden social: vivir en un país subdesarrollado, dificultades para viajar, poca libertad de expresión, pobre satisfacción de las necesidades básicas; el bloqueo⁹, los bajos salarios, la situación económica, la corrupción, la pérdida de valores en la sociedad; la situación de la vivienda, el transporte y la burocracia. Existe un desequilibrio entre las desventajas de carácter personal, y las de tipo social, evidenciando la colocación en el afuera de las principales causas de insatisfacción. Se atribuye a la situación económica la responsabilidad de la proliferación del egoísmo, la corrupción, las ilegalidades y la pérdida de valores en la sociedad. No obstante, ser cubano genera entre los jóvenes sentimientos de

9 Se refiere al bloqueo económico, comercial y financiero ejercido por el gobierno de EE. UU. contra el pueblo cubano desde hace casi sesenta años, el cual ha causado enormes pérdidas, y afecta el desenvolvimiento y bienestar cotidiano de las personas en todo el país.

orgullo y promueve valores como solidaridad y compromiso, de modo que se sienten únicos, especiales y afortunados.

Se puede afirmar que los jóvenes de este siglo XXI se reconocen conscientemente como “cubanos” y “cubanas”, al identificar como propias y aceptar con satisfacción características comunes esencialmente positivas; lo cual no excluye el destaque de cualidades negativas, atribuidas fundamentalmente a las dificultades económicas que se afrontan en la cotidianidad. En sus discursos reconocen ser herederos de atributos identitarios que dan continuidad a esta identidad y exponentes de elementos nuevos, distintivos y propios de estos tiempos. Se trata de una identidad nacional con fuertes contenidos culturales que atañen a la idiosincrasia, pero que no escapa al impacto de la diferenciación socioeconómica y a las transformaciones sociopolíticas. Se confirma entonces, tal y como afirman De la Torre (2007) y Díaz (2017) la existencia de una identidad nacional cubana fuertemente sentida.

IDENTIDADES JUVENILES DESDE EL TERRITORIO

La territorialidad está indagada desde el contexto barrial de residencia, de carácter periférico por sus desventajas, aunque poseen redes de servicios básicos de educación, salud y otros aseguramientos de la vida cotidiana, por lo que el vínculo puede tener varios asideros. Desde ahí se hacen notar percepciones y pertenencias, sentidos y significados, satisfacciones e insatisfacciones, los procesos de homogeneización y diferenciación con respecto a otros, y hasta relecturas acerca de generaciones anteriores (Morales, 2017c).

Las elaboraciones juveniles acerca de quiénes y cómo somos, cómo y por qué hemos llegado hasta aquí, quiénes queremos ser y a dónde queremos llegar, y cómo nos reconocen los demás emiten contenidos básicamente asociados al territorio, pero con fuertes relaciones con la condición nacional, el futuro gremial u ocupacional; deja ver asimismo contenidos raciales y de género que matizan las imágenes de sí.

La dimensión territorial de la identidad gira en torno a dos nociones de barrio; la predominante lo ubica como las personas que comparten/habitan un mismo lugar; y la otra invierte las referencias y lo señala como lugar de residencia compartido con otras personas. Así, el contexto barrial en tanto agente socializador es interpretado en dos dimensiones que podríamos denominar espacial-afectiva y espacial-física, con una notable interdependencia entre ellas. En el primer caso, se trata de coincidencias y distinciones al ser, pertenecer y poseer, modelos de acción y pensamiento con implicaciones a nivel (inter)subjetivo. En el segundo, se trata de una identificación con un

área geográfica con límites físicos más o menos claros, cuya relevancia está dada por adjudicaciones y significados acerca de las diferencias de poder y de gestión institucional.

El reconocimiento y la identificación con “sus barrios” se enmarcan en mayor medida en la primera acepción; las verbalizaciones de adolescentes y jóvenes en todos los barrios se centran en lo afectivo, relegando los elementos físicos, sus límites, símbolos y distinciones, incluso los valores patrimoniales. La semejanza al interior de tales espacios transita por la posesión de “los mismos problemas”: ello supone la existencia de una infraestructura de servicios débil e ineficiente, así como un clima social insatisfactorio, con más énfasis en las posturas demandantes que en las participativas. La comunidad de problemas sentidos y compartidos quedaron expresados en: violencia, promiscuidad y falta de privacidad entre los cohabitantes, fragilidad de los límites en las relaciones interpersonales, alto índice delictivo, carencia de espacios recreativos, bajo nivel de instrucción, coetáneos desvinculados del estudio y el trabajo, falta de higiene ambiental y peligro de contaminación, predominio de familias disfuncionales y deficiente estado constructivo de los inmuebles, entre otros.

Si bien reconocen a tales circunstancias como parte de la imagen compartida, ellas actúan a modo de espejo y forman parte de la devolución que les llega elaborada por adultos y coetáneos desde otros barrios.

Esta afinidad fundada en la desventaja, las carencias y los sentimientos de indefensión y minusvalía constituye una pieza importante del sustrato de la dimensión territorial de las identidades de adolescentes y jóvenes; tal cuerpo de similitudes ha sido vivenciado por las actuales generaciones y recibidas de las anteriores debido a la larga data de las dificultades.

Otro de los núcleos identitarios de la territorialidad se erige en torno a la satisfacción de la necesidad de apoyo y compañía entre vecinos en situaciones extremas, entre las que se citan: crisis (para) normativas de cariz dramático en las familias como enfermedades, fallecimientos y reclusiones penitenciarias. Igualmente, las interconexiones se fundan en la puesta en práctica de una peculiar concepción de solidaridad, entendida como camaradería, complicidad, sostén y socorro –expreso e indiscutible– a los cohabitantes que puedan encontrarse en trances difíciles o peligro; lo cual incluye tomar parte en disputas y altercados violentos en cualquier lugar –público o privado– aun cuando los sucesos supongan daños físicos o psicológicos para quienes se involucren.

Es tal la centralidad de la sociabilidad en la identidad barrial que, en las autoimágenes construidas por estos adolescentes y jóvenes, las

peculiaridades de este tipo emergen reiteradamente y son presentadas a manera de requisitos para el éxito de las relaciones interpersonales e intrabarriales. Entre las características positivas se hallan amabilidad, capacidad para escuchar al “otro”, simpatía, comprensión y apoyo mutuo, compañerismo y respeto a la diversidad. De igual manera sobresalen exigencias en cuanto a ser buenas personas, alegres y divertidas, sencillas y humildes, rasgos que definen, recrean y sitúan modos de interacción. Quedan desplazadas a un segundo plano requerimientos asociados a comportamientos morales demandados para un proceso de integración social más complejo, como, por ejemplo, destacarse en los roles de estudiante/trabajador.

Al mismo tiempo, reconocen la existencia en sus territorios de habitantes con características negativas a quienes califican de sujetos sin escrúpulos, conflictivos, y “creyentes”. Así, asumen como parte del barrio a aquellas personas convertidas en figuras que concentran un tipo de poder “real”; llegan a constituir líderes “negativos”, porque encarnan el ideal de éxito —poder adquisitivo, respeto y reconocimiento a nivel local— obtenido mediante acciones de diversa índole, incluyendo actividades económicas ilícitas. Este modelo o prototipo negativo de joven de estos barrios parece contar con todas las condiciones para su reproducción en el imaginario de la actual generación.

La autoimagen de jóvenes del barrio incorpora atributos favorables y desfavorables de sus coterráneos y de sí mismos, que han devenido rasgos típicos de las personas residentes en esas localidades. El proceso de homogeneización para estos casos se ha construido a partir de semejanzas en las formas de sentir y vivir la vida en el entorno barrial, las cuales están fundadas en la antigüedad de los nexos y en la cercanía física entre los residentes, propiciadas por la contigüidad de las viviendas y el hacinamiento en su interior. En la mayoría de los casos, el asentamiento familiar en esos lugares precede al momento del nacimiento de los más jóvenes y se remonta a varias generaciones atrás; ello también fundamenta la calidez y la intimidad de los vínculos, su pertinencia y funcionalidad para responder a las exigencias de la vida cotidiana en territorios con históricas limitaciones económicas, donde las redes informales de apoyo suplen en determinadas ocasiones los efectos de la pobreza, la marginación, la exclusión y la autolimitación para participar e insertarse en espacios económicos y relacionales poco conocidos, y así aprovechar mejor la estructura de oportunidades.

A juicio de adolescentes y jóvenes, esas circunstancias propician el estigma, el descrédito de los territorios y de sus habitantes; en ellos fundamentan la imagen que proyecta el barrio y la consecuente discriminación. La “barrialidad” y la satisfacción por ella generada se ve

amenazada por la reproducción de problemas sociales originados desde las condiciones materiales de vida, los cuales tienen su correlato a nivel de la intersubjetividad.

La diferenciación inter e intrabarrial está asociada a la percepción de marginación antes mostrada. Las contraposiciones con otros barrios exhiben dos niveles, por un lado, discernen pequeños contrastes entre barriadas mayormente análogas, sobre todo en las desventajas socioeconómicas y los estigmas; y de otro lado distinguen mayores disparidades entre este tipo de barrios y aquellas zonas que encarnan los ideales de bienestar y reconocimiento social.

La atracción ejercida por sus barrios y la diferenciación con respecto a “otros” se nutre de la afectividad ya comentada. Se trata de influencias cruciales en la trayectoria de vida adolescente: el lugar de nacimiento y residencia, la presencia de la familia y amistades, así como el gusto por el ambiente y la atmósfera del barrio. A partir de estos elementos se afianza la distinguibilidad, y el propio grupo es mejor valorado que el ajeno.

Sin embargo, ocurre lo contrario cuando la comparación se fundamenta en la situación socioeconómica y sus consecuencias en ámbitos específicos de la vida cotidiana para estas edades. La contrastación se enfoca en otras localidades: los “otros” barrios se perciben con indiscutibles ventajas; les confieren: ausencia de violencia y delincuencia, estabilidad en el servicio de acueducto, disponibilidad de espacios recreativos, mayor poder adquisitivo, acceso a servicios de calidad, buen estado constructivo de las viviendas, posesión de transporte privado en las familias y mejor higiene ambiental. A criterio de adolescentes y jóvenes tales condiciones alcanzan a la población juvenil, que posee amplias y diversas oportunidades y son bien valorados por los adultos.

En paralelo, se produce una diferenciación intrabarrial, protagonizada por segmentos de la población adolescente de los barrios y basadas en las características de los procesos de inserción y participación social. Exponen una dicotomía entre quienes siguen el modelo de enajenación, desvinculación laboral y escolar, y algún tipo de nexo con el delito, y quienes tienen comportamientos más productivos en el orden personal y social más general, mediante la formación profesional o vínculos laborales estables.

El acercamiento a las identidades territoriales en clave generacional aporta contenidos de continuidad con respecto a generaciones anteriores, ya sea en cuanto a aspectos positivos en el orden afectivo, de relaciones interpersonales y redes informales de apoyo, o en el orden negativo dada la acumulación de problemas sociales e insatisfacciones. Se trata de identidades juveniles fuertemente territorializadas;

no obstante, se aprecian tensiones por las desventajas comparativas con otras localidades, lo cual puede generar distanciamientos reales o simbólicos.

DIMENSIÓN CULTURAL DE LAS IDENTIDADES: PRÁCTICAS DE CONSUMO Y DESIGUALDAD SOCIAL EN EL LENTE

La dimensión cultural de las identidades se puso de relieve en un conjunto de elementos referidos a desigualdades sociales, identificados por estudiantes universitarios con respecto a sus prácticas de consumo en el vestir, manifestado en el contexto de la Universidad de La Habana. Esta óptica de análisis centrada en la cuestión estética delinea la expresión de identidades juveniles y desigualdades sociales en ese escenario (Sarduy, 2014).

Pudiera parecer paradójico hablar de la visibilidad de desigualdades latentes en este espacio formal si recordamos que, en Cuba, el modelo de sociedad es incluyente e integrador y las/los jóvenes se encuentran incluidos socialmente en el contexto educativo en tanto derecho y privilegio. No obstante, la heterogeneidad al interior del segmento juvenil permite entender el complejo de relaciones que establecen como grupo con lógicas, dinámicas y matices en sus gustos, códigos propios, visiones y pretensiones. A decir de la investigadora cubana María Isabel Domínguez (2011) el sentido que los jóvenes le atribuyen a sus acciones y a su entorno, así como las representaciones que tienen, remarca la complejidad de las relaciones sociales en esa etapa de la vida; por lo que es importante conocer los procesos de sociabilidad que los/as jóvenes construyen por sí mismos/as y con sus pares en los intersticios de los espacios institucionales de la sociedad.

En coherencia, durante la identificación de las prácticas de consumo en el vestir por parte del grupo de estudiantes emergieron en sus discursos aspectos que expresan rasgos de desigualdades sociales, confiriéndole al eje del consumo una arista para ilustrar o esbozar matices de la realidad social cubana. Cabe mencionar como elementos sobresalientes y que catalizan tal diferenciación: a) la tenencia de ingresos económicos y la procedencia social como factores interconexos; b) el lugar de residencia, lo cual apunta a la desigualdad entre territorios. Cada una de estas cuestiones encierra consigo un sentido diferenciador y de desigualdad que los/as estudiantes reconocen en el tejido de relaciones sociales que establecen. Tal situación expresa y configura procesos de exclusión entre ellos que inciden en la conformación de sus identidades juveniles y llaman la atención de los docentes en el contexto educativo.

A tono con los elementos esbozados por el círculo de jóvenes y, siguiendo una lógica con los supuestos de Bourdieu (1972), ya referidos

en el acápite teórico, se aprecia que la desigualdad económica se posiciona en primer lugar. Resultado de un fenómeno complejo que vive actualmente nuestra sociedad, que incluye la doble circulación monetaria y cambiaria¹⁰, constituye una preocupación recurrente en el segmento juvenil que marca distancias, comportamientos y actitudes. A esta idea se llegó luego de un minucioso análisis no solo del contenido expreso en sus testimonios verbales, sino también de la manera en que compartieron sus criterios, ya que, si bien hay un apego al discurso “correcto o socialmente esperado” en torno a no valorar a las personas por su situación material, las expresiones extraverbales en el momento del diálogo no se correspondían con las opiniones manifestadas.

En correspondencia, la noción esgrimida sobre la articulación de la procedencia social con los recursos económicos, marca otra llave de entrada a la lectura de la desigualdad social. Los argumentos estuvieron signados por una fuerte crítica y giraban alrededor de plantear que aquellos educandos cuyos padres ejercen el trabajo por cuenta propia¹¹ son los que pueden considerarse como fervientes seguidores y exponentes de la “última moda”, debido a que los ingresos familiares que poseen superan los de otras profesiones u ocupaciones que, en términos de remuneración son menos reconocidas. Se percibe entonces, cierta insatisfacción con respecto a esta fuente de empleo, no por la dinámica que encierra, sino por la desproporción entre los beneficios que reporta y la profesión u ocupación, preparación calificada y salario retribuido en el sector estatal, lo cual ha acentuado la movilidad hacia esa esfera laboral, resultando ser el sector no estatal el espacio más atractivo.

El lugar de residencia también da luces desiguales en la conformación de sus prácticas. Reconocen la existencia de municipios donde el nivel de vida es elevado, respecto de aquellos que denominan “periféricos”; en congruencia, quienes moran en los primeros territorios suelen ser apreciados favorablemente por su forma de vestir, a

10 Se alude a la coexistencia de dos monedas el CUC (peso cubano transferible) y el CUP (esta última denominada popularmente “pesos cubanos”). La doble circulación de monedas (su aparición y/o legalización) ha impuesto una nueva dinámica y patrones de comportamiento a los ingresos de la población, erigiéndose la tasa de cambio (1CUC = 25 CUP) como elemento de gran importancia en el establecimiento de desigualdades.

11 El término refiere a heterogéneas formas de autogestión de puestos de trabajo y de actividades económicas atendiendo a las posibilidades y capacidades de los individuos, complementa a la actividad estatal en la producción de bienes y prestación de servicios a la población, obteniendo ingresos económicos según las actividades realizadas. El cuentapropismo es reconocido por el Estado a través de la Oficina Nacional de Administración Tributaria (ONAT) mediante la Resolución 8/2003.

tono con la disponibilidad de disímiles patrones de referencia y fundamentalmente, por la holgada solvencia económica que les permite comprar en lugares de difícil acceso para el resto de la juventud.

A su vez, estudiantes residentes en la capital del país, señalaron las marcadas diferencias en cuanto a la manera de vestir, con respecto a quienes residen fuera de La Habana y tienen la condición de becados¹². En sus testimonios arguyen que esta situación responde al reconocimiento de la capital como referente sustancial de patrones de consumo en lo que respecta a *la moda*, debido al desarrollo económico y sociocultural característico de la urbe. Puede corroborarse, entonces, la idea de zonas territoriales donde contrastan la luminosidad y la oscuridad (Íñiguez, 2014) resaltando la heterogeneización territorial cubana. Sin embargo, hubo consenso al plantear que, en ocasiones, estudiantes provenientes de otras provincias visten mejor que los capitalinos, dado que cuentan con un poder adquisitivo que se lo permite.

La existencia de la dualidad monetaria marca la desigualdad no solo de lo que se consume, sino también de dónde se consume. Tal situación trae aparejados efectos perniciosos en la vida social, de los cuales la población joven no escapa, signando sus relaciones e identidades. El lugar de compras responde esencialmente a un determinado monto y a un tipo de moneda; acceder a las prendas de vestir en el sector cuentapropista o estatal de cierta exclusividad, demuestra una buena solvencia económica, les permite estar a la moda como sus pares, ganando en reconocimiento y aceptación social mediante el uso de ropas de marca como Supreme, Nike, Fila. Sin embargo, adquirir los atuendos en las tiendas de ropa reciclada¹³ apunta a una situación inferior en términos económicos, lo cual hizo que fuera señalada en último lugar.

Se constata entonces, la conjunción entre las desigualdades sociales, el consumo en el vestir y los procesos identitarios, dibujando problemáticas que impactan la dimensión subjetiva y refuerza la constante otredad. Los elementos de desigualdad social identificados modulan las prácticas de consumo al unísono que se constituyen en expresiones de ellas, puesto que ilustran el rol principal que ocupan en la construcción y representación de las subjetividades (individuales y colectivas), así como de los esquemas y patrones de sentido común.

12 Se refiere a estudiantes residentes en otras provincias fuera de la capital cubana, quienes durante el tiempo que cursan sus estudios en la provincia La Habana, son beneficiados con residencias estudiantiles aportadas por el Gobierno.

13 Establecimientos donde se comercializan las prendas de vestir en CUP, y que por sus precios asequibles, es una válida opción para un segmento de la población, incluido la juventud.

Desde esta lógica, si bien los resultados responden a un contexto específico ponen al descubierto otra forma de leer lo cultural en las prácticas de consumo e identidades, al tiempo que revelan una perspectiva para entender cómo desde la arista del consumo se (re)producen mecanismos que explicitan la emergencia de barreras simbólicas en nexos con brechas de desigualdad.

IDENTIDADES Y TRANSGRESIONES

La complejidad de la configuración de las identidades se acrecienta en equivalencia con las condiciones sociales en que tiene lugar el proceso de intercambio, adjudicación, apropiación y definición del conjunto de características derivadas de las pertenencias grupales. Si bien las identidades de adolescentes y jóvenes de Cuba se (re)construyen en un contexto donde predomina la inclusión social, también se ha incrementado la mediación de las desigualdades sociales, y como producto de ellas, se revela con mayor nitidez el impacto de las situaciones de exclusión (Ortiz y Hernández, 2017; Pérez y Hernández, 2017).

Entre los ámbitos de incidencia más extrema en la adolescencia se encuentra el desplazamiento desde instituciones educativas pertenecientes al sistema general de enseñanza hacia el sistema de educación especial, en particular el dirigido a quienes han tenido dificultades para conducirse a tono con las normas sociales y han incurrido —a pesar de su corta edad— en hechos que la ley tipifica como delitos (Ortiz y Hernández, 2017). El estudio de esta problemática condujo a identificar algunas características que pueden funcionar como elementos objetivos de las identidades y que constituyen importantes mediaciones en la definición de procesos intersubjetivos.

Entre sus peculiaridades sociodemográficas está el predominio de personas mestizas y negras por sobre blancas, que resulta diferente a la distribución típica de la población cubana, residen en municipios periféricos o con desventajas socioeconómicas reconocidas. El ámbito familiar lo tipifica el consumo de sustancias tóxicas, el abandono físico o psicológico por parte, al menos, de una de las figuras parentales y presencia de adultos con reclusión penitenciaria, así como el autoritarismo excesivo que encierra violencia, la negligencia y la excesiva permisividad. Esto genera en esta población desproporción entre deberes y derechos, límites psicológicos difusos en las relaciones interpersonales y estilos de comunicación agresivos o inhibidos. Además, pasan mucho tiempo en la calle, sin control adulto y la trayectoria escolar es muy accidentada, con rendimiento escolar inadecuado, e incumplimiento de normas sencillas de las instituciones escolares. El color de la piel, el sexo, y el lugar de residencia, constituyen espacios simbólicos y sociales que

refuerzan estereotipos propios de grupos transgresores, tal y como lo plantean diversos autores (Vasallo, 2001; Zambrano y Pérez-Luco, 2004; Campoalegre y Portieles, 2011; Ortiz y Hernández, 2017; Pérez y Hernández, 2017).

A la descripción anterior –indispensable para comprender los procesos pertinentes a las identidades— se añade la autopercepción que alude a atributos referidos a características de la personalidad o rasgos del carácter —brutos, presos, pillos, antisociales, intranquilos, desobedientes, transgresores, conductuales, trasnochadores, que roban, delincuentes, agresivos, inmaduros y fracasados—. También aparecen, en número significativamente menor, calificaciones positivas como divertidos, bailarines, amables, cariñosos, valientes, que pueden rectificar, buenos, educados y solidarios (Hernández, 2018; Ortiz y Hernández, 2017).

Se revela una autoimagen que enfatiza más en las carencias, ausencias y riesgos que en las potencialidades. Al respecto mencionan: “Somos malas personas, delincuentes y nunca vamos a cambiar porque así nacimos y así nos morimos”. Estos contenidos denotan deterioro e incorporación de los estigmas, asociados a la inseguridad, que impactan en la identidad de este grupo y dificultan, por tanto, una reinserción social efectiva.

Los contenidos positivos están relacionados con sentimientos o actividades propias de la edad (Domínguez, 2007). Irrumpe también una idealización en cuanto a determinados valores o prácticas comportamentales referidos más a lo que se espera que a lo que en realidad ocurre, pues si bien se reconocen como personas de *buenos sentimientos o educados*, al explorar sus interacciones se evidencian relaciones con límites poco claros, irrespetuosas y potencialmente dañinas para otros.

Otro aspecto relevante es la resignificación de contenidos negativos, como pandilleros, guapos y conflictivos, que son evaluados de manera positiva, en tanto enaltecen su prestigio social en un contexto particular (barrio-calle). Sus argumentos reproducen acríticamente estereotipos que han sido producidos en el transcurso del propio desarrollo sociocultural de sus entornos, pero los significados de tales categorizaciones favorecen la satisfacción de necesidades afectivas, de protección y seguridad, en tanto niegan o neutralizan el daño provocado al otro con su comportamiento. Dichas experiencias influyen de manera directa en su forma de pensar, o comportarse al justificar su práctica transgresora (Hernández, 2019).

Además de las autopercepciones, la comparación con diferentes grupos de coetáneos aporta igualmente información sobre los contenidos identitarios. Se reconocen como “adolescentes transgresores”,

en atención al hecho imputado, a la conducta expresada o al tipo de relaciones que sostienen. Se colocan en situación semejante a los *presos, drogadictos y delincuentes*; esta última categoría es la de mayor adscripción entre quienes se encuentran internados y resulta diferenciador con el grupo de adolescentes incluidos en otras escuelas con régimen externo. Es evidente que la radicalización del proceso de atención provoca cambios importantes en su identidad y posición social por el impacto del estigma que genera tales circunstancias. Por otra parte, los adolescentes que aún conservan su entorno socializador tienen una percepción acrítica de las consecuencias de tales comportamientos. Por último, el grupo de adolescentes en régimen interno se comparan con figuras de elevado reconocimiento social asociado al desempeño profesional: médicos, militares, artistas, maestros, dirigentes.

La comparación descansa en la percepción de la vida exitosa o fracasada; se apoya asimismo en la herencia social marcada por el deterioro espiritual y material de sus condiciones de vida y por una sociedad donde cada vez es más visible la diferenciación social y la estigmatización reforzada desde las instituciones o grupos sociales formales que median en la configuración de estos contenidos psicológicos. En ello intervienen algunos educadores, familiares o vecinos, continuos evaluadores centrados en la conducta negativa, obviando potencialidades o matices y reforzando etiquetas del tipo: delincuentes, agresivos, o desafiantes. Las respuestas generadas por tal situación tienen una repercusión directa en su comportamiento, tendiente a autoexcluirse o reincidir como “mecanismos de defensa” para solucionar el malestar generado. A partir de estos hallazgos se pueden fertilizar estrategias y proyectos educativos capaces de resignificar las características de adolescentes transgresores y potenciar sus virtudes para favorecer el equilibrio psicológico y la transformación social.

CONCLUSIONES

Las identidades de adolescentes y jóvenes asentados en La Habana están sustentadas en el dinamismo de una compleja composición de ventajas y desventajas, donde destacan la ascendencia de las mediaciones históricas y políticas estructuradas por el socialismo y la acelerada incorporación de las comunicativas y tecnológicas, que *re-desarman*, cuestionan o suscriben imágenes y prototipos asumidos por generaciones anteriores.

Las vivencias de equidad, inclusión y justicia social, en diálogo con desigualdades y exclusiones percibidas, alimentan contenidos y adjudicaciones a mismidades y otredades, al tiempo que redefinen fronteras identitarias, haciendo a unas más estáticas e infranqueables,

en tanto otras resultan más permeables y flexibles. En cualquier caso, la estratificación socioeconómica y la subjetivación correspondiente constituye el eje estructurante esencial.

Por sobre la compartimentación investigativa se reveló la multiplicidad de identidades, reconocidas, asumidas y expresadas por los diferentes grupos estudiados. La expresión generacional —desde su mayor generalidad y visibilidad hasta los niveles más específicos y velados— interactúa con lo nacional, cultural, territorial y racial fundamentalmente.

Las miradas al interior de cada identidad explorada traducen enriquecimiento, renovación y satisfacción; no obstante, los intercambios con otros constructos identitarios de niveles semejantes de resolución, ponen en evidencia pérdidas, conflictos, insatisfacciones, e intereses de movilidad real o simbólica.

Las identidades estudiadas revelan interconexión temática, de modo que la idiosincrasia cubana expresada en forma de ser, estar y actuar atraviesa expresiones identitarias construidas desde pertenencias grupales y desempeño de roles en situaciones contrastantes; así alegría, diversión, solidaridad y laboriosidad, por solo citar algunos rasgos, son susceptibles de distinguir múltiples identidades. Del mismo modo, las carencias materiales y la dosis de deterioro espiritual que le acompaña representan indistintamente a lo nacional, lo local, lo familiar, y lo individual, al tiempo que fundamentan estrategias y acciones para solucionar conflictos de diverso tipo en la vida cotidiana.

El consumo cultural en sus diferentes aristas y prácticas concomitantes se ratifica como elemento simbólico especialmente diferenciador intrageneracional. El impacto de las desigualdades y de las exclusiones en la población joven del país subraya la necesidad de explicitar en la actualización del socialismo cubano, la renovación de las políticas de juventud; proceso que deberá incluir varias dimensiones, entre ellas la producción sistemática y sistémica de datos sobre los diferentes grupos de jóvenes, que incluya las expresiones a nivel de la subjetividad. Asimismo, la sugerida transformación de las políticas en cuestión, deberán enarbolar mecanismo de participación efectiva de los diferentes segmentos juveniles en el diseño, ejecución y evaluación de planes, programas y estrategias.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarado, S. V. (2012). *¿Cómo aplicar el enfoque narrativo en una investigación? Una pregunta con diferentes respuestas posibles*. Curso Virtual: Perspectivas epistemológicas y metodológicas de la investigación en infancias y juventudes en América Latina (Clase 2). Buenos Aires: CLACSO.

- Borelli, E. (2014). Reflexos da vulnerabilidade socioambiental nas manifestacoes musicais dos jovens paulistanos da periferia. En Alvarado, S.V. y Vommaro, P. *En busca de las condiciones juveniles latinoamericanas* (pp. 117- 166), Buenos Aires: CLACSO, Colegio de la Frontera Norte de México; Manizales: Universidad de Manizales-CINDE.
- Bourdieu, P. (1972). *Pesquissed' une theorie de la pratique, précédé de trois études d'ethnologie kabyle*. Ginebre: Droz.
- Bourdieu, P. (1982). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Campoalegre, R. y Portieles, I. (2011). La delincuencia infanto-juvenil: Puertas abiertas. En Delgado et al. (Comps.), *Cuadernos del CIPS. Experiencias de investigación social en Cuba*. La Habana: CIPS-Acuario- UNICEF.
- Colectivo de Autores (1998). *Cuba: Jóvenes en los 90*. La Habana: Abril.
- Colectivo de Autores (2007). *Adolescencia. Una reflexión necesaria*. La Habana: Centro de Estudios Sobre la Juventud-UNICEF.
- Colectivo de Autores (2013). *Realidad de la juventud cubana en el siglo XXI*. La Habana: Ciencias Sociales.
- de la Torre, C. (1995). Conciencia de mismidad: identidad y cultura cubana. *Temas* (2), 111-115.
- de la Torre, C. (1997). “La identidad nacional del cubano. Logros y encrucijadas de un proyecto”. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 29 (2), 223-241.
- de la Torre, C. (2001). *Las identidades. Una mirada desde la psicología*. La Habana: Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana “Juan Marinello”.
- de la Torre, C. (2003). Sobre los jóvenes cubanos. En Colectivo de autores *El Cubano de hoy: Un estudio psicosocial*. La Habana: Fundación Fernando Ortiz.
- de la Torre, C. (2007). Identidad, identidades y ciencias sociales contemporáneas: conceptos, debates y retos. Conferencia impartida en la Facultad de Psicología de la Universidad Católica de Oriente. Colombia.
- Díaz, O. C. (1993). Identidad nacional. Investigación y acción. *Revista Cubana de Psicología*, 10 (2-3).
- Díaz, O. C. (Julio, 2019). “Identidad nacional en jóvenes cubanos de dos tiempos. Su análisis desde el dibujo”. CIPCUBA 2019, 37º Congreso Interamericano de Psicología. La Habana.

- Díaz, O. C., Escalona, A. L., y Molina, K. P. (2017). Retrato a lápiz de cubanas y cubanos del siglo XXI: Jóvenes universitarios dibujan su identidad nacional. *Estudio* (22), 14-21.
- Díaz, O. C. y Pañellas, D. (2019). "Cuba y Estados Unidos: autoimagen e identidad nacional". *Estudios de desarrollo social: Cuba y América Latina*, 7 (2), 48-60.
- Domínguez, L. (2007) *Psicología del desarrollo. Problemas, principios y categorías*, México: Universidad Tamaulipeca.
- Domínguez, M. I. (2011). Universo de sentido e identidades locales en las juventudes habaneras. En Delgado et al. *Cuadernos del CIPS. Experiencias de investigación social en Cuba*. La Habana: CIPS-Acuario- UNICEF.
- Domínguez, M. I. (2016). Educación superior: ¿inclusión social o reproducción de desigualdades? *Temas* (87-88), 20-27.
- Domínguez, M. I.; Rego, I. y Castilla, C. (2014). *Socialización de adolescentes y jóvenes: retos y oportunidades para la sociedad cubana actual*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Espina, M. P. (2008). *Políticas de atención a la pobreza y la desigualdad. Examinando el rol del Estado en la experiencia cubana*. Buenos Aires: CLACSO-CROP.
- Espina, M. P. (2010). *Desarrollo, desigualdad y políticas sociales. Acercamientos desde una perspectiva compleja*. La Habana: Acuario.
- García Canclini, N. (1995). El consumo sirve para pensar. En García Canclini, N. *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*, (pp. 70-80). México: Grijalbo.
- Hernández, A. (2017). *Identidad y adolescentes transgresores en internamiento. De la exclusión social al proyecto Escaramujo*. Memorias del evento Personas de Miradas Diversas. La Habana.
- Hernández, A. (Noviembre, 2018). *Identidad y Exclusión social en adolescentes cubanos transgresores de la ley*. VIII Convención Internacional de Psicología, Hominis 2018. La Habana.
- Hernández, A. (Julio, 2019) Identidad de adolescentes transgresores. Un estudio con enfoque de exclusión social. CIPCUBA 2019, 37º Congreso Interamericano de Psicología. La Habana.
- Hernández, R; Fernández, C. y Baptista, P (2014). *Metodología de la investigación*. 6ª ed. México: Mc Graw Hill.
- Iñiguez, L. (Coord.). (2014). *Las tantas Habanas: Estrategias para comprender sus dinámicas sociales*. La Habana: UH Editorial.
- Iñiguez, L., Figueroa, E. y Rojas, J. (2017). *Atlas de la infancia y la adolescencia en Cuba. Análisis a partir del Censo de Población y Viviendas 2012*. La Habana: UH Editorial.

- Iñiguez, L. y Pérez Villanueva, O. E. (Comp.). (2005). *Heterogeneidad social en la Cuba actual*. La Habana: Centro de Estudios de Salud y Bienestar Humano, Centro de Estudios Demográficos, Universidad de la Habana.
- Kaztman, R. (2001). Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos. *Revista de la CEPAL* (75), 171-189.
- Goffman, E. (1963). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Marcial, R. y Dávila, M. V. (2014). *Porque así soy yo*. Jalisco: Ayuntamiento de Zapopan- El Colegio de Jalisco- CONFIN.
- Marcial, R. (2015). *Grafitas urbanas contemporáneas: cicatrices en piel y muros*. Guadalajara: H. Ayuntamiento de Guadalajara.
- Montero, M. (2000). El Sujeto, El Otro, La Identidad. *Akademias*, 2 (2), 11-30.
- Morales, E. (comp). (2017a). *Identidad, cultura y juventud*. La Habana: Instituto Cubano de Investigación Cultural “Juan Marinello” .
- Morales, E. (2017b). *Marginación y juventud en Cuba. Análisis desde la psicología social*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Morales, E. (2017c). *Identidades de jóvenes residentes en barrios marginales habaneros. Las percepciones de exclusión como sustrato*. (Informe de investigación). La Habana: Instituto Cubano de Investigación Cultural “Juan Marinello”.
- Morales, E. (Noviembre, 2018). *Identidades, emergencias culturales y percepciones de exclusión en jóvenes de barrios marginales*. VIII Convención Internacional de Psicología, Hominis 2018. La Habana.
- Morales, E. (2019). *Identidades, culturas y juventudes. Nociones en diálogo en la sociedad cubana actual. Informe de investigación*. La Habana: Instituto Cubano de Investigación Cultural “Juan Marinello”.
- Ortiz, F. (1973). Los factores humanos de la cubanidad. En Le Riverend, J. *Órbita de Fernando Ortiz*. La Habana: UNEAC.
- Ortiz, J. y Hernández, A. (2017). Resiliencia en adolescentes en situación de exclusión de la escuela José Martí de La Habana. Una mirada desde el proyecto Escaramujo. *Alternativas Cubanas en Psicología*. 5 (14).
- Pañellas, D. (2012). Grupos e identidades en la estructura social cubana. (Tesis para optar por el grado de doctora en ciencias psicológicas). La Habana: Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.

- Pañellas, D. (2017). Identidades sociales y jóvenes. Notas a tono de debate. En Morales, E. *Identidad, cultura y juventud* (pp. 99-112), La Habana: Instituto Cubano de Investigación Cultural "Juan Marinello".
- Partido Comunista de Cuba (PCC) (2011). *Lineamientos de la política económica y social del Partido y la Revolución*. La Habana: Editora Política.
- Partido Comunista de Cuba (PCC) (2017). Conceptualización del Modelo Económico y Social Cubano de Desarrollo Socialista y Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social hasta 2030: Propuesta de Visión de la Nación, Ejes y Sectores Estratégicos (PNDES). En *Documentos del 7mo Congreso del Partido aprobados por el III Pleno del Comité Central del PCC el 18 de mayo de 2017 y respaldados por la Asamblea Nacional del Poder Popular el 1 de junio de 2017* (I) (Tabloide), Villa Clara: Empresa de Periódicos.
- Peñate, A. I. y López, D. (2013). Construcción de las identidades: singularidades en la juventud. En Colectivo de Autores *Realidad de la juventud cubana en el siglo XXI*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Pérez, J. y Hernández, A. (2017). *Aproximación al estudio de la identidad en adolescentes en situación de exclusión social*. Página Web del CICT ISBN: 978-959 -16- 36-12- 6. Memorias de evento: Símbolos e Identidad 2017.
- Reguillo, R. (2003). Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión. *Revista Brasileira de Educação* (23).
- Sarduy, Y. (2014). *Prácticas de consumo en el vestir e integración social en el ámbito universitario. Un estudio de caso con estudiantes de segundo año de la Facultad de Economía de La Universidad de La Habana*. (Informe de investigación). La Habana: ICIC Juan Marinello.
- Sarduy, Y. (2016). *Territorio y desigualdad: acercamiento al caso de Jesús María desde la perspectiva de los elementos mediadores en la configuración de la identidad barrial juvenil*. Informe final del Programa de Beca Estudios sobre la Pobreza y las Desigualdades. Buenos Aires: CLACSO-CROP.
- Sautu, R. et al. (2005). *Manual de metodología. Construcción de marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO.
- Vasallo, N. (2001). *La conducta desviada. Un enfoque psicosocial para su estudio*. La Habana: Félix Varela.

- Valenzuela, J. M. (2004). *Decadencia y auge de las identidades. Cultura nacional, identidad cultural y modernización*. México: El Colegio de la Frontera Norte- Plaza y Valdés.
- Valenzuela, J. M. (2010). Juventudes demediadas. Desigualdad, violencia y criminalización de los jóvenes en México. En Reguillo, R. (coord.), *Los jóvenes en México* (pp. 316-349). México: Fondo de Cultura Económica.
- Valenzuela, J. M. (2012). *El futuro ya fue. Socioantropología de l@s jóvenes en la modernidad*. México: El Colegio de la Frontera Norte-Juan Pablos Editor.
- Vommaro, P. (2015). *Juventudes y políticas en la Argentina y América Latina. Tendencias, conflictos y desafíos*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Zabala, M. C. (2017). *Debates actuales sobre política social. Cuba en el contexto de América Latina y el Caribe*. La Habana: FLACSO-Cuba, Fundación Friedrich Ebert.
- Zabala, M. C. (Coord). (2018). *Desarrollo local y equidad en Cuba*. La Habana: FLACSO-Cuba -Ciencias Sociales.
- Zabala, M. C. (Coord.). (2015). *Retos para la equidad social en el proceso de actualización del modelo económico cubano*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Zambrano C. y Pérez-Luco, R. (2004). Construcción de identidad en jóvenes infractores de ley. Una mirada desde la Psicología Cultural. *Revista de Psicología*, 13 (1), 115- 132. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26413109>

DESIGUALDADES DE GÉNERO EN IMAGINARIOS SOCIALES JUVENILES ACERCA DE LA VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES EN CUBA

María Isabel Domínguez

INTRODUCCIÓN

El presente artículo se deriva de una investigación¹ que formó parte de un estudio comparado entre siete países del área centroamericana y caribeña (El Salvador, Honduras, Guatemala, Nicaragua, República Dominicana y Cuba, más Colombia), enmarcado en las acciones de colaboración entre CLACSO y OXFAM Latinoamérica y a la que fue convocado el Grupo de Estudios sobre Juventudes del CIPS como parte del Grupo de Trabajo Juventudes e Infancias de CLACSO².

1 La investigación “Imaginarios sociales juveniles acerca de la violencia contra las mujeres” fue realizada entre febrero y julio de 2017 por María Isabel Domínguez García, Idania Rego Espinosa Carolina García Salas, Celia Cadaval Alfonso, Yenisei Bombino Companioni y Claudia Castilla García del Grupo de Estudio sobre Juventudes del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS), con la colaboración de Yohanka Valdés Jiménez, Mareleén Díaz Tenorio, Tamara Roselló Reina y Yasmany Díaz Figueroa del Centro Oscar Arnulfo Romero (OAR). En la etapa de recogida de información participaron otros colaboradores y colaboradores de diferentes instituciones: Kenia Lorenzo Chávez, Deisy Domínguez García, Yenisei Díaz Rodríguez, Aliék Méndez Bordón, Aramis Rivas Diéguez, Lorenza Hernández Labrada, Juan Carlos Gutiérrez y Ana Guisandes. La investigación dio lugar al libro del propio título (Domínguez, 2019).

2 Se inscribió como parte del Proyecto “Efectos de los cambios del contexto económico y social cubano sobre la (re)producción de desigualdades y la construcción de ciudadanías en las juventudes” (Domínguez et al., 2016) que realiza el Grupo de

La *situación problemática* de partida que conllevó a plantearse la investigación se definió por la contradicción entre la necesidad de diseñar acciones de socialización que permitieran trabajar en la prevención de las prácticas y la transformación de las subjetividades juveniles en tono a la violencia contra las mujeres, como una de las expresiones más significativas de las desigualdades de género y cuya eliminación debe constituir un componente clave en la construcción de ciudadanía en las nuevas generaciones, y el escaso conocimiento acerca de cuáles son los principales imaginarios sociales de los grupos juveniles en este ámbito.

El punto de partida de la investigación mostró que, a pesar de la amplitud de estudios en juventud, género y, más recientemente, en comunicación y consumos culturales, y de la implementación de acciones de intervención tanto en juventudes como en género, no ha tenido la suficiente amplitud de miras el tratamiento de las particularidades del segmento de intersección entre mujeres y jóvenes, al tiempo que el tratamiento de género ha estado más concentrado en los estudios y acciones hacia la mujer, aunque en los últimos años se ha ido ampliando el espectro a los hombres.

A partir de la segunda mitad de la década del noventa, han aumentado los estudios sobre violencia de género, los que reconocen un conjunto de factores que limitan las acciones para prevenirla y atenderla. Esta mayor presencia en el plano académico no fue acompañada en el terreno de la visibilización, atención y prevención hasta una década después en que se diseñaron e implementaron un conjunto de campañas, algunas de ellas directamente dirigidas a la violencia contra la mujer y otras que la abordaron en el marco del tratamiento de temas afines³.

Si bien Cuba se ha destacado en el ámbito internacional por llevar a cabo políticas públicas dirigidas a las juventudes y las mujeres de alcance universal, que brindan igualdad de oportunidades para el acceso a espacios educativos, laborales y de participación social, lo que le ha permitido alcanzar importantes indicadores tales como el lugar once en el mundo y el primero en América

Estudios sobre Juventudes del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS). El proyecto pertenece al Programa Nacional Científico-Técnico "Sociedad Cubana. Retos y perspectivas en el proceso de actualización del modelo económico y social".

3 Entre las más significativas se encuentran la *Campaña cubana contra la homofobia y la transfobia*; la *Campaña ÚNETE – Cuba* que responde a la propuesta lanzada por Naciones Unidas y la *Campaña cubana por la no violencia hacia las mujeres: "Eres Más"*.

Latina y el Caribe (ALC) según el Índice de Desarrollo Juvenil (*The Commonwealth*, 2013); el lugar dieciséis a nivel mundial y también el primero en ALC según el Índice de Desarrollo de la Educación para Todos (La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2015); el tercer lugar en la región según el ranking 2018 del Índice Global de la Brecha de Género⁴, y también la tercera posición en el empoderamiento político de las mujeres (Foro Económico Mundial [WEF], 2018, p. 10), subsisten desigualdades sociales y prácticas discriminatorias por concepto de género, alimentadas por las condiciones estructurales y socioculturales que inciden en el aprovechamiento de esas oportunidades y condicionan su supervivencia y reemergencia en el nuevo contexto socioeconómico.

NOCIONES CONCEPTUALES Y METODOLÓGICAS

Para abordar el tema de la violencia contra las mujeres es necesario partir de la comprensión del *sistema sexo-género* y su distinción como herramienta heurística, desarrollada en la década de los años ochenta, con posterioridad a las teorías sobre el patriarcado (Gomáriz, 1992). Desde esa perspectiva se entiende el *género* como una construcción sociohistórica y cultural, compleja y cambiante, de las relaciones entre hombres y mujeres, entre lo masculino y lo femenino, estructuradas alrededor de dinámicas de poder-subordinación, por lo que resulta de especial importancia la comprensión de las relaciones sociales entre ambos sexos y las formas en que se construyen los diferentes espacios de participación.

De dichas relaciones se derivan *la identidad, los roles y los estereotipos de género*. La *identidad de género* entendida como la conciencia y los sentimientos de ser hombre o mujer, masculino, femenino u otras construcciones; los *roles de género* definidos como la expresión pública de la identidad asumida mediante el desempeño en la vida social de diversas funciones; y los *estereotipos de género* como simplificaciones e ideas preestablecidas acerca de la identidad y los roles de género (Valdés et al., 2011, pp. 27-28).

Es precisamente sobre la base de los estereotipos, apegados a concepciones tradicionales, que se conforman los imaginarios sobre los que se sustentan las relaciones desiguales e inequitativas

4 El índice de The Global Gender Gap Report utiliza catorce variables, de las cuales trece provienen de indicadores de datos disponibles públicamente, proporcionados por organizaciones internacionales como la Organización Internacional del Trabajo, el Programa de Desarrollo de las Naciones Unidas y la Organización Mundial de la Salud.

que afectan la distribución de roles, responsabilidades, recursos y valores asignados a los géneros y que conducen a la violencia contra las mujeres.

Las violencias contra las mujeres, producto de las desigualdades de género, son expresión de la dominación masculina, que tiene una base estructural y se legitima y reproduce a partir de una educación sexista que genera lugares, posibilidades y expectativas diferenciales y jerarquizadas entre varones y mujeres. Marcela Lagarde (2011) señala:

Para comprender las determinaciones de la violencia contra las mujeres, es preciso analizar el grado de desarrollo, la posición y la situación de las mujeres y su relación con los hombres, así como el papel de dominio de género de los hombres, la violencia, el machismo y la misoginia en la condición masculina, el papel del Estado en la organización social de género y en la garantía de los derechos de las mujeres, y el de instituciones sociales y civiles, del mercado, de las instituciones religiosas y políticas. Se requiere también, analizar la cultura a través de la cual conviven mujeres y hombres (p. 68).

Quiere decir que, si bien los factores estructurales, jurídicos e institucionales son fundamentales para perpetuar o modificar las desiguales condiciones de las mujeres respecto a los hombres, hay elementos de orden cultural que juegan un papel clave.

Desde esa perspectiva, los ejes conceptuales en los que se apoyó la investigación fueron:

- Violencia contra las mujeres, entendida como parte de la construcción social de género, constituida histórica y culturalmente como expresión de la dominación patriarcal como sistema basado en las relaciones de poder de los modelos hegemónicos de lo masculino sobre lo femenino. Es definida “como todos los actos u omisiones mediante los cuales se daña, discrimina, ignora, somete y subordina a las mujeres en los diferentes aspectos de su existencia por razones relacionadas con su género” (Valdés et al., 2011, p. 36), lo que puede producirse tanto en el ámbito público como en el privado.
- Imaginarios Sociales, entendidos como configuraciones subjetivas complejas dinamizadas desde sistemas simbólicos; legitimados y compartidos en cada sociedad y época, que permiten entender, explicar y construir la realidad desde el accionar cotidiano y, en tanto compuestos por los simbolismos, pueden articularse en su expresión con arquetipos y mitos y configurar mentalidades resistentes al cambio (Castilla, 2017).

Procesos complejos como las relaciones de género, atravesadas por arquetipos y mitos enraizados en siglos de predominio de una cultura patriarcal y heteronormativa, pero al mismo tiempo en intensa tensión con los cambios que reclaman una mirada diferente a las formas de expresión de lo femenino y lo masculino y a los roles de mujeres y hombres en la sociedad, constituyen un campo de análisis privilegiado desde la perspectiva de los imaginarios sociales.

Entender cómo, a pesar de transformaciones estructurales significativas y políticas públicas dirigidas a la inclusión social femenina en Cuba, se mantienen y reproducen patrones sexistas, discriminatorios y justificativos de la violencia contra las mujeres, legitima el enfoque del estudio desde la perspectiva de los imaginarios sociales cuyo objetivo es revelar cómo se dan las dinámicas de continuidades y rupturas en el ámbito simbólico entre las juventudes.

A los efectos de la medición empírica, las categorías fueron operacionalizadas a través de un conjunto de dimensiones e indicadores:

- Imaginarios sociales predominantes en torno a los significados de ser hombre y ser mujer y sus roles sociales legitimados:
 - La superioridad masculina.
 - La virilidad en el hombre como valor que hay que demostrar y reforzar en forma continua y constante a partir del control de la emocionalidad, especialmente la represión del miedo y el dolor.
 - La fragilidad femenina.
 - El hombre como proveedor familiar y la mujer como cuidadora (ámbito público-privado).
 - La identificación de mujer-madre.
- Imaginarios sociales predominantes vinculados a la sexualidad:
 - La heterosexualidad como modelo de normalidad.
 - La doble moral sexual y el derecho del hombre a acceder y controlar el cuerpo de las mujeres.
 - La mujer como propiedad del hombre en las relaciones de pareja.
 - El mito del amor romántico.
 - Los celos como expresión de amor.
- Relaciones de poder entre hombres y mujeres

- Formas de manifestación de la violencia contra las mujeres: maltratos, discriminaciones, sometimiento, subordinación, humillación, ignorancia, de tipo:
 - físico
 - psicológico
 - sexual
 - económico
 - patrimonial
 - múltiple
- Naturalización de la violencia
 - Formas de justificación, desresponsabilización o impunidad a los agresores.
 - Culpabilización y estigmatización de las mujeres que sufren violencia.
 - Disposición a actuar frente a las violencias contra las mujeres.

Esa comprensión adquiere mayor relevancia si se enfoca en los grupos juveniles, por una parte, porque permite constatar hasta qué punto se han transformado o no los mitos tradicionales y, por otra, porque son sujetos sociales dinámicos en los que los procesos socializadores tienen efectos significativos, de manera que un conocimiento informado desde la investigación social de cuáles son los imaginarios sobre las relaciones de género y en particular acerca de la violencia contra las mujeres puede contribuir a su prevención. A los efectos del estudio se consideraron de forma diferenciada los segmentos de 15 a 19 años y de 20 a 25 años.

La estrategia metodológica se definió desde una perspectiva cuanti-cualitativa y el proyecto se estructuró en dos etapas. La primera estuvo dirigida a la realización de un diagnóstico cuantitativo a través de un cuestionario autoadministrado a una muestra de cuatrocientos treinta y cinco jóvenes, con un balance de sexo/género y una representación de las regiones occidental⁵, central⁶ y oriental⁷, aunque con mayor proporción de encuestados/as de la provincia de La Habana, capital del país. Se utilizó el paquete estadístico SPSS 18 para la creación

5 Pinar del Río, Artemisa, La Habana, Mayabeque, Matanzas, Isla de la Juventud.

6 Villa Clara, Sancti Spíritus, Ciego de Ávila, Camagüey.

7 Las Tunas, Granma, Santiago de Cuba, Guantánamo.

de la base de datos y la introducción de la información de los cuestionarios aplicados. Posteriormente se realizó el análisis de frecuencias simples y el análisis bivariado por sexo/género y grupos de edades. La segunda etapa estuvo dirigida a la profundización cualitativa basada en las técnicas de grupos focales y entrevistas individuales a jóvenes y a personas relacionadas con la investigación, visibilización, atención y/o prevención del problema. Se realizaron cinco grupos focales con jóvenes de los rangos etarios de 15 a 19 y de 20 a 25 años de edad⁸ y se aplicaron diez entrevistas individuales, seis de ellas a jóvenes y cuatro a especialistas en temas de género y atención a víctimas de violencia.

IGUALDAD Y DESIGUALDAD DE GÉNERO. IMAGINARIOS JUVENILES

La mayoría de los hombres y mujeres reconocieron que entre ambos existen desigualdades en Cuba, aunque como tendencia predominó la valoración de que la situación de las mujeres es igual a la de los hombres en el conjunto de aspectos evaluados.

En correspondencia con las condiciones existentes en la sociedad, el acceso a la educación y los salarios fueron las condiciones de igualdad mejor catalogadas tanto por mujeres como por hombres. Sin embargo, las posibilidades de compaginar la vida laboral y familiar fue un indicador donde predominó el criterio de que la situación de las mujeres es peor, con un mayor peso en la valoración dada por ellas. Asimismo, algo más de la cuarta parte de las mujeres consideró que su situación es peor en cuanto a las posibilidades de ascenso en el trabajo y en las oportunidades para encontrar empleo, lo que unido a que más de un tercio de ellas así opinó con respecto al acceso a cargos de dirección, indica la existencia de sentimientos de desigualdad frente a las relaciones de poder en el ámbito laboral. Como tendencia, los hombres y las personas más jóvenes dieron las valoraciones más favorables, mientras las mujeres, especialmente blancas y mestizas y quienes tienen entre 20 y 25 años, asumieron posiciones más críticas.

La mayor parte de los hombres concordó con que las mujeres necesitan que los hombres las protejan, en oposición a lo que ellas opinaron, lo que evidencia la polarización existente al predominar en los hombres la idea de la debilidad femenina que requiere de una figura de poder, de autoridad, que vele por ellas, es decir, una relación marcada por la dependencia y subordinación. Esta visión mostró

8 Dos en La Habana, en representación de la capital y la zona occidental del país, uno en Villa Clara que representa la zona central y dos en la zona oriental en las provincias de Las Tunas y Santiago de Cuba.

interesantes diferencias por color de la piel al alcanzar mayores cifras de acuerdo entre personas negras, tanto hombres como mujeres.

Los varones se mostraron más de acuerdo con la imagen del hombre proveedor del hogar, responsable principal de los ingresos económicos, lo que fue rechazado por la mayoría de las mujeres, de las cuales el 90% mostró su desacuerdo con que es mejor que ellos sean el sustento económico y que las mujeres cuiden de la familia, como también con que, en caso de despedir a alguien de un empleo, se priorice el trabajo del hombre por sobre el de la mujer por ser normalmente este el sustento económico de la familia.

Existe correspondencia entre el imaginario individual y el imaginario social en lo concerniente a la fragilidad femenina y su necesidad de protección, la igualdad de responsabilidades ante las tareas del hogar, el rol masculino de proveedor, con posicionamientos marcados en lo fundamental por el sexo/género.

Ello se corresponde con el hecho de que entre las cuestiones que las mujeres rechazaron en primer lugar están las que limitan su poder en el ámbito laboral como destinar cargos de dirección en las instituciones para los hombres, seguido de que los medios de comunicación social muestren a las mujeres en trabajos de casa y a los hombres en sus trabajos profesionales, o sea, aquellas que refuerza la división sexual del trabajo según la cual ellos son ubicados en el espacio público, en actividades de mayor valor agregado y reconocimiento social y ellas en el ámbito privado, en tareas no remuneradas y menos reconocidas. Las mujeres reconocen y rechazan más las conductas discriminatorias en el ámbito público.

Nuevamente, al clasificar si algunos comportamientos hacia las mujeres son o no violentos, emergieron diferencias entre hombres y mujeres, acompañadas por criterios etarios y en algunos casos por color de la piel. Quienes identificaron determinadas acciones controladoras como violentas e injustificables fueron las mujeres, así como las personas entre veinte y veinticinco años; entre los hombres predominaron aquellos que los consideraron violentos, pero a veces necesarios.

Entre estas acciones están las que pretenden controlar las relaciones sociales que se establecen, ya sea de forma virtual o directa, entre las que se identifican controlarle las redes sociales, decidir quiénes pueden ser las amistades, prohibirles tener amigos varones, así como imponerles puntos de vistas, las que constituyen manifestaciones de violencia psicológica señaladas por las tres cuartas partes de las mujeres. Sin embargo, otros comportamientos que usan como soporte las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) son menos reconocidos como violentos, como es el caso de pedirles que

envíen fotos para saber dónde están, llamarlas repetidamente para conocer qué hacen y con quién y revisar su celular; estos son vistos como muestras de amor.

Las mujeres consideraron correctos en mayor proporción que los hombres aquellos elementos que representan relaciones de pareja más horizontales, equitativas, que respetan su autonomía e independencia, con una distribución de poder más balanceada. Llama la atención la baja valoración que atribuyeron a que cada uno/a tenga sus actividades de disfrute y recreación, lo que puede estar indicando el deseo de compartir esas actividades con la pareja, pero también la poca confianza en lo que puede significar un ocio no compartido.

Un elemento clave en las relaciones de poder patriarcales se expresa en el control de los cuerpos femeninos por parte de los hombres. Prácticas comunes relacionadas con el vestir, al decirles qué tipo de ropa usar y cuál no, o el “piropo”, una práctica social muy naturalizada en Cuba, son expresiones de esas formas de control. Que cada uno/a se vista, hable o comporte como desee, sin que el/la otro/a intente cambiarlo/a tuvo la aceptación de la mayoría, aunque con mayor peso en las mujeres. Aun cuando fueron ellas quienes más sostuvieron el rechazo a estas prácticas de dominación y control, no se puede desestimar la aceptación por parte de algunas de este tipo de comportamiento. Por ejemplo, el “piropo” fue considerado como algo adecuado por una gran parte y, aunque con mayor proporción entre los hombres, algunas mujeres lo consideraron un elemento importante para su autoestima; una joven expresó: “A las mujeres les gusta que les digan piropos bonitos porque es una forma de elevar su autoestima, pero los piropos groseros pueden llegar a resultar un acoso callejero”.

Se mantienen los imaginarios que, desde una perspectiva biológica, consideran que los hombres tienen más necesidades sexuales que las mujeres. Así, la tercera parte o más de ambos grupos estuvieron de acuerdo en que ellos tienen mayor deseo sexual, expresado con más fuerza por el grupo más joven y entre los hombres de color de piel negra.

Estos criterios y diferencias quedaron reforzados en las indagaciones cualitativas. Aunque tanto unas como otros expresaron con bastante frecuencia que es común que los hombres tengan más deseo sexual que las mujeres y que ellos siempre están pensando en el sexo, las muchachas aportaron varios matices para señalar que hay diferencias de género al demostrar el deseo sexual. Los siguientes testimonios muestran los criterios de algunas jóvenes. Una señala: “Es el mismo deseo sexual, todos tenemos deseos sexuales que, por las estructuras sociales, los estereotipos y las enseñanzas los expresamos de forma diferente”. Otra apunta: “Las mujeres tienen tanto deseo y necesidad

sexual como los hombres, el hecho de que se crea que el hombre lleva la delantera en este aspecto tiene que ver con mitos, tabúes y prejuicios establecidos sobre las mujeres”.

Parecerían alentadores los resultados que indican que tanto mujeres (97%) como hombres (85%) consideraron más correcto que en la pareja se mantengan relaciones sexuales siempre que los dos quieran, lo que podría denotar conciencia acerca de la igualdad de derechos en la toma de decisiones que involucran a la pareja, en la autonomía sobre el propio cuerpo y el ejercicio de su sexualidad, pero ello se contradice con el elevado porcentaje que no identifica como un comportamiento violento e injustificado tener relaciones sexuales siempre que un miembro de la pareja lo desee. Este tipo de violencia es de la que menos se habla en público y, por tanto, se tienen menos posibilidades de identificar y enfrentar; además, tuvo un peso importante el que las mujeres siempre deben estar disponibles para satisfacer a sus parejas, aunque el 28,4% de ellas lo reconocen como violento e injustificable si ellas no lo desean. También es superior la proporción de mujeres (78,4%) que de hombres (57%) que consideran que molestarle si ella no quiere tener relaciones sexuales y culparla, poniendo en duda sus sentimientos, es un comportamiento violento e injustificable. Ambos grupos con similares proporciones elevadas (ellos 66,5% y ellas 62,1%) reconocen tener amigos que tienen este comportamiento.

En la mayoría de las entrevistas y grupos focales fue reconocido como un fenómeno relativamente común que las mujeres acepten tener relaciones sexuales sin desearlo por complacer a los hombres y se identificaron algunos condicionantes que han favorecido esta práctica: la obligación como pareja sexual, el miedo de perder al hombre, que el hombre sea el sustento económico y el deseo sexual constante en ellos.

No obstante, sobre todo por parte de ellas, predominó el rechazo a este tipo de relación y entre los hombres afloraron diferencias entre masculinidades tradicionales y emergentes, en una gradación desde posturas abiertamente machistas hasta una clara comprensión de sus implicaciones violentas. Los siguientes testimonios de algunos de los hombres entrevistados así lo demuestran:

“[...] que la mujer complazca al hombre en la cama, la mujer tiene que hacer eso, sino para qué quiere uno mujer”.

“Es violencia el hecho de pensar que uno es el que solo tiene que quedar satisfecho en el acto sexual, la mujer queda en papel secundario”.

“Si se tienen relaciones sexuales en la pareja sin el consentimiento de la mujer es violación”

Asociado al mito del mayor deseo sexual del hombre, está la justificación de la infidelidad masculina. Más de las dos terceras partes tanto

de mujeres como de hombres consideraron que algunos o la mayoría de sus amigos y amigas valoran como normal que los hombres tengan relaciones sexuales fuera de la pareja, pero se mira muy mal si son ellas quienes lo hacen. Los criterios expresados por mujeres y hombres que se muestran a continuación revelan la permanencia en los imaginarios sociales de concepciones tradicionales sobre las relaciones entre hombres y mujeres, junto a la emergencia de visiones distintas.

Hombres:

“El hombre por genética es más propenso que las mujeres a la infidelidad. Además, eso es algo que ya está en la psiquis. A lo mejor el abuelo le pregunta a la nieta: “¿tienes novio?”, pero a ti te pregunta: “¿cuántas novias tienes?”.

“[...] la mujer necesita sentirse querida. Es como que necesita estar emocionalmente atada, por eso lo perdona”.

“En el caso de los hombres, a veces quieren perdonarla, pero tienen miedo al qué dirán, a la presión social [...]”

“La infidelidad es un ejemplo de violencia”.

Mujeres:

“La traición del hombre está más naturalizada que la de la mujer”.

“La sociedad siempre ha estado más reacia a que la mujer sea infiel que a que lo sea el hombre, porque cuando una mujer es infiel [...] es puta. Cuando el hombre es infiel es macho”.

“A las mujeres les enseñan a controlarse y a los hombres a desbordarse”.

“Las mujeres perdonan la infidelidad del hombre más que ellos”.

“Los hombres, cuando descubren la infidelidad, suelen ser más agresivos, puede que lleguen a pegarle a la mujer. La mujer tiende más a llorar y romper la relación”.

“Lo más grave para los hombres es ser traicionados porque lacera su masculinidad”.

“Las mujeres de una determinada edad, que llevan casadas muchos años, que ya tienen una familia, una estabilidad, aceptan más la infidelidad que las jóvenes que están comenzando”.

“En una sociedad que es machista, una como mujer no es la que va a hacer que cambie”.

“La infidelidad no se puede perdonar porque se ha afectado la confianza. Si se ha fallado una vez, se puede fallar dos veces”.

También se identificaron prácticas y expresiones discriminatorias y violentas contra las mujeres como parte de los imaginarios heteronormativos.

Si bien en los últimos años la aceptación de las relaciones afectivas y sexuales entre personas del mismo sexo ha aumentado al considerar una mayor igualdad en cuanto a las posibilidades de ejercer su sexualidad con personas de distinto o del mismo sexo, y así lo reconocieron

similares proporciones de mujeres (58,6%) y hombres (52,5%), llama la atención el equilibrio entre ambos al expresar tanto la aceptación como el rechazo hacia las lesbianas y su derecho a mostrar su orientación sexual en público (aunque la aceptación duplicó al rechazo).

En entrevistas y grupos focales la mayoría percibió diferencias que favorecen a los hombres, aun tratándose de una sociedad con un fuerte arraigo del machismo y las estructuras patriarcales, lo cual fue asociado a que la homosexualidad masculina tiene una mayor presencia y también una mayor visibilidad, incluso en la televisión y el cine, como expresión de mayor aceptación social.

En relación con la transexualidad los resultados obtenidos expresaron contradicciones que muestran las ambivalencias y resistencias de una sociedad que sigue siendo patriarcal y heteronormativa. Por un lado, la mayor parte tanto de mujeres (83,6%) como de hombres (80,5%) reconocieron que las mujeres trans tienen los mismos derechos que cualquier otra persona, valoración que se situó en el 91,1% en las personas más jóvenes. A la vez, la mayoría, con una proporción más alta entre las mujeres y el grupo de menos edad, consideró incorrecto burlarse de ellas o ridiculizarlas y también predominó la opinión de que no tendrían problema en ser amigas o amigos de una mujer trans.

Al propio tiempo, se puso de manifiesto el peso de las masculinidades hegemónicas cuando algo más de la mitad de los hombres y de la tercera parte de las mujeres expresaron su desacuerdo con que las personas que nacen con genitales masculinos puedan vestirse como mujeres. En la profundización cualitativa se refirió que “[...] las mujeres trans y lesbianas son más violentadas y en la calle algunos hombres les dicen groserías y las maltratan”.

Esto entronca con uno de los elementos clave indagados en el estudio, las nociones que tienen los y las jóvenes acerca de las violencias contra las mujeres y qué reconocimiento hacen de ellas.

El 42% reportó conocer algún caso de violencia física o sexual en los últimos doce meses contra una o más mujeres que fueran conocidas suyas, proporción algo mayor entre mujeres que entre hombres, pero sustancialmente más alta entre personas mestizas de ambos sexos que entre personas negras o blancas.

Los resultados arrojaron que las muchachas poseen mayor conciencia que sus pares varones de que la violencia contra las mujeres es producto de las desigualdades entre hombres y mujeres, en tanto el análisis por grupos de edades indica que las personas más jóvenes asumieron posiciones más críticas.

La mayoría de los comportamientos explorados fueron reconocidos por mujeres y hombres como violentos e injustificables. Los

altos porcentajes en la encuesta (superiores al 90%) mostraron una percepción más crítica por parte de ellas frente a las diferentes manifestaciones de maltrato. Los hombres expresaron alto rechazo hacia la violencia física y las formas más extremas de violencia psicológica (como frases que las desvalorizan y humillan), pero identificaron como comportamientos violentos, aunque a veces necesarios, los relacionados con la violencia psicológica, el control de las emociones, la producción del miedo y el temor en las mujeres.

Ello evidencia que, si bien la violencia física y la psicológica más extrema son más rechazadas (al menos desde lo políticamente correcto), otros tipos se tienden a naturalizar en las relaciones de pareja como es el caso de decidir sobre las amistades, mantener el control de dónde se está y con quién mediante llamadas o imponer el criterio, cuestiones que aparecieron más entre los hombres, sobre todo entre los de piel negra.

Asimismo, hubo cierta aceptación de que a veces es inevitable que surjan los insultos durante las peleas de pareja, depositar en las mujeres la responsabilidad del daño que puedan sufrir como resultado de su forma de vestir o por andar solas hasta tarde y que, cuando hay violencia, a la mujer le es difícil salir de esa situación porque aguanta por sus hijos/as, este último criterio también compartido por un alto porcentaje de mujeres.

En una gran parte de las entrevistas y grupos focales se hizo énfasis en algunos condicionantes que dan lugar a situaciones de violencia, las cuales se asociaron a celos o a la ingestión de bebidas alcohólicas; en varias ocasiones se situaron como escenarios de las agresiones “las fiestas”, lo que indica la necesidad de dirigir la atención al espacio público como lugar propenso a expresiones de violencia hacia las mujeres jóvenes.

Alrededor de las tres cuartas partes de los y las jóvenes consideraron que algunos o la mayoría de sus amigos hombres hacen algo cuando son testigos o se dan cuenta de que una amiga vive violencia y en similar proporción no estuvieron de acuerdo en no intervenir si un amigo le pega a su novia con la excusa de que es su vida privada. Sin embargo, no se puede subestimar que algo más de la décima parte consideró que ninguno de sus amigos reaccionaría ante una manifestación de violencia, con mayor peso entre los hombres. La quinta parte de ellos y la décima parte de las muchachas consideraron que no deben meterse si un amigo maltrata a su pareja por ser un asunto privado.

Por otra parte, más del 60% declaró que la mayoría de sus amigos varones rechazan las expresiones de golpes o insultos por parte de otros amigos hacia su pareja o amiga, tanto en el espacio público/

en la calle como en el hogar, pero hay una reducción porcentual entre quienes rechazaron las manifestaciones de violencia en el ámbito privado, en particular entre los hombres y entre los de color de piel negra. Algo más de la quinta parte de los jóvenes consideraron que la violencia hacia las mujeres es un asunto que no debe ventilarse en público, sino que debe permanecer entre los miembros de la pareja. Un bajo porcentaje (9,4%) reconoció que la mayoría de sus amistades denunciarían a la policía los actos de violencia contra las mujeres, sobre todo las mujeres negras, quienes llegan a representar casi la quinta parte de ellas.

En los jóvenes varones se constataron tres posiciones de respuesta a la violencia física:

- No intervenir para no buscarse problemas. Esta opción emergió en las entrevistas, lo cual reproduce una posición pasiva ante las violencias contra las mujeres que se sustenta en su reconocimiento como un asunto privado.
- Depositar en la policía y en el Estado la responsabilidad de castigar. Ello coincide con la postura de la cuarta parte de los y las encuestados, quienes confiaron la realización de las acciones necesarias a las instituciones o personas con autoridad.
- Intervenir en defensa de la mujer porque reconocen que “no se puede permitir que un hombre maltrate a una mujer”, pero “hay que ver cómo uno interviene”, lo cual conecta con el criterio planteado de “no buscarse problemas”.

Existió bastante consenso en que las mujeres no tienen suficiente protección frente a la violencia, que no están adecuadamente tipificados los actos violentos y, en consecuencia, no son suficientemente sancionados, pero llama la atención que muchas personas comentaron alguna escena de violencia en sus ámbitos cotidianos de socialización (comunidad, escuela, centros de trabajo) y ninguna mencionó la denuncia como mecanismo de enfrentamiento social.

La mayoría, sin que existan diferencias por sexo/género, consideró que la violencia contra las mujeres jóvenes puede disminuir si todas las personas ayudan, en tanto algo más de la cuarta parte depositó en las personas o instituciones con autoridad (pudiera ser jurídica, policial, educativa) la responsabilidad de realizar las acciones necesarias. Alrededor de la quinta parte expresó disposición para modificar estos comportamientos, pero no sabe qué hacer. Muy interesante resulta la demanda de trabajar la violencia en general y no solo la que afecta directamente a las mujeres, criterio representado por casi el 60% de

las muchachas, lo que evidencia que aún ellas no identifican la especificidad de la violencia de género.

De manera general, las y los jóvenes asumieron posturas de no tolerancia ante manifestaciones de violencias contra las mujeres, tanto de manera personal como por parte de su grupo de amigos varones, aunque reconocieron la existencia de situaciones de impunidad ante estos comportamientos; la mayoría consideró que se puede hacer algo para disminuir este flagelo, pero algunos/as desean actuar y no saben qué hacer.

La profundización cualitativa mostró que la disposición a enfrentar estos actos se relaciona con la madurez alcanzada y el compromiso que se tenga sobre el tema. También se apreciaron diferencias en la forma de actuar de muchachas y muchachos; ellas refirieron temor y/o indecisión a intervenir o asumieron actitudes conservadoras con llamados al diálogo de pareja o “esperar a que las mujeres busquen ayuda”.

Aunque hubo coincidencia entre hombres y mujeres al identificar las principales razones que dificultan salir de las situaciones de violencia en la pareja, resultaron importantes las diferencias en el peso que unas y otros le concedieron. En primer lugar, ubicaron una razón de índole afectiva en absoluta correspondencia con el rol de madre por excelencia asignado a la mujer: que ella aguanta por sus hijos. En segundo lugar, apareció la dependencia económica hacia el hombre, con distancia de la anterior. Las amenazas de muerte ocuparon el tercer lugar, con proporciones similares para ambos sexos, mientras que en cuarto lugar refirieron carecer de redes de amigas/os o familias de apoyo para las mujeres, en tanto los hombres identificaron la presión de la familia. Ello indica la jerarquía que las mujeres le conceden a sus redes de apoyo.

Algunas de estas razones coincidieron con las aportadas en la etapa de profundización cualitativa al señalar la dependencia económica, el aislamiento que a veces sufren las mujeres cuando se les limita al espacio del hogar y la dependencia psicológica. Fueron ellas las que hicieron referencia a cómo se da el ciclo de la violencia y a que ejercer la afecta no solo a la maltratada sino al propio maltratador.

Ninguno/a de los y las jóvenes justificó la violencia contra las mujeres y en sus análisis, interpretaciones y explicaciones de esas manifestaciones las describieron con factores tales como:

- Proceso de naturalización de la violencia que se transmite a las nuevas generaciones a través de la socialización acrítica, y que se encubre socialmente con el criterio que “entre marido y mujer nadie se debe meter”.

- Las relaciones de poder/subordinación entre mujeres y hombres, en las que ellos utilizan la violencia sobre ellas “para mantener el control”, “para expresar su hombría”.
- Presencia de un imaginario social en torno a que “las mujeres son el sexo débil y se las debe “proteger por los hombres”, así como se las asocia con la afectividad por lo que “ellas necesitan sentirse queridas”.
- Presencia de estereotipos sociales asociados con la tradicional división social del trabajo que asigna al hombre el rol de proveedor económico y que ubica a las mujeres en el espacio doméstico, por lo cual “la mujer hace una familia y aguanta más por el hecho de tener una familia, de tener una casa”.
- Reconocimiento y aprobación social de manifestaciones de control de las mujeres (su cuerpo, amistades, sexualidad), los celos (“expresión de interés y cariño”), los piropos (“te levantan la autoestima”), la forma de vestir (“incitas a que se metan contigo”), entre otras, como expresiones del interés y el cariño hacia ellas.
- Por desconocimiento de “la cruda realidad de muchas mujeres”, por costumbre “porque llevan mucho tiempo viviendo de esa forma y se acostumbran” y por vergüenza “te enseñan a tener hasta vergüenza cuando estás en medio de la violencia y es cuando las personas prefieren quedarse calladas y dejarlo en privado”.
- Comportamientos asociados con la identidad nacional “el cubano es violento por excelencia, cuando apenas te dicen algo es fácil llegar a exaltarse”, “todo el mundo discute, todo el mundo grita, lo que no se puede es caer en la falta de respeto”.

Estos resultados alertan sobre el proceso de reproducción y reforzamiento social de los estereotipos de género, la naturalización, invisibilización y justificación de las prácticas que perpetúan las desiguales relaciones entre hombres y mujeres, la aceptación de diversas manifestaciones de violencia contra las mujeres, las cuales, si no se visualizan, previenen, denuncian, sancionan y eliminan, convierte a todos y todas en cómplices de la impunidad social ante ellas.

SER HOMBRE... SER MUJER: DESIGUALDADES EN CUBA HOY

En sentido general, hay consenso en que se mantienen un conjunto de comportamientos violentos en las relaciones hombre-mujer y, aunque muchos/as consideraron que la situación se ha ido modificando, que entre los y las jóvenes se van produciendo cambios, que la mujer ha

alcanzado logros importantes en el ámbito público y que la violencia contra ella es menor que la que se produce en otros países, aún persiste, basada en la prevalencia de un conjunto de imaginarios:

Tiene fuerza la noción de la supremacía masculina, la creencia de que es más fuerte, su rol de proveedor que lo obliga a hacer frente siempre a los gastos de la pareja, con mayor deseo sexual que la mujer, que requiere ser complacido, con mayor permisividad para ser infiel y ser perdonado y aceptado, pero no está en condiciones de aceptar la infidelidad femenina.

La mujer requiere ser controlada: en qué gasta el dinero, cómo se viste para no provocar a los hombres. Ser protegida porque es más débil. Si se le piropea se debe sentir halagada y los celos son una prueba de amor y una forma que tiene el hombre de exigir respeto. Las tareas domésticas y el cuidado de la familia y los hijos son responsabilidad de la mujer, aunque debe ser “ayudada” por el hombre.

Estos imaginarios fueron expresados mayoritariamente por hombres, aunque hay posiciones contradictorias, como algunos que cuestionan la infidelidad tanto en mujeres como en hombres o los celos como muestra de amor:

Las mujeres, en general, no concordaron con algunas de esas visiones, pero expresaron mayores contradicciones que sus pares varones. Así, por ejemplo, aunque muchas no estuvieron de acuerdo con que sus parejas masculinas les dijeran cómo deben vestirse, otras consideraron que algunas se visten para provocar a los hombres y que al salir con su pareja la mujer debe hacerlo vestida de forma que no cause problemas entre hombres.

Compartieron la idea de que la infidelidad femenina es menos aceptada socialmente y que ellas son más proclives a perdonar la de los hombres, aunque algunas fueron radicales en cuanto a que la infidelidad no debe ser aceptada por implicar pérdida de confianza en la pareja. Estuvieron de acuerdo con la idea de que el hombre tiene más deseo sexual que las mujeres, aunque a diferencia de ellos consideraron que no deben estar dispuestas a complacerlos si no comparten ese deseo.

En cuanto a los celos tuvieron posiciones ambiguas pues consideraron que “hay celos y celos, hay maneras de celar que son normales y otras no” y algunas reconocieron que son ellas las que celan a sus parejas. Asimismo, respecto a los piropos dijeron que les agradan los que son bonitos como forma de reforzar su autoestima y rechazan los que son vulgares y groseros. Estas ambivalencias reflejan en qué medida sobrevive en las mujeres jóvenes la inseguridad sobre la fidelidad de sus parejas y la necesidad de que los hombres las reafirmen al halagarlas.

Reconocieron que los hombres ejercen control sobre sus gastos, sus amistades, sus actividades, horarios, etcétera, y que la cultura continúa marcándoles el rol de cuidadoras de la familia y los/as hijos/as y de atender la vida doméstica; cuando el hombre lo comparte lo hace en calidad de “ayuda”, pero no como parte de su propia responsabilidad. En este sentido las mujeres se refirieron a la falta de participación del hombre en las tareas domésticas como una forma de violencia, aun cuando algunas lo tienen interiorizado como que es lo que les corresponde por ser mujeres.

Por otro lado, resulta interesante el imaginario colectivo sobre la inexcusable condición de madre que recae sobre la mujer, como responsabilidad u obligación social y, aunque se estuvo de acuerdo en que tener o no hijos es una decisión de cada una, se reconoció que existen prejuicios y valoraciones críticas hacia las que no los tienen.

El tema de la fragilidad-debilidad femenina también fue uno de los que mostraron los cambios y tensiones que se viven en los imaginarios sobre las relaciones entre mujeres y hombres en la sociedad cubana actual. La percepción acerca de la fragilidad femenina y, por ello, la necesidad de ser protegida, trajo al debate la pertinencia o no de las normas de cortesía como comportamientos que no reconocen las capacidades de la mujer. Ello también fue cuestionado por los hombres como una contradicción de la mujer que reclama su condición de igualdad y, al propio tiempo, al querer ser tratada con cortesía está reconociendo su debilidad.

Junto a estos imaginarios, muchas mujeres y también hombres rechazaron la idea de la inferioridad de la mujer y principalmente ellas cuestionaron subvaloraciones hacia sus propias capacidades para resolver problemas laborales y de su casa, ocupar determinados puestos de trabajo y cargos de dirección, prepararse para desempeñar ciertas profesiones (como cirujanas, camarógrafas, directoras de cine, etc.), entre otras.

La violencia contra la mujer la asociaron a otras características como la edad (jóvenes o de mayor edad), color de la piel (mujeres negras), situación socioeconómica desventajosa, procedencia territorial (región oriental, zonas rurales) y orientación sexual. Se hicieron varias referencias a tratos ofensivos a mujeres lesbianas y transexuales y, aunque no fue unánime, hubo mayor inclinación a considerar que la homosexualidad masculina era más aceptada que la femenina y que esta última era menos visible.

A pesar de esas valoraciones, no se mostraron diferencias notables en los imaginarios y normas sociales predominantes vinculadas a las violencias contra las mujeres de acuerdo a la edad de las personas

estudiadas, aunque sí algunas distinciones asociadas al color de la piel y la zona de procedencia.

En cuanto al color de la piel, si bien las diferencias no marcaron tendencias claras, pues los criterios variaron de un tema a otro, sí fue posible identificar una vivencia mayor de situaciones de violencia física o sexual en personas mestizas, una mayor identificación de comportamientos y situaciones como violentas entre mujeres blancas y mestizas, así como imaginarios menos críticos y reconocimiento de menos disposición a actuar ante hechos de esa naturaleza en los hombres negros.

Por su parte, los resultados obtenidos en provincias orientales corrobora informaciones ya existentes provistas por estudios anteriores acerca de una mayor incidencia en esas regiones de comportamientos violentos en general y contra la mujer en particular, pues tanto hombres como mujeres refirieron conocer situaciones de violencia física y se evidenció la fuerte carga sexista y violenta en las visiones personales de algunos hombres tales como “los celos no son violencia, es que a los hombres hay que respetarlos” o “la mujer tiene que estar en la casa”.

En general, los resultados apuntan a una sensibilización hacia la igualdad entre géneros en aspectos de la vida cotidiana relacionados con el control de los cuerpos femeninos y su autonomía. Sin embargo, es mayor el reconocimiento por las mujeres de los comportamientos violentos e injustificables, en tanto permanecen arraigados patrones de dominación masculina y estereotipos tradicionales de género en el imaginario sociocultural, así como la naturalización de prácticas prohibitivas y de control hacia la imagen social y estética de ellas.

A MANERA DE CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos indican una alta correspondencia entre los imaginarios que revelan y la situación real que viven las mujeres y las juventudes en el país, la que está documentada en numerosos estudios. Por una parte, altos niveles de inclusión femenina en la vida social, en la educación, el empleo, la participación social, el disfrute de la recreación y la cultura y, simultáneamente, una recarga en la vida doméstica y la prevalencia de estereotipos y prejuicios en cuanto a los roles de género que reproducen en las juventudes relaciones de poder patriarcales e invisibilizan formas de violencia aún existentes.

Es evidente que los cambios en la subjetividad se dan a largo plazo y de maneras contradictorias, pues aun cuando muchas de las condiciones sociales favorecen el cuestionamiento de los estereotipos de feminidad y masculinidad y la naturaleza de las relaciones entre mujeres y hombres, algunos imaginarios sobre las relaciones de género tienen un arraigo que se refuerza con los comportamientos cotidianos en los que están inmersas.

Por ello, hay áreas en las que aun en las mujeres tienen fuerza los imaginarios hegemónicos tales como la aceptación de la infidelidad masculina y el rechazo a la femenina con similitud de respuestas entre ambos grupos, la alta proporción que considera que el vestirse provocativamente o andar solas puede incitar a la violación o causarles daño, así como el hecho de que la mitad de ellas estén de acuerdo en que no siempre la negativa de las muchachas a tener relaciones sexuales es real sino una forma de cumplir un convencionalismo social.

Por tanto, se revelan contradicciones entre nociones que tienden más a la reproducción de los patrones típicos, y elementos que permitirían hablar de modos alternativos de relacionarse entre mujeres y hombres.

Ello se corresponde con lo encontrado en otros estudios que dan cuenta de procesos de transición “hacia un modelo de relaciones hombre-mujer más equitativo, con identidades menos complementarias y más integradoras [...]”, a la vez que reconocen la presencia de “concepciones tradicionalistas que funcionan como resistencia al cambio [...] elementos entorpecedores de las relaciones de equidad de género” (Rodríguez, 2006, p. 113). Coincido con la visión de la especialista cubana Isabel Moya cuando señala “A nivel ideológico se superponen las tradicionales visiones de lo considerado femenino y masculino, con los nuevos modelos. Pudiéramos hablar de un híbrido en el que se están gestando tal vez, los nuevos paradigmas” (Moya, 2010, p. 98).

Aunque, en general, en muchos de los temas abordados se encontraron consensos mayoritarios tanto por sexo/género como por grupos etarios y color de la piel acerca de qué es ser hombre o mujer en Cuba hoy, fue posible identificar diferencias en las nociones sobre ambos.

La imagen predominante del ser hombre se asoció a la creencia de que son más fuertes y por ello tienen un rol protector que acompaña al de proveedor por el que deben asumir la responsabilidad económica. Estos atributos los colocan en la posición de ser respetados, para lo cual deben saber exigir y controlar a las mujeres. En el plano de la sexualidad se les reconoce biológicamente con mayor deseo sexual que las mujeres, lo que justifica las infidelidades, que deben ser aceptadas y perdonadas, mientras son censurados socialmente si estuvieran dispuestos a perdonar la infidelidad femenina. Este último elemento tiene una importante significación pues la desconfianza acerca de la fidelidad de la mujer constituye una de las principales causas de violencia por parte de la pareja. Estas visiones tuvieron cierta uniformidad entre las y los jóvenes estudiados, aunque algunos hombres, sobre todo en La Habana e incluso entre los más jóvenes, no concordaron con todas ellas.

En el caso de las mujeres, la imagen que prevaleció fue menos homogénea. Se pueden identificar tres imaginarios arquetípicos:

1. La mujer como un ser más delicado y débil que el hombre, por lo que requiere halagos (piropos bonitos) y protección. Tiene predeterminada la condición de ser madre y es la responsable del cuidado de la casa, los hijos/as y la familia por su capacidad de ternura y sacrificio, aunque también tenga desempeños laborales y sociales extradomésticos, por lo que su pareja debería “ayudar” en esas tareas. Tiene menor interés en la sexualidad que el hombre, pero la relación debe estar basada en el deseo de ambos. Esta es la visión predominante, compartida tanto por hombres como por la mayor parte de las propias mujeres.
2. La mujer requiere ser controlada porque puede tener comportamientos inadecuados que afecten al hombre y a la familia: control económico porque puede malgastar el dinero; control de cómo se viste porque puede estar provocando a otros hombres y creándole problemas a su pareja; control de a quién llama, con quién se relaciona y celarla para evitar infidelidades y como una muestra de amor. Es la responsable del cuidado de hijos/as, familia y de la realización de las tareas domésticas; la pareja no tiene que apoyarla porque su rol es en el ámbito público mientras la principal función de ella es ser madre y atender al hombre y a la familia. Tiene menos deseo sexual y debe aceptar, perdonar y justificar las infidelidades y los actos de violencia porque sabe que él la quiere. Esta es una visión predominantemente masculina aunque una parte de estos imaginarios es compartida por algunas mujeres. Fue más referida en las provincias orientales.
3. La mujer tiene las mismas capacidades y condiciones que el hombre y como tal requiere gozar de sus mismos derechos tanto en el espacio público como en el privado. Las relaciones entre hombres y mujeres deben ser de igualdad en el ámbito del empleo, la vida política, la familia, el ejercicio y disfrute de la sexualidad; la maternidad es una opción más en la vida de la mujer pero no una obligación. La infidelidad es cuestionable tanto en unas como en otros porque implica pérdida de confianza. Cualquier forma de subestimación es discriminatoria y cualquier tipo de control es un acto violento e inaceptable. Esta es una visión predominantemente femenina, aunque ciertas dimensiones son compartidas por algunos hombres.

Los imaginarios relativos a la comunidad LGTBI afloraron menos en la investigación, pero pudo constatarse la visión de que la homosexualidad y transexualidad femenina es menos visible y aceptada que la masculina y que las lesbianas y mujeres trans sufren rechazo social, expresión de violencias discriminatorias originadas por los prejuicios y estereotipos que refuerzan el patrón heteronormativo.

Fueron reconocidas diversas expresiones de violencia contra las mujeres en los ámbitos público, privado y mediático, que recorren todo el panorama desde la física, psicológica, económica, sexual y simbólica, lo que alerta sobre la reproducción del problema en las juventudes no solo a nivel de imaginarios sino ya de prácticas.

En este sentido se debe tener en cuenta la opinión de las/os especialistas entrevistadas/os, así como las conclusiones y recomendaciones de los estudios con los que se cuenta en el país acerca de la necesidad de hacer más visibles las distintas formas de violencias contra las mujeres y encontrar los modos adecuados de dar a conocer la magnitud del problema aun en sus casos más críticos.

De singular relevancia fue la constatación de que aun cuando hay un rechazo generalizado a los comportamientos violentos contra las mujeres y cierta predisposición positiva a enfrentarlos, no predomina una postura activa a actuar contra ellos cuando son presenciados, por temor a las consecuencias que pueda provocar, por considerar que es responsabilidad de las autoridades y no de la ciudadanía o porque es un asunto privado —aun cuando se produzca en un espacio público (una fiesta, la calle, etc.)— lo que se refuerza —y justifica— con la vivencia de algunas actitudes protectoras de la víctima respecto al victimario, que desaniman al/a “defensor/a”.

Mujeres participantes en este estudio corroboran la opinión de especialistas y de otras investigaciones (Valdés et al., 2011) acerca de que aún es insuficiente la tipificación de los actos violentos y las sanciones que se aplican.

Hubo absoluto consenso en que es necesario trabajar en la divulgación, educación y prevención de las violencias contra las mujeres, para lo cual se hicieron disímiles propuestas y se identificaron distintas vías, medios y actores. Muchos/as pusieron el énfasis en que los procesos educativos se inicien a edades tempranas por lo que se debe fortalecer el papel de la escuela en este empeño y se reconoce el papel de la comunicación social para socializar en temas de género.

Los resultados de este estudio sirvieron de base para una campaña de prevención social diseñada en el país dirigida a adolescentes y jóvenes, la campaña “Evoluciona”, la que bajo el lema “El acoso te atrasa” está teniendo una fuerte presencia en los medios de comunicación, en

las redes sociales y se realizan actividades de movilización y activismo social en todo el país (González, 2018).

Es que la eliminación de las desigualdades, en este caso las de género, requiere junto a las transformaciones estructurales, promover el cambio desde el nivel intersubjetivo, para poder transformar el imaginario colectivo y las prácticas que originan y justifican las violencias por un nuevo sentido común emancipador, tanto para las mujeres como para los hombres.

BIBLIOGRAFÍA

- Castilla, C. (2017). "Imaginarios Sociales: una categoría camaleónica y escurridiza" (inédito), en *Imaginarios sociales de ciudadanía: pre-textos para un debate en torno a la sociedad cubana y su devenir*. Tesis de doctorado en proceso. Santiago de Chile: Universidad de Chile, La Habana: CIPS.
- Domínguez, M. I. (Coord.). (2019). *Imaginarios sociales juveniles acerca de la violencia contra las mujeres*. La Habana: Ruth Casa Editorial.
- Domínguez, M. I. et al. (2016). *Efectos de los cambios del contexto económico y social cubano sobre la (re)producción de desigualdades y la construcción de ciudadanía en las juventudes*. Proyecto de investigación. La Habana: CIPS.
- Gomáriz, E. (1992). *Los estudios de género y sus fuentes epistemológicas: Periodización y perspectivas*. Santiago de Chile: FLACSO.
- Gonzalez, C. (27 de noviembre de 2018). *Evoluciona, una campaña por la no violencia en Cuba*. Agencia Cubana de Noticias. Recuperado de <http://www.acn/cuba/39>
- Lagarde, M. (2011). Sinergia por nuestros derechos humanos. Ante la violencia contra las mujeres en México, España y Guatemala. En Lagarde, M. y Valcárcel A. (Coord.), *Feminismo, género e Igualdad*. Madrid: EGRAF, S.A.
- Moya, I. (2010). *El sexo de los ángeles. Una mirada de género a los medios de comunicación*. La Habana: Acuario.
- Rodríguez, I. (2006). Relaciones de género en la familia cubana: ¿espacio de igualdad o desigualdades? *Temas* 48.
- The Commonwealth (2013). *Youth Development Index: Results Report*. London. Recuperado de http://www.youthdevelopmentindex.org/cms/cms-youth/_images/197918019952385f3219c75.pdf
- La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2015). *La Educación para Todos*,

2000 – 2015: Logros y desafíos Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565s.pdf>

Valdés, Y. et al. (2011). *Violencia de género en las familias. Encrucijadas para el cambio*. La Habana: Acuario.

World Economic Forum (WEF) (2018). *The Global Gender Gap Report*. Geneva. Recuperado de <http://www.weforum.org>

RESPONSABILIDAD PENAL JUVENIL, RIESGO Y PELIGROSIDAD

DICOTOMÍAS E HIBRIDACIONES DESDE EL ANÁLISIS DE ARGENTINA, DE CARA A AMÉRICA LATINA

Silvia Guemureman y Eugenia Bianchi

INTRODUCCIÓN

En este escrito pretendemos reflexionar sobre los modos de responsabilizar, penalizar y castigar en América Latina a los adolescentes y jóvenes que han cometido delitos, haciendo foco en la descripción de lo que sucede en la Argentina. Interesa describir y analizar las normativas de responsabilización penal juvenil en los distintos países atendiendo al seguimiento de algunas variables significativas: edad mínima de responsabilidad penal (edad de punibilidad), estatuto de la normativa vigente en cada país y año de promulgación (ley, código, régimen), topes de penas establecidas para la privación de la libertad, topes máximos para la privación de libertad cautelar o medidas de coacción procesal (prisión preventiva) y consideraciones en relación con la reincidencia delictual en sujetos que cometieron delitos siendo menores de edad.

Podríamos detenernos en muchos más aspectos de los sistemas penales juveniles, tales como el acervo de garantías, las medidas alternativas a la privación de la libertad, los modos alternativos de resolución de conflictos introducidos bajo distintas figuras como remisión, conciliación, mediación, justicia restaurativa, entre otras. Nuestro recorte a los campos descriptos arriba obedece al propósito que perseguimos de develar las matrices de riesgo que operan en los ordenamientos normativos y elucidar si subyace un imaginario de “joven peligroso” o “joven vulnerable”; esto es, si el riesgo

personificado por el adolescente infractor obedece a un riesgo-peligro o a un riesgo-vulnerabilidad.

Esta distinción es fundamental para entender la función asignada al sistema penal en su carácter instrumental: preservación simultánea del orden y la armonía social, contrarrestando el conflicto social, mitigando la injusticia de carácter social y reparando derechos vulnerados. De fragmentar esta exigencia, podríamos encontrarnos con un sistema penal atento solo a la necesidad de defensa social y que, por tanto, privilegie la paz social y contrarreste el pánico moral y los miedos sociales apelando a soluciones punitivas en las cuales el ala dura del sistema penal asuma un rol protagónico, o bien, un sistema penal que entienda que las acciones disvaliosas y los delitos se explican a partir de contextos desfavorables de nacimiento y crianza, de vulnerabilidades sociales múltiples y combinadas y, por lo tanto, debe actuar mediante su ala “blanda”, restituyendo derechos, operando como justicia distributiva a través de lo restaurativo y no como justicia penal a través del castigo.

Las consideraciones sobre sobre “registro de antecedentes” o “reincidencia delictual” que, de aparecer, constituyen un claro indicio en relación con la valoración de peligrosidad, pocas veces aparecen explícitas, y la omisión de artículos que regulen la utilización o no utilización de los antecedentes de los jóvenes deja librado un espacio amplio para su uso discrecional por parte de las autoridades competentes. Ya se sabe que todo lo que no está prohibido, está permitido, de modo que la ausencia de mención o referencia al tema habilita de facto la circulación del “prontuario” del joven que cometió delitos siendo menor de edad, riesgo que solo puede ser contrarrestado con normativas, pocas, que prohíban explícitamente su valoración en juicios futuros.

A los efectos de hacer este recorrido más claro, hemos de tomar a la Argentina como caso testigo, explicando tanto el régimen penal en curso cuanto los proyectos de ley con trámite parlamentario vigente cuyo objeto es modificar el ordenamiento actual. Luego, realizaremos un recorrido por la legislación en vigor en los países de América Latina, focalizando la descripción en las mismas variables (edad de punibilidad, monto máximo de pena, tope previsto para medidas cautelares y previsiones respecto a registro de antecedentes o reincidencia) atendiendo algunas especificidades (denominación de la normativa, tipo y alcance y año de promulgación).

Una vez abierta la perspectiva comparada, estaremos en condiciones de elucidar las matrices de riesgo y peligros subyacentes que entran en juego y constituyen los núcleos sustantivos que intervienen en la penalización de los adolescentes infractores de la ley en América Latina.

ASPECTOS METODOLÓGICOS: LA INTEGRACIÓN DE DIFERENTES PERSPECTIVAS DE ANÁLISIS

La metodología para este capítulo se conformó con una estrategia flexible que incorpora nociones procedentes del análisis lingüístico (Vasilachis, 1992a; Pardo, 1992), de la especificidad del discurso jurídico (Bourdieu, 2000) y del potencial del género discursivo (Bajtin, 1982), y los integra con algunos elementos del análisis arqueológico *foucaultiano*, específicamente el concepto de formación discursiva (Foucault, 2002). Para el análisis de los documentos se utilizó el método comparativo, el muestreo teórico y la inducción analítica, aceptando la sugerencia de Glaser y Strauss (1967) en la generación de una teoría emergente. El método comparativo fue especialmente útil para maximizar y minimizar las diferencias entre los distintos matices acerca de temas afines.

El interés por el análisis de los documentos seleccionados reside en que se trata de textos jurídicos (Pardo, 1992) en los que el poder es el verdadero artífice de su estructura formal, de donde devienen una serie de características como la necesidad de complejidad, presunta objetividad y el uso de verbos impersonales a modo de déicticos cuya finalidad es argumentar en forma lógica. A su vez, el discurso argumentativo es aquel que, a partir de una ubicación determinada del hablante en el seno de la sociedad, señala una posición de ese hablante acerca de un tema o conjunto de temas (Vasilachis, 1992b).

Los corpus legales son textos judiciales, atravesados por discursos jurídicos argumentativos, lógicos, retóricos, que se valen de una serie de mecanismos y artilugios lingüísticos que les confieren una particular modalidad de construir o inventar la realidad jurídica (Martínez García, 1992; Pardo, 1992; Bourdieu, 2000). Todos aquellos que coproducen la práctica jurídica utilizan razonamientos deductivos, analógicos, inductivos, analíticos y estadísticos (Vasilachis, 1992a), y es habitual que los legisladores respalden sus argumentos abrevando en jurisprudencia consagrada, opiniones de expertos y datos estadísticos. Como productor del discurso, el enunciador (legisladores en este caso) enuncia desde una ubicación, y esta ubicación es circunstancial, pero también ideológica. Es un actor social situado y caracterizado por una posición y por disposiciones que pueden ser cognitivas, afectivas y éticas, y juegan un rol vital en la explicación de las ideologías (Bourdieu, 2000; Vasilachis, 1992a).

Desde otra perspectiva complementaria y no contradictoria, los documentos analizados pueden entenderse como elementos de un mismo género discursivo, en tanto tipos relativamente estables de enunciados que operan como catalizadores de la lucha por el significado (Bajtin, 1982). Más específicamente, “los géneros discursivos

permiten tal grado de heterogeneidad que pueden incluirse tanto las breves réplicas de un diálogo cotidiano [...] como una orden militar [...] todo un universo de declaraciones públicas [...] pero, además, las múltiples manifestaciones científicas, así como todos los géneros literarios” (Bajtín, 1982, p. 249).

En consonancia con estas consideraciones, los documentos podrían constituir un subgénero discursivo con entidad propia, uno secundario que, por el tipo de discurso utilizado, sirviese como develador de la ideología que se expresa a través de palabras y enunciados. Para Bajtín, la palabra es el fenómeno ideológico por excelencia. Asimismo, podría encuadrarse dentro de un tipo retórico, propio de lo jurídico y lo político, en cuya intersección se ubican los documentos analizados.

Por último, algunos elementos del análisis de Foucault ofrecen claves de aproximación analítica para los documentos. Una formación discursiva es un conjunto de enunciados que se articula con prácticas concretas. Esta articulación no constituye un sistema homogéneo, sino disperso en disímiles enunciados y prácticas (Foucault, 2002, 1985, 1991; Murillo, 1996). De hecho, la formación discursiva no tematiza un objeto preexistente sino que es constituyente de ese objeto. En línea con esta propuesta, consideramos que los proyectos de ley acerca de la responsabilidad penal de adolescentes y jóvenes en Argentina, y las leyes vigentes en Argentina y los demás países de América Latina que analizamos, no tienen una esencia única de antemano sino que varían su configuración de acuerdo con prácticas discursivas y extradiscursivas que han tematizado algunos de sus aspectos.

1. ARGENTINA: LO VIGENTE Y LO QUE SE DISCUTE

En Argentina aún está vigente el Régimen Penal de la Minoridad 22 278 (Argentina, 1980), decreto ley que fue promulgado durante la última dictadura cívico militar, y con anterioridad a la ratificación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN) por parte del país, a través de la Ley 23 849 (Argentina, 1990), y el compromiso derivado de adecuar la legislación interna a las prerrogativas previstas en ésta. Esta adecuación no se produjo aún, y pese a un ajetreado proceso de reforma legislativa en el que han desfilado numerosos proyectos (Guemureman, 2018; Jorolinsky, 2015; Guemureman y Bianchi, 2019) la “vieja” Ley 22 278, resabio de la última dictadura cívico militar, aún rige los destinos de los adolescentes y jóvenes que cometen delitos en el país.

Así las cosas, aquellos adolescentes y jóvenes que cometen infracciones a la ley penal son atendidos —normativamente

hablando— por una ley “vieja” a sus cuarenta años, decrepita ya desde la pubertad, cuando Argentina ratificó la CIDN por medio de la Ley 23 849 y le puso fecha de vencimiento. Para el año 1994, cuando debería haber festejado sus quince, la reforma constitucional le agudó la fiesta: incorporó a la CIDN, la nueva niña bonita, a su propio seno, confiriéndole los privilegios del rango constitucional y de la estirpe genealógica de convención internacional, es decir, supremacía por sobre la legislación interna. El empoderamiento de la CIDN exhortó a la legislación interna a actualizarse y “ponerse a derecho” literalmente; es decir, *aggiornarse* en nuevas normativas que renunciaran a todo aquello que entrara en colisión con los ordenamientos y estándares de derechos consagrados.

Así, si ya estaba “flojita de papeles”, la Ley 22 278 debía claudicar. Su hermana mayor, la Ley de Patronato de Menores 10 903 (Argentina, 1919) venía perdiendo batallas en todas las jurisdicciones¹ y resignaba posiciones en forma acelerada. La estocada final llegó en 2005, cuando perdió la última gran batalla en el Congreso Nacional, en donde se sancionó la Ley Nacional de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes 26 061 (Argentina, 2005). La caída en desgracia de su hermana y compañera de toda la vida alteró profundamente el ánimo de la Ley 22 278, a tal punto que todos creíamos que su deceso por tristeza, por desangramiento o derogación (lo que equivale a decir por la razón o por la fuerza) era inminente, pero nos equivocamos.

Desde entonces pasaron más de veinte años y ella resiste en la trinchera de los trastos viejos. Es como el condenado a muerte que espera la ejecución de la sentencia, la inyección letal o el tiro de gracia. Ya desahuciada, la espera se le torna insoportable. Desde su celda patibularia figonea los movimientos del Congreso y disecciona los proyectos de ley que pugnan por reemplazarla. Le urge saber si son mejores y en qué consiste su valía, su novedad, su *sex appeal*, su irresistible implacabilidad.

Nosotras también queremos saber de qué se trata, solo que, en lugar de figonear vergonzosamente, resolvimos analizar exhaustivamente los proyectos y detenernos en aquellos aspectos que nos permiten componer la matriz que subyace. Así, revisamos los proyectos legislativos en danza y procedimos a seleccionar algunas variables a fin de componer un cuadro comparativo.

1 Valga por caso, la Provincia de Mendoza en 1995(Ley 6354); la provincia de Chubut (Ley 4347/97), la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Ley 114/98), Ley 2302/99 de Neuquén, entre muchas otras. Véase mapa del sistema de protección en <http://surargentina.org.ar/mapa-seguimiento/>

2. UNA SELECCIÓN CLÁSICA: EDAD DE PUNIBILIDAD, MODOS DE CASTIGAR, MONTOS DE PENA Y REINCIDENCIA O REITERANCIA DELICTUAL

Hemos procedido a analizar los proyectos que a la fecha (mayo de 2019) detentan estado parlamentario en la Argentina. Además de los siete proyectos presentados por legisladores y el proyecto elevado al congreso por el Poder Ejecutivo Nacional, se incorpora al análisis el proyecto elaborado por el Consejo Federal de Niñez, denominado Propuesta para un Proyecto de Ley sobre Responsabilidad Penal Juvenil². Si bien este proyecto no fue elevado al Congreso para su tratamiento, su contenido es importante ya que refleja el consenso de los organismos técnicos de niñez de todo el país; es decir, es un proyecto que se nutre de los operadores de niñez y adolescencia, de quienes trabajan con este segmento poblacional y, por lo tanto, argumentan desde la práctica y no desde la teoría; desde la realidad y no desde la declaración de inmaculadas concepciones.

El corpus analizado consta de nueve proyectos. En muchos casos, los proyectos analizados son re-presentaciones, es decir, proyectos que ya tuvieron trámite parlamentario en una o diversas ocasiones, y que en su rúter han dejado huellas de sus linajes partidarios o ideológicos (Guemureman, 2018). En otros casos, se trata de proyectos que asoman al tratamiento en comisiones legislativas por primera vez, y en otros más, son la resultante de imbricaciones sorprendentes que algunos promueven como alternativas superadoras.

En cualquiera de los casos, los proyectos por nosotras analizados forman parte de la discusión del plenario de Comisiones de Legislación Penal, Familia, Mujer, Niñez y Adolescencia y Presupuesto y Hacienda, cuya convocatoria se produjo a raíz de la presentación del Proyecto de creación de un Sistema de Responsabilidad juvenil por parte del Poder Ejecutivo Nacional en febrero de 2019³.

2 Esta propuesta se plasma en Acta Compromiso firmada por la mayoría de los secretarios de niñez de todas las jurisdicciones en una reunión del Consejo Federal realizada en el año 2017.

3 El Poder Ejecutivo Nacional elevó al Congreso Nacional el Proyecto elaborado por la Comisión Redactora para un nuevo sistema de responsabilidad penal juvenil que funcionó en la órbita de la Subsecretaría de Justicia y Política Criminal dependiente de la Secretaría de Justicia del Ministerio de Justicia. Dicha Comisión elaboró un Sistema de Responsabilidad penal juvenil. El proyecto fue girado a las Comisiones específicas que acordaron la realización de plenarios de discusión en los que, a partir de temarios predefinidos, se invitarían expertos temáticos. El Observatorio de adolescentes y jóvenes participó en diversas audiencias (<http://observatoriojovenesiigg.sociales.uba.ar/2019/04/25/intervencion-de-vanesa-salgado-oaj-en-plenario-de-comisiones-por-nuevo-regimen-penal-juvenil/> y <http://observatoriojovenesiigg.sociales.uba.ar/2019/04/16/intervencion-en-audiencia-por-nuevo-regimen-penal-juvenil/>).

El cuadro que a continuación presentamos ofrece un detalle de los proyectos con trámite parlamentario en 2019.

Tabla 1
Proyectos con trámite parlamentario en 2019. Argentina (Parte 1)

Proyecto	ID y Procedencia	Edad de punibilidad	Montó máximo de pena	Medidas cautelares	Reincidencia
REGIMEN PENAL DE LA MINORIDAD	Decreto ley 22.278/80 (ley vigente)	16 años	La ley no fija topes de pena. Ha sido un fallo de la CSJ que estableció que, dada la minoría de edad, también el reproche debería ser menor, y por lo tanto no sería procedente la aplicación de prisiones perpetuas. Se han pronunciado y Argentina ha sido observada por la CIDH.	No fija límites de tiempo, y la disposición tutelar puede extenderse hasta la mayoría de edad. Hasta el año 2009 ésta estaba fijada en los 21 años. Actualmente, a los 18 años.	Art. 5º: Las disposiciones relativas a la reincidencia no son aplicables al menor que sea juzgado exclusivamente por hechos que la ley califica como delitos, cometidos antes de cumplir los 18 años de edad. Si fuere juzgado por delito cometido después de esa edad, las sanciones impuestas por aquellos hechos podrán ser tenidas en cuenta, o no, a efectos de considerarlo reincidente.
REGIMEN DE RESPONSABILIDAD PENAL JUVENIL	1613-D-2019 HCD	16 años	Se establecen en la presente Ley una serie de sanciones alternativas para cada una de las conductas tipificadas, de modo que la privación de la libertad sea adoptada como medida de último recurso; es decir, únicamente para los delitos más graves y por un período máximo de tres años.	Durante el proceso penal, de ningún modo el niño/a podrá ser privado de su libertad. Rige en su plenitud el principio de inocencia, corolario de la garantía constitucional del juicio previo. El niño/a deberá ser considerado y tratado como inocente hasta tanto no se compruebe por sentencia firme su culpabilidad en el hecho que se le atribuye.	No aplicación de la reincidencia.
SISTEMA DE RESPONSABILIDAD PENAL JUVENIL. REGIMEN	0442-D-2018 HCD	16 años	Art. 16º: La privación de la libertad consiste en la internación del condenado en un establecimiento especializado para menores, y no podrá ser inferior a los seis meses ni superior a los diez años. La sanción podrá cumplirse en establecimiento de régimen abierto, semiabierto o cerrado y deberá garantizarse la proximidad del menor con su lugar de residencia.	Art. 13º: El juez podrá disponer la detención de un menor como medida cautelar, cuando por la gravedad del delito, pudiese corresponderle una sanción privativa de la libertad cuya amenaza de pena máxima sea de tres o más años. Se decretará por auto fundado y será recurrible. No fija topes.	Confidencialidad: Art. 24º: Todas las autoridades y funcionarios que intervengan en la investigación y decisión de asuntos judiciales o administrativos relativos a menores y en la aplicación de las medidas que se adopten en virtud de aquello, están obligados a guardar debida reserva de la identidad de éstos en los casos que conozcan, los que serán confidenciales y aún después que el menor llegara a la mayor edad. Sin embargo, el Art. 25º señala: Cuando el interés superior del menor lo exija, el Juez de menores podrá ordenar la difusión de la identidad de aquel a los fines de conocer su paradero. Por ende, no queda clara la posición sobre la reincidencia.

Del cronograma de reuniones previsto para abril y mayo, solamente tuvieron lugar las primeras cuatro reuniones. El proyecto oficial fue duramente cuestionado por todos los sectores. Finalmente, las audiencias se suspendieron.

Proyecto	ID y Procedencia	Edad de punibilidad	Monto máximo de pena	Medidas cautelares	Reincidencia
REGIMEN INTEGRAL DE RESPONSABILIDAD PENAL JUVENIL	0063-D-2019 HCD	14 años	Art. 53º: Topes máximos de tiempo de pena privativa de la libertad: El tiempo de internamiento será la escala del delito en especie reducida a dos tercios del mínimo y a dos tercios del máximo, no pudiendo en ningún caso superar los 20 años.	Art. 33º: En causas por delitos conminados con pena superior a seis años de prisión, el Fiscal podrá requerir al Juez de Garantías para que, dentro del plazo de cinco (5) días desde la detención, se fije audiencia oral a fin de decidir sobre la procedencia o no del aseguramiento preventivo. El aseguramiento preventivo no podrá exceder de dos años. Transcurrido este plazo, si no se hubiere realizado el juicio, el joven será puesto en libertad sin más trámite por el Juez de la causa, sin necesidad de requerimiento fiscal o de la defensa. Si por la complejidad de los hechos investigados o la pluralidad de presuntos autores el plazo establecido resultare insuficiente, el Juez podrá prorrogarlo, a requisitoria del Fiscal en forma motivada, por un plazo razonable que no podrá exceder de seis meses más.	Art. 39. El Juez de Garantías del Joven solicitará información al Registro Nacional de Reincidencia, respecto de la existencia de procesos pendientes contra el joven, a los efectos de la acumulación y control de la continuidad del proceso. La falta de este informe no suspenderá el trámite ni el pleno ejercicio de las garantías del procesado.
BAJA DE IMPUTABILIDAD A MENORES. REGIMEN	0994-D-2018 HCD	14 años	Cuando se trate de personas que al momento de comisión del delito tengan 14 (catorce) años de edad, declaradas penalmente responsables por delitos dolosos con resultado de muerte y contra la integridad sexual reprimidos con pena mínima superior a los tres (3) años de prisión o reclusión. El plazo máximo de esta sanción no podrá exceder de cinco (5) años.	Está previsto que durante el proceso los adolescentes permanezcan en el grupo familiar, y si no lo hubiera, se le de intervención al organismo de protección en niñez. No contempla la prisión preventiva o medidas de coerción procesal.	No hay referencia a la reincidencia.

Fuente: elaboración propia con base en información disponible en <https://www.hcdn.gob.ar/proyectos/index.htm>

Tabla 1
Proyectos con trámite parlamentario en 2019. Argentina (Parte 2)

Proyecto	ID y Precedencia	Edad de punibilidad	Montó máximo de pena	Medidas cautelares	Reincidencia
REGIMEN LEGAL APLICABLE A LAS PERSONAS MENORES DE DIECIOCHO AÑOS DE EDAD INFRAC-TORAS DE LA LEY PENAL	0423-D-2018 HCD	14 años	Para delitos graves diferencia franjas etarias: 14-15: máximo 3 años; 16-17 años: máximo 5 años.	(...) En ningún caso la privación de libertad en centro especializado, entendida como prisión preventiva durante el proceso, podrá exceder el plazo de dos meses.	No hace referencia a registro de antecedentes.
SISTEMA PENAL JUVENIL. REGIMEN	7523-D-19 HCD	16 años	Privación de libertad en centro cerrado, hasta seis (6) años en caso de sanción por un solo delito; hasta ocho (8) años en caso de concurso real de delitos; hasta diez (10) años en aquellos casos en que el delito esté sancionado en el Código Penal con pena de prisión o reclusión perpetua (Inc. 6to Art. 25°).	Toda restricción a la libertad en carácter de medida cautelar no podrá disponerse por un plazo total mayor a treinta (30) días, cumplido el cual el/la adolescente quedará automáticamente en libertad.	No hay referencia a la reincidencia.
SISTEMA DE RESPONSABILIDAD PENAL, APLICABLE A LAS PERSONAS MENORES DE DIECIOCHO AÑOS	0363-D-19 HCD	16 años (contempla proceso penal para los adolescentes entre 14 y 16 a efectos de la responsabilidad subjetiva)	Las penas máximas aplicables a personas menores de dieciocho (18) años de edad no podrán exceder los ocho (8) años de prisión. En el caso de concurso real de delitos, el máximo de esta sanción podrá elevarse y acumularse hasta un máximo de diez (10) años de prisión. En aquellos supuestos en que la persona menor de dieciocho (18) años de edad cometiere un delito sancionado en el Código Penal con pena de prisión o reclusión perpetua, la pena mínima será de diez (10) y no podrá superar los quince (15) años de prisión (art. 21°).	Se establece que la privación de la libertad durante el proceso penal deberá ser aplicada como último recurso y por un tiempo determinado, que debe ser el menor posible. Una sentencia de prisión preventiva constituye un caso excepcional, limitado por los principios de inocencia, necesidad y proporcionalidad. La medida se dictará sólo cuando exista riesgo procesal y deberá mantener una proporcionalidad relativa al hecho delictivo que se le imputa al adolescente.	Art. 56.- Registro de antecedentes. Consecuencias penales. Las causas en trámite y las sentencias condenatorias podrán registrarse en el ente oficial designado a tal efecto. El cumplimiento de las sentencias condenatorias impuestas a las personas menores de dieciocho (18) años provocará la cancelación de su inscripción en el ente oficial encargado de los registros penales, no pudiendo, a su vez, el tribunal ni las autoridades administrativas emitir informes a su respecto, salvo a pedido del sancionado. Las consecuencias penales previstas en el presente régimen en ningún caso podrán ser tenidas en cuenta a los efectos del régimen penal de adultos.

Proyecto	ID y Pro-cedencia	Edad de punibili-dad	Monto máximo de pena	Medidas cautelares	Reincidencia
SISTEMA DE RESPONSABILIDAD PENAL JUVENIL	001-PE-2019 Proyecto Oficial	15 años	Diferencia franjas: hasta 15 años para los adolescentes de 15 años y posibilidad de condena a casi 50 años a un adolescente de 16 y 17 años. Unica restricción, pena prisión y reclusión perpetua.	(...) La prisión preventiva no podrá exceder de UN (1) año. El juez podrá disponer su prórroga por igual plazo mediante resolución fundada. La medida deberá revisarse cada TRES (3) meses y la víctima tendrá derecho a expresar su opinión en cada instancia de revisión, siempre que lo solicite expresamente.	Art. 65.- Registro de antecedentes. La información sobre los procesos seguidos contra adolescentes, obrante en la Oficina de Información sobre Niñez y Adolescencia, dependiente del Registro Nacional de Reincidencia será de carácter confidencial y sólo podrá ser informada en procesos regulados por esta ley. El cumplimiento de la sentencia condenatoria o la extinción de la acción penal cancelarán la inscripción registral. A partir de aquel momento, el tribunal y las autoridades administrativas no podrán emitir informes referidos a tales antecedentes.
PROPUESTA PARA UN PROYECTO DE LEY SOBRE RÉGIMEN DE RESPONSABILIDAD PENAL JUVENIL	COFENAF / Consejo Federal de Niñez	16 años	Art. 26°: El máximo de la pena no podrá superar los 10 años aun en el caso de concurso de delitos.	No podrá exceder el plazo de seis meses. Siempre que sea estrictamente necesario, podrá prorrogarse de manera fundada por otros cuatro meses, y excepcionalmente otros dos meses más, siempre que la demora no se deba a la propia administración de justicia.	Art. 28°: REINCIDENCIA: Las disposiciones relativas a la reincidencia no son aplicables a la persona joven o adolescente.

Fuente: elaboración propia con base en información disponible en <https://www.hcdn.gob.ar/proyectos/index.htm>

Tal como puede advertirse, los proyectos de reforma del régimen penal de la minoridad vigente muestran un abanico de posiciones amplio. Pasando revista a las variables seleccionadas, asignamos un apartado a cada una, cuyo análisis ofrecemos a continuación.

2.1. EDAD MÍNIMA DE RESPONSABILIDAD PENAL

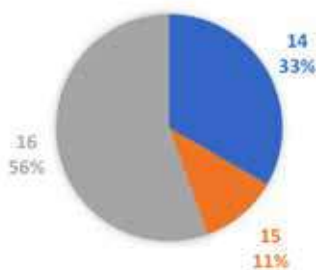
Las pretensiones de reforma son favorables a bajar la edad de punibilidad en cuatro proyectos, a saber: el proyecto oficial (que prevé la baja a los quince años) y tres proyectos (que prevén bajar a

catorce años). Las otras cuatro propuestas con trámite parlamentario vigente mantienen la edad a los dieciséis años, al igual que el Proyecto del Consejo Federal de Niñez Adolescencia y Familia (COFENAF).

Gráficamente:

Gráfico 1
 Edad mínima de responsabilidad penal en proyectos de reforma a la ley vigente. Argentina, 2019.

EDAD MINIMA DE RESPONSABILIDAD PENAL EN PROYECTOS DE REFORMA A LA LEY VIGENTE. ARGENTINA. 2019



Fuente: Elaboración propia con base en registro de Proyectos de ley

El tópico de la edad de punibilidad ha sido un tema muy controvertido y uno de los ejes que atravesó el debate. A esto se suma que, tanto los partidarios de bajar la edad como los partidarios de mantenerla, constituyen colectivos heterogéneos (Guemureman, 2017).

Brevemente, entre las posiciones favorables a bajar la edad se cuentan posturas garantistas que tensan el concepto de garantías al extremo de sostener que los sujetos son punibles desde que nacen, habida cuenta de las cosas que les pueden pasar en la vida. En virtud de este razonamiento, entonces, ingresarlos en el sistema penal es una manera de dotarlos de garantías, de las garantías que ofrece el sistema penal; es decir, deficientes como todas las garantías que ofrece el sistema penal. El riesgo más inmediato de esta posición es la apuesta al cumplimiento de las garantías en un país como

Argentina, que ha recibido sanciones de organismos internacionales justamente por violar la observancia de tratados y convenciones de derechos humanos, de detenciones arbitrarias o de vejámenes, torturas y malos tratos⁴.

También entre los partidarios de bajar la edad de imputabilidad están aquellos que encarnan la preocupación securitaria de una parte de la población acuciada por el “pánico moral” (Cohen, 1972) y el miedo al delito. Estos legisladores emiten su posición desde la apreciación peligrosista respecto a los adolescentes infractores y la incidencia de la delincuencia juvenil en la inseguridad ciudadana, peligros para los cuales el punitivismo legislativo sería el antídoto más adecuado⁵. Finalmente, la baja de edad es solicitada atendiendo a la identificación con posiciones ancladas en reacciones victimológicas, es decir, en la experiencia negativa de hechos delictivos padecidos⁶.

Los proyectos partidarios de mantener la edad en el límite actual de dieciséis años también reconocen motivaciones diversas: la mayoría de los proyectos abona la tesis de la tesitura de la decisión de política criminal⁷ y, en tal sentido, sostienen que siendo que el sistema penal fracasa conforme a sus objetivos declarados es harto conveniente sustraer lo más posible a los sujetos del ingreso al sistema penal. En esa lógica, la línea que hay que seguir consiste en aceitar los programas de prevención, las políticas públicas y las acciones tendientes a que los más chicos crezcan en condiciones de vida que los doten de perspectivas de desarrollo potencial, y que esas perspectivas no aborten su potencia en acto, es decir, que se potencien a través de acciones proactivas en forma de programas y políticas públicas con presupuesto y condiciones de posibilidad.

También la mayoría de estos actores advierte sobre el funcionamiento real del sistema penal. Finalmente, alertan sobre el carácter

4 Expresa esta posición en forma pura el proyecto “Régimen Legal Aplicable a las Personas Menores de Dieciocho Años de Edad Infractoras de la Ley Penal” (0423-D-2018).

5 Expresan esta posición los proyectos “Baja de Imputabilidad a Menores” (0994-D-2018), y el “Proyecto Régimen Integral de Responsabilidad Penal Juvenil” (0063-D-2019).

6 No hay ningún proyecto con trámite parlamentario vigente que exprese esta posición, como sí los hubo en otros momentos en que la cuestión penal estuvo en agenda pública y legislativa. (Al respecto, Guemureman, 2004). La reacción victimológica no queda plasmada en el texto de los proyectos de ley, no obstante, es un argumento recurrente en los debates y “flota” en el clima de discusión, tal como quedó claramente evidenciado en los Plenarios de comisión realizados en abril de 2019.

7 Esta posición está expresada en los proyectos “Régimen de Responsabilidad Penal Juvenil (1613-D-2019), Sistema Penal Juvenil” (7523-D-18) y “Propuesta para un Proyecto de Ley sobre Régimen de Responsabilidad Penal Juvenil” (COFENAF).

regresivo que implicaría bajar la edad cuando los estándares internacionales abogan en el sentido de subirla paulatinamente. Además, destacan que este fue uno de los aspectos que no fue observado por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) cuando sancionó al país por la aplicación de sentencias condenatorias a prisión perpetua a jóvenes que cumplieron delitos siendo menores de 18 años, y que el Comité de los Derechos del Niño recomendó al Estado parte: “(a) Adoptar una ley juvenil integral adecuada a la CIDN y a los estándares de justicia juvenil, especialmente en relación a asegurar que la detención y privación de libertad sea utilizada como último recurso y por el menor lapso posible de tiempo, que no incluya previsiones de incrementar las la duración de las penas ni reducir la edad de responsabilidad penal”.⁸

Asimismo, entre las posiciones contrarias a bajar la edad, están aquellas que abonan posturas que van desde el tutelarismo clásico⁹ hasta la responsabilidad atenuada en consonancia con la posibilidad de discernimiento.¹⁰

El Proyecto Oficial,¹¹ en este contexto, se propone terciar las diferencias y al clásico catorce años versus dieciséis años con un retruque de quince años, como si solo se tratara de partir salomónicamente la diferencia entre posiciones que, como ha quedado de manifiesto, difieren en aspectos sustantivos que dejan a la edad en un plano relegado.

2.2. MONTOS MÁXIMOS DE PENAS DE PRIVACIÓN DE LIBERTAD

Para adentrarnos en este aspecto del análisis, es necesario aclarar que el régimen penal de la minoridad vigente no establece topes de pena y, por este motivo, en la Argentina se dictaron sentencias condenatorias a prisión perpetua para personas que cometieron delitos siendo menores de edad. Esta circunstancia le valió a la Argentina una sanción por parte de la CIDH en el año 2013¹².

8 Conclusiones y observaciones adoptadas sobre el 5to y 6to reporte periódico de la Argentina presentado los días 14 y 15 de mayo de 2018. Observaciones finales. Sesión 2310ª realizada el 1 de Junio de 2018.

9 Posición expresada en el proyecto “Sistema de Responsabilidad Penal Juvenil” (0442-D-2018).

10 El proyecto “Sistema de Responsabilidad Penal, Aplicable a las Personas Menores de Dieciocho Años” (0363-D-2019), que tiene la particularidad de proponer proceso penal para los adolescentes de catorce y quince años al solo efecto de la responsabilización subjetiva, sin expectativa de pena.

11 Proyecto del Poder Ejecutivo Nacional “Sistema de Responsabilidad Penal Juvenil”.

12 Al respecto, http://www.corteidh.or.cr/cf/Jurisprudencia2/ficha_tecnica.cfm?nId_Ficha=388&lang=es

Previo a esta sanción, la Corte Suprema de Justicia, en el año 2005, se había pronunciado al respecto. Si bien la Corte no estableció una posición sobre la inconstitucionalidad de la aplicación de penas de prisión perpetua, sí estableció la reducción punitiva como norma y, en este sentido, habilitó a que se remitieran condenas ya aplicadas que estaban en instancias de apelación¹³. En ese contexto cabe hacer la lectura sobre los montos de pena y expresar preocupación por la propuesta oficial que solamente prohíbe la aplicación de sentencias a prisión perpetua, permitiendo cualquier monto que esté por debajo¹⁴. El resto de las propuestas oscilan en un rango que va desde los tres años a los veinte años.

Es importante destacar que muchas propuestas establecen reproches diferenciales según franjas etarias, gravedad del hecho delictivo, cantidad de hechos y concursos de hechos distintos. A continuación, resumimos en la Tabla 2 (ver en página siguiente) las posturas acerca de los montos máximos de pena estipulados en los proyectos con trámite parlamentario en 2019.

2.3. MEDIDAS DE COACCIÓN PROCESAL O MEDIDAS CAUTELARES DE PRIVACIÓN DE LIBERTAD

La privación de libertad cautelar, comúnmente conocida como prisión preventiva, está contemplada en la mayoría de los proyectos de reforma, en siete de las nueve propuestas analizadas. Solamente dos proyectos se pronuncian por la improcedencia de la privación de libertad cautelar. Según las propuestas, estas medidas son referidas también como prisión preventiva o aseguramientos preventivos. En dos casos no está especificado un límite temporal, aunque en uno de los casos se consigna que la medida será excepcional y por el menor tiempo posible¹⁵, en cambio, en el otro, el tiempo es indeterminado¹⁶. La indeterminación deja librada la duración de la medida a la discrecionalidad judicial, tal como ocurre con la ley vigente. Los otros proyectos prevén medidas de coacción procesal que oscilan entre un mes y tres años, que nosotras expresamos en días. Esos montos incluyen todas las prórrogas posibles.

13 “Recurso de hecho deducido por el Defensor Oficial de Daniel Enrique Maldonado en la causa Maldonado, Daniel Enrique y otros/ robo agravado por el uso de armas en concurso real con homicidio calificado —causa N° 1174—”, resuelta el 7 de diciembre de 2005.

14 La prisión perpetua en la Argentina actualmente prevé hasta cincuenta años. Por lo tanto, de acuerdo al proyecto oficial, podría aplicarse una sentencia condenatoria de cuarenta y nueve años y once meses.

15 Proyecto 0363-D-2019.

16 Proyecto 0442-D-2018.

Tabla N°2
Monto máximo de pena en Proyectos con trámite parlamentario en 2019. Argentina.

Proyecto	Monto Máximo de pena
1613-D-2019	Únicamente para los delitos más graves y por un período máximo de 3 años.
0442-D-2018	No podrá ser inferior a los seis meses ni superior a los diez años.
0063-D-2019	El tiempo de internamiento será la escala del delito en especie reducida a dos tercios del mínimo y a dos tercios del máximo, no pudiendo en ningún caso superar los 20 años.
0994-D-2018	Para adolescentes de 14 años por delitos dolosos graves cinco 5 años.
0423-D-2018	Para delitos graves diferencia franjas etarias: 14-15: máximo 3 años; 16-17: máximo 5 años
7523-D-2018	Hasta seis (6) años en caso de sanción por un solo delito; hasta ocho (8) años en caso de concurso real de delitos; hasta diez (10) años en aquellos casos en que el delito esté sancionado en el Código Penal con pena de prisión o reclusión perpetua.
0363-D-19	No podrán exceder los ocho (8) años de prisión. En el caso de concurso real de delitos, el máximo de esta sanción podrá elevarse y acumularse hasta un máximo de diez (10) años. Si delito estuviera penado con pena de prisión o reclusión perpetua, el monto puede elevarse hasta 15 años de prisión.
Proyecto Oficial	Diferencia franjas: 15 años para los adolescentes de 15 años; y posibilidad de condena a casi 50 años a un adolescente de 16 y 17 años. Única restricción, pena prisión y reclusión perpetua.
Proyecto COFENAF	No podrá superar los 10 años aun en el caso de concurso de delitos.

Fuente: Elaboración propia con base en registro de Proyectos de Ley disponibles en <https://www.hcdn.gov.ar/proyectos/index.htm>

Hemos confeccionado el gráfico que presentamos a continuación, y que sintetiza los montos máximos de privación de libertad que pueden sufrir los adolescentes, sea por efecto de medidas cautelares, sea por efecto de aplicación de sentencias condenatorias (ver gráfico 2 en página siguiente).

3. OTEANDO EL HORIZONTE DE LA REGIÓN. MISMAS VARIABLES DISTINTOS PAÍSES

La realidad latinoamericana es muy heterogénea toda vez que, en la regulación normativa dirigida a la niñez y a la adolescencia, conviven corpus de distinto alcance y distinto rango. Hay países que tienen códigos integrales o leyes orgánicas que regulan todas las esferas (protección, trabajo, salud, educación, responsabilidad penal, etc.), en tanto hay otros países que tienen regulaciones específicas sobre reproche

penal o penalización juvenil. Esta diferencia de estatuto tiene su correlato luego en las disposiciones y medidas adoptadas. Estamos en condiciones de afirmar que en los países que detentan legislaciones integrales la responsabilidad estatal en la instrumentación de medidas positivas de política pública tendientes a la protección está mucho más acentuada que en los países que detentan legislación específica.

Gráfico 2

Montos máximos de privación de libertad en medidas cautelares y condenas. Argentina, 2019.



Fuente: Elaboración propia con base en registro de Proyectos de Ley disponibles en <https://www.hcdn.gob.ar/proyectos/index.htm>

También el contexto regional de las dos últimas décadas incide en la legislación de cada país. En principio podríamos identificar dos variables: el periodo posterior a la aprobación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño en 1989, que inaugura una eufórica apuesta al enfoque de derechos e insta a la adecuación normativa interna de cada país en todo lo que se oponga a las prerrogativas marco que establece la Convención. Podemos identificar los países que, respondiendo a esta invitación de adecuación, ajustaron sus legislaciones desde la década del noventa, comenzando con Brasil y el *Estatuto da criança*, Venezuela con la Ley Orgánica para la Protección de niños, niñas y adolescentes en 1990, y prosiguiendo

con la Ley Penal Juvenil en El Salvador (1994); el Código de la Niñez y la Adolescencia en Honduras (1996) y en Nicaragua (1998) y así en toda Latinoamérica¹⁷. Este grupo de países recibió la asistencia técnica de UNICEF que, a través de la cooperación internacional, destinó cuantiosos recursos orientados a incidir en los procesos de reforma legislativa.

Dentro de los países que modificaron la legislación en el período, hay un subgrupo en que la regulación de la protección de la infancia obedeció a problemáticas específicas y tanto la protección de la niñez como la penalización de la adolescencia se tornaron imperativos impostergables. Los países de Centroamérica, especialmente los asolados por guerrillas y violencias organizadas, son casos paradigmáticos de legislaciones que amplifican la protección a los niños víctimas de delitos y las medidas coactivas para los autores, bajando la edad de punibilidad a los doce y trece años (Honduras, Panamá, El Salvador, Costa Rica, Guatemala, etc.).

A continuación, presentamos una tabla que resume los diferentes casos nacionales de América Latina a este respecto (ver tabla 3 en página siguiente).

3.1. EDAD MÍNIMA DE RESPONSABILIDAD PENAL EN LA REGIÓN

En América Latina la edad mínima de responsabilidad penal comienza a los doce años. Ocho países tienen ese límite etario (Brasil, Ecuador, México, Honduras, Venezuela, Panamá, Costa Rica y El Salvador). Cuatro países fijaron la edad en los trece años (Nicaragua, Uruguay, República Dominicana y Guatemala). Tres países tienen una edad mínima de reproche penal establecida en los catorce años (Paraguay, Colombia y Bolivia) y dos países consideran penalmente responsables a los adolescentes desde los dieciséis años (Argentina y Cuba), precisamente los dos únicos países de la región que no adecuaron su legislación interna a las prerrogativas de la CIDN y, con los renovados aires emanados de las Recomendaciones del Comité de los Derechos del Niño en Ginebra, deberían proceder a modificar sus respectivas legislaciones honrando el principio de no regresividad en estándares de derechos.

¹⁷ Los países que no han adecuado su normativa interna son Argentina en relación con las cuestiones penales (sí lo hizo en materia de Protección y Promoción), y Cuba en que aún tiene vigencia el Decreto Ley 64/1982 Del Sistema de Atención integral de menores con trastornos de conducta. Ver detalle completo en Tabla 3.

Tabla 3

Leyes que regulan la penalidad de adolescentes y jóvenes en América Latina, actualizado a 2019 (Parte 1)

País	Ley vigente	Edad mínima de responsabilidad penal	Monto máximo de pena	Medidas cautelares	Reincidencia
ARGENTINA	Decreto Ley 22.278/80. Régimen Penal de la Minoridad	16 años	La ley no fija topes de pena. Ha sido un fallo de la CSJ que estableció que dada la minoría de edad, también el reproche debería ser menor, y por lo tanto no sería procedente la aplicación de prisiones perpetuas. Se han pronunciado y Argentina ha sido observada por la CIDH.	No fija límites de tiempo, y la disposición tutelar puede extenderse hasta la mayoría de edad. Hasta el año 2009 ésta estaba fijada en los 21 años. Actualmente, a los 18 años.	Art. 5: Las disposiciones relativas a la reincidencia no son aplicables al menor que sea juzgado exclusivamente por hechos que la ley califica como delitos, cometidos antes de cumplir los dieciocho años de edad. Si fuere juzgado por delito cometido después de esa edad, las sanciones impuestas por aquellos hechos podrán ser tenidas en cuenta, o no, a efectos de considerarlo reincidente.
BOLIVIA	Ley 548/2015. Código Niña, Niño o Adolescente	14 años	I. La responsabilidad penal de la o el adolescente será atenuada en cuatro quintas partes respecto del máximo penal correspondiente al delito establecido en la norma penal. II. Para delitos cuyo máximo penal esté entre quince (15) y treinta (30) años en la Ley Penal, la sanción deberá cumplirse en un centro especializado en privación de libertad. III. Para delitos cuyo máximo penal sea menor a quince (15) años en la Ley Penal, se aplicarán medidas socio-educativas con restricción de libertad y en libertad.	180 días	Art. 263. (RESERVA DE ACTUACIONES). I. Está prohibida la obtención o difusión de imágenes, así como la divulgación de su identidad o de las personas relacionadas con las actuaciones procesales, policiales o administrativas. II. El registro de antecedentes penales y policiales, será reservado y sólo podrá certificarse mediante auto motivado, emitido por la Jueza o el Juez Público en materia de Niñez y Adolescencia. III. En el caso de la persona adolescente declarada rebelde, se publicarán únicamente los datos necesarios para su aprehensión.
BRASIL	8069/90 y 12294/12. ECA + legislación conexas. Especialmente SINASE (atendimiento socioeducativo destinado a adolescentes infractores)	12 años	3 años	45 días. El SINASE prevé medidas cautelares de privación de libertad para delitos graves, renovables cada seis meses.	Sin referencia

Tabla 3

Leyes que regulan la penalidad de adolescentes y jóvenes en América Latina, actualizado a 2019 (Parte 2)

Pais	Ley vigente	Edad mínima de responsabilidad penal	Monto máximo de pena	Medidas cautelares	Reincidencia
CHILE	Ley 20.084/2005	Franjas diferenciadas: 14-15 años, y 16-17 años	Para la franja de 14 -15: 5 años. Para la franja de 16-17 años: hasta 10 años	No fija límites de tiempo.	Los antecedentes relativos a los procesos o condenas de menores de edad sólo podrán ser consignados en los certificados que se emitan para ingresar a las Fuerzas Armadas, Carabineros de Chile, Gendarmería de Chile y a la Policía de Investigaciones o para los fines establecidos en el inciso primero del presente artículo.
COLOMBIA	Ley 1098/2006. Ley Orgánica de Protección de Niños, Niñas y adolescentes.	14 años	Montos máximos según franjas etarias. Franja de 16 a 18 años, 1 a 5 años. Franja de 14-15 años, solo para delitos graves: escala de 2 a 8 años.	120 días y una prórroga excepcional de 30 días más.	Sin referencia
COSTA RICA	7576/1996. Ley de Justicia Penal Juvenil	12 años. Se diferencian franjas: 12 a 15 años; y 15 a 18 años	Hasta 10 años para la franja de 12 a 15 años, y hasta 15 años para la franja de 15 a 18 años.	60 días con posibilidad de prorrogar hasta 60 días más.	Sin referencia
CUBA	Decreto Ley 64/1982. Del sistema de Atención de Menores con Trastornos de Conducta	16 años. Los adolescentes infractores son los de la 3 era categoría del art. 2°.	Medidas diferenciadas para las tres categorías. No hay topes estipulados, excepto para la tercera categoría después de los 18 años.	Son distintas categorías, que todas habilitan la internación en centros educativos. No se estipulan plazos sino objetivos.	Sin referencia específica, pero con alusiones a la peligrosidad y a la reincidencia de los menores que queda registrada.
ECUADOR	Código de la Niñez y la Adolescencia, 2003	12 años	4 años	90 días. Esto vale para también para los menores de 14 que cometieron delitos graves.	Sin referencia
EL SALVADOR	Ley Penal Juvenil. 1994	12 años	Montos máximos según franjas etarias: franja de 12 a 15 años: 5 años; franja de 16-17: la mitad de la pena que prevé el Código Penal, con tope en los 15 años.	90 días, prorrogable.	Sin referencia

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3

Leyes que regulan la penalidad de adolescentes y jóvenes en América Latina, actualizado a 2019 (Parte 3)

Pais	Ley vigente	Edad mínima de responsabilidad penal	Monto máximo de pena	Medidas cautelares	Reincidencia
GUATEMALA	Ley de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia. Decreto 27/2003 y modificatorias.	13 años. Se establecen franjas de 13 a 15, y de 16 a 18 años	Hasta 2 años para la franja de 13 a 15 años, y hasta 6 años para los de 16 a 18 años.	60 días, con posibilidad de prorrogar hasta 60 días más. Y 30 días más, si se apela la sentencia condenatoria.	Sin referencia
HONDURAS	Código de la Niñez y Adolescencia, 1996.	12 años	8 años. Se evalúa la medida cada seis meses.	Art. 207: "Son excepcionales. Durarán el tiempo necesario para terminar el trámite de que se trate"	Sin referencia específica. Sí voluntad de no re-crimininalización.
MEXICO	Ley Nacional del Sistema Integral de Justicia Penal para adolescentes. Año 2016.	3 grupos de edad: 12 a 14 años; 14 a 16 años; y 16 a 18 años, con responsabilidades diferentes.	12 a 13 años no aplica la privación de libertad; 14 -15 años, pena máxima: 3 años; 16-17 años, máximo 5 años.	150 días	Art. 37. Registro de procesos: Los antecedentes y registros relacionados con personas adolescentes sometidas a proceso o sancionadas conforme a esta Ley en ningún caso podrán ser utilizados en contra de la misma persona, en otro juicio derivado de hechos diferentes. (...) Pasados tres años del cumplimiento de la medida de sanción impuesta o extinguida la acción penal, por las causales previstas en esta Ley, se destruirán todos los registros vinculados con el proceso legal. No obstante lo dispuesto en esta norma, los registros que contengan la sentencia se preservarán, salvaguardando, en todo caso, la información sobre los datos personales de las partes, peritos y testigos.
NICARAGUA	Código de la Niñez y la Adolescencia, 1998	Franjas de 13 a 15 años, y de 16 a 18 años.	Franja 13 a 15 años: no pueden aplicarse penas privativas de libertad. A partir de 16 años, máximo de 6 años para delitos graves. 3 meses máximo por incumplimiento de medidas socioeducativas.	90 días hasta culminación de proceso de primera instancia.	Peservación de identidad del adolescente, excepto para registro estadístico judicial o policial.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3

Leyes que regulan la penalidad de adolescentes y jóvenes en América Latina, actualizado a 2019 (Parte 4).

País	Ley vigente	Edad mínima de responsabilidad penal	Monto máximo de pena	Medidas cautelares	Reincidencia
PANAMÁ	Ley 40/1999. Régimen Especial de Responsabilidad Penal para Adolescentes. y ley 87/2010.	12 años. Diferencia franjas etarias: 12 a 14 y 15 a 18 años.	La condena máxima es 12 años. Es interesante connotar que los delitos graves tienen estipulada una pena de prisión que oscila según gravedad entre plazos mínimos de 2 años, y máximos de 12 años.	270 días improporcionales, excepto en caso de homicidio doloso, prorrogable hasta el fin del proceso.	Sin referencia
PARAGUAY	Ley 1680/2001. Código de la Niñez y la Adolescencia	14 años	8 años.	Casos de menores con antecedentes de fuga o sin arraigo. No fija plazos.	Sin referencia específica
PERÚ	Código de Responsabilidad Penal adolescente. Decreto legislativo 1348/17, reglamentado en 2018.	14 años	Para los de 14 a 16 años: hasta 5 años para delitos graves. Para los de 16 a 18 años, hasta 6 años. Se estipulan penas más altas (10 y 8 años respectivamente) para delitos de sicariato o violación de menor de edad seguida de muerte o lesiones graves.	24 horas detención preliminar y luego, hasta 120 días en carácter de prisión preventiva en procesos ordinarios, y hasta 150 en procesos complejos.	Sin referencia
REPÚBLICA DOMINICANA	Ley 136-03. Código para el Sistema de Protección y los Derechos Fundamentales de Niños, Niñas y Adolescentes.	Franjas de edad: 13 a 15 años; y 16 hasta la mayoría de edad.	Por franjas: Para los 13-14 años, máxima 3 años; para 15 a 17 años; 5 años.	30 días, con posibilidad de extensión a 120 días.	Sin referencia
URUGUAY	Ley 19551 Modificatoria de la ley 17.823/04. Código Niñez y Adolescencia	13 años	5 años	150 días	En los casos de infracciones reiteradas (...) la Suprema Corte de Justicia reglamentará el régimen de antecedentes judiciales.
VENEZUELA	Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes. 1990	12 años. Se establecen franjas: 12 a 14 años; y 14 a 18 años.	Para los mayores de 14 años: no menor a 1 año y hasta 5 para delitos graves, o reincidencia o fracaso de otras medidas. Para los menores de 14 años, no menos de 6 meses y hasta 2 años.	90 días	Sin referencia

Fuente: Elaboración propia.

Gráficamente:

Gráfico 3

Edad Mínima de responsabilidad penal, América Latina.

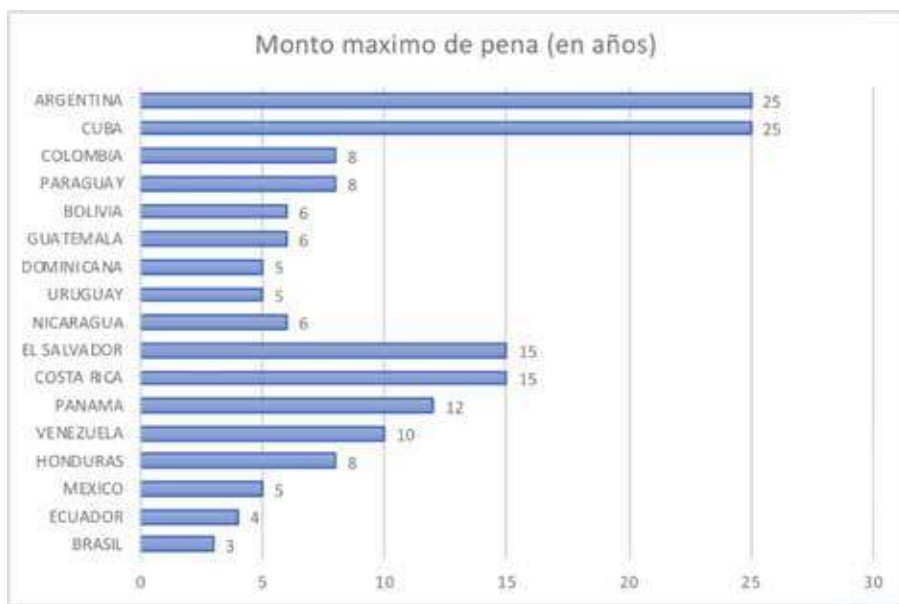


Fuente: Elaboración propia con base en consulta de leyes de los países y documento elaborado por UNICEF "Minimum age of criminal responsibility and age of penal majority".

3.2. MONTOS MÁXIMOS DE PENAS DE PRISIÓN

Hay una dispersión grande en los máximos de penas previstas para los adolescentes que cometen delitos. El rango oscila entre los tres años, que habilita la legislación de Brasil, y el tiempo indeterminado que permiten los países que aún no han *aggiornado* sus normativas y tienen legislación anterior a la aprobación de la CIDN en 1989. Argentina y Cuba son los dos países en que no hay tope para fijar pena de prisión a adolescentes que cometieron delitos siendo menores de edad. Todos los países que han adaptado sus legislaciones han fijado tope. Así, Brasil fijó el tope mínimo, y El Salvador y Costa Rica los topes máximos (quince años). Gráficamente:

Gráfico 4
Monto máximo de pena (en años), América Latina



Fuente: Elaboración propia con base en consulta de leyes de los países y exposición del Fiscal Penal Juvenil por la Provincia de Neuquén, Dr. Germán Martín en el Plenario de Comisiones del Congreso de la Nación Argentina el 25/04/2019.

Es interesante remarcar que muchos países establecen franjas de edad con responsabilidades diferenciadas. Entre ellos se cuentan: República Dominicana, México (que exime de la privación de libertad al segmento de doce y trece años), Guatemala, Perú, Chile, El Salvador y Costa Rica (estos últimos países habilitan un tope de cinco y diez años respectivamente para adolescentes comprendidos en las franjas de doce a quince años).

También, en algunos países se introducen agravantes en las penas respecto a los delitos cometidos, aunque vale tomar en cuenta que la tipología misma de los delitos está atravesada por los contextos regionales. Así, no llama la atención que, entre los topes más altos, se encuentren países de Centroamérica afectados por oleadas de violencia extrema (El Salvador; Costa Rica y Panamá) y que en Perú la legislación aplique las penas más duras a los delitos de sicariato y violación seguida de muerte. En algunos países la privación de libertad se reserva para los casos en que hayan fracasado otras medidas socioeducativas y se haya producido una reiteración en la conducta delictual. Aparece entonces la vocación punitiva y el abandono de la pretensión socioeducativa.

3.3. MONTOS MÁXIMOS DE PRIVACIÓN DE LIBERTAD EN MEDIDAS CAUTELARES

Nuevamente son los países que no han actualizado su legislación los que no tienen fijados topes a la privación de libertad cautelar. En el caso de la Argentina, según la ley vigente, la disposición tutelar —y con ésta la institucionalización— puede extenderse hasta la mayoría de edad. En Cuba, la legislación es genérica para menores con trastornos de conducta, y el tipo de los adolescentes infractores constituye la tercera categoría, para la cual la internación en centros educativos no tiene plazos sino objetivos que deben ser cumplidos para la obtención del egreso. A continuación, el gráfico 5 resume la cantidad de días contemplados para las medidas cautelares por país de América Latina. Para su confección, se asignó el tope arbitrario de trescientos días para los países en que las medidas cautelares son por tiempo indeterminado. Asimismo, se asignó el tope arbitrario de un día para los países que, sin determinar un plazo, explicitan que la duración de la medida cautelar debe ser excepcional y lo más breve posible.

Gráfico 5
Medidas cautelares (en días). América Latina



Fuente: Elaboración propia con base en consulta de leyes de los países y exposición del Fiscal Penal Juvenil por la Provincia de Neuquén, Dr. Germán Martín en el Plenario de Comisiones del Congreso de la Nación Argentina el 25/04/2019.

RIESGOS, PELIGROS Y PROYECTOS

La lectura de la tabla 1 arroja que cinco proyectos mantienen la edad en dieciséis años, tres proyectos proponen bajarla a catorce años y uno, el proyecto oficial, bajar la edad a quince años. Más compleja es la cuestión al pretender inteligir las matrices de peligrosidad, vulnerabilidad y riesgo, ya que estas también se expresan en enunciados como prevención, vulnerabilidad y protección; esto es, aluden en forma simultánea a diferentes estrategias orientadas a la gestión del riesgo según sean socialmente inclusivas o socialmente excluyentes (O'Malley, 2006). A la vez, la aplicación —o no— de la figura de la reincidencia añade un discriminador, ya que ubica al riesgo vinculado a un pasado que habrá de repetirse del mismo modo en el futuro. En palabras del autor:

El riesgo solo puede trabajar para nosotros si el pasado se repite, ya que el poder predictivo está fundado sobre el supuesto de que lo que sucedió en el pasado, volverá a ocurrir de la misma manera y con la misma frecuencia en el futuro. En este sentido, es conservador (O'Malley, 2006, p. 255).

Esta predicción basada en el riesgo, altera nuestro sentido de justicia. Al respecto, es lapidaria la crítica que Harcourt (2013) realiza a la justicia actuarial, basada en el cálculo de riesgos:

El giro actuarial ha comenzado a deformar nuestra percepción de pena justa y nos parece lógico determinar la pena en base a una evaluación de riesgo actuarial, en que la reincidencia juega un papel fundamental, es decir, empezamos a considerar que es justo que vincule la pena a la probabilidad estadística de reincidencia (Harcourt, 2013, p. 127).

Harcourt señala además que:

Esto cambia totalmente la relación entre norma legal y ciencia social. La predicción de peligrosidad futura se convirtió en el núcleo de la pena justa. Nos hemos convertido en esclavos de la probabilidad. Si hubiésemos desarrollado un modo de medir la intencionalidad, un termómetro de la intención, probablemente se habría impulsado un castigo basado en la culpabilidad moral (Harcourt, 2013, p. 129).

Estas primeras y necesarias consideraciones nos introducen en un plano más abarcativo, vinculado con el concepto de riesgo. En la actualidad el riesgo constituye una noción ampliamente empleada en el lenguaje cotidiano, polisémica y susceptible de controversias. En los estudios sociales, existen tres amplias perspectivas que abordan esta categoría (Reith, 2004). La culturalista-constructivista, representada por Mary Douglas; la que asume el modelo de 'sociedad del

riesgo', y se expresa en los estudios de Beck, Giddens y Luhmann; y la centrada en la gubernamentalidad, bajo la impronta de Foucault, y ampliada con los aportes de Castel, Rose, Ewald, O'Malley y Dean. Cada una configura la noción de riesgo de modo diferente, sea que se la considere un constructo social, una característica de la modernidad tardía o un cálculo discursivo, respectivamente. A algunos lineamientos generales de esta última perspectiva dedicamos el siguiente apartado.

GENEALOGISTAS DEL RIESGO: ESTIRPES PURAS Y MESTIZAS¹⁸

Un rasgo que caracteriza a los estudios de la corriente que denominamos genealogista por su común empleo de la genealogía foucaultea como plafón de análisis fue señalado por Rose (1996b), quien considera al riesgo como parte de un específico estilo de pensamiento, gestado durante el siglo XIX, que trajo aparejados nuevos métodos para entender y actuar sobre la desgracia. De hecho, a lo largo de la historia el riesgo se ligó a diferentes nociones.

Durante el siglo XVII y parte del siglo XVIII, se asociaba al concepto de accidente, quedando dotado este último de ciertas connotaciones metafísicas que lo ubicaban como algo malo y relacionado con el sufrimiento, ya sea que fuese corporal o moral. El accidente quedaba anudado a la égida de lo pecaminoso, el infortunio, el destino y la desgracia (Caponi, 2007). En el siglo XIX se modifica la percepción social del accidente y gradualmente se vincula con la noción moderna de riesgo, que comienza a expresarse de la mano de las preocupaciones de los Estados nacionales por arbitrar los antagonismos entre capital y trabajo.

Más allá de estas aproximaciones, vale aclarar que el riesgo no remite a "algo" intrínsecamente real, sino a un modo particular en el que los problemas son imaginados y tratados (Rose, O'Malley y Valverde 2006). El riesgo es una técnica probabilística con la cual se clasifica un número (generalmente elevado) de eventos a lo largo de una distribución. Los valores que arroja la distribución resultante se utilizan como instrumentos para realizar predicciones que reduzcan daños. En este esquema, la prevención juega un lugar central (Castel, 1986).

Siempre de acuerdo con la corriente mencionada, vale subrayar que el riesgo es una técnica altamente abstracta, que habilita una miríada de formas concretas de gobierno de individuos y población. Esta

18 Recuperamos para esta sección del capítulo la categorización que realizamos en Guemureman y Bianchi (2019).

técnica es, además, aplicable a diversas problemáticas, con múltiples implicancias morales y políticas.

La lógica del riesgo se aplica en casos en los que la detección de un conjunto de riesgos o factores de riesgo desencadena una señal. Sin embargo, se parte de una probabilidad abstracta de riesgos y no de una problemática empírica, que conlleva una deducción específica a partir de una definición general de los peligros que se busca prevenir (Castel, 2006).

Estas estrategias promueven modalidades de vigilancia sustentadas, entre otras herramientas, en la detección sistemática, que se utiliza para anticipar e impedir la emergencia de un suceso no deseable (y este puede consistir en una enfermedad, una anomalía o un comportamiento desviado), a la vez que se prescinde de la relación real entre el vigilante y el vigilado, ubicándose este último “en el seno de poblaciones estadísticas detectadas como portadoras de riesgos” (Castel 1984, pp. 153-154). El concepto de riesgo se posiciona entonces como una forma de hacer inteligible y administrable una serie amplia de dificultades, desde la administración organizacional y la pérdida de trabajo, hasta la enfermedad o la criminalidad. También opera en los enunciados de los proyectos que analizamos. Precisamente, el cálculo del riesgo aparece fuertemente ligado a una dinámica de prevención.

Expediente 1613- D-2019¹⁹

Retomando los lineamientos del planteo inicial de esta fundamentación, sostenemos que el eje de una política sobre infancia y juventud debe estar encaminado hacia la prevención y no a la represión. Solo la paulatina construcción de una cultura contra la punición penal de los actos de los niños puede llevar a disminuir la tendencia a hacer recaer en los adolescentes la responsabilidad por las fallas sociales.

Al hablar de “prevención” de lo que se trata es de atender precisamente el surgimiento de condiciones de vulnerabilidad social y adoptar medidas que aseguren oportunidades plenas para el ejercicio de derechos, enfrentando o reduciendo las condiciones de pobreza, exclusión social, violencia, explotación y deserción escolar, entre muchas otras. Para ello es indispensable concentrar nuestros esfuerzos en fortalecer el sistema de promoción y protección integral. No alcanza con marcos jurídicos que proclamen derechos si tenemos organismos y dispositivos carentes de recursos y capacidades. Pero, por sobre

19 Proyecto con trámite parlamentario vigente en la Honorable Cámara de Diputados de la Nación, presentado por la diputada nacional Victoria Donda.

todas las cosas, se requiere voluntad política para hacer efectivas las políticas integrales.

Volviendo al concepto del riesgo, para Castel (1984) estas modalidades constituyen una mutación, ya que permiten que diferentes tecnologías de vigilancia se articulen en pos de los objetivos de predicción y reducción de riesgos. Esta mutación conlleva que la intervención ya no se orienta a reformar, corregir, castigar o curar a un individuo concreto, porque la noción de sujeto ha sido reemplazada por la de factor, por la correlación estadística de elementos heterogéneos susceptibles de producir un riesgo. Al escindirse la sospecha de la manifestación de los síntomas, el foco queda puesto en la exhibición de una serie de particularidades que aquellos considerados como especialistas han instituido en factores de riesgo, que personifican sujetos de riesgo concretos: los adolescentes y jóvenes que selecciona el sistema penal son un colectivo factorizado.

La diferencia con estrategias de prevención clásicas (centradas en anticipar un acto particular) reside en que esta nueva forma de concebir la prevención busca construir las condiciones objetivas de aparición del peligro, para deducir de ellas nuevas modalidades de intervención. Y este paso de la peligrosidad al riesgo conlleva una multiplicación potencial de las posibilidades de intervención, en un intento por lograr el control absoluto del accidente, concebido ahora como la irrupción de lo imprevisto (Castel, 1986). Estas modalidades introducen como paradoja que, para erradicar el riesgo, se construyen multiplicidad de nuevos riesgos, susceptibles a su vez de nuevas políticas preventivas. Y estos nuevos riesgos incluyen tanto peligros internos al individuo como amenazas externas, que no pueden manejar (Castel 2006).

Rose (1996b) amplía estas consideraciones, señalando que el lenguaje del riesgo es indicativo del cambio hacia una lógica en la que la posibilidad de incurrir en infortunios o pérdidas ya no es ni dejada al destino, ni administrada por el Estado Providencia. El lenguaje del riesgo recodifica el tratamiento de los problemas. Nuevas zonas de intervención se hacen visibles y la 'administración del riesgo' se añade a las exigencias de individuos y autoridades, de modo que los individuos deben hacerse crecientemente responsables por el *management* de su propio destino y el de su familia, a través del cálculo de las consecuencias futuras de los actos presentes. Esto implica "traer el futuro al presente y hacerlo calculable, utilizando la inteligibilidad estadística" (Rose, 1996b, p. 341). En el caso de los adolescentes, es habitual que las exigencias de administración recaigan en las familias, asignándoles responsabilidades y previendo sanciones por incumplimientos.

Expediente 0063-D-2019²⁰

Artículo 48. Amonestación. Esta medida consiste en la reprensión del joven, llevada a cabo por el juez o tribunal y dirigida a hacerle comprender la gravedad de los hechos cometidos y las consecuencias que los mismos han tenido o podrían haber tenido, instándole a no volver a cometer tales hechos en el futuro. Cuando corresponda deberá advertir también a los padres tutores o responsables sobre la conducta seguida indicando su valor de colaboración el respeto de las normas legales y sociales.

Artículo 56. Las medidas [...] tendrán por finalidad fomentar el sentido de responsabilidad del joven y orientarlo en un proyecto de vida digno, con acciones educativas que se complementarán con la intervención de la familia, la comunidad y áreas gubernamentales respectivas, con el apoyo de los especialistas que el juez determine. [...]

Sección II

De las medidas a padres tutores y o responsables.

Artículo 64. Son medidas aplicables a los padres o responsable por los daños causados por los hijos que se encuentran bajo su responsabilidad parental y que habitan con ellos, sin perjuicio de la responsabilidad personal y concurrente que pueda haber a los jóvenes.

Las medidas son:

1. Multa de diez mil pesos (\$10.000) a diez millones de pesos (\$10.000.000)
2. Asistencia a un programa oficial o comunitario de protección a la familia, de asistencia a la víctima o de reparación social
3. Inclusión en un programa oficial o comunitario de auxilio, orientación y tratamiento a alcohólicos y toxicómanos;
4. Recibir un tratamiento psicológico o psiquiátrico;
5. Recibir cursos o programas de orientación;
6. Obligación de matricular o inscribir al hijo o pupilo y a observar su asistencia y aprovechamiento escolar;
7. Obligación de encaminar al joven a un tratamiento especializado;
8. Advertencia;
9. Pérdida de la guarda.

Como queda expresado, también en los individuos recae la tarea de hacerse responsables por las fallas en la administración del riesgo, convirtiéndose en una técnica en la que se configuran simultáneamente la lógica de la responsabilidad y la de la censura, y dando forma a nuevas relaciones “entre las tecnologías de gobierno de los otros, y los modos en los que los seres humanos entienden y se gobiernan a sí mismos” (Rose, 1996a, p. 14).

²⁰ Proyecto con trámite parlamentario vigente en la Honorable Cámara de Diputados de la Nación, presentado por la diputada nacional Graciela Camaño.

En los modelos de Estado social, el individuo está modelado por regulaciones estatales y sistemas colectivos de producción de seguridad, y se organizan sistemas para garantizar la protección y la seguridad, que se imponen al punto de estar completamente interiorizados. Sin embargo, Castel (2006) entiende que la mundialización de los intercambios y la exacerbación de la competencia llevan a crecientes procesos de individualización y descolectivización. El riesgo como gestión de responsabilidad individual se inscribe en estos procesos.

Las nuevas lógicas de gestión del riesgo multiplican intervenciones en las que se requiere un cálculo normativo y fragmentan el espacio social en compartimentos, zonas y pliegues “cada uno de los cuales está compuesto por un vínculo entre actividades actuales específicas y conductas, y las probabilidades generales de sus consecuencias” (Rose, 1996b, p. 343).

REFLEXIONES FINALES

En la lectura comparada se contraponen enfoques que suponen estrategias de gestión de riesgos radicalmente opuestas. Hay estrategias que ante los riesgos (presentes o futuros) postulan tecnologías socialmente excluyentes, basadas en la incapacitación, la neutralización, la exacerbación de la prevención *ex ante*, con su correlato en programas que enfocan en el “antes de” —el evento disvalioso— y actúan “como si” el evento se hubiera producido. En los países atravesados por situaciones de graves conflictos y violencias, se exagera la representación de los jóvenes varones como estereotipo de joven peligroso, y aun cuando en las regulaciones normativas los montos máximos de pena no son tan elevados, las tecnologías socialmente excluyentes se expresan en las altas probabilidades de muerte como consecuencias de violencias punitivas estatales, paraestatales o “privadas” que tienen estos jóvenes.

El cálculo del riesgo excluyente utiliza las probabilidades estadísticas para identificar sujetos susceptibles de cometer determinados actos. El ejemplo paradigmático es la identificación de los delincuentes de alto riesgo que se realiza en el marco de la administración de justicia actuarial. Estos cálculos establecen una correlación entre diferentes factores que redundan en la confección de tablas, que fijan de antemano las medidas o posibles reproches penales en los que el riesgo personificado por el autor es más relevante que el acto cometido.

Así, el reproche penal se relaciona con esa estimación de riesgo y, con esto, vira peligrosamente a un derecho penal de autor, más que de acto. Por este motivo, la medida de reproche penal no reviste un contenido retributivo ni rehabilitador, sino incapacitador, dirigido

solamente a la reducción de riesgos. La ley Megan en Estados Unidos es un ejemplo paradigmático²¹.

Frente a este cálculo de riesgos propio de la justicia actuarial (Feeley y Simon, 1994, Feeley, 2008; O'Malley, 2006; Harcourt, 2013) que dejan a los sujetos en calidad de inertes, "han caído por debajo del umbral de la disuasión" (O'Malley, 2006, p. 259), aparece otra mirada de los riesgos, asociados a las vulnerabilidades sociales y que concitan tecnologías que apuntan a minimizar daños y, en tal sentido, son socialmente incluyentes. Estas tecnologías se expresan, por ejemplo, en la justicia restaurativa que, aun dentro del modelo neoliberal, pretende resolver los riesgos incluyendo dentro de la comunidad, empoderando a las partes, transfiriendo el gobierno de los problemas a los interesados más que a los expertos y, por sobre todo, tratando de que el daño no vuelva a ocurrir. Para esto, se promueven programas que favorecen la minimización de daños. Partiendo de las estrategias de minimización de daños procedentes de los programas de drogas, extienden el alcance de daño a otros riesgos que exceden el consumo.

Así, todos los daños son tomados como riesgos, como identificables probabilísticamente y susceptibles de ser prevenidos o minimizados mientras que todas las intervenciones deben estar dirigidas a la reducción de los riesgos en todas las áreas, entre ellas salud pública, delitos, corrupción policial desempleo, pérdida de productividad, trastornos familiares, daños colaterales para los niños, aislamientos, enfermedades mentales (O'Malley, 2006).

Estas posiciones no desisten de responsabilizar a los sujetos, pero la responsabilización no implica exclusión social sino el involucramiento en el proceso de reducción de daños. La responsabilización no está así atada a conductas pasadas, a un proceso de reparación o de producción de vergüenza o culpa. Se trata de una responsabilidad para el futuro gobierno de esas conductas o prácticas. "Como una política basada en el riesgo, la minimización de daños mira hacia el futuro, y hasta un punto de vista considerable invierte pocos o ningún recurso en la evaluación moral del comportamiento pasado" (O'Malley, 2006, p. 265).

Bajo esta matriz de minimización de daños, se cobijan los programas de prevención del delito basados en una criminología del

21 En 1994, Megan Kanka una niña de siete años fue asesinada en Hamilton Township, Condado de Mercer (Nueva Jersey) por Jesse Timmendequas, un delincuente sexual que previamente había sido condenado por crímenes sexuales y que vivía en su vecindario. Como consecuencia de la indignación pública, proliferaron las iniciativas legislativas tendientes a activar a las autoridades policiales para que hagan pública la información sobre los delincuentes sexuales registrados.

desarrollo personal, que reconocen como factores de riesgo a los tipos de condiciones sociales identificadas como problemáticas, tal como las condiciones de los niños y niñas que ameritan medidas especiales de protección de derechos. Un buen ejemplo a nivel internacional es el programa canadiense “*National Crime Prevention of Canada*”, que condensa una lectura sobre riesgo y vulnerabilidad caro a nuestras realidades locales y que es citado en los fundamentos de algunos proyectos:

Los niños experimentan diferentes niveles y combinaciones de riesgo. La vulnerabilidad social y económica, sin embargo, presenta un conjunto de factores de riesgo asociados para los niños y sus familias. Las condiciones de pobreza contribuyen a una mala salud y nutrición e incrementan los niveles de tensión familiar. También los niños nacidos en la pobreza están en una situación de riesgo mayor de experimentar discriminación y victimización [...] (O'Malley, 2006, p. 246).

Lo interesante es que este informe recomienda una estrategia de prevención del delito que incluya la provisión de servicios educativos, sociales y sanitarios. Esta tecnología socialmente inclusiva, que contempla el riesgo en carácter de vulnerabilidad, se plasma en los proyectos que propugnan el fortalecimiento del sistema de protección de derechos, es decir, estrategias preventivas de reducción de riesgos a través de la reducción de vulnerabilidades, y en forma extensiva, apuestan a la minimización de daños. Haciendo foco en la vulnerabilidad, que desplaza el eje del riesgo o peligro moral y material, aparecen en el escenario legislativo los proyectos que interpelan directamente al sistema de protección integral.

Como marcamos en el artículo, el análisis combinado de diferentes textos judiciales (proyectos legislativos y fundamentos de proyectos), esta distinción entre diferentes tecnologías de gestión de riesgo cobró evidencia. En este recorrido, el debate por la fijación de la edad, atravesando los tópicos de responsabilidad, imputabilidad, reprochabilidad, madurez, discernimiento, vulnerabilidad, nos deja en la puerta de la problematización de las nociones de riesgo y peligro.

BIBLIOGRAFÍA

- Argentina (1919). Ley de Patronato de Menores [Ley 10 903]. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=103606>
- Argentina (25 de agosto de 1980). Decreto 22.278/80. Régimen Penal de la Minoridad. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/114167/texact.htm>.

- Argentina (1990). Ley 23 849. Convención sobre los Derechos del Niño. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=249>
- Argentina (2005). Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes [Ley 26 061] Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=110778>
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo Veintiuno.
- Bourdieu, P. (2000). *La fuerza del derecho, Elementos para una sociología del campo jurídico*. Bilbao: Editorial Palimpsesto.
- Caponi, S. (2007). Viejos y nuevos riesgos. En busca de otras protecciones. En *Cad. Saúde Pública*, 23 (1), 7-15.
- Castel, R. (1984). *La gestión de los riesgos. De la antipsiquiatría al post-análisis*. Barcelona: Anagrama.
- Castel, R. (1986). De la peligrosidad al riesgo. En Álvarez-Uría, F. y Varela, J. (comps.), *Materiales de sociología crítica* (pp. 219- 243). Madrid: La Piqueta.
- Castel, R. (2006). *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?* Buenos Aires: Manantial.
- Cohen, S. (1972). *Folk Devils and Moral Panics*. London & New York: Routledge.
- Feeley, M. (2008). Reflexiones sobre los orígenes de la justicia actuarial. *Delito y Sociedad*. 2 (26), 19-36.
- Feeley, M. y Simon, J. (1994). Actuarial Justice: The Emerging New Criminal Law. En Nelken, D. (ed.), *The Future of Criminology* (pp. 173-201). London: Sage.
- Foucault, M. (1985). Contestación al Círculo de Epistemología. En Terán, O. (Presentación y selección) *Michel Foucault. El discurso del poder* (pp.88-124). México: Folios.
- Foucault, M. (1991). La función política del intelectual. Respuesta a una cuestión. En Álvarez-Uría, F y Varela, J. (Eds.), *Saber y Verdad* (pp. 47-47), Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Guemureman, S. (2017). Pinceladas sobre el proceso de reforma legislativa. *Revista Institucional de la Defensa Pública de la CABA*, 7 (12), 97-105.

- Guemureman, S. (2018). La derogación del Régimen penal de la minoridad ley 22 278/80: una cruzada maldita. Relato en varios tiempos de una reforma legislativa fracasada (en prensa).
- Guemureman, S. y Bianchi, E. (2019). "Riesgos no tan explícitos y peligros no tan solapados. Un análisis de los proyectos de ley sobre responsabilidad penal juvenil en Argentina 2016-2018". *Revista Derecho y Ciencias Sociales*, 1 (20), 1–22.
- Harcourt, B. (2013). *Política criminal y gestión de riesgos. Genealogía y crítica*. Buenos Aires: Ad-Hoc.
- Jorolinsky, K. (2015). "Proyectos y tentativas de modificación del Régimen Penal de la Minoridad: mil intentos y ningún invento". En Guemureman, S. (Directora) *Políticas penales y políticas de seguridad dirigidas hacia adolescentes y jóvenes* Santa Fe: Rubinzal.
- Martínez García, J.I. (1992). *La imaginación jurídica*. Madrid: Debate.
- Murillo, S. (1996). *El discurso de Foucault. Estado, locura y anormalidad en la construcción del individuo moderno*. Argentina: CBC.
- Nelken (Ed.) *The Future of Criminology*. London: Sage.
- O' Malley, P. (2006). *Riesgo, neoliberalismo y justicia penal*. Buenos Aires: Ad-Hoc.
- Pardo, M. L. (1992). *Derecho y lingüística. Cómo se juzga con palabras. Análisis lingüístico de sentencias judiciales*. Buenos Aires: CEAL.
- Reith, G. (2004). Uncertain Times: The Notion of 'Risk' and the Development of Modernity. *Time & Society*, 13 (2/3), 383–402.
- Rose, N. (1996a). Psychiatry as a political science: advanced liberalism and the administration of risk. *History of the Human Sciences*, 2(9), 1-23.
- Rose, N. (1996b). The death of the social? Re-figuring the territory of government. *Economy and Society*, 25(3), 327-356.
- Rose, N., O'Malley, P., y Valverde, M. (2006). Governmentality. *Annual Review of Law and Social Science*, 2, 83-104.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1992a). *Enfermedades y Accidentes laborales. Un análisis sociológico y jurídico*. Buenos Aires: Abeledo Perrot Editores.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1992b). *Métodos cualitativos I: Los problemas teóricos-epistemológicos*. Buenos Aires: CEAL.

POLÍTICA DE SEGURIDAD Y PRÁCTICAS DE INTERCEPTACIÓN POLICIAL EN SOCIEDADES DESIGUALES

EXPERIENCIAS DE JÓVENES DE COLOMBIA Y ARGENTINA

Mariana Lerchundi

INTRODUCCIÓN

La política de seguridad, en el marco de los procesos de transición democrática en América Latina, ha generado cierta tensión entre la intencionalidad de reconstruir institucionalmente el Estado de derecho frente al abordaje, muchas veces punitivista, de un conjunto de temas diversos atendibles por esta política. Con el regreso de la democracia argentina, los organismos de derechos humanos (DDHH) se encargaron de examinar las prácticas policiales a la luz del paradigma internacional de los DDHH. Es a partir de ese enfoque que el accionar abusivo de las fuerzas de seguridad fue tematizado y construido como violencia institucional (Pita, 2017; Tiscornia, 2017).

La violencia institucional, en un sentido amplio, representa toda aquella práctica de violación de derechos ejercida por instituciones públicas o privadas, servicio penitenciario, policías, agentes del sistema de salud, educativo, es decir, son acciones derivadas de la asimetría de poder (Guemureman y Gugliotta, 1998). Sin embargo, el uso más extendido de esta categoría política y teórica refiere a la violencia institucional como prácticas instrumentadas por las fuerzas de

seguridad, alejadas de los DDHH, cuya expresión cotidiana comienza con el hostigamiento, demoras, requisas, detenciones, persecuciones, secuestros, y su ejercicio más extremo es la muerte por parte de esas fuerzas (Tiscornia, 2017).

En ese marco, las prácticas de interceptación policial permiten condensar, organizar y nombrar las acciones de los agentes de seguridad, leídas desde la violencia institucional. Toda vez que las fuerzas de seguridad “captan” a los jóvenes, les obstruyen el camino y no pueden llegar a sus destinos, como así también aquellas situaciones donde no establecen un encuentro corporal directo (entre los agentes de seguridad y los ciudadanos), pero existe amedrentamiento que irrumpe el tránsito por la ciudad (Lerchundi, 2018). La selectividad del sistema penal actúa con arreglo a ciertas narrativas racistas y estereotipadas (Lerchundi y Bonvillani, 2018), la sospecha se comporta como fundamento de los procedimientos policiales (Eilbaum, 2004) y terminan por configurar demoras, detenciones y persecuciones, en muchos casos arbitrarias.

El presente artículo tiene como objetivo analizar las prácticas de interceptación policial a jóvenes de Barranquilla (Colombia) y Río Cuarto (Argentina), basándose en sus experiencias de detención, demora y persecución por parte de las fuerzas de seguridad. Pese a las distancias geográficas y a las diferencias culturales, Barranquilla y Río Cuarto comparten una misma forma de gestionar la conflictividad social, a través de políticas de seguridad de corte punitivo y preventivo (Sozzo, 1999), asentadas en las percepciones de inseguridad de la ciudadanía (Kessler, 2009), combinan componentes de seguridad interior y exterior (Pol y Rocha, 2015), enmarcan sus acciones en la guerra contra el delito y construyen como enemigos principalmente a los jóvenes, quienes son destinatarios de las prácticas ya enunciadas.

Las trayectorias vitales de esos jóvenes, tramadas en contextos de desigualdad, están atravesadas por la acumulación de desventajas socio-espaciales (Saraví, 2015) transmitidas intergeneracionalmente y por el aumento de las detenciones policiales. Son quienes ocupan el estrato de menores ingresos, tienen escasas posibilidades de obtener empleos de calidad, los servicios de salud y educación a los que acceden se encuentran deteriorados (Chaves, Fuentes y Vecino, 2017). Sus vidas transitan en escenarios de privación material, donde las interceptaciones policiales representan incidentes críticos (Bolívar, Domingo, y Fernández, 2001) que agudizan la desigualdad en tales territorios.

A continuación, se desarrolla el contexto social, político y económico de las ciudades objeto de análisis; seguido a ello, se despliega el

marco metodológico; posteriormente, se presentan los resultados; por último, las conclusiones.

SOCIEDADES DESIGUALES: BARRANQUILLA Y RÍO CUARTO

Barranquilla es un municipio de la costa colombiana, departamento del Atlántico, de 1.223.967 habitantes (Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones de Colombia [MinTIC], 2018). Río Cuarto es una ciudad del interior argentino, provincia de Córdoba, de 163.048 habitantes (INDEC, 2017). Barranquilla es la cuarta ciudad más poblada del país, junto a los municipios de Soledad, Malambo, Galapa y Puerto Colombia conforman el área Metropolitana de Barranquilla, cuya población es superior a los 2.000.000 de habitantes. Río Cuarto es apenas la número noventa y tres de su país y, junto a Santa Catalina (Estación Holmberg) y Las Higueras, conforman el Gran Río Cuarto con una población inferior a los 200.000 habitantes. Barranquilla se encuentra ubicada al oeste del río Magdalena; por su parte, Río Cuarto lleva el nombre del curso natural que lo atraviesa.

En la actualidad, Colombia ocupa el nonagésimo lugar, a nivel global, en el Índice de Desarrollo Humano (IDH)¹ que elabora anualmente el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Por su parte, Argentina se encuentra en el lugar número cuarenta y siete (PNUD, 2018). Ahora bien, ¿Cuáles son las similitudes y cuáles son las diferencias de estos conglomerados urbanos? Del Informe PNUD 2018 se eligieron seis índices para analizar y esbozar una respuesta a este interrogante. El recorte reorganiza datos en torno a características propias del objeto de estudio, que aportan información sobre población joven, seguridad y desigualdad, los cuales se ponen al servicio de contextualizar los países donde se desarrolla el trabajo de campo.

1 El Índice de Desarrollo Humano (IDH) es una medida resumen que incluye tres dimensiones: una vida larga y saludable (esperanza de vida al nacer y longevidad), acceso a educación (promedio de escolaridad de adultos y años esperados de escolaridad de niñez), y un nivel de vida digno (PBI per cápita). Este índice se ha complejizado, y desde 2010 PNUD registra también el Índice de Desarrollo Humano, ajustado por desigualdad (IDH-D), el cual incluye la distribución del IDH, entre sus residentes, es decir, registra la distribución del desarrollo humano dentro de los países (PNUD, 2018). Tanto Argentina como Colombia tienen pérdidas del índice cuando se lo ajusta por desigualdad.

Tabla 1
Índices de contextualización

Información sobre la población joven		Información sobre seguridad			Información sobre desigualdad	
Desempleo juvenil* (tasa)	Jóvenes que no estudian ni trabajan**	Población penitenciaria (tasa)***	Homicidios (tasa)****	Sensación de seguridad*****	Ingreso nacional bruto (INB) per cápita*****	Coefficiente de Gini******
24,7	19,7	160	5,9	34% (mujeres) 47% (hombres)	18.461	42,4
18,4	31,9	244	25,5	36% (mujeres) 48% (hombres)	12.938	50,8

Fuente: elaboración propia con base en el informe Índices e indicadores de desarrollo humano- Actualización estadística de 2018.

* Desempleo juvenil: porcentaje de la fuerza de trabajo de entre quince y veinticuatro años que no tiene un empleo remunerado ni por cuenta propia, pero que está buscando trabajo.

** Jóvenes que no estudian ni trabajan: porcentaje de personas de entre quince y veinticuatro años que no tienen trabajo ni reciben educación o formación.

*** Población penitenciaria: número de presos adultos y menores -incluidos los detenidos en prisión preventiva, a menos que se indique otra cosa-, expresado por cada 100.000 personas.

**** Tasa de homicidios: número de muertes ilícitas infligidas deliberadamente a personas por parte de otras, expresado por cada 100.000 personas.

***** Sensación de seguridad: porcentaje de encuestados que respondieron "sí" a la pregunta de la Encuesta Mundial Gallup: "¿Se siente seguro de noche caminando solo por la ciudad o la zona donde vive?".

***** Ingreso nacional bruto (INB) per cápita: ingresos totales de una economía generados por su producción y la propiedad de los factores de producción, menos los ingresos pagados por el uso de factores de producción que son propiedad del resto del mundo, convertidos a dólares internacionales usando las tasas de la PPA, y divididos por la población a mitad del año.

***** Coeficiente de Gini: mide la desviación de la distribución de los ingresos entre los individuos u hogares de un determinado país con respecto a una distribución de perfecta igualdad. El valor 0 corresponde a la igualdad absoluta y el valor 1, a la desigualdad absoluta.

En primer lugar, una variable que contribuye a pensar la desigualdad es el acceso al empleo. Se advierte que la tasa de desempleo juvenil es mayor en Argentina que en Colombia. A pesar de ello, si le sumamos al desempleo de las personas entre quince y veinticuatro años de edad aquellas que no estudian ni trabajan, en Argentina oscila alrededor del 45%, mientras que en Colombia supera el 50%. Es decir, en ambos países las personas jóvenes encuentran dificultades para el desarrollo de una vida plena y se ven expuestas a la imposibilidad de encontrar un trabajo de calidad. Eso tendrá repercusiones en sus vidas, en el caso de los jóvenes entrevistados sus trayectorias vitales conviven con largos tiempos de desempleo, articulados con empleos intermitentes, precarios y mal remunerados.

En segundo lugar, para acercarse a la seguridad se toman tres indicadores: la sensación de seguridad, la tasa de homicidios y la población penitenciaria. Esta selección se debe a la relevancia que alcanzan dichos datos para definir la política de seguridad: en relación con el

primero de ellos, las encuestas de victimización representan un instrumento utilizado para delinear acciones concretas que conduzcan a reducir el temor frente al delito; la tasa de homicidios es uno de los datos centrales para el esbozo de la lucha contra el delito y el crimen organizado que diseñan tanto Argentina como Colombia; finalmente, la tasa de población penitenciaria es tenida en cuenta para tomar decisiones en materia penal y procesal y leída desde la criminología crítica como un indicador que aumenta toda vez que los países reemplazan las políticas sociales por políticas penales.

La sensación de seguridad es medida como la posibilidad de caminar de noche en la zona/ciudad donde se vive sin tener miedo, en este caso, los porcentajes expuestos son similares en Colombia y Argentina, indicándose mayor confianza en hombres que en mujeres. Si se promedian estos datos, se verá que alrededor del 60% de la población se siente insegura. Frente a este indicador subjetivo los gobiernos han implementado diversas formas de *policiamiento* y posicionamiento del rol de las fuerzas de seguridad en esas sociedades.

La tasa de personas privadas de la libertad ambulatoria en unidades penitenciarias es mayor en Colombia que en Argentina, situación estrechamente vinculada a las políticas criminales de estos países. Si bien este indicador no aporta información sobre el ingreso de personas en las comisarías o dependencias policiales en virtud de contravenciones o faltas, y no es objeto de esta comunicación analizar la privación de libertad en penitenciarías, se presenta como un indicador que permite contextualizar las acciones de gobierno para atender la delincuencia. La literatura penal y criminológica utiliza estas cifras para dar cuenta de la punibilidad de los gobiernos y la resolución de conflictos sociales a través del encarcelamiento (Crawford, 1998). A pesar de que la mayoría de los jóvenes entrevistados no estuvieron alojados en unidades penitenciarias, casi todos fueron detenidos en dependencias policiales. Acá podría hablarse de la cadena punitiva que comienza con una demora en la vía pública y termina con la privación permanente de la libertad (Daroqui y López, 2012).

Los homicidios dolosos perpetrados son superiores en Colombia que en Argentina. Muchos jóvenes describen situaciones violentas que tienen como consecuencia la muerte de jóvenes de su entorno en encuentros con otros grupos de jóvenes. Ninguno de ellos ha cometido este tipo de delitos, sin embargo, la fragilidad de la vida es un tema recurrente en sus relatos.

Por último, el PBI por habitantes es mayor en Argentina que en Colombia y su distribución sigue esa tendencia. El coeficiente de Gini indica que Colombia es un país más desigual que Argentina. Estos datos cuantitativos se acompañan por un análisis que profundiza la

mirada sobre las experiencias concretas de desigualdad, aquellas que influyen en las trayectorias de los jóvenes entrevistados y en los resortes subjetivos devenidos de la precariedad material y simbólica, por ser parte del porcentaje de la población que no se encuentra incluido favorablemente en el IDH. Estas desigualdades perjudican el desarrollo de sus planes de vida, dificultan su progreso económico y afectan sus prácticas cotidianas.

BARRANQUILLA COMO ESCENARIO DE INVESTIGACIÓN

Desde los años sesenta del siglo XX Colombia es atravesada por el conflicto armado, en consecuencia, las políticas de seguridad han sido parte central de la agenda de gobierno por su complejidad y conflictividad múltiple. La ciudad de Barranquilla se concibe como un distrito que no fue afectado directamente: más que producir población forzada a migrarse ha recibido desplazados. Es por ello que en este recorte no haremos mención específica sobre el conflicto armado y los acuerdos de paz.

No obstante, algunos autores (como Sánchez G, 2001 y Rivas Gamboa, 2004) señalan que de manera creciente las ciudades colombianas fueron escenario de modalidades propias del encuentro entre guerrilla-militares-paramilitares. Una suerte de urbanización de las prácticas del conflicto, proceso acompañado por la porosidad de las modalidades delictivas de la “delincuencia común” y las modalidades consideradas como propias del conflicto armado y el narcotráfico. Las denominadas “pandillas” (Perea, 2007), grupos conformados por jóvenes, destinados a la realización de actividades ilegales, paulatinamente fueron incorporando esas prácticas. Como veremos a continuación, los barrios con los que elegimos trabajar son territorios con esas características.

Como señala el art. 1 de la Constitución Nacional de Colombia, este país está organizado en forma de República Unitaria. Lo cual tiene efectos en el diseño, ejecución y evaluación de la política de seguridad: es el nivel nacional el encargado de atender tal asunto, dejando un rol subsidiario para las alcaldías y un rol menor a la escala subnacional (departamentos).

El Ministerio de Defensa tiene por función participar en la definición, desarrollo y ejecución de las políticas de defensa y seguridad nacionales. Es la máxima autoridad en materia de defensa, seguridad y asuntos militares. En este país no existen fronteras definidas entre los asuntos de seguridad (interior) y de defensa (seguridad exterior); es el mismo Ministerio el encargado de tramitar las amenazas externas y gobernar la convivencia entre vecinos. La Policía Nacional es el cuerpo armado de seguridad pública que, junto a las Fuerzas Militares,

conforman la Fuerza Pública de Colombia, conducida por el mencionado Ministerio.²

En lo que concierne a Barranquilla, en el capítulo IV —de su Plan de Desarrollo (2016-2019), el cual compete a la política de seguridad y convivencia ciudadana— se puntualiza que esa ciudad, a principios de la década de 2000 tuvo un pico de 69,4 homicidios por cada 100.000 habitantes, mientras que en 2015 se ubicó con una tasa de 34,9 homicidios por cada 100.000 habitantes (Alcaldía de Barranquilla, 2016).

La mayoría de esos homicidios fueron a causa de riñas entre pandillas. Un informe anterior (Alcaldía de Barranquilla, 2012) señala que existen en la ciudad 109 pandillas: 2600 jóvenes conforman 95 del total de ellas. De acuerdo a la distribución por localidades, Suroccidente es la que concentra la mayoría de los homicidios y se constituye en la segunda localidad con mayor presencia de grupos juveniles organizados en pandillas. El trabajo de campo fue realizado en esa localidad, en los barrios El Bosque y 7 de abril, barrios descriptos por el Estado como territorios de alta conflictividad, donde los homicidios, hurtos y atracos crecieron entre 2012 y 2015.

Ante la situación descrita, el gobierno de Barranquilla propuso —en el Plan de Desarrollo— destinar recursos para la construcción de nuevas dependencias policiales denominadas CAI (Comando de Acción Inmediata) para la seguridad ciudadana; vehículos para el parque automotor de las policías; nuevas Unidades de Prevención y Justicia (UPJ) espacio al que llegan los detenidos policiales; ampliación del sistema de video vigilancia, entre otras. Estos espacios y dependencias fueron recorridos en el trabajo de campo.

RÍO CUARTO COMO ESCENARIO DE INVESTIGACIÓN

Desde la década del noventa, en Argentina comenzaron a tomar relevancia central los temas atinentes a la política de seguridad y el discurso preventivo (Sozzo, 2000). Como señala el art. 1 de la Constitución Nacional de Argentina (CNA), este país adopta para su gobierno la forma representativa, republicana y federal y afecta de un modo *otro* el diseño de la política de seguridad respecto de su par colombiano. Si bien en este Estado la seguridad interior es gestionada en conjunto

2 Al momento de reconstruir el contexto de la investigación fue central esclarecer que las faltas y contravenciones son administradas por el Estado Nacional, a través del Código de Policía y Convivencia para la Paz. Esa instancia en Argentina es legislada por las Provincias. He aquí la diferencia para poder articular y tender puentes entre las experiencias de interceptación policial de los jóvenes de Río Cuarto y Barranquilla. Sin embargo, en este artículo no se trabaja puntualmente sobre los artículos en virtud de los cuales, los jóvenes, han sido detenidos.

por la escala subnacional y federal, el diseño, la ejecución y la evaluación de las principales políticas de seguridad queda reservado a las provincias, ocupando la Nación el rol de coordinar y conducir en determinados aspectos.

El principio jurídico comprendido en los art. 121 y art. 122 de la CNA señala que el poder no delegado al gobierno federal, les reserva a las provincias el derecho de darse “sus propias instituciones locales” (Art. 122). Es en ese sentido, que los estados provinciales crean “cuerpos específicos destinados a la provisión de control, orden público y seguridad en sus territorios o su jurisdicción” (González, Cuassolo y Aniceto, 2012, p. 97). En este punto es relevante indicar que los casos de la regulación contravencional y el funcionamiento de la Policía Provincial, en Argentina, están a cargo de la escala subnacional. Mientras que el Estado Nacional gestiona la Policía Federal, la Policía de Seguridad Aeroportuaria, la Prefectura Naval y la Gendarmería Nacional; dejando un reducido espacio a la escala municipal.

El Ministerio de Seguridad tiene por misión asistir en todo lo concerniente a la seguridad interior. Por otro lado, Argentina cuenta con una segunda repartición estatal encargada de la seguridad exterior: el Ministerio de Defensa, el cual tiene como misión asistir en todo lo inherente a la defensa nacional y las relaciones con las Fuerzas Armadas. A pesar de la existencia de dos ministerios, en 2018, el presidente Mauricio Macri le otorgó nuevas funciones a las Fuerzas Armadas (en adelante, FFAA). De este modo se anuló un acuerdo de la Democracia que había nacido con leyes sancionadas por tres expresidentes³, donde las FFAA solo podían intervenir ante ataques externos por parte de otros Estados. Sin embargo, tras la excusa de actualizar la norma, como consecuencia del actual contexto en materia de seguridad y defensa, el presidente propuso asignar nuevos roles y funciones a las FFAA. De modo tal que el gobierno las habilitó para intervenir ante cualquier otra forma de agresión externa, sumándose las posibilidades de actuar frente al terrorismo y el narcotráfico. Asimismo, el decreto “*establece funciones de apoyo logístico con las fuerzas de seguridad*”.

En la Provincia de Córdoba, hacia mediados de la década del noventa, asume como gobernador Ramón Mestre, con él la política de seguridad social se separa de la política de seguridad ciudadana y será el comienzo de un Estado que pone el eje central en la seguridad interior. Este proceso se consolida con la llegada al gobierno de José

3 Se hace referencia al cuerpo normativo de los presidentes Raúl Alfonsín (1983-1989), Carlos Menem (1989-1999) y Néstor Kirchner (2003-2008).

Manuel De la Sota, a fines de esa década, seguidos por veinte años de gestión de su partido⁴ (Hathazy, 2014).

Desde entonces, la política de seguridad cordobesa se caracteriza por la doctrina de la “tolerancia cero” (Wacquant, 2004), la hiperinflación carcelaria, aumento de equipamiento (Brocca, Morales, Plaza y Crisafulli, 2014); uso letal de la fuerza como método de resolución de conflictos; detenciones arbitrarias a partir de la utilización de los códigos contravencionales —Código de Faltas y Código de Convivencia Ciudadana; allanamientos masivos; operativos de saturación policial, con fuerte operación territorial, conocidos como *razzias*, nuevos cuerpos de policía como el Comando de Acción Preventiva, el Comando de Persecución Inmediata, la Policía Barrial, entre tantos otros, que hicieron crecer de modo exponencial su personal— lo que algunos autores llaman “policiamiento”⁵, es decir, más cantidad de policías en las calles a los fines de controlar posibles actitudes peligrosas (Kessler y Dimarco, 2013).

En lo que respecta a Río Cuarto, en 2016, con la asunción a nivel municipal del partido que gobierna la provincia, se comienzan a diseñar políticas de seguridad que articulan presupuestos, agencias y enfoques subnacionales y locales. En ese sentido, se crea el área del Esquema de Prevención Urbana (EPU) que representa un nexo entre los vecinos y la policía, con el fin de recolectar demandas de los diferentes sectores y elevarlas a las fuerzas de seguridad (Gobierno de Río Cuarto, 2016)⁶. Este objetivo es también cumplimentado por la Policía Barrial creada por el gobierno de Córdoba, quien actúa en las ciudades a través de cuadrantes previamente delimitados. Este lenguaje y modos de acción fueron implementados en Colombia en 2014 y se llama “Modelo Nacional de Vigilancia por Cuadrantes”, el cual representa una estrategia de la policía nacional de ese país para actuar en territorios (cuadrantes), coordinados por patrulleros (agentes de policía) con fines de vigilancia y prevención del delito.

4 Unión por Córdoba gobernó durante cinco períodos la Provincia de Córdoba: tres de ellos corresponden a José Manuel De la Sota (1999-2003, 2003-2007 y 2011-2015), mientras que dos corresponden a Juan Schiaretto (2007-2011 y 2015-2019). En mayo de 2019 y bajo el una alianza que lleva el nombre de Hacemos por Córdoba se reeligió a Juan Schiaretto para la gestión 2019-2023.

5 En términos de Lorenc Valcarce (2013) esa delimitación es de sentido restringido y coincide *policiamiento* con policía del Estado, asociado a la configuración específica de monopolio de uso actual y potencial de la fuerza física.

6 Fuente: web oficial <http://transparencia.riocuarto.gov.ar/informe-gestion/74/epu-%E2%80%93ente-preventivo-urbano>

En Río Cuarto se retoman entrevistas realizadas a jóvenes de la zona noroeste de la Ciudad, puntualmente, dos barrios contiguos cuyas características son similares. Por empezar, la distancia que los separa es acotada, se restringe a algunos puntos específicos como calles y esquinas. Sus poblaciones son reducidas, por tanto, se comparten las mismas vías de acceso, servicio público de transporte, centros de salud y educativos. Son barrios construidos por el Instituto Provincial de la Vivienda, habitados por familias de sectores populares.

POLÍTICAS DE SEGURIDAD ¿IGUALES?

La política de seguridad de Colombia y Argentina asumió en los últimos años elementos discursivos bélicos, tales como combate, guerra o lucha contra las drogas, el crimen o el delito⁷; superpuso dos modelos de políticas de seguridad: el punitivo y el preventivo, en el primer caso, implica justificar como correctivo, ejemplificador y/o compensatorio todas las acciones impulsadas para perseguir el delito consumado (Sozzo, 2000), mientras que, el segundo caso, involucra a otros sectores y actores no estatales para garantizar el gobierno de la seguridad, cuyas medidas están destinadas a perseguir colectivos y neutralizar grupos de riesgo, con el fin de prevenir la comisión de un delito (Baratta, 1998); por último, estos países combinan componentes de seguridad interior y exterior, trayendo consigo múltiples violaciones a los derechos humanos (Pol y Rocha, 2015). En Colombia, se da el caso de los “falsos positivos” que es un tipo particular de ejecución extrajudicial utilizada por las fuerzas armadas. Son asesinatos intencionales de civiles colombianos presentados a la sociedad como muertos en combate (Muñoz González, 2015), los actos ilícitos “sigue siendo el discurso justificatorio de las muertes de jóvenes” (Botero y Guerrero, 2018, p. 164). Por su parte, en Argentina se habla de “Gatillo Fácil” (Llobet, 2015) cuando las fuerzas de seguridad producen una muerte en ejercicio de sus funciones. En

7 A modo de ejemplo se citan algunos fragmentos de la ex ministra de Seguridad argentina Patricia Bullrich (2015-2018) “La decisión del Gobierno de combatir las mafias y las bandas de narcos va a ser valorada por la gente a la hora de votar”(Fuente: <https://www.infobae.com/politica/2017/06/25/patricia-bullrich-la-decision-del-gobierno-de-combatir-las-mafias-y-los-narcos-va-a-ser-valorada-a-la-hora-de-votar/>). También se ve reflejado en “la lucha efectiva, precisa y constante contra el crimen organizado y el narcotráfico, junto a los ciudadanos” (Fuente: <https://www.perfil.com/noticias/politica/bullrich-sobre-el-narcotrafico-iran-presos-los-responsables-sean-funcionarios-o-ciudadanos-0222-0059.phtml>). Para el caso de Colombia, en palabras del presidente Iván Luque (2018-actualidad) “Luchar contra este fenómeno (narcotráfico) y al mismo tiempo promover una sociedad que rechace las drogas” (Fuente: https://elpais.com/internacional/2018/09/26/colombia/1537985376_620737.html), en el contexto de la implementación de Plan de Guerra contra las Drogas que vincula a este país con Estados Unidos.

ambos casos, son los jóvenes, varones, de sectores populares, los más alcanzados por el accionar de las fuerzas policiales.

En Barranquilla las políticas públicas de seguridad están destinadas a la disuasión, prevención, control y sanción por parte del Estado de las presuntas conductas violentas (Alcaldía de Barranquilla, 2012). Por su parte, Córdoba cuenta con una política pública de seguridad que la convierte, desde 2015, en la primera provincia argentina en instrumentar un plan de seguridad con base en la experiencia colombiana⁸. Coherente con las propuestas del gobierno de la provincia, Río Cuarto implementa desde 2016 el Esquema de Prevención Urbana⁹ destinado al control de los vecinos, mencionado antes.

Las estrategias desarrolladas en las ciudades objeto de estudio, es decir, Barranquilla y Río Cuarto, están orientadas a la prevención, en general son estrategias anteriores a la infracción, es decir, no penales. Se parte del presupuesto que las prácticas de interceptación policial, consecuencia de las políticas de seguridad enunciadas, son parte de la “cadena punitiva” (Daroqui y López, 2012) que se inicia con una demora y puede terminar en la detención penal, desaparición forzada o muerte de los jóvenes.

Con todo, si bien las ciudades presentan densidades poblacionales e indicadores distintos, se constituyen a partir del IDH en sociedades atravesadas por la desigualdad. Las políticas instrumentadas tienen una matriz común, determinada por los discursos, modelos y prácticas. Las últimas son las que revisten importancia en este artículo, en tanto se convierten en objeto de análisis, a partir de las experiencias de los jóvenes y sus encuentros con la policía.

MARCO METODOLÓGICO

Con la intención de analizar las prácticas de interceptación policial a jóvenes de Barranquilla (Colombia) y Río Cuarto (Argentina), a partir de sus experiencias de detención, demora y persecución por parte de las fuerzas de seguridad, se optó por una perspectiva cualitativa (Guba y Lincoln, 1994), las entrevistas permitieron el ingreso al universo de experiencias y de significaciones de los sujetos de entre quince y veintinueve años de edad¹⁰, de sexo masculino y pertenecientes a los sectores populares de estas ciudades.

8 El Plan Integral de Seguridad cuenta con el asesoramiento del colombiano Gustavo Restrepo, (Origlia, 11/1/2016).

9 Ordenanza Municipal 118/16.

10 El recorte sociodemográfico responde a los parámetros establecidos por la UNESCO y la ONU y utilizados por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de Argentina, en la Encuesta Nacional de Jóvenes, en 2014.

La población joven es construida social, estatal y mediáticamente como peligrosa, sin embargo, y en conjunto con trabajos previos (Lerchundi 2016, 2018), se aporta información empírica para comprender que la misma población es objeto de múltiples violencias. Las prácticas policiales que los atraviesan están condicionadas por el estrato social, adscripciones culturales, sexo o lugar de resistencia. Razón por la cual entendemos con Barcala et al. (2018) que existe una desigual distribución de las violencias en estas ciudades latinoamericanas que afectan más a los jóvenes, varones, de sectores populares. Hablamos así de una clientela preferencial de las políticas de seguridad y del sistema penal-contravencional (Guemureman, 2015; Fefferman et al., 2018) son jóvenes oriundos de las capas sociales más desfavorecidas, seleccionados por las fuerzas de seguridad a través de diversos estereotipos culturales y sociales.

El abordaje teórico de los sectores populares tiene su origen en los aportes gramscianos sobre clases o grupo subalterno. Esto supone leer lo popular en una doble clave cultural y económica. Es decir, incluir en el análisis de lo popular los conocimientos, tradiciones, elecciones y costumbres que caracterizan a los jóvenes, sin perder de vista la relevancia de las dimensiones materiales para condicionar las restantes. En este plano, nos reapropiamos de los aportes de Thompson sobre la experiencia de clase; como señalan sus críticos, el autor deconstruye la categoría para dotarla de un dinamismo que hasta el momento no tenía, entendiendo así que *clase* es una relación (Méndez, 2010). Siguiendo a Gramsci dice Thompson (1989):

La experiencia de clase está ampliamente determinada por las relaciones de producción en las que los hombres nacen, o en las que entran de manera involuntaria. La conciencia de clase es la forma en que se expresan estas experiencias en términos culturales: encarnadas en tradiciones, sistemas de valores, ideas y formas institucionales. Si bien la experiencia aparece como algo determinado, la conciencia de clase no lo está.

Si bien nos alejamos del determinismo enunciado antes y adscribimos a nociones nunca prefiguradas y con un devenir permanente, la experiencia en los términos que lo propone el autor supone un conjunto de situaciones compartidas (Thompson, 1989), en el caso de nuestro objeto de estudio estará dada por aquellas *experimentadas* por los jóvenes de sectores populares en el marco de sus encuentros con las fuerzas de seguridad.

En ese sentido, se priorizaron las *micronarraciones* (Gergen, 1996), es decir, episodios específicos, relatos breves donde los jóvenes puedan detallar *incidentes críticos* (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001) o acontecimientos de corta duración, que permiten reconstruir

pasajes muy significativos de sus *trayectorias* biográficas, como lo son las experiencias de interceptación policial.

La noción de trayectoria permite leer las experiencias, las historias sociales-familiares y biográficas condensadas en las personas, a la luz de sus recorridos. Dice Bourdieu (1979, p. 108) “a un volumen determinado de capital heredado corresponde un haz de trayectorias más o menos equiprobables que conducen a unas posiciones más o menos equivalentes”. Sin embargo, aclara el autor, no son iguales las posiciones de llegada en relación con los puntos de partida, asumen relevancia las posiciones sociales y las disposiciones de los agentes. De modo tal que la trayectoria que los jóvenes trazan a lo largo de su curso vital permite articular las experiencias familiares, el contexto social, las acciones y elecciones de los sujetos. Se pudo reconstruir el registro subjetivo de las prácticas de interceptación policial de los jóvenes de sectores populares incluidos en la muestra.

El criterio de selección muestral elude a las mujeres, como se indicó antes, porque nos centramos en los clientes típicos (Guemureman, 2015) de las prácticas de interceptación policial. En el sistema contravencional de la provincia de Córdoba, datos de 2011 indican que el 70% de los detenidos era jóvenes pobres (Brocca, Morales, Plaza y Crisafulli, 2014). Datos de 2017 muestran que 93,3% de los detenidos del último año fueron varones (Crisafulli y Lucero, 2017). Al igual que en Colombia, donde los más afectados son los jóvenes varones (Muñoz González, 2015).

Asimismo, la muestra estuvo dada por las posibilidades de acceso al campo, en total se analizaron para este artículo cuatro entrevistas grupales que alcanza a ocho jóvenes. En el caso de Barranquilla, se trabajó en dos barrios de la Localidad de Suroccidente; en este artículo se incluyen solo dos entrevistas grupales, fueron realizadas en 2018¹¹. El ingreso al campo fue a través de dos agentes territoriales que trabajan/viven en las comunidades.

En el caso de Río Cuarto se incluyen solo dos entrevistas, fueron realizadas entre 2017 y 2019¹². El ingreso a los barrios fue gracias a la

11 El trabajo de campo en la Ciudad de Barranquilla es producto de la Beca de Investigación otorgada por Ministerio de Educación de la Nación - Dirección Nacional de Cooperación Internacional - Programa de Becas de Integración Regional para Argentinos, en 2018. El trabajo de campo fue más amplio, también incluyó entrevistas con adultos de los barrios recorridos, con los agentes que posibilitaron y acompañaron el trabajo de campo, y con trabajadores de la justicia penal juvenil de esa ciudad.

12 El trabajo de campo en la Ciudad de Río Cuarto se encuentra enmarcado en una Beca Postdoctoral otorgada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (2017-2019).

red de relaciones posibilitadas y habilitadas por la acción colectiva Marcha de la Gorra¹³, cuya demanda principal ha sido la denuncia de las detenciones policiales arbitrarias a jóvenes de sectores populares. En este marco, se realizaron actividades en la zona oeste de la ciudad, en cuyo escenario se tomaron las entrevistas que se incluyen en este análisis.

RESULTADOS

EXPERIENCIAS DE DEMORA

La demora policial es aquella práctica de los agentes de seguridad donde se retiene al sujeto por unos minutos; como consultar sus datos personales o papeles de titularidad de su vehículo (como de la motocicleta), revisar sus pertenencias o su cuerpo, entre otras prácticas que puedan configurarse en los encuentros policía-jóvenes, generalmente en el espacio público o abierto al público. Es aquella interceptación que no llega a configurarse en privación de la libertad y se caracteriza por ser un momento previo a la existencia, comisión o incluso construcción de delito o contravención.

A pesar de los ejemplos dados y del límite de temporalidad enunciado, hay determinadas circunstancias que devienen en privación *ilegal* de la libertad. Es decir, se avanza en una demora extendida en el tiempo —en un patrullero o dependencia policial— sin dejar registros legales del traslado o ingreso. A esta práctica se la comprenderá como *secuestro*, acción tipificada en los códigos penales de Argentina y de Colombia. En este artículo, solo se hará mención a las *requisas*, es decir, las revisiones de cuerpos u objetos de los jóvenes.

El total de entrevistados que se incluyen en este artículo, tanto jóvenes argentinos como colombianos, expresan haber sido *requisados* desde temprana edad. Las modalidades y circunstancias varían, sin embargo, los jóvenes señalan como experiencia común que luego de la primera requisita se sucedieron numerosas demoras y detenciones, es decir, “encadenamientos de diferentes niveles de intensidad en la sujeción punitiva” (Daroqui y Guemureman, 2012, p. 41). Esto suele responder a criterios de selectividad policial basados en apariencias físicas o etarias, en otras situaciones responde a un vínculo entre el policía y el joven que se traduce en una persecución punitiva. Por el sistema de cuadrantes descripto antes, es muy frecuente que en ambas ciudades los jóvenes se encuentren con los mismos

13 Para conocer sobre Marcha de la Gorra consultar “Callejeando la Alegría y también el Bajón” (Bonvillani, 2015).

agentes policiales. Al respecto, dice un joven de Barranquilla, primero, y un joven de Río Cuarto, después: “Ese mismo policía hace rondas ya te ve, te califica y te identifica. Y hasta que no te haga tu daño... no se va”.

“Ellos te dicen, cuando *ya te conocen*, ya te dicen ‘si vos me tratás bien, yo te trato bien’ pero por más que los trates bien ellos te *cagan a palos*¹⁴.”

Por su parte un joven de Río Cuarto, tratando de hallar los motivos de las requisas, expone “no sé por qué te revisan si no estás haciendo nada, te revisan de la nada, quieren llevarte. Si vos andás robando, después no vas a andar en la calle”. Lo que habilita ver el cambio de paradigma de persecución de delitos (*ex post*) a persecución de personas (*ex ante*). En el marco de la entrevista grupal, los jóvenes advierten que existe una voluntad específica del policía hacia ciertos sujetos, dejando fuera otros, que no estarían atravesados por la “táctica de la sospecha” dominante en las estrategias de prevención del delito (Sozzo, 2000).

Al momento de exponer sus experiencias de requisa los jóvenes las describen en dos claves. Por un lado, se reapropian de ella a través de su naturalización, impidiendo ver el amedrentamiento que supone; por otro, la señalan como instancia de humillación, reconociendo en ese caso el impacto subjetivo que conlleva.

En los casos que siguen aparece la naturalización de las *requisas*. Un primer ejemplo remite a demoras construidas como episodios cotidianos de un día común en la vida de un joven de Barranquilla que es requisado “amablemente”. Es ese sentido, en el marco de una entrevista grupal se cuenta que dichas demoras ocurren cuando los patrulleros ven dos jóvenes reunidos, por ejemplo, en la esquina de sus casas. La demora es interpretada como parte de una rutina de administración del territorio, en el marco de su trabajo cotidiano, en los cuadrantes designados para su gestión.

Llegan como que: ‘por favor ¿me regala una requisa?’ ‘Sí, claro’, y tal. Son de bien. ‘Sí, yo vivo aquí, en tal parte’. ‘¿Qué estás haciendo?’, ‘No, nada...’. ‘Permíteme tu cédula, tu documento de identidad’ (Joven de Barranquilla).

Acá como lo normal, a nosotros es normal que de pronto estamos en la esquina, que llega la policía que siempre que una requisa, y esto [...] (Joven de Barranquilla).

14 *Cagar a palos*: categoría local argentina para indicar la acción de ejercer violencia física sobre el cuerpo con puños u otros elementos materiales a disposición, en este caso, por parte del policía.

En otro orden de naturalización, un joven riocuartense habla del merecimiento de requisas violentas, una suerte de *meritocracia punitiva*. Sostiene:

[En las] requisas a mí me pegaban cuando yo hacía las cosas mal, cuando era menor [...] me lo merecía.

El joven describe que antes de cumplir la mayoría de edad había robado. Circunstancia desde la cual ya pasaron algunos años —el joven no pudo precisar el dato con exactitud— sin embargo, resalta que lo *merecía*. Un sinónimo de merecer es “ser digno de”, o “tener derecho a”, es decir, es un caso prototípico de naturalización de los tratos inhumanos y degradantes, como parte inherente de la requisas, toda vez que el agente de seguridad lo encontrara *in fraganti*.

Los modos de recepción de las requisas violentas aparecen en sus relatos en la descripción de lesiones en sus cuerpos, devenidas de una demora policial. En ese sentido, expresa un joven barranquillense:

Te dan una trompada, llegas con la ceja partida; a Pedro¹⁵ [...] el día ese le partieron unos vasitos en el ojo. Había otro también que le partieron la ceja, aquí todo moreteado, todo en la cara, así.

Por su parte, otros jóvenes, en Río Cuarto:

Si ellos me hablan bien yo les hablo bien, si me hablan mal les hablo mal. Yo hago el esfuerzo para hablar bien, pero el *milico*¹⁶ te pone en esa situación porque provoca, te quieren agarrar de *prepo*¹⁷

¿Por qué te pegan tanto? Son unos abusadores [...] A veces cuando los veo salgo corriendo, otras me dejo revisar, pero ya sé que me van a pegar. Cuando tenés las manos atrás [por las esposas] ahí, chau, ya fuiste.

En los fragmentos anteriores queda expuesta la violencia con la cual actúan las fuerzas de seguridad en el marco de las requisas vejatorias o cacheos —humillantes y espectacularizantes— en la vía pública. La violencia física ejercida por los policías se ve acompañada por comentarios que refuerzan la asimetría existente entre los agentes de

15 El nombre no es el real del joven nombrado.

16 *Milico*: categoría local argentina para indicar agente de las fuerzas de seguridad o policía.

17 *Prepo*: categoría local argentina que contrae la palabra prepotencia y se utiliza para decir de golpe, sin aviso previo.

seguridad y los jóvenes de sectores populares. El policía se vale de cierta violencia para marcar autoridad.

Hay dos grupos más de personas que son destinatarias de la violencia ejercida. Además del joven que la padece se hallan los agentes de las fuerzas de seguridad y los jóvenes de sectores populares ausentes, es decir, aquellos que no están como protagonistas o testigos de esa práctica de interceptación policial. En ese sentido y retomando la idea de “pedagogía de la crueldad” de Segato (2016) se entiende que el cuerpo del joven representa un muro para enviar un doble mensaje, por un lado, a la institución policial indicando que pudo cumplir con las estadísticas propuestas; por otro, al resto de los jóvenes a modo de advertencia. Así, el oficial escribe un mensaje sobre el cuerpo del joven, escribe el mensaje de la violencia.

EXPERIENCIAS DE DETENCIONES

Una detención es la acción administrativa por la cual el sujeto queda privado de su libertad ambulatoria y es conducido, generalmente, en el móvil policial/ patrullero (se dirá en Río Cuarto), o camión (en Barranquilla) a una comisaría (se dirá en Río Cuarto) o CAI (Comando de Acción Inmediata) (en Barranquilla). Dice un joven de Barranquilla “un CAI de policía, es una estación, o sea, es un centro de acopio de la Policía”. La detención incluye la aprehensión, es decir, la captura del sujeto con su consecuente privación de la libertad en dependencia policial. Este proceso según las causas penales o contravencionales puede durar apenas unas horas o algunos días.

En la provincia de Córdoba subalternos denunciaron a un jefe policial que “obligaba a detener personas a cambio de francos” (Brocca, Morales, Plaza y Crisafulli, 2014, p. 42). Ese hecho desplegó socialmente la idea de que la policía debe alcanzar un determinado número de detenciones para cumplir con su trabajo. En esa sintonía, un joven en Río Cuarto decía: “[Las detenciones] genera estadísticas, y después [...] la gente ve eso y dice: ‘uh, mirá la cantidad de delincuencia que hay’”.

Por su parte en Barranquilla se aludía a prácticas de la misma índole:

¿Qué hace la policía? [...] por uno que yo coja, capture y lo lleve a estos centros, a mí me regalan un compensatorio, es decir, bonificación económica y un día de descanso. Entonces ¿qué hacen muchas de las autoridades? No son todos, pero algunos policías, ven cualquier joven con un arete, con las encías sacadas, con un pantalón ancho, con tatuajes y... porque ya son [considerados] delincuentes.

En el marco de las experiencias de interceptación policial los jóvenes señalan que, si “le da uno la oportunidad de dejarse meter las manos

en los bolsillos, ellos le meten a uno lo que sea para empapelarlo”, es decir, para que haya motivo fundado para la detención. Al mismo tiempo, si la persona se niega a que le controlen los bolsillos la interceptación termina en golpiza y detención. Es decir, según este relato no hay opción alternativa cuando un policía quiere detener a un joven.

La acción de “empapelar” en Argentina se llama comúnmente “armado de causas”, donde se “construye” una escena en la cual el joven inocente pasa a ser actor de un hecho delictivo o contravención. A saber:

Me llevaron por primera vez de menor, y me cagaron a palos. De mayor [...] me agarraban y me ponían cuchillos, cualquier cosa, cualquier boludez para dejarme en cana¹⁸.

A veces un oficial te dice que te llevan por disturbios en la vía pública o eso de sospechoso, cualquier cosa te dicen, te buscan algo para llevarte.

Por cada detención inmersa en un espectáculo punitivo, en Barranquilla, se entiende que hay recompensa. Esto contribuye a que los *patrulleros* (u oficiales de policía) forjen detenciones arbitrarias, que los jóvenes colombianos llaman “falsos positivos”. Representa una reapropiación del nombre dado al involucramiento del Ejército en el asesinato de personas civiles presentadas como muertas en combate, en el marco de la guerra entre grupos armados, gobierno y paramilitares. El trazo que une ambos “falsos positivos” es figurar un hecho como otro, una simulación falaz.

Los jóvenes de Barranquilla plantean que en el marco de las *capturas* (aprehensiones), previas a la detención, siempre hay “abuso de autoridad”, ya sea a través de violencia física como verbal. En la dimensión anterior se habló de prácticas violentas en la requisita, aquí se está en presencia de las mismas acciones en el marco de capturas, seguidas por las detenciones, circunstancia que incluye el traslado y la estadía en la dependencia policial.

En el camión van maltratando, maltratando, cuando llegan allá los bajan y también los maltratan; dentro de la UPJ siempre hay maltrato entre los que están ahí en la celda, eso es... cuatro por cuatro y ya. Un cuartico así y allá encierran a siete, ocho, nueve, hasta veinte personas, ya (Joven de Barranquilla).

Amigos míos que los han cogido [...] allí en el mismo sitio los cargan y los montan en el camión, en el camión van maltratando, maltratando, cuando

18 *Cana*: categoría local argentina para referirse a las fuerzas de seguridad. “Dejar-me en cana” significa quedar privado de la libertad ambulatoria.

llegan allá los bajan y también los maltratan; dentro de la UPJ¹⁹ siempre hay maltrato (Joven de Barranquilla).

A mí me llevaron ese día, no me dejaron [...] me decían: ‘vamos a partirle el pie a este hijo de puta’, qué tal, *bum* y me dieron aquí. Me dieron en este pie, yo lo tenía así hinchado, me hincharon todo esto, las manos verdes, el ojo lo tenía porque me dieron muchas trompadas en la cara y el tabique me lo partieron, el —¿cómo es que se llama?— el ojo lo tenía lleno de sangre, los vasitos de sangre me los reventaron un poco, todo esto andaba rojo, chichones así por la cabeza y todo. Fue bien feo, una experiencia bien fea (Joven de Barranquilla).

Cuando te esposan te pegan más fuerte todavía [...] y después que te cagaron a palos no se puede hacer nada ¿qué vas a hacer? Si a la paliza ya te la *comiste*²⁰ (Joven de Río Cuarto).

Sobre la *territorialidad* de la detención, sostienen:

No me llevaban acá en el barrio, me llevaban allá en el centro. Como era menor ahí nomás me largaban; de mayor me han dejado hasta tres días (Joven de Río Cuarto).

Hay veces que te inventan cosas, hasta a los menores. Cuando yo estaba trabajando acá [...], salía a vender bolsitas —porque yo soy el que vende bolsitas acá, bolsitas de consorcio—, y siempre decían cosas, inventaban [...] cosas para podernos llevar, y te llevan (Joven de Río Cuarto).

El joven configura el propio barrio como espacio conocido y seguro, pero además como área relegada (Wacquant, 2007) por la escasa infraestructura, alumbrado público y líneas de transporte urbano que ingresan a la zona. Son zonas grises y color tierra, por el color de las fachadas de sus casas y las calles que la atraviesan, son zonas de “afuera” (Segura, 2009), a pocas cuadras se encuentra una ruta nacional, límite del ejido urbano.

En la línea contraria, un joven barranquillense identifica el propio barrio como un espacio proclive a las aprehensiones, donde con frecuencia transcurren experiencias de detención guiadas por el olfato policial (Rodríguez Alzueta, 2014):

Los policías dicen: voy para los barrios estos, [...] ellos son atracadores, o ladrones, o cosas así, viciosos [...] Y todos piensan lo mismo, y como por estos lados de acá, entonces, golpe, golpe, golpe, porque para esos nosotros no servimos para nada.

19 UPJ: Unidad Permanente de Justicia.

20 *Comer*: categoría local argentina para indicar que se recibió algo, en este caso, golpes.

Los barrios de sectores populares visitados en Barranquilla, de *estrato 1*, el más bajo de los escalafones para nombrar la pobreza, estaban atravesados por el color de sus casas y el gris de las calles recientemente pavimentadas con el color tierra de las que nunca se asfaltarán. La referencia al barrio como espacio conocido pero probable de detención es algo que se ha observado en Río Cuarto en trabajo de campo anteriores (Lerchundi, 2016) donde entendíamos que se reconfiguraba en el propio entorno nuevos centros y periferias proclives a la detención.

EXPERIENCIAS DE PERSECUCIONES

Se propone una tercera forma de interceptación policial que refiere a un modo de vinculación policía-jóvenes excluido de las dimensiones anteriores. Es decir, no representa ni demora ni detención, pero se incluyen aquellas formas de hostigamiento ejercidas por los agentes de policía donde pueden mediar insultos, descalificaciones, o en aquellas circunstancias en las cuales sin emitir palabra se sigue de manera continua a un joven. Estas prácticas menos invasivas a nivel corporal son centrales en el encadenamiento punitivo. Los jóvenes de Barranquilla sostienen que por “su apariencia física, por tener un tatuaje, un arete o un corte de cabello extravagante, son perseguidos”. Esto se da generalmente en el centro de las ciudades, más que en sus territorios. Al respecto, en otra entrevista agrega un joven: “te atrapan en el centro te llevan para acá... Lo que pasa es que es como una persecución. Ven a una persona y ya enseguida se le pegan” (Joven de Barranquilla).

Señala un joven riocuartense “te tiran cosas, te hacen saltar” aludiendo a las formas provocativas mediante las cuales se dirigen los policías en ciertas circunstancias, acción que los jóvenes llaman “verdugueo”²¹. Los entrevistados señalan que en situaciones donde “te quieren llevar” y no pueden encontrar una razón para proceder a la detención, buscan generar motivos, para que los jóvenes “salten”, reaccionen y esa sea la excusa para proceder, por ejemplo, a detención en virtud de “resistencia a la autoridad”, un artículo del Código Procesal Penal en creciente uso, en la Provincia de Córdoba. “Los que te verduguean son los tortuguitas, [...] los que usan casquito”.

21 *Verdugueo*: es la categoría local argentina que deviene de hacer verbo el sustantivo *verdugo* y denota “Persona muy cruel que maltrata o tortura a los demás” (Real Academia Española, 2019). Esta categoría es mencionada con recurrencia en las entrevistas con los jóvenes y combina diferentes modalidades centradas en formas verbales y no verbales de amenazas e insultos.

“Hay *guachines*²² que pasan con once o doce años frente a la policía y eso a los policías, que anden por ahí les llama la atención, los persiguen”.

Con todo, son experiencias que se caracterizan, en términos generales, por el uso de la violencia física o simbólica. Dice uno de los jóvenes del noroeste de Río Cuarto “las palabras pegan más que un tiro” con esta frase cerramos estas reflexiones acerca de las experiencias compartidas por los jóvenes de sectores populares, cuyas trayectorias están atravesadas por la violencia, por “cadenas de violencia” (Auyero, 2014).

CONCLUSIONES

El presente trabajo tuvo como objetivo analizar las prácticas de interceptación policial a jóvenes de Barranquilla (Colombia) y Río Cuarto (Argentina), leídas desde sus experiencias de detención (por ejemplo, en virtud de los Códigos de Policía y Convivencia Ciudadana de su país), demora (por ejemplo, en requisas en la vía pública o lugares abiertos al público) y persecución (por ejemplo, a través de diversos modos de hostigamiento) por parte de las fuerzas de seguridad. Para ello se hizo especial hincapié en pensar las políticas de seguridad en escenarios distantes y distintos, espacios atravesados por desigualdades de diversa índole que *experianzan* los jóvenes de sectores populares. Esto no es solo leído en la tensión riqueza y pobreza, sino fundamentalmente en la tensión hegemónico y popular.

Todos los jóvenes cuyos relatos se incluyen en este artículo viven en barrios marginales y fueron detenidos por la Policía Nacional en el caso de Barranquilla y por la Policía de la Provincia de Córdoba en el caso de Río Cuarto; en estas entrevistas no se hallaron registros de detenciones por parte de otras fuerzas de seguridad. Los procesos violentos que atraviesa el vínculo policía-jóvenes, tal quedó evidenciado, se inicia con las requisas, y pueden terminar en un traslado hasta la dependencia policial. Cualquiera de esas interceptaciones produce marcas en los cuerpos, en las subjetividades de los jóvenes, representan sucesos que ponen en crisis y desestabilizan sus trayectorias vitales, generando nuevos y diversos devenires.

Sin embargo, no son solo receptores de esas violencias, también activan estrategias de oposición frente a los oficiales. Dice un joven argentino:

22 *Guachín*: categoría local argentina para indicar joven.

Una vez me quise hacer el *malevo*²³ y esa vez fue peor [...] esa vez nos cagaron a trompadas, nos dieron un palizón, nos dieron con balas [...] de goma.

Los jóvenes impugnan los sentidos hegemónicos a través de gestos, formas de hablar, se oponen frente a la violencia cotidiana. Algunos lo hacen como se indica antes, en pequeñas expresiones dialógicas, evidencia que refleja la oposición al disciplinamiento; los jóvenes activan prácticas performáticas que se vuelven rima y refugio de las prácticas policiales: “a esos (policías) les voy a dedicar una canción”, dice un joven riocuartense que en sus momentos de ocio hace rap y *trap* con sus amigos.

En la misma línea, describe un joven en Barranquilla la táctica de la sospecha y las repercusiones subjetivas que deja ser objeto del olfato de la policía, en el marco de una violenta requisita que padece junto a un amigo:

[Dice el policía] ‘esto es una requisita’, nos hicieron bajar a él y a mí. ‘No, que ustedes se ven medio sospechosos’ [...] hice una canción en base a eso.

Otros recuerdan sus momentos de *graffitis* por las paredes del barrio, escritas, pintadas, firmadas que interpelan los sentidos hegemónicos policiales. Todas ellas prácticas comprendidas como *políticas* (Reguillo, 2012). A pesar de la potencia de sus resistencias, no es pretensión aquí romantizar las expresiones de agenciamiento producidas, devenidas de las interceptaciones policiales. Debe leerse que en esas prácticas ancladas en su presente se condensa el deseo y el grito furioso del respeto de vidas más libres y sin violencia. Es apenas una forma de impugnación a las políticas de seguridad implementadas en Colombia y Argentina.

Finalmente, con el presente artículo nos unimos a los gritos de los jóvenes y hacemos un llamado de atención a los gobiernos, entendiendo que estas prácticas representan un verdadero flagelo para la región. Las políticas de seguridad, a través de las prácticas de interceptación policial, ejercen una violencia selectiva y cotidiana, que humilla y degrada las trayectorias vitales de ciertos jóvenes, que inmersos en sociedades desiguales conviven con vulneraciones múltiples y son atravesados, particularmente, por estas violencias.

23 *Malevo*: categoría local argentina para indicar maldad, mala intención y mala predisposición.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcaldía de Barranquilla. (2012). Intervención psicosocial a jóvenes en situación de riesgo pertenecientes a pandillas en el Distrito de Barranquilla.
- Alcaldía de Barranquilla. (2016). Plan de Desarrollo 2016-2019. Disponible en: <https://www.barranquilla.gov.co/transparencia/planeacion/politicas-lineamientos-y-manuales/planes-estrategicos/plan-de-desarrollo>
- Auyero, J. (2014). *La violencia en los márgenes*. Madrid: Katz.
- Baratta, A. (1998). Entre la Política Social y la Política de Seguridad. *El Cotidiano*, pp. 2-24.
- Barcala, A. et al. (2018). Quién cae dónde. Desigualdades, políticas y construcción socio-estatal de las infancias, adolescencias y juventudes en el escenario argentino actual. En Vázquez, M., Ospina, M.C. y Domínguez, M.I. (Comp.) *Juventudes e infancias en el escenario latinoamericano y caribeño actual*. Buenos Aires: CLACSO.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bonvillani, A. (2015). *Callejeando la Alegría y también el Bajón*. Córdoba: Grupo Editor.
- Botero, A. y Guerrero, A. (2018). Coyunturas: más acá de la paz y democracia oficiales, desde territorios ancestrales y urbano-populares en Colombia y México. En Vázquez, M., Ospina, M.C. y Domínguez, M.I. (Comp.), *Juventudes e infancias en el escenario latinoamericano y caribeño actual*. Buenos Aires: CLACSO.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinción*. Madrid, Taurus.
- Brocca, M., Morales, S., Plaza, V. y Crisafulli, L. (2014). Policía, seguridad y Código de Faltas. En *Informe Provincial 2013. Mirar Tras los Muros. Situación de los Derechos Humanos de las personas privadas de libertad en Córdoba* (pp. 427- 480). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba y Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Chaves, M. Fuentes, S. y Vecino, L. (2017). *Experiencias juveniles de la desigualdad. Fronteras y merecimientos en sectores populares, medios altos y altos*. Buenos Aires: Grupo Universitario Editor.
- Crawford, A. (1998). *Crime Prevention and Community Safety. Politics, Policies and Practices*. Harlow: Longman.
- Crisafulli, L. y Lucero, C. (2017). *Informe Anual de Gestión Área Contravencional, Ministerio Público Fiscal de Córdoba*.

- Disponible en: <http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2017/04/miscelaneas45259.pdf>
- Daroqui, A. y Guemureman, S. (2012). Presentación GESPyDH – Observatorio de Adolescentes y Jóvenes. En Daroqui, A. y García, C. (Coords.), *Sujetos de Castigos. Hacia una sociología de la penalidad juvenil*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Daroqui, A. y López, A. (2012). La cadena punitiva: actores, discursos y prácticas enlazadas. Presentación Comité contra la Tortura de la Comisión Provincial por la Memoria. En Daroqui, López y Cipriano García (Coords.). *Sujetos de Castigos. Hacia una sociología de la penalidad juvenil*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Eilbaum, L. (2004). La sospecha como fundamento de los procedimientos policiales. *Cuadernos de Antropología* (20), pp. 78-91.
- Fefferman, M., et al. (2018). Contextualizando a realidade dos adolescentes e jovens no Brasil. En Vázquez, M., Ospina, M.C. y Domínguez, M.I. (Comps.), *Juventudes e infancias en el escenario latinoamericano y caribeño actual*. Buenos Aires: CLACSO.
- Gergen, K. J. (1996). *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- González, R., Cuassolo, O. y Aniceto, M. (2012). La institucionalidad emergente en la gestión jurisdiccional de la seguridad en Argentina. En Vargas Velásquez, A. (Coord.). *El prisma de las seguridades en América Latina: escenarios regionales y locales*. Buenos Aires: CLACSO.
- Guba, E., y Lincoln, Y. (1994). Paradigmas en pugna en la investigación cualitativa. En Denzin, N. & Lincoln, I. *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). London: Sage.
- Guemureman, S. y Gugliotta, A. (1998). Aportes para la reflexión acerca de la violencia perpetrada sobre los niños, niñas y adolescentes. En Izaguirre, I. (Eds). *Violencia Social y Derechos Humanos*. Buenos Aires: Eudeba.
- Guemureman, S. (2015). *Adentro y afuera. Juventudes, sistema penal y políticas de seguridad*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Hathazy, P. (2014). De la “seguridad ciudadana” a la “seguridad pública” en democracia: Juristas, políticos y policías en la construcción de las políticas de seguridad en Córdoba. En: *Cuestiones de Sociología*. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/iep/20170327041637/pdf_162.pdf
- INDEC (2017). *Informes Sociodemográficos de los Municipios de 5.000 o más Hab - Censo 2010*. Recuperado de <https://>

datosestadistica.cba.gov.ar/dataset/informes-socio-mun-cabeceras-censo-2010

- INDEC (2015). *Encuesta Nacional de Jóvenes 2014. Principales resultados*. Recuperado de http://www.indec.gov.ar/ftp/cuadros/poblacion/resultados_enj_2014.pdf
- Kessler, G. (2009). *El sentimiento de inseguridad: sociología del temor al delito*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Kessler, G. y Dimarco, S. (2013). Jóvenes, policía y estigmatización territorial en la periferia de Buenos Aires. *Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología*, Maracaibo. 22 (2), 221-243.
- Lerchundi, M. (2016). Itinerarios sinuosos: reflexiones sobre los jóvenes de sectores populares desde y con la Marcha de la Gorra (Córdoba, Argentina). *Perfiles de la Cultura Cubana*.
- Lerchundi, M. (2018). Las prácticas de interceptación policial como primer eslabón de la cadena punitiva. En *Revista Kairos*, 41(1), 1-28.
- Lerchundi, M. y Bonvillani, A. (2018). Narrativas racistas y criterios de selectividad policial. Experiencias de violentación policial de jóvenes de sectores populares (Río Cuarto, Argentina). En *Encrucijadas* 6 (1), 1-2.
- Llobet, V. (2015). Políticas y violencias en clave generacional en Argentina. En Valenzuela Arce, J. M (Coord.). *Juvenicidio. Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina y España* (pp. 215-235), México: Ned.
- Lorenc Valcarce, F. (2013). Estado, policías y criminalidad: seguridad pública y seguridad privada en la argentina actual. En *POSTData*, 18 (1), 11-41.
- Méndez G, C. (2010). El inglés y los subalternos. En *Repensando la subalternidad. Miradas críticas desde / sobre América Latina*. Lima: CLACSO.
- MinTIC (2018). *Demografía del Departamento del Atlántico*. Recuperado de: <https://www.datos.gov.co/Ordenamiento-Territorial/Demograf-a-del-Departamento-del-Atl-ntico/372j-34h2>
- Muñoz González, G. (2015). Juvenicidio en Colombia: crímenes de Estado y prácticas socialmente aceptables. En Valenzuela Arce, J. M (Coord.). *Juvenicidio. Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina y España* (pp. 131-164), México: Ned.
- Origlia, G. (11 de enero de 2016). Córdoba apuesta a cambiar la seguridad sobre la base del modelo de Medellín. *La Nación*. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/seguridad/cordoba->

- apuesta-a-cambiar-la-seguridad-sobre-la-base-del-modelo-de-medellin-nid1861154
- Perea, C. (2007) *Con el diablo adentro*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Pita, M. (2017). Pensar la violencia institucional. Vox populi y categoría política local. En *Espacios de crítica y producción*, 53, 25-32.
- PNUD (2018). *Informe Índices e indicadores de desarrollo humano Actualización estadística de 2018*. Disponible en: http://hdr.undp.org/sites/default/files/2018_human_development_statistical_update_es.pdf
- Pol, L. y Rocha, A. (2015). IX. Nuevos embates al principio de demarcación entre seguridad y defensa. Lecciones de la historia de la Argentina y de la región. En CELS (Edit.) *Derechos Humanos en Argentina. Informe 2015*. (pp. 369-396).
- Real Academia Española (2019). *Diccionario de la Lengua*. Recuperado de www.rae.es
- Reguillo, R. (2012). *Culturas Juveniles. Formas políticas del desencanto*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Rivas Gamboa, A. (2004). *Una década de políticas de seguridad ciudadana en Colombia*. Fundación Seguridad y Democracia. Recuperado de <http://pdba.georgetown.edu/Security/citizensecurity/Colombia/evaluaciones/decadapoliticas.pdf>
- Rodríguez Alzueta, E. (2014). *Temor y control. La gestión de la inseguridad como forma de gobierno*. Buenos Aires: Futuro Anterior.
- Sánchez G, G. (2001). Introduction. C. W. Bergquist, C.W., Peñaranda, R. and G. Sánchez G. Wilmington. *Problems of Violence, Prospects for Peace. Violence in Colombia, 1990-2000: waging war and negotiating peace*. (pp. 1-38). SR Books.
- Savarí, G. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: FLACSO México y CIESAS.
- Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. España. España: Traficantes de Sueños.
- Segura, R. (2009). Paisajes del miedo en la ciudad. Miedo y ciudadanía en el espacio urbano de la ciudad de la plata. En *Cuaderno Urbano, Espacio, Cultura y Sociedad* N° 8 (8), pp. 60-76.
- Sozzo, M. (1999). Seguridad Urbana y Gobierno Local: Debate, Consenso y Racionalidades, en la Políticas en la Ciudad de Santa

Fe. En Sozzo, M. (Coord.). *Seguridad Urbana: Nuevos Problemas, Nuevas Perspectivas. Pensar Alternativas Políticas y Teóricas sobre la Cuestión Criminal*. Santa Fe: UNL.

Sozzo, M. (2000). ¿Hacia la Superación de la Táctica de la Sospecha? Notas sobre Prevención del Delito e Institución Policial. En *Detenciones, facultades y prácticas policiales en la ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: CELS.

Thompson, E. (1989). *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Barcelona: Crítica.

Tiscornia, S. (2017). La violencia institucional como tema de trabajo e investigación. Una breve historia. En *Espacios de crítica y producción*, 53, 25-32.

Wacquant, L. (2004). *Las cárceles de la miseria*. Buenos Aires: Manantial.

Wacquant, L. (2007). *Los condenados de la ciudad. Gueto, periferia y estado*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores

DOCUMENTOS CONSULTADOS

Constitución Nacional de Argentina.

Constitución Nacional de Colombia

MECANISMOS DE (RE)PRODUCCIÓN DE DESIGUALDAD SOCIAL INTRAGENERACIONAL EN LOS PROCESOS DE ORIENTACIÓN DE NIÑOS HACIA LA ADOPCIÓN

Carolina Ciordia

INTRODUCCIÓN

La adopción de niños puede ser pensada como una “ventana estratégica” (Luzzi y Neiburg, 2009) para analizar los mecanismos sociales a través de los cuales se reproducen las desigualdades sociales en aquellos procesos en los que se transfieren la responsabilidad de los niños de unos adultos hacia otros. Varias investigaciones han dado cuenta de que la desigualdad social está en la base de los procedimientos legales vinculados a la adopción, en tanto esta promueve la redistribución de los niños de las clases sociales menos favorecidas hacia otras con mayores recursos (Modell, 1998; Collard, 2004; Fonseca, 2004; Tarducci, 2011; Villalta, 2012). Como señala Marre (2009), la historia de la adopción está marcada por la “geografía de la desigualdad”, ya que los niños se mueven desde países y/o familias pobres hacia países y/o familias con mayores recursos, por lo tanto, la adopción de niños envuelve problemas de tremenda desigualdad social, económica y política (Marre y Briggs, 2009).

Como señaló Fonseca (2012), la categoría “reproducción estratificada” acuñada por Colen (1995), ha sido utilizada para analizar el pasaje de niños adoptivos provenientes de situaciones de violencia (zonas de guerra, dictaduras, pobreza) para ser criados por familias que están “mejor”. El abordaje que se propone aquí coloca la lente

en una etapa de ese pasaje, aquella que atraviesan los niños, niñas y adolescentes que fueron separados de sus grupos domésticos, albergados en dispositivos de cuidado institucional (denominados hogares convivenciales) y orientados hacia la adopción. El análisis de esta etapa permite comprender mejor el interjuego de las distintas dimensiones que componen la desigualdad social en una etapa del proceso en el que los niños son orientados a la adopción. Si concebimos a la desigualdad social como un ordenamiento sociocultural (Therborn, 2015), es necesario atender a los sentidos y a las prácticas que la sustentan y organizan.

Inspirada en la categoría acuñada por Colen (1995), sostengo que durante ese período la desigualdad social que está en la base de los procedimientos legales vinculados a la adopción se reproduce en los dispositivos de cuidado institucional al interior del grupo de niños alojados, a través de lógicas y mecanismos institucionales. Estos mecanismos promueven, por un lado, una diferenciación social al interior de dicho grupo —diferenciación que es aprendida y recreada entre los niños— según estos sean o no vinculados con un nuevo grupo doméstico. Y, por otro, propician la naturalización de las jerarquizaciones sociales producidas en torno a “tener una familia”. Así, este distanciamiento social que los niños experimentan en estos centros de alojamiento transitorio colabora en la intensificación de las desigualdades sociales y en que los/as niños/as acepten y tengan la voluntad de integrarse a otro grupo doméstico.

Como señalaron varios autores, la desigualdad social es histórica y socioculturalmente variable, las modalidades específicas de la desigualdad cambian de forma, por lo tanto, se vuelve necesario, al momento de describir los sistemas de desigualdad, incorporar al análisis los sistemas de valores y de ideas que sirven para su establecimiento y justificación (Manzano, Novaro, Santillán y Woods, 2010). En esa dirección, el enfoque etnográfico resulta central para dar cuenta de las prácticas cotidianas al interior de los dispositivos de cuidado institucional, las experiencias de los niños y de los adultos involucrados en los procesos de adopción y, particularmente, de los sentidos y valoraciones otorgados a la “familia” que sustentan distinciones simbólicas. Estos procesos se gestan en distintas burocracias e instituciones (hogares convivenciales¹, juzgados de familia, oficinas de promoción y protección de derechos y en las unidades

1 Estas instituciones pueden ser “oficiales” o “conveniadas” con agencias estatales, organizaciones de la sociedad civil (laicas y religiosas). Es en cuatro de estas últimas —ubicadas en el conurbano bonaerense— donde realicé el trabajo de campo sobre la base del que elaboro las reflexiones vertidas aquí.

domésticas de las personas que atraviesan un proceso de adopción del área metropolitana de Buenos Aires, por lo tanto, se realizó un trabajo de campo multisituado, entre 2009-2013, con el objetivo de “seguir la trama” (Marcus, 2001) de las intervenciones y actuaciones de los distintos actores sociales que intervienen. El material etnográfico utilizado aquí fue elaborado a partir del relevamiento de expedientes judiciales de juzgados de familia y de legajos institucionales de los propios hogares convivenciales, las notas de campo producidas a partir de la observación participante en dichos hogares y en las unidades domésticas de las personas que atraviesan un proceso de adopción, así como entrevistas en profundidad. A partir de este material se construyó un caso paradigmático, el de Solange y Jazmín, con el fin de echar luz sobre las experiencias de los niños en torno a estas lógicas y mecanismos institucionales que conforman una didáctica de la distancia social².

LA PERSPECTIVA DE ANÁLISIS

Este artículo recupera una línea de análisis antropológica que propone pensar las cuestiones vinculadas a la creación de nuevas generaciones problematizando la noción de reproducción, entendiendo que esta no solo refiere a la procreación, sino que también integra fuerzas sociales y políticas (Fonseca, 2007). Esta línea se basa en los trabajos seminales de dos antropólogas feministas, Ginsburg y Rapp (1995), quienes posibilitaron pensar en una concepción más amplia de reproducción que incluya los múltiples niveles en los que las prácticas y fuerzas políticas condicionan las experiencias reproductivas. En ese sentido, la reproducción social provee un punto de entrada para el estudio de la vida social y, en particular, la crianza de los niños en tanto que la reproducción no se agota en la procreación, sino que los niños nacen en complejos arreglos sociales atravesados por —parafraseando a Godelier (1993)— realidades heredadas y compartidas (la tierra, poderes mágicos, títulos, estatus, derechos y valores). De modo que a través de la crianza de los niños es posible analizar cómo esas realidades son reforzadas o bien resistidas e impugnadas.

En esa línea de indagación se inscribe el trabajo de Colen (1995) acerca del sistema de “reproducción estratificada” que se da entre las mujeres afrocaribeñas que migraron de su país natal en búsqueda de ascenso social y se desempeñan como trabajadoras domésticas en las casas de las neoyorquinas blancas de clase media con el fin de cuidar a

2 Este trabajo forma parte de una investigación mayor interesada en analizar el “tránsito institucional” atravesado por los niños separados de sus grupos domésticos y colocados en dispositivos de cuidado institucional, y las modalidades en que se gesta su condición de “adoptables”, en el área metropolitana de Buenos Aires.

los hijos de estas, mientras sus propios hijos permanecen en los países de origen de sus madres y son cuidados por sus parientes. A través de la noción de “reproducción estratificada”, Colen señala que las tareas reproductivas están distribuidas de acuerdo a jerarquías de género, de grupos étnicos, de clase y de raza; y estas, a su vez, están estructuradas a partir de fuerzas sociales, económicas y políticas. En su investigación, Colen explica que los valores familiares que las mujeres profesionales neoyorquinas suscriben pueden cobrar vida en la organización de su vida doméstica y el cuidado de sus hijos gracias a la ayuda de las empleadas domésticas oriundas de países caribeños más pobres, generándose así cierta complementariedad entre unas y otras. En las relaciones entre empleadora y empleada subyace una desigualdad social, política y económica que genera una descalificación de los valores de las mujeres migrantes que contrasta con la exaltación de los valores de sus empleadoras. La categoría “reproducción estratificada” permite referir a aquellos procesos en los que el trabajo reproductivo representa la estratificación al reforzar e intensificar las desigualdades en las cuales se fundamenta.

La noción “reproducción estratificada” ha sido retomada por otras antropólogas interesadas en analizar arreglos relativos a la crianza de los niños en los que las jerarquías y desigualdades sociales ocupan un lugar central (Fonseca, 2002, 2012; Brites, 2007; Marre, 2009). Por un lado, los trabajos de Claudia Fonseca (2002, 2012) acerca de las prácticas adoptivas en Brasil, en contexto globalizado, resultan de un particular interés al analizar cómo las narrativas hegemónicas acerca de la crianza de los niños y de su entrega en adopción están plasmadas en la legislación oficial —inspirada en ordenamientos normativos internacionales que obvia las realidades de las organizaciones familiares locales—, y ello acaba agudizando las desigualdades sociales en que se estructura la distribución de niños de unos grupos sociales desfavorecidos hacia otros mejor posicionados.

Por otro, el trabajo de Brites (2007) resulta inspirador para comprender las experiencias que atraviesan los niños y las niñas que han sido separados de sus grupos domésticos y que se encuentran albergados en dispositivos institucionales de cuidado. La autora postula que entre las patronas y las empleadas domésticas se reproduce un sistema altamente estratificado de género, clase y color. En particular, interesan los señalamientos de Brites acerca de cómo los hijos de las empleadoras aprenden esa distancia social en un contexto de intimidad familiar. La autora plantea que es a través de informaciones subliminales, como el uso del espacio y los dichos de los padres acerca de la empleada, cómo los niños aprenden a naturalizar la distancia social entre esta y los miembros de la unidad doméstica,

aun cuando estos viven situaciones de mucha intimidad y de afecto con esa mujer.

El modo como las empleadas ocupan el espacio en la casa de los patrones y de cómo los niños aprenden, a través de sus rutinas cotidianas, a naturalizar la desigualdad conciliando relaciones cargadas de enorme afecto con la, aparentemente, inevitable distancia social (Brites, 2007, p. 107).

Se trata de procesos de socialización, que implican afecto y situaciones cotidianas, en los que los niños aprenden —a través de una “didáctica de la distancia social”— cómo se expresa y se marca la desigualdad social y, al mismo tiempo, se la naturaliza.

Estas investigaciones proveen una modalidad para abordar las tareas vinculadas al trabajo reproductivo destacando el interjuego de las desigualdades sociales, políticas y económicas en su configuración. En el caso de los procesos de adopción analizados, la complementariedad de papeles entre los miembros de los grupos de origen de los niños y aquellos de los nuevos grupos familiares que se encargarán de su cuidado, se gesta desde el momento en que los primeros son imposibilitados de poder cuidar a sus niños y, por lo tanto, es necesaria la inclusión en otro grupo familiar. Como veremos en el próximo apartado, este último —a los ojos de los agentes estatales que deciden la entrega en adopción de los niños— goza de mejores condiciones morales y/o materiales para dedicarse al cuidado de los niños. Ahora bien, esta diferencial valoración de los grupos domésticos, si bien se origina en otras instituciones que participan del proceso en que se orienta a los niños en adopción —tales como los juzgados de familia y las oficinas de promoción y protección de derechos de los niños—, se encarna en lógicas y rutinas institucionales de los hogares convivenciales donde los niños atraviesan una buena porción de tiempo en el que se decide cuál será su futuro. Por lo tanto, esta etapa resulta fructífera para analizar los mecanismos institucionales que van demarcando el lugar subordinado de las familias de origen y el distanciamiento que se va configurando entre los niños alojados según se vinculen o no con un nuevo grupo doméstico. En ese sentido, la noción de “didáctica de la distancia social” de Brites (2009) resulta iluminadora para dar cuenta de los mecanismos de los dispositivos de cuidado institucional que propician la segmentación en el grupo de pares.

Es por ello que el siguiente apartado avanza en el análisis de los sentidos, las rutinas y las lógicas que organizan la vida cotidiana de los hogares convivenciales en lo que refiere a las valoraciones sobre las familias de origen de los niños.

DE MICROPRÁCTICAS, SENTIDOS Y RUTINAS INSTITUCIONALES QUE DESALIENTAN LAZOS SOCIALES Y DEMARCAN POSICIONES SUBALTERNAS

Como muchos otros estudios afirmaron para nuestro contexto regional (Daroqui y Guemureman, 2001; Villalta, 2004; Rizzini y Pilotti, 2009; Schuch y Fonseca, 2009; Ribeiro, 2012) los niños que pueblan las instituciones de protección a la infancia provienen de los sectores más empobrecidos de nuestra sociedad, por lo tanto, sus adultos responsables también. En efecto, en su gran mayoría, los niños que son colocados en los dispositivos de cuidado institucional del conurbano bonaerense provienen de los barrios más pobres del área metropolitana de Buenos Aires. Se trata de niños que antes de su ingreso a instituciones de este tipo estaban en situación de calle, o bien residían en espacios con altos niveles de pobreza y vulnerabilidad estructural.

Los niños y las niñas son alojados en “hogares convivenciales” dado que al cabo de una serie de intervenciones a cargo de agentes estatales, estos evaluaron y ponderaron que —al menos temporalmente— esos niños no pueden continuar bajo el cuidado de los miembros de sus grupos domésticos ya que estos son “negligentes” o bien porque los exponen a situaciones de “riesgo” o de “violencia” (según las categorías utilizadas por los actores sociales de ese campo institucional durante el trabajo de campo realizado). Se trata de niños que —a los ojos de los agentes estatales encargados de su protección— no recibían los cuidados que se presume o se sostiene son adecuados y necesarios³.

3 Las oficinas de promoción y protección de derechos dependen del poder ejecutivo provincial o municipal, están facultadas para intervenir en situaciones de vulneración de derechos de los niños, niñas y adolescentes y, de ser necesario, tomar una “medida excepcional de protección de derechos” que supone la separación de sus grupos domésticos. Los juzgados de familia están encargados de supervisar que esas medidas se ajusten a derecho (se hayan agotado todas las alternativas previas a la toma de la medida excepcional). Al momento de realización del trabajo de campo, estas entidades judiciales eran las encargadas de evaluar a aquellas personas que desean adoptar, inscribirlas en un Registro y seleccionar una pareja para un niño en particular. Estas disposiciones se basan en dos leyes provinciales la Ley 13 298 (crea el “Sistema de Promoción y Protección Integral de Derechos del niño/a y adolescentes de la PBA”), y la Ley 13 634 (complementaria a la primera, que elimina los Tribunales de Menores, crea el Fuero de Responsabilidad Penal Juvenil y dispone la reforma de los Tribunales de Familia en Juzgados Unipersonales de familia). A su vez, a nivel nacional desde el año 2005 rige la Ley 26 061, que postula que el Estado —a través de las políticas públicas universales, relativas a educación, vivienda, salud, etc.— debe garantizar el acceso a diferentes servicios y políticas públicas con el fin de restituir los derechos que los niños tienen vulnerados.

Los hogares convivenciales ubicados en el conurbano bonaerense —ya sean “asociaciones civiles” o “fundaciones”, laicas o religiosas— han firmado un “convenio de cooperación” con el Organismo Provincial de la Niñez y Adolescencia del Estado provincial a partir del cual se comprometen a “asegurar al niño la protección y cuidado necesario para su bienestar”⁴. La labor de los agentes institucionales de los hogares convivenciales administrados por organizaciones de gestión privada se encuadra en la categoría “trabajo reproductivo” de Colen (1995)⁵, en tanto se responsabilizan por el cuidado, la crianza y la socialización de los niños —para seguir con la definición de esta autora— dado que estas tareas ya no están en manos de los miembros de sus unidades domésticas de origen, sino que, debido a la intervención de agentes estatales, pasó a manos de los hogares convivenciales.

Por lo tanto, los grupos domésticos de los que provienen los niños alojados en los hogares convivenciales cargan con una valorización negativa en tanto son responsables de la falta de cuidados adecuados en su crianza. Estas “crianzas imperfectas” fundamentan las medidas a partir de las cuales los agentes estatales deciden el alejamiento de los niños de sus grupos domésticos y su inserción en los dispositivos de cuidado institucional. Así lo señalaba una de las entrevistadas:

Se llega a estar en un hogar o en un instituto porque hubo previamente un montón de desaciertos por parte de la familia. No cualquier chico va a venir a vivir a un hogar [...] estos chicos estarían en situación de calle, de riesgo social, así es la etiqueta (Operadora, Hogar Los Pequeños, 10/06/2009)⁶.

4 Según el protocolo de convenio de cooperación entre ese organismo y los hogares. Por su parte, los hogares convivenciales reciben un monto fijo de dinero por cada uno de los niños que alojan. Esa oficina también tiene bajo su cargo otros hogares, los “oficiales”, que dependen de manera directa de esa agencia estatal, pero no serán abordados en este trabajo. Este organismo ocupó y ocupa el rango de subsecretaría y de secretaría según las gestiones de gobierno. Actualmente, el actual Organismo Provincial de la Niñez y Adolescencia tiene rango de Subsecretaría del Ministerio de Desarrollo Social del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Al momento de realizar la investigación, esa entidad pasó a ser definida como Secretaría de Niñez y Adolescencia.

5 La autora entiende por trabajo reproductivo “el trabajo físico, mental y emocional necesario para la generación, crianza y socialización de los niños, así como la manutención de casas [*households*] y personas (desde la infancia hasta la vejez)” (1995, p. 78). Además sostiene que dicho trabajo es diferencialmente experimentado y valorado, y está asociado a las desigualdades en el acceso a los recursos materiales y sociales en un particular contexto histórico y cultural.

6 Todos los nombres —tanto de las personas, como de las instituciones— son ficticios con el fin de resguardar las identidades de las personas que aceptaron participar en la investigación que llevé a cabo entre los años 2007 -2013.

En ese sentido, las formas de ejercer la crianza de los niños por parte de los grupos domésticos alteran los patrones familiares que despliegan los actores sociales de las agencias estatales —facultados para decidir el reintegro o la orientación de los niños hacia la adopción— y son pensados en tanto que desaciertos, dado que quebrantan los modelos hegemónicos de cuidado de los niños. Hegemónicos en tanto se trata de una “determinada distribución de las ‘obligaciones’ y las formas de validación de la ‘responsabilidad parental’, que recuperó sobre todo las valoraciones acerca de la vida familiar de las clases dominantes” (Santillán, 2009, p. 266)⁷. Esas “crianzas imperfectas” —a los ojos de los agentes institucionales— balizan los distintos valores asociados a la organización de la vida familiar y a la crianza de los niños de los actores sociales implicados en estos procesos (Fonseca, 2002). Pueden ser pensadas —como plantea Vianna (2002)— en tanto que modelos familiares ideológicamente percibidos como incorrectos o imperfectos en los que se combinan criterios variados de desigualdad social (desigualdad económica, de género, etc.). La descalificación de esos arreglos relativos a la crianza abre una vía de cuestionamientos acerca del desempeño de esos adultos como responsables de los niños. Por lo tanto, como sugieren Ginsburg y Rapp (1995), quién está habilitado para criar o no a sus hijos, quién puede transformarse en padre o madre, son cuestiones que no pueden dejar de ser analizadas sin atender a las relaciones de poder y a la desigual distribución de los beneficios simbólicos de estar en “la normalidad”, como señaló Bourdieu (1998).

Esa valoración negativa del trabajo reproductivo llevado a cabo por los miembros de los grupos domésticos se encarna en prácticas y rutinas institucionales en las que queda plasmada su posición subalterna. Una parte de las prácticas a las que aludo se pueden comprender mejor si se atiende a una dimensión de análisis que refiere a una serie de microprácticas que se despliegan en estos universos institucionales. Se trata de prácticas minúsculas y cotidianas, que conforman una suerte de rutina institucional en relación con los miembros de los grupos de origen de los niños que los “visitan” y que tienen en muchos casos un objetivo disuasorio o, al menos, señalar

7 El modelo de familia (que prescribe roles de género, maternidades y paternidades), indica Durham, en tanto modelo, es una construcción sintética en la cual “la realidad nunca cabe por entero” (1998, p. 72). El hecho de encontrar en el mundo fenomenológico apropiaciones y alteraciones de ese modelo (que remite a las dinámicas de grupos sociales) no lo invalida, en tanto como manifiesta la autora “las reglas culturales modelan el comportamiento, pero nunca lo determinan de modo absoluto” (1998, p. 73).

al “visitante” que está siendo evaluado —dado que se duda acerca de su accionar como responsable de los niños— y que ocupa una posición subalterna. Así, en un expediente relevado en el trabajo de campo, se podía leer: “Se desarrolló una audiencia con la madre del niño. La señora expresó su deseo de recuperar a Nicolás [el hijo], pero afirma que la operadora del hogar ‘cada vez que ella va la mira mal’”⁸. A simple vista, la expresión así transcripta y sin estar inserta en un contexto mayor, infantiliza a esta mujer, en tanto sugiere una excusa banal. Sin embargo, ese gesto da cuenta de una serie de prácticas que conforman la rutina de muchos de los hogares conviviales que colabora en tornar poco amigable la permanencia de los familiares de los niños allí y que naturaliza el lugar subordinado que se asigna a los miembros de los grupos domésticos. Así, la rigidez o reducción del horario de visita, los espacios delimitados en donde estas visitas se llevan a cabo, la prohibición de realizar determinadas actividades con los niños, van demarcando la forma subordinada que los miembros de los grupos domésticos ocupan esas estructuras institucionales. Posición subordinada que se asienta en el cuestionamiento de sus capacidades para la crianza de sus niños y, por lo tanto, su posible reemplazo por otro grupo doméstico. En estos espacios institucionales el comportamiento de los miembros de los grupos domésticos se torna objeto de evaluación y —en ocasiones— de sanción y, entonces, la vinculación con los niños puede verse limitada o interrumpida.

Ahora bien, estas prácticas y disposiciones institucionales si bien toman a los miembros de los grupos de origen de los niños como objetivos primeros, los niños también experimentan —justamente durante esos momentos— la ponderación negativa que realizan los agentes institucionales acerca de los adultos de sus grupos de origen. Así, estas prácticas y rutinas institucionales funcionan como una “didáctica” que busca incidir en las subjetividades de los niños alojados y que coloca como una posibilidad el “desprendimiento” (Yanagisako, 2002) de su grupo de origen, el distanciamiento social o el “alejarse” (Leinawaever, 2009) de su grupo doméstico de origen para “conectarse” (Carsten, 2000) con otro.

8 Expediente caratulado “art. 10 Ley 10 067”, relevado en el año 2007, en un tribunal de menores de un departamento judicial de zona sur. En el año 2007, en ese departamento judicial, la Ley 13 298 (crea el “Sistema de Promoción y Protección Integral de Derechos del niño/a y adolescentes de la PBA”) no estaba aún totalmente implementada, por tal motivo, el expediente corresponde a un tribunal de menores y la carátula del expediente refiere a una ley derogada. Para comprender mejor el proceso de transformación de ley que regula los derechos de los niños, niñas y adolescentes en Provincia de Buenos Aires véase Ana Laura López (2008).

El próximo apartado da cuenta de cómo esa didáctica que se despliega en los hogares convivenciales analizados va configurando una diferenciación al interior del grupo de los niños a partir de su conexión o la falta de ella con un nuevo grupo doméstico. Esta diferenciación se va tramando en diferenciales estatus, acceso a bienes materiales y simbólicos y, por lo tanto, colabora en la conformación de relaciones jerárquicas entre los niños.

LA FABRICACIÓN DE LA DISTANCIA SOCIAL ENTRE LOS NIÑOS

Para comprender cómo se construye y reproduce la diferenciación social entre los niños es necesario atender a las distinciones simbólicas que la fundamentan, reparando para ello en lo que es valorado positivamente, lo que es significado como deseable en el campo institucional dedicado a la protección de la infancia. Como ya postularon otros autores, este consagra a la familia como el ámbito preferencial para la crianza de los niños (Schuch y Fonseca, 2009; Magistris, Barna, Ciordia, 2012).

Esa concepción adquiere específicos sentidos en los dispositivos de cuidado institucional. En ese sentido, plantea Snizek (2008), para el caso de los pequeños hogares en la ciudad de Curitiba, esas instituciones se configuran “en ambientes que buscan la realización de los ideales de los ambientes familiares, mostrando el valor simbólico de la familia y los esfuerzos que son hechos en su nombre” (pp. 152-153)⁹. Pero como ya señaló Bourdieu (1998), la familia en su definición legítima es un privilegio que se instituyó en norma universal, pero se basa en condiciones que no tienen nada de universal porque no están distribuidas uniformemente (ingresos, vivienda, etc.). El “trabajo de institución” de la familia se realiza también en estos procesos en tanto selecciona y realiza determinadas familias y destituye otras. Esto fue abordado por otras autoras, como en el caso de Noceti (2008), quien da cuenta de cómo las “familias” de origen de los niños son descalificadas por los agentes institucionales y por los propios niños “mayores” (de siete a doce años) mientras que, por el contrario, es ansiada por los más pequeños¹⁰. Según la investigadora, los padres

9 Snizek, en la Ciudad de Curitiba, repara en el período en que los niños se hallan institucionalizados, focaliza en las prácticas y en los comportamientos promovidos por las instituciones para generar niños dispuestos a la adopción. Para ello Snizek apela a la categoría de “liminaridad” (estado producido en la estadía en los pequeños hogares) para dar cuenta del pasaje que opera en los niños: desde su familia biológica a su inserción en una familia adoptiva.

10 Noceti (2008) analiza los “modos de vida” de dos hogares convivenciales ubicados en los alrededores de la ciudad de La Plata con el fin de relevar la “adecuación” de las prácticas con los medios-fines institucionales en función de las nuevas nor-

y las madres de los niños albergados en hogares convivenciales son denominados “los biológicos”. Tal denominación —como señala la autora— es ecuánime en cuanto a cómo se los ha desposeído de todas las funciones “sociales” y remitidos al lugar de “pura naturaleza” y, a la vez, se presenta a los niños exentos de todo lazo social. A su vez, resulta interesante el trabajo de Di Iorio (2007) quien ha indagado acerca de cómo los niños residentes en hogares convivenciales establecen una clasificación a partir de la oposición “los que viven en el hogar” (dando por sentado que sucede eso porque “tienen una mala familia”) y “los que viven con su familia” dado que se trata de una “buena” familia (Di Iorio, 2007)¹¹.

Por lo tanto, en el despliegue de prácticas y lógicas institucionales que hacen al desarrollo del trabajo reproductivo al que los agentes de los hogares convivenciales se abocan, se presenta como deseable integrar una familia, esto es, que la entrega en adopción o la posibilidad de transferir los niños a otro grupo doméstico es celebrada y promovida por los agentes de estas instituciones. Y, a su vez, la conexión con un nuevo grupo doméstico establece distinciones al interior del grupo que convive en un mismo dispositivo de cuidado institucional. A partir de esa nueva conexión, las relaciones sociales entre los niños y entre estos y los adultos, van sufriendo modificaciones y en el grupo de los niños se van demarcando distintos estatus según esa conexión se geste o no. Esas distinciones son construidas y aprendidas por los niños en la vida cotidiana del hogar convivencial, pero también en otros contextos institucionales, como sostengo más adelante.

Las vivencias de dos niñas, Solange y Jazmín, de nueve y siete años respectivamente, que conocí durante el trabajo de campo en un hogar ubicado en la zona sur del conurbano bonaerense, arrojan luz acerca de cómo se van fabricando las diferenciaciones sociales, se van demarcando las posiciones sociales y los estatus entre los niños que se encuentran alojados en los hogares convivenciales a la espera de una resolución acerca de su futuro¹². Su experiencia resulta revelado-

mativas sancionadas bajo el espíritu de la Convención Internacional de los Derechos de los Niños.

11 Jorgelina Di Iorio se interroga sobre las representaciones sociales de la institucionalización en niños y niñas que conviven en hogares convivenciales en la Ciudad de Buenos Aires y analiza los procesos de construcción de identidad.

12 Se trata de un hogar convivencial para niñas, en el que comencé a realizar trabajo de campo realizando diferentes acciones: el seguimiento de casos, el relevamiento de legajos institucionales y las entrevistas a los agentes institucionales. A su vez, a partir de las relaciones sociales que fui construyendo, realicé entrevistas a personas que estaban en proceso de adopción de niñas allí alojadas o cuya adopción ya había finalizado.

ra para conocer los sentidos que niñas como ellas atribuyen a la conexión con un nuevo grupo doméstico y también cómo, a partir de esta vinculación, se modifican las relaciones sociales entre ellas y el resto de los actores sociales del hogar (las compañeras y las operadoras)¹³. Los distintos fragmentos de las entrevistas realizadas en la casa del matrimonio han sido seleccionados dado que condensan las distintas modalidades a través de las cuales se trazan las jerarquías sociales entre los niños de un hogar. El material etnográfico utilizado aquí se basa en los encuentros mantenidos en el comedor-cocina de la casa del grupo familiar. Solange y Jazmín participaron en algunas partes de las entrevistas dado que se aburrían, se cansaban y expresaban sus deseos de mirar películas o salir a jugar al patio. Sin embargo, las niñas participaban a distancia de la conversación que manteníamos con Alejandra. Cuando creían que era necesario completar, ratificar o rectificar lo que ella relataba intervenían desde el ambiente contiguo donde miraban la televisión.

Una de las primeras vías de análisis de la didáctica de la distancia social refiere a las experiencias que transitan los niños en la cotidianidad de los hogares convivenciales a partir de las relaciones sociales e interacciones con sus pares. Los niños significan y experimentan su alojamiento en los hogares convivenciales al calor del conocimiento que implican las experiencias de sus compañeros de institución. Así, cuando los niños comienzan a vincularse con adultos ajenos a sus grupos domésticos, posibles padres adoptivos, aquellos que aún no comienzan a hacerlo desearían poder contar con esa posibilidad. Esas vivencias compartidas junto a otros niños y los adultos que pueblan los dispositivos de cuidado institucional dejan rastros, sentimientos y emociones. Como señala Gessaghi (2016), es necesario recuperar “el carácter sensible de la desigualdad” para poder comprenderla. La dimensión emocional de esta experiencia —entendida no como un estado interno e individual de los sujetos, sino como producto sociocultural— resulta indefectible para comprender cómo los niños se van configurando en interacción con pares y

13 “Operadoras” es un término utilizado en estos dispositivos de cuidado institucional para denominar a las personas que cotidianamente cuidan a los niños que viven allí. Generalmente está reservado para aquellas personas que no realizan una tarea que dependa de un título profesional (tales como psicólogo, trabajadora social, psicopedagoga, etc.). También se las suele denominar “tías”. Ambas categorías son utilizadas en femenino ya que las tareas reproductivas han sido tradicionalmente delegadas en las mujeres. A su vez, la utilización de términos asociados al parentesco, como “padrinos” y “tías”, y la categoría nativa “hogar” (para denominar los establecimientos donde son alojados los niños) nos introducen en un campo institucional que toma de modelo al ámbito familiar y doméstico.

adultos, y van otorgando sentido al proceso que van transitando por estas instituciones.

La dimensión emocional (en la que la afectividad tiene un rol central en estos procesos) forma parte de la experiencia de Solange y Jazmín durante su estadía en los dispositivos cuando se estaba decidiendo acerca de su inclusión o no en otro grupo doméstico. Así lo fueron relatando Solange y Jazmín, junto a Alejandra:

Entrevistadora: —¿Qué les pasaba a ustedes cuando iban los padrinos¹⁴ de las otras chicas y ustedes aun no conocían a Alejandra y a Pablo?

Solange: —Nos poníamos mal.

Alejandra se dirige a Jazmín: —Cuando iban los padrinos de las otras chicas

Jazmín: —Sí.

Alejandra: —Y ustedes no tenían padrinos ¿vos cómo te sentías?

Jazmín: —Remal.

Entrevistadora: —Se ponían mal porque las otras chicas sí tenían y ustedes querían tener.

Solange asiente.

El lenguaje de la emoción y de los sentimientos que utilizan las niñas aquí para dar cuenta de sus vivencias en la cotidianeidad del hogar convivencial, lejos de ser consideradas como un insumo íntimo y privado, próximo a fenómenos psicológicos, pueden ser pensadas como un fructífero insumo para comprender atributos de la didáctica de la distancia social que va tallando los vínculos en y entre los niños. En ese sentido, las emociones y los sentimientos —como plantea Pita (2010)— son la materia con la que se construyen los lazos entre personas, son producto de las relaciones entre los individuos, la cultura y la sociedad. Las experiencias emocionales singulares vividas por las niñas son producto de la interacción con otros niños y con otros agentes institucionales.

Es en la cotidianeidad de las interacciones sociales en las que las niñas comprenden que contar con nuevos adultos que se responsabilicen por su cuidado es algo importante, altamente valorado entre las otras chicas que también residen en la institución. Y, por lo tanto, no tener padrinos, las coloca una posición social desigual, en tanto no acceden a una serie de recompensas simbólicas y materiales. En efecto, Jazmín y Solange relataron en la entrevista que una de las operadoras del hogar convivencial les dijo que al día siguiente iban a

14 El término “padrinos” designa a aquellas personas que comienzan una vinculación con los niños y están en proceso de adoptarlos.

conocer a un matrimonio dado que ellas eran las que habían tenido “el mejor comportamiento” de todas las chicas del hogar. Por lo tanto, la posibilidad de entablar una relación con personas que puedan devenir responsables de los niños es altamente valorada, es simbolizada como un “premio”, constituida en algopreciado por los niños y por los agentes institucionales¹⁵.

Estas distinciones sociales promueven que para tener padrinos —como manifiestan Solange y Jazmín— implique posicionarse de otra forma al interior del hogar (respecto de los demás niños y de las operadoras). Esto implica un cambio de estatus en relación con los otros chicos del hogar, según se cuente o no con nuevas conexiones. Alejandra relata que el día en que conoció a las niñas se quedó atónita al escuchar el pedido de Solange a una de las operadoras, dado que le solicitó que les dijera a unas chicas que ocupaban una mesa en el jardín que se retiraran de ahí, ya que ella junto a su hermana la ocuparían con su “madrina”. Explica Alejandra: “dijo ‘sacame esas de ahí que necesito la mesa’”. Así, interesa resaltar cómo el proceso que implica la construcción de la conexión afectiva entre los adultos y los niños, también genera y naturaliza relaciones jerárquicas entre estos (entendidas como mayor estatus y prestigio).

Así, entre las propias niñas se comienza a trazar una diferenciación, cierta jerarquía social, donde Solange y Jazmín consideran que poseen un estatus diferente a sus otras compañeras. Este cariz que tomó la relación con las otras chicas del hogar se acentuó aún más cuando las niñas comenzaron a vivir en la casa de Alejandra y Pablo. Alejandra relata que en algunas oportunidades había llevado a su casa, solo por unos días, a Sandra, una niña que vivía en el hogar convivencial¹⁶. Este tipo de acciones son usuales en este campo

15 Therborn (2015) se pregunta por los mecanismos que producen la desigualdad y destaca cuatro: el distanciamiento, la jerarquización, la exclusión y la explotación. El primer mecanismo mencionado, afirma el autor, muchas veces se camufla con planteos que explican los “logros” de un sujeto en función de sus acciones individuales (la consagración de ganadores, las “recompensas legítimas” o distinciones a sujetos sociales en función de características individuales) y no se pondera que esas distinciones sociales —incluso aquello que se considera un logro— son producto de un ordenamiento social desigual. En ese sentido, la conexión con un grupo doméstico distinto al de origen es entendido como una recompensa, y ese significado es compartido por las personas que pueblan los dispositivos de cuidado institucional, de lo contrario no constituirían un elemento de diferenciación social.

16 El primer año en que realicé trabajo de campo en el Hogar María, asistí al cumpleaños de quince de Sandra. Hija de una migrante interna con una enfermedad degenerativa, Sandra tiene pocas chances de egresar con algún integrante de su grupo doméstico (dada la lejanía de la casa y la extrema miseria en la que viven) y, debido a la edad, tampoco saldría en adopción. Sandra es una de las chicas más viejas del

institucional y leídas como una forma de “agradecer” todo lo que esa institución realizó por las niñas cuando estaban bajo su cuidado. Pero las visitas de Sandra se suspendieron ya que ellos percibieron una actitud en Jazmín, respecto de la compañera del hogar, que consideraron poco apropiada. Relata Alejandra “no sé cómo explicarlo... como si Sandra fuera la sirvienta”. Según relata, Jazmín gustaba pedirle a su excompañera que hiciese distintas tareas domésticas que Alejandra les encargaba (esto es: poner la mesa, acomodar el cuarto, etc.).

Pero, además, para las operadoras que las niñas cuenten con “padrinos” también las ubica en otro estatus en relación con las chicas que están viviendo en el hogar y no cuentan con lazos sociales que las encaminen a un próximo egreso. Relata Alejandra —en una de las primeras oportunidades en que visité su casa— que un día llegó al hogar y encontró a Solange llorando, una operadora la había retado y la había enviado a la Dirección a cumplir una penitencia ya que se había peleado con otras nenas. Según Alejandra, Solange no había comenzado el altercado, pero quien sufrió la penitencia fue ella. Alejandra atribuye esa “injusticia” a la nueva situación que atravesaban las niñas:

Es que aparte cambió el trato con las chicas del hogar, con las celadoras, ya no eran las nenas del hogar [...] y ya cuando alguna se sentía ofendida por ellas, las celadoras tomaban partido por las otras porque eran las que estaban indefensas. Entonces, ya ellas no encajaban allá. Y fue como medio difícil para ellas.

Asociada a la idea de adquirir otra posición en el hogar convivencial, la vinculación con los padrinos es una fuente de recursos a los que las niñas no acceden fácilmente mientras se encuentran en la institución. En ese sentido, la transferencia a otro grupo doméstico supone que los nuevos adultos responsables de los niños están en condiciones de dispensarle “bienes de cuidado”, tal como plantea Vianna (2002)¹⁷, socialmente valorados, no solo por los agentes del campo institucional (como jueces, agentes judiciales y administrativos, etc.) sino también

hogar, como me explicó una de sus compañeras, no por la edad, sino por la cantidad de años de permanencia en la institución.

17 En la noción “bienes de cuidado” Vianna señala los costos sociales de la formación y manutención de niños, esto es, planes de salud, matrículas de las escuelas privadas, los cursos de idioma extranjero, todos los productos que de algún modo “fetichizan” la idea de cuidado. Tal como plantea Fonseca, este trabajo se aleja de una concepción “aristocrática del cariño” en tanto esa noción supone que el verdadero afecto no se mezcla con el dinero (los “mundos hostiles” de Zelizer, 1992) y opaca las necesidades materiales ineludibles en todas las relaciones sociales (Brites y Fonseca, 2014).

por los niños y los miembros de sus grupos domésticos. Así, en uno de los expedientes judiciales relevados se podía leer la voz de una abuela —que la agente judicial se encargó de registrar— preocupada por el futuro de una de sus nietas adolescente que estaba siendo transferida a otra mujer (profesional, soltera, promediando los cuarenta años): en una audiencia le pregunta si “la iba hacer estudiar” (sic). Esto es, la transferencia a otro grupo doméstico implicaría para la adolescente mejores condiciones de vida. Pero ello también supone el sacrificio del cariño de los miembros de los grupos de origen en beneficio de “un bien superior”, el bienestar de los niños. Como sostuvimos desde el inicio del artículo, la desigualdad social está en el centro del sistema de adopción. Lo que interesa señalar aquí es que los niños se familiarizan y naturalizan el diferencial acceso a recompensas materiales y simbólicas. Para las niñas, la vinculación con Alejandra y Pablo posibilita acceder a salidas y a algunos bienes de consumo (tales como jugo, galletitas, ropa nueva y propia, calzado adecuado) que estando en el hogar no alcanzan a disfrutar. Así relata Alejandra que al cabo de los primeros fines de semana que pasaron junto a las niñas, al regresar, en la puerta del hogar, el matrimonio no alcanza a despedirse dado que las niñas entran rápidamente para encontrarse con sus compañeras y relatarles los lugares a los que habían ido, los alimentos que habían comido, las actividades que habían realizado fuera de la institución y junto a ellos. En fin, relatarles a las compañeras que ahora “sí tenían.”

Las distintas experiencias que las niñas atraviesan en el hogar se complementan con el de otras instituciones a las que asisten, como la escuela. La convivencia en el hogar sin duda se realiza en unas condiciones sociales y materiales que no son las óptimas. Sin embargo, es necesario enfatizar que las condiciones materiales conforman solo un aspecto (considerado importante también por los adultos que adoptan a los niños), pero no es solo ello. Como señala Fonseca (1998), en su análisis acerca de la circulación de niños en Porto Alegre (en su mayoría, provenientes de los sectores más pobres), la privación económica es un factor clave, pero siempre está mediado por factores culturales y sociales. Como se ha intentado señalar, en estos contextos institucionales los niños separados de sus grupos domésticos no solo se encuentran viviendo con faltas materiales, sino también con la ausencia de adultos que puedan responsabilizarse por ellos. “No tener” alude entonces a una orfandad social, a una categoría de niños pobres y sin adultos responsables que —parafraseando a Leinaweaver (2009)— les provean apoyo¹⁸.

18 Leinaweaver (2009), en su trabajo sobre los procesos de transferencia de niños en Ayacucho, Perú, explica que en los Andes existe una palabra en quechua, wakcha, que podría ser traducida como huérfano, pero que antes de la llegada de los espa-

A Solange le gritaban en clase que era una muerta de hambre y ella se callaba la boca, se sentaba, miraba el techo y pasaba las cuatro horas de colegio. Entonces, nos pareció bueno que pueda ir y arrancar el año desde una igualdad: tener su mochila, sus cuadernos, su guardapolvo. Cuando nosotros las conocimos no lo tenían, lo que tienen en el hogar es de donaciones que la mayoría de los casos es usado, requeteusado y más que recontrarrecosido, faltan colores, falta... ¡falta de todo! Entonces empezar el año con la mochila nueva, las zapatillas nuevas... nada, fue darles otra posibilidad. [...]

Y tenía una compañera del hogar, a la cual Solange después discriminó porque no quería sentirse igual que como se había sentido antes, nosotros la retamos. Así que comprábamos hojas para Juana y para ella porque la consigna era “andá y compartí con Juana, a vos no te gustaba no tener, Juana no tiene” [...] esas cosas tan tontas a ellas las puso tan encima, es como que habían alcanzado la cima... [...] coincide justo que la escuela está en un barrio que es bastante humilde y nosotros compramos lindas mochilas, compramos lindas carpetas y allá, en aquél barrio era ¡guau! ¿Viste? yo pensé que yo me perseguía, que llegábamos a la escuela a dejarlas y todo el mundo nos miraba. Y no, no. Después nos dijeron las maestras que querían hablar con nosotros, felicitarnos por la obra de amor que estábamos haciendo y que toda la escuela comentaba sobre el tema. Y toda la escuela incluía los padres afuera¹⁹ (Casa de la entrevistada, zona sur del conurbano bonaerense, enero-2011).

Así, para las niñas contar con la conexión con el matrimonio, sobre todo cuando se trata de candidatos firmes para su transferencia a otro grupo doméstico, denota otro cambio: el de distanciarse de la pobreza y, enlazado con ello, el de cambiar de estatus social. Los pequeños acontecimientos de la vida cotidiana —tales como ir acompañadas por el matrimonio a los actos escolares— restituían imágenes de personas morales que las niñas gustaban mostrar a sus compañeras, a los docentes, a los profesionales que las atendían,

ñoles significaba “pariente de pobre gente y baja generación”. Señala la autora “a lo largo de toda la historia de los wakcha en los Andes, el concepto parece casi completamente desvinculado de la imagen de un niño cuyos padres biológicos han muerto. Esta noción es usada para referir a un tipo de persona que no solo es materialmente pobre, sino que es huérfano. La orfandad no refiere exclusivamente a la falta de padres biológicos, sino fundamentalmente a aquellas que carecen de conexiones familiares o se “sienten apartados” de sus grupos de origen.

19 Alejandra refiere a los padres de los niños que concurrían a esa escuela porque en una oportunidad, cuando fue a retirar a las niñas, escuchó a unas madres que aguardaban a sus hijos en la puerta de la escuela. Según relata, ese grupo de madres se quejó de las niñas del hogar convivencial al que iban sus hijas, consideraban que era mejor que esas niñas no concurrieran a esa institución escolar. Alejandra concluye: “los chicos en la escuela repiten lo que los padres dicen. Y así las trataban, no solamente a ellas, también al resto”.

en fin, al resto. Poder constituirse en personas moralmente aceptables es un aliciente que colabora en la fundamentación de volver deseable tener “una familia” y gozar así —parafraseando a Bourdieu (1998)— del beneficio de la normalidad, de formar parte de una “familia legítima”²⁰.

Tal beneficio, como señalamos en los primeros apartados, lejos está de ser repartido por igual al conjunto de los diversos grupos domésticos implicados en los procesos de adopción. En este sentido, estas familias cuentan, además, con el reconocimiento otorgado por los agentes estatales, quienes seleccionaron y “nombraron” como responsables de las niñas a Alejandra y su marido. La eficacia simbólica del nombramiento —según Bourdieu (1996)— a manos del estado supone anunciar con autoridad lo que una persona es, “su definición social legítima”. Estos actos de consagración también operan invisibilizando el conjunto de prácticas y mecanismos institucionales —asentados en desigualdades sociales— que colaboran en la orientación de los niños hacia la adopción.

REFLEXIONES FINALES

Si bien desde la literatura académica se avanzó profusamente en señalar que la desigualdad fundamental de estatus socioeconómico entre los miembros de los grupos domésticos de origen y los padres adoptivos es una característica central de los procesos de adopción, en este artículo interesó analizar cómo las desigualdades sociales son reforzadas e intensificadas al interior de los dispositivos de cuidado institucional durante el período en que se pondera la orientación de los niños hacia la adopción.

Se sostuvo que parte del trabajo reproductivo al que se abocan los agentes de los hogares convivenciales es tornar deseable integrar una familia. Y para ello una de las lógicas institucionales que se despliega es la descalificación —las “crianzas imperfectas”— de las “competencias parentales” (Ribeiro, 2012) de los miembros de los grupos domésticos de donde provienen los niños. El cuestionamiento de esas competencias parentales es necesario para que los niños puedan ser orientados hacia otros grupos domésticos. Y ello, como se señaló, se plasma en una serie de microprácticas que conforma la rutina de estas instituciones que promueve la naturalización de la posición subalterna de los miembros de los grupos domésticos, y la fragilización de los lazos sociales entre ambos polos de la relación.

20 Aquí me inspiro en Bourdieu y por eso utilizo ese término (y no grupo doméstico como hice anteriormente), Familia, como una descripción pero también como una prescripción, que contribuye a hacer realidad lo que evoca.

Se planteó también que esas microprácticas se desarrollaban junto a una serie de mecanismos institucionales que conformaban una “didáctica de la distancia social” que tenía por fin que los niños comenzaran a sopesar otras alternativas a sus grupos de origen. Parte de esa didáctica se compone de los sentidos atribuidos a “tener padrinos”, esto es, el acceso a una serie de recompensas materiales (distintos bienes de consumo, así como “bienes de cuidado”) y simbólicas (el beneficio de estar “en la norma”, como señala Bourdieu). La obtención de esas recompensas simbólicas también significa distanciarse no solo de sus grupos de origen sino también de aquellos niños que no gozan de una vinculación con futuros adoptantes y trazar así una jerarquización al interior del hogar convivencial entre los pares. Así, los mecanismos y las lógicas que se desarrollan en los hogares convivenciales de alguna manera reproducen la distancia social existente entre los grupos domésticos de origen y los adoptivos en las relaciones sociales que se tejen al interior del grupo de niños. De modo que las desigualdades sociales que operan en la transferencia de los niños de unos grupos domésticos hacia otros se ve reforzada al interior del grupo de pares.

Sumado a ello, para aquellos niños y niñas que se tornan “inadoptables” —Sandra resulta un buen ejemplo de ello, pero también muchos otros chicos que, por diferentes razones, no logran ser transferidos a otros grupos domésticos— el no tener, los coloca en una posición social exponencialmente desigual. En ese sentido, el trabajo reproductivo que involucra el cuidado de los niños en estos dispositivos de cuidado institucional implica alternativamente la inclusión y la exclusión de determinados grupos domésticos y, también, de ciertas categorías.

Para finalizar, es necesario aclarar que los mecanismos y las lógicas institucionales descriptos —que conforman una didáctica que busca promover la aceptación por parte de los niños de integrarse a otro grupo doméstico, y que tales prácticas y valoraciones se asientan sobre desigualdades sociales y políticas— no son totalizadores y no determinan en todos los casos una aceptación pasiva y sin resistencia por parte de los niños. Es el caso de Melina, de doce años de edad, que vivía en el Hogar María en el momento en que realicé trabajo de campo. Todos los agentes institucionales se referían a ella con una expresión de tristeza, ya que su experiencia por el tránsito institucional mostraba de alguna manera el fracaso del sistema: ella no quería ser dada en adopción, aun cuando no contara con otros adultos con los cuales poder egresar del hogar. Una experiencia fallida con otro grupo doméstico bastó para que decidiese no volver a transitar por esa situación. Si bien los agentes institucionales y los de los órganos administrativos y judiciales

insistían en vincularla con un nuevo grupo doméstico —haciendo caso omiso de su negativa—, ella encontraba las formas para boicotear esas vinculaciones. Vale subrayar que los niños son sujetos sociales que activamente interpretan y buscan transformar la realidad en la que viven y no seres sobredeterminados por instituciones. No obstante, están inmersos en relaciones de poder y en muchas ocasiones su elección está acotada a un estrecho margen de posibilidades. Y esta desigual distribución de posibilidades —por ejemplo, cuando se sienten compelidos a velar por sus hermanos menores, cuando ponderan la falta de alternativas por parte de su grupo doméstico— les resta poder de decisión y los hace lidiar cara a cara con las desigualdades sociales. En ese sentido, sobre ellos también recaen las consecuencias negativas de las políticas económicas, sociales y las que están destinadas específicamente a aquella porción de niños cuyos derechos son vulnerados. Tales intervenciones están atravesadas por las contradicciones que surgen de la aplicación de una legislación que parte de la igualdad en abstracto de todos los niños y niñas —como las leyes que se sancionaron en nuestro país inspiradas en los principios de la Convención Internacional de los Derechos del Niño— y que proclama el “interés superior del niño” en nuestra sociedad cada vez más desigual (Fonseca, 1998; Colángelo, 2005). En esa dirección, interesa señalar cómo —aun cuando los niños son proclamados como “sujetos de derechos”— el proceso de orientación de los niños hacia la adopción (que persistentemente provienen de las familias atravesadas por la miseria) continúa siendo informado por desigualdades sociales. El objetivo de este trabajo es contribuir a la comprensión de los contextos sociales en que se lleva a cabo el trabajo reproductivo en estos dispositivos y de las condiciones sociales que propician la orientación de los niños hacia la adopción.

BIBLIOGRAFÍA

- Bourdieu, P. (1996). Espíritus de Estado. Génesis y estructura del campo burocrático. *Revista Sociedad*, (8), 5-29.
- Bourdieu, P. (1998). Espíritu de familia. En Neufeld, M. R., Grinberg, M., Tiscornia, S. y Wallace, S. (comps.), *Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*. Buenos Aires: Eudeba.
- Brites, J. (2007). Afeto e desigualdade: gênero, geração e classe entre empregadas domésticas e seus empregadores, *Cadernos Pagu*, 29, 91-109.
- Brites, J. y Fonseca, C. (2014). Cuidados profesionales en el espacio doméstico: algunas reflexiones desde Brasil. Íconos. *Revista de Ciencias Sociales*, 50, 163-174.

- Carsten, J. (2000). Introduction: Culture of relatedness. En Carsten, J. (ed.), *Cultures of relatedness: New approaches to the study of kinship* (pp. 1-36), Cambridge: University Press.
- Colángelo, A. (2005). La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje. Serie *Encuentros y Seminarios*. Recuperado de www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_colangelo.pdf
- Collard, C. (2004). La politique du fosterage et l'adoption internationale en Haït. En Leblic, I. (Dir.) *De l'adoption, des pratiques de filiation différentes* (pp. 241 – 267), France: Presses universitaires Blaise Pascal.
- Colen, S. (1995). 'Like a mother to them': Stratified reproduction and West Indian childcare workers and employers in New York. En Ginsburg, F. D. & Rapp, R. (orgs.) *Conceiving the New World order: the global politics of reproduction* (pp. 78-102). Berkeley: University of California Press.
- Daroqui, A. y Guemureman, S. (2001). *La niñez ajusticiada*. Buenos Aires: Editores del Puerto.
- Di Iorio, J. (2007). *Nosotros/Los otros: la niñez en las instituciones asistenciales*. Actas de las Jornadas de Sociología de jóvenes investigadores, Instituto Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: http://webiigg.sociales.uba.ar/iigg/jovenes_investigadores/5jornadasjovenes/EJE1/Mesa2_DiIorio.pdf
- Durham, E. (1998). Familia y reproducción humana. En Neufeld, M. R., Grinberg, M., Tiscornia, S. y Wallace, S. (comps.), *Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento* (pp. 59-83), Buenos Aires: Eudeba.
- Fonseca, C. (1998). *Caminos de adopción*. Buenos Aires: Eudeba.
- Fonseca, C. (2002). Inequality near and far: adoption as seen from the Brazilian favelas. *Law & Society Review* 36 (2), 101-134.
- Fonseca, C. (2004). Pautas de maternidad compartida entre grupos populares de Brasil. En Bestard, J. y Marre, D. (eds.), *La adopción y el acogimiento. Presente y perspectivas* (pp. 91-116), Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Fonseca, C. (2007). Apresentação. De família, reprodução e parentesco: algumas considerações. *Caderno Pagu*, 29, 9-35.
- Fonseca, C. (2012). The De-Kinning of Birthmothers. Reflections on Maternity and Being Human. *Vibrant*. 8 (2), 306-339.

- Gessaghi, V. (2016). *La educación de la clase alta argentina. Entre la herencia y el mérito*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Ginsburg, F. D. y Rapp, R. (1995). Conceiving the New Wolrd Order. En Ginsburg, F. D. y Rapp, R. (eds.), *Conceiving the New Wolrd Order. The Global Politics of Reproduction* (pp. 1-18), California: University of California Press.
- Godelier, M. (1993). Incesto, parentesco y poder. *El cielo por asalto*, 5, 99-115.
- Leinaweaver, J. (2009). *Los niños ayacuchanos. Una antropología de la adopción y la construcción familiar en Perú*. Lima: Institutos de Estudios Peruanos.
- López, A.L. (2008). *Los largos y sinuosos caminos de la reforma: Acerca de la transformación legislativa e institucional de la Provincia de Buenos Aires. Poder, resistencias, desidia y, por último, derechos de la infancia*. Observatorio de Jóvenes y Adolescentes, Instituto Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- Luzzi, M. y Neiburg, F. (2009). Prácticas económicas, derecho y afectividad en la obra de Viviana Zelizer. En Zelizer, V., *La negociación de la Intimidación* (pp. 11-19), Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Manzano, V., Novaro, G., Santillán, L. y Woods, M. (2010). Introducción a la problemática de la desigualdad. Hacia un abordaje antropológico. En Neufeld, M. R. y Novaro, G. (Comps.), *Introducción a la Antropología Social y Política. Relaciones Sociales. Desigualdad y Poder*, Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Marcus, G. (2001). Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. *Alteridades*, 11 (22), 111-127.
- Marre, D. (2009). Los silencios de la adopción en España. *Revista de Antropología Social*, 18, 97-126.
- Marre, D. y Briggs, L. (2009). *International Adoption: Global Inequalities and the Circulation of Children*. New York: New York University Press.
- Magistris, G.; Barna, A. y Ciordia, C. (Octubre, 2012). *Dilemas y sentidos en disputa acerca del binomio institucionalización-desinstitucionalización en la provincia de Buenos Aires*. Ponencia presentada en el V Congreso Mundial por los derechos de la Infancia y la Adolescencia, San Juan, SENAF, Argentina.
- Modell, J. (1998). Rights to the children: foster care and social reproduction in Hawaii. En Franklin, S. y Ragoné, H. (eds.),

Reproducing reproduction: Kinship, power and technological innovation (pp. 156-172), Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

- Noceti, M. B. (2008). *Niñez en riesgo social y políticas públicas en la Argentina*. Bahía Blanca: Editorial de la Universidad Nacional del Sur.
- Pita, M.V. (2010). *Formas de Morir y Formas de Vivir. El activismo contra la violencia policial*. Buenos Aires: Editores del Puerto y CELS.
- Ribeiro, F. B. (2012). Acolhimento de famílias e modos de apoio à (pluri) parentalidade. En *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona XVI, 395 (18). Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-395/sn-395-4.htm>
- Rizzini, I. y Pilotti, F. (2009). *A arte de governar as crianças*. São Paulo: Cortez Editora.
- Santillán, L. (2009). La crianza y educación infantil como cuestión social, política y cotidiana: una etnografía en barrios populares del Gran Buenos Aires. *Revista Antropológica*, 17 (27), 47-73.
- Schuch, P. y C. Fonseca. (2009). Diversidade, desigualdade: os 'direitos da criança' na prática: o sistema de abrigo de crianças e adolescentes em Porto Alegre. En Fonseca, C. y Schuch, P. (orgs.), *Políticas de proteção à infância. Um olhar antropológico* (pp. 9-17), Porto Alegre: Editora UFRGS.
- Snizek, B. (2008). *Chegadas partidas. Um estudo etnográfico sobre relações sociais em casas-lares*. (Tesis de maestría no publicada). Departamento de Antropologia Social da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil.
- Tarducci, M. (2011). *La adopción. Una aproximación desde la antropología del parentesco*. Buenos Aires: Librería de Mujeres Editoras.
- Therborn, G. (2015). *Los campos de exterminio de la desigualdad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Vianna, A. R. B. (2002). Quem deve guardar as crianças? Dimensões tutelares da gestão contemporânea da infância. En de Souza Lima, A. C. (org.), *Gestar e gerir. Estudos para uma antropologia da administração pública no Brasil* (pp. 271-312), Río de Janeiro: Relume-Dumará.
- Villalta, C. (2004). Una filantrópica posición social: los jueces en la justicia de menores. En Tiscornia, S. (comp.), *Burocracias y*

- violencia. Estudios de antropología jurídica* (pp. 281-326), Buenos Aires: Antropofagia.
- Villalta, C. (2012). *Entregas y secuestros. El rol del estado en la apropiación de niños*. Buenos Aires: Editores del Puerto /CELS
- Yanagisako, S. (2002). *Producing culture and capital: Family firms in Italy*. Princeton: Princeton University Press.
- Zelizer, V. (1992). Repenser le marché: la construction sociale du 'marché aux bébés' aux Etats-Unis, 1870-1930, *Actes de la recherche en sciences sociales* (94), 3-26.

SOBRE LAS AUTORAS Y AUTORES

MIRIAM ABRAMOVAY

Doutora em Ciências da Educação - Université Lumiere Lyon 2 França - École Doctorale EPIC - Education Psychologie Information et Communication, mestrado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Possui graduação em Sociologia e Ciência da Educação - Université de Paris VIII- Vincennes.

Atualmente é coordenadora da Área de Juventude e Políticas Públicas da FLACSO (Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais).

Correo-e: mabramovay@gmail.com

EUGENIA BIANCHI

Licenciada en Sociología, máster en Investigación en Ciencias Sociales y doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Investigadora de carrera del Consejo Nacional de Investigaciones en Ciencia y Técnica (CONICET), del área de Salud y Población con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani. Fue becaria doctoral y posdoctoral del CONICET y realizó estancias de investigación doctorales y posdoctorales en el Instituto de Medicina Social de la Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Es profesora

de posgrados y grado en universidades públicas, en materias de salud mental, infancia e historia. Dirige y codirige tesis de grado y posgrado en estas temáticas. Dictó conferencias y talleres sobre estas temáticas en Argentina y el exterior.

Correo-e: eugenia.bianchi@gmail.com

LETICIA CEREZO

Licenciada en Sociología (UBA), máster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO Argentina). Becaria Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones en Ciencia y Técnica (CONICET). Profesora grado en materias de Sociología y Metodología. Se desempeñó como consultora en las áreas de educación, salud y evaluación para distintas instituciones.

Correo-e: cerezoleticia@gmail.com

CAROLINA CIORDIA

Profesora de Enseñanza Media y Superior en Ciencias Antropológicas, doctora en Antropología por la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Investigadora de carrera del Consejo Nacional de Investigaciones en Ciencia y Técnica (CONICET), del área de Antropología Social y Política con sede en el Instituto de Ciencias Antropológicas de la Universidad de Buenos Aires. Fue becaria doctoral y posdoctoral del CONICET. Se ha desempeñado como docente de posgrado y de grado en universidades nacionales y en el nivel superior no universitario. Ha publicado capítulos de libros, artículos en revistas científicas y artículos de divulgación- extensión.

Correo-e: carolinaciordia@yahoo.com.ar

ANA PAULA DA SILVA

Professora de ensino superior em Jornalismo, Comunicação Social na Universidade Salgado de Oliveira. mestre em Educação, Comunicação e Cultura em Periferias Urbanas - FEBF/UERJ. Bacharel em Comunicação Social, habilitação Jornalismo. Pesquisadora em Adolescências, Juventudes, Políticas Públicas e Violências nas Escolas (programas e pesquisas qualitativas e quantitativas) pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso Brasil). Educomunicadora em mídias, educação e comunicação em direitos humanos para adolescentes e jovens desde 2003. Jornalista, Pesquisadora e produtora cultural. Professora de educação virtual do Clacso nos seminários: 1619 Desigualdades y generaciones (2016); 1724 Desigualdades, infancias y juventudes en América Latina y el Caribe (2017); 1807 Infancias y juventudes: violencias, memorias y procesos de construcción de paz (2018; 2019).

Consultora de comunicação na Secretaria Nacional de Juventude pela UNESCO.

Correo-e: dasilva.apaula@gmail.com

OFELIA CAROLINA DÍAZ

Licenciada en Psicología, máster en Ciencias de la Comunicación y máster en Sexualidad, doctorante en Ciencias Psicológicas en la Universidad de La Habana. Profesora auxiliar, docente de pregrado y postgrado en la Universidad de la Habana. Investigadora agregada en la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, miembro del equipo de investigación “Grupos y heterogeneidad social en Cuba” y coordinadora de cursos y talleres en temas de psicología de la personalidad, adolescentes y jóvenes e identidad nacional. Forma parte de tribunales académicos y asociaciones científicas. Ha participado en eventos realizados dentro y fuera de Cuba, y ha publicado libros y artículos sobre identidad nacional y educación de la sexualidad.

Correo-e: caro@infomed.sld.cu

MARÍA ISABEL DOMÍNGUEZ

Doctora en Ciencias Sociológicas por el Ministerio de Educación Superior de Cuba y postdoctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud por Universidad de Manizales, Colombia, Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, CLACSO y la Red INJU.

Investigadora titular y Coordinadora del Grupo de Estudios sobre Juventudes del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas en La Habana, del que fue su directora entre 2007 y 2014. Profesora titular adjunta de la Universidad de La Habana. Académica de Mérito de la Academia de Ciencias de Cuba. Fue miembro del Comité Directivo de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS) y actualmente es miembro del Comité Directivo de CLACSO. Es autora y coautora de varios libros y numerosos artículos y capítulos en revistas y compilaciones publicadas en diversos países en temas de infancias, juventudes, generaciones y educación.

Correo-e: midominguez@ceniai.inf.cu

MARY GARCÍA CASTRO

PhD em Sociologia (Florida University, USA); estudios de posdoctorado en estudios culturales (Hunter University-Centro de Estudios Puertorriqueños, USA). Profesora retirada de da Universidade Federal da Bahia, actualmente Profesora Visitante en la Universidade Federal do Rio de Janeiro-Brasil e Investigadora en la FLACSO-Brasil. Trabajos publicados sobre identidad, migraciones internacionales,

juventud, género y debates feministas. Ver currículum en <http://lattes.cnpq.br/5471996580293552>.

Correo-e: castromg@uol.com.br

SILVIA GUEMUREMAN

Socióloga, especialista en problemáticas sociales infanto-juveniles y doctora en Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Ha realizado estancias de posdoctorado en el CESDIP - Centre de recherches sociologiques sur le droit et les institutions pénales- Guyancourt, Francia. Está acreditada como investigadora del CONICET y desempeña su labor de investigación en el Instituto Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Coordina el Observatorio sobre adolescentes y jóvenes en relación a las agencias de control social penal cuyo sitio web puede consultarse en <http://observatoriojovenesiigg.sociales.uba.ar>

Correo-e: silviaguemureman@gmail.com

ANA HERNÁNDEZ MARTIN

Licenciada en Psicología, máster en Psicología Social y Comunitaria. Doctorante en Ciencias Psicológicas por la Universidad de La Habana. Profesora asistente, docente de Psicología Política y Psicología Social de La Desviación en la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. Investiga en la línea Identidad y exclusión social en adolescentes transgresores. Coordinadora Nacional del Proyecto Escaramujo para el trabajo con adolescentes transgresores. Ha desarrollado talleres y cursos de posgrado en estos temas para personal especializado en prevención. Miembro de la red cubana de educadores populares. Forma parte de tribunales académicos de pregrado y postgrado. Ha participado en eventos realizados dentro y fuera de Cuba, y ha publicado libros y artículos sobre adolescentes en Cuba.

Correo-e: martin.hana@gmail.com

MARIANA LERCHUNDI

Licenciada en Ciencia Política por la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC, Argentina). Doctora en Administración y Política Pública por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Ha cursado el Programa Postdoctoral en Ciencias Sociales (UNC). Fue becaria doctoral y actualmente es becaria postdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones en Ciencia y Técnica. Ha realizado estancias de doctorado y postdoctorado en México, a través del Intercambio Cultural Latinoamericano y en Colombia, becada por el Ministerio de Educación de la Nación - Dirección Nacional de Cooperación Internacional - Programa de Becas de Integración Regional para

Argentinos. Es auxiliar concursada en Teoría Política I y Seminario II de Política Contemporánea y co-coordinadora en la licenciatura en Ciencia Política (UNRC).

Correo-e: marianalerchundi@gmail.com

LILIANA MAYER

Licenciada en Sociología, máster en Investigación en Ciencias Sociales y doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Investigadora de Carrera del Consejo Nacional de Investigaciones en Ciencia y Técnica (CONICET), del área educación con sede en la Universidad Nacional de Misiones. Fue becaria doctoral y posdoctoral del CONICET y realizó estancias de investigación doctorales y posdoctorales en el Instituto Latinoamericano de la Universidad Libre de Berlín con financiamiento del Servicio de Intercambio Académico Alemán (DAAD). Es profesora de posgrados y grado en materias de sociología y teoría de la educación, tanto en Argentina como en el exterior. Ocupó cargos directivos en gestión universitaria y en gestión del conocimiento y evaluación de impacto de programas de inclusión educativa.

Correo-e: lzmayer@gmail.com

ELAINE MORALES

Licenciada en Psicología, máster en Desarrollo Social y doctora en Ciencias Psicológicas por la Universidad de La Habana. Graduada del Postítulo Internacional e Interdisciplinario en Población y Desarrollo Sustentable por la Universidad de Chile y el UNFPA. Investigadora titular en el Instituto Cubano de Investigación Cultural “Juan Marinello”, donde dirige la línea “Identidades, exclusión social y juventud” y coordina cursos y talleres en estos temas. Profesora titular, es docente de pregrado y posgrado en la Universidad de la Habana y en la Universidad de las Artes. Forma parte de varios consejos científicos y editoriales, así como de tribunales académicos y asociaciones científicas. Ha participado en eventos realizados dentro y fuera de Cuba, y ha publicado libros y artículos sobre jóvenes en Cuba. Ha ocupado cargos de dirección en el área universitaria y en la investigación. Es evaluadora y consultora del UNFPA en temas de juventud.

Correo-e: elamoraes@cubarte.cult.cu

JUAN ROMERO

Licenciado en Sociología por la Universidad de la República, Uruguay; máster en Sociología por la Universidad de San Pablo, Brasil y doctor en Sociología por la Universidad Federal de Rio Grande del Sur, Brasil. Investigador nivel I del Sistema Nacional de Investigación.

Becario de maestría por la FAPESP, Brasil, becario doctoral por RED ALFA, estancia posdoctoral en la Universidad Federal Rural de Rio de Janeiro, Brasil. Profesor agregado de la Universidad de la República, de la carrera de grado en métodos cuantitativos y desarrollo territorial rural y de posgrados en sociología rural, tanto en Uruguay como en el exterior. Ocupó cargos directivos en gestión universitaria.

Correo-e: juanromero69@gmail.com

YEISA B. SARDUY

Licenciada en Sociología, máster en Desarrollo Social por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) sede Cuba, Universidad de La Habana. Investigadora del Instituto Cubano de Investigación Cultural (ICIC) Juan Marinello. Profesionalmente se ha centrado en las áreas de pesquisas: culturas juveniles, consumo cultural, desarrollo y desigualdades sociales. Fue Becaria del Programa de Estudios sobre la pobreza y las desigualdades de CLACSO (2015). Se ha desempeñado como tutora y cotutora de talleres de tesis y trabajos de pregrado correspondientes a la especialidad de Sociología. Ha participado en tribunales evaluadores como oponente en el Departamento de Sociología de la Universidad de La Habana y en el Instituto Cubano de Antropología.

Correo-e: yeibetty@gmail.com

PABLO VOMMARO

Posdoctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud por la Universidad Católica de San Pablo, Universidad de Manizales, CINDE, COLEF y CLACSO y doctor en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires. Profesor de Historia de la UBA.

Investigador adjunto del CONICET y del Instituto de Investigaciones Gino Germani (IIGG-UBA). Co-coordina el Grupo de Estudios de Políticas y Juventudes (GEPoJu-IIGG-UBA) y es profesor de las carreras de Sociología y de Historia (UBA) en grado y posgrado y en diferentes universidades argentinas e internacionales. Es integrante del Grupo de Trabajo Juventudes e infancias de CLACSO y director de Investigación de CLACSO.

Autor de artículos en revistas científicas, capítulos, libros y ponencias acerca de juventudes, participación, militancias, desigualdades, políticas públicas de juventudes e historia de América Latina.

Correo-e: pvommaro@gmail.com

COLECCIÓN GRUPOS DE TRABAJO

Cada uno de los capítulos de este libro hace foco en temáticas que iluminan desigualdades sociales, políticas, económicas y culturales de las infancias y juventudes de América Latina y el Caribe. Asimismo, cada uno de los trabajos aborda temáticas generales y transversales que se tensionan en estudios concretos y temáticas particulares. Si bien los trabajos retoman diversos modos de acceso al campo, asumen como espacio común y punto de partida un posicionamiento político y epistemológico, que no solo se evidencia en las descripciones de contexto, sino fundamentalmente en comprender las desigualdades como categoría central para el abordaje transversal de los estudios de infancias y juventudes en ciencias sociales. Pues los investigadores que participamos como coautores de este libro no nos asumimos como analistas neutrales, por el contrario, estamos inmersos en la sociedad desigual y problemáticas que investigamos. Los invitamos a leer este libro y a tramar nuevas preguntas que conduzcan a renovadas respuestas.

De la Presentación de Liliana Mayer, María Isabel Domínguez y Mariana Lerchundi.



Patrocinado por
 **Asdi**
Agencia Sueca
de Desarrollo Internacional


CLACSO
Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais