

El mundo entre las manos

Juventud y política
en la Argentina del Bicentenario

Miriam Kriger
/directora

Hernán Fernández-Cid
Cynthia Daiban
Juan Dukuen



FACULTAD DE PERIODISMO
Y COMUNICACION SOCIAL
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Ediciones **EPC**
de Periodismo y Comunicación

**EL MUNDO ENTRE LAS MANOS
JUVENTUD Y POLÍTICA
EN LA ARGENTINA DEL BICENTENARIO**

MIRIAM KRIGER
DIRECTORA

JUAN DUKUEN
CYNTHIA DAIBAN
HERNÁN FERNÁNDEZ-CID

OBSERVATORIO DE JÓVENES, COMUNICACIÓN Y MEDIOS

DIRECTORA
Dra. Andrea Varela

COLECCIÓN JUVENTUDES
Dra. Ayelén Sidún

El mundo entre las manos : juventud y política en la Argentina del Bicentenario / Miriam Kriger ... [et al.] ; dirigido por Miriam Kriger. - 1a ed. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, 2017.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-34-1519-1

1. Política Argentina. 2. Participación Política. 3. Adolescente. I. Kriger, Miriam II. Kriger, Miriam , dir.

CDD 320.0982

Diseño y Revisión de textos: Ediciones de Periodismo y Comunicación

**Ediciones EPC**
de Periodismo y Comunicación

Derechos Reservados
Facultad de Periodismo y Comunicación Social
Universidad Nacional de La Plata

Primera edición, Agosto 2017
ISBN 978-950-34-1519-1
Hecho el depósito que establece la Ley 11.723

Se permite el uso con fines académicos y pedagógicos citando la fuente y a los autores.

Su infracción está penada por las Leyes 11.723 y 25.446.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	6
PRESENTACIÓN. EN BUSCA DE LA POLITIZACIÓN JUVENIL Y SUS SENTIDOS RECUPERADOS EN LA ARGENTINA DEL BICENTENARIO. Por <i>Miriam Kriger</i>	8
PARTE 1. LA POLÍTICA VUELVE A ESCENA	
La política posible: nuevos sentidos, de la representación a la acción. Por <i>Miriam Kriger</i>	35
“La política” y “lo político”: plantear dilemas para construir problemas. Por <i>Miriam Kriger</i>	52
Memorias sociales y narrativas escolares de la historia reciente: cómo se explican los jóvenes la desaparición de personas durante la última dictadura. Por <i>Miriam Kriger</i>	81
PARTE 2. CONSTRUCCIONES SUBJETIVAS DE LA POLÍTICA	
De la ciudadanía ideal a los ciudadanos en situación: “la inseguridad” como problemática social del nosotros o como amenaza del otro. Por <i>Miriam Kriger y Cynthia Daiban</i>	122

De cómo se construye el posicionamiento de los jóvenes ante situaciones de vulneración de derechos. <i>Por Hernán Fernández-Cidy Miriam Kriger</i>	165
PARTE 3. LA POLÍTICA DESDE UNA PERSPECTIVA DE CLASE <i>Con las manos limpias. Política y moral en jóvenes de clases altas. Por Miriam Kriger y Juan Dukuen</i>	201
Entre el decir y lo dicho: una discusión sobre los aportes de Bourdieu para comprender la formación de disposiciones políticas en jóvenes de clases populares. <i>Por Juan Dukuen</i>	241
SOBRE LOS AUTORES	280
BIBLIOGRAFÍA	284

AGRADECIMIENTOS

Este libro es producto de una investigación realizada entre los años 2010 y 2013, de la cual participaron miembros de tres proyectos de investigación que tuve el gusto de dirigir. Todos ellos merecen mi agradecimiento. En primer lugar, empezaré por quienes, escribiendo, aportaron su singular color a este caleidoscopio: a Juan Dukuen por su riqueza intelectual y su mirada bourdeana, coautor y autor de los capítulos de la tercera parte y –sobre todo– promotor e impulsor infatigable de este libro, al que también le puso un hermoso título; a los coautores de los capítulos de la segunda parte, dedicada a la subjetividad, Cynthia Daiban con el matiz psicoanalítico y Hernán Fernández Cid con el tinte de la psicología cultural; a Shirly Said, por la revisión cuidadosa y la sensible edición del texto, enriquecido con sus ideas y reflexiones.

También a quienes, sin ser autores, fueron actores activos en las distintas instancias del estudio empírico cuyos hallazgos presentamos. Principalmente a Luciana Guglielmo, presente desde el comienzo en todo lo que hacemos: el trabajo de campo, la sistematización de información, las discusiones y reuniones que dieron vida a este libro. A los miembros de proyectos que ya han finalizado y que tomaron parte de distintos tramos de la investigación: por el proyecto PIP-CONICET (2011-2013), a Tono Castorina, Alicia Barreiro, Daniela Bruno e Itatí Rodríguez; y por los proyectos UBACyT (2010-2012) y (2012-2014),¹ a Karina Benito, Karina Vitalier, Nadia Rybak Di Segni, Paula Lozano y Alejandro Cozachcow.

Finalmente, y muy especialmente, gracias a los jóvenes estudiantes que en esta Argentina del Bicentenario pusieron generosamente sus voces, sus historias y su confianza en nuestra tarea; a los directivos y docentes de las escuelas que nos albergaron con hospitalidad, y también a las instituciones que hacen posible que sigamos investigando: el CONICET, la Universidad de Buenos Aires y el Centro de Investigaciones Sociales del IDES.

Miriam Kriger

1 Proyectos de investigación PIP-CONICET 11220100100307 (2011-2013), UBACyT 2002009020037 (2010-2012) y UBACyT 20020110200204 (2012-2014), dirigidos por la Dra. Miriam Kriger.

PRESENTACIÓN

EN BUSCA DE LA POLITIZACIÓN JUVENIL Y SUS SENTIDOS RECUPERADOS EN LA ARGENTINA DEL BICENTENARIO¹

Por Miriam Kriger

Este libro trata sobre la relación de los jóvenes con la política en un momento particular de nuestro país, cuando el Bicentenario coincidía con la apertura de los horizontes históricos de un proyecto nacional rescatado de la mayor de sus crisis, aunque (o precisamente por eso) atravesado por una creciente conflictividad política. “La política” era entonces un tema de discusión omnipresente en las esferas pública y privada, generando antagonismos, controversialidad y también “crispación” (como solía decirse

¹ Este libro fue realizado en el marco del Proyecto PICT 2012-2751 “Juventud, política y nación: Un estudio sobre sentidos, disposiciones y experiencias en torno a la política y el proyecto común”, dirigido por la Dra. Miriam Kriger.

por entonces). Sin embargo, era indudable el interés que despertaba y el modo en que se disputaban sus significaciones en la arena social, rehabilitándola a medida que se desplazaba la condena que caía sobre ella hacia los actores reales (*estos* políticos) y sus prácticas situadas (ciertos modos de hacer política). Y –lo más importante– cómo se iba delineando la figura del Estado como instancia viva que regresaba al juego político, y a la cual ciertamente se le dirigían distintas miradas, pero sin que dejara de ocupar crecientemente su rol histórico de organizador central de las prácticas y sentidos sociales.

Acompañando este proceso de politización e institucionalización, con la reposición conflictiva del proyecto y el futuro comunes, era de esperar que la juventud se convirtiera en un actor visible del presente y depositaria del porvenir. En efecto: se podía observar una revalorización de lo juvenil en el conjunto de la vida social, a decir de Vommaro:

no sólo de los jóvenes como sujetos, sino de atributos que podemos interpretar como juveniles [...] tanto en las dimensiones culturales, en las pautas de consumo, estilos de vida, en la fuerza de trabajo y en otros ámbitos como las sexualidades o las migraciones y, claro, en la política.²

²Entrevista a Pablo Vommaro (2015b) en *Página/12* del 31 de julio de 2015. Disponible

Incluso desde una mirada adultocéntrica, la política aparecía revaluada, aunque pasteurizada y perdiendo su carácter sustantivo a favor de su adjetivación, dejando de ser aquello tan peligroso con lo que los jóvenes no debían *meterse* para convertirse en un imperativo moral a medida que su significado se invertía. Si antes era “mala” y destructiva, ahora era “buena” y constructiva, pero esto no implicaba *per se* un cambio en sus significados profundos ni en la capacidad para convivir con el desacuerdo que la funda (Rancière, 1996). Se postulaba así, inversamente a los noventa, ya no la “despolitización”³ sino la “repolitización” de los jóvenes, si bien no siempre se aludía con este término al reconocimiento de los sentidos construidos por ellos, ni a la aptitud de la sociedad para convivir con su novedad. Es decir: sin negar ni minimizar la tendencia a una mayor politización de los jóvenes en este período, pretendemos brindar una

en:<http://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-278351-2015-07-31.html>. Consultado el 20/05/2016.

3 Durante los noventa, los estudios sobre jóvenes mostraban preocupación por las dificultades para su inclusión social y su baja participación en la política postulando con amplio consenso su apatía y despolitización (Hahn, 2006; Chaves, 2005; Sidicaro, 1998). No obstante, esta visión fue considerada hegemónica por muchos otros trabajos, que señalaron la emergencia de prácticas alternativas que con diverso grado de politicidad podían verse en expresiones de la cultura (Margulis, 1996; Reguillo, 2000; Urresti, 2000), los movimientos sociales (Feixa, 2000; Zibechi, 2003) y los activismos territoriales (Vázquez y Vommaro, 2008).

mirada más compleja y productivamente sospechosa de este fenómeno, que pronto diversos grupos y posiciones pretendieron capitalizar.

Cabe entonces enfatizar el hecho de que la reactivación de la política juvenil venía produciéndose desde comienzos del milenio, configurándose el estallido popular de 2001 como un hito fundacional de una generación que lo incorporaba como vivencia y experiencia biográfica. Y también señalar que en gran medida lo hacía en continuidad –y no en contraste– con las modalidades de los activismos territoriales y populares (Vázquez y Vommaro, 2008) que se habían construido en las décadas previas –las supuestamente apolíticas– contra las políticas neoliberales y la exclusión creyente. De modo que las reacciones de los jóvenes a las políticas globalizantes ya estaban en marcha, y a partir del “argentino” se intensificó la convocatoria, el peso y las posiciones de estas luchas territoriales y populares en el escenario más amplio. Estas impusieron pioneramente formas de acción política (piquetes, asambleas, escraches, tomas, cacerolazos) que caracterizaron las dinámicas de los años siguientes, incluso como formas de protesta de grupos de sectores sociales muy distintos (como el cacerolazo, el piquete, el corte de ruta, etcétera).

Otro rasgo clave del cambio fue que, si antes la orientación de las prácticas juveniles era en general *contra*

“la política” y el Estado, a partir de 2002 lo fue *hacia* “la política” y el Estado, primero desde los sectores que encarnaban “lo político”, y luego también entre los antipolíticos y/o contrademocráticos (Rosanvallon, 2006)⁴. Los primeros, mediante el acercamiento o la integración a un Estado que desde 2003 se propuso como inclusivo, nacional y popular en contraposición al modelo liberal globalizante anterior. El Gobierno de Néstor Kirchner desarrolló una estrategia basada en fundar transversalidad y absorber bajo un gran paraguas partidario a las organizaciones de todo el espectro ideológico, recreando “una gramática movimientista” (Pérez y Natalucci, 2012: 11), que conquistó legitimidad al reconocer e incorporar a sus bases a quienes, precisamente, habían quedado por fuera del sistema, entre ellos, numerosos jóvenes de sectores populares.

En cuanto a los segundos, los originariamente antipolíticos, autodenominados “independientes”, fueron integrándose al juego partidario en gran medida respon-

4 El término “contrademocracia” hace referencia para este autor a una modalidad global de las democracias de fin del siglo xx y comienzos del xxi (escribe en 2006) que, contrariamente a lo que solía decirse, no estaban para él conformadas por ciudadanías apáticas sino justamente muy activas pero en una clave que define como “democracia de rechazo” más que “proyecto”. Su rasgo es el ejercicio democrático no institucionalizado y reactivo, que expresa de modo directo las expectativas y decepciones de la sociedad y el rol vigilante de los ciudadanos en esta época.

diendo a la interpelación (o la provocación) del oficialismo, y finalmente conformaron el bloque de centroderecha que llegó al poder en las elecciones de 2015. Si bien es posible repensar hoy las marchas de Blumberg por “la seguridad”⁵ como el antecedente que brindó sustrato vivencial temprano a este desplazamiento singular hacia el tablero partidario, creemos que el momento de viraje se constituyó durante el conflicto entre el Gobierno y el campo en 2008, que a su vez se cristalizó como un hito generacional para muchos jóvenes de las clases medias altas y altas en ascenso (Kriger y Dukuen, 2014), en contraposición con el del “argentínazo” o el de “la década ganada” para los de clases medias y populares (ver Kriger, 2016).

5 Blumberg fue un personaje emblemático que ingresó a la escena pública a partir del secuestro y la muerte de su hijo Axel en el año 2002, canalizando en su reclamo por justicia y seguridad una demanda presente en gran parte de la ciudadanía, sobre todo en Buenos Aires. En 2004, su presencia en el mundo político se ha vuelto tan clave como polémica. En la investigación realizada entre 2005 y 2007 (Ver Kriger, 2010) encontré que, en general, los jóvenes expresaban los términos más salientes de la misma como una disyuntiva: la validación del padre que lucha por la memoria y la justicia, o la crítica al padre que utiliza la muerte de su hijo para ingresar a la política. Esto, a su vez, era una muestra de la fuerte contraposición entre la representación de la ciudadanía y la política, y su desarticulación en términos morales: suponía que “hacer política” era interesado y espurio, mientras que “construir ciudadanía” era desinteresado y legítimo, pero ambas eran en todo caso inconciliables, pertenecientes a dos mundos diferentes. De modo tal que la desgracia de las víctimas no podía, para mis entrevistados, canalizarse políticamente sino ciudadanamente, lejos del poder. Esta disyuntiva adquirió una particular intensidad en este caso, dado que Blumberg era un empresario, ligado por pertenencia de clase a “los de arriba” y al espectro derechista de la política, pero asociado a “los de abajo” en tanto víctima que desafiaba al Estado y al Gobierno.

El triunfo del “campo” al final de esa contienda fue resignificado por gran parte de la ciudadanía hasta entonces antipolítica como el inicio de una epopeya republicana e independiente contra el aparato político de un Estado poderoso avanzando sobre sus libertades de mercado. Por primera vez (y aunque hoy casi no se recuerde), esto fue capitalizado electoralmente en 2009 por la fuerza política de De Narváez, una opción de derecha para la gobernación de la provincia de Buenos Aires, precoz en su interpelación a los jóvenes en condición de tales, que logró excelentes resultados con su spot de campaña.⁶ Los jóvenes eran representados allí como ciudadanos llenos de buena moral y energía, que salían a buscar “voluntarios” para fiscalizar las mesas en las elecciones, luchando contra el desánimo de una ciudadanía adulta, antipolítica y temerosa. A partir de entonces, pudimos ver la aceleración de la conversión hacia la política partidaria de los “autoconvocados” en un plano social más amplio, no propiamente juvenil pero que los involucró. Entre 2012 y los cacerolazos “contra la re-elección, la corrupción y la inseguridad” (el 13S y el 8N) y 2013 y el cacerolazo “contra la reforma judicial,

6 Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=0thB2W00J18>.

la inseguridad y la corrupción” (el 18 de abril), estos se terminan de embanderar con el color de la oposición y el macrismo.

En otro plano, el del movimiento estudiantil –conformado mayoritariamente por las clases medias y medias bajas, aun cuando se sumaron en este período doce nuevas universidades nacionales y centros de capacitación, orientados al acceso de los sectores populares en sectores alejados de los centros urbanos–, se produjo una reactivación en otra clave política pero igualmente encaminada hacia una mayor organización e institucionalización. Esto fue *in crescendo* desde 2005,⁷ articulando el nivel secundario y universitario, donde los jóvenes generaron reclamos propios y acciones de protesta directa que llegaron a los masivos “estudiantazos” de 2010 y 2011, con “tomas” masivas de escuelas y universidades, especialmente en Buenos Aires y Córdoba. Es interesante notar que, precisamente cuando los estudiantes en Argentina lograban tener el piso firme (en este período la educación pública se afianzó como un

7 Algunos datos al respecto: en 2006, los estudiantes crean la Coordinadora de Escuelas Secundarias (CES) en la Ciudad de Buenos Aires; en 2008 –y en el escenario de la toma de una escuela–, se funda la Coordinadora Unificada de Estudiantes Secundarios (CUES), que se federaliza y localiza hacia 2010 sobre la base de la propia necesidad de los movimientos estudiantiles del interior del país (surgen así la CUES Rosario, CUES La Plata, CUES Córdoba, CUES La Matanza, etcétera).

derecho asegurado por el Estado)⁸, la conflictividad política se desplazó desde el tópico de la supervivencia al de la construcción de calidad educativa (desde lo edilicio a los sueldos docentes) y de la democratización institucional (pidiendo mayor participación vinculante en todas las instancias de planeamiento, decisión, gestión).

Como vemos, en este contexto tan dinámico en variados planos, la afirmación de que se había pasado de la despolitización a la politización juvenil podía significar cosas muy distintas. Era necesario interrogarla situadamente y teniendo en cuenta la heterogeneidad de los jóvenes y las “juventudes”, problematizarla, complejizarla e instalarla en un escenario social aún de profundas desigualdades.

Convencidos de ello, comenzamos a concebir la politización como un proceso de múltiples dimensiones a definir y abordar, y decidimos hacer una investigación empírica que comenzaríamos a llevar a cabo en 2010, poco antes de que se iniciara el último Gobierno de Cristina Kirchner y aun más cerca de dos acontecimientos trágicos que marcaron un antes y un después en el vín-

8 Respaldo por aumento del presupuesto nacional destinado a ello, políticas públicas y sociales, y legislación (en particular la Ley de Educación Nacional N° 26.206, sobre la obligatoriedad de la educación en todos los niveles, incluida la escuela secundaria).

culo entre el Estado y la sociedad argentina con la juventud, por una parte, y en los sentidos y experiencias del *ser joven* para los miembros de toda una generación, por la otra. El primero, el 20 de octubre de 2010, fue el asesinato de Mariano Ferreyra, un joven militante del Partido Obrero y dirigente estudiantil de la FUBA, de veintitrés años edad, mientras apoyaba la protesta de trabajadores tercerizados del ferrocarril. Se realizaron marchas en todo el país repudiando este hecho; se estima que, en Buenos Aires, 50.000 personas llegaron a Plaza de Mayo, y entre ellos miles de jóvenes reivindicando la política, redoblando la apuesta por la vida. El segundo acontecimiento sucedió el 27 de octubre, tan sólo una semana después, y fue el fallecimiento de Néstor Kirchner. Su cuerpo fue velado en la misma plaza, con la cara de “la juventud” en primera plana, irrumpiendo en la visión pública, tomando cuerpo frente a ese cuerpo que despedían como hijos y herederos. A ellos, el mismo Kirchner y la presidenta se habían dirigido tan sólo un mes antes⁹ como “los jóvenes del Bicentenario”, sin saber aún el alcance que tal interpelación tendría.

⁹ En el acto del Luna Park, convocado el 14 de septiembre de 2010 con la consigna: “Néstor le habla a la juventud” (en el que finalmente habló Cristina, por razones de salud).

En ese octubre tan particular se produjo en Argentina una aceleración del pasaje de postas intergeneracional, en gran medida como efecto del encadenamiento simbólico –aunque en el plano fáctico esta relación no existiera e incluso se tratara de dos direcciones inversa–, entre la muerte del hijo (Mariano) y la del *padre* (Néstor). Así lo condensó luego Cristina, cuando se refirió a “la bala que rozó el corazón de Néstor”¹⁰, transformando un asesinato que involucraba la responsabilidad estatal en la muerte de un militante de izquierda opositor al Gobierno en una tragedia propia del kirchnerismo.

Decimos entonces que estos hechos cargados de dramatismo y densidad histórica señalaron el comienzo de una nueva relación entre el Estado y los jóvenes, en un país donde treinta años antes –es decir, cuando los padres de los jóvenes de los que estamos hablando eran jóvenes– el trasvasamiento generacional fue clausurado por la tragedia política y el genocidio estatal en clave de “filicidio” (Rascovsky, 1975). En contraste con ello, en el nuevo escenario, una nueva generación era convocada *desde arriba* por su condición de jóvenes argentinos a ser parte de un proyecto de nación, aceptar el legado y

10 Discurso de Cristina Fernández el 6 de agosto de 2012, cuando comenzó el juicio por el asesinato de Mariano Ferreyra.

“tomar la posta” habiendo sido parte y testigo de la caída y resurrección del mismo. Es pertinente señalar aquí la relevancia que adquirió en este sentido la política de derechos humanos y de reposición de memoria y justicia en este período, particularmente desde la derogación de las llamadas “leyes del perdón” en 2005 y la implementación de una activa política estatal al respecto, también mediante prácticas de transmisión educativa y reconfiguración de las narrativas escolares sobre la historia reciente dictatorial (ver Kriger, 2011).

En suma: parecía que finalmente, tras el colapso y la apuesta por la reconstrucción del Estado y de la nación como “comunidad imaginada” (Anderson, 1993), se llegaba al cierre de la década y al Bicentenario logrando una significativa “rearticulación de la institucionalidad estatal” (Aguiló y Wahren, 2012: 2), incluso con el estilo controversial y “agonista” (Mouffe, 2007) del oficialismo, basado en el *consenso conflictivo* entre los actores y en la idea de que los problemas políticos exigen necesariamente tomar decisiones entre alternativas en conflicto/adversarios.¹¹

11 El ejemplo más emblemático de ello es la disputa entre el Gobierno y el campo en 2008, que –tal como señala Zunino– “dio lugar a la gestación de un genuino antagonismo, en tanto se traspasó el grado gremial de la disputa y se la llevó a una dimensión específicamente política, sobre la base de la constitución de dos polos beligerantes con sus respectivas construcciones identitarias” (2011: 2).

LA NUEVA INVENCIÓN DE LA JUVENTUD (2010-2015)

En este contexto, y con la intensidad proporcionada por la vivencia generacional de aquel octubre trágico, los jóvenes fueron configurándose como actor colectivo crucial en el proceso –también en curso– de “consagración de la juventud como causa militante” (Vázquez, 2013) y de la “condición juvenil” (Vommaro, 2015a) por parte de los adultos, coronado por lo que hemos caracterizado como una nueva “invención de la juventud” (Kriger, 2014, 2016). Esta fue promovida desde el Estado mediante políticas específicas que reformularon la figura del joven en su dimensión social y jurídica, e interpelaron a la juventud como actor colectivo.

Inmersa en un “nuevo ciclo de movilización y radicalización juvenil” (Seoane y Taddei, 2002), con modalidades particulares en América Latina, el rasgo más general de esta última invención fue precisamente la institucionalización del vínculo entre juventud y política. Aunque puede aducirse que esto ya venía traducándose en un serie de políticas públicas en esta dirección,¹² lo cierto es que recién

12 Menciono algunas políticas de índole social y educativa anteriores a 2010, donde ubico la “tercera invención de la juventud”: el aumento del presupuesto nacional, que llega a alcanzar el 6,45% del PBI; la extensión de la obligatoriedad de la escolaridad, que alcanza ahora a la escuela secundaria (Ley de Educación

al final de la década tomaron impulso aquellas ligadas a la institucionalización de la condición propiamente juvenil de los sujetos a los que se dirigían, como se ve en la promulgación del llamado “voto joven” (Ley N° 26.774/2012) y la ley de centros de estudiantes (Ley N° 26.877/2013), y en el proyecto sobre el Régimen de Promoción de las Juventudes que aunaba estos avances hacia la ampliación de derechos. Este último puso en escena los debates sociales en torno a la juventud respecto de la edad que se establece como sujeto de derechos y, por ende, de penalización, entendiendo al joven con capacidad autónoma de discernir. También fue cuestionado por la creación de órganos ejecutivos a nivel nacional y local, dado que desde los sectores opositores se advertía la cooptación de jóvenes partidarios a cambio de empleo público. Sin embargo, a pesar de los foros públicos y del tratamiento parlamentario, la asunción de un nuevo Gobierno desarticuló los programas que la ley integraba, en una clara evidencia de que la institucionalización se vuelve una cáscara ya que no existe un “planeta joven” (Saintout, 2010) que se escinda de los proyectos políticos.

Nacional 26.206/2006); la licencia por maternidad en el ámbito escolar y régimen especial para sostener la continuidad de los estudios; el “Programa Nacional de Educación Sexual Integral” (Ley N° 26.150) para todos los niveles educativos; el Plan FinEs, dirigido a jóvenes y adultos de todo el país para finalizar sus estudios primarios y/o secundarios incompletos.

Por supuesto no fueron tan lineales ni unívocas las modalidades en que el Estado interactuó desde esta nueva invención con lo que los propios jóvenes de diferentes sectores, clases, grupos, venían haciendo, y es posible interrogar si lo continuaban o profundizaba, si lo encuadraba o restringía. Al respecto, es recomendable recordar la metáfora bourdeana sobre las *dos manos del Estado* (Bourdieu, 1993; Wacquant, 2012): en este caso, también podemos reconocer la *mano izquierda* ampliando los derechos de los jóvenes a través de políticas públicas y leyes,¹³ pero no dejamos de ver la *mano derecha* ejerciendo el control y disciplinamiento, en el aumento de la violencia policial e institucional.¹⁴

13 Entre ellas: el Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo (2008-2013), destinado a jóvenes de dieciocho a veinticuatro años; el Plan Conectar Igualdad (2010), que distribuye gratuitamente notebooks para estudiantes secundarios; el PROG.R.ES.AR. (Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina, 2014), para la inclusión social y laboral a través de acciones integradas que permitan capacitar a los jóvenes; la prohibición del trabajo rural a los menores de dieciséis años y la creación de un nuevo régimen para adolescentes en el sector agrario (Ley N° 26.727/2011); entre muchas otras que promueven la ampliación de derechos y el reconocimiento de los jóvenes como sujetos activos (ver Vázquez, 2015). En términos institucionales, como señalan Núñez, Vázquez y Vommaro (2015), resulta significativa la creación, en 2007, del Consejo Federal de Juventud (CFJ), dentro de la órbita de la DINAJU (Dirección Nacional de Juventud, en ese entonces dependiente de la Secretaría de Organización y Comunicación Comunitaria del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación), y énfasis su pasaje en 2014 al rango de Subsecretaría Nacional de Juventud, con los objetivos de promocionar la “participación comunitaria y el compromiso público” y la concepción de los jóvenes como sujetos activos de derechos.

14 Según el informe de la CORREPI (Coordinadora contra la Represión Policial e Institucional), desde 1983 hasta 2014 se registran 4.278 muertes vinculadas a

POLITIZACIÓN Y SUBJETIVACIÓN POLÍTICA

Hablamos de una reconfiguración jurídica, social y política de los jóvenes por el Estado, en la cual la juventud como tal fue reinventada en diversas direcciones y con lógicas múltiples. Se extendió a diversos planos de la vida social, donde la politización empezó a presentarse como un hecho, percibida como una irrupción de los jóvenes en lo público e hipervisibilizada mediáticamente. Por eso es necesario insistir en que no se trata de celebrar ni demonizar la interpelación política a los jóvenes *desde arriba*, sino de estudiarla en el encuentro y/o choque (porque no es unívoca) con la construcción de sí que ellos mismos realizaban *desde abajo*. Y también de interrogarnos en cada caso acerca de cómo se estaban produciendo las objetivaciones de la juventud, y qué modelos de subjetivación política se estaban creando. ¿Se los reconocía o se lo desconocía? ¿En qué medida eran los jóvenes –y qué jóvenes, qué voces, qué experiencias generacionales– los que la sociedad –en sus diversos sectores y grupos– escuchaba?

violencia institucional, dentro de la cuales el 51% de los casos corresponde a personas menores de veinticinco años (si se suman los menores de 35 años llegan al 77%). Lo notable es que el 63,31% se produce desde 2003 a esta parte, la mayoría por “gatillo fácil” (46%) y muerte en cárceles (39%).

Desde este enfoque y con una mirada sociohistóricamente situada, concebimos la politización en nuestro contexto de estudio como un proceso que expresaba una mayor articulación genuina –vale decir: por efecto de representación y no de dominación– entre el Estado y la sociedad civil, entre “la política” y “lo político”. Y, finalmente, teniendo en cuenta la condición neocolonial y periférica de la Argentina en el entorno de una globalización desigual, también de articulación entre Estado y Nación.

En esta línea proponemos pensar la política como una dimensión de ese proyecto común de la nación al que cada generación se va sumando; que tiene un antes y un después de cada uno de sus miembros, un pasado y un futuro también imaginado como propios y de un *nosotros*. Entonces, la despoltización o politización de las sociedades no alude a estados o puntos de llegada, sino a grados y modos de los complejos procesos ligados a la transformación de las sociedades en distintos tiempos y contextos, y a la conversión de los sujetos sociales en sujetos políticos que forman parte de un proyecto colectivo, regida por el principio de *educar al soberano* que inaugura la política moderna y que engloba procesos ligados a lo que llamamos “subjetivación política” (Kriger, 2014). Postulamos que esta es la dimensión psicosocial del proceso sociohistórico más amplio al que denominamos politización, y que está atravesado por procesos complejos y dinámicos

de los que participan múltiples dimensiones psicológicas (representacional, cognitiva, afectiva, ético-moral, actitudinal, etcétera) que, al entramarse socialmente, *hacen* sentido y experiencia, *hacen* sujetos, y *hacen* esa vida que *sí pueden vivir juntos* –respondiendo a Touraine¹⁵ los miembros de una sociedad.

Abrimos ahora la noción de política para pensarla como un eje de la relación dual que los sujetos ciudadanos establecen por una parte con el “proyecto común” *de la* nación en tanto “comunidad imaginada” (Anderson, 1983) y, por la otra, con el Estado en tanto instancia presente en la cual se actualiza e instituye la existencia jurídica y la experiencia social de cada uno y entre sí. En suma: nación y Estado designan, de manera simultánea e interrelacionada, sentidos, interlocutores y agentes de los procesos de subjetivación política como integración a un mundo común, dotado de densidad histórica y potencia proyectiva.

Por último, es relevante también distinguir entre “lo político” y “la política”, ya que en gran medida lo que sucede en los noventa tiene que ver con el distanciamiento entre ellos, que expresa la brecha entre una ciudadanía muy activa y resistente de modos heterogéneos en todo el

15 En referencia al título de su libro *¿Podremos vivir juntos?* (1997).

arco ideológico y la clase política o la *real-política*. Mientras que “lo político” designa

un momento de ruptura y renovación del orden social, de radical contingencia, donde se muestran las alternativas posibles y desaparece cualquier interpretación de necesidad histórica, que no necesariamente se tiene que expresar en procesos revolucionarios o grandes cambios sociales, sino también en hechos de carácter menos radical. (Muñoz, 2004: 23)

“La política” es

el lugar donde se ha normalizado lo político, es decir: el espacio donde se recrean los intercambios institucionalizados del conflicto, donde se oculta la contingencia radical del orden y se tratan de domesticar las diferencias.

Es decir que “lo político” y “la política” pueden ser concebidos como momentos y/o planos de una misma dinámica histórica: uno destituye lo instituido, luego la otra instituye, etcétera. Son relacionales y se necesitan entre sí: porque si “la política” es el mundo de la historia, es también la plataforma desde la cual irrumpe

“lo político”, que es la contingencia y también la creatividad, la resignificación de lo previo de la que aflorará un nuevo mundo común a instituirse (y luego el ciclo volverá a empezar...).

Por todo esto, la escisión entre “lo político” y “la política” que comenzó a zanjarse en los noventa y alcanzó su clímax en 2001 fue sintomática de una crisis integral de la política, vale decir: entendida como dinámica histórica que contiene a ambas dimensiones. Cuando la nación –proyectada, imaginada y “enseñada” (Ruiz Silva, 2011)– y el Estado –actualizado en la experiencia cotidiana como “nación vivida” (ibíd.)– se distancian, “la política” pierde legitimidad y también carnadura. Entonces suele decirse que estamos frente a una sociedad “despolitizada”, donde “lo político” y “la política”, la ciudadanía y la clase política, se divorcian, produciéndose una crisis de representación; y viceversa, cuando se articulan, decimos que “la política” recobra sentido y vitalidad, la sociedad se politiza y la democracia se reinstituye.

Teniendo en cuenta estas definiciones conceptuales como puntos de partida, realizamos entre 2010 y 2013 una investigación sobre jóvenes argentinos, con el propósito de estudiar diversos aspectos de esta dimensión psicosocial de la politización en curso, en el marco de una última “invención de la juventud”.

ACERCA DE ESTE LIBRO Y LA INVESTIGACIÓN QUE PRESENTA

¿Cómo estudiar los procesos de politización de los jóvenes en el contexto descripto, y cómo articular sus diversas dimensiones? ¿Cómo incorporar para la comprensión de estos procesos la problematización de las relaciones entre lo individual/lo social, lo cognitivo/lo afectivo, como términos que en la experiencia se constituyen recíprocamente? ¿Cómo y por qué –movidas por qué impulsos, motivaciones, conocimientos y/o afectos– las significaciones y valoraciones de la política pueden devenir en disposiciones, y estas en prácticas de participación? ¿Y qué “restricciones sociales”¹⁶ (Castorina y Faingelbaum, 2003) y determinaciones objetivas –con énfasis en la condición de clase– operan sobre estos procesos?

Decidimos responder a estos interrogantes desde una perspectiva en la que convergieran la psicología cultural y los estudios sociales, realizando una investigación entre 2010 y 2013¹⁷ con jóvenes estudiantes (N=275) de

16 El concepto de “restricciones sociales” tiene aquí un doble significado: alude a que ciertos elementos (entre ellos: desarrollo cognitivo, creencias colectivas, ideologías) limitan y posibilitan a la vez los modos específicos de significar los objetos de conocimiento.

17 En el marco de los proyectos de investigación UBACyT 2002009020037 (2010-2012) UBACyT 20020110200204 (2012-2014) y PIP-CONICET 11220100100307 (2011-2013), dirigidos por la Dra. Miriam Kriger.

ambos sexos, de diecisiete a diecinueve años de edad, en siete escuelas de diferente nivel socioeconómico de Ciudad de Buenos Aires, La Plata y Conurbano bonaerense (dos de nivel socioeconómico alto, dos de nivel medio, un bachillerato popular y dos de nivel socioeconómico bajo). La misma constó de una instancia cuantitativa y otra cualitativa, siendo la primera un estudio descriptivo con diseño transversal en el que se aplicó a la totalidad de la muestra un cuestionario escrito individual autoadministrable de 34 ítems, elaborado *ad hoc* para esta investigación con el objetivo de profundizar el conocimiento sobre el vínculo entre juventud, nación y política. Se focalizó en la indagación de las significaciones y valoraciones dadas a la política y a la ciudadanía, sus miradas sobre el pasado y el presente, sus expectativas de futuro, sus disposiciones a participar en política y el tipo de experiencias y ámbitos en que lo hicieron. La segunda instancia, cualitativa, se organizó en torno a: entrevistas individuales semiestructuradas y en profundidad, siguiendo los lineamientos del método clínico-crítico piagetiano (Delval, 2006), a veintidós alumnos elegidos al azar entre los jóvenes voluntarios de cada una de las escuelas; trabajo grupal utilizando la metodología de dilemas morales adaptada por Ruiz Silva (2011), con el fin de generar deliberación y posicionamientos de los jóvenes frente al planteo de situaciones conflictivas en

relación con la política y sus modalidades reales; y trabajos de debate grupal y de tomas de decisión colectiva frente al planteo de problemáticas sociales, interpelados desde dos registros (cognitivo y emocional).

En este libro presentamos los hallazgos más interesantes de esta investigación, analizándolos desde abordajes disciplinares diversos. Vistos en su totalidad, los capítulos que lo conforman expresan una modalidad de trabajo de equipo que impulso como directora de las investigaciones –grupales e individuales– que llevamos adelante, signadas por el encuentro entre miradas e intereses específicos que se nutren de esta pluralidad y conviven en ella, dialogando sin fusionarse. Eso nos ha permitido complejizar nuestros interrogantes, correr los límites explicativos hacia horizontes comprensivos, e interesarnos –cada vez más– por la construcción fundamentada de herramientas teóricas y metodológicas que permitan abordar transdisciplinariamente la trama densa de los hechos sociales que investigamos.

El texto que compone este libro está organizado en tres partes. La primera, titulada “La política vuelve a escena”, brinda un acercamiento y problematiza distintos aspectos del encuentro entre los jóvenes participantes del estudio y su vínculo con la política en la Argentina del Bicentenario, desde una perspectiva psicosocial. Los tres capítulos que la conforman, escritos por Miriam

Kruger, son: “La política posible: nuevos sentidos, de la representación a la acción”, donde se analizan los resultados cuantitativos de una parte del estudio, poniendo el foco en el pasaje del plano representacional (significados, valores, creencias) al actitudinal (disposiciones y experiencias) en relación con la política; “‘La política’ y ‘lo político’: plantear dilemas para construir problemas” reflexiona sobre los argumentos que desarrollan los jóvenes en torno a la relación entre “la política” y “lo político”, a partir de la discusión grupal de un dilema moral sobre modalidades facciosas y legítimas de la acción política situada; y “Memorias sociales y narrativas escolares de la historia reciente: cómo se explican los jóvenes la desaparición de personas durante la última dictadura” analiza las memorias de los participantes en torno al pasado reciente, considerándolas como una herramienta clave para la formación del pensamiento político.

La segunda parte se titula “Construcciones subjetivas de la política”, y en ella se aborda la relación de los jóvenes como nuevos ciudadanos con la conflictividad social desde una perspectiva psicológica. Contiene dos capítulos: “De la ciudadanía ideal a los ciudadanos en situación: ‘la inseguridad’ como problemática social del *nosotros* o como amenaza del *otro*”, de Miriam Kruger y Cynthia Daiban, analiza con una impronta psicoanalítica la correspondencia hallada entre diferentes ideales

de ciudadanía (desde una interpretación inspirada en el *ideal del yo* freudiano) y el posicionamiento subjetivo de los jóvenes frente a un tema que los interpela como problema inmediato; “De cómo se construye el posicionamiento de los jóvenes ante situaciones de vulneración de derechos”, de Hernán Fernández Cid y Miriam Kriger, aborda desde la psicología cultural los vínculos entre aspectos sociales, emotivos y morales que intervienen en la construcción de la identidad personal de los jóvenes.

La tercera parte del libro, “La política desde una perspectiva de clase”, incorpora la perspectiva sociológica desarrollada por Bourdieu y la pone en diálogo con la psicología cultural. Trata sobre la relación que los jóvenes establecen con la política en virtud de sus disposiciones de clase, considerando la importancia de la autopercepción de los sujetos en procesos que implican el reconocimiento y la legitimación social. Los capítulos que componen esta parte y que cierran el libro son: “*Con las manos limpias*. Política y moral en jóvenes de clases altas”, de Miriam Kriger y Juan Dukuen, donde se indagan las disposiciones políticas de los estudiantes provenientes de una escuela de clases altas, explorando las dimensiones de la “ambivalencia constitutiva”, la “buena voluntad cultural” y el “deber de la política”, y se analizan las tensiones encontradas entre lo individual/lo colectivo y los modos en que ellas remiten al

dilema moral egoísmo/altruismo; y “Entre el decir y lo dicho: una discusión sobre los aportes de Bourdieu para comprender la formación de disposiciones políticas en jóvenes de clases populares”, de Juan Dukuen, que desde una mirada especializada nos ofrece una crítica teórico-empírica de las tesis de Bourdieu sobre la relación estrecha entre cultura y política, tomando como objeto las disposiciones políticas de jóvenes de clases populares del conurbano bonaerense.

Esperamos que los lectores disfruten este libro y que lo puedan sumar a sus propias prácticas e investigaciones, como una experiencia que los provee de nuevas herramientas. Y, sobre todo, queremos que contribuya a ese diálogo en el cual el mundo social sigue siendo construido cada día, en su materialidad existencial, histórica y política, siempre con/entre otros, componiendo inacabadamente el *nosotros*.

PARTE 1
LA POLÍTICA VUELVE A ESCENA

LA POLÍTICA POSIBLE: NUEVOS SENTIDOS, DE LA REPRESENTACIÓN A LA ACCIÓN¹

Por *Miriam Kriger*

¿Qué piensan los jóvenes de la política? ¿Es para ellos un ideal, una práctica, una herramienta? ¿Creen que sirve al bien común o que, en verdad, se usa para los intereses de unos pocos? ¿Les parece que es como el cemento que une a quienes viven en una misma nación, o que es lo que los separa? ¿Pueden confiar en ella aun cuando los políticos les generen sospechas y hasta desilusión? ¿Les interesa la política, los interpela? ¿Y cómo se ven ellos mismos

1 Parte de los contenidos de este capítulo han sido publicados en: Kriger, M. y D Bruno (2013). "Youth and Politics in the Argentine Context: Belief, Assessment, Disposition, and Political Practice among Young Students (Buenos Aires, 2010-2012)". En: *C@hiers de psychologie politique*, N° 22. Université de Caen, France.

como ciudadanos políticos? ¿Cuándo, dónde, haciendo qué sienten que están siendo parte y que se involucran activamente en ella, como forma de construir el país, el “proyecto común”? ¿Están dispuestos, desean, esperan participar? ¿Han tenido o tienen experiencias ligadas a la política en sentido amplio, también en ámbitos y con modalidades no tradicionales? ¿Prefieren hacerlo solos o colectivamente, en el mundo privado o saliendo a la escena pública, con la cabeza o involucrando el cuerpo y las pasiones?

Estas son algunas de las principales preguntas que nos hicimos al comenzar a pensar acerca de la relación de los jóvenes que participarían de nuestro estudio con la política: miembros de una generación que comenzó su escolarización inmediatamente después de 2001, con el divorcio de la ciudadanía y la clase política, y que asistió a su reconciliación creciente y también conflictiva durante su escolarización, a lo largo de un proceso en el cual se postuló asimismo la propia politización de los jóvenes. De modo tal que era fundamental indagar hasta qué punto no sólo la sociedad percibía esto, sino ellos mismos, constatar qué sentidos y valores atribuían a la política y de qué modo sus representaciones sobre ella devenían (o no) en disposiciones y finalmente en experiencias de participación y de acción.

Tenía presente lo que había sucedido unos años antes, al comenzar a investigar este tema y entrevistar a

los jóvenes, allá por 2005, cuando, tal como sucedía no sólo aquí o en América Latina, sino por efectos de la globalización y en el marco de la “segunda invención de la juventud”² –que desinvistió a los jóvenes de identidades históricas y a la juventud de potencia política, también en Inglaterra, Holanda, Estados Unidos, Alemania, por mencionar los países centrales con mayor tradición democrática (según muestran Coleman y Hendry, 2003; Hahn, 2006)–, la sola mención de la palabra política generaba rechazo y distancia, como si les preguntara algo demasiado ajeno al mundo en que vivían y les interesaba, a sus deseos, a sus oportunidades, a sus sueños, a sus proyectos; y algo que además no los incluía, sino que más bien se les imponía y de forma no muy benigna.

De modo que decidimos abordar esta cuestión en nuestro ámbito, haciendo uso de diversos métodos y herramientas, como elaborar y aplicar un cuestionario, que nos permitió indagar cuantitativamente y sobre un número amplio de participantes (275) algunas cuestiones muy específicas.

2 Alude a la segunda etapa de la periodización propuesta en Kriger (2014) y elaborada en Kriger (2016), según la cual ha habido hasta la actualidad tres invenciones históricas globales de la juventud en el marco de los Estados nacionales. La segunda se refiere a la ocurrida en las últimas décadas del siglo xx, principalmente en los noventa, en relación con la intensificación de los procesos de globalización, en la cual la juventud es desinvertida de sus rasgos políticos en el marco de una más profunda reformulación de las identidades, que los desinventan como ciudadanos nacionales y desanclan sus clivajes identitarios territoriales.

Así, a partir de nuestros interrogantes, definimos variables y las operativizamos, convirtiéndolas en ítems y opciones de respuesta del cuestionario, a través de las cuales pudimos luego (en el análisis) poner en diálogo diversas dimensiones del vínculo que estaban componiendo los jóvenes argentinos con la política.

En este capítulo vamos a presentar los resultados que encontramos, y lo haremos desde la perspectiva de la psicología política (Coleman y Hendry, 2003; Hahn, 2006; Hardy y Carló, 2005), en línea con desarrollos locales (Bruno, Barreiro y Kriger, 2011; Delfino, 2009), poniendo el foco de nuestro interés en analizar el pasaje del plano representacional al actitudinal, del pensamiento a la praxis política. Para ello definimos en nuestro cuestionario cuatro dimensiones de indagación: dos expresan variables psicosociales ligadas a la significación, que tienen una función en la motivación –la *creencia* y la *valoración* de la política–, y las otras –las *disposiciones*³ y la *participación*–, a la acción. En cuanto a las primeras, en lo empírico tomamos como modelo de operativización a Hahn (2006), y en lo conceptual las pensamos en relación con la confianza, entendida como productora de

3 Si bien en este capítulo vamos a restringir el análisis de las disposiciones a lo psicológico, en los últimos dos capítulos lo ampliaremos hacia una mirada más sociológica, adoptando la perspectiva bourdeana donde las mismas se piensan como disposiciones de clase.

una ampliación de la calidad de legitimidad, agregando a su carácter estrictamente procedimental una dimensión moral (la integridad en sentido amplio) y una dimensión sustancial (la preocupación por el bien común). (Rosanvallon, 2006: 22)

Las otras dos variables refieren a la actitud hacia la política, y son: la *disposición* presente y potencial a participar, y la *participación* como experiencia pasada, presente y potencial. En el primer caso, nos interesó conocer la relación entre las disposiciones y el interés personal, y con motivaciones ligadas al contexto. En el segundo, pensamos en la *participación* considerando la ampliación de los sentidos de la política (Vommaro, 2012), e incluyendo como ámbitos de la práctica los tradicionales –ligados al sistema político-estatal y a formas representativas propias de la “democracia de expresión” (Rosanvallon, 2006: 23), como los partidos políticos y el centro de estudiantes (en un nivel cercano)–, y los *no tradicionales* –que refieren a organizaciones de la sociedad civil y a nuevas formas directas de participación propias de la “democracia de implicación” y “de intervención”, entre ellos el “movimiento social”, que en las “mutaciones de la democracia” (2006: 37) ha ganado gran parte de la actividad política que antes se concentraba en los partidos, y es *cercano* a los jóvenes por su carácter territorial–.

LAS REPRESENTACIONES DE LOS JÓVENES

Vamos a ver ahora los resultados hallados en el análisis de cuatro ítems del cuestionario que indagan el vínculo de los jóvenes con la política:

- Ítem 15: aborda la creencia en la política y en los políticos a partir de la pregunta “¿Qué opinás de la política y los políticos?”, y proponiendo elegir una de las siguientes opciones: a) “Creo en la política, pero no en los políticos” (relativa diferenciada), b) “Creo en algunas formas de la política y en algunos políticos” (relativa indiferenciada), c) “No creo en la política ni en los políticos” (valoración negativa integral), d) “Creo en la política y en los políticos” (positiva integral).
- Ítem 16: se centra en la valoración de la política como herramienta para la construcción de la sociedad, con la pregunta “¿Qué opinás de la política?” y las opciones: a) “La política es buena, pero suele usarse mal” (positiva relativa), b) “La política es fundamental para construir la sociedad” (positiva integral), c) “La política mancha todo lo que toca” (valoración negativa integral), y d) “La política es mala pero necesaria para la democracia” (negativa relativa).
- Ítem 26: indaga la disposición inmediata y personal a participar en política, y pide: “Marcá la opción que más

te identifica respecto de qué significa para vos participar en política”: a) “Prefiero hacer otras cosas” (disposición baja), b) “Me parece un compromiso necesario” (disposición alta), c) “Me da miedo” (disposición nula inhibida).

- Ítem 25: rastrea la participación efectiva en el pasado y presente, y la potencial. Pregunta: “¿Participaste, participás o participarías de alguno de los siguientes grupos?”: a) Partido político (tradicional lejana), b) Movimiento social (no tradicional lejana), c) Centro de Estudiantes (tradicional cercana), d) Grupo ecológico (no tradicional lejana).

Creencia en la política y en los políticos (“¿Qué opinás de la política y los políticos?”)

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
A. RELATIVA DIFERENCIADA (“Creo en la política, pero no en los políticos”)	119	43,6
B. RELATIVA INDIFERENCIADA (“Creo en algunas formas de la política y en algunos políticos”)	106	38,8
C. NEGATIVA INTEGRAL (“No creo en la política ni en los políticos”)	45	16,5
D. POSITIVA INTEGRAL (“Creo en la política y en los políticos”)	2	0,7
E. NO RESPONDE	1	0,4
TOTAL VÁLIDOS	273*	100

* Sobre el total de una muestra de 275 casos, los casos válidos aquí son 273, dado que hallamos dos “casos perdidos” por falta de respuesta en alguno de los ítems analizados. Esto vale para los análisis presentados en este capítulo.

Como se puede apreciar, se impone la creencia relativa, con un 82,4%, sumando las opciones a) (diferenciada) y b) (indiferenciada); y desaparece la creencia positiva integral, con sólo un 0,7%. Asimismo, la creencia negativa integral supera significativamente a la positiva integral en 15,8%. Merece destacarse el alto porcentaje de adhesión alcanzado por la creencia diferenciada en la política y en los políticos (43,6%), que muestra un cambio respecto de la concepción intrínsecamente negativa de la política previa, y señala tanto una mirada más histórica (donde hay actores que pueden hacer bien o mal las cosas), como una posibilidad de pensar en dinámicas políticas positivas (con actores distintos), y una oportunidad para ellos mismos como nuevos actores.

Valorización de la política (“¿Qué opinás de la política?”)

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
A. POSITIVA RELATIVA ("La política es buena pero suele usarse mal")	169	61,9
B. POSITIVA INTEGRAL ("La política es fundamental para construir la sociedad")	52	19,0
C. NEGATIVA INTEGRAL ("La política mancha todo lo que toca")	26	9,5
D. NEGATIVA RELATIVA ("La política es mala pero necesaria para la democracia")	26	9,5
TOTAL VÁLIDOS	273	100

Es notable que la amplia mayoría de los jóvenes (80,9%) tiene una concepción positiva de la política como herramienta para construir la sociedad (opciones a y b), si bien el 61,9% le atribuye al mismo tiempo un sentido negativo a su uso (opción a), señalando el mal desempeño de los actores pero sin clausurar otros usos posibles. La evaluación actual de los políticos es la que muestra la mayor caída, ya que la opción integralmente positiva (b) sólo es elegida por un 19%, pero no sin arrastrar con ellos a la política misma. De hecho, quienes mantuvieron una visión negativa (opciones c y d) no son tan sólo un 19%, distribuidos de modo parejo entre ambas opciones.

Disposición a la participación política
(“¿Con cuál de estas opciones te identificás
sobre lo que significa para vos participar en política?”)

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
A. DISPOSICIÓN BAJA ("Prefiero hacer otras cosas")	165	60,4
B. DISPOSICIÓN ALTA ("Me parece un compromiso necesario")	79	28,9
C. DISPOSICIÓN NULA ("Me da miedo")	23	8,4
D. NO RESPONDE	6	2,2
TOTAL VÁLIDOS	273	100

Es interesante observar que más de la mitad de la muestra, un 60,4% de los participantes, presenta una disposición baja y elusiva (opción a) a participar políticamente, y un 8,4% admite sentir miedo a involucrarse en política en la actualidad. Sólo un 28,9% tiene una disposición alta y positiva (opción b).

Participación política
(“¿Participaste, participarías o participarías de alguno
de los siguientes grupos?”)

	PARTIDO POLÍTICO		MOVIMIENTO SOCIAL		CENTRO DE ESTUDIANTES		GRUPO ECOLÓGICO	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
A. NEGATIVA ABSOLUTA	178	65,2	142	52	178	53,8	133	52
B. PARTICIPARÍA	58	21,2	71	26	58	16,1	100	26
C. PARTICIPÓ	10	3,7	28	10,3	10	16,1	14	10,3
D. PARTICIPA	6	2,2	15	5,5	6	8,1	5	5,5
E. NO RESPONDE	21	7,7	17	6,2	21	5,9	21	6,2
TOTAL VÁLIDOS	273	100	273	100	273	100	273	100

Vemos que la participación efectiva y presente es la más baja, mientras que la negativa absoluta es la más alta, además de notar que hay mucha distancia entre ellas. En el primer caso, hay amplio margen entre la elección de los ámbitos cercanos al entorno de vida de los jóvenes (como el centro de estudiantes, con el 8,1%) y los lejanos (como el grupo ecológico, con el 1,8%, y el partido político, con 2,2%). Es de destacar el alto porcentaje que adquiere la opción negativa absoluta (54,9%) en las tres posibilidades de participación y en todos los ámbitos, siendo su promedio de 54,9%. A su vez, resulta relevante señalar que su negatividad es especialmente mayor cuando se trata de la práctica partidaria, alcanzando un 65,2%. En cuanto a la disposición potencial a participar, el mayor porcentaje se localiza en el grupo ecológico con un 36,6%, lo que podría interpretarse como la identificación con una causa propiamente generacional, apta a ser vivida como propia o cercana aun cuando su escala sea global. Resulta llamativo que la experiencia pasada es mucho mayor que la actual (el doble en promedio: 8,8% frente a 4,4%), lo que nos hace preguntarnos por qué dejaron de participar, qué hubo en tal experiencia que pudiera desalentarlos, y nos invita a indagar este punto en profundidad en futuros trabajos.

ANALIZANDO EL PROCESO Y ABRIENDO HORIZONTES

Hemos encontrado, en primer lugar, que tanto la creencia como la valoración de la política tienden a ser positivas, aunque en términos relativos, entre nuestros participantes. Creemos que ello indica un acercamiento a la política como ideal, aunque incorporando una cierta “desconfianza de tipo democrático” (Rosanvallon, 2006: 26), ligada al control de los ciudadanos del ejercicio del poder político, que creemos que expresa la reconciliación más amplia de la ciudadanía y la política en relación con lo observado entre fines de siglo pasado y primeros años del nuevo –tanto a escala global (Coleman y Hendry, 2003; Hahn, 1996)⁴ como en la Argentina, en el contexto posterior a la crisis de 2001–, cuando primaba una visión integral e intrínsecamente negativa de la política (“mancha todo lo que toca”, “quienes se involucran se corrompen”).

En esta línea, merece subrayarse que los datos que estamos presentando muestran la preeminencia entre los jóvenes de una visión que distingue entre la política

4 Ambos estudios muestran que en países centrales y de democracias muy constituidas primaba una gran desconfianza del sistema político, basada en la creencia subyacente de los jóvenes acerca de que la política en sí misma corrompía a quienes se vinculaban con ella.

ideal como herramienta de construcción democrática del proyecto común y los usos que le dan los políticos. Esto nos hace pensar que asistimos a una recuperación de los sentidos de la política, que cursa con una mayor capacidad para abordar complejamente su conflictividad –focalizada en los datos de este estudio en “los políticos”–, lo cual es condición de posibilidad para la comprensión del cambio social. Al colocarse la desconfianza en sujetos históricos situados (*estos* políticos), también se abre la posibilidad de que otros sujetos (y tal vez “nosotros”) puedan tener un mejor desempeño, ya que –a diferencia de lo que sucedía antes– la potencia de la política no queda atrapada en la conducta moral de los individuos. Se rehabilita así a la política en un sentido amplio, y también –o quizá sobre todo– se habilitan a sí mismos –y acaso a su generación– como potenciales ciudadanos que podrían hacer un uso nuevo de ella.

En cuanto a las actitudes hacia la política, nos presentan mayor dificultad, dado que encontramos que, a medida que vamos pasando del nivel de la representación al de la acción y el involucramiento personal, el vínculo se debilita. Los resultados son vehementes al respecto: más de la mitad de los jóvenes participantes de esta investigación “prefiere hacer otras cosas” y no participó, participa, ni participaría en ninguno de los

ámbitos propuestos, aun cuando no los hemos limitado a los de la política formal ni tradicional. Estos resultados coinciden con los de otros trabajos que muestran que, si bien las representaciones de la política tendieron en este período a ser más positivas, primaba aún su asociación con “la corrupción” (Bruno, Barreiro y Kriger, 2011), y que las prácticas cívicas individuales eran valoradas muy por encima de las políticas colectivas, más aun si incluían algún tipo de acción directa (Kriger y Fernández Cid, 2011).

Cabe destacar asimismo que el movimiento social se presenta como un lugar más atractivo que el partido político, lo cual es esperable por la cercanía del primer ámbito (vecinal en general), y el hecho de que en sus protagonistas y composición es más propiamente juvenil. Pero también por razones ligadas al contexto sociopolítico del estudio, que hemos descrito como de creciente acercamiento entre lo político y la política, y entre la ciudadanía y el Estado. No está de más señalar entonces que los movimientos sociales refieren localmente, y sobre todo en provincia de Buenos Aires, a una creciente territorialización, desde los noventa, de activismos singulares de fuerte clivaje en los barrios de sectores populares (Vázquez y Vommaro, 2008) contra y por fuera del Estado que los excluía mediante políticas neoliberales; y que, durante los primeros años del

kirchnerismo, este funda una lógica de transversalidad que busca absorberlos bajo su gran paraguas partidario, dentro de “una gramática movimientista” (Pérez y Natalucci, 2012: 11) que los acerca al Estado.

Ahora bien: ¿cómo leer este aparente desacople entre significaciones y actitudes de los jóvenes, en un escenario percibido como el de su politización e “irrupción” en lo público? Los resultados que hemos presentado aquí nos convocan a abordar la politización no como un punto de llegada, sino como un proceso, altamente heterogéneo, desigual y atravesado por múltiples variables históricas, psicosociales e intersubjetivas. Mirando ese proceso a través de nuestros propios estudios previos, podemos registrar e interpretar la transformación del vínculo integral de los jóvenes con la política en relación con su dimensión sociohistórica en el período que va de la reconstrucción poscrítica a la conflictiva consolidación democrática a finales de la primera década del siglo, y a través de diferentes dimensiones de abordaje. Las que hemos analizado en este capítulo nos muestran ante todo que la visión radicalmente negativa que hallamos en 2005-2007 (véase Kriger, 2007 y 2010) ha sido en 2010-2013 desplazada mayormente por una positiva y relativa, donde la brecha entre ciudadanía y política parece saldada, y lo que aparece como problema son los políticos en tanto sujetos situados, *estos* políticos, e incluso unos modos

de hacer política.⁵ Vistas así las cosas, se pone en valor ese tercio de los jóvenes que cree que “la política es un compromiso necesario”, incluso frente al hecho de que la mayoría “prefiera hacer otras cosas”).

En suma: tenemos elementos para señalar un cambio positivo en las creencias y la valoración, pero este aún no se expresa en la actitud hacia la política, ni en las disposiciones a participar, y menos aun en las experiencias efectivas. El mayor desafío que nos presentan estos resultados se vincula al paso desde los sentidos más positivos, e incluso –siendo muy entusiastas– desde la relegitimación de la política, a la activación de los jóvenes como ciudadanos políticos activos.⁶ Esto incluye su autopercepción y autocalificación como tales, además del “pase de posta” –consagración o incluso reconocimiento– de la generación adulta, temas sobre los que volveremos en los siguientes capítulos de este libro.

5 En el capítulo siguiente se profundiza en torno a las representaciones de los jóvenes sobre la política.

6 En los capítulos 4 y 5 se analizan dimensiones específicas de la ciudadanía desde la perspectiva de los jóvenes.

“LA POLÍTICA” Y “LO POLÍTICO”: PLANTEAR DILEMAS PARA CONSTRUIR PROBLEMAS¹

Por *Miriam Kriger*

En este capítulo nos centraremos en las representaciones de los jóvenes sobre “la política” y “lo político”, con el fin de indagar si se ha producido una rearticulación entre ellas en este ciclo de mayor politización, y tomando como punto de partida el antagonismo hallado entre ellas en nuestros estudios realizados en el contexto posterior a la crisis de 2001 (Kriger, 2007), reflejando la brecha entre la clase política y la ciudadanía en la

1 Parte del contenido de este capítulo ha sido publicado en Kriger, M. (2015). “La política y lo político: Del dilema al problema. Análisis de las argumentaciones y propuestas de acción de jóvenes estudiantes de la Ciudad de Buenos Aires”. En: *De Prácticas y Discursos*. Cuadernos de Ciencias Sociales, 4(4).

sociedad. Teniendo en cuenta este propósito, quisimos conocer las argumentaciones que fundamentaban las significaciones, valoraciones y actitudes de los jóvenes hacia “la política” y “lo político”, con la hipótesis conjetural de que las tensiones entre ellos deberían ser menores a medida que se intensificara la politización.

Para estudiar este punto, realizamos un abordaje cualitativo con dos grupos de seis estudiantes de dos de las escuelas en que realizamos la investigación, aplicando la metodología del dilema moral adaptada por Ruiz Silva (2009) en base a los lineamientos de Kohlberg (1984). Si bien ella fue en su origen una herramienta pedagógica e investigativa clave para el enfoque constructivista del desarrollo moral, en este trabajo y siguiendo al primer autor restringimos su uso a la generación de argumentos y recursos deliberativos que permiten detectar y analizar las representaciones y actitudes de los participantes en torno a la política, y su relación con la construcción social de “lo común”. Como señala Ruiz Silva:

un dilema adecuadamente formulado no tiene respuestas correctas e incorrectas, suele promover la toma de posición, cuestionar las respuestas preconcebidas, los estereotipos y, en general, favorecer la expresión de argumentos. (Ruiz Silva, 2011: 38)

Esta metodología resulta muy apta para generar una deliberación entre los participantes, donde lo moral, lo afectivo y lo intelectual se expresan a través de la *argumentación* y del *posicionamiento*. Entendemos la primera desde un enfoque pragmático, que la liga a la acción más que a la descripción (Castorina y Faigenbaum, 2003), lo cual nos permite referirnos a un aspecto no solo representacional sino actitudinal; y como un elemento de la deliberación dialógica que es constitutiva del pensamiento político (Kriger, 2010a). En cuanto al posicionamiento, el concepto alude aquí a un “conglomerado de derechos, obligaciones y deberes disputables a corto plazo” (Harré, 2012: 193) que dispone a la acción, determinada a su vez por la virtud, concepto que refiere a los atributos personales y/o sociales que le permiten a la persona actuar en cada situación específica y que es en última instancia “el valor encarnado en la identidad del sujeto” (Fernández Cid, 2013: 46).²

El dilema elegido ha sido elaborado por Siede, Helman y Micó (2001) y lo transcribimos literalmente:

² En el capítulo 5 se profundiza sobre el concepto de *posicionamiento* (Harré, 2012) y sobre la construcción de identidad tomando como marco la psicología cultural.

El barrio espera una solución

Rubén trabaja en una organización barrial, que no responde a ninguna institución ni partido político. Él militó hace un tiempo en un partido, pero se cansó de las “roscas” y los manejos turbios. Desde hace ya dos años, la agrupación barrial está tratando de conseguir que se construya una sala de primeros auxilios para los vecinos, pues el hospital más cercano está a más de cuarenta cuadras y casi todos los días hay accidentes de cierta gravedad. El barrio ha crecido mucho en los últimos años, por los chicos que nacieron y por los nuevos vecinos que se quedaron sin vivienda y vinieron a parar acá.

Un día, Rubén recibe un llamado de López García, un antiguo compañero de militancia, que ahora ocupa un cargo bastante importante en el gobierno. Concorre a verlo y López García le ofrece una solución rápida a la necesidad del barrio. Él puede conseguir que en un mes se libere una partida para construir la sala y se asigne personal del hospital para atenderla, pero espera a cambio una compensación. Dice que puede “inflar los números” para que se otorgue un cincuenta por ciento más del dinero necesario y él se queda con esa diferencia. Para hacerlo, sólo pide que Rubén haga “la vista

gorda” y hasta ofrece darle “una parte de la tortita”. Rubén rechaza de entrada esta última sugerencia, pero no rechaza todo el arreglo. Vuelve a su casa pensando que las cosas son así y que, de otro modo, la salita nunca será una realidad. Él sabe que López García va a cumplir lo que promete y que, si quisiera denunciarlo, no tiene modo de probar la oferta deshonesta. También tiene claro que López García es un “tipo pesado” y una cámara oculta o cualquier artimaña que intente va a terminar con un par de matones en la puerta de su casa. Por otra parte, piensa en los pibes del barrio, en las embarazadas, en los viejos... y recuerda que todos tienen muchas expectativas de su entrevista con López García. A medida que se acerca al barrio, las dudas crecen más. ¿Qué debe hacer?

En síntesis, podemos decir que este dilema presenta un conflicto entre una visión negativa de “la política” regida por acciones facciosas y clientelares, y una visión positiva de “lo político” como práctica activa de la sociedad civil y sus organizaciones no partidarias. En otros términos, plantea un antagonismo que proviene del interior del discurso antipolítico impuesto en la década de los noventa como correlato de la aplicación de las políticas neoliberales y la intensificación de los procesos

de globalización, a su vez ligados en un plano global a la crisis de las identidades históricas (Carretero, 2007) y de la representación política (Touraine, 1997). Y ello se cristaliza en la pérdida de credibilidad de “la política” y de “los políticos” de modo integral y sin mayores diferenciaciones entre ellos, dentro de un esquema de interpretación moral que –según señala Scavino (1999)– se opone a la comprensión ético-política de la crisis, limitándola a la corrupción de los actores.³

Por tales razones, este dilema fue un útil instrumento que nos permitió interrogar la vigencia de tal concepción entre los jóvenes tras una década de reconstrucción del Estado (posterior a la crisis de 2001), e identificar tanto los cambios habidos como los núcleos duros resistentes a ellos.

LAS VOCES DE LOS JÓVENES ANTE EL DILEMA

Antes de comenzar esta sección es interesante señalar que el antagonismo entre la “organización barrial” independiente y la política partidaria se presenta desde el enunciado mismo del dilema elegido, reflejando las tensio-

³ En el capítulo 6 se aborda el sentido que los jóvenes de clases altas le otorgan a la corrupción, como contraria al bien común que para ellos debería caracterizar a la política.

nes que organizaron una representación social hegemónica de la política en la década del noventa. De modo que a primera vista podría objetarse que la propia herramienta que utilizamos para el estudio porta un sesgo moral antipolítico, o, en el mejor de los casos, “contrademocrático” (Rosanvallon, 2006), ya que el “bien común” se ubica del lado de quienes no son intrínseca ni explícitamente políticos (militantes o funcionarios del Gobierno), sino justamente ciudadanos *de a pie* diferenciados de “los políticos”, vecinos del barrio nucleados en una “organización social” cuya identidad se presenta para ellos como no “política”. Sin embargo, es justamente esta tensión entre la política y la ciudadanía –que aquí reinterpretemos como entre “la política” y “lo político”–, expresada como autoevidente, lo que le da su singular riqueza a este dilema como herramienta de debate, ya que invita a interrogar la vigencia de un sentido común dominante por más de una década de cara a un nuevo ciclo de rehabilitación de la política. En tal sentido, es una herramienta apta para indagar si la matriz antipolítica sigue estando presente de modo explícito y/o subyacente en las representaciones de los jóvenes de esta generación, si por el contrario ya está obsoleta en virtud de los cambios operados, o si convive ambivalentemente en sus modos de pensar/sentir/actuar la política.

Al discutir el dilema, pudimos establecer de modo esquemático dos grandes grupos de valores enfrentados.

Uno es el detentado por quienes sostienen que no hay que aceptar el cohecho ofrecido como atajo por el amigo de Rubén para hacer “la salita”, y dentro de este primer grupo se reivindica “la dignidad” y “la autonomía” (del barrio). El otro es el de los que creen que sí hay que aceptar la propuesta y darle al barrio lo antes posible “la salita”, siendo los valores centrales “el pragmatismo” y lo que llamaremos “resignación activa” (ya que es puesta al servicio de facilitar una acción en lo inmediato).

Estas dos posiciones, que analizaremos a través de las voces de nuestros entrevistados, dan cuenta sobre todo, y más allá de la situación planteada, de dos modalidades distintas de interpretación de la realidad social y del rol que se le otorga a la política como herramienta capaz de dar respuesta a las necesidades básicas de los ciudadanos y la comunidad, encuadrado en la idea del “bien común”. Y, a su vez, ello tiene relación con la agencia que se atribuye en términos de pasividad o actividad, al individuo (en este caso, Rubén) como individuo-*sí-mismo* en el rol de decisor con poder sobre el grupo, y a los vecinos como colectivo-*nosotros* en tanto agentes y protagonistas de la construcción de lo común, el barrio.

En base a ello, y para comenzar, hemos adoptado el modelo propuesto por Ruiz Silva (2009) para elaborar una categorización esquemática del dilema:

Tabla 1
Categorización de dilema (“El barrio puede esperar”)

OPCIONES	CONJUNTO DE VALORES	SUJETO A QUIEN SE ATRIBUYE CADA VALOR	CONTENDIO GENÉRICO DEL VALOR
SI ACEPTAR	Pragmatismo	Si-Mismo (Rubén)	Responder con premura a las necesidades básicas del barrio
	Resignación activa	Si-Mismo (Rubén)	Aceptar los límites de la realidad para lograr lo que se busca. Evitar el mal: la enfermedad, la muerte, etc.
NO NO ACEPTAR	Dignidad reactiva (No a la corrupción)	Si-Mismo (Rubén) nosotros (el barrio)	Anteponer el proyecto a la urgencia. Rechazar la corrupción, valorar los medios y no sólo los fines.
	Dignidad positiva (Respeto al trabajo comunitario)	Si-Mismo (Rubén) nosotros (el barrio)	Creer en la obra común, en el trabajo colectivo. No ceder a presiones y a la fuerza. No quedar sometido a la fuerza o el poder de otros, decidir por sí mismos el futuro.
	Pragmatismo		

Veamos ahora cómo estos valores que esbozamos aquí a grandes trazos cobran vida en los argumentos de los jóvenes, mostrando sus dimensiones y matices dinámicos, además de plantear ejes temáticos específicos.

AUTONOMÍA/NECESIDAD

Comenzaremos por las voces de quienes no aceptan la propuesta, poniendo el centro de la discusión en el peligro que plantea al barrio un pacto con una persona que representa la política facciosa.

Lucila (18): Yo no aceptaría, porque de movida ya están poniendo un montón de condiciones, contra la pared. Tendría una dependencia hacia el chabón y es probable que no sea la última vez que se vean...

Natalio (17): Yo no aceptaría el trato ese, porque de alguna manera quedás como pegado. Es algo que no podés retroceder... Es complicado... Si te metés con gente pesada.

En ambos casos, aceptar condiciones de cohecho aparece como una acción que puede generar compromisos no deseables con personas poco confiables, e implica no sólo la pérdida de independencia hoy en este tema específico, sino la posibilidad de quedar sometidos en el futuro y en otros temas a quienes tienen más fuerza (“gente pesada”). De modo que pactar con políticos corruptos no es simple (“es complicado”), puede ser una trampa (“es probable que no sea la última vez que se vean”), y se vislumbra como una amenaza directa a la autonomía (“contra la pared”).

El criterio que rige esta decisión no es primeramente moral, sino ligado a la preservación y cuidado de la vida y la autonomía; sin embargo, el temor a la pérdida de esta última puede interpretarse como temor al castigo (“quedás como pegado”, “no podés retroceder”) deriva-

do de la culpa de haber actuado mal (“si te metés con gente pesada”).

Ahora bien, lo interesante es que los jóvenes que proponen sí aceptar el cohecho comparten estas mismas tribulaciones con los que no lo hacen, así como su preocupación por el cuidado, pero diferencian su posición al priorizar otros valores en pos de ello:

Francisco (17): Ponele que Rubén quiere hacer todo bien y no logra conseguir una salita. Es lo mismo... El tema es la necesidad que tiene la gente que hay ahí, el tema es la necesidad de atender a la gente.

La “necesidad que tiene la gente” es lo primero; luego aparece la necesidad de un sujeto externo “de atender a la gente”. De modo que si “la gente” ya es un colectivo genérico que pierde identidad comparado con “los vecinos” (estos vecinos con sus particularidades), además deja de ser protagonista cuando el verbo y la acción se desplazan a un tercero, que suponemos, teniendo en cuenta que Francisco es un militante, podría estar refiriendo a un referente político o un dirigente cuya necesidad (la suya, no la de la gente) es “atender a la gente”.

En esta línea, donde los vecinos ya no son activos, Corina responde al temor de perder autonomía y “quedar

pegado” apoyándose en su propia experiencia biográfica en un barrio de conurbano bonaerense:

Corina (19): Yo digo buscar una solución por el momento. Quedás pegado, pero te tenés que comprometer, porque te están dando algo que no tenés de otra manera. Hay muchas cosas así. Suponete que conseguís un trabajo con militancia: te doy esto y vos venís a la marcha... o trabajas para mí, después venís, te paso a buscar con un micro, pasan listas, si faltaste... ¿qué pasó que no estás viniendo?

La entrevistada naturaliza el cohecho como un intercambio más dentro de un tipo de prácticas con las que convive y que –en una expresión ilustrativa de la violencia simbólica (Bourdieu, 1979)– justifica reproduciendo (literalmente y en segunda persona) el discurso que ella misma ha recibido: “te tenés que comprometer, porque te están dando algo que no tenés de otra manera”. De modo que la dependencia o la pérdida de autonomía no aparece aquí como sometimiento al poder, sino a la realidad misma, digamos que como un acuerdo legítimo: dar a cambio de lo que se recibe.

Luego, la participante toma como ejemplo su “trabajo con militancia”, pero no para cuestionarlo moralmente,

sino para enfatizar que el hecho planteado en el dilema no está fuera de la norma, sino que es precisamente lo ordinario: “hay muchas cosas así”. Por lo tanto, pierde su carácter conflictivo y se coloca en un plano pragmático: “buscar una solución por el momento”. Algo importante para preguntarnos es qué sucede con la dimensión de la legalidad en esta construcción de lo normal; evidentemente está ausente, o no es demasiado relevante (y, sin embargo, es justamente allí donde podría abrirse camino el planteo político).

ESTADO/CIUDADANÍA

Un segundo eje temático que vertebró la discusión es el que problematiza el rol del Estado y la relación con los ciudadanos, mostrando cómo las concepciones del mismo son determinantes para definir la actitud y el posicionamiento de los jóvenes: ¿Cuál es el rol del Estado en la distribución del bien común? ¿Qué se le debe y qué se le puede pedir?

En las respuestas a estas preguntas se conjugan aspectos de diversas concepciones de Estado que toman mayor o menor distancia con la que propone el dilema y que suelen coexistir en las representaciones de los sujetos, no siempre de modo explícito. Es en el análisis donde podemos diferenciarlas y evaluar qué peso asume cada

una, considerando al Estado de un modo relacional e interconstituyéndose con otras instancias de lo social (como la sociedad civil o ciudadanía, sus instituciones y organizaciones, sus prácticas instituyentes). Como marco conceptual, tomaremos de otro trabajo (Kriger y Said, 2015) la categorización de cuatro concepciones del Estado, tributarias de distintos posicionamientos político-ideológicos históricos pero vigentes y coexistentes en la actualidad, a saber:

- El Estado neoliberal: el rol integrador es asumido por el mercado, instalando una lógica individual que reduce al Estado y lo exime de promover la creación de vínculos societales, entre sujetos, capaces de generar resistencias y disidencias (Martín Barbero, 1987).
- El Estado social: remite al Estado de bienestar moderno, que centraliza las prácticas y sentidos sociales (Ortiz, 2002).
- El Estado inclusivo: una variante más política del Estado social que integra a la sociedad civil, diluyendo el conflicto social en clave neokeynesiana.
- El Estado en tensión: expresa la relación de fuerzas entre la sociedad civil, compuesta por las clases subalternas organizadas, y la sociedad política, formada por las clases dominantes que detentan la hegemonía, en clave gramsciana.

El dilema utilizado no es –como dijimos– neutral, sino que presenta la situación desde un contexto en el que prevalecía una concepción neoliberal del Estado, cuyo acceso a los ciudadanos estaba intervenido por políticos corruptos y una dinámica facciosa que socavaba la legitimidad de la representación política. En la discusión del dilema, se confrontan también otros modelos y expectativas en torno al Estado:

Jorge (18): Yo creo que el Estado se tiene que hacer cargo absolutamente de todos esos problemas, porque después...

Jorge aspira a una variante de Estado social que se polariza hacia una modalidad de híper benefactor (“se tiene que hacer cargo absolutamente de todos esos problemas”), aunque más para evitar un mal mayor que para asegurar el bien común (“porque después...”). Esto podría vincularse con la experiencia de la crisis de 2001 y la ruptura del enlazamiento social –muy presente en la biografía y en la historia familiar de nuestros entrevistados– que, frente a la experiencia de lo que el supuesto “abandono” del Estado generó, supone lo inverso en la forma de una presencia omnipotente y protectora, como si solo él pudiera salvar a la sociedad de la catástrofe que la amenaza. Nótese que, al agudizarse el protago-

nismo del Estado, se convierte en un actor externo y poderoso pero que no sale de adentro sino que aparece por afuera de la ciudadanía, que queda relegada a un papel pasivo.

Veamos otro caso, ahora con una estudiante de un Bachillerato Popular, donde se sostuvo una larga lucha por títulos oficiales y sueldos a los docentes (que finalmente se logró en los últimos años):

Lucila (18): El Estado se tiene que hacer cargo de las cosas básicas, yo no digo que se tiene que hacer cargo de un berretín tuyo, de un helado. ¡Pero una salita! Como un colegio, como este, por ejemplo: siete años buscando los sueldos, no se lo dieron todavía, pero se lo van a dar.

Lucila tiene una visión más moderada, inclinándose por un Estado inclusivo de tipo benefactor que asegure las necesidades básicas: salud y educación, especialmente. A diferencia de ella, Sofía quiere prescindir del Estado:

Sofía (17): Yo no veo bien que el Estado siempre va tener que cubrir, no estoy de acuerdo con pedir siempre al Estado, esa forma fácil... Acá mirá: vuelven a la escuela, le decís: hay marcha y se vuelven todos a sus casas. También se cansan, ya

van siete años, siempre lo mismo... que vamos y cortamos una plaza. ¿Qué vamos a lograr cortando una plaza?

Ella dice no ver con buenos ojos que el Estado tenga que “cubrir”, rechaza pedirle “siempre” –y reitera el “siempre”–, como si expresara su contraposición con un “nunca” implícito, el de la inacción de los ciudadanos, como si el “cubrir” del Estado contribuyera productivamente a generar esos ciudadanos *no cubiertos*. Hay un reproche moral al facilismo, pero también podemos escuchar, tras ese pedido de retiro de interpelación, una demanda de acción política a los ciudadanos y de *dignidad activa*. En este sentido, propone algo más cercano al tipo de Estado en tensión, matizado por la fatiga –que expresan también otros compañeros– de quienes vienen sufriendo su abandono y ya prefieren no pedir y no esperar. Lucila no le habla al Estado, porque de hecho no está, e interpela en cambio a los suyos, apela a la sociedad civil, conformada por quienes siguen desgastándose en la expectativa de recibir, ese *nosotros* del que forma parte (“¿Qué vamos a lograr cortando la plaza?”). Se refiere a su escuela y a los siete años de protestas y manifestaciones públicas pidiendo que les paguen el sueldo a los docentes, donde dejar de ir a clase para ir a la marcha o “cortar la plaza” terminan siendo para ella acciones sin sentido, repetidas hasta el hastío.

En su argumento, Santiago tampoco espera nada del Estado y propone salir del dilema para buscar “otro recurso”:

Santiago (17): Buscaría otro recurso... fuera del dilema, otros lugares: las multinacionales. Muchas ayudan a la gente, y puede haber algo... Lo digo porque en un barrio que estoy cerca yo los Pimpinela fundaron y va la gente a comer...

Sin embargo, su propuesta no interpela a la sociedad civil, lo que implicaría una salida hacia lo político provocada por su desconfianza de la política establecida, sino al mercado (“las multinacionales”), precisamente esa instancia que –de acuerdo con una lógica neoliberal muy extendida a finales de siglo xx, cuyo fracaso se hizo evidente en la última década con la explosión global de la crisis (aunque subyace con fuerza en las representaciones sociales)– habría sustituido al Estado en su rol integrador, asumiendo un papel protagónico en la organización de las relaciones sociales. Nótese que el entrevistado confunde una fundación de carácter civil (la de “los Pimpinela”) con una “multinacional”, lo que podría ser consecuencia de su visión excesivamente simplificada de lo social que termina borrando las instancias ciudadanas y/o populares, y concentrando la capacidad de conseguir las cosas necesarias en los que tienen poder

(en este caso, económico). Un dato interesante es que Santiago, como muchos de los jóvenes que participaron del estudio, es beneficiario de una beca estatal para terminar sus estudios secundarios (“beca joven”) que recibe a través de procedimientos directos y sin la mediación de contactos políticos; y, sin embargo, este hecho aparece eclipsado por la experiencia territorial (“un barrio que estoy cerca yo”), donde perviven las lógicas clientelares.

MÁS ACÁ/MÁS ALLÁ DEL DILEMA MORAL

En algunos momentos de la discusión con los jóvenes notamos que la presión por tomar una posición que nunca es la deseada y siempre es problemática –ya que las dos alternativas disponibles encarnan valores en conflicto dentro de ellos– puede llevar a algunos a intentar una fuga del dilema. Se cuestiona que ofrezca realmente una disyuntiva y se comienzan a generar alternativas o “terceras vías” para relativizar el carácter inexorable (trágico) de su resolución. Veamos algunos ejemplos, empezando por la protesta e interrogación de Lucila, que abre el camino:

Lucila (18): ¡Se puede buscar por otro lado! ¿¡Por qué es la única salida para la salita!?

En otros casos, frente a la imposibilidad de escapar del dilema, se produce un desdoblamiento del *sí-mismo* del tipo: *pienso de un modo pero actúo de otro*, como un singular sacrificio de una parte de sí (la más ligada al yo, a los valores, a la identidad y al proyecto deseados) en pos de responder pragmáticamente a una realidad implacable:

Leo (18): Acepto esto, pero sigo pensando igual, me hago cargo de lo que hice (no dejo los ideales a un lado), no lo hice por mi beneficio. Encima, hacés eso y te dan la salita enseguida; si tenés que esperar del Gobierno... van a pasar años.

Este joven “acepta” resignado, pero negando la autenticidad o la verdad de su acción en un plano subjetivo (“no dejo los ideales a un lado”). No legitima hacer “eso”, pero lo justifica como medio para lograr la salita, un sacrificio moral donde el cohecho se transforma en virtud (“me hago cargo de lo que hice”), dando lugar a lo que llamamos aquí “resignación activa”. A eso responde una compañera que se opone y para quien el desdoblamiento no salva de la contradicción:

Carla (18): No por eso él va a sacrificar todo lo que hizo... y va a hacer una transa con este tipo.

Para ella, que responde desde una *dignidad reactiva*, el sacrificio no es tal sino “una transa” –además, “con este tipo”–) que no sólo afecta subjetivamente los valores de Rubén, sino que desvirtúa las acciones objetivas y la historia (“todo lo que hizo”).

Rocío se sitúa entre las dos últimas posiciones:

Rocío (17): Creo que habría que organizarse de otra manera entre los vecinos. Aceptar la salita y por otro lado te vas armando otra salita.

La entrevistada propone un desdoblamiento, pero de tipo colectivo, donde la *resignación activa* deviene en propuesta de organización barrial, aunque con un planteo muy rudimentario para ser viable.

Más o menos torpes, más o menos logrados, los intentos de fuga son estrategias especialmente interesantes para nuestro abordaje, porque al tantear los límites del dilema moral pueden implicar el comienzo de una problematización más compleja del conflicto –que el dilema, en tanto *constructo* instrumental, necesariamente simplifica–. Escapar a la disyuntiva moral implica aspirar a expandir el horizonte de posibilidades, pero requiere recursos y herramientas cognitivas para lograrlo. Cuando falla, se limita a la negación o postergación del conflicto, pero, si se logra, incorpora la dimensión del

pensamiento ético-político. Algo de este orden se produce en la discusión tras llegar al punto de mayor condicionamiento del grupo a favor de aceptar el cohecho, que aparece como un mal menor frente al bien absoluto de la vida que debe ser salvada.

Ignacio (17): Hay un montón de gente que roba y sin embargo no hace. Así que yo creo que en este caso habría que conformarse porque hay una realidad: la salita se necesita, ¡es algo urgente!, ¡la salita es una necesidad urgente! Yo sé que no es la mejor solución, pero a veces en la vida hay que resignarse, o sea, todas estas cosas no las vamos a poder cambiar...

Las palabras del participante ilustran muy bien cómo funciona la *resignación activa* y nos ofrece dos tópicos frecuentes del discurso antipolítico que la justifican: la normalización del robo y la excepcionalidad del *hacer* en la política (“Hay un montón de gente que roba y sin embargo no hace”). Esta visión conlleva a mirar la realidad social como un hecho dado, único e inalterable, por fuera del alcance de la acción humana (“habría que conformarse porque hay una realidad”, “todas estas cosas no las vamos a poder cambiar”), que obligaría a quien está atento a las necesidades de las personas a resignar

en función de permitir que se haga algo (“Yo sé que no es la mejor solución, pero a veces en la vida hay que resignarse...”). De este modo, realiza un sacrificio moral individual donde la resignación aparece como virtud porque habilita la acción y también se presenta como una respuesta ética al requerimiento de la comunidad. Es entonces cuando la respuesta de Juan viene a desafiar el dilema y a ir más allá de la interpelación moral:

Juan (18): ¿Pero la sala se necesita ya? ¿En qué sentido? Porque, si estamos hablando de hacer una salita, no se hace de un día para el otro, ¿no es que la traés y ya está! Hay que hacer una licitación, hay que comprar el lugar, hay que poner la plata, tiene que “salir” la plata... No se hace de un día para el otro, no se hace de un día para el otro.

Es bien interesante lo que hace Juan, precisamente porque lo que interroga es aquello que aparecía como por fuera de la discusión, el núcleo “real” que constituía el punto de apoyo para el consenso implícito o sentido común del grupo: la necesidad impostergable de la salita (“¿Pero la sala se necesita ya? ¿En qué sentido?”). En la medida en que el entrevistado pone en duda e incluso niega la verdad fáctica en que se apoya ese piso común en que estaban parados –tres veces dice: “No se hace de

un día para el otro”–, la discusión sobrepasa el terreno moral e invita no a resolver el dilema sino a preguntarse por las condiciones que lo hacen posible (“Porque, si estamos hablando de hacer una salita, ¿no se hace de un día para el otro, no es que la traés y ya está!”), por la “realidad” instalada en la trama de los hechos sociales que cobra carácter social y construido (“Hay que hacer una licitación, hay que comprar el lugar, hay que poner la plata, tiene que “salir” la plata”).

En toda esta argumentación, lo más relevante es el efecto producido por traer *el tiempo* al dilema, es decir: mostrar que, *más allá* del dilema moral, no se trata de “conseguir” la salita sino de hacerla, de habilitar un proceso que sucede en el tiempo cronológico. Porque en el reconocimiento de la temporalidad de la acción social se revela la relación constitutiva entre historicidad y política: las personas (los vecinos) hacemos los proyectos colectivos (el barrio) en/a lo largo del tiempo, por eso Carla se suma:

Carla (17): Es que... es tan sólida la realidad esa que no sirve para nada...

En efecto, la urgencia funciona como una argumentación altamente destructiva en términos políticos. Al no dejar margen para el desarrollo en el tiempo de la

acción histórica, los hechos parecen imponerse por su peso, ajenos a la producción humana. Inversamente, al reinstalar el tiempo y la historia, se rehabilita el proyecto y la política:

Serena (18): Para mí todo se puede cambiar. Las sociedades han cambiado muchísimo en los años. Pensando en la Revolución francesa, es posible cambiar. Ahora, ¿qué haría frente a este dilema? Yo no aceptaría, yo creo propondría un intercambio en un espacio político. Siempre va a haber algo pequeño y en algún punto tiene que empezar.

LO QUE EL DILEMA NOS PERMITE PENSAR: “LA POLÍTICA” Y “LO POLÍTICO”, IDA Y VUELTA

En este capítulo hemos analizado cómo las concepciones, emociones, valoraciones y actitudes respecto de “la política” y “lo político” de los jóvenes que han participado de nuestro estudio intervinieron en su posicionamiento psicológico (Harré, 2012) frente a una situación de conflicto tensada por el uso de un dilema moral. Ante todo, queremos destacar la relevancia del trabajo grupal y la deliberación para la construcción de argumentaciones, facilitando asimismo la interacción entre pares y la

negociación dialógica de los problemas sociales (Bruner, 1990).

Entre nuestros hallazgos, el primero a comentar es que las dos posiciones opuestas frente al dilema (Sí o No), presentan sin embargo un acuerdo moral entre los sujetos que las detentan acerca de qué es lo bueno y lo malo para el barrio/la comunidad. Todos los participantes adhieren centralmente a la necesidad de hacer la salita, que es reconocida como objeto al que se orienta la acción y como “bien común”. Debe tenerse en cuenta que en una y otra alternativa las posiciones cambian en relación con la interpretación de la situación, y sobre todo varía la autocalificación de los entrevistados y la percepción de su propia potencia como sujetos sociales (en identificación con “los vecinos”), capaces de cambiar y construir la realidad (en este caso, de “el barrio”). Aun así, como ya dijimos, estas posiciones no son totalmente antagónicas, sino que coinciden en cuanto a la valoración moral de lo que está en juego: lo positivo (lo bueno) es conseguir “la salita”, lo negativo (lo malo) es la corrupción política.

Las diferencias aparecen no en relación con las necesidades del barrio (el bien común), sino con qué medios están dispuestos a aceptar para lograr este fin. Es justamente en este punto donde se pone en juego la percepción del mundo social, que puede aparecer como

“la realidad” dura a la que Rubén y los vecinos deben amoldarse, o como una construcción social que ellos podrían intervenir y modificar. Nada menos que la medida de su horizonte de la política, cerrado o abierto.

De modo que la distinción entre las dos posiciones que plantea el dilema conducen al problema de cuáles son las prácticas legítimas –pero no en un plano ideal, sino concreto, en situación– para lograr el “bien común”, y cómo se relacionan lo deseado y lo posible, lo imaginado y lo viable, en la experiencia concreta y cotidiana de lo comunitario como proyecto de vida. En última instancia, una diferencia que no escinde el “nosotros” respecto del fin buscado sino de la legitimidad de los medios para lograrlo, sin traicionar lo fundamental del proyecto en el cual lo común adquiere su sentido en el “nosotros” que se actualiza y de donde surge lo político. No se trata entonces de lo que deben conseguir sino de cómo deben conseguirlo, lo cual nos lleva a interrogarnos por las virtudes de los sujetos y su importancia como eslabón entre una psicología moral y una política, cuando el horizonte es la autonomía, tal como lo expresa Fernández Cid:

El tema de las virtudes se torna complejo debido a que la persona no es simplemente un “aplicador” de normas morales. El sujeto se vuelve ca-

paz de gobernarse a sí mismo regulando su propia autonomía, al mismo tiempo que participa en un proceso histórico y socio-cultural descubriendo nuevas normas. Por tanto, en ocasiones, la persona recurrirá a normas ya conocidas y, en otras, determinará normas ad-hoc que surgen de la capacidad de su evaluación ante una situación específica. En ambos casos lo relevante es la autonomía, como un elemento personal que implica la libertad de poder asumir ciertas decisiones y actuar en pos de ellas. (2013: 46)

Pero el interés del dilema utilizado radica en su politicidad, ya que, si bien pone en evidencia un malestar moral respecto de los políticos socialmente muy extendido en el contexto de nuestro estudio, no plantea una actitud ciudadana pasiva sino activa en una clave que hemos vinculado con lo que Rosanvallon (2006) denomina “contrademocrática”, cuya figura soberana es el pueblo que vigila, que custodia, que veta de modo directo, imponiéndose sobre la figura del viejo pueblo elector. Teniendo en cuenta esto, quienes frente a la disyuntiva planteada se inclinan por el “No” (es decir, que Rubén no acepte la propuesta que le hace su ex compañero de militancia y ahora político de oficio de montar la salita con su “ayuda”) rechazan una práctica de “la política” real (y facciosa),

pero justamente mientras reivindican “lo político” como acción destituyente y al mismo tiempo permanentemente instituyente del orden social. Y quienes se inclinan por el “Sí” (o sea, que Rubén “transe” con su amigo corrupto) son aquellos que, descreídos de la capacidad transformadora de la política tanto como de la de los ciudadanos para luchar contra la corrupción instaurada por ella, creen en su poder fáctico y descreen de “lo político” en este plano, por lo cual optan por ser pragmáticos, adoptando lo que hemos llamado una resignación activa.

Por último, queremos destacar e invitar a seguir profundizando en otros estudios el particular hallazgo referido a la relación entre tiempo y política, ya que el dilema es llevado a sus límites cuando uno de los jóvenes cuestiona la urgencia de la salita, que se presentaba como autoevidente, sin negar por ello su importancia y necesidad, pero colocándola dentro de un proceso más vasto de acción colectiva que implica un desarrollo en el tiempo. En esta argumentación se insinúa la crucialidad que tiene la temporalidad para la construcción y el sostenimiento de un proyecto en el marco de una búsqueda irrenunciable de autonomía, que abre los horizontes de acción más allá del pragmatismo y de la modalidad singular que hemos llamado aquí “resignación activa” hacia el ejercicio de una vida en común que aspira en cambio a una “dignidad activa”.

MEMORIAS SOCIALES Y NARRATIVAS ESCOLARES DE LA HISTORIA RECIENTE: CÓMO SE EXPLICAN LOS JÓVENES LA DESAPARICIÓN DE PERSONAS DURANTE LA ÚLTIMA DICTADURA¹

Por *Miriam Kriger*

En este capítulo haremos un análisis del reconocimiento y la adhesión a diferentes narrativas del pasado reciente dictatorial (1976-1983) entre los participantes de nuestro estudio, enmarcado en una discusión más amplia acerca de la construcción de las memorias sociales y de la historia como herramienta clave para la formación del pensamiento político de los jóvenes.² Para

1 Parte del contenido de este capítulo ha sido publicado en: Kriger (2011). “La enseñanza de la historia reciente como herramienta clave de la educación política: Narrativas escolares y memorias sociales del pasado dictatorial argentino en las representaciones de jóvenes estudiantes de la Ciudad de Buenos Aires y conurbano (2010-2011)”. En: *Persona y Sociedad*, 25(3).

2 En el capítulo 5 se profundiza conceptualmente acerca del *pensamiento narrativo* (Bruner, 1992).

comenzar, repasaremos los ejes del debate historiográfico global en torno a si el pasado reciente puede/debe ser objeto de la historia académica. Luego nos focalizaremos en la Argentina dictatorial: describiremos algunas tensiones entre la gestión de las memorias sociales y las narrativas históricas en relación con el terrorismo de Estado y la figura de “los desaparecidos” durante la última dictadura militar (1976-1983), y reflexionaremos sobre el rol de la educación en la transmisión intergeneracional y en la construcción del conocimiento histórico, teniendo en cuenta los cambios que se han producido en las narrativas escolares de las últimas tres décadas en relación con los de las memorias sociales más amplias. Finalmente, mostraremos y discutiremos hallazgos de nuestro trabajo empírico sobre los siguientes puntos: la percepción de la escuela y de otros agentes como espacio donde está presente el tema; el interés que este suscita en los jóvenes en comparación con otros de la agenda nacional; y su adhesión a determinadas memorias emblemáticas de ese pasado.

PASADO RECIENTE: ¿MEMORIA Y/O HISTORIA?

¿De qué hablamos cuando decimos *pasado reciente* o *historia reciente*? ¿Qué decimos cuando usamos palabras que designan categorías en sí mismas también recientes

de la historiografía y del discurso social? Sin dudas, no nombramos cualquier pasado próximo, sino aquellos que, por su carga singular de violencia y dolor, presentan especial dificultad para ser asimilados por los individuos y sobre todo por las sociedades que los padecieron. Son pasados *vívidos* pero que se resisten a convertirse en pasados vividos, y no se dejan convertir en objetos de la memoria o de la historia. Pasados *que no pasan*, según Conan y Rousso (1994), que activan las luchas del presente y que ciernen su sombra sobre el futuro, cubriendo todos los tiempos del llamado “proyecto común”. Poseen un carácter liminal que los emparenta con lo traumático, y que se manifiesta ante todo en la dificultad para ponerle palabras a lo acontecido y revertir lo ominoso (Freud, 2000), reconvirtiendo la experiencia de lo ajeno en relato/narración de lo propio.

En verdad, *pasado reciente* e *historia reciente* son términos que se gestan globalmente en el último tercio del siglo xx, y que en gran medida son efecto de lo que Candau (2008) llamó mnemotropismo u orientación a la memoria de las sociedades contemporáneas, tanto como de la crisis disciplinar de la historiografía, especialmente en el último tercio del siglo xx. Y si bien, como señalan Carretero y Borrelli (2006), en 1978 se creó en París el *Institut d’Histoire du Temps Présent*, todavía gran parte de las discusiones sigue girando en torno a cómo precisar el

objeto de estudio de este campo y qué criterios utilizar para su establecimiento.

Recordemos que en la Segunda Guerra Mundial, por primera vez en la historia, se dan las condiciones de posibilidad para el exterminio a megaescala, como el Holocausto y la bomba atómica en Hiroshima. Ambos son genocidios de un carácter inédito hasta entonces, que ponen en evidencia que el triunfo colosal del progreso técnico puede coexistir con una tremenda derrota del progreso histórico. Mucho más que una significativa digresión, se trata de un trágico estado de situación: el ideal integral de progreso, en el cual se apoyaba todo el proyecto moderno, ya no queda al servicio del humanismo, sino del dominio y la destrucción. Es por ello que Adorno y Horkheimer (1947) postulan que están frente a un fiasco histórico, expresado en la “autodestrucción de la Ilustración” y en la metáfora del *Angelus Novus* benjaminiano, donde el progreso se iguala sin más a la catástrofe.

A partir de esta particular encrucijada epocal que pone en jaque al pensamiento social moderno, el abordaje del pasado reciente se torna tan crucial como complejo. Quienes intentan pese a todo rescatar el proyecto histórico ilustrado y promover la continuidad de las sociedades democráticas surgidas al amparo de sus ideales se dividen entre los que optan por propugnar el recuerdo y quienes eligen la vía del olvido, dos estrategias opuestas pero que

sin embargo coexisten en alguna medida en todas las configuraciones. Diversos autores han señalado la relevancia del olvido en la reconstrucción del pasado, en ambos registros: el de la memoria, donde destacamos el aporte de Yerushalmi (1987), y el de la historia, donde tempranamente Renán (1947) resaltaba su importancia para crear el pacto que funda la nación.

Sin embargo, tras el quiebre señalado, esta coexistencia se presenta como sumamente conflictiva. Por una parte, el deber de recordar se impone como un imperativo ético-político –“que no se repita”– del cual depende que el proyecto humanista resista incluso esta suerte de traición de la historia; mientras que la estrategia del olvido se apoya en la idea de que el pasado doloroso debe dejarse a un lado, porque es un obstáculo para seguir adelante. En este último caso, el ideal de progreso logra pervivir sólo a costa de que se clausure la mirada histórica, y por ende el avance de la historia pasa a tener como condición de posibilidad su regresión. Dicho en otros términos: ya no su *continuum*, sino su pliegue.

Ahora bien, aunque sea evidente el carácter contrahistórico y la debilidad moral de tal polarización del olvido, ella es la táctica que mayoritariamente se impone en la construcción fáctica de las políticas de los Estados nacionales. En efecto, en su gran mayoría y hasta la actualidad, estos promueven mucho más lo que Ignatieff (1998)

caracteriza como amnesias políticamente organizadas, evitando juzgar por sí mismas sus propios crímenes de guerra³ y violencia de Estado. En nombre de la reconciliación o la “pacificación” de la sociedad, eligen pactar y legislar formas de olvido y perdón –incluso “dentro del sistema de representación democrática”⁴– construyendo y distribuyendo versiones oficiales sesgadas de la historia (especialmente a través de la escuela) orientadas a poner en línea sus recientes derrotas o sus recientes victorias criminales con sagas triunfales decimonónicas (Carretero, 2007; Hein y Selden, 2000; Wallace, 1999).

Habermas toma esta problemática y la plantea como la del “uso público de la historia”⁵, abriendo el debate de los historiadores europeos en las últimas décadas del siglo xx (Carreras y Forcadell, 2003). Según este autor, existen usos “correctos” e “incorrectos” del pasado, y el criterio para establecerlo se deriva de la legitimidad que detenta el historiador sobre el político en particular y sobre los protagonistas de la esfera pública en general. De modo que el historiador se erige como custodio del pasado frente a quienes luchan por su apropiación y resignifi-

3 El Tribunal Militar de Nüremberg es un ejemplo emblemático de la justicia impuesta desde afuera, en este caso, por los aliados.

4 Nápoli (2011: 66).

5 Así se titula el artículo escrito por Habermas en noviembre de 1986 en el semanario *Die Zeit*, de Hamburgo (Carreras y Forcadell, 2003).

cación no *desde* el presente, sino *para* el presente. Lo cual nos remite a una discusión más profunda sobre las relaciones entre historia y memoria –a los que se puede considerar, según la perspectiva que se adopte, como *registros*, *dominios de conocimiento*, *instrumentos* o “herramientas culturales” (Egan, 1997)–, cuyo reconocimiento y diferenciación (incluso dentro de una misma estrategia) es más crucial y conflictiva cuando se trata del pasado reciente.

Pero podemos ir más lejos para invocar el origen de esta controversia, y llegar hasta el concepto de “memoria colectiva”, acuñado por Halbwachs (2004) en la década del veinte para oponerlo al de historia, considerando que son excluyentes: la memoria estaría ligada al mundo tradicional premoderno, y la historia al moderno y secular. Varias décadas más tarde, Nora (1984) sostiene que, aunque sean radicalmente diferentes, sus relaciones son estrechas: la historia nace de la memoria. Y un tiempo después, ya en plena crisis del paradigma de la objetividad y frente al auge de los enfoques narrativistas, Ricoeur (1999) propone una reconciliación entre la historia “objetiva” y la memoria “subjetiva”.

En otro plano, aunque idealmente la historia se proponga examinar críticamente la memoria e intentar más ampliamente trabajar “un pasado que no ha desaparecido” (La Capra, 1998), tanto la obsesión o fijación por la memoria como efecto del trauma de la Shoah (ídem) o la

“bulimia social” (Carretero, 2007) por la memoria en el contexto global de fin de siglo terminan por representar en alguna medida una amenaza a los estudios históricos y a la enseñanza de la historia. Ya en este punto nos vemos empujados a un último deslizamiento para sostener que, en la medida en que la memoria no puede ser interpelada como un registro unívoco, se abre la necesidad de reconocer la existencia de diversas memorias sociales, con grados diferentes de legitimidad y de conciencia histórica, pero también de participación activa en las luchas por la justicia. Y entonces, como sugiere Yerushalmi (1987), acaso “el antónimo de ‘el olvido’ no sea la memoria sino *la justicia*”, idea que adquiere una fuerza singular en nuestro país, donde, como dice Vezzetti, “el término de referencia privilegiado para pensar los problemas de la memoria no es la nación sino *la justicia*” (2007: 18).

LA ESCUELA, ENTRE EL DEBER DE LA MEMORIA Y LA TRANSMISIÓN DEL PASADO HISTÓRICO

Hemos planteado algunos de los aspectos más problemáticos del abordaje del pasado reciente en las sociedades contemporáneas: su carga traumática y la aporía que representan para el proyecto social; su controversialidad como objeto de la historiografía; las disputas por su

apropiación y resignificación por parte de los actores del presente en “usos públicos”; y los debates en torno a los registros/instrumentos/herramientas culturales legítimos para su reconstrucción.

Ahora nos focalizaremos en un ámbito en el cual todas estas tensiones convergen de un modo particular: la escuela. ¿De qué modo y por qué el “pasado reciente” –en tanto expresión inaudita de “barbarie de la civilización” (Adorno y Horkheimer, 1947)– la afecta e interpela? Deberíamos decir que, de un modo total y radical, en la medida en que la legitimidad de la escuela –recordemos que partera e hija de un proyecto indisociablemente político-pedagógico– se funda en el ideal de progreso, hace posible el pasaje de la naturaleza a la cultura, del niño al ciudadano (del *Emilio* al *Contrato Social*)⁶. Sin embargo, y aun cuando es sabido que la escuela no fue una pieza pasiva de la barbarie del siglo xx sino un engranaje crucial que contribuyó activamente a desarrollar el revanchismo⁷ nacionalista y a fomentar el belicismo, parece que su falta, lejos de agotar su promesa, la siguió ampliando.

6 Se hace referencia indirecta al enlace establecido por Rousseau entre la pedagogía y la política, y a su origen común. Para ampliar, véase Carretero y Kriger (2004).

7 Este revanchismo es caracterizado por Romero (Romero et al., 2004) como un rasgo central de la construcción del pasado histórico argentino, que él llega a caracterizar como una “visión paranoica”, basada en un gesto de sospecha a los vecinos territoriales, en la que se funda a su vez la imagen de la “nación desgarrada”.

El propio filósofo que a finales de la Segunda Guerra postuló junto a Horkheimer la “autodestrucción de la Ilustración”, en 1966 reformula la tarea de la escuela con una frase que pronto inspirara la consigna: “que Auschwitz no se repita” (Adorno, 1998). De acuerdo con ella, el “pasado reciente”, con su carga intramitable de violencia y dolor, no viene a interpelar a la escuela como cómplice ni responsable, sino como garante del proyecto y de un futuro posible. Su tarea se transforma en imperativo moral: debe evitar que lo que ya sucedió vuelva a suceder; debe vigilar que este pasado no se incorpore al flujo ni a las leyes de la historia. Frente a la ubicuidad de Auschwitz se antepone la memoria, y la pedagogía ya no viene tanto a emancipar a la humanidad como a evitar que la inhumanidad se replique. Desde esta perspectiva, el deber de la memoria que se demanda a la escuela la interpela desde su rol originario –convertir la barbarie en civilización y transformar a los niños en ciudadanos–, y la transforma en el último bunker del proyecto ilustrado. Pero la interpela también más allá de su propio carácter histórico, como una “memoria obligada”⁸ que, pasando por alto sus limitaciones, tensa a tal punto el arco de su promesa que la transforma en fuerza reactiva.

⁸ La crítica de Ricoeur (2004) a este deber se basa en que lo considera como una forma especial y hasta involuntaria de manipulación, que “hesita continuamente

LA TRANSMISIÓN Y RESIGNIFICACIÓN DEL PASADO DICTATORIAL EN LA DEMOCRACIA: MEMORIAS SOCIALES EMBLEMÁTICAS Y NARRATIVAS ESCOLARES

En relación con la cuestión de la legitimidad y la capacidad de la escuela para llevar adelante el deber de la memoria, Raggio (2010) señala la necesidad de construir una “pedagogía de la memoria” en la cual se considere la propia historicidad institucional. En este sentido –nos dice– el abordaje del pasado reciente en Argentina no fue producto de una transformación de la cultura escolar, sino que, en el particular intercambio de significados que estructura a la escuela, el “deber de memoria” se impuso de afuera hacia adentro, y ahora debería empezar por redefinir su propio sentido y a elaborar su propio pasado, interrogándose:

¿En qué medida la escuela, como dispositivo cultural, se ve atravesada en su historicidad por el pasado que hoy es prescripto recordar? La conflictividad que caracteriza a los procesos de la me-

entre uso y abuso porque su proclamación permanece cautiva del síndrome de obsesión”. En este sentido, el mismo autor advierte que “la intimación a recordar corre el riesgo de ser entendida como una invitación dirigida a la memoria a cortocircuitar el trabajo de la historia”.

moria social, no es un solo un problema al que la escuela se enfrenta como dificultad, sino en el que está involucrada directamente. ¿Cómo repudiar el pasado sin repudiar su pasado? (Raggio, 2010: 10)

En efecto: en nuestro país, la enseñanza de la historia reciente en la escuela se ha ido configurando no como un reflejo, sino propiamente como arena de lucha por la significación de ese pasado, respecto del cual no está de más señalar que son múltiples las acciones que contribuyen a la construcción y el fortalecimiento de la memoria colectiva a través del trabajo en el aula (Kaufmann, 2007). Y no sólo en el aula ni en los espacios curriculares, sino en la escuela de modo más amplio, como agente de construcción de memorias con múltiples actores y grupos, donde también los estudiantes se han ido posicionando centralmente en la resignificación y reapropiación del pasado reciente, gestionando las memorias y las celebraciones en las efemérides respectivas, tanto dentro de los colegios como en el espacio público (sobre todo en la emblemática marcha de la Noche de los Lápices). A tal punto que los derechos humanos aparecen como un tema nodal en la activación y cohesión del movimiento estudiantil desde la recuperación de la democracia y particularmente en la última década, donde se han convertido en el *leit motiv* y la

vía expedita que abre paso a la política, introduciendo la conflictividad y la diferencias ideológico-partidarias justamente allí donde antes se fundaba una identidad estudiantil homogénea. El pasado reciente es entonces un tópico determinante, cuyo abordaje ha generado puntos de viraje en la historia más reciente del movimiento estudiantil. Entre ellos, tal vez el más marcado y significativo sea el desdoblamiento de la marcha de la Noche de los Lápices a partir de 2011, entre las agrupaciones independientes y de izquierda, por una parte, y las más cercanas al kirchnerismo por la otra (la decisión sobre a cuál concurre cada colegio es tomada cada año mediante votaciones o asambleas, signadas por vehementes debates). Se disuelve allí el efecto totalizador que durante décadas generó el relato de la Noche de los Lápices sobre las prácticas generacionales, aunque no su presencia emblemática en el imaginario estudiantil y en el espacio propiamente escolar, donde se vuelve a ver el film cada año, que sigue conmoviendo y generando identificación tanto en los jóvenes militantes de las diversas corrientes como en los independientes, sin filiación partidaria.

Al respecto, Higuera (2015) señala que el surgimiento de disyuntivas y tensiones menos visibles en instituciones escolares en relación con la construcción dinámica de la memoria debe ser pensado dentro de un

proceso gradual. En él encontramos posturas de jóvenes que intersectan diversas formas de militancia y concepciones del pasado, que habilitan la convivencia, asociación y participación en ciertas coyunturas puntuales (por ejemplo, las protestas de los secundarios de la ciudad de Buenos Aires en 2010)⁹. De modo que las formas de construcción de la subjetividad política entre los jóvenes y su relación con las memorias sociales nos obligan a analizar con cuidado, y siempre atentos al contexto, cuáles y cómo son las formas de acción, organización, usos del pasado y definición de la militancia presente en virtud de ellos. Desde esta perspectiva, podemos disminuir el riesgo de caer en los extremos absolutos de los discursos sociales (juventud apática o militante) para entender que

las formas propias de las nuevas generaciones y aquello que las conduce a trasegar una experiencia política, no son el resultado de procesos unidireccionales atribuibles a una persona, partido o movimiento político. Son el resultado de elementos dispersos que las nuevas generaciones encuentran para hacer propios y actuar en interacción con los adultos, para así redefinir el mundo. Lo que

9 Ver Higuera (2013).

aparece es, entonces, una interrelación compleja entre lo nuevo y lo viejo. (Higuera, 2013: 25)

Yendo ahora al registro propiamente curricular, Amézola (2008) utiliza el término de “esquizohistoria” –es el título de su libro, precisamente– para graficar la situación más general (vale preguntarnos si coyuntural) en la que se produce una disociación entre la historia que preocupa a los investigadores y la que se enseña en la escuela. Entendemos que esta tendería a agravarse en el caso del pasado reciente y de la “historia en tiempo presente”, que, según señala el mismo autor en otro texto dedicado a ella (Amézola, 2010), está signada no sólo por los distanciamientos entre la historiografía y la institución escolar, sino también entre estos y la memoria colectiva que constituye el imaginario social. En consecuencia, nos muestra que la escuela ha compuesto diversas narrativas del pasado reciente, que se disponen como capas geológicas sin desplazarse nunca totalmente. Y lo interesante es que no siempre ni necesariamente estas coinciden con las narrativas sociales hegemónicas, mostrando la especificidad de la cultura escolar y también su capacidad de resistencia incluso a políticas educativas que “bajan” del Estado.

Antes de seguir, recordemos brevemente el intrincado itinerario recorrido en este terreno por nuestro país desde

la recuperación de la democracia en 1983, que revela en sus idas y vueltas la persistencia de las luchas por un pasado que se niega a ser clausurado. En 1985, la Argentina se convierte en uno de los pocos casos de la historia mundial, junto con Grecia, en juzgar por sí mismo y no por presión externa a sus dictadores, realizando el ejemplar Juicio a las Juntas durante el Gobierno de Raúl Alfonsín. Tan sólo un año después (1986), el mismo Gobierno legisla la Ley de Punto Final, y el siguiente (1987) la de Obediencia Debida. En 1989 y 1990 se decretan los indultos que terminan de liberar a los genocidas, durante la presidencia de Carlos Menem (que luego vuelve a ser elegido por la sociedad para un segundo mandato). Pero lo insólito sucede más de una década después, tras la crisis económica y política más profunda de nuestra historia, el estallido de 2001 y el colapso subsiguiente, cuando el Gobierno de Néstor Kirchner recupera el tema y revierte el rumbo seguido por el Estado en las sucesivas administraciones previas, poniendo en un primer plano la memoria militante del pasado reciente, cediéndoles un espacio protagónico a los organismos y asociaciones de derechos humanos (centralmente a las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo), y logrando en 2005 la derogación de las llamadas “leyes del perdón”, cuya inconstitucionalidad quedó decretada en virtud de no prescripción de los crímenes de lesa humanidad.

Volvamos entonces a las narrativas de la historia dictatorial señaladas por Amézola. La primera es “la teoría de los dos demonios”, surgida en el Gobierno de Alfonsín y en la cual la sociedad resultaba ser

espectadora y víctima de lo ocurrido, ya que se sostenía que había resultado engañada y perjudicada por una guerra entre dos grupos armados: los militares de un lado y los guerrilleros del otro. (Amézola, 2010: 18)

La segunda narrativa es la de la “disolución nacional”, generada durante el Gobierno menemista frente a la sensación de tal amenaza, agravada por el colapso económico de 1989, y como justificación de los indultos posteriores; su motivo sería “no repetir un pasado cargado de conflictos [...] y olvidar las tragedias del pasado como única forma de avanzar hacia el futuro”. Lo interesante es que precisamente en ese momento de debilitamiento de las políticas de la memoria desde el Estado, ese autor nos hace notar que en la escuela sucede todo lo contrario: en 1994 y 1995 los organismos de derechos humanos logran que el pasado reciente comience a formar parte de los programas de estudio.

Por **último**, la tercera narrativa es la de la “contramemoria”, resultado de la política oficial del Gobierno de

Kirchner, que abre el mandato del “deber de la memoria”, y cuyo objetivo es condenar el pasado trágico para no repetirlo. Aquí también encontramos resistencias (del signo inverso a las de los noventa, lo que muestra entre otras cosas la heterogeneidad ideológica y las ambivalencias de la escuela) a las innovaciones y dificultades para implementar en las prácticas didácticas los cambios que se dan en los programas, en el calendario y en las normativas. Es que todavía la historia reciente sigue presentando –si bien cada vez en menor medida, por el efecto de su presencia en el discurso social y por los logros de la política estatal llevada adelante, tanto en el plano de la educación como de la justicia– dificultades ligadas a la brecha en la experiencia intergeneracional de docentes y alumnos o al “abismo invisible entre profesores y alumnos” (Amézola, 2010: 19) y a la intensa conflictividad que instala en el escenario político presente. Ella convoca a la escena del aula numerosos actores fantasmales (entre ellos, los padres de sus alumnos, cuyo pasado y posición el docente desconoce) y reales (como la institución escolar en particular, o sus directivos dejando en claro las líneas a bajar), cuya presencia o poder hace sentir su peso sobre el docente. Y también genera algo que señala Pereyra (2009) como resultado de su investigación, que resulta altamente revelador: la diferencia entre lo que los docentes saben y lo que los docentes transmiten a los alumnos es más

que significativa en este caso (no es sólo cuantitativa, sino cualitativa, podríamos interpretar que no del orden de la trasposición didáctica sino de la autocensura).

Creemos que es posible poner en relación estas narrativas del pasado dictatorial de las que habla Amézola con las memorias sobre el pasado reciente en Argentina que propone Levin (2008). Partiendo de la consideración de que en este contexto “la memoria ha emergido como *cuestión* a propósito de los horrorosos crímenes perpetrados por el terrorismo de Estado durante la última dictadura militar y tiene, por lo tanto, un punto de anclaje muy fuerte en la labor de la CONADEP” (Levin, 2008: 7), nos dice que existen narrativas centrales del pasado traumático que pueden cumplir con eficacia una “función preformativa en las representaciones e imaginarios sociales” (Vezzetti, 1998), pero conviven siempre con otras interpretaciones que representan a grupos distintos de la sociedad. Estas se encuentran en pugna, de modo que una memoria que en un momento es fuerte, en otro puede ser débil. Este sería el caso de la *memoria oficial del Nunca Más*, surgida en el Gobierno de Alfonsín y en la que confluye *la teoría de los dos demonios*, pero que coexiste con la *memoria militar* constituida sobre la teoría previa de la *guerra sucia*, que justifica los métodos represivos utilizados por la dictadura. Por otra parte, Levin señala que de modo simultáneo otras memorias se constituyen por fuera de la órbita

oficial y como resultado de un amplio movimiento contestatario conformado por organizaciones no sólo políticas y militares, sino culturales e intelectuales. Estas elaboran diversas figuras que tienen en común que “dan cuenta de una causa entendida como lucha contra el capitalismo, el imperialismo y la oligarquía nacional” (Levin, 2008: 6).

Durante los noventa se instala la *memoria oficial de la reconciliación nacional* que compone el menemismo, y una década más tarde se produce un cambio drástico durante el Gobierno de Néstor Kirchner, quien reivindica y pone en primer plano una memoria hasta entonces débil: la *memoria militante*, reconociéndose como heredero y continuador de las luchas de la izquierda en los setenta y reintroduciendo la voz oficial en las disputas por la memoria. Aquí también encontramos resistencias en la escuela, pero en el sentido inverso: para implementar en el aula y en las prácticas didácticas estos cambios que se dan en los programas, en el calendario y en las normativas (pese a que la historia reciente se incorpora, no siempre llega a las aulas).

Para finalizar este punto, hacemos notar que existen correspondencias en las narrativas y memorias descritas por Amézola y por Levin que nos permiten captar la singular complejidad de los procesos de significación del pasado reciente, así como la virtual imposibilidad de consensuar una memoria social única y estable, tanto en la sociedad como en la escuela. Ambos autores entienden

que las memorias no se desplazan, sino que conviven conflictivamente: para el primero, “guardando entre sí una relación similar a la de las capas geológicas, habilitando sentidos diferentes, combinados y hasta contrapuestos” (Amézola, 2010: 31), y para la segunda, componiendo distintos equilibrios de fuerzas en cada momento que alteran lo que Vezzetti (2007) ha llamado el “régimen de la memoria”. Tanto la densidad histórica como el disenso político forman parte de estas figuras del pasado en conflicto que, además, al ingresar en la escuela son atravesadas doblemente: por el registro de la enseñanza de la historia y por el deber de la memoria.

Tomando como referencia este marco, creemos que es preciso incorporar una nueva categoría entre las memorias sociales del pasado dictatorial, desdoblado la memoria victimizante asociada a la narrativa del *Nunca Más* en dos versiones: una que sigue estando ligada a la *teoría de los dos demonios* y otra donde la culpabilidad es sólo militar y que podríamos llamar, parafraseando la anterior, de *un solo demonio*, pero no porque reivindique la lucha revolucionaria, sino porque la niega, invisibilizándola de un modo radical. Esta tendría una fuerte expresión en la narrativa de la Noche de los Lápices¹⁰, que logra condensar

10 El relato de la Noche de los Lápices, nombre con que lo bautizaron los mismos

el sentido central de la memoria estudiantil secundaria y mantener un amplísimo consenso entre los jóvenes por más de tres décadas y hasta la actualidad, pero que sin embargo se constituye en torno a una visión muy poco histórica y altamente paralizante del pasado (Lorenz, 2006), que obstaculiza el acceso a la política en el presente, y en la cual los sujetos que protagonizaron los hechos son convertidos en “hipervíctimas” (infantiles o adolescentes) del “mal radical” desaparecedor (Bombal, citada por Raggio, 2006). Raggio afirma que

La Noche de los Lápices, por la forma en que ha sido contada, es uno de los mejores ejemplos de una narrativa más amplia, a la que se ha denominado el “mito de la inocencia” o “la víctima inocente”, cuya característica más notable es el haber ocluido en la narración de los desaparecidos su pertenencia política y sobre todo su adscripción a las organizaciones armadas revolucionarias. (2006: 2)

represores, alude a la historia del secuestro –el 16 de septiembre de 1976– y posterior tortura de nueve estudiantes de La Plata que habían participado de manifestaciones por el boleto estudiantil secundario. Sólo tres de ellos sobrevivieron, y uno se configuró como el testigo: Pablo Díaz, quien comenzó a dar testimonio en las escuelas medias, que en los ochenta adoptaron este relato como emblemático de la dictadura (véase Lorenz, 2004).

LAS REPRESENTACIONES DE LOS JÓVENES SOBRE EL PASADO RECIENTE Y EL ROL DE LA ESCUELA

Habiendo ofrecido un panorama de las diversas narrativas que han atravesado la transmisión escolar de la historia reciente en Argentina en las últimas décadas, y su relación con las memorias sociales, nos parece necesario incorporar las representaciones de los participantes de nuestro estudio sobre este tema. Para ello, en el próximo apartado presentaremos hallazgos parciales de nuestra investigación surgidos de tres ítems del cuestionario aplicado. El primero es el número 23, que trata de establecer el reconocimiento que hacen los jóvenes de la presencia del tema “derechos humanos en la dictadura” en diversos espacios tradicionales y no tradicionales de socialización: la familia, la escuela, los amigos y los medios de comunicación; y en el que se les pide a los entrevistados que les atribuyan un nivel de presencia del 1 al 5 (siendo 1, ninguna; 2, baja; 3, mediana; 4, alta; y 5, máxima).

El segundo ítem es el 24, que pretende dimensionar la importancia del tema para los jóvenes puesto en relación con otros, preguntándoles cuál es el primer tema de interés entre las siguientes opciones: a) la política, b) la identidad, c) la historia, d) los

derechos humanos en la dictadura, e) los derechos humanos hoy, f) los derechos humanos en general, g) la inseguridad.¹¹

El tercer ítem es el 33, que busca determinar la adhesión de los jóvenes a diferentes memorias emblemáticas, pidiéndoles que elijan la opción que les parezca “más cierta” entre las siguientes cuatro, que hemos categorizado teniendo en cuenta el marco teórico expuesto: a) memoria hipervictimizante (Noche de los Lápices): “Los militares hicieron desaparecer a miles de personas, en su mayoría inocentes, utilizando la violencia de Estado, sobre todo a partir del golpe del 76 en que tomaron el poder”; b) memoria militar (Guerra Sucia): “En el 76 los militares tuvieron que tomar el poder y aplicar la represión para lograr la paz social, ya que el país estaba amenazado por grupos guerrilleros”; c) memoria militante: “Los militares hicieron desaparecer y exterminar a los militantes políticos que luchaban por un modelo de país contrario a sus intereses y a los de la oligarquía nacional”; y d) memoria victimizante (Teoría de los dos demonios): “Hubo una guerra entre dos bandos, como consecuencia

11 Las opciones en este caso no surgieron de la operativización del marco teórico, sino que se establecieron empíricamente a partir de un paneo previo y una prueba piloto del cuestionario que incluyó con este fin una mayor cantidad de preguntas abiertas.

de la cual hubo tanto desaparecidos por los militares como muertos por los atentados guerrilleros. Los dos fueron culpables y la sociedad civil fue la principal víctima”.

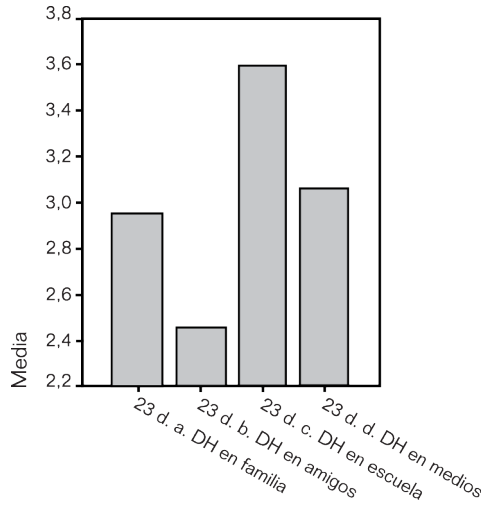
Finalmente realizaremos un cruce entre los ítems 23 y 33, con el fin de conocer si los diferentes espacios/agentes pueden vincularse de un modo determinante con narrativas emblemáticas específicas, propiciando una transmisión particular del pasado reciente.

ESCUELA, DERECHOS HUMANOS Y MEMORIAS EMBLEMÁTICAS DESDE LA MIRADA DE LOS JÓVENES

En relación con el primer ítem, nuestro interés se limita aquí a mostrar que la escuela es un espacio central, y de hecho el más reconocido en relación con el tema “Derechos humanos en la dictadura”. Como podemos ver en el Cuadro 1, los entrevistados ponderan su presencia en la escuela en los valores alto y máximo, donde se concentra el 57,1% de los casos; le siguen los medios de comunicación con valores medianos y altos para el 65,7%; luego la familia, con bajos y medianos para el 47,2%; y finalmente los amigos con ninguno y bajo para el 56%. Esto también se refleja en las medias asignadas a cada ámbito, como ilustra el Gráfico 1, que son de: 3,59/5, 3,06/5, 2,96/5 y 2,45/5 respectivamente.

Cuadro 1
Reconocimiento de la presencia del tema Derechos Humanos (DH)

	23. d.a. DH en familia		23. d.b. DH en amigos		23. d.c. DH en escuela		23. d.a. DH en medios	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
NINGUNA	43	15,6	82	29,8	16	5,8	34	12,4
BAJA	68	24,7	72	26,2	32	11,6	53	19,3
MEDIANA	62	22,5	62	22,5	70	25,5	86	31,3
ALTA	62	22,5	34	12,4	87	31,6	67	24,4
MÁXIMA	40	14,5	25	9,1	70	25,5	35	12,7
TOTAL	275	100	275	100	275	100	275	100

Gráfico 1. Medias de presencia del tema DH

Lo primero que notamos es que el tema está presente en alguna medida en todos los ámbitos, sin llegar en ningún caso a niveles máximos ni tampoco a mínimos. Queremos destacar que la presencia es significativamente más baja en el grupo de pares/amigos, sube en la familia y en los medios, y aumenta notoriamente en la escuela. De ello inferimos que, más que el carácter tradicional o no tradicional de los espacios/agentes de socialización, lo que define la presencia parece estar más relacionado con su carácter público, reduciéndose en cambio en la esfera privada. Por una parte, esto podría estar mostrando la fuerza que ha cobrado el tópico “los derechos humanos en la dictadura” al ser incorporado como parte de

la política de Estado en los últimos años y pilar de una agenda impulsada “desde arriba”, que se expresa directamente en la escuela en forma oficial (en este sentido, es elocuente la instauración de la efeméride del 24 de marzo). Por la otra, la instalación más general del tema en la esfera política y en el derecho, que se manifiesta en la reapertura del debate y de los juicios a los represores de la dictadura, tiene como correlato una visibilidad que trasciende hacia la agenda pública y mediática (mayoritariamente no estatal) e incluso llega a la esfera privada: la familia y, en menor medida, los amigos.

Eso no significa sin embargo que la cuestión de los derechos humanos sea prioritaria como tema propio de los jóvenes, sino que en principio la conocen y reconocen en alguna medida, y está presente en los espacios que recorren cotidianamente. Es interesante por eso incorporar al análisis los resultados de la indagación realizada en el ítem 24, en el cual les preguntamos a los participantes cuál es su primer tema de interés. Encontramos entonces que “los derechos humanos en la dictadura” y “los derechos humanos en general” son elegidos por un 14,6% (6,3% y 8,3% respectivamente), un porcentaje ampliamente superado por “la inseguridad” (32,52%), a la cual le siguen “la política” (17,5%), “la identidad” (17,1%), “los derechos humanos hoy” (9,9%) y “la historia” (8,3%).

Estos datos pueden interpretarse de diversos modos, incluso abonando a la hipótesis de que existe una significativa y acaso determinante tensión entre el motivo de “la inseguridad”¹² y el de los “derechos humanos”¹³. Pero lo que queda claro es que el tópico que nos ocupa no aparece como central y menos como crucial en la vida cotidiana de los jóvenes, quizá porque no han podido apropiarse significativamente de él o, por lo contrario, precisamente como consecuencia de la positiva gestión de la memoria y del restablecimiento de la justicia. En cambio, “la inseguridad” sí aparece como un primer interés negativo, asociado a una preocupación y una amenaza inmediata; y es seguida por dos temas de interés positivo, directamente ligados a la participación en el proyecto común: “la política” y “la identidad”. Por último, “los derechos humanos hoy” es un punto que debería ser indagado en una instancia cualitativa de estudio, ya que puede interpretarse en dos sentidos

12 El sentido de la inseguridad para los jóvenes es profundizado en el capítulo 4.

13 En un estudio previo (Kriger, 2010a) se analiza especialmente esta tensión en las narrativas de jóvenes, que llegaban a plantear que la dictadura era un momento de seguridad ciudadana e inseguridad legal y política, mientras que la democracia es un momento de inseguridad ciudadana aunque haya seguridad legal y política. De modo paradójico, la llamada Doctrina de Seguridad Nacional de los tiempos totalitarios se contraponen así a la falta de seguridad de los actuales, confundiendo asimismo a los sujetos históricos: las víctimas del terrorismo de Estado (desaparecidos) son homologadas a las de la delincuencia (“gatillo fácil”) y hasta a las de tragedias como Cromañón (véase, para ampliar, Kriger 2010a, cap. 2).

antagónicos: estableciendo continuidad con el discurso oficial en el momento en que realizamos nuestro estudio (el segundo Gobierno de Cristina Kirchner), proyectando en ese presente los logros y reivindicaciones de la gestión política de la memoria dictatorial; o abriendo una crítica a la misma al señalar que existe una brecha y hasta una contradicción entre el discurso relativo a ese pasado reciente y las prácticas del presente, lo que implicaría un uso político incorrecto de los derechos humanos.

Pasemos ahora al ítem 33 del cuestionario, referido a indagar la adhesión de los jóvenes a una de las cuatro memorias caracterizadas como emblemáticas de la dictadura. A continuación, el Cuadro 2 muestra los resultados obtenidos, donde podemos observar la marcada preeminencia de la memoria hipervictimizante, ligada a la narrativa de la Noche de los Lápices (55,3%), a la que le sigue con una importante diferencia la memoria militante (20,1%), luego la victimizante asociada a la “Teoría de los dos demonios” (19,3%), y finalmente la memoria militar que sostiene la idea de la “Guerra sucia” (5,3%).

Cuadro 2
(“¿Qué frase te parece más cierta para explicar lo que sucedió en Argentina entre los setenta y ochenta?”)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje válido
Válidos a) <i>Memoria hipervictimizante</i> ("Noche de los Lápices")	146	53,1	55,3	55,3
b) <i>Memoria militar</i> ("Guerra sucia")	14	5,1	5,3	60,6
c) <i>Memoria militante</i> (reivindicación de las luchas de los setenta)	53	19,3	20,1	80,7
d) <i>Memoria victimizante</i> ("Teoría de los dos demonios")	51	18,5	19,3	100
Total (válidos)	264	96,0	100	
Perdidos Sistema (perdidos)	11	4,0		
Total (válidos + perdidos)	275	100		

Merece destacarse en primer término la hegemonía de la memoria hipervictimizante, que concentra más de la mitad del universo del estudio. En segundo lugar, notamos que la memoria militante, que era hasta hace unos años una memoria débil, se ha fortalecido notablemente y prácticamente equipara a la memoria victimizante ligada a la teoría de los dos demonios, considerada hasta hace poco la más fuerte por diversos autores (Levin, 2008). Por último, la memoria militar ligada a la narrativa de la “Guerra sucia” no sólo se muestra como una memoria débil, sino prácticamente nula, dada su baja incidencia.

Finalmente, y en pos de comenzar a generar hipótesis para establecer algún tipo de relación entre los espacios/

agentes de socialización reconocidos y las narrativas del pasado reciente elegidas por los jóvenes participantes, hemos realizado un cruce entre la asignación de valor alto y máximo a la familia, amigos, escuela o medios, y la elección de las cuatro memorias emblemáticas. Encontramos que las diferencias no son significativas en cuanto a la elección de la memoria hipervictimizante, que es la de mayor peso en todos los grupos (alrededor del 55%), ni de la memoria militar, que es la de menor peso (alrededor de un 4%). En cambio, sí hemos encontrado diferencias relevantes en cuanto a la elección de la memoria militante, que es notablemente mayor para quienes el tema de los derechos humanos en la dictadura está presente entre los amigos (36,2%). Como primera explicación, conjeturamos que estos jóvenes comparten un interés especial en la política y/o la historia, lo cual explicaría que su apropiación del pasado se dé en una clave militante, que es la que mayor reconocimiento le da a la dimensión política de los jóvenes desaparecidos. En segundo lugar, esta memoria es relevante entre quienes reconocen la escuela como lugar de presencia del tema (27,15%), y creemos que ello guarda relación con cambios en las orientaciones curriculares, en los textos y en la enseñanza de la historia reciente en el contexto político de los últimos años. Luego, el porcentaje desciende en la familia (21%) y un poco más en los medios

(18%). Aun así, en el primer caso logra imponerse sobre la memoria victimizante o “Teoría de los dos demonios” (19%), que fue la memoria hegemónica desde el advenimiento de la democracia, y que sólo logra conservar una pequeña ventaja en el espacio de los medios (21,9%), pero ya se visualiza como memoria débil en la escuela y en el grupo de pares.

Cuadro 3
Cruce entre los espacios reconocidos de presencia
y las memorias emblemáticas elegidas

RECONOCIMIENTO ALTO Y MÁXIMO DE LA PRESENCIA DEL TEMA EN :	MEMORIAS EMBLEMÁTICAS				TOTAL GRUPO/264
	MEMORIA HIPERVICTIMIZADA	MEMORIA MILITAR	MEMORIA MILITANTE	MEMORIA VICTIMIZADA	
A. FAMILIA	51	4	21	19	51
	54,9%	4,65%	21,15%	19,3%	100%
B. AMIGOS	30	2	20	4	56/264
	54%	3,65%	36,2%	12,1%	100%
C. ESCUELA	81	6	40	23	150/264
	53,95%	3,9%	27,15%	14,95%	100%
D. MEDIOS	54	5	17	20	96/264
	55,45%	4,7%	18%	21,9%	100%

PERSPECTIVAS SOBRE LA ESCUELA Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE

En este trabajo hemos encontrado que la escuela es altamente reconocida por los jóvenes como espacio donde el pasado reciente está presente a través del tema más doloroso y conflictivo para su gestión en las memorias sociales: los derechos humanos y la desaparición de personas durante la dictadura. Este hecho puede ligarse al rol que las políticas de Estado le han conferido en los últimos diez años a la enseñanza de la historia reciente, y a los importantes cambios en los planes de estudio, objetivos y diseños curriculares. Pero lo cierto es que la enseñanza de esta historia llega a la escuela antes, y no precisamente como política de memoria fomentada por el Estado “desde arriba”, sino contra la política de olvido y a través de las luchas llevadas adelante “desde abajo” por los organismos de derechos humanos, en los años 1994-1995, cuando la narrativa de la reconciliación hegemonizaba el discurso social (Amézola, 2010). De modo que podemos considerar la presencia del tema en la escuela como el resultado de un largo proceso de lucha y de una gestión plural de las memorias sociales que en los últimos años ha sido incorporada y enunciada como parte de la política de Estado.

También hemos mostrado que, si bien el tema de los derechos humanos durante la dictadura está presente en alguna medida en casi todos los ámbitos, el mismo no representa un asunto de interés prioritario para los jóvenes. Esto puede ser interpretado en dos sentidos opuestos: como un déficit en relación con la apropiación significativa de ese pasado, o como un logro que permite asimilarlo, tramitarlo y ponerlo más allá de las preocupaciones o motivaciones del presente, más inmediatas. Si bien nos inclinamos por esta última opción, creemos también que la escuela debe asumir con más fuerza el desafío de construir una comprensión histórica del pasado reciente que se configure como una herramienta para la construcción política del presente y la proyección del futuro. En esta línea, la elección de la memoria militante por parte de los jóvenes que reconocen la presencia del tema en el grupo de pares resulta coherente por ser la que reivindica a los sujetos históricos en juego, en su doble dimensión juvenil y política (Guglielmo y Kriger, 2011).

En cuanto a la adhesión a las diversas narrativas sociales, creemos que estamos ante un fenómeno dual. Por una parte, constatamos que la memoria emblemática hipervictimizante, ligada a la narrativa escolar de la Noche de los Lápices, conserva su fuerza y su vigencia entre los estudiantes que han participado del estudio; y, por la otra, observamos un importante ascenso de la

memoria militante, convertida en memoria oficial impulsada por los Gobiernos del kirchnerismo. Es muy interesante cómo este doble movimiento refleja la tensión entre lo instituido y lo instituyente, propia de los momentos de cambio y crecimiento. Es que los resultados que hemos presentado de nuestra investigación vienen a confirmar, primero, el rol clave de la escuela en el tema y el reconocimiento de los sujetos de su presencia; y luego, a decirnos que, si bien se ha producido un cambio relevante en la configuración de las memorias, todavía la que más acuerdo suscita entre los jóvenes estudiantes es la menos histórica y la menos política de todas ellas. Acaso por eso logra saldar al mismo tiempo el déficit de comprensión histórica y las dificultades para abordar políticamente el desacuerdo, integrando las diferencias sin tramitarlas, fundiéndolas en una representación común “estudiantil” que absorbe todo conflicto dentro del grupo, y que no en vano ha logrado convocar a los jóvenes masivamente incluso durante los años en los cuales su rechazo a la política y a todo tipo de “manifestaciones” se hizo explícito (Ver Kriger, 2007).

Sin embargo, y pese a ello, es claro que la relación con la política de los jóvenes que hoy se reconocen como hijos de 2001 ha dejado de ser distante y se ha instalado en el presente, permitiendo componer la brecha con la llamada “generación política” (Kriger, 2010a y 2010b),

pero reclamando habilitar un nuevo vínculo con aquella otra juventud y con una experiencia del genocidio estatal que adoptó la clave del filicidio (Rascovsky, 1975). Desde esta perspectiva, la enseñanza del pasado reciente puede operar como una potente “restricción social”, con el doble significado que en la psicología tiene este concepto, aludiendo a que “ciertos elementos (entre ellos: desarrollo cognitivo, creencias colectivas, ideologías) limitan y posibilitan a la vez los modos específicos de significar los objetos de conocimiento” (Castorina, et al.: 2010). Ella es clave como herramienta cultural, ya que puede promover u obstaculizar el desarrollo de la comprensión histórica y –por ende– del pensamiento político¹⁴ de los jóvenes; pero nunca sus efectos son neutrales.

La adhesión de nuestros entrevistados a las diversas memorias dictatoriales nos permite valorar los últimos logros de la escuela en ese aspecto –la insignificancia de la memoria militar,¹⁵ el crecimiento de la memoria mili-

14 La necesidad de la comprensión histórica para el desarrollo del pensamiento político ha sido establecida como resultado de investigaciones previas, tanto en relación con narrativas centrales esquemáticas de la nación originaria (Carretero y Kriger, 2011a y 2011b), como de la historia reciente (Kriger, 2010a y 2010b).

15 Gonzalo de Amézola señala que en una investigación piloto reciente (“Los Jóvenes frente a la Historia”) realizada por él y otros investigadores en escuelas de Brasil, Uruguay y Argentina (en este caso, cinco escuelas de La Plata, otras cinco de la zona de San Miguel, José C. Paz y Malvinas Argentinas en el norte del co-

tante sobre la equívoca “Teoría de los dos demonios”–, pero también hacer foco en el núcleo duro de la memoria hipervictimizante, mostrando dónde debería centrarse la tarea a realizar de aquí en más.

En nuestro país, la memoria de la dictadura y los derechos humanos se convirtieron durante el kirchnerismo en política de Estado, de modo que en el contexto de nuestro estudio este actúa como potente organizador de las prácticas sociales ligadas a la construcción de una memoria histórica oficial del pasado reciente en los más diversos ámbitos –y sobre todo en la escuela y en la Justicia, ambos claves–, sin que por ello pierdan su peso totalmente otras narrativas alternativas, no oficiales y/o contraoficiales, salvo la de la “Guerra sucia”. Es preciso remarcar que esta situación –en la que se produce una alta concurrencia de los registros de la historia, la memoria y el derecho– no sólo es nueva, sino extraordinaria, inesperada incluso, porque no continúa sino que contraría el rumbo que había tomado la gestión posdictatorial de ese pasado en nuestro país, marcada por intensas tensiones y contradicciones entre narrativas históricas, memorias sociales y prácticas de derecho.

nurbano, y otras tantas de la ciudad de Santa Fe), los resultados obtenidos fueron similares (Amézola y Ferri, 2010).

En este sentido, como señala un artículo que intenta brindar una revisión en clave política de los cambios operados en los últimos años en política de derechos humanos, contrastando las distintas gestiones estatales y “en especial las del mismo signo político (el peronismo) con la situación actual”:

la situación es inédita no sólo en nuestra historia reciente sino en el siglo y medio que nos separa desde la conformación de un Estado que ha resuelto sus conflictos sociales con una violencia inusitada y nunca antes revisada desde una noción de justicia institucional hacia las víctimas. (Nápoli, 2011: 76)

El abordaje de la historia reciente presenta constantes retos para el presente y el porvenir. Ya no se trata de habilitar un relato posible ni de suturar el desgarro tras el trauma social posdictatorial (Kaufman, 2011); tampoco de restablecer el derecho que reponga la justicia. Todo eso se ha logrado en esta primera década del nuevo siglo, y parados allí, sobre ese piso, se trata ahora de sostener su firmeza con nuestro peso, y de habilitar el potencial del pasado reciente como herramienta clave para la construcción del presente y el futuro. En otras palabras: de promover la conciencia histórica (Lee,

2004; Seixas, 2004), la noción de justicia y el pensamiento político en una sociedad que ha superado, con grandes tensiones y conflictos aún no resueltos, el desafío de desandar la amnesia y la impunidad, evitando volver atrás nuevamente. Allí la escuela sigue teniendo una importante tarea.

PARTE 2
CONSTRUCCIONES SUBJETIVAS
DE LA POLÍTICA

DE LA CIUDADANÍA IDEAL A LOS CIUDADANOS EN SITUACIÓN: “LA INSEGURIDAD” COMO PROBLEMÁTICA SOCIAL DEL *NOSOTROS* O COMO AMENAZA DEL *OTRO*¹

Por *Miriam Kriger y Cynthia Daiban*

“¿Qué opinión tiene, así, de sus conciudadanos, cuando cabalga armado; de sus vecinos, cuando cierra sus puertas; de sus hijos y sirvientes, cuando cierra sus arcas?” (Hobbes, 2001: 103). Con esta pregunta, uno de los fundadores de la política y el Estado modernos desafiaba hace cuatro siglos a todo lector que pudiera considerar extraña o excesiva la descarnada descripción que acababa de hacer sobre el estado natural de gue-

1 Parte del contenido de este capítulo ha sido publicado en Kriger y Daiban (2015) “Del ideal del ciudadano al ciudadano en-situación: Un estudio sobre los modelos de ciudadanía y los posicionamientos subjetivos de jóvenes ciudadanos en la Argentina actual (Buenos Aires y Conurbano, 2011-13)”. En: *Folios*, N° 41. Bogotá: UPN.

rra entre los hombres –“lobos” unos de los otros–: la desconfianza mutua que reina entre ellos de no hallarse sometidos a un poder común que los atemorice.

Bueno –parece decirnos todavía, con idéntica vigencia–, si desconfían de mi inferencia por estar basada en las pasiones, vayamos pues al campo de la experiencia para confirmarla. Consideren por sí mismos qué tipo de actos emprenden y luego respondan: si van armados, si aseguran sus puertas, “aun sabiendo que existen leyes y funcionarios públicos armados para vengar todos los daños que les hagan”, ¿qué concepción tienen ustedes respecto de aquellos con quienes conviven en sus ciudades? Argumento que remata con vehemencia: “¿No significa esto acusar a la humanidad con sus actos?”.

Esta serie de aseguramientos –que median con armas y llaves un lazo social fundado en la pasión que el propio Hobbes definió como la más dominante de su vida: el miedo– ponen de manifiesto cómo se está concibiendo al *otro*. No sólo al prójimo más cercano con el que se cohabita –como el vecino, el hijo o incluso el sirviente–, sino a todos aquellos con lo que se coexiste en sociedad. En la acción individual, el autor nos lleva a descubrir una acusación general, como mucho tiempo después fundamentará Sartre (1946) al decir que si su acto compromete a la humanidad entera es porque allí está implicada una concepción del hombre.

De modo que algunas acciones, aunque parezcan individuales, encarnan en verdad concepciones sociales más amplias del mundo y llevan implícitas formas de comprender al *otro* y la vida en *común*. Por esa razón creemos que materializan implícitamente cierto *ideal-del-ciudadano* y prescriben cómo *debería ser y actuar*. En esta línea, *mutatis mutandis* los modelos –o, como los llamamos aquí, los *ideales*– de ciudadanía, sólo se realizan y advienen a la existencia por su encarnación en prácticas y conductas, lo cual implica que podemos trazar alguna correlación entre los tipos de acciones que emprende un sujeto y el juicio que tiene de sus conciudadanos².

Ese es precisamente el punto de partida del trabajo que presentamos en este capítulo: siguiendo el ejemplo de Hobbes –quien infiere de las acciones cotidianas que lleva a cabo un individuo para garantizar su seguridad una concepción subyacente de sus conciudadanos–, intentaremos ampliar el conocimiento sobre las concepciones de ciudadanía de los jóvenes, incorporando a su análisis los posicionamientos subjetivos frente a la problemática habitualmente designada en el discurso social como “la inseguridad” en la Argentina contemporánea.

2 En el capítulo 5 se profundiza el análisis de los ideales de ciudadanía desde la perspectiva de la psicología cultural.

Nos preguntamos: ¿cómo conciben los jóvenes “la ciudadanía” en un plano conceptual y abstracto, y qué sucede luego con el actitudinal, cuando se hallan ineludiblemente confrontados a situaciones sociales que por su carácter conflictivo los interpelan en lo inmediato? O sea: ¿qué tensiones hay entre sus ideales de ciudadanía y sus posicionamientos subjetivos como ciudadanos reales, puestos *en-situación*, parafraseando el concepto de Merleau-Ponty (1945)?

Tomamos como disparador de este trabajo el distanciamiento hallado entre las representaciones altamente positivas de “la ciudadanía” y las totalmente negativas de “la política” en un estudio anterior, realizado entre el 2005-2007 (Kriger, 2007, 2010). Allí encontramos que nuestros entrevistados pensaban la ciudadanía idealmente como una dimensión *no política* de *lo social*, regida por lo individual y no por lo colectivo, mientras que la política era considerada muy negativamente. Esto hacía que *la ciudadanía* y los ciudadanos tuvieran para ellos la función de custodios morales de la democracia, no sólo respecto de y contra los políticos, sino respecto de y contra *la política* misma, considerada intrínsecamente “corrupta”. Unos años más tarde –ya no en el contexto inmediatamente posterior a la crisis, sino en una etapa que hemos caracterizado como de “consolidación conflictiva del proyecto-país” (Kriger, 2013), donde encontrábamos una mayor legitimación de

la política y de la juventud junto con una recuperación del rol del Estado como organizador de las prácticas sociales—, nos pareció importante volver a indagar cómo estaban percibiendo los jóvenes la relación entre ciudadanía y política, esperando hallar menos distancia entre ellos.

Y, efectivamente, en el plano representacional hallamos que la creencia y la valoración habían mejorado y que la política podía distinguirse como ideal positivo de sus usos, habilitando un acercamiento con los ideales de ciudadanía (ampliar en Kriger y Bruno, 2013). Pero quisimos ir más profundo y poner en diálogo no sólo los aspectos representacionales, sino también los ligados a la praxis, evaluando las tensiones entre los ideales de ciudadanía y las actitudes y posicionamientos subjetivos de los jóvenes hacia el conflicto, que consideramos la base de la política en la medida en que esta se funda en el desacuerdo (Rancière, 1996). En pos de ello, el conflicto elegido para la indagación en profundidad refiere a una problemática que, según encontramos en estudios previos (Kriger, 2009, 2010), preocupa e interpela crecientemente a los jóvenes de un modo directo y muy presente en sus vidas, designada habitualmente como “la inseguridad”.

Nuestro propósito en este capítulo es analizar desde una perspectiva psicosocial qué tipo de relaciones se entran entre dos actitudes: una más especulativa, cuando se postula qué modelo de ciudadano sería el “ideal”,

y otra situada, cuando ante una problemática conflictiva de nuestro presente se tiene que poner en situación para proponer una solución. En suma, buscamos indagar qué sucede cuando se pasa de la esfera del ideal, donde se les pedía a los jóvenes que expresaran cómo era su modelo de ciudadano (su ciudadano ideal), a la de sus posicionamientos subjetivos y actitudes como ciudadanos en situación, donde se encontraban con la tarea de tener que proponer soluciones a un tipo de conflicto social como el de la inseguridad, que pone en juego la violencia y en riesgo la convivencia.

Buscamos saber qué continuidades o rupturas podemos encontrar entre el tipo de ciudadanía formulado de modo *explícito* en el ámbito del *ideal* y el tipo de relación con el *otro* y con el *nosotros* social que se esboza en los posicionamientos subjetivos que concretamente se asumen al elegir un tipo de propuesta para abordar el llamado problema de “la inseguridad”. En otros términos, si habrá diferencias significativas entre aquello que los sujetos conciben como “el ciudadano ideal” y sus propias actitudes como ciudadanos *en-situación* que, inmersos en un mundo social cuya conflictividad se patentiza hoy bajo el rostro de la “inseguridad”, se ven impelidos a tomar una posición. Y dado que los ideales de ciudadanía pertenecen al mundo de los principios y el problema de la inseguridad al de las relaciones sociales concretas,

surge el interrogante sobre qué coherencias o contradicciones habrá entre un modo ideal y un modo situado de pensar la ciudadanía, entre el acto de concebir, valorar y elegir modelos ideales y el proponer de modo situado soluciones al conflicto social.

ALGUNAS PRECISIONES CONCEPTUALES Y EMPÍRICAS

Es necesario aclarar cómo estamos pensando los dos campos de indagación que ponemos en relación en nuestro análisis del vínculo de los jóvenes con la política: el de la ciudadanía y el de “la inseguridad”. Entendemos la primera como una dimensión ético-política del espacio social compartido (Cullen, 2007) que permite un ejercicio variable, tal y como lo indica O’Donnell (2004) al proponer la existencia de ciudadanía de “baja” y de “alta intensidad”. Tomando a Ruiz Silva (2007), esto nos plantea una tensión entre dos polos: el de la ciudadanía deficitaria y el de la ciudadanía activa, siendo la primera excluyente y poniendo en evidencia que no todos los ciudadanos formales han sido ni son considerados necesarios de modo genuino en la sociedad;³ mientras que la segunda implica

³ En un trabajo posterior (Ruiz Silva, 2011), el mismo autor establece una relación entre este tipo de ciudadanía deficitaria y el estado de excepción tal como lo caracteriza Agamben.

la inclusión social y política de los sujetos, que realizan así el rol que les permite reconocerse como parte activa de su nación.

Ahora bien: es preciso tener en cuenta que estas categorizaciones conceptuales son amplias y que su mayor aporte consiste en mostrar que, si bien los ideales de “la ciudadanía”, desde un punto de vista filosófico, portan un carácter universal,⁴ desde uno sociohistórico se materializan-encarnan siempre de modo singular a través de luchas específicas tendientes a ampliar sus horizontes. A su vez, imaginar matices logrados de ciudadanía nos permite pensar en términos dinámicos, postulando la “ciudadanización”⁵ como proceso sociocultural y no como un estado a alcanzar *naturalmente* por los sujetos que viven en una sociedad. De modo que en cada contexto se construyen sentidos legítimos propios –pero a su vez diversos, plurales, y en gran medida en disputa– de “la ciudadanía”. Desde una perspectiva psicológica, creemos que estos operan

4 Nos referimos al tipo de universalismo propio del ideario ilustrado humanista, en el cual se gestaron las grandes concepciones de la ciudadanía que se aplicaron a las repúblicas y Estados liberales que devinieron luego en el “mundo de las naciones” (Hobsbawm, 1990). Para ampliar este punto, sugerimos ver Carretero y Kriger (2004).

5 Decimos “ciudadanización” como proceso en el cual, parafraseando a Rousseau, los hombres devienen en ciudadanos, por lo cual la política y la pedagogía son indisolubles en el proyecto ilustrado. Pero también podemos hablar, desde una perspectiva más contemporánea y teniendo en cuenta los procesos recientes de deconstrucción de las ciudadanía reales, de “desciudadanización”, tal como lo hace Svampa (2005) para explicar lo sucedido en los noventa en Argentina.

para los sujetos como “restricciones sociales” (Castorina y Faingebaum, 2003), es decir, limitando y al mismo tiempo posibilitando modos específicos de significar y actuar y, también, de percibirse a sí mismos dentro de diferentes categorías representadas por su participación en el espacio social (Kriger y Fernández Cid, 2011). Siguiendo esta línea, en el presente análisis nos proponemos mostrar cómo se configura lo que llamamos *ideal/es del ciudadano* de los jóvenes participantes, pero, a diferencia de los trabajos previos, con la singularidad de que tomamos como referencia inspiradora el concepto de “ideal del yo” freudiano, entendido como modelo que regula las acciones del sujeto a las cuales este intenta adecuarse. En este marco, inferimos tipos *ideales de ciudadanos* a partir de cómo los jóvenes ponderaron y combinaron distintas prácticas sociales.

Respecto del segundo campo de indagación (“la inseguridad”), acordamos en utilizar el término “(in)seguridad” para “dar cuenta de la imbricación constitutiva que se establece entre ‘inseguridad’ y su reverso constitutivo la ‘seguridad’” (Lizama Gajardo, 2014: 1), con las derivaciones que ello implica. Pero si tomamos aquí este término –sin olvidar que de modo más amplio son los jóvenes también (y particularmente los varones de sectores populares) las principales víctimas de “la inseguridad”, como construcción social que los preforma en tanto sujetos-objetos (Ayo, 2014), y como agentes amenazantes,

peligrosos, violentos (Guemureman, 2002 y 2011)–, es por su recurrencia en las voces de los participantes de estudios previos (Kriger, 2007, 2010) y del actual en la etapa de observación, para referirse a una preocupación propia, cotidiana y creciente.

Con el fin de confirmar este punto, incluimos en el cuestionario aplicado en esta última investigación una pregunta sobre el reconocimiento o no de la inseguridad como problema social actual, que fue confirmada casi por el universo completo de la muestra (como se verá luego en la sección de resultados). De modo que, lejos de legitimar el término, o de darle un estatuto objetivo ni poner a consideración la tematización ideológica de los hechos sociales a que refiere, sólo tomamos “la inseguridad” como una *representación social* (Moscovici, 1991).

Como campo de estudios, las investigaciones sobre “la inseguridad” presentan antecedentes en los años ochenta y un marcado desarrollo desde los noventa del siglo xx. Ayo (2014) señala que en Argentina la (in)seguridad comienza a instalarse desde entonces como problema en la agenda pública, mediática y gubernamental, definida en estrecha relación con el problema de la criminalidad callejera (Ayo y Dallorso, 2011; Calzado y Vilker, 2010; Daroqui, 2003, 2009; Kessler, 2009; Pegoraro, 2002, 2003), e identifica la cuestión de la inseguridad frente al crimen como el ámbito de expresión y manifestación del males-

tar producto de las “otras” seguridades sociales perdidas a partir de las transformaciones neoliberales. A su vez, pone en evidencia la relación entre “la inseguridad” como discurso funcional a la exclusión social generada en ese contexto, al enfatizar que la problematización centrada en la idea de inseguridad tiene efectos sobre la producción de sujetos sociales, fijando los sentidos a partir de los cuales se perciben y distinguen amenazantes y amenazados, victimarios y víctimas.

Tal como lo atestigua su densa presencia en los discursos sociales y en las campañas políticas, a la par que deviene ítem central en las agendas mediáticas (Vilker, 2005), la inseguridad se nos aparece hoy como un espectro que recorre y oprime nuestra vida cotidiana. Como una cuerda cada vez más tensa, amarra actos, pasiones y cuerpos: actos violentos, “pasiones tristes” –como las llamaba Spinoza (2007)– de temor y terror y cuerpos angustiados y atemorizados. Pero “la inseguridad”, aun cuando tenga un clivaje en una problemática objetiva, designa sobre todo un modo de existencia en lo subjetivo. Si bien se deriva de ciertos *hechos* delictivos y criminales, refiere a la “sensación” ligada al temor a sufrirlos, a ser la próxima víctima, “en eso consiste la sensación de inseguridad: sentir que el delito aguarda a la vuelta de la esquina” (Rodríguez Alzueta, 2014: 17). De modo que a una serie de actos concretos y puntuales les corresponde, como contraparte

afectiva, no sólo la respuesta de los cuerpos efectivamente violentados, sino el miedo de aquellos que potencialmente pueden y temen serlo, y cuyos mecanismos de defensa pueden ser aun más reactivos que los de las víctimas, llegando a propiciar soluciones extremas y peligrosas para el lazo social, como la “mano dura” e incluso la “pena de muerte”.

Y en la medida en que la inseguridad es experimentada entonces como una amenaza personal a la propia vida más que como una amenaza a la vida común, esta problemática se nos presenta como un analizador privilegiado. Esto es así debido a que interpela de modo directo a los sujetos no sólo como los ciudadanos que querrían o creen que deberían ser, sino como los que son en tanto sujetos afectivos confrontados a una situación en la que no es posible eludir la conflictividad de lo social, a diferencia de lo que sucede en otros estudios como los que indagan el vínculo con la nación (Carretero y Kriger, 2011b; Kriger, 2007, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014; Kriger y Dukuen, 2014), cuyas representaciones neutralizan eficazmente la conflictividad y generan cognitivamente lo que hemos llamado “ambivalencia constitutiva”⁶ (Kriger,

6 Este concepto toma como antecedente la idea de polifasia cognitiva, que designa según Moscovici al pensamiento de la vida cotidiana que implica la construcción de representaciones con significados contradictorios entre sí, aunque no son sentidas como tales por el sujeto, en la medida en que sean localmente consistentes y no se expresen simultáneamente en el discurso. En sus palabras: “Nos

2010a), un esquema de pensamiento que permite sesgar el conflicto histórico y social a favor del relato triunfal de la nación propia. En cambio, si la “inseguridad” funciona a modo de catalizador es porque permite sacar a la luz constelaciones que, en otras circunstancias, quedarían más veladas o se expresarían de modo más atenuado. Para usar una metáfora freudiana, actúa como un lente de aumento⁷ por el cual la conflictividad social y la violencia constitutivas de toda sociedad –por lo cual lo que llamamos hoy “la inseguridad” revela una problemática que va más allá de ser un síntoma de época– se muestran al desnudo, a la vez que intensifica tensiones sociales y pasiones ahondando así la implicación afectiva de los sujetos.

encontramos entonces ante una pluralidad de sistemas cognitivos y situaciones sociales entre las cuales existe una relación de adecuación” (Moscovici, 1961: 176). Ponemos nuevamente a trabajar este concepto en el capítulo 6 para *comprender* las disposiciones políticas de lo jóvenes de clases altas.

⁷ Freud decía respecto de la patología que, si en su estudio de la psiquis partía de ella, no era para trazar una línea de separación entre normalidad y anormalidad, sino que la misma actúa como un lente de aumento que, con sus engrosamientos y desgarraduras, “puede llamarnos la atención sobre constelaciones normales que de otro modo se nos escaparían” (Freud, 2000: 54).

UN ESTUDIO DE LAS REPRESENTACIONES DE LOS JÓVENES SOBRE “CIUDADANÍA” E “INSEGURIDAD”

Dentro de la investigación más amplia que presentamos en este libro, trabajamos en este capítulo realizando un análisis de los resultados parciales de la instancia cuantitativa, ligados específicamente a los temas de “la ciudadanía” (ítem 22) y de “la inseguridad” (ítems 17, 24 y 18), que describimos a continuación.

El ítem 22 indaga el modelo ideal del ciudadano, preguntando: “Supongamos que tenés que componer tu fórmula del ciudadano ideal: ¿qué importancia le darías en ella a cada una de estas acciones?”. Luego se ofrecen once opciones que los jóvenes deben ponderar de acuerdo con una escala de Likert (ascendente del 1 al 5, en el que 1 equivale a ninguna importancia y 5 a máxima importancia), que representan acciones ciudadanas. Estas están emparentadas de modo implícito con distintas concepciones filosóficas e históricas de “la ciudadanía”, implican el ejercicio de ciudadanías más activas o más deficitarias (Ruiz Silva, 2007) y de diversa intensidad (O’Donnell, 2004), y también ofrecen una gama que va de la dimensión social individual hasta la más ampliamente política y colectiva. Son las siguientes: a) Práctica cívica, en el cuestionario: “Cumplir y hacer respetar los derechos y deberes de los ciudadanos”; b) Práctica so-

lidaria: “Participar de acciones sociales solidarias”; c) Práctica moral: “Ser responsable en el estudio, trabajo o profesión”; d) Práctica partidaria: “Formar parte de un partido político”; e) Práctica manifestativa: “Participar en marchas y manifestaciones”; f) Práctica de protesta estudiantil: “Participar en tomas de escuela o facultad”; g) Práctica electiva: “Votar responsablemente”; h) Práctica apolítica: “Participar de organizaciones ciudadanas, preferiblemente sin banderas políticas”; i) Práctica tributaria: “Pagar los impuestos”; j) Práctica ciudadana legislativa: “Promover nuevas leyes para cambiar/ampliar los derechos de los ciudadanos; y k) Práctica de protesta social: “Participar en cortes de calle, rutas, como forma de protesta social”.

El ítem 17 indaga el reconocimiento de “la inseguridad”: “¿‘La inseguridad’ es para vos un problema actual clave?”, dando dos opciones de respuesta: 1) Sí y 2) No.

El ítem 24 busca conocer comparativamente el interés de los jóvenes en “la inseguridad” y pregunta: “¿Alguno de los temas mencionados en el cuadro anterior te interesa, en particular?”. Luego se les solicita marcar los tres más importantes (en orden ascendente) entre estas opciones: 1) La política; 2) La identidad; 3) La historia; 4) Los derechos humanos en la dictadura; 5) Los derechos humanos hoy; 6) Los derechos humanos en general; 7) “La inseguridad” (sic).

El ítem 18 es una pregunta abierta, y está orientado a conocer los posicionamientos subjetivos a través de las propuestas para resolver el problema de “la inseguridad” entre quienes lo reconocieron como tal en el ítem 17, y dice: “En caso de que hayas optado por responder sí en el punto anterior, proponé cuál te parece la medida clave (sólo una) para resolverlo”.

PRINCIPALES RESULTADOS

Presentamos a continuación los resultados del estudio y su análisis en tres partes: la primera se focaliza en el ítem orientado a establecer *ideal/es del ciudadano* de los participantes a partir de la valoración de diversas prácticas ciudadanas; la segunda se centra en los ítems referidos al tema de “la inseguridad” y sus posicionamientos subjetivos frente a la misma; la tercera pone en relación ambas partes, entre el modo ideal y el modo situado de concebir “la ciudadanía”.

DE LA FÓRMULA DEL CIUDADANO IDEAL AL IDEAL DEL CIUDADANO

Comencemos con los resultados del ítem 22, donde se ponderan las prácticas como componentes de una fórmula

ideal: “Supongamos que tenés que componer tu fórmula del ciudadano ideal: ¿qué importancia le darías en ella a cada una de estas acciones?”, cuyos resultados se pueden ver en la siguiente tabla:

Tabla I

VALORES		A) PRÁCTICA CÍVICA: "Cumplir y hacer respetar los derechos y deberes de los ciudadanos"		B) PRÁCTICA SOLIDARIA: "Participar de acciones sociales solidarias "		C) PRÁCTICA MORAL "Ser responsable en el estudio, trabajo o profesión"		D) PRÁCTICA PARTIDARIA "Formar parte de un partido político "	
		Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
1	NINGUNA	1	0,4	2	0,7	1	0,4	66	24
2	BAJA	5	1,8	27	9,8	4	1,5	82	29,8
3	MEDIANA	33	12	79	28,7	31	11,3	100	36,4
4	ALTA	88	32	96	34,9	106	38,5	23	8,4
5	MÁXIMA	148	53,8	71	25,8	133	48,4	4	1,5

VALORES		E) PRÁCTICA MANIFESTATIVA: "Participar en marchas y manifestaciones"		F) PRÁCTICA DE PROTESTA ESTUDIANTIL: "Participar en tomas de escuela o facultad "		G) PRÁCTICA ELECTIVA "Votar responsablemente"		H) PRÁCTICA APOLÍTICA "Participar de organizaciones ciudadanas, preferiblemente sin banderas políticas"	
		Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
1	NINGUNA	67	24,4	131	47,6	7	2,5	38	13,8
2	BAJA	100	36,4	57	20,7	6	2,2	64	23,3
3	MEDIANA	74	26,9	57	20,7	25	9,1	90	32,7
4	ALTA	22	8	20	7,3	68	24,7	47	17,1
5	MÁXIMA	12	4,4	10	3,6	169	68,5	36	13,1

VALORES		I) PRÁCTICA TRIBUTARIA: "Pagar los impuestos"		J) PRÁCTICA CIUDADANA LEGISLATIVA: "Promover nuevas leyes para cambiar/ampliar los derechos de los ciudadanos"		K) PRÁCTICA DE PROTESTA SOCIAL "Participar en cortes de calle, rutas, como forma de protesta social"	
		Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
1	NINGUNA	11	4	6	2,2	121	44
2	BAJA	8	2,9	6	2,2	83	30,2
3	MEDIANA	37	13,5	65	23,6	45	16,3
4	ALTA	110	40	100	36,4	16	5,8
5	MÁXIMA	109	39,6	98	35,6	10	3,6

Si sumamos los valores 4 (alto) y 5 (máximo), encontramos que las prácticas a las cuales se asigna mayor importancia son las siguientes, en orden ascendente: "Ser responsable en el estudio, trabajo o profesión" (opción c), con un 86,9%; "Votar responsablemente" (g), 86,2%; "Cumplir y hacer respetar deberes y derechos cívicos" (a), 85,8%; "Pagar los impuestos" (i), 76%; "Promover nuevas leyes para cambiar y/o ampliar los derechos" (j), 72%; "Participar en actividades solidarias" (b), 60,7%; "Participar de organizaciones ciudadanas preferiblemente sin banderas políticas" (h), 32,2%; "Participar en marchas y manifestaciones" (e), 12,4%; "Participar en tomas de escuela o facultad" (f), 10, 9%; "Formar parte de un partido político" (d), 9,9%; y "Participar en cortes de calle, rutas, como forma de protesta social" (k), 9,4%.

Como primer paso del análisis organizamos estos resultados en tres grupos: el de mayor ponderación, conformado por opciones-tipo de prácticas que refieren a la dimensión individual de la ciudadanía: (c) moral, (g) electiva, (a) jurídica, (i) tributaria; el de ponderación media, conformado por opciones-tipo de prácticas que refieren a la dimensión social de la ciudadanía: (j) legislativa, (b) solidaria, (h) apolítica; y el de ponderación baja, conformado por opciones-tipo de prácticas que refieren a una dimensión política de la ciudadanía: (e) manifestativa, (f) de protesta estudiantil, (d) partidaria, (k) protesta social.

Luego, tomando como base agrupación, construimos los tres tipos de *ideal/es del ciudadano*, como podemos ver en el siguiente esquema:

Tabla 2
Ideales del ciudadano

IDEAL	TIPO DE PRÁCTICA
1) Individual	(c) Moral (g) Electiva (a) Jurídica (i) Tributaria
2) Social	(j) Legislativa (b) Solidaria (h) Apolítica
2) Social	(e) Manifestativa (f) Protesta estudiantil (d) Partidaria (k) Protesta social

A continuación, interpretaremos y describiremos estas categorías ideales.

1- Ideal individual del ciudadano: está conformado por acciones ciudadanas que interpelan desde la primera persona (yo) al sujeto individual en su racionalidad y conciencia cívica, en el ámbito de la legalidad y de la responsabilidad. Del buen desempeño en el estudio, trabajo o profesión, al compromiso con el pago de los impuestos y el ejercicio del voto, lo público se configura como una extensión de lo privado. Este ideal implica un *hacer-para-mí* (*debo ser bueno*), con un predominio de la razón y la “conciencia moral” (Freud), que desde la psiquis individual controla y juzga no sólo las acciones del sujeto, sino las intenciones y modos con que las lleva a cabo.

2- Ideal social del ciudadano: se ubica en la esfera de la acción *para* y *con* otro/s, desde la cual el sujeto (y, para nosotros, el ciudadano) se constituye al responder éticamente (Lévinas, 2002) al requerimiento de la segunda persona (vos/ ustedes). De las acciones solidarias y asistenciales a la participación en grupos y organizaciones apolíticas, lo social se concibe dentro de un espacio público donde prima el encuentro y no el conflicto. Se trata de

un *hacer-para* un “otro” que me necesita, y que en términos freudianos podría asociarse a los lazos libidinales presentes en la psicología social.

3- Ideal político del ciudadano: se materializa en prácticas en las que el sujeto forma parte de un colectivo que lo interpela en primera persona del plural (nosotros). De las acciones manifestativas a las partidarias y a las de protesta estudiantil y social, se perfila un ciudadano transformador, activo y de creciente implicación. Este ideal es regido por el conflicto como motor, intenta poner en cuestión el *statu quo* y llega a tensar los márgenes de la legalidad. Se trata de un *hacer con nosotros y contra otros*, en un esquema de luchas permanentes, que en términos freudianos podemos relacionar con las disputas entre *Eros* y *Thanatos*, pulsión de vida y pulsión de muerte, en las cuales se dirime la vida de la especie humana y que explican el ineluctable “malestar en la cultura” (Freud, 2000).

Es preciso aclarar que estas tres categorías ideales construidas en el plano de la praxis son dimensiones de ciudadanos *en-situación* y que no se excluyen ni existen en estado puro. Suele haber una imbricación entre ellos, aun cuando uno sea el preponderante que –dicho metafóricamente– tiñe a los otros y les da a las acciones

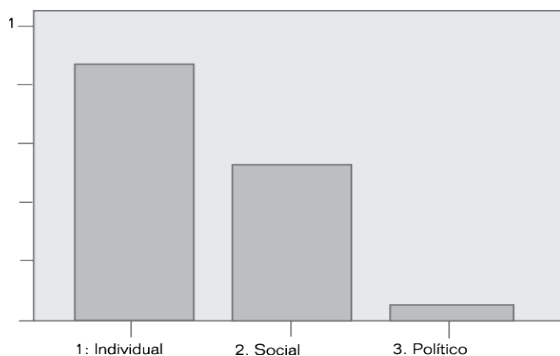
del sujeto un matiz más individual, más social o más político, según el caso.

El tercer paso del análisis consistió en determinar a qué *ideal/es del ciudadano* adherían los sujetos de nuestra muestra, fijando como criterio que para ser incluido en cualquiera de estos grupos se requiere que el participante haya ponderado con los valores 4 (alto) y 5 (máximo) al menos tres de las prácticas ciudadanas que lo componen. Según la importancia asignada a las opciones dadas, un mismo sujeto puede adherir a uno, dos o tres *ideal/es de ciudadano* (si puntuó dos opciones de cada uno en los niveles más altos) o a ninguno de ellos (si no puntuó al menos dos opciones de alguno en los valores más altos). Los resultados obtenidos pueden verse en la siguiente tabla, donde consta el número de casos y el porcentaje del total de la muestra que adhirió a cada *ideal del ciudadano*. Aquí el valor 0 indica la no adhesión (los que no asignaron alta y máxima importancia a ninguna, una o dos opciones/componentes de ese ideal) y el valor 1 la adhesión (los que se lo asignaron a tres o cuatro).

Tabla 3
Ideales de ciudadano

		1. IDEAL INDIVIDUAL (c) moral, (g) electiva, (a) jurídica, (i) tributaria		2. IDEAL SOCIAL (j) legislativa (b) solidaria, (h) política		3. IDEAL POLÍTICO (e) manifestativa, (f) de protesta estudiantil, (d) partidaria, (k) protesta social	
		Frecuencia	% válido	Frecuencia	% válido	Frecuencia	% válido
	0	37	13,5	126	45,8	259	94,2
	1	238	86,5	149	54,2	16	5,8
	Total	275	100	275	100	275	100

Gráfico 1



Como puede observarse, prevalece el *ideal individual* (86,5%) por sobre el *ideal social* (54,2%) y el *ideal político* (5,8%), presentando este **último** una notable disminución de casos. A su vez, nótese que si sumamos los

casos de los tres *ideales* (238+149+16) el total (403) no coincide sino que supera los casos de la muestra (N=275), ya que una gran parte de los sujetos se incluye en más de un *ideal*.

Como quinto paso, analizamos en cuántos y en qué grupos/*ideales del ciudadano* participan los sujetos, tal como indica el siguiente cuadro.

Tabla 4
Tipos y cantidad de ideales del ciudadano

CANTIDAD DE IDEALES EN LOS QUE SE PARTICIPA	TIPO DE IDEAL		TOTAL DE CADA TIPO		
		Frecuencia	% válido	Frecuencia	% válido
0		19		19	6,9
1	Individual	104	87	120	43,6
	Social	14	12		
	Político	2	2		
2	Individual/social	122	97,6	125	45,5
	Social/político	2	1,6		
	Individual/político	1	0,8		
3	Individual, social y político	11		11	4
	Total			275	100

En primer lugar, observamos que el 45,5% (125 casos) adhiere a dos *ideales*, un 43,6% (120) sólo a uno, y apenas un 4% (11) a tres. Luego, que entre quienes

adhieren a sólo un ideal se impone notablemente el *individual* (87%); le sigue con una gran diferencia el *social* (12%) y finalmente el *político*, con un valor no significativo (2%). Es de notar que cuando coexisten dos ideales, el 99,19% es *social e individual*, minimizando la distancia entre ellos hallada en el primer grupo, volviéndose coextensivos. Finalmente, la asociación de cada uno de estos con lo político es mínima: de los que sostienen un *ideal individual*, sólo el 1,2% adhiere a su vez al *político*, porcentual que es del orden del 1,6% en el caso del *ideal social*. Se configura así una escala donde predomina el *ideal individual*, seguido a gran distancia por el *social*, y donde el *político*, incluso sumados los casos del grupo que adhiere a los tres (11), es mínimo.

DE “LA INSEGURIDAD” COMO SITUACIÓN SOCIAL CONFLICTIVA A LOS POSICIONAMIENTOS DE LOS JÓVENES CIUDADANOS Y SUS PROPUESTAS PARA ABORDARLA⁸

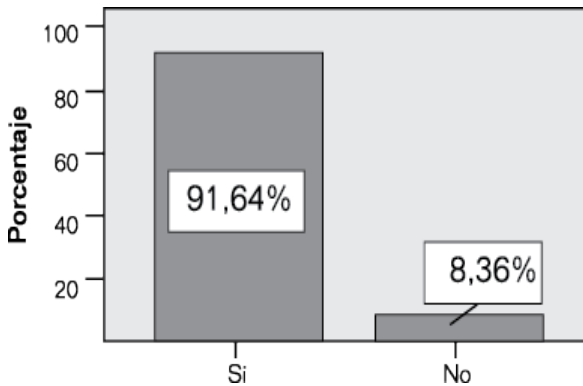
Vamos a presentar, analizar e interpretar en este apartado los resultados de tres ítems del cuestionario: el 17, el 24 y el 18, referidos a conocer el posicionamiento

⁸ En el capítulo siguiente se profundiza en términos teóricos y situados sobre el concepto de posicionamiento (Harré, 2012).

subjetivo de los jóvenes a través de sus propuestas de solución del problema de “la inseguridad”. Empecemos con el ítem 17, a partir del cual evaluamos el reconocimiento de “la inseguridad” como problema actual clave por parte de los jóvenes entrevistados, y encontramos que efectivamente lo es para la gran mayoría: un 91,64% de los casos.

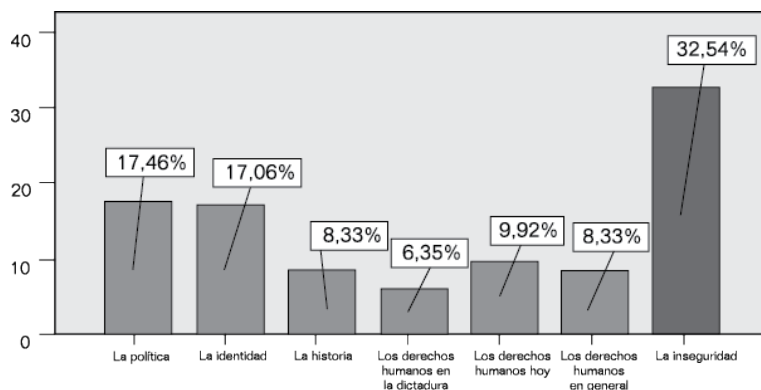
Gráfico 2

Reconocimiento de “la inseguridad” como problema



Pasemos al ítem 24, que indaga el interés asignado por los sujetos al tema, en comparación con otros temas ligados a la nación como “proyecto común” y que han formado parte del estudio más amplio al que refiere este capítulo: la política, la identidad, los derechos humanos (en dictadura, hoy, en general).

Gráfico 3



Hallamos que “la inseguridad” aparece claramente como el primer tema de interés para los jóvenes (32,54%), que dobla en importancia a la política (17,46%), triplica el de los derechos humanos hoy (9,82%) y quintuplica el de los derechos humanos en la dictadura (6,35%).⁹

Finalmente, una vez confirmado el reconocimiento y el interés de los jóvenes en el tema, podemos pasar al

⁹ Si se toma en cuenta que “los derechos humanos hoy” abarcan una multiplicidad de cuestiones (desde el derecho a una vivienda digna, al trabajo, a la salud a la educación, etcétera), “los derechos humanos en la dictadura” hacen referencia específicamente a la violencia ejercida desde el Estado, y “los derechos humanos en general” a quienes no discriminan entre uno y otro. Resulta muy significativo que, siendo los únicos temas de esta lista que implican la presencia directa de la violencia, el tema de menos interés sea el de los derechos humanos en la dictadura (6,35%) y el de más interés el de la inseguridad (32,54%).

ítem 18, en el que se les pide a quienes han reconocido en el ítem 17 la inseguridad como problema actual clave que propongan una solución al mismo, con la finalidad de conocer su posicionamiento como ciudadanos *en-situación*, frente a una problemática social de su presente inmediato. Dado que se trata de una pregunta abierta, hemos cerrado las respuestas categorizándolas en tres tipos de propuestas que configuran también los posicionamientos subjetivos frente al problema y que pasamos a describir:

1- Posicionamiento punitivo (soluciones condenatorias y represivas): interpela mayormente al Estado como responsable y resulta de combinar dos tipos de soluciones: las basadas en castigos o penas con otras que se centran en el pedido de mayor “seguridad”, ejercida por las fuerzas represivas. En cuanto a las primeras, punitivas, es llamativa la dureza de las respuestas de nuestros entrevistados, que incluyen pena de muerte (“pena de muerte”, “muerte a aquellos que maten o violen”, “matar a todos los chorros, asesinos y corruptos”, “exterminio de ladrones”, “matar a todos los drogadictos y chorros”), mano dura (“tolerancia híper”, “mano dura”, “servicio militar para quienes no quieran estudiar ni trabajar”), incremento de las condenas

(“cadena perpetua”, “condenas más duras”, “cárceles de máxima seguridad, perpetua”), baja en la edad de imputabilidad (“meter presos y juzgar a los menores también”, “capturar a todos los menores ladrones y asesinos y no liberarlos a las 24 horas”, etcétera). En cuanto a las represivas, las respuestas reclaman mayor vigilancia, control y presencia policial (“más seguridad en todos lados”, “más vigilancia policial”, “más patrulleros vigilando en todas partes”, “vigilar más las calles”, “que se coloquen en todos lados cámaras”, etcétera), y mayor eficiencia y honestidad (“mejor Policía”, “más capacitada”, “mejor equipo policial”, “que la Policía no sea tan corrupta”, “reestructuración completa del aparato policial”).

2- Posicionamiento disciplinar (soluciones educativas y antipolíticas): combina las propuestas que interpelan, por una parte, al Estado como generador de políticas y, por la otra, a los políticos como culpables y no como responsables de posibles soluciones, en ambos casos buscando orden y disciplinamiento social. En el primer caso, las respuestas apuntan a la educación, pero no desde una perspectiva emancipatoria ligada a generar igualdad social, sino como una herramienta de sostenimiento del statu quo para la supuesta prevención de “la

inseguridad” en la escuela. Esta es reducida a la función de “controladora del riesgo social” (Tiramonti, 2004) dirigida a “los pobres”, a quienes se considera estructuralmente agentes de la inseguridad (potenciales o actuales delincuentes). Entre ellas encontramos las que enfatizan el aspecto moral (“educación y respeto”, “educación y disciplina”) o el estigma social (“educar a los que usan la inseguridad de otros”, “mandar a todos los chicos de la calle a la escuela”)¹⁰. En el segundo caso, no se trata de propuestas sino de meros reproches y quejas en tono moralista, dirigidas a los políticos, en general, por sujetos que no se posicionan como ciudadanos con demandas propias ni se sienten concernidos. En estas respuestas, el modo suele ser impersonal (“que cambie el Gobierno”, “no corrupción”) o dirigido a la clase política en general (“que los políticos hagan algo”, “que se tomen las cosas en serio y hagan lo que tienen que hacer de una buena vez”), y puede llegar a adquirir un tono antipolítico punitivo (“eliminar, sacar a la persona

10 Si bien puede pensarse el disciplinamiento como una forma blanda de represión o en todo caso como “violencia simbólica” (Bourdieu, 1979), en nuestro estudio hay casos en los que esta solución aparece violentamente asociada a lo punitivo (ejemplo: “matar a las personas ya crecidas y educar bien a sus hijos”).

actual y poner al mando alguien decente”, “pasar por la guillotina a los políticos que nos gobiernan”).

3-Posicionamiento político (soluciones jurídicas y socioeconómicas): interpela al Estado, a la clase política y a los ciudadanos, incluyendo a los propios sujetos que las enuncian. Surge de conjugar dos tipos de propuestas que generan una visión política de la problemática: las que refieren, por una parte, a la justicia, pero no como ideal abstracto o moral sino como ejercicio de derecho con reconocimiento de su dimensión histórico-legislativa; y, por la otra, a medidas económicas tendientes a la redistribución, disminución de la desigualdad y eliminación de la pobreza, remarcándolas causas sociales de “la inseguridad”. Entre las respuestas del primer grupo se destacan las referidas al cumplimiento de las leyes existentes o la creación de nuevas (“más justicia”, “nuevas” y “mejores leyes”, “que se cumpla la ley”, “respetar la ley”, “cumplimiento de condenas y leyes”), y en algunos casos el pedido de justicia se asocia al de “seguridad” (“más justicia y seguridad”)¹¹. En cuanto a las otras, encontramos

11 En los casos en los que se produce una sinonimia entre el término justicia y el de seguridad, suele haber deslizamientos hacia soluciones de tipo punitivo-represivo.

que en su mayor parte no se localiza en el individuo la causa de la inseguridad, sino en la desigualdad de las relaciones sociales, permitiendo construir la ecuación de que a mayor igualdad (“distribuir el capital de una manera equitativa”, “mayor igualdad económica”, “redistribución de la riqueza”) y menos pobreza (“que no haya pobreza”, “reducir el índice de pobreza”, “resolver el tema de la pobreza”, “una sociedad donde no exista el hambre de la población, tal vez eso pueda ayudar”), menos “delincuencia”, y por ende menos “inseguridad”. Sin embargo, en otras respuestas la relación causal se invierte, y el individuo es colocado en el lugar de la causa y la dimensión social es un efecto: hay que redistribuir y generar igualdad para que haya menos pobres que salgan a robar. (“Ayudar a los que menos tienen para que no salgan a robar”, “seguridad social”, “que no haya necesidad de que la gente delinca”). De modo que el pobre vuelve a ser colocado en el lugar estigmatizado de potencial delincuente y agente de “la inseguridad”. Como dando una pirueta al razonamiento original, se cambia el esfuerzo por remontar una cadena causal por una relación condicional simple: si hay menos pobres habrá menos delincuencia, ergo, menos inseguridad.

A continuación, puede verse en el siguiente cuadro la distribución de los casos y porcentajes según el tipo de propuesta en que se enmarcan sus respuestas.

Tabla N° 6
Posicionamientos y tipos de propuesta
para resolver el problema de “la inseguridad”

POSICIONAMIENTO SOLUCIONES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1) Punitivo (soluciones condenatorias y represivas)	111	45,9
2) Disciplinar (soluciones educativas y antipolíticas)	55	22,6
3) Político (soluciones jurídicas y socioeconómicas)	38	15,7

Los resultados muestran que: a) casi la mitad de los jóvenes (45,9%) que participaron del estudio adopta un posicionamiento subjetivo punitivo frente a la inseguridad, dando una respuesta condenatoria o represiva y promoviendo el uso de la violencia estatal; b) cerca de un cuarto (22,6%) tiene un posicionamiento disciplinar, eligiendo soluciones educativas y antipolíticas; y c) sólo una porción mucho más pequeña (15,7%) detenta un posicionamiento político, optando por propuestas jurídicas o socioeconómicas.

DEL IDEAL DEL CIUDADANO AL CIUDADANO EN-SITUACIÓN

A continuación, en esta última sección del análisis vamos a relacionar los resultados presentados hasta aquí referidos al *ideal del ciudadano* (parte a) y al abordaje de “la inseguridad” (parte b).

En primer lugar, en cuanto al reconocimiento de “la inseguridad” como problema clave y actual (91,6%), quisimos comprobar si existe alguna correlación con el tipo de *ideal de ciudadanía*, conjeturando la hipótesis de que decrecería a medida que se incorporara la dimensión política. Realizamos un cruce cuyos resultados pueden verse en el siguiente cuadro.

Tabla 7
Reconocimiento de “la inseguridad” como problema según cantidad y tipo de ideales de ciudadano

CANTIDAD DE IDEALES DE CIUDADANO	TIPO DE IDEAL			TOTAL DE CADA TIPO		RECONOCIMIENTO DE “LA INSEGURIDAD” COMO PROBLEMA			
		Frecuencia	%	Frecuencia	%	Sí		No	
						Frecuencia	%	Frecuencia	%
0		19		19	6,9	15	78,9	4	21,1
1	Individual	104	87	120	43,6	114	95	6	5
	Social	14	12						
	Político	2	2						
2	Individual y social	122	97,6	125	45,5	115	92	10	8
	Social y político	2	1,6						
	Individual y político	1	0,8						
3	Individual, social y político	11		11	4	8	72,7	3	27,3
	Total			275	100	252	91,6	23	8,4

Vemos en este cuadro, comenzando desde la izquierda, los grupos conformados según cantidad de *ideales de ciudadano* a los que se adhiere (0, 1, 2 o 3), y la composición interna de cada uno, con sus frecuencias y porcentajes (por subgrupo y por grupo). Luego, a la derecha se indica para cada grupo cuántos casos y en qué porcentaje existe un reconocimiento positivo o negativo de la inseguridad.

Nótese que entre los que participan de un solo *ideal del ciudadano* (grupo en el cual un 87% corresponde al *ideal individual*) el reconocimiento de “la inseguridad” es de un 95% positivo y sólo un 5% negativo; entre quienes participan en dos *ideales de ciudadano* (grupo en el cual un 97,6% corresponde a los *ideales individual/social*) esos porcentajes son del 92% y 8% respectivamente; y entre quienes participan en tres se reduce a 72,7% y 27,3%. Es decir que el reconocimiento disminuye cuando se incorpora la dimensión social y, más significativamente aun, la política

Esto nos permite inferir –como hipótesis a confirmar, dado que los niveles de reconocimiento positivo siguen siendo altos en todos los grupos– que el modo en que se concibe la ciudadanía podría influir decisivamente en la posibilidad misma de reconocer un problema social como tal. Allí donde prima el individualismo parece haber un terreno más receptivo a esta construcción particular de la conflictividad social que se actualiza bajo la forma de la representación social de “la inseguridad”.

Pasemos ahora a la siguiente etapa. Una vez que se ha producido el reconocimiento de “la inseguridad” como problema real cargado de una conflictividad que los interpela en lo inmediato: ¿cómo se relacionan los posicionamientos subjetivos de los jóvenes y sus propuestas de solución del mismo, con sus *ideales del ciudadano*?

Dado que el tipo de *ideal del ciudadano* predominante entre los participantes de nuestra investigación es el que caracterizamos como *ideal individual*, a veces en forma pura (cuando hay un solo *ideal del ciudadano*), o combinado (dos y tres ideales), analizaremos el caso de este grupo, formado por jóvenes cuyo modelo del buen ciudadano apuntaba a un sujeto moral, responsable y obediente a sus deberes cívicos. A continuación vemos los resultados en la Tabla 8.

Tabla 8
Relación entre ideal individual del ciudadano (puro y combinado) y posicionamientos frente a “la inseguridad”

Posicionamiento	IDEAL INDIVIDUAL DEL CIUDADANO					
	Sólo individual		Individual y social		Individual, social y político	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Punitivo	51	49,0	48	39,3	0	0
Disciplinar	28	26,9	24	19,7	2	18,2
Político	13	12,5	25	20,5	2	18,2
Sin propuesta	12	11,5	25	20,5	7	63,6
Total	104	100	125	100	11	100

Encontramos que prácticamente la mitad de este grupo (el 49%) presenta un posicionamiento punitivo, eligiendo propuestas condenatorias o represivas; cerca de un cuarto (26,9%), uno disciplinar, con propuestas educativas o antipolíticas; y tan sólo un octavo de la muestra (12,5%) lo hace políticamente, con soluciones jurídicas o socioeconómicas. Nótese que el posicionamiento punitivo baja levemente cuando se incorpora lo social (39,3%), pero desaparece cuando se incorpora lo político (en el que a su vez la opción “sin propuesta” aumenta al 63,6%, precisamente porque baja también el reconocimiento de “la inseguridad” como problema). Finalmente, podemos observar que el posicionamiento político aumenta significativamente al pasar del *ideal individual* solo (12,5%) al *individual* y *social* (20,5%).

**CONCLUSIONES: LO QUE LAS REPRESENTACIONES DE LOS JÓVENES
SOBRE “LA INSEGURIDAD” NOS DICEN SOBRE CIUDADANÍA Y POLÍTICA
*EN-SITUACIÓN***

Al comienzo de este capítulo nos preguntamos por la relación entre los jóvenes y su condición de ciudadanos en un contexto donde la política estaría recuperando legitimidad y activismo. Y por eso, tal vez buscando singularidades que permitan diferenciar nuestros tiempos

de los menos políticos noventa, y constatar o reformular el paso de la despolitización a la actual politización, nos pareció relevante ver qué *ideal/es de ciudadano* circulan hoy entre los jóvenes: cuán atravesados y tensionados por la articulación con el ideal de “la política” estarían, qué intensidad tendrían como ejercicio individual, práctica social o experiencia política colectiva, si referirían a modalidades más plenas o más deficitarias de la política.

Pero también quisimos ir más allá de la exploración de las representaciones y modelos, y acercarnos a la esfera propositiva y actitudinal, indagando el posicionamiento de los jóvenes como ciudadanos “aquí y ahora”, vale decir, *en-situación*, y comparando luego estos dos planos del ser ciudadano (el potencial y el presente, el que imaginan ser y el que están siendo). Por eso buscamos enfrentarlos a un problema que consideraran *real*, que les interesara y preocupara, que los interpelara en forma directa, inmediata y corporal, como nuevos ciudadanos, para los cuales la vida en sociedad puede empezar a presentar conflictos ineludibles que demandan tomar una posición.

Elegimos el tema de “la inseguridad” como analizador porque surgió de la perspectiva de los propios actores, nuestros entrevistados, y a su vez es la expresión de representaciones sociales muy vigentes y de un sentido común que inunda lo cotidiano, desde el discurso me-

diático especialmente, retando a todos los ciudadanos que quieren ser parte activa del mundo del que participan a un ejercicio de muy alta intensidad y de pensamiento político.

Nos interrogamos también cómo incide en estas cuestiones, en que la vida social se imagina y materializa, el modo de pensar y vivir la relación consigo mismo, con el “otro” y con el “nosotros”, con interés en la tensión entre la moral y la política. ¿Habría coherencias o contradicciones, según las posiciones subjetivas de, por un lado, un sujeto situado ante un mundo de los valores y con la posibilidad de elegir el cómo *debe ser* un ciudadano y, por otro, un sujeto que es un “ser-en-situación” (Merleau-Ponty, 1945), que no puede escabullirse del hecho de estar inmerso en un mundo social conflictivo representado por la figuración omnipresente de “la inseguridad”, donde no sólo está *con* sino *contra* el otro?

Como hemos visto, al relacionar ambas cuestiones se evidencia una alta coincidencia entre el ideal del ciudadano más valorado y el tipo de solución más frecuente contra la inseguridad. Se pone así en evidencia un esquema de pensamiento que atraviesa dos posiciones subjetivas –la del *deber ser* y la del *ser en situación*– y dos modos de pensar ideal y situado, que pueden resultar antagónicos a simple vista. Si comprendemos que este esquema opera con el mecanismo de la *inversión*, por el

que los efectos devienen causas, podremos esclarecer el tipo de soluciones expresadas por la mayor parte de los jóvenes participantes. Para ellos, la problemática de la inseguridad puede ser solucionada si se elimina, encarcela, educa o ayuda económicamente a los que, gracias a este esquema de inversión, son vistos como causantes de la misma —el pobre, el excluido, el chico de la calle—.

Estos posicionamientos implican la asociación entre un ideal de ciudadanía moral-jurídico y una praxis punitiva-represiva. En otras palabras: el “buen” ciudadano caracterizado como el que cumple con sus deberes y obligaciones cívicas, que es solidario y comprometido en organizaciones sociales y políticas, parece coexistir con el ciudadano situado que propone matar al otro (“pena de muerte”) o infringirle los más duros castigos (“cadena perpetua”, “mano dura”, “bajar la edad de imputabilidad”).

Pero, aunque en una primera lectura esto puede llamar la atención y resultar contradictorio, coincide precisamente con lo que ya habían puesto de manifiesto Freud (2000) con su concepto de “superyó” ligado a la instancia psíquica que cumple la función de conciencia moral, que en tanto tal impone duros castigos al “yo” ante la menor infracción, y Nietzsche (1993), con el de “mala conciencia” y necesidad de castigo del “deudor” por no cumplir su promesa y ser responsable.

Vemos así que de nuestro trabajo surgen dos sentidos de la moral. El primero está en relación con la responsabilidad individual, que inferimos de la alta ponderación de las prácticas ciudadanas de carácter moral que hemos visto en el ítem 22 y que se refieren a las acciones individuales que debería cumplir cada sujeto para ser un “buen ciudadano” (estudio, trabajo o profesión, votar responsablemente). El segundo se vincula más al castigo social, a lo *punitivo*, que emerge de las propuestas de los jóvenes basadas en acciones como castigar, reprimir e incluso matar a quien infringe la ley, a los fines de resolver “la inseguridad”.

Y si bien esta es una problemática que no se ubica en el marco de lo individual sino en el de las relaciones sociales y su conflictividad, justamente encontramos que la causa no es divisada en la sociedad sino en un *otro*, y la solución a la misma se limita a una acción social punitiva contra ese individuo (en primer lugar, para eliminarlo o castigarlo, y luego para reformarlo, ayudarlo, etcétera). En este sentido, el posicionamiento punitivo se mueve en un esquema de pensamiento según el cual los procesos sociales se reducen a conflictos entre individuos, donde unos son víctimas (de ahí el reclamo de protección/seguridad al Estado: “más policía”, “más vigilancia”) y otros, victimarios o potenciales agresores (de ahí el reclamo, también al Estado, de medidas reactivas tales como matarlo, reprimirlo, encarcelarlo, vigilarlo, etcétera).

En virtud de ello, creemos que en un futuro debe ahondarse en la indagación del origen y uso de este esquema víctima/victimario para enfocar la relación social y en la posible influencia de los medios de socialización en su fijación subjetiva. En particular, de los medios de comunicación, que no sólo informan sobre hechos delictivos, sino que con frecuencia dan pautas para su interpretación, poniendo el acento sobre la víctima (sobre lo que “sintió”), facilitando un proceso identificador que activa no sólo la compasión por la desgracia ajena, sino el contagio del miedo y el aumento de la incertidumbre (ahora “le tocó” al otro, pero la próxima me puede “tocar a mí”). Esta amenaza constante de la inseguridad nos convierte a todos y a cualquiera en potenciales víctimas.

También es significativo encontrar que el mayor destinatario de los reclamos de los jóvenes es el Estado, y en una clave mucho más punitiva que social y menos aun política. Se solicita su intervención para dar solución al problema de la inseguridad, sobre todo a través de su aparato represivo, más que de otras instituciones como la escuela o la Justicia.

Por último, no podemos dejar de notar que en estos pedidos de seguridad represiva se revela una ambivalencia, pues al tiempo que se deposita la expectativa de protección en las fuerzas policiales se denuncia que están asociadas a la corrupción y que son poco eficaces y mal

capacidades. Queremos decir que se plantea aquí un doble juego según el cual los ciudadanos, al tiempo que conocen el aspecto negativo de la Policía, se sienten, sin embargo, aliviados ante su presencia e incluso la reclaman como garantía para vivir de modo más seguro.

En suma: el problema de “la inseguridad” parece enfrentar al ciudadano, más que contra el Estado, contra cualquier *otro* ciudadano, en tanto potencial o efectivo agente de delito y generador de violencia, más aun cuando es identificado como pobre, es decir, paradójicamente, sometido a la violencia más primaria de la desigualdad y la injusticia social.

DE CÓMO SE CONSTRUYE EL POSICIONAMIENTO DE LOS JÓVENES ANTE SITUACIONES DE VULNERACIÓN DE DERECHOS¹

Por *Hernán Fernández-Cid* y *Miriam Kriger*

En este capítulo queremos presentar un análisis acerca de cómo se transita la experiencia de los jóvenes desde el momento en que afrontan una situación social de injusticia hasta que toman un posicionamiento en torno a ella. Para lograrlo, nos situaremos en el marco de la psicología cultural, que nos brinda posibilidades teóricas potentes para la interpretación de los relatos

1 Parte del contenido de este capítulo ha sido presentado por Hernán Fernández-Cid en el Congreso Latinoamericano de Comunicación “Preguntas, abordajes y desafíos contemporáneos del campo comunicacional”, Carrera de Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencia Sociales, Universidad de Buenos Aires, en agosto de 2015, bajo el título “La construcción de la identidad ciudadana: De la emoción al posicionamiento frente a situaciones de injusticia social”.

producidos por los jóvenes, a partir de discursos sociales más amplios y de sus conocimientos, capacidades y experiencias en torno a las actividades que les proponemos en la investigación.²

En primer lugar, queremos definir lo que desde esta línea teórica comprendemos en torno a la construcción de la identidad, debido a la importancia que cobra en la generación y el reconocimiento de un sí-mismo y un otro. Sostenemos que las personas actúan en función de las creencias que generan sobre el mundo y sobre sí mismos, y de las regularidades que les permiten nombrarse y asumirse como tales (Gergen y Gergen, 1984; Rosa, González y Barbato, 2009). Es por ello que, siguiendo a Bruner (1992), nos interesa profundizar en cómo los jóvenes encuentran posibilidades de acción en el transcurrir de la elaboración de relatos discursivos a partir de las posibilidades que les ofrece el *pensamiento narrativo*.

El pensamiento narrativo se caracteriza por la elaboración de relatos que buscan alcanzar un alto grado de verosimilitud. Los relatos son construcciones sobre la

2 En los capítulos 2 y 4 se trabaja en torno a la noción de posicionamiento de forma situada, a partir del trabajo con dilemas morales y la indagación en las representaciones de los jóvenes sobre la inseguridad, respectivamente.

experiencia de los sujetos que se “ocupan de las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso” (Bruner, 1992: 25). Es una forma de situar la experiencia en el tiempo y el espacio, proponiendo desenlaces a las situaciones emparentados con aspectos emotivos y/o morales. Dada nuestra capacidad de pensar narrativamente, las personas desarrollamos fines y metas comunes que son compartidos junto a otros. Estos fines y metas son parte de lo cultural y, si bien varían de persona a persona, se consuman dentro del espacio social. Los propósitos que elaboramos están siempre en relación con nuestros semejantes precediéndonos y, probablemente, trascendiéndonos en el tiempo, dada su naturaleza semiótica y en función de los signos y símbolos que compartimos culturalmente. En esta perspectiva, señalamos que en los relatos elaborados por los jóvenes podemos hallar pistas que nos permitan comprender su forma de sentir, pensar y actuar frente a situaciones concretas que implican su acción ciudadana.

En la medida que las personas logran incluir y elaborar relatos respecto de sí-mismos involucrados en una situación específica, asumen un *posicionamiento* (Harré, 2012), es decir, la posibilidad de observar a su sí-mismo puesto en relación y en situación, con capacidad de acción e involucramiento en los hechos que afrontan. Esta

conciencia y posibilidad de “posicionarse” diferencia el ser en el mundo de las personas con respecto a otros seres vivos (Fernández-Cid y Rosa, 2012). En esta relación entre la persona y el mundo, la experiencia cambia lo que es real, al mismo tiempo que transforma sus capacidades funcionales, adquiriendo nuevas capacidades en torno de sus acciones futuras. Desde este enfoque, queremos presentar una parte de nuestro trabajo de investigación en el que les propusimos a los jóvenes que participaron que asumieran un posicionamiento en torno a situaciones donde hay derechos o necesidades vulnerados. Sobre la elaboración narrativa que realizaron, en este trabajo analizamos cómo interactúan las emociones, las interpretaciones y los valores que conjugan para elaborar sus respuestas, mostrando la relación que establecen con los hechos y la capacidad e involucramiento que desarrollan en torno a ellos.

EL HECHO SE “TIÑE” E INVOLUCRA: EL IMPACTO EMOCIONAL

Para desagregar los elementos de análisis, sostenemos que una de las dimensiones del posicionamiento en la experiencia personal lo constituye el impacto emocional que provoca el involucramiento de las personas en una circunstancia específica. Ya sea por un movimiento activo

o bien por la pasividad ante los hechos, cuando afrontamos situaciones específicas se activan diversos procesos fisiológicos y psicológicos. Esto provoca respuestas delimitadas por la conciencia que tomamos de ellos –entendida como la posibilidad de dar cuenta de nuestros procesos internos–, por el análisis que hacemos de la situación, y por el ambiente sociocultural –entendido como el conjunto de normas, situaciones y valores aprendidos, elaborados y vividos a lo largo de nuestra historia, en un contexto y tiempo sociopolítico específicos–. Como forma de comprender estos procesos emocionales, seguimos el modelo que presenta James Russell (2003). Este autor ofrece una perspectiva situacional de las emociones, que pretende evaluar cómo se activan los procesos emocionales de las personas ante circunstancias específicas en la medida en que se provoca un cambio en su percepción del *afecto nuclear*. Este afecto nuclear produce fenómenos de activación que provocan un *episodio emocional* a partir del que se destacan uno o varios elementos particulares sobre todos los que componen la situación. Cuando esto sucede, tomamos un tema o una serie de temas por sobre otros, observándose un proceso de valoración inicial que promueve la necesidad –o no– de involucrarse a través de una acción sobre este hecho, “*tiñendo*” la experiencia individual y particular de un afecto concreto. Esta caracterización, que las personas expresamos a través de

las construcciones narrativas que logramos elaborar, da cuenta de los puntos de partida que provocan nuestro posicionamiento personal.

En definitiva, pensamos que la dimensión emocional es indisoluble y debe estar presente a la hora de analizar cómo los jóvenes elaboran su posicionamiento ante situaciones injustas y de vulneración de derechos o necesidades. Es relevante pensar cómo las justificaciones que elaboran para ponderar sus posiciones tienen una inseparable relación con el afecto que compromete y da pie a la intervención y al involucramiento en las circunstancias específicas a las que se enfrentan.

EL ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA: CONSTRUCCIÓN Y ASUNCIÓN DE RELATOS DE CIUDADANÍA

La segunda dimensión –no necesariamente en orden cronológico, sino a los fines del análisis– en la que se desarrolla la experiencia y que complejiza el posicionamiento que las personas asumimos ante hechos concretos está emparentada con los relatos con que damos explicación y sentido a nuestra acción (Bruner, 1991; 2003). Particularmente, nos interesa destacar la construcción de relatos de ciudadanía (Prada y Ruiz-Silva, 2006; Kriger y Fernández-Cid, 2011; Kriger y Fernández-Cid, 2012),

entendidos como diferentes modos de comprensión de la acción y la participación de las personas en el espacio social y de relación con otros. Estos relatos tienen una íntima relación con los derechos que se evocan y con las posibilidades de comprensión y transformación de los espacios compartidos: especialmente en aquellos que se juega la participación y el compromiso con los semejantes.³ Por ello, al explicitar los motivos que nos llevan a actuar de una forma determinada es posible encontrar cómo damos sentido a nuestra experiencia, siendo explícita la forma en que compartimos normas, creencias y saberes culturales.

Es a través de los relatos con que el joven elabora sus construcciones narrativas que puede sustentar y justificar

3 En la primera parte de este libro se presentan análisis en torno a las representaciones de los jóvenes sobre la ciudadanía, y en la segunda se trata específicamente la tensión entre los ideales de ciudadano y las prácticas situadas que despliegan.

4 Jerome Bruner observa que durante muchos años se pensó en el sujeto como *individuo* que adquiere sistemas simbólicos y que posee una habilidad innata para el lenguaje (se pueden citar en esta línea las primeras teorías de Noam Chomsky, 1959). Sin embargo, siguiendo a Lev Vygotski (1962), sostiene que es necesario pensar en un sentido contrario, buscando explicar el impacto que tiene el lenguaje sobre el ser humano como especie. Esto lo lleva a remarcar la importancia de la cultura y lo central que debe ser para la psicología. Las personas que pertenecemos a una cultura particular aceptamos pautas de acción con las que fuimos creciendo y desarrollándonos a lo largo del tiempo. Es por ello que compartimos ideas de bien y de mal, de lo que significa pertenecer a una ciudad, a una provincia, a un país. La forma en que esto se estructura en cada uno es posible a través de la constitución e internalización de signos y mediaciones semánticas que cada cultura ha ido construyendo en cada momento histórico. En esta lógica, las significaciones en torno a lo que entendemos por ser ciudadanos también están constituidas por los símbolos y construcciones que aprendemos en el transcurso de nuestra experiencia.

su acción recuperando contenidos que evocan derechos, posibilidades, costumbres y pensamientos respecto de sí-mismo y de los otros. En esa construcción semiótica⁴ son capaces de elegir –a partir de las actuaciones que ponderan como posibles– a qué propuestas adherirse y cómo brindar sentido a su experiencia en un marco de relaciones complejas que generan obstáculos, límites y posibilidades (Fernández-Cid, 2013; Fernández-Cid, Kriger y Rosa, 2014).

En función de estas ideas, comprendemos que la ciudadanía es una dimensión ético-política del espacio social compartido (Gojzman, 2007; Siede, 2007), cuyos relatos –aprendidos en el espacio escolar y vividos y resignificados en el contacto cotidiano con su experiencia social, los medios de comunicación y las organizaciones sociales y estatales– pueden definirse en la tensión entre el polo de la *ciudadanía activa* (Ruiz Silva, 2007) –que implica el ejercicio responsable de un rol político que se define por la participación en proyectos colectivos en los que se hace tangible la idea de la construcción o reconstrucción de un relato justo e incluyente– y el de la *ciudadanía restrictiva o deficitaria* (Ruiz Silva, 2007) –donde aparecen relatos que restringen la democratización y la “ciudadanización” de la sociedad–.

A partir de estos dos polos, las personas somos capaces de construir significaciones a modo de *herramientas*

culturales (Wertsch, 1998)⁵, desarrollando un espectro de acciones permitidas y no-permitidas en el espacio ciudadano, conformando al sujeto con una pertenencia explícita o implícita a diferentes modos de actuar (Carrero y Kriger, 2006; Kriger, 2010a). Si bien creemos que continúa siendo la escuela una de las principales herramientas con que cuentan los Estados nacionales para transmitir, constituir y sostener estas posibilidades y restricciones, también ponderamos que frente a los procesos de debilitamiento (Ortiz, 2002) y desarticulación del Estado (Milstein, 2009) existen otros factores, como las relaciones de clase y las experiencias extracurriculares de solidaridad desarrolladas en el mismo marco de instituciones educativas, que promueven barreras de entrada en términos de capital económico, cultural y social (Dukuen y Kriger, 2015), que construyen sentidos y significados.

5 James Wertsch desarrolla un aporte conceptual original donde redefine la acción humana como “acción mediada”. Esta construcción pone en tensión al agente (el sujeto) y a la herramienta cultural, entendiendo esta última como compuesta por aquellos elementos materiales que el agente utiliza como medios para poder realizar su acción. Dentro de estos medios materiales están el lenguaje y las elaboraciones culturales que se desprenden de él (teorías, creencias, saberes, acervo popular). Como tales, las *herramientas culturales* son fuente tanto de poder como de restricción, dado que habilitan o limitan las posibilidades en función de sus características (una lapicera permite escribir bien y claro, pero no es óptima para realizar un dibujo). Pero quizá el mayor aporte de esta categoría teórica es cómo aleja la mirada de lo exclusivo y original del sujeto psicológico, teniendo el foco en cómo las construcciones sociales operan sobre el individuo y lo someten a su influjo.

En síntesis, sostenemos que los jóvenes justifican, orientan y entienden su involucramiento y participación en situaciones de vulneración de derechos y necesidades a través de una construcción narrativa que da cuenta de relatos de ciudadanía inscritos entre el polo de la ciudadanía activa y el polo de la ciudadanía restrictiva o deficitaria. Comprender desde qué lugar elaboran su posicionamiento permite analizar cómo se predisponen para actuar, cómo interpretan los hechos, qué marco dan a la emoción que los compromete y cómo resolverán la circunstancia específica que los activa.

¿HACIA DÓNDE SE ORIENTA LA ACCIÓN? LA CONSTRUCCIÓN SEMIÓTICA DE VALORES

La tercera dimensión comprende la construcción semiótica de *valores*, en cuyo continuum de sentidos las personas seleccionamos aspectos que consideramos válidos para orientar axiológicamente nuestra acción. Proponemos que, cuando elegimos y encarnamos una orientación para nuestra actuación, transformamos los propósitos en un modo imperativo, constituyéndolos en elementos de nuestra estructura más interna (Rosa y González, 2012). La elección y actuación de determinados valores van a configurar una acción moral, que se encuentra motivada por un deseo de

mantener consistente a lo largo del tiempo nuestra identidad personal comprometida con la moralidad (Hardy y Carlo, 2005; Blasi, 2005). Esta forma de actuación constituye un *posicionamiento* (Harré, 2012) en el que las personas nos percibimos a nosotras mismas como actores con capacidad para involucrarnos en ese tiempo y con ese grupo de personas estableciendo posibilidades y límites. Estos contenidos, sostenidos en los valores que ponemos en consideración para la acción, van de la mano de las construcciones que nuestro espacio sociocultural nos permite pensar, generar y actuar (cfr. Valsiner, 2004).

Sostenemos que en cada justificación que los jóvenes elaboran hay una clara construcción de valor, donde orientan y definen las formas que creen posibles para la resolución de los hechos presentados. Al optar por unas acciones sobre otras hay elecciones significativas y deliberadas que muestran su estructura axiológica. En esas orientaciones argumentan a favor de la promoción de soluciones que implican y comprometen de formas diversas su participación e involucramiento. Estas opciones van de la mano de los relatos que utilizan para el análisis de los hechos y de la emoción que ha despertado en ellos la vulneración de los derechos o necesidades de las personas implicadas.

En suma: podemos decir que, a partir de las dimensiones expuestas, comprendemos la implicación de los jóvenes en las situaciones sociales como un cruce complejo y diná-

mico entre todas ellas. Hay una interacción entre las emociones, los relatos de ciudadanía y los valores que terminan componiendo aspectos de su identidad como ciudadanos, entendiendo esta misma como la actualización continua de las narraciones de su sí-mismo en la comprensión de las *acciones situadas* (Bruner, 1991) y del *posicionamiento* (Harré, 2012) que asume en ellas.

UN ESTUDIO EMPÍRICO SOBRE EL POSICIONAMIENTO DE LOS JÓVENES EN SITUACIONES DE VULNERACIÓN DE DERECHOS O NECESIDADES

Dentro del marco de la investigación señalada en la introducción del libro, realizada entre los años 2010 y 2013, la propuesta particular a la que haremos referencia en este capítulo tuvo como participantes a un grupo de 31 jóvenes en una actividad cuyo fin fue un estudio de carácter exploratorio orientado a comprender las relaciones que se establecen entre: las emociones que se involucran en el análisis de los jóvenes como disposición para la acción, los relatos de ciudadanía que elaboran para argumentar y generar estrategias tendientes a resolver las situaciones de vulneración de derechos o necesidades, y los valores presentes en los relatos que construyen para sus argumentaciones y para sus posibilidades de acción. Por ello, las técnicas y estrategias utilizadas permiten la descripción de los fenó-

menos observados a través del análisis cualitativo de los datos (Gambara, 1998).

En concreto, se les proporcionaron dos artículos periódicos a partir de los cuales los jóvenes tuvieron que elaborar una postura personal, desde una serie de preguntas que indagaban sobre sentimientos, pensamientos y acciones a llevar a cabo para brindar soluciones en el escenario conflictivo trabajado. Uno de los artículos refleja la situación de los cartoneros, apelando a una mirada de la realidad cotidiana que enfrentan –de aquí en adelante, “Cartoneros”– (Barone, 2008), mientras que el otro acerca una mirada a la problemática de vivienda en nuestro país, comparándola con otros países –de aquí en adelante, “Vivienda”– (Lipovich, 2011).

Esa sucia escenografía cartonera

Por *Orlando Barone*⁶

Los vecinos rechazan a los cartoneros. Y tienen razón. O razones. Sean estéticas o legales. Los cartoneros sólo tienen la razón de los buscavidas. Razón que un hipotético tribunal humanístico impondría como previa a cualquier otra. Porque buscar la vida es anterior a mejorarla. La supervivencia es previa a la elección del paisaje. Hay entonces una colisión (*choque*) de intereses. La misma que en la naturaleza opone el sembrado a la maleza. Ese asunto es más fácil: la maleza se arranca.

⁶ Barone, 2008.

Hay gente que adhiere a este método igual que podría adherir a cualquier otro que aliviara su impaciencia de cuajo (*de raíz*).

No sé si el problema cartonero se acentuó por la suspensión del “tren blanco”, o negro, para ser literalmente más descriptivo. O porque la ciudad próspera reacciona ante esa rémora (*obstáculo*) de la ciudad de la crisis donde la pobreza se comía hasta las placas de bronce de las estatuas. Habría que ir pensando si el marasmo (*la falta*) no causó en algunas conciencias un daño ya irreparable.

A muchos vecinos les molesta —entre tantas otras cosas que descubren según se van saciando— el teatro cartonero y su sucia escenografía de basura. Aclárese —si hace falta— que el vocablo “vecino” es la reducción de moda del término ciudadano. El vecino y el cartonero no comulgan igual credo. Van a templos distintos. En el de los cartoneros se mastica y se traga la ostia y se pide otra más porque una sola les resulta inconsistente.

En las calles podría haber entre siete mil y doce mil cartoneros. Se enchastran las manos con nuestra basura. Y para no usar eufemismos (*insinuaciones*) que dan asco: dan asco. Sacan de allí, de todo. Cualquiera entiende qué es ese todo que los vecinos vamos convirtiendo en basura. Deben de sentir asombro ante sobras que para ellos son cosas sustanciales. Y si fueran antropólogos, filósofos, sociólogos a lo mejor se preguntarían qué somos toda esta gente que es capaz de enloquecer por el tomate y que ahora los tira maduros porque ya no les gusta: son baratos. A decir verdad los cartoneros no son las “Farc” (*Guerrilla Colombiana*). Tampoco son la revolución agraria. Incluso —y me atrevo a

decirlo— jamás han producido hechos tan vandálicos como los que los pasajeros varados en Ezeiza fueron capaces de cometer por no perder un pasaje aéreo o llegar tarde a Cancún.

Quisiera contarles una historia. Créanme a pesar de que soy periodista. No siempre miento. La escena es en el barrio sur, cerca de Congreso. No doy precisiones para no arriesgar identidades gratuitas. En la esquina un montón de basura. Un hombre de unos cincuenta años, o quizás menos, si se tiene en cuenta que no frecuenta Spa ni tiene personal trainer, va recogiendo envases de plástico. A medida que lo hace los echa a un lado. Un chico de unos seis años que lo acompaña pega rítmicos saltitos sobre el envase. Tiene una destreza de Agüero o de Tévez. Salta y canta a la vez. Está contento: la botella se aplana y el envase se alisa como una lámina. El padre —supongamos que lo es— asiente con la cabeza, recoge la lámina y la coloca en una bolsa. Es evidente que cuanto más finas más caben dentro. Me quedé a mirar al chico aplanar diez botellas. No cesaba de tararear una cumbia. No le pregunté si se había desayunado con leche descremada o con copos de cereales. No se necesita ninguna imaginación para pensar que, en alguna otra esquina cercana, un chico al que el padre acaba de llevarlo al cine a ver Disney y a comprar un helado grande como sus dos manos quiera más, le tire de la manga y ponga cara de trasero empachado.

Así son las cosas. Es comprensible que haya “vecinos” en el dramático dilema entre los cartoneros y las deposiciones de los perros. O ante el inquietante problema de las hojas que ensucian las veredas. En la esquina, en tanto, el chico sigue cantando y aplastando botellas.

Una lección para generar vivienda popular

Por *Pedro Lipcovich*⁷

Después de entrevistar a organizaciones sociales y visitar asentamientos, Raquel Rolnik cuestionó la falta de regulación del precio de la tierra, que la hace inaccesible a los sectores populares. Elogió, aunque con reservas, la inversión en viviendas.

“Los barrios cerrados, con densidad habitacional bajísima, se desarrollan en vez de los loteos que permitían a muchos trabajadores hacerse sus casas; por este y otros motivos, los sectores populares recurren a la ocupación de terrenos.” Quien formula esta observación es Raquel Rolnik, relatora especial sobre vivienda del Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas. Al finalizar su visita a la Argentina —que incluyó “decenas de visitas a organizaciones sociales y cooperativas”—, presentó sus primeras conclusiones, que incluyen fuertes cuestionamientos: “No conozco otro país donde los jueces ordenen desalojos tan fácilmente, en el marco de medidas cautelares”. Denunció “el desalojo y quema de viviendas de los qom, en Formosa”, “el uso de la fuerza en el parque Indoamericano” o “la acción intimidatoria de grupos de seguridad privada en Ushuaia”. Y señaló a “los políticos que, con cuentagotas, dan uno u otro servicio a los asentamientos a cambio de votos”. Valoró que “desde 2003, el Estado argentino cumple en invertir en vivienda” pero criticó que “el programa se centra en empresas constructoras” más que en la acción de las

⁷ Lipcovich, P., 2011.

comunidades involucradas. Según la funcionaria, “la Argentina puede resolver en 10 o 15 años la cuestión de la vivienda”, pero a condición de encarar “un plan nacional de suelo y hábitat”.

[...]

—Algún intendente del conurbano planteó que, aunque recibe fondos del Estado nacional para viviendas, ya es casi imposible encontrar lugares libres donde edificar —observó *Página/12*.

—¿Cómo que “no hay lugar”? —contestó Raquel Rolnik—. No lo hay para los pobres. Gran Bretaña, España, Francia, Holanda, además de invertir en viviendas y subsidiar alquileres, tienen leyes de ordenamiento territorial: en Gran Bretaña, cada urbanización privada debe aportar el 30 por ciento de la superficie de tierra para viviendas de sectores de bajos ingresos; en Francia, aportan el 20 por ciento. En Manhattan, Nueva York, casi la mitad de los alquileres están protegidos: los reajustes no los dicta la especulación inmobiliaria sino una comisión local.

“Si se trata de lugar —continuó Rolnik—, el Estado puede ofrecer tierras fiscales, en vez de, al revés, desalojarlas cuando son ocupadas. Y siempre hay tierras e inmuebles desocupados. Las propiedades cuyos impuestos no se pagan pueden adquirirse para vivienda social. En las zonificaciones, así como se admite que haya lugares determinados para industrias, para oficinas, para edificios en altura, ¿por qué no para viviendas de interés social?”. Y agregó una observación impecable: “Si hay gente que usurpa casas, es porque esas casas están vacías”.

El trabajo fue realizado en una escuela de gestión pública de la ciudad de Buenos Aires a la que concurren jóvenes de niveles socioeconómicos medios y medios-altos. Los estudiantes involucrados estaban cursando el último año del nivel medio.

QUÉ, CÓMO Y HACIA DÓNDE: ANÁLISIS DEL POSICIONAMIENTO DE LOS JÓVENES

Nos proponemos entonces presentar el análisis de las tres dimensiones descritas. A partir de las respuestas que los jóvenes elaboraron en su intervención durante la actividad, intentaremos, en una primera instancia, esbozar un análisis de cada dimensión de forma desagregada. Posteriormente, buscando completar y dar cuenta de la complejidad de la construcción experiencial de cada joven, realizaremos un análisis global de alguna de ellas.

QUÉ ME COMPROMETE. LA EMOCIÓN EN FOCO

¿Qué objetos se emparentan con la emoción que los jóvenes desarrollan a partir de la puesta en conocimiento de los hechos? Buscamos en este análisis ver el impacto que causa la atribución de un estado emocional en

referencia a un objeto específico (Russell, 2003). Ello dará cuenta de los temas que el joven despliegue y la forma en que se involucrará a lo largo de su construcción narrativa. Asimismo, en esos objetos destacados estarán presentes identificaciones con roles, grupos sociales y resoluciones que pueden tomar de su ambiente socio-cultural (Rosa y González, 2014).

Tomando la respuesta de Catalina, observamos su involucramiento con el tema de los desechos domiciliarios y la repercusión en la salud de los cartoneros:

Me genera bronca e impotencia saber que muchas veces tiramos cosas (ya sea comida, ropa, etcétera) que podríamos regalar porque no están tan mal como creemos, y que los cartoneros tengan que recurrir a buscar las cosas que necesitan en la basura, lo que es muy peligroso sobre todo para su salud, teniendo en cuenta las cosas que se mezclan en la basura. (Catalina, 18 años, sobre el artículo “Cartoneros”)

En esta respuesta, lo que causa el reconocimiento de un impacto emocional es la construcción que Catalina realiza respecto de su compromiso con el tema de los desechos domiciliarios y la salud de los cartoneros. En la continuidad de su construcción narrativa, Catali-

na argumenta respecto de estos elementos destacados y desecha otras posibilidades. Hay una referencia implícita a una acción que ella considera valiosa, que puede comprometerla y que consistiría en regalar los objetos que se desechan y están en buen estado. Asimismo, es capaz de identificar su estado emocional con una categoría semiótica que ha aprendido y que identifica una emoción negativa. En ese sentido, intenta generar un movimiento a los fines de eliminar ese displacer, y lo hace con una crítica que se centra en su persona. Sin querer adentrarnos en otra de las dimensiones, la solución que esboza se restringe al ámbito personal y privado, dado que tanto la emoción como los marcos interpretativos que utiliza –tomando como referencia los relatos de ciudadanía previamente explicados– son restrictivos de sus posibilidades de involucramiento. La impotencia que señala y la bronca están orientadas hacia sí, y hay deseos de hacer algo, pero ese “algo” queda reducido también a ella misma.

CÓMO ACTUAR. RELATOS DE CIUDADANÍA Y POSIBILIDADES PARA INVOLUCRARSE

La forma en que los jóvenes comprenden la situación a partir del relato de ciudadanía muestra una orientación que redefine su involucramiento y participación en las cir-

cunstancias analizadas. En la mayoría de los casos, los jóvenes argumentarán siguiendo las restricciones que provienen de los objetos que han despertado la conciencia de sus emociones y utilizarán sus conocimientos y creencias para justificar y orientar las propuestas de acción. Estos conocimientos y creencias están atravesados por los relatos de ciudadanía aprendidos, vividos y elaborados en el marco de las relaciones sociales complejas que han sostenido durante su vida. Es así que cada respuesta será original, encontrándose enmarcada en los polos que describíamos previamente y que marcan formas de vivir y convivir en el espacio social y cultural: de una *ciudadanía activa* a una *ciudadanía restrictiva o deficitaria*.

Retomando la respuesta de Catalina, en otro fragmento realiza una afirmación que tiene un trasfondo que deja traslucir la falta de solidaridad y el poco reconocimiento de un grupo social hacia otro. Señala una naturalización de los aspectos sociales analizados, un orden asimétrico y una imputación de responsabilidad a un órgano superior.

Pienso que la gente (me incluyo) no se da cuenta de lo que realmente importa y se deja llevar por lo que las empresas dicen que es importante o que hay que hacer y se olvida que hay personas en la calle muriendo de hambre y frío. El Gobierno es el que debería hacerse cargo, generando más conciencia

por un lado y ayudando a esta gente por el otro.

Este modo de argumentación, orientado a la utilización de un relato de ciudadanía cercano a un extremo deficitario o restrictivo, cercena sus propias posibilidades de acción e involucramiento en los hechos descritos. Los fines a los que se orienta quedan restringidos a un espacio individual, solidario, apolítico, en el que no hay posibilidades de cambio respecto de la movilidad de los grupos sociales y se naturaliza la pertenencia de cada uno a un espacio preestablecido. Asimismo, refiere a la responsabilidad de un Estado que tiene límites difusos, ya que señala al “Gobierno” como responsable, pero sin una asignación de acciones posibles que promuevan nuevos derechos y/o la satisfacción de las necesidades no resueltas. Su lugar es el de la no participación activa, el de quedarse con “la gente” que no puede mirar ni sensibilizarse ante la necesidad del otro, y el de mencionar al responsable sin compromiso por buscar las respuestas que deberían llevar a ese órgano a hacerse cargo de la situación.

LA CONSTRUCCIÓN DEL VALOR. POSICIONAMIENTO ANTE LOS HECHOS

Esta categoría va a estar en íntima relación con la emoción que la situación despierta y en cómo es capaz

el sujeto de pensar en función de ella. Por ello, describe cuáles son las posibilidades y el acceso que tiene el sujeto para “ejecutar acciones significativas en ese momento y con esa gente” (Harré, 2012: 193). La forma en que la argumentación se desarrolla respecto de los dos primeros elementos define el posicionamiento que el sujeto asume y que, en su construcción narrativa, da cuenta de hacia dónde o cómo realizaría una acción dirigida hacia aquel fin que considera valioso y asequible. Este movimiento implica valores que no se muestran sólo como ideas, sino también en las actuaciones que los sujetos presentan y defienden ante otros y, al mismo tiempo, les hacen generar una imagen de sí mismos y de los otros (cfr. Hardy y Carlo, 2005; Rosa, González y Barbato, 2000; Gergen y Gergen, 1984).

Retomando el caso de Catalina, el posicionamiento que asume muestra una implicación meramente individual. Su argumentación gira en torno a los desechos domiciliarios y el fin que propone –como situación ideal y valorada– está condicionado por una restricción de sus posibilidades de participación en función de una construcción narrativa que naturaliza los hechos sociales, establece un orden estático de las instituciones y los grupos que los componen, y una imputación de responsabilidad a un organismo estatal. Aquí presentamos el final de su respuesta:

Podría no desperdiciar comida, separando lo que en mi casa pueden ser sobras y dándole esa comida a alguien que la necesite, sin que tengan que buscarlo en la basura.

Esta construcción está en consonancia con un relato de ciudadanía restrictivo, siendo que se cercenan las posibilidades de actuación y los posibles fines que propone para ello. Recapitulando: su participación es exigida por una emoción que la impele a actuar; cuando analiza la situación, las *herramientas* que utiliza son restrictivas a un ámbito personal y privado y, por ende, la orientación de su acción no ofrecerá otras posibilidades de participación más amplias y/o colectivas y que ofrezcan otras vías de solución orientadas a otros valores que no sean de realización individual. En definitiva, el posicionamiento es restringido a un espacio personal que no conlleva la posibilidad de construir nuevos horizontes ante la problemática presentada.

En el análisis de otras respuestas de los jóvenes hay diferencias importantes. Si bien el esquema de construcción narrativa es similar, el artículo impacta de modo diferente en cada uno, provocando reflexiones disímiles a partir de la lectura. Mientras que algunos responden acerca de la situación general y los motivos que llevaron a estas escenas de injusticia, otros retoman temas puntuales, referidos a las personas involucradas, al impacto que la vulneración

de derechos genera en ellos, a sus posibilidades como actores sociales, a las responsabilidades no asumidas por parte de los dirigentes sociales y políticos.

Al avanzar en su argumentación profundizando su análisis y poniendo en juego sus conocimientos y experiencias previas, se delinea el relato de ciudadanía que asumen como propio. Según el relato, se observan diferencias en las posibilidades de acción que los jóvenes pueden desplegar. De esta forma, la naturalización de determinados hechos da cuenta de un posicionamiento más estático, en el que la participación queda acotada al espacio privado-individual o bien está suspendida. Eso provoca que no haya competencia posible frente al hecho presentado, leído y analizado. Sus propuestas, entonces, poseen una fuerte impronta respecto de situaciones sociales que no pueden ser modificadas y que están en relación con actores sociales invisibilizados, donde la responsabilidad recae generalmente en “el poder”, y la emoción que describen se orienta a representaciones de la injusticia y de respeto de los derechos individuales donde cada sujeto recibe “lo que le corresponde”.

Para ilustrar este punto, presentamos la siguiente respuesta:

Me da un poco de asco la gente que se hace la fina o no, que no puede ver que es gente que su-

fre, no que son personas que ensucian la ciudad adrede. El tema de “los cartoneros vs. los vecinos” muestra, por un lado, la visión de “los vecinos”, que, pobres, se ven acosados por esta pobre gente inmunda y sucia (nótese la ironía). Por el otro, la realidad de los cartoneros, el esfuerzo que tienen que hacer para conseguir apenas unas monedas y lo poco o nada que pueden comer. Pienso que no se puede simplemente ignorar o hacer que no existen los cartoneros porque son gente, gente que sufre mucho y que la mayoría de las veces no tiene donde dormir. Es más, creo que si se les ofreciese trabajo digno lo harían con gusto y responsabilidad, porque saben lo que perdieron y en el punto en el que estuvieron, y sabrían lo valioso que es lo que tienen en ese momento. En este caso, para mí, uno de los principales culpables son los Gobiernos. Ambos, de la ciudad y de la nación, por haber implementado en el pasado planes económicos horribles y perjudiciales para la clase media y baja, que como consecuencia de eso tuvieron que llegar a la situación en la que están ahora. Deberían darles trabajo y un hogar, o quizás sólo un trabajo, pero con el salario suficiente como para que puedan ahorrar y alquilar un departamento, y un hogar provisorio en el que puedan alojarse mientras. No sé

si puedo o podría lograr un cambio circunstancial en su vida (eso debería hacerlo el Gobierno), pero al menos ayudar en lo que pueda a los hijos de la gente, ya sea dándoles clases o entreteniéndolos. Creo que eso ayudaría mucho emocionalmente, y eso también es increíblemente necesario. (Paula, 17 años, sobre el artículo “Cartoneros”)

Observamos que en la respuesta de Paula hay un despertar de su emoción a partir de la visualización de los grupos sociales que identifica en el artículo. Describe dos realidades opuestas, donde la “gente que se hace la fina” se encuentra en una posición aventajada y los cartoneros en un lugar de sufrimiento. Sobre este segundo grupo es que continúa su reflexión, dejando lo que “le da asco” a un costado de su argumentación (quizá por ser muy displacentero para ella). Destaca la falta de oportunidades y de elección sobre la actividad de subsistencia que llevan adelante, logrando ampliar el análisis a una perspectiva que incluye la historia de los sujetos y su entorno social más próximo. En este caso, comienza a esbozar una construcción narrativa que se vale de relatos más incluyentes, donde se ve la interpretación de los hechos sociales como históricos, situados, y que admiten posibilidades de cambio y transformaciones a partir de la acción de las personas y de los grupos. Incluso se obser-

va cómo, en el transcurso de su argumentación, puede identificarse con el grupo social más “aventajado”, comenzando a ser parte de una acción posible.

La respuesta de Paula implica una comprensión más cercana a las posibilidades que brinda una *ciudadanía activa*, donde el posicionamiento permite comprender cómo actuar en *ese* momento y con *esas* personas encontrando en las acciones solidarias una posibilidad para atenuar su situación y sufrimiento. Por tanto, los hechos que describe aparecen en una relación dinámica con ella misma, pudiendo involucrarse y participar, no quizá desde una experiencia política intensa, pero sí desde una gestión educativa que implique una solución a futuro de la situación analizada. Hay lugar para una implicación y participación activa, proponiendo una acción concreta hacia aquel actor social que es visto como el más vulnerable. Esa propuesta incluye, asimismo, una acción pensada en tensión hacia el futuro, donde la ayuda emocional –en el entretenimiento– o la educación acompañan lo que los niños enfrentan cotidianamente en la labor de cartoneros que desarrollan junto a sus padres. Del mismo modo, si bien no lo menciona explícitamente, su participación no es meramente individual, sino a través de actividades que pueden conformarse colectivamente. Se percibe a sí misma como una persona de acción, con potencia para resolver y actuar frente a una problemática

compleja desde un lugar posible. Se produce un interjuego entre el *posicionamiento* que asume, la emoción que despierta la lectura del artículo y los fines que orientan su acción desde un marco que ofrece el relato de ciudadanía para orientar la solución al problema. La relación entre estos tres elementos muestra en la joven una autopercepción como una persona activa dispuesta a sostener sus creencias y valores a través de la implicación y participación en el espacio social.

Jorge, al leer el artículo “Vivienda”, nos responde:

Tan sólo me hace pensar, pensar que hay mucha injusticia ¿Cómo es posible que algunos tengan tanto y otros tan poco? ¿Por qué hay tanta pobreza? No debería haber gente en la calle. Todos somos seres humanos, somos todos iguales. Yo pienso que las personas que realmente tienen plata, que les sobre para poder vivir satisfactoriamente, deberían de ayudar. ¿Por qué Messi gana casi tres millones de dólares al mes y otros apenas ochocientos pesos? ¡NO ES JUSTO! El Estado o quien sea responsable de otorgar las viviendas necesarias para que no haya familias durmiendo en la calle, no haya nenes descalzos en la Av. 9 de Julio, no hace lo que tiene que hacer. Los que tienen poder se despreocupan, se ciegan y no ven lo que hay a su alrededor. Dicen

y dicen. Hablan mucho, pero no hacen nada. Es decir, hacen, pero no lo que tienen que hacer. No creo que seamos nosotros los que debemos generar esas ideas. No creo que con ideas sea suficiente. Es el poder quien debe solucionarlo. Si fuese necesario, yo lo haría. Haría lo que se deba hacer. Aunque no creo que pueda solucionar algo. (Jorge, 17 años, sobre el artículo “Vivienda”)

Jorge hace explícita la referencia a la injusticia y a la igualdad como forma de expresión de la emoción que se desarrolla al leer el artículo. Lo va ejemplificando a través de diferentes consignas que generan una serie de interrogantes con los que representa su reacción frente al artículo. Su argumentación continúa en esa línea, dado que la emoción que se despierta debe ser sostenida y respondida de alguna forma. Pero, así como la expresión de sus emociones es lo suficientemente abstracta y lejana a las circunstancias cotidianas y a las relatadas en el artículo, la construcción narrativa que lleva adelante para justificar su posicionamiento y la forma de involucrarse en la acción es igualmente abstracta e impersonal. En ese sentido, no genera propuestas de solución, sino que queda en una idea retórica sin vínculo directo con lo real. En su reflexión no hay lugar para un posicionamiento explícito, dado que el escenario planteado

no provoca espacio ni para la acción individual ni para el ejercicio colectivo de búsqueda de una alternativa en pos de solucionar el problema. Frente a circunstancias que escapan al control de Jorge, su implicación en la acción es nula, quedando su participación restringida por una argumentación que cercena las posibilidades de acción. Al no poder involucrarse emocionalmente con un tema más cercano a su campo de actuación, las categorías que introduce para describir responsabilidades y compromisos lo alejan más de la implicación personal. Los valores detallados, por tanto, no promueven acciones concretas, sino que tienden a fijar un escenario invariable donde no hay lugar para la participación y el involucramiento. Todos los actores se convierten en una especie de “marionetas” manejadas por una organización social (invisibilizada) que define sus destinos. A partir de esta respuesta, nos atrevemos a señalar cómo, en la medida que se mencionan valores de modo discursivo sin vinculación con acciones concretas –a modo de valor vivido–, no hay espacio para una implicación comprometida de parte de la persona, asumiéndose un posicionamiento estático frente a los hechos, no un real involucramiento en ese momento y con *esa* gente.

En síntesis, en este apartado buscamos presentar distintas respuestas que nos permitiesen ilustrar el recorrido de las argumentaciones de los jóvenes desde la

emoción hasta el posicionamiento que asumen cuando analizan situaciones en que se vulneran derechos. En los distintos casos hemos visto cómo la emoción despierta el interés y el deseo de llevar a cabo alguna actividad. El análisis siempre es atravesado por un relato de ciudadanía ubicado entre los dos polos descritos, y el posicionamiento da lugar a ambos, orientando la acción hacia un valor que estará igualmente condicionado por la emoción y el análisis. Es importante señalar que, a partir de las experiencias que los jóvenes puedan realizar en la consecución de estas prácticas, estos elementos podrán ir actualizándose, dado que, como mencionábamos al inicio de este capítulo, la experiencia cambia lo que es real, al mismo tiempo que cambian las capacidades funcionales de cada joven, adquiriendo, de esta forma, nuevas capacidades para sus acciones futuras.

EN ESTE TIEMPO Y CON ESTA “GENTE”: ¿DÓNDE HALLAR A LOS JÓVENES QUE SE INVOLUCRAN?

Nos propusimos en este capítulo presentar una forma de analizar cómo transita la experiencia de los jóvenes desde el momento que afrontan una situación social de injusticia hasta que toman un posicionamiento en torno a ella. Vinculamos tres aspectos que consideramos

constitutivos de toda experiencia: la emoción, el análisis interpretativo y argumentativo relacionado con los relatos de ciudadanía, y el posicionamiento que de ellos se desprende, dando lugar a las trayectorias de la acción y a los valores encarnados en ella. Buscamos presentar cómo una situación en la que se involucra a los jóvenes solicitándoles que brinden soluciones genera interpretaciones, reinterpretaciones y argumentaciones respecto de los hechos, lo que nos ofrece la posibilidad de visualizar su posicionamiento ante una acción situada.

Al analizar el impacto emocional –que implica el involucramiento en los hechos y lo que ellos despiertan en las personas–, vimos cómo los jóvenes eligen un suceso entre varios otros: este es el que más llama su atención o el que más activación provoca. Si bien esto puede estar relacionado con su experiencia previa, hay una elección de aquello que para ellos resalta como más problemático, los conmueve más. Cuando ese o esos elementos están cercanos a su experiencia personal, el joven se siente involucrado, habiendo una implicación activa que propone y participa en posibles cursos de acción.

Al incorporar el análisis de las causas y aspectos lindantes a los hechos, se hacen presentes los relatos de ciudadanía y, junto con ellos, los valores implícitos que contienen. Estos relatos de ciudadanía restringen o posibilitan cursos de acción que el joven puede llevar

adelante. Asimismo, podemos percibir las construcciones socioculturales del tiempo histórico, dado que muchas prácticas promovidas para la participación en estas situaciones están prefiguradas en el ambiente en que los jóvenes viven, se vinculan y se desarrollan.

Vemos lo importante que es encontrar a aquellos jóvenes que muestran una predisposición activa para la participación, para el involucramiento en torno a las injusticias y para la comprensión de su tiempo histórico de una forma dinámica, lo que habilita una interpretación sensible a las necesidades del “otro” y una orientación activa hacia el acompañamiento de sus carencias, promoviendo una sociedad más justa e inclusiva. En ello se juega el posicionamiento, aspecto que muestra la acción en que el joven termina de definir su capacidad para participar e involucrarse en la solución propuesta. Lo encontramos como una estimación de las propias posibilidades y de los marcos que pueden brindarle contención para llevar adelante su acción. En ese momento es capaz de evaluar su sí mismo, ponderar las emociones que le despierta la situación y las referencias que utiliza y asume para su interpretación y argumentación. El posicionamiento lo muestra como una persona con potencia o no para hacer algo con esos hechos y esa “gente”.

Creemos que el análisis de estas tres dimensiones promueve una relación dinámica con cada circunstancia

específica, dado que los jóvenes van construyendo su actuación a partir de las estimaciones que realizan en cada situación social que afrontan. Es por ello que a lo largo de este capítulo sostuvimos que no es posible circunscribir las actuaciones a categorías estables, fijas y predefinidas, sino que el análisis dinámico de estas tres dimensiones debe hacerse siempre bajo condiciones novedosas. Estamos convencidos de que las personas son *seres-en-relación*, continuamente desarrollando nuevos esquemas y aprendizajes a partir de la evaluación y reflexión de su propia experiencia. Desde esta perspectiva, estos trabajos poseen una gran potencia explicativa como marco de análisis para las acciones bajo situaciones específicas en que el sujeto se involucra en su ambiente sociocultural, poniendo en juego su capacidad como ciudadano y como sujeto histórico para tomar decisiones respecto de su propio tiempo y su propia “gente”.

PARTE 3
LA POLÍTICA
DESDE UNA PERSPECTIVA DE CLASE

CON LAS *MANOS LIMPIAS* POLÍTICA Y MORAL EN JÓVENES DE CLASES ALTAS¹

Por *Miriam Kriger y Juan Dukuen*

En este capítulo proponemos un análisis de las *disposiciones políticas* de jóvenes de clases altas a partir de las indagaciones llevadas a cabo en una de las escuelas donde realizamos la investigación: un establecimiento privado del conurbano norte de la provincia de Buenos Aires. En este caso, buscamos *explicar y comprender* cómo intervienen la política y la moral, en tanto dimensiones cognitivas y emotivas de tales disposiciones políticas, haciendo énfasis en la condición de clase de los jóvenes.

1 Hemos presentado análisis parciales de los resultados trabajados en este capítulo en Kriger y Dukuen (2014: 59-84).

El análisis que presentamos a continuación busca contribuir a esa *explicación-comprensión* introduciendo elementos de una línea teórica poco trabajada en el área de estudios sobre juventud y política: la sociología de Bourdieu. En consecuencia, desde una perspectiva de inspiración bourdeana (cfr. Dukuen, 2013b) nos preguntamos por el vínculo entre capital cultural, clases sociales y disposiciones políticas. Esta pregunta nos permite señalar que, si bien la obra de Bourdieu ha sido retomada en los últimos diez años en valiosas investigaciones latinoamericanas que trabajan la relación entre juventud y capital cultural-escolar (entre ellas: Dávila et al., 2006; Martínez et al., 2009; Brandão, 2009; Gayo, 2013), cuando nos dirigimos al vínculo entre jóvenes y política, en especial en el caso argentino, la presencia de esta perspectiva se vuelve marginal. De hecho, debemos señalar como excepción inspiradora en este país las investigaciones de Vázquez (2010, 2012, 2013), que toman como objeto a agentes o agrupaciones con prácticas “militantes”, refiriendo a la crítica de Bourdieu (1990b) el uso de la categoría “jóvenes” –que compartimos ampliamente² y trabajando las nociones

2 Lejos de una comprensión esencialista, las categorías de jóvenes y/o juventud(es) son objeto de las *luchas de clasificación* que comprenden (sin ser exhaustivos) al “campo de estudios de juventud”, a los partidos y agrupaciones políticas y

de “habitus” y “trayectorias”. Aun así, dichas investigaciones toman como objeto a jóvenes militantes pero no se ocupan de: las *disposiciones políticas en dominios de la práctica* (cfr. Dukuen, 2013a) no específicamente militantes (como el escolar), pero que operarían como su condición de posibilidad (Bourdieu, 1979; 1990a); y la configuración que esas disposiciones presentan en *jóvenes escolarizados de diferentes clases sociales*, y en especial de clases altas.

Es en ese hiato donde interviene nuestro trabajo, en el cual vamos a discutir hallazgos empíricos referidos a la relación entre: las disposiciones políticas de jóvenes escolarizados y su capital cultural-económico (Bourdieu, 1979), centrándonos en cómo se estructura tal relación entre *jóvenes de clases altas* (véase Kriger y Dukuen, 2012, 2014). A continuación retomaremos los supuestos teóricos³ y empíricos que son condición de producción de la investigación que presentaremos aquí.

militantes, al Estado y sus políticas públicas, a ciertos subcampos de producción cultural y científica –los estudios sobre “juventudes”, entre otros– y a los agentes que se identifican/son identificados por ellas.

³ Los aspectos teóricos referidos a la socioantropología de Bourdieu han sido trabajados exhaustivamente en la investigación de tesis doctoral de Juan Dukuen (2013a) y en diversos artículos (Dukuen, 2010; 2011a y b; 2015b; 2016; Ralon de Walton y Dukuen, 2013).

CAPITAL CULTURAL, CLASES SOCIALES Y DISPOSICIONES POLÍTICAS

En cuanto al punto relativo a las *disposiciones políticas* (Bourdieu, 1979), entendidas como *modos incorporados de pensamiento y acción políticos que actúan como resortes para las prácticas*,⁴ en el estudio que realizamos se indagó la existencia de participación previa y presente en agrupaciones políticas y sociales, así como la disposición de los jóvenes a participar potencialmente en el futuro. En ese sentido, consideramos la política como una dimensión central del vínculo de los ciudadanos con el “proyecto común” (Kriger, 2010a) que no se limita a la política formal (por lo cual hemos incluido en nuestra categorización prácticas sociales no tradicionalmente políticas), pero que tampoco incluye la totalidad de las prácticas sociales, aun cuando en alguna medida todas son portadoras de politicidad. Al respecto, de acuerdo con Bonvillani et al. (2010), si bien la *politicización* es un horizonte constitutivo de los vínculos sociales, no puede atribuirse carácter político a todo colectivo ni sistema de prácticas. Asimismo, desde una perspectiva cognitiva

4 Para una profundización sobre la perspectiva de Bourdieu para estudiar las disposiciones políticas, se recomienda la lectura del siguiente capítulo del libro, escrito por Juan Dukuen.

consideramos que, si bien todos los hombres son sujetos sociales, no todos llegan a ser sujetos políticos plenos, aunque todos sus actos tengan ineludiblemente sentidos y efectos políticos (Kriger, 2010a). Asumiendo la distinción entre ciudadanías activas y deficitarias (Ruiz Silva, 2009), decimos que la formación de la subjetividad política –que incluye la autoconciencia y la autocalificación– no responde a un desarrollo biológico ni espontáneo, sino a una construcción cultural, histórica y social (Carretero, 2007). Esto fundamenta el derecho de todo ciudadano a acceder a una educación política en el marco de una democracia de iguales, y ha justificado en gran medida el origen mismo de la educación estatal (ampliar en Carretero y Kriger, 2004).

En relación con el punto relativo al capital cultural-económico, la propuesta de Bourdieu en *La distinción* (1979) nos permite realizar algunas precisiones respecto de las *especies de capital*, en el marco de la estructura del *espacio social*, el cual se construye a partir de *tres dimensiones: volumen del capital, estructura del capital y la evolución en el tiempo de ambas* (cfr. Bourdieu, 1979: 128 y ss.). Brevemente señalamos que en las sociedades postindustriales el *capital cultural* se define especialmente por la certificación escolar, y el *capital económico* por el nivel de ingresos, patrimonio, etcétera. Para un análisis del *espacio social* y la distribu-

ción del capital, Bourdieu propone distinguir *diferencias primarias* que permiten establecer grosso modo las grandes clases de condiciones de existencia, que encuentran su principio en el *volumen global del capital* (económico y cultural). Así se va desde las clases que están mejor provistas de ambos capitales (dominantes) a las clases más desprovistas (dominadas). Además, Bourdieu señala *diferencias secundarias* relativas a la *estructura del capital* que permiten establecer fracciones de clase según la distribución de cada especie de capital en el capital global. Por ejemplo, dentro de la clase dominante hay una fracción dominada (+capital cultural –capital económico) compuesta por intelectuales, artistas, profesores, etcétera, y una fracción dominante (+capital económico –capital cultural) compuesta de industriales y grandes comerciantes.⁵

Esta referencia nos permite retomar como antecedentes de nuestras investigaciones estudios que relacionan: la distribución desigual de las especies de capital (económico y cultural) que permiten ubicar a un agente en una condición de clase, y sus disposiciones políticas.

5 Lo que Bourdieu observa en las clases dominantes, entonces, es una *estructura en quiasma*, que se define por el tipo de estrategias de reproducción –que puede ser de tipo escolar o económica– y de la que depende cada fracción de clase (véase en Bourdieu, 2011).

En el capítulo 8 de *La distinción*, Bourdieu (1979; cfr. Dukuen, 2013b; Nordmann, 2010; Lane, 2006; Wacquant, 2005) analiza el índice de no respuesta a preguntas “políticas”, y observar cómo este crece a medida que baja el capital cultural de los agentes. Esto implicaría una correlación fuerte entre capital cultural y disposiciones políticas, las cuales estarían desigualmente distribuidas entre las clases en relación con las condiciones culturales de su producción y legitimación, poniendo en evidencia los efectos del capital cultural de tipo escolar. A su vez, desde una mirada bourdeana se entiende que las disposiciones políticas incluyen la autopercepción y autocalificación de los agentes como aptos o no para la política, respecto de lo cual Bourdieu (1979) observa una correlación muy marcada entre el capital escolar y ciertas competencias que la escuela no enseña directamente, como las relativas al arte o la política.

Para Bourdieu, la escuela es el lugar de un *acto de institución* que mediante sus rituales y sus títulos produce subjetiva y objetivamente diferencias y distinciones de estatus muy marcadas, lo cual incluye la relación con la política:

entre los efectos más ocultos del sistema escolar se encuentra el de “nobleza obliga” [...] aquellos que están socialmente designados como competentes,

como quienes tienen el derecho a la política, que es al mismo tiempo un deber, poseen mayores oportunidades de convertirse en lo que son, de convertirse en lo que les dicen que son, es decir, en competentes en política. (Bourdieu, 1990a: 256-257)

De esa manera Bourdieu produce la hipótesis de una correlación bastante marcada entre posesión de capital cultural, especialmente escolar, y disposiciones políticas.

En esta senda, un estudio local (Gordon y Moguillansky, 2003) analiza la participación política estudiantil universitaria, estableciendo el nivel de estudio alcanzado por los padres como indicador socioeconómico y de capital cultural —la condición de clase— con el que llegan a la Universidad sus hijos; concluyendo que existe una relación entre ambos: a mayor capital cultural, mayor participación política de los estudiantes. Esta hipótesis ha sido una herramienta heurística para nuestra propia investigación, y será trabajada en este capítulo, aclarando que esta ecuación sigue vigente aun cuando tal participación política suele transfigurarse como contrademocrática (Rosanvallon, 2006) y presentarse a sí misma como “antipolítica”. Como señala Espósito, ella “no es lo contrario de la política, sino simplemente su imagen invertida: una manera de *hacer* política contraponiéndose exactamente a ella” (Espósito, 2006: 12).

Con respecto a nuestra investigación, cabe recordar que, como se señala en la presentación de este libro, fue realizada entre los años 2010 y 2013, sobre una muestra de alumnos ($N=275$) de diecisiete y diecinueve años de edad, de ambos géneros, provenientes de siete escuelas medias de la ciudad de Buenos Aires y el conurbano bonaerense, de diverso nivel socioeconómico. Constó de dos instancias, cuantitativa y cualitativa, siendo la primera un estudio descriptivo con diseño transversal, donde se aplicó a la totalidad de la muestra un cuestionario escrito individual autoadministrable de 34 ítems, para profundizar el conocimiento sobre el vínculo entre juventud y política en un contexto de creciente politización y de reconocimiento de los jóvenes como actores políticos. A través de los datos personales relevados en la encuesta y las características de los colegios, realizamos una categorización de los alumnos por condición de clase, e indagamos en sus disposiciones políticas, con el fin de observar la existencia de relaciones entre ambas dimensiones y desarrollar hipótesis puestas a trabajar en profundidad en la siguiente etapa.

La segunda instancia, cualitativa, se realizó sobre un grupo de veintidós alumnos elegidos al azar entre los jóvenes voluntarios de cada una de las escuelas, y consistió en entrevistas individuales en profundidad, semiestructuradas, siguiendo los lineamientos del método clínico-crítico piagetiano (Delval, 2006), según el cual se piden justificaciones

del punto de vista de los sujetos para luego ofrecer argumentos contrarios y evaluar la estabilidad de su pensamiento. La pauta de las entrevistas se basó en dos objetivos: profundizar la interpretación de los hallazgos empíricos de la primera parte de este estudio –en especial, la mayor disposición de los jóvenes de clases altas a la participación futura en partidos políticos–, e indagar de qué modo ella se vincula con su valoración y creencia “en la política y los políticos” en el contexto argentino contemporáneo. De esta manera, al trabajar tanto cuantitativa como cualitativamente, articulamos *explicación* y *comprensión* como una contribución al proyecto bourdeano de superación de la oposición clásica entre métodos (Bourdieu et al., 1963; 1993).

A continuación presentaremos resultados y hallazgos parciales de las instancias cuantitativa y cualitativa del estudio realizado, referidos específicamente al problema planteado. Primero tomaremos como objeto de análisis cuatro ítems del cuestionario (2, 10, 25a y 25b), que nos permitirán categorizar a tres escuelas de la muestra como *representantes-tipo* de tres *condiciones de clase* (altas, medias y populares), para luego centrarnos específicamente en el análisis de cinco entrevistas individuales provenientes sólo de la escuela de clases altas,⁶ que nos permitirán indagar en sus disposiciones políticas.

6 En el capítulo 1 se emprende un análisis general acerca de las creencias, valora-

SOBRE LAS RELACIONES ENTRE CAPITALES CULTURALES-ECONÓMICOS Y DISPOSICIONES POLÍTICAS

Atentos al objetivo de observar el vínculo entre disposiciones políticas y capital(es) culturales y económicos, y a sabiendas de los límites de un cuestionario no desarrollado originariamente según los lineamientos bourdeanos, establecimos la condición de clase de los jóvenes de la muestra a partir de dos indicadores confiables evitando un alto índice de no respuesta: el nivel socioeconómico del colegio al que asisten, determinado por el barrio y por la condición público/privado (ítem 2 del cuestionario), y el máximo nivel educativo paterno⁷ (ítem 10) (Bourdieu, 1979; Gordon y Moguillansky, 2003). A partir de ello, un análisis de la muestra (N=275) nos permite categorizar a tres escuelas (N=140) como *representantes-tipo* de tres *condiciones de clase*, que se diferencian muy específicamente por el peso relativo del capital cultural, indicado por el nivel educativo paterno. Ellas son: escuela privada de clases

ciones y disposiciones hacia la participación política de la totalidad de los jóvenes que participaron de la investigación.

7 Para evitar un alto índice de no respuesta, este criterio es señalado por Bourdieu como aquel más pertinente a la hora de definir la condición de clase porque “las diferencias son más claras y en todo caso más visibles en materia de instrucción que en materia de ingresos” (Bourdieu, 1979: 128).

altas (barrio cerrado de zona norte del conurbano bonaerense), donde el 80,4% de los padres posee estudios terciarios/universitarios completos y el 19,6% secundarios; escuela pública con población de clases populares (zona sur del conurbano bonaerense), con padres con un 3,3% de estudios terciarios/universitarios, un 34,4% secundarios y un 62,3% primarios; y escuela pública de un barrio tradicional de sectores medios (C.A.B.A.) con padres con un 51,1% de estudios terciarios/universitario, un 36,4% secundarios y un 12,1% primarios.

		Nivel de estudio del padre				
			Primario	Secundario	Terciario/ universitario	Total
Colegio	Clases altas	Recuento	0	9	37	46
		0% de colegio	0%	19,6%	80,4%	100%
	Clases populares	Recuento	38	21	2	61
		0% de colegio	62,3%	34,4%	3,3%	100%
	Clases medias	Recuento	4	12	17	33
		0% de colegio	12,1%	36,4%	51,5%	100%

NIVEL DE ESTUDIO DEL PADRE SEGÚN CONDICIÓN DE CLASE DEL COLEGIO

En cuanto a la participación política (que analizaremos en el apartado siguiente), hemos tomado dos ítems, el 25a, “¿Participaste, participas o participarías de un

partido político?”, y una “opción negativa absoluta”, y el 25b, “¿Participaste, participas o participarías de un movimiento social?”, y una “opción negativa absoluta”. En ambos casos, se indaga la existencia de experiencias previas y presentes de participación, así como la disposición a participar potencialmente y su negativa absoluta.

En relación con la pregunta 25 a, los resultados obtenidos por colegio/condición de clase son los siguientes. Participó: colegio privado de clases altas 0%; colegio público clases populares 3,3%; colegio público clases medias 6,1%. Participa: 2,2%, 4,9% y 3,0% respectivamente. Participaría: 30,4%, 19,7% y 9,1% respectivamente. Opción negativa absoluta: 67,4%, 72,1% y 81,8% respectivamente.

		25a. Partido político					
			Participó	Participa	Participaría	Negativa absoluta	Total
Colegio	Clases altas	Recuento	0	1	14	31	46
		0% de colegio	0%	2,2%	30,4%	67,4%	100%
	Clases populares	Recuento	2	3	12	44	61
		0% de colegio	3,3%	4,9%	19,7%	72,1%	100%
	Clases medias	Recuento	2	1	3	27	33
		0% de colegio	6,1%	3,0%	9,1%	81,8%	100%

PARTICIPACIÓN EN PARTIDO POLÍTICO POR COLEGIO/CONDICIÓN DE CLASE

En relación con la pregunta 25b, los resultados obtenidos por colegio/condición de clase son los siguientes. Participó: colegio privado de clases altas 4,3%; colegio público clases populares 6,6%; colegio público clases medias 6,1%. Participa: 8,7%, 3,3% y 9,1% respectivamente; Participaría: 34,8%, 21,3% y 21,2% respectivamente. Opción negativa absoluta: 52,2%, 68,9% y 63,6% respectivamente.

		25b. Movimiento social					Total
			Participó	Participa	Participaría	Negativa absoluta	
Colegio	Clases altas	Recuento	2	4	16	24	46
		0% de colegio	4,3%	8,7%	34,8%	52,2%	100%
	Clases populares	Recuento	4	2	13	42	61
		0% de colegio	6,6%	3,3%	21,3%	68,9%	100%
	Clases medias	Recuento	2	3	7	21	33
		0% de colegio	6,1%	9,1%	21,2%	63,6%	100%

PARTICIPACIÓN EN MOVIMIENTO SOCIAL POR COLEGIO/CONDICIÓN DE CLASE

Uno de los primeros resultados que se desprenden del análisis es la baja presencia de disposiciones hacia la participación en partidos políticos como en movimientos

sociales, signado por la alta negativa absoluta a las tres posibilidades de participación, la cual atraviesa claramente a los colegios-condiciones de clase. En este punto comparativamente los porcentajes son los siguientes. Colegio privado de clases altas: 67,4% partido político; 52,2% movimiento social; colegio público clases populares 72,1% y 68,9% respectivamente; colegio público clases medias 81,8% y 63,6% respectivamente; siendo el punto máximo de negativa en partido político el colegio de clases medias con 81,8%, y en movimiento social el de clases populares con 68,9%. Esto nos muestra que, cuando pasamos de partido político a movimiento social, la ausencia de disposición disminuye a través de las clases: superando la negativa en 18,2% en el colegio de clases medias, 15,2% en el colegio de clases altas, y 3,2% en el de clases populares. Esto significa que, como hemos mostrado en artículos de nuestra autoría (Kriger y Dukuen, 2012; 2014), hay una mayor negativa general hacia la participación en partidos políticos que en movimientos sociales; destacándose el hecho de que la distinción entre ambas disminuye drásticamente en el caso del colegio de clases populares (3,2%). Vale señalar que la baja participación política que encontramos y que atraviesa a todas las clases coincide con lo señalado para el nivel universitario por Delfino y Zubieta (2011). En ese sentido, la encuesta como técnica permite cues-

tionar las evidencias de sentido común, en este caso sobre la percepción de una intensa y extensa *politización* juvenil, que podría verse distorsionada en el marco de un proceso epocal de “consagración de la juventud” (Vázquez, 2013), que estaría menos ligado con la propia intervención de la juventud en el campo político que con la consagración de los adultos de la condición juvenil.

Es en la participación política de los jóvenes en el caso de la “participación futura” donde los porcentajes crecen, en especial en los jóvenes de clases altas: colegio de clases altas, 30,4% partido político, 34,8% movimiento social. Colegio de clases populares: 19,7% y 21,3% respectivamente. Colegio clases medias 9,1% y 21,2% respectivamente. Además, señalamos que en términos generales las disposiciones crecen en ambos casos, y comparativamente cuando la participación se refiere a movimientos sociales.

Como vemos, en todas las clases sociales se prefiere el movimiento social al partido, lo cual puede interpretarse como una mayor impronta de lo político-instituyente sobre la política-instituida (Lefort, 1992) o de las formas de participación directa propias de la “democracia de implicación” y “de intervención” sobre las representativas asociadas al sistema político-estatal propias de la “democracia de expresión” (Rosanvallon, 2006). También puede leerse como una rasgo juvenil de preferencia

de espacios más informales y cercanos a su experiencia de vida; o como una persistencia del distanciamiento de la política tradicional profundizado en los noventa. No obstante, esta diferencia es notablemente menor y no significativa solamente entre los jóvenes de clases altas, en particular en la disposición futura (30,4% y 34,8%), lo cual podría estar indicándonos que la política tiene una mayor legitimidad en ese grupo, cuyas razones interpretamos a partir de las entrevistas realizadas en la segunda instancia del estudio.

Aunque en este capítulo nos centraremos en el caso de los jóvenes de clases altas, entendemos que la diferenciación en las disposiciones a la participación futura en un partido político entre el colegio de clases populares (19,7%) y el de clases medias (9,1%) es un hallazgo que permite repensar y matizar la relación determinante entre capital cultural y disposiciones políticas inspirada en Bourdieu, como lo hemos señalado en otros trabajos (Kriger y Dukuen, 2012; Dukuen 2013b). De hecho, el colegio de clases medias presenta el porcentaje más bajo –y no el de clases populares, como cabría esperar desde la hipótesis bourdeana–, lo cual nos señala que la ausencia o presencia del capital cultural no sería un factor explicativo-comprensivo determinante *en sí*, sino que cobraría sentido sólo en su vínculo estructural-relacional con otros capitales (más o menos legítimos) que pueden

articularse con él, e incluso sustituirlo. En ese sentido, y de acuerdo con el desarrollo que se realiza en el siguiente capítulo de este libro, pudimos observar en situación de aula en la misma escuela de sectores populares de Laferrere (La Matanza) discusiones entre los estudiantes en torno a sus identificaciones políticas: mientras que unos se identificaban con “el peronismo federal” (representado entonces por Francisco De Narváez), otros lo hacían con “el kirchnerismo” (representado por Néstor y Cristina Kirchner).

Al respecto, propusimos la hipótesis de que los modos de interpelación que toman al “pueblo” como sujeto –en este caso, a los “jóvenes” de clases populares en el marco de un proyecto “común” operado desde el Estado que refería a lo “nacional y popular” mediante prácticas discursivas y no discursivas– podrían contribuir al auto-reconocimiento de los sectores populares como agentes políticos. Es decir: como todo proceso que tiende a producir una suerte de “toma de conciencia política”, se vuelve “solidario con una verdadera empresa de rehabilitación y restauración de la autoestima” (Bourdieu, 1979: 460), que puede dar lugar a la institución de una *competencia social* que entroncaría con la *posibilidad* de formación de *grados de competencia técnica* en política.

Lo anterior implica que es posible la formación de disposiciones políticas cuyo fundamento no es el capital

cultural legítimo, sino otros modos de circulación e incorporación de capitales sociales y simbólicos. Es decir: formas de *reconocimiento* con una legitimación localizada, las cuales pueden ser extremadamente heterogéneas e incluir –sin ser exhaustivos– desde la participación como “beneficiarios” de programas sociales estatales y/o la pertenencia a bachilleratos populares, hasta prácticas militantes en el activismo territorial, movimientos de desocupados, sindicatos y partidos políticos. En estos modos de circulación y apropiación de capitales sociales y simbólicos propios de una *socialización política* (Bargel, 2009; Fillieule, 2012) en experiencias colectivas, se pueden producir conversiones a otros capitales, tales como el capital militante y/o político (cfr. Poupeau, 2007) producto del aprendizaje e incorporación de habilidades prácticas (es decir, *disposiciones*) como organizar una manifestación y hablar en público, las cuales son centrales en el juego político.⁸

Por otro lado, en los jóvenes de clases altas podemos comprender la importancia de la reproducción del capital cultural vía inversión en una trayectoria educativa determinada, y su contribución a la incorporación de disposiciones políticas. Por eso mismo, el hallazgo empírico que

8 Para profundizar en este análisis, recomendamos la lectura del capítulo 7.

queremos destacar en este capítulo, y que conecta de manera directa con la hipótesis de Bourdieu sobre la correlación entre capital cultural y disposiciones políticas, refiere a que el índice más alto de “participación futura” en partido político y movimiento social aparece en los jóvenes del colegio de clases altas, mostrando escasa diferencia entre ellas. En este contexto, encontramos que estamos ni más ni menos que frente a una forma “situada” que adopta la “buena voluntad cultural”, caracterizada como *reconocimiento* más que *conocimiento o práctica* de la cultura legítima. Igual que en el caso estudiado por Bourdieu (1979), esto caracteriza a las burguesías en ascenso: la participación política y social es ideal y legítimamente positiva como horizonte posible de clase de una sociedad democrático-liberal. Sin embargo, en nuestro estudio se diferencian con claridad los dos tipos de participación, siendo el porcentaje de participación presente del 2,2% partido político y del 8,7% movimiento social. Todo esto nos llevó a indagar en profundidad la forma en que se expresan en el discurso verbal las disposiciones políticas en los jóvenes escolarizados de clases altas, a través de entrevistas en profundidad.

UN ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS A ESTUDIANTES DE CLASES ALTAS

El análisis de las cinco entrevistas a estudiantes de la escuela de clases altas nos ha permitido desarrollar una interpretación sobre la forma particular en que se expresan sus *disposiciones políticas*. Como punto de partida hemos propuesto una hipótesis exploratoria proveniente del campo de la psicología cultural que señala la existencia de un conflicto entre pensamiento político y juicio moral, que se expresa como *ambivalencia constitutiva* (Kriger, 2007) en los *esquemas* de pensamiento de los jóvenes. Se trata de una dinámica de adecuación que aplicamos específicamente al pensamiento sobre *la nación*, y que consiste en la copresencia de elementos conceptualmente contradictorios que se interconstituyen en su diferencia, generando conciliaciones que obstaculizan la percepción del conflicto cognitivo, pero favorecen la identificación e integración al *nosotros* nacional (Kriger, 2010a). En el trabajo trasponemos esa ambivalencia en términos bourdieanos, en el marco de una “buena voluntad cultural” y un “deber de la política” (Bourdieu, 1979), que la situación de entrevista como interpelación necesariamente “artificial” contribuye a poner de relieve cuando se la toma como objeto de análisis (cfr. Bourdieu, 1993).

A la hora de realizar el estudio empírico, observamos un primer índice del orden de las prácticas que conside-

ramos no debía ser pasado por alto, ya que es indicativo de la relación “subjetiva” de estos jóvenes de clases altas con “la política”: ante nuestro llamado a realizar las entrevistas, y a sabiendas de la temática de las mismas, los estudiantes en general (entre los cuales luego elegimos sólo cinco, al azar), exhibieron un gran interés en participar. Siguiendo a Bourdieu, este fue un primer indicio práctico de que frente a la política se autopercebían como aquellos que “están socialmente designados como competentes, como quienes tienen el derecho a la política, que es al mismo tiempo un deber” (1990a: 257). Podemos ver ahí una de las formas que adquiere el “deber de la política” como efecto de “nobleza obliga” (1990a: 256-257), al cual la escuela contribuye en el orden de las prácticas incorporando el sentimiento de autolegitimación –también llamado por Bourdieu (1990a) “competencia social”– en los nuevos “herederos”. Siendo estos estudiantes objeto de inversión en la adquisición/reproducción de un capital cultural escolar, ven potenciada su autolegitimación al encontrarse en un contexto sociopolítico de reconstrucción poscrítica donde se le otorga un rol central a la dimensión identitaria y al rescate de la nación/lo nacional como proyecto común a heredar/continuar por parte de los jóvenes, según constatamos en nuestras investigaciones recientes (Kriger, 2012; Kriger y Fernández-Cid, 2011; Kriger y Bruno, 2013; Kriger y Dukuen, 2012, 2014).

De hecho, desde un enfoque institucional, el director del establecimiento se mostraba interesado en que los jóvenes participaran, fueran críticos y discutieran entre sí sobre “política”; todo lo cual encontraba un correlato en las prácticas pedagógicas propiamente escolares: mientras realizábamos la encuesta pudimos observar en la escuela el desarrollo de una actividad de formación político-democrática; puntualmente, un simulacro de elecciones donde en cada aula debían armar “partidos políticos”, con plataformas, participar de debates y presentarse a elecciones.

También esta escuela —en línea con la mayoría de los establecimientos que forman a las clases altas en barrios privados y countries— proyecta e impulsa actividades solidarias y filantrópicas de asistencia a sectores “desfavorecidos” (cfr. Ziegler, 2004; Del Cueto, 2007; Tiramonti y Ziegler, 2008), lo cual no es un dato menor, ya que ubica subjetiva y objetivamente a los jóvenes en una *posición en el espacio social*, y en una *toma de posición* frente a sí y a los otros sociales de clase.

Esta combinación entre el aprendizaje escolar del ejercicio de la democracia liberal mediante el voto y la solidaridad asistencial respecto de otras clases sociales podría ser pensada como un ejercicio práctico de “la buena voluntad cultural” (Bourdieu, 1979). La misma es un rasgo de las *burguesías en ascenso* que conforman a “los que ganaron” (Svampa, 2001) en la década del noventa en

Argentina, y que son quienes pueblan los barrios cerrados y *countries* creados en los últimos veinticinco años (cfr. Del Cueto, 2007), como en el caso que estamos analizando. Entendemos que las prácticas señaladas contribuyen a incorporar en los jóvenes *disposiciones* relativas a lo que Bourdieu (1977) concibe como una “integración moral” que fundamenta un “porvenir de clase y una causalidad de lo probable” en clave propia (Bourdieu, 1974), sin perder de vista que cada *habitus* particular es una variante estructural de un *habitus de clase*: en las entrevistas pudimos observar que los “jóvenes” se identifican con una *trayectoria educativa y profesional en común* y con *apuesta a largo plazo* en universidades privadas con la que la escuela tiene vínculos. El caso ejemplar se observa cuando dos de los entrevistados mencionan su vocación y proyecto de seguir la carrera de Ciencia Política en dos universidades privadas y de élite, señalando que estaban muy interesados en “la política”:

Francisco (F): A mí me interesa mucho la política, voy a estudiar ciencias políticas.

Entrevistador (E): ¿Dónde?

F: En San Andrés. (Francisco, 18 años)

Ignacio (I): Yo voy a estudiar ciencias políticas, y también está la carrera de relaciones internacio-

nales, que es casi lo mismo, cambia el último año nada más.

E: ¿También en San Andrés?

I: No, voy a ir a la UCA. (Ignacio, 18 años)

En este punto en que muestran una absoluta certeza subjetiva sobre el porvenir, es donde encuentra un grado de evidencia empírica la conocida tesis de Bourdieu (et al. 1963; 1979) que señala que la distancia con la necesidad y con las urgencias económicas propias de una condición de clase burguesa habilita el carácter proyectivo de la conciencia y la adquisición de disposiciones escolásticas para tomar el futuro como objeto de reflexión y de objetivación en tanto proyecto subjetivo. De hecho, es uno de los factores que contribuirían a *explicar y comprender* la creciente *disposición política* en estos jóvenes, mayormente bajo la forma de “interés” y de “deber ciudadano” más que de práctica concreta. De hecho, la “naturalidad” con que los estudiantes discurren verbalmente sobre su *porvenir de clase* en el marco de un largo plazo en el que se ven formándose profesionalmente en la Universidad y adquiriendo las responsabilidades de un “buen ciudadano” (y entre las cuales se encuentra el “interés en la política”) no encuentra lugar para la duda o la contingencia. Detengámonos en las palabras de uno de los estudiantes que proyecta realizar la carrera de Ciencia Política:

E: Para vos, cuando te dicen “política”, ¿qué pensás?, ¿con qué lo asociás?

I: Yo qué sé, con armar el país. O con ayudar, en realidad, más que todo. Con ayudar a que cambien las cosas.

E: O sea, asociás la política con un significado, en primer lugar, positivo.

I: Y, sí. Es más, si quiero estudiar eso...

E: Digamos, tenés confianza en la política.

I: Sí.

E: ¿Y dirías lo mismo de los políticos?

I: No. Yo qué sé, creo que hay, pero no son los más conocidos. No me identifico con ningún gran partido político tampoco.

E: Pero hay gente que te dice: “Yo no confío en ningún político”. “Te metés en política y ya sos corrupto”. ¿Vos qué opinás de eso?

I: No, yo creo que no. Es más, al revés, si pensara así no estudiaría... estudiaría algo que nada que ver. Pero tampoco creo que... Todos me dicen: “Qué vas a estudiar ciencias políticas, ¿vas a ser presidente?”. No, nada que ver. Pero yo qué sé. Los diputados, por ejemplo, tienen mucho más de lo que a mí me gustaría ser, que los líderes políticos. (Ignacio, 18 años)

Si bien el interés en la política y su valoración positiva es una constante en todas las entrevistas, y a diferencia de la anterior con su futuro colega, que no expresó interés en ser un “político de profesión”, aquí se observa un acercamiento a la posibilidad de una práctica concreta que diferencia la función ejecutiva de la legislativa, y que puede relacionarse con una concepción solidaria, pero no política sino negadora de la misma en tanto no puede reconocer su dimensión conflictiva. Del mismo modo, “ayudar a armar el país” implica no identificarse con ningún partido político (y, por ende, con ninguna construcción propiamente política), sino con el “bien común” (percibido desde un enfoque individualista). Por ello podemos preguntarnos cuál es el sentido de la diferenciación valorativa entre la función política ejecutiva y la legislativa, algo que puede derivarse de cómo este joven define la política como profesión, frente a la negativa a estudiar “abogacía”:

E: ¿Qué opinan en tu medio de tu elección?

I: Y, por ejemplo, en mi familia todos me dicen: “Tenés que estudiar abogacía y después...”, pero yo no quiero ser abogado. Yo les decía: “El abogado siempre se para de un lado de los dos y trata de convencer de que lo de él es lo correcto. Y la política es el consenso entre ambas partes para el bien común. (Ignacio, 18 años)

La concepción “solidaria” de la política como “consenso para el bien común” es la forma en que el joven interpreta la función legislativa, donde se presentan proyectos de ley, se debate, se realizan modificaciones, etcétera; frente a la función ejecutiva, donde aparece el “líder político” (el Presidente) como una posición de mando ligada, por comparación, a la imposición del punto de vista del entrevistado. Veremos a continuación que, en el discurso de los jóvenes, el consenso y el bien común puestos del lado de “la política” se muestran como la contracara altruista frente al “egoísmo” y el beneficio propio de “los políticos”. Por eso mismo, allí donde aparece el “consenso para el bien común”, encontramos que en todos los entrevistados “la política” es altamente valorada, si bien ello disminuye cuando pasamos del plano moral (el *deber ser* y el bien común) al de las prácticas políticas propiamente dichas (lo que recuerda a “las manos sucias” de Sartre), donde se presentan las dificultades de gobernar y se las relaciona con defectos morales como “la mentira” y “la corrupción”. Este extracto de otra entrevista ilustra el movimiento que va desde la política como algo positivo a las prácticas políticas y sus agentes –los políticos– como algo negativo:

E: ¿Vos qué opinás de la política? Como concepto, ¿con qué lo asociás?

Romina (R): Lo asocio más con el manejo del país, de los recursos tanto materiales como de leyes. Es como lo fundamental, es como lo que hace andar más o menos al país. La política me importa mucho. Creo eso.

E: O sea, ¿la pensás positivamente?

R: Claro, sí. Pero, al mismo tiempo, veo como que la política de hoy en día, en general, es como que ensucia un poco el nombre. Tanta corrupción, tanta mentira, es como que está generando un distinto concepto de política, como de encubrir las cosas. Bueno, cosas que uno se entera como que traicionan un poco el nombre política en sí o democracia. Como que tiene dos lados, el lado bueno de gobernar y el bien común y, por otro lado, el egoísmo propio de las personas que gobiernan. Es como que depende de quién esté ejerciendo la política.

E: ¿Distinguirías entre la política y los políticos?

R: Claro, sí. Para mí, la política es algo positivo, algo que hace bien. Pero los políticos, generalmente, veo que no... que están buscando su propio bien. (Romina, 18 años)

La apelación recurrente en los discursos de los entrevistados a la idea de bien común o “el bien para todos”,

para designar aquello propio de la política y que debería guiar las prácticas de los políticos, recuerda en su propia tensión y de manera fallida a ese “interés por el desinterés” que consiste en *mostrarse* desinteresados por el interés particular (Bourdieu, 1994) e interesados por el bien común. Esto se ve en la respuesta de una entrevistada ante la pregunta por la relación entre política y políticos:

E: ¿Distinguirías entre la política y los políticos?

R: Para mí el problema son los políticos, no la política. Los mismos políticos que actúan no son conscientes de lo que son. Para mí, ellos buscan tener ganancias, no sé, beneficiarse de tal manera, y no se dan cuenta de que en realidad son la cabeza del país y tienen que buscar el bien para todos. (Romina, 18 años).

Este fragmento que distingue entre la política como herramienta y los usos que le pueden dar los políticos –en coincidencia con resultados de la instancia cuantitativa de este estudio (Ver Kriger y Dukuen, 2012; Kriger y Bruno, 2013)– puede ser comprendido por medio de las entrevistas y las fundamentaciones dadas por los jóvenes. Ahora bien, esta suerte de reivindicación de la política presenta visos de redención moral sobre la base del dilema egoísmo-interés propio vs. Altruismo-interés común,

de modo tal que los actos desinteresados y el “interés por desinterés” son justamente un “doble juego”, que los jóvenes no alcanzarían a vislumbrar cuando moralizan las prácticas políticas y las reducen a la obtención o no de ganancia económica. De hecho, el “interés por el desinterés” es una forma de interés y de “ganancia” propiamente simbólica, en la medida en que está en el fundamento del *reconocimiento*, que es uno de los capitales por antonomasia, especialmente en campos que se fundan en la negación del interés económico, como el artístico y el político (cfr. Dukuen, 2015a). Lejos de ello, observamos que, cuando incorporamos la pregunta por los políticos, la valoración y la creencia caen notablemente, siendo en general negativas, aunque también generando en ese déficit el propio ideal de los jóvenes relativo a la relación distanciada entre ciudadanía y política:

E: Si vos tuvieras que pensar en un ciudadano ideal, ¿sería un tipo que se mete en política o no?

Tomás (T): Totalmente, que le interesa a full. Me parece un gran problema de Argentina que todos dicen: “Que lo haga otro”. (Tomás, 18 años)

Pero el “doble juego” propio del “interés por el desinterés” que atraviesa con diferentes variables el campo político –y los campos de producción cultural en gene-

ral— encuentra su punto de remate y su imposibilidad misma en el discurso de estos jóvenes, ya que se fundamenta en una *ambivalencia constitutiva* (Kriger, 2010a) que, si bien les permite (a ellos, para sí) conciliar la tensión entre la política y la moral en su pensamiento, la vuelve más evidente como conflicto (para nosotros) al analizar su discurso. Por un lado, el marcado interés por la política se encuentra con el ideal de ciudadano que proponen. En este punto, estos jóvenes en particular se piensan a sí mismos como ciudadanos diferentes (con “las manos limpias”): responsables, honestos, conscientes del deber público (el bien común) y de su lugar distintivo en la sociedad. Por el otro lado, está la política encarnada como práctica de los políticos, que es el punto donde ella se vuelve *lo otro que sí misma*, o sea: un *problema moral* que, debido a la disociación que necesariamente introduce la ambivalencia constitutiva (digamos que como costo cognitivo de la adecuación psicológica), no parece encontrar en este planteo las condiciones para una *solución política*.

**UNA POLÍTICA SIN POLÍTICOS O LA POLÍTICA COMO DEBER:
AMBIVALENCIA CONSTITUTIVA Y BUENA VOLUNTAD
EN LAS DISPOSICIONES POLÍTICAS DE LOS JÓVENES DE CLASES ALTAS**

Como primera conclusión de este capítulo señalamos que, a pesar de la difundida percepción social en torno a la politización creciente y cabal de los jóvenes del discurso hegemónico ligado a la “consagración de la juventud” (Vázquez, 2013), y de los cambios positivos en los significados y valoraciones de la política entre los jóvenes que han participado de nuestro estudio, encontramos aún una baja disposición política en todas las clases sociales. No obstante, destacamos que entre los jóvenes de clases altas la disposición política alcanza un porcentaje más alto que en el resto para la participación en el futuro, y que si bien la elección predominante en cuanto al ámbito recae –al igual que en las clases media y baja– en las instancias sociales (movimientos) más que en las políticas (partidos), la diferencia entre ellas se achica notablemente, y se vuelve no significativa para la disposición potencial. En el contexto argentino reciente, esta mayor articulación de instancias mencionadas podría interpretarse de modo general como efecto del giro dado en la relación entre movimientos y partidos políticos en la Argentina en los primeros tiempos del kirchnerismo, que como emergente de la crisis del siste-

ma político –tal como señalan Pérez y Natalucci (2012)– desarrolló la estrategia de fundar transversalidad (Torre, 2005), absorbiendo bajo un gran paraguas partidario a las organizaciones de todo el espectro ideológico, recreando “una gramática movimientista” (Pérez y Natalucci, 2012: 11). Es cierto que dicha gramática tiene mayor visibilidad en los sectores populares, sin embargo, parece recrearse con éxito creciente en los modos de hacer política y establecer alianzas también en las clases altas (una parte de ellas, incluidas en el mismo “paraguas” o en desprendimientos del mismo, otras en el de “la oposición”). Aquí, las asociaciones corporativas logran construir más consenso y legitimidad utilizando una imagen que articula rasgos de organización civil y movimiento ciudadano en una propuesta partidaria de baja densidad colectiva e histórica (y en la cual la distancia entre “movimiento” y “partido” es licuada).

Para comprender los datos que señalaban la mayor disposición política de los jóvenes de clases altas, hemos abordado el análisis de entrevistas transponiendo la noción de *ambivalencia constitutiva* (Kriger, 2010a) en términos bourdieanos, en tanto “buena voluntad cultural” y “deber de la política” (Bourdieu, 1979). Allí pusimos el ojo en los sentidos atribuidos a la política y a su valoración: nuestra hipótesis inicial refería a la tensión entre pensamiento político e imperativo moral, por lo cual es de

suma importancia la distinción hallada entre “la política” y “los políticos” en los argumentos de nuestros entrevistados, en contraste con la visión negativa total que encontramos en investigaciones realizadas durante el período inmediatamente poscrítico (Kriger, 2007). Allí, la política aparecía como la fuente misma de corrupción (“mancha todo lo que toca”), con lo cual, si bien los jóvenes estaban interesados en participar de la reconstrucción del país, no contaban con la principal herramienta para ello, al menos en sociedades democráticas (la política). En cambio, ahora, al poder discriminar entre el ideal abstracto (republicano) y las prácticas reales y situada (históricas), nuestros entrevistados logran abrir el horizonte y habilitar un desafío generacional y propio, en el que la tensión entre el “deber de la política” y la “buena voluntad cultural” –como expresiones de la autopercepción de un porvenir de clase dirigente– hacen a una valoración positiva de la política, que inmediatamente se revela como abstracta al tropezar con la valoración negativa de la práctica política y los políticos reales, con base en el egoísmo y la “viveza personal”.

De esta manera se llega a la paradoja de postular una *política sin políticos*, fórmula que parece resultado de la implosión del conflicto, contenido bajo la forma de la coexistencia o conciliación, por el esquema de pensamiento de *ambivalencia constitutiva* (Kriger, 2010a). Pero cuando el “bien común” es reducido a un imperativo moral,

restringiendo su carácter histórico-político –que en última instancia refiere al problema de la legitimidad y la legitimación–, lo social se percibe como un territorio de iguales en armonía y no como una arena de lucha entre desiguales. Sólo tomando conciencia de eso se puede desarmar el dilema egoísmo/altruismo y mostrar su limitación moral como matriz de la política. Porque, más allá de la oposición abstracta entre lo privado delimitado al individuo –como sujeto del egoísmo– y lo público totalizado en la comunidad, la nación, etcétera –como objeto de altruismo–, lo social se hace real en pertenencias parciales que refieren a diversos niveles y dimensiones de la experiencia material. En este marco, las clases sociales difieren de los grandes colectivos, aunque pueden también desarrollar, en tanto *clases movilizadas* (Bourdieu, 1984), “conciencia”, identidad (e incluso lealtad) y construir un *nos-otros* con quien se comparte intereses y necesidades, diferentes a “los otros”. Un índice de ello podría encontrarse en la movilización de ciertas fracciones de las clases altas argentinas en la última década a favor de sus intereses de clase “ampliados”, siendo un hito “el conflicto del campo” de 2008.⁹

9 Nos referimos al conflicto entre el Gobierno nacional y los productores rurales en 2008 en torno a las retenciones a la producción agraria. Este episodio tuvo un

Ahora bien, si la nación es una “comunidad imaginada” (Anderson, 1993) a través de sofisticados dispositivos culturales, la sociedad es una comunidad vivida que se construye cotidiana e históricamente a través de pactos, contratos sociales, violencia simbólica o abierta (según se vea), pero siempre en conflictividad. De modo que, aun si aceptáramos que el “buen” ciudadano político no debe confundir/anteponer su bienestar particular al “bien común”, antes aparece el problema de establecer qué es el “bien común”, que no es autoevidente, ni natural, ni igual para/desde todas las posiciones de agentes, grupos y clases sociales.¹⁰ El “bien común” no designa un único significado a priori, sino que es una construcción imaginada de la “cosa pública” en permanente disputa: es en sí mismo arena de luchas, que si bien en las repúblicas liberales tiene como fundamento y como horizonte la igualdad del género humano, se construye en cada presente entre agentes sociales des-

impacto político que dividió la opinión pública, con amplia difusión mediática y resonancias de otros momentos históricos. Entre nuestros entrevistados de clases altas en esta escuela en particular, cercana a la zona rural más rica de la Pampa húmeda, estos hechos forman parte de su memoria generacional, ya que muchos de ellos participaron junto a sus padres de cortes de ruta y medidas de fuerza, fijando un hito biográfico que enraíza su identidad de clase.

¹⁰ El capítulo 4 profundiza en torno a los ideales de ciudadanía y a su vinculación con las prácticas situadas de los jóvenes.

iguales. En el marco de la vida de cada uno de ellos, son los intereses y valores de su grupo y clase –que se va ampliando desde la familia a través de procesos de socialización pero nunca llega a ser “la sociedad” en su totalidad– los que aparecen más ligados a los contenidos del “bien común”.

De ahí la importancia del pensamiento histórico y político (Kriger, 2011), que a través del desarrollo de la autoconciencia y la reflexividad permite acceder a una conciencia de la propia posición en el juego social y a una comprensión multiperspectiva del mismo (Carretero y Kriger, 2011a), a partir de lo cual el diálogo parte del “desacuerdo” (Rancière, 1996). Sólo entonces la desigualdad real de lo social se revela como injusta, porque al contradecir el ideal básico de la democracia pone en jaque el pilar del “bien común”, algo que evita el discurso de los jóvenes, al no hacer referencia a las luchas que jalonan la sociedad en torno a la distribución-apropiación desigual “del poder y la riqueza”. De hecho, interpretamos que los elementos morales del esquema de pensamiento que hemos denominado ambivalencia constitutiva evitan el conflicto cognitivo y se imponen sobre la aptitud para pensar políticamente.

En términos bourdeanos, entendemos que en el discurso de estos jóvenes de clases altas la política es pensada bajo la forma dramática de la *alodoxia* (Bour-

dieu, 1979), reconocimiento equívoco de la problemática consistente aquí en aplicar esquemas morales a problemas políticos, “resolviéndolos” en términos de conductas morales (egoísmo, ganancia, viveza personal, interés propio). En este punto, y en relación con la hipótesis referida a la formulación de las tensiones entre lo individual y lo colectivo en la idea de la política, el orden social no tiene estatus propio más que bajo la forma tributaria de la concepción de la sociedad como sumatoria de individuos, donde el “egoísmo”, “la viveza personal”, el “interés propio”, debe ser superado por la idea del “bien común”. Los entrevistados señalan que, si cada uno “deja de lado el interés personal” y “hace lo que debe”, se llega al “bien común”. Al concebir la sociedad como una sumatoria de individuos, se naturalizan las relaciones entre las clases –que no se conciben en tanto tales–, siendo el objetivo primario realizar una reforma moral individual que habilite la posibilidad de una participación política futura. De modo general, los ciudadanos, pero sobre todo los políticos o los “dirigentes” como categoría con la cual los entrevistados se identifican al proyectarse en un futuro, son señalados como aquellos que deberían dejar de lado su propio interés y centrarse en el de toda la sociedad (el bien común), como si no existieran intereses objetivos antagónicos intrínsecos entre las clases sociales y las dife-

rencias pudiesen ser resueltas con buena voluntad. Es interesante notar que ello presupone de modo implícito una contradicción básica entre el individuo y la comunidad que debe ser superada, por un lado, a través de la educación moral “de los ricos” para cumplir con su función política de clase dirigente, y, por el otro, con la educación moral de los otros, “los pobres”, para cumplir con su función ciudadana de pueblo representado, que debe saber elegir a sus buenos gobernantes, temas recurrentes en las entrevistas. Esto neutraliza la tensión en términos de clases sociales, de orden político, y la transforma en un problema moral (de ahí la filantropía y el asistencialismo), de modo que la propia condición de clase dominante queda naturalizada negándose a sí misma en sus condiciones sociales, lo mismo que se niegan las condiciones sociales de las demás clases. De esa manera, la sociedad, y la política de los políticos, es mirada desde arriba, siendo la participación política en el futuro un deber moral propio de un porvenir de clase.

Con las indagaciones presentadas en este capítulo esperamos haber contribuido al análisis de las variaciones que se juegan en la incorporación de los capitales culturales y económicos entre las clases, a la hora de fundamentar la relación de los jóvenes con la política, con sus disposiciones y esquemas de pensamiento y acción, como agentes activos de su sociedad.

ENTRE EL DECIR Y LO DICHO: UNA DISCUSIÓN SOBRE LOS APORTES DE BOURDIEU PARA COMPRENDER LA FORMACIÓN DE DISPOSICIONES POLÍTICAS EN JÓVENES DE CLASES POPULARES¹

Por *Juan Dukuen*

Si bien Bourdieu ha analizado problemáticas “políticas” desde sus primeros trabajos sobre Argelia en el marco de la guerra de independencia (cfr. Bourdieu 1960; 1961; 1962; et al. 1963; y Sayad, 1964), hasta sus intervenciones públicas durante las huelgas de 1995 en Francia en oposición a las políticas neoliberales (Bourdieu, 1998b, 2000, 2001; cfr. Poupeau y Discépolo, 2002), sólo recientemente –y a partir de su

1 Hemos publicado una versión preliminar de este trabajo en Dukuen (2013b). “Otros territorios: una discusión sobre la relación entre cultura y política desde Bourdieu aplicable al estudio de jóvenes escolarizados”. En: *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, N° 7. La Plata: FPyCS-UNLP.

muerte en 2002— su obra ha comenzado a ser analizada en su contribución específica a una discusión sociológica sobre “la política” en el marco de las sociedades occidentales democrático-liberales.

Sin pretensión de exhaustividad, en la última década se destacan las publicaciones de exégetas de la obra de Bourdieu específicamente dedicadas a sus análisis sobre “la política”: entre los investigadores cercanos a la posición de Bourdieu, Wacquant (2005) subraya la relevancia de su perspectiva para comprender la política democrática, y Gutiérrez (2005) insiste sobre el valor sociológico de la noción de *campo político* como espacio relativamente autónomo donde se lucha por el monopolio del principio de visión y de división del mundo social. Otros investigadores, como Nordmann (2010), desarrollan en contrapunto las tesis de Bourdieu y las críticas de Rancière, buscando llegar a una tercera posición superadora. También encontramos esta contraposición en el detallado trabajo de Lane (2006) sobre los límites y posibilidades de las tomas de posición científicas y políticas de Bourdieu. En años recientes resaltan la compilación de Lescourret (2013), que reedita el Dossier de la revista francesa *Cités* a diez años de la muerte de Bourdieu con motivo de la edición de sus cursos en el Collège de France (1989-1992) *Sobre el Estado* (Bourdieu, 2012), y el apartado dedicado a la actualidad de

esos cursos en las *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* (2014), fundada por Bourdieu en 1975.

Más allá tanto de cuestiones relativas al funcionamiento del campo editorial y la necesidad de editar “novedades” –especialmente en el caso de autores célebres ya muertos (la obra de Foucault nos parece ejemplar)–, como de los modos de reproducción y las luchas del campo intelectual por la herencia bourdeana entre ortodoxos y heterodoxos, creemos que en los análisis de Bourdieu aparecen elementos interesantes para reflexionar sobre “la política”, y en nuestro caso, sobre la relación que con ella tienen los jóvenes.²

Para avanzar en ese sentido, si abordamos las investigaciones de Bourdieu en torno a “la política” en la sociedad francesa, podríamos distinguir muy brevemente tres ejes interrelacionados que pueden ser ordenados cronológicamente. El primero, que se extiende entre 1973 y 1979/1980, fue desarrollado en profundidad en el capítulo 8 de *La distinción* (1979), donde Bourdieu trabajó la relación estrecha entre cultura y política. Profundizando y extendiendo tanto teórica como empíricamente las tesis desarrolladas en su artículo “La opinión

2 En el capítulo 6 se profundiza sobre las disposiciones políticas de jóvenes de clases altas.

pública no existe” (1973), el sociólogo realiza la crítica de los sondeos de opinión como expresión de la falacia democrática liberal burguesa que parte de la igualdad de todos los ciudadanos de producir y expresar opiniones propiamente políticas. Por el contrario, el análisis de los sondeos le permite mostrar el ocultamiento de la distribución desigual del capital cultural entre las clases sociales, el cual fundamenta la desigual competencia social y técnica sobre política y la *desposesión* de los dominados en favor del monopolio de los dominantes.

En un segundo eje (Bourdieu, 1981; 1984) desarrollado a comienzos de los ochenta, Bourdieu aborda un análisis de la producción de la *representación política* de las clases populares en los sindicatos y partidos políticos³ como resultado de la *desposesión*, centrada en una inevitable delegación en los profesionales de “la política” –portavoces autorizados– que al mismo tiempo es una *alienación*.

El tercer eje, que se extiende hasta las últimas investigaciones de Bourdieu (1981; 2000), se centra en el *modo de funcionamiento del campo político* (cfr. Gutiérrez, 2005; Wacquant, 2005; Lane, 2006: cap. 4) como espacio relativamente autónomo de producción de “la política”, donde

3 Para una sociología de los partidos políticos y una sociohistoria de la política de orientación bourdeana, ver los notables trabajos de Offerlé (2004; 2011).

operan en concurrencia especialistas “a tiempo completo” (políticos, sindicalistas, periodistas especializados) que, como decíamos más arriba, luchan por el monopolio del principio de visión y de división del mundo social.

En este capítulo del libro nos centraremos en una crítica teórico-empírica del primer eje, entendiendo que allí se juegan los límites y posibilidades de la concepción de “la política” en Bourdieu, que operan como supuesto y fundamento en sus desarrollos posteriores relativos a la *delegación/representación* y al *campo político*. Para ello, comenzaremos realizando un recorrido sobre los análisis que jalonan el primer eje y que muestran la relación estrecha entre cultura y política. Luego señalaremos algunos puntos críticos para esbozar un cambio de perspectiva que permita reelaborar los límites teóricos y ampliar los fundamentos empíricos de la propuesta bourdeana. Finalizaremos analizando un caso práctico proveniente de un estudio sobre *disposiciones políticas* en jóvenes escolarizados de clases populares que contribuye a matizar las tesis de Bourdieu y comprender la existencia de *grados de desposesión* y de *competencias sociales y políticas* no basadas en la posesión de capital cultural y en los usos del lenguaje legítimo.

CULTURA Y POLÍTICA EN BOURDIEU

Como hemos señalado, las indagaciones de Bourdieu sobre “la política” en la sociedad francesa tienen como punto de partida un análisis incisivo de los supuestos sociales de las encuestas de opinión (Bourdieu, 1973). Entre otros puntos, el sociólogo critica especialmente el supuesto constitutivo de esas encuestas sobre la igualdad de todos los ciudadanos para *producir y expresar opiniones políticas*, el cual oculta un mecanismo censatario apoyado en la distribución desigual entre las clases sociales de la *competencia social y técnica hacia “la política”*, cuyo fundamento se encuentra en la distribución desigual de los capitales, especialmente del capital cultural de tipo escolar (Bourdieu, 1979: cap. 8; 1990a). En el artículo de 1973, “La opinión pública no existe”, el sociólogo plantea su crítica a las encuestas de opinión al considerarlas un *artefacto de imposición de problemática* política que obvia la desigual distribución de las competencias para formar una opinión política, disimulando que lo que se llama “opinión pública” en un momento dado es resultado de un estado de relaciones de fuerza entre las clases relativo a la distribución del capital económico y cultural.

En sus trabajos siguientes sobre *cultura y política*, Bourdieu (1979: cap. 8; 1990a) profundiza el análisis

del supuesto de partida de los sondeos de opinión, relativo a que la competencia social y técnica para constituir y responder a una pregunta política es universal. En el capítulo 8 de *La distinción*, que aborda la relación entre *cultura y política*, desarrolla la tesis que señala que producir una respuesta a un sondeo sobre política, votar, leer un periódico de opinión o afiliarse a un partido son casos particulares de una coincidencia entre

por un lado el *campo de producción ideológica*, universo relativamente autónomo, donde se elaboran en la competencia y el conflicto los instrumentos de pensamiento del mundo social objetivamente disponibles en un momento dado del tiempo [...] *lo pensable políticamente* o si se quiere, la *problemática legítima*; por el otro, unos agentes sociales que ocupan unas posiciones diferentes en el campo de las relaciones de clase y están definidos por una *competencia política específica* más o menos grande [...] para reconocer la cuestión política como política y tratarla como tal [...] a partir de principios propiamente políticos (y no éticos, por ejemplo) [...] Puede en efecto suponerse que la competencia en el sentido de capacidad técnica (cultura política) varía de igual modo que la competencia en el sentido de

capacidad socialmente reconocida, de atributos y atribución estatutarios –lo contrario de lo cual es a la vez impotencia y exclusión objetiva (“no es asunto mío”) y subjetiva (“eso no me interesa”). (Bourdieu, 1979: 465-466)⁴

Para mostrar la debilidad del supuesto de la igualdad frente a la cultura y la política, Bourdieu analiza el índice de no respuesta a diferentes encuestas sobre temas “políticos” –desde la educación superior hasta la relación de Francia con Argelia (Bourdieu, 1979)–. A partir de una serie de correlaciones, este análisis le permite evidenciar que las competencias (social y técnica) para producir opiniones sobre política están desigualmente distribuidas entre las clases y los géneros. Esta conclusión se desprende de la serie de hallazgos empíricos que describimos a continuación (Bourdieu, 1990a).

El primero remite a que las mujeres se abstienen de opinar de cuestiones políticas más que los hombres. Además, la abstención crece a medida que las preguntas son más políticas, pero tiende a desaparecer cuando las preguntas son “morales”. Este punto indica que la

⁴ Las traducciones del francés son propias.

competencia técnica para responder a una pregunta política (el saber relativo a la historia política, el lenguaje político, etcétera) se fundamenta en una *competencia social*, basada en la división sexual del trabajo en la sociedad francesa de los setenta –no hay que olvidarlo– analizada por Bourdieu: la política es instituida socialmente como derecho y deber propiamente masculino, y esa *competencia social* es la que hace que sea más probable que un hombre se sienta digno de ocuparse de ella y adquiriera la *competencia técnica*, que una mujer. Entonces, lo que hallamos en primera instancia es una autocensura, basada en la interiorización de un *habitus* sexuado enmarcado en lo que Bourdieu (1998a) comprenderá como ejemplo de “la dominación masculina”, relativa a un sentimiento social de competencia o incompetencia –respectivamente– instituido socialmente, que opera como un resorte para la acción.

El segundo hallazgo empírico es la correlación clara entre capital cultural y opinión política, relativo a que el índice de no-respuesta crece a medida que baja el capital cultural de los agentes, lo que permite mostrar los efectos del capital escolar e incluso diferencias entre hombres y mujeres según las fracciones de clase analizadas. Bourdieu (1979: 476-478) observa una correlación muy marcada entre el capital escolar y ciertas competencias que la escuela no enseña directamente,

como las relativas al arte o la política. No olvidemos que, según las tesis de *La reproducción* (Bourdieu y Passeron, 1970), la escuela contribuye a la reproducción de la distribución desigual del capital cultural entre las clases: al exigir una relación con la cultura legítima y especialmente con el lenguaje que se aprende en el seno de la familia (y que la escuela no enseña), legitima a las “clases cultas”, sembrando el sentimiento de ilegitimidad de aquellas clases que no están familiarizadas con la cultura legítima. Para el sociólogo, la escuela es el lugar de un *acto de institución* que, mediante sus rituales y sus títulos, produce subjetiva y objetivamente diferencias y distinciones estatutarias muy marcadas:

entre los efectos más ocultos del sistema escolar se encuentra el de “nobleza obliga” [...] aquellos que están socialmente designados como competentes, como quienes tienen el derecho a la política, que es al mismo tiempo un deber, poseen mayores oportunidades de convertirse en lo que son, de convertirse en lo que les dicen que son, es decir, en competentes en política. (Bourdieu, 1990a: 256-257)

Este punto es central porque hace a la división del trabajo político: a medida que disminuye el capital es-

colar poseído, y su efecto de institución de derecho y deber hacia la política, crece la propensión a *delegar* en aquellos reconocidos como competentes la palabra autorizada sobre política (cfr. Bourdieu, 1979: 484-485). Cabe recordar este punto porque de aquí derivan los dos ejes que señalamos en la introducción, relativos al peso de la representación política como *fides implicita* en las clases dominadas en su vínculo con un proceso de *alienación* donde los partidos ganan autonomía en relación a sus bases (Bourdieu, 1984), y la constitución de un *campo político* de especialistas a tiempo completo en concurrencia (políticos profesionales/partidos, sindicalistas, periodistas especializados) por imponer el sentido de las problemáticas políticamente legítimas.

Además, como muestra Bourdieu en el capítulo 8 de *La distinción* (1979: 469-470), la correlación entre capital cultural y competencias de producción de opiniones políticas va a su vez pegada a la división sexual del trabajo, y en este punto se encuentran ambos hallazgos: cuando se analizan las fracciones de la clase dominante más ricas en capital cultural y más pobres en capital económico –los intelectuales–, la diferencia entre hombres y mujeres tiende a desaparecer. Por el contrario, si se analiza la burguesía tradicional, aunque la diferencia disminuye, lo hace de forma mucho menos marcada. Esto indica que

las mujeres que se sitúan del lado del polo intelectual, a quienes se les reconoce socialmente una competencia política, poseen para la política disposiciones y competencias que difieren infinitamente menos de las de los hombres correspondientes que lo que difieren las de las mujeres de otras fracciones de clase o de otras clases. (Bourdieu, 1990a: 256)

El análisis de Bourdieu establece una clara correlación entre *cultura y política*. De hecho, la competencia (y el capital) social-cultural desigualmente distribuida en el espacio social hace que sea una *autocensura de los más desfavorecidos* lo que derive en *autoeliminación* bajo el lema “esto no es para nosotros” (lo que vale para la política también opera en el arte y la escuela, como se ve en *La distinción*); sustituyendo formas de censura directas como los regímenes censatarios legales del pasado, relativos a la tenencia o no de títulos de propiedad, de nobleza, etcétera. Esta transformación en la modalidad de las “censuras” es un claro ejemplo de la sustitución de la *violencia abierta* (que puede ser física o no) por la *violencia simbólica*, que implica operaciones solapadas de incorporación de la dominación (cfr. Dukuen, 2013a: Partes II y IV; Ralon de Walton y Dukuen, 2013), las cuales aparecen mediante la ape-

lación a un universal que oculta la desigualdad que lo funda (cfr. Bourdieu, 1980: cap. 8).

De esta manera, para el sociólogo francés, la posibilidad de responder a una pregunta política explícita, o de producir una opinión política sin que primero haya una demanda abstracta como la de las encuestas de opinión, se encuentra ligada a variables muy similares a las que definen el acceso a la cultura. En este punto, Bourdieu (1979: 490 y ss.) propone describir *tres modos de producción* de respuesta a una pregunta política. En un bello análisis, Daniel Gaxie (2013) ha llamado la atención sobre que este es uno de los aportes mayores del capítulo “Cultura y política” de *La distinción*. Por eso mismo nos detendremos en él.

El *primer modo de producción* de respuesta a una pregunta política tiene como fundamento al *ethos* de clase

fórmula generadora no constituida como tal que permite engendrar sobre todos los problemas de la existencia ordinaria respuestas coherentes entre sí, y compatibles con los postulados prácticos de una relación práctica con el mundo. (Bourdieu, 1979: 490)

La operación espontánea y prerreflexiva de un *ethos de clase* es lo que se observa tanto en las no-respuestas,

como en las respuestas u opiniones que aplican *esquemas morales* a preguntas que solicitan respuestas *políticas*, cayendo en la *alodoxia*, es decir, en un *reconocimiento inadecuado de problemática* (lo mismo sucede en la percepción moral y no estética de las obras de arte, como también muestra Bourdieu en *La distinción*). La primacía de este modo de producción se observa, según el análisis de Bourdieu, sobre todo en los sectores con escaso o nulo capital cultural legítimo, siendo el ejemplo extremo las trabajadoras manuales analfabetas.

El *segundo modo de producción de respuestas a preguntas políticas* implica un “sistema de principios explícitos y específicamente políticos [...] una especie de axiomática política (en el lenguaje ordinario una ‘línea’ o ‘un programa’)” que permite engendrar o prever los juicios y actos políticos (Bourdieu, 1979: 491). Aquí estaríamos en el extremo contrario, basado en la posesión de un grado relativamente alto de competencia social y técnica en política, y por lo tanto de autonomía frente a la oferta de tomas de posición, producidas en el campo político, que en la investigación de Bourdieu suele ser el caso de la fracción intelectual de la clase dominante.

El *tercer modo de producción* implica una *elección en dos grados*: el *reconocimiento* de la respuesta se realiza conforme a la “línea” definida por un partido u organización política mediante una “delegación tácita

o explícita” (Bourdieu, 1979: 491) que aparece recurrentemente entre los obreros, especialmente los que se identificaban con el Partido Comunista Francés en la década del setenta.

Al describir estos *tres modos de producción de respuestas a preguntas políticas*, Bourdieu encuentra dos diferencias relativas a las *disposiciones*⁵ políticas, entendidas como *modos incorporados de pensamiento y acción políticos que actúan como resortes para las prácticas*. La primera diferencia remite a que, en los dos modos propiamente políticos de producción de juicios (el segundo y el tercero), los principios que los fundamentan son constituidos explícitamente, sea por el propio agente que cuenta con una *competencia política propia*, o por la instancia en la cual *delega* la producción y gestión de los principios políticos.

5 En la tradición fenomenológica de la que se nutre Bourdieu (en especial en el vínculo entre Husserl y Merleau-Ponty y sus estudios sobre las síntesis pasivas), las *disposiciones* son sentido hecho cuerpo producto de experiencias prácticas, que operan como “resortes” de la práctica ante las sollicitaciones del mundo (cfr. Dukuen, 2010; 2013a). “La palabra disposición parece especialmente apropiada para expresar lo que abarca el concepto de *habitus* (como sistema de disposiciones): en efecto, expresa de entrada *el resultado de una acción organizadora* que presenta entonces un sentido muy vecino de palabras como estructura; designa por otra parte *una manera de ser, un estado habitual* (en particular del cuerpo) y, en particular, una *predisposición*, una *tendencia*, una *propensión*, o una *inclinación*” (Bourdieu: 197, 147 n. 28). El *habitus* es un sistema de disposiciones estructurado por las condiciones de existencia (de clase) y estructurante de las prácticas del agente en el mundo (cfr. Bourdieu, 1972, 1980).

La segunda diferencia opera en otro nivel y remite a la *formación de las disposiciones políticas*: sin estar mecánicamente ligadas a la clase, se encuentran vinculadas a ella mediante “las condiciones materiales de existencia cuyas urgencias vitales se imponen con un rigor desigual” en paralelo a la posibilidad de “neutralización simbólica” de esas condiciones; y por medio de la *formación escolar* capaz de procurar “los instrumentos de dominio simbólico de la práctica, es decir, de la verbalización y de la conceptualización de la *experiencia política*” (Bourdieu, 1979: 491). De hecho, aparece allí un punto relativo al *uso del lenguaje* específico propio del *campo político*:

la diferencia entre los hombres y las mujeres [...] entre los más y los menos instruidos, es especialmente grande cuando se trata de preguntas al estilo *Sciences Politiques* o *École nationale d'administration*.⁶ (Bourdieu, 1990a: 257)

⁶ Bourdieu se refiere a dos de las “Grandes Escuelas” (*Grandes écoles*) francesas, que forman parte de una serie de establecimientos públicos de educación superior de excelencia, creados en 1794 en el marco de la Revolución francesa, que seleccionan a sus alumnos mediante un riguroso examen y forman a las clases dominantes políticas, económicas y culturales: los cuadros del Estado francés, de las empresas e importantes filósofos, artistas y científicos (entre ellos, Bourdieu, que es egresado de la *École Normal Supérieure*).

Esto significa que la *posesión o desposesión* de un cierto capital cultural (un uso y una comprensión del lenguaje políticamente legítimo en este caso) implicaría una verdadera barrera a la hora de la producción de una opinión *propriamente* política (en un lenguaje político legítimo, insistimos). Esto se debe a que, para Bourdieu, la opinión política

supone una relación neutralizada y neutralizadora con el lenguaje. Para contestar una pregunta de ciencia política es necesario tener una postura análoga a la que requiere, por ejemplo, el ensayo escolar, una disposición que suponen también muchas conductas, como el hecho de mirar un cuadro con interés por la forma y la composición en lugar de considerar únicamente lo que representa. (Bourdieu, 1990a: 258)

Esto significa que la posibilidad de establecer una distancia (neutralización simbólica) con el mundo y sus urgencias –con la experiencia propia y ajena como única e intransferible–, que permita salir de la *evaluación moral* objetivando *verbalmente* la experiencia mediante la aplicación de *esquemas propriamente políticos*, se encuentra condicionada por la distribución desigual del capital económico y cultural especialmente escolar.

Para Bourdieu, la política se encuentra en el pasaje del caso particular y de la evaluación moral a su inserción en el nudo de las relaciones sociales como *problemática común* de clase o grupo: “esta dialéctica de lo general y lo particular está en el centro de la política y en especial de la acción de *politización*” (1979: 509).

Cabe señalar que en la perspectiva de Bourdieu

la política comienza, propiamente hablando, con la denuncia de ese contrato tácito, de adhesión al orden establecido que define la doxa originaria; en otros términos, la subversión política supone una subversión cognitiva, una conversión de la visión del mundo. (Bourdieu, 2001: 188)

Esta subversión evidencia que el orden social es el resultado de relaciones de fuerza y de sentido entre grupos y clases, por lo tanto, no es eterno ni natural, oponiendo a la doxa un proyecto de transformación social. En esta perspectiva, *las disposiciones y esquemas*⁷ de

⁷ Vale aclarar que la distinción entre *esquemas* y *disposiciones* no es excluyente y tiene que ver aquí con que la noción de *esquema* en Bourdieu suele estar más ligada a “modos de pensamiento y verbalización” prácticos, tendiendo relaciones críticas con los trabajos de Piaget (cfr. Bronckart y Schurmans, 2005) y la tradición neokantiana –en especial, Cassirer– (cfr. Dukuen, 2013a), siendo la noción de *disposición* como *sentido práctico incorporado* más abarcadora en la medida que además incluye los resortes no verbales de la acción.

pensamiento, percepción y acción políticas suelen colisionar con las *disposiciones y esquemas morales* que conforman la *doxa originaria*. En ese sentido, se puede observar una moral instituida que contribuye a la reproducción del orden político instituido (encuentro entre *doxa* y *ortodoxia*)⁸ mediante la autoexclusión y la *alodoxia*, como se desprende de los análisis de *La distinción* que revisamos anteriormente.

RETOMAR UN DEBATE: PARA UN USO CRÍTICO DE LAS TESIS BOURDEANAS

El abordaje bourdeano de la relación entre *cultura* y *política* que acabamos de esbozar ha dado lugar a críticas que en parte podríamos imputar a la ausencia de sutileza expositiva en Bourdieu y en parte a los artilugios de las polémicas de algunos de sus críticos. Entre ellas se destaca la propuesta de Charlotte Nordmann (2010), que ha escrito un libro por demás significativo donde analiza las tesis bourdeanas sobre la política en contrapunto con la posición de Rancière,⁹ lo cual merece un abordaje pun-

8 He profundizado los vínculos entre política, moral y escolaridad en Dukuen (2015a).

9 Brevemente: la diferencia central es que Rancière parte de que la postulación de la igualdad de las clases sociales frente a la política genera efectos emancipatorios,

tual que aquí no podemos exponer. Sí nos detendremos en sus críticas a Bourdieu.

A partir de una particular lectura de los textos bourdieanos, Nordmann saca una serie de *conclusiones* sobre la posición del sociólogo relativa a la política, y en especial a la relación que con ella tendrían los sectores dominados: presos de la necesidad económica y sus urgencias prácticas de supervivencia, los sectores “desfavorecidos” carecerían de las condiciones de distancia con la necesidad como para adquirir las disposiciones y esquemas que permiten desarrollar un dominio simbólico de su práctica, y por lo tanto estarían “encerrados en las categorías del

mientras que Bourdieu parte del análisis *sociológico* (y denuncia) de la desigualdad, entendida como producto de la desposesión de las clases dominadas por la apropiación de las clases dominantes de los capitales económicos, culturales, sociales y políticos legítimos. Para Rancière, la posición sociológica de Bourdieu encierra en el círculo vicioso del determinismo y contribuye a la dominación, por lo tanto, hay que rechazar el conocimiento producido por la sociología. El texto clave donde Rancière critica la propuesta sociológica de Bourdieu es “El sociólogo rey”, apartado de su libro *El filósofo y sus pobres* (2013: 173-210). Allí produce una lectura que considero caricaturesca al señalar que la teoría de Bourdieu es la continuación sociológica de la posición cientificista althusseriana, ya que la dominación estaría basada en el *desconocimiento* como desposesión de saber, siendo el papel de los intelectuales aportar ese conocimiento sólo reservado a ellos. Cómo se observa en el notable análisis realizado por Bourdieu (1980: cap. 2) sobre la *creencia* en Pascal (muy diferente al propuesto por Althusser), el *desconocimiento* es somático y no una ausencia de “saber”. En ese sentido, el “saber” que puede producir el análisis sociológico es impotente en la medida en que no contribuya a un *contradiestramiento* del cuerpo (Bourdieu, 2003: 248) de desestructuración de las *disposiciones dominadas y de incorporación de nuevas disposiciones*, algo que Rancière vería mejor si *comprendiese la teoría de la práctica* y en especial su vínculo con la fenomenología de Merleau-Ponty (ver al respecto Dukuen, 2010; 2011; 2013a; y 2015b y c).

pensamiento práctico” (2010: 30). Tomando como punto de partida la máxima de Marx que Bourdieu cita en *La distinción*, relativa a que “el lenguaje es la conciencia práctica” (1979: 464, n. 3), se concluiría que, al estar “pegados” a la experiencia práctica única e irrepetible, los dominados desarrollarían un lenguaje incapaz de realizar la objetivación y el encuadre, como problemática común, de la experiencia singular, que es *lo propio* del modo de pensamiento político:

El lenguaje de los dominantes no es simplemente el único legítimo, de creérsele a Bourdieu, es el único que permite la adopción de una mirada objetiva sobre sí mismo. (Nordmann, 2010: 30)

Las críticas de Nordmann, si bien tienden a radicalizar algunos puntos de las tesis de Bourdieu, atacan varios problemas que hacen a la sutileza del análisis, la cual se encuentra a veces debilitada, tanto en Bourdieu, como en las afirmaciones polémicas de sus comentaristas (siendo el caso de Rancière ejemplar). Para comenzar a afinar el lápiz se debería dejar en claro a qué fracción de las clases dominadas hace referencia Bourdieu cuando elabora la famosa tesis sobre el papel que juega *la distancia con la necesidad* a la hora de desarrollar disposiciones “escolásticas”, o, si se quiere, “intelec-

tuales” (estéticas y políticas), y la importancia que allí juega la verbalización o puesta en discurso propiamente política. En *La distinción*, la hipótesis de la ausencia de distancia con la necesidad como barrera para desarrollar disposiciones escolásticas en las clases populares, sean estéticas o políticas, tiende a radicalizarse. De ahí las pertinentes críticas de Grignon y Passeron (1991) relativas al *dominocentrismo* y *miserabilismo* presente en la posición de Bourdieu, cuando imputa un “gusto de necesidad” a las clases dominadas, basado en la relación entre funcionalidad y bajo costo de los consumos (1979: cap. 7). Siguiendo el análisis de Nordmann (2010: 73 y ss.), entendemos que sería más pertinente sociológicamente establecer *grados de distancia con la necesidad*, y no confundir *al conjunto de las clases dominadas* con, por ejemplo,

el caso extremo de las mujeres que son obreras especializadas –son la mayoría dentro de esta categoría–, provincianas, analfabetas, con una competencia estatutaria nula, y por ende una competencia técnica casi nula. (Bourdieu, 1990a: 261)

Cabe recordar que Bourdieu desarrolla la tesis de la distancia con la necesidad dieciséis años antes del célebre capítulo sobre las clases populares presente en *La dis-*

tinción (1979: cap. 7), en sus análisis de comienzos de los sesenta sobre el trabajo y los trabajadores en el pasaje de una sociedad precapitalista a una capitalista, vía colonización en Argelia (cfr. Dukuen, 2011b; 2013a; 2015b y c). En *trabajo y trabajadores en Argelia* (Bourdieu et al., 1963), señala que la inmersión en la necesidad económica no permite a los *subproletarios* desarrollar un proyecto político, en este caso revolucionario. Impidiendo la elaboración de un plan de vida individual, “el desempleo y el trabajo intermitente impiden la constitución de un sistema de fines y de orientaciones colectivas de la conciencia revolucionaria” (1963: 385-386). Así, Bourdieu señala que los subproletarios

no se encuentran lo suficientemente distanciados de su condición para constituirla en objeto [...] no acceden jamás a la conciencia del sistema como responsable también de su falta de instrucción y calificación profesional. (Bourdieu et al., 1963: 308)

Por otro lado, aparecen los *proletarios*, con estabilidad laboral, derechos sociales y una rutina de trabajo racionalizada según las pautas del capitalismo moderno que los separa radicalmente de los *subproletarios*. Para Bourdieu, los *proletarios* serían capaces de

aprehender su existencia de modo sistemático y realista con referencia a un futuro colectivo, y de aceptar deliberadamente los sacrificios o los renunciamentos que son solidarios de toda acción revolucionaria. (Bourdieu et al., 1963: 386)

[Los proletarios] tienen una percepción justa de la situación objetiva e incluso de las posibilidades objetivas que se ofrecen a cada individuo de su condición; aun cuando ella no llegue a expresarse en un discurso adecuado, esta conciencia se expresa sin equívoco en el lenguaje de las conductas y de las actitudes. (Bourdieu et al., 1963: 328-329)

Resulta de suma importancia recordar estos pasajes del libro publicado por Bourdieu en 1963 porque, al ser exploratorios y no presentar una teoría ya desarrollada (como sí lo vemos en *La distinción*), guardan un grado de apertura mayor. Al establecer esta distinción entre las condiciones de existencia y las posibles prácticas políticas (o no) entre *subproletarios* y *proletarios*, el autor nos permite pensar que la *desposesión* tiene grados –como bien reclama Nordmann (2010: 73 y ss.)–, y, por lo tanto, también lo tiene *la dominación*. Llamamos la atención sobre el hecho de que Bourdieu señala que

no producir un discurso “adecuado” sobre la propia experiencia no impide tener una captación sistemática y objetiva de su situación y participar de un proyecto político. De esta manera, nos damos la oportunidad para distinguir *el decir legitimado políticamente* (el discurso “adecuado”) *de lo efectivamente dicho* en las luchas políticas. Esto permitiría discutir la conclusión taxativa que produce Nordmann sobre la posición de Bourdieu en relación con el lenguaje –a la cual las “exageraciones” del sociólogo contribuyen–, y pensar que no sólo cierto capital cultural anclado en un uso del lenguaje legítimo, sino también *otro tipo de experiencias y competencias adquiridas en dominios de la práctica no escolares*, como el trabajo asalariado, las luchas sindicales y sociales, permiten desarrollar tanto una *competencia social* como una *competencia técnica* en política, es decir, *disposiciones políticas*, entendidas como *modos incorporados de comprensión y acción política sobre el mundo social*.

En ese sentido, no estamos negando que la posibilidad de formación de *disposiciones políticas* tenga condiciones sociales desigualmente distribuidas, relativas a la distribución de los capitales, especialmente el cultural–escolar. De hecho, como señala Gómez (2014: 194-196), el capital educativo ocioso, o sea, con subvaloración económica en el mercado laboral, tiende a

movilizarse políticamente en busca de una valorización simbólica en el mercado cultural y político, como se observó en el movimiento asambleario en las grandes ciudades argentinas de 2001-2002.

Sin perder de vista esto, la tesis de Bourdieu sobre la distribución desigual de los capitales y su vínculo con las disposiciones políticas, que es una *denuncia de la desposesión y de la tendencia al monopolio del trabajo político en manos de los dominantes*, carecería de sentido si no existiese la posibilidad de formar e incorporar, mediante *otras prácticas colectivas de “contraadiestramiento” (contre-dressage)* (2003: 248), disposiciones políticas que permitan luchar contra la *desposesión* mediante caminos que pueden no ser los tradicionales o legítimos.

El problema reside en que los análisis de Bourdieu a veces ganan en generalidad lo que pierden en sutileza. Trabajos como *La distinción*, que reconstruyen el espacio social francés mediante el estudio de la distribución desigual del capital económico y cultural entre las clases, al estar basados en el análisis de encuestas y secundariamente en entrevistas y dejar de lado las sutiles descripciones etnográficas –centrales en otros trabajos de Bourdieu (1972; 1980; Bourdieu et al., 1963; Bourdieu y Sayad, 1964) especialmente relativos a la sociedad argelina– pierden de vista “el proceso específico mediante el cual se configura un *habitus* determinado” (Bernstein, 1996:

133), o sea, los modos de formación y de funcionamiento práctico de las disposiciones (en este caso, políticas) en diferentes *dominios de la práctica* (cfr. Dukuen, 2013a: Parte II), como pueden ser la escuela, la militancia en partidos políticos, la participación en organizaciones sociales, entre otros.

Desde nuestro punto de vista, un estudio de orientación etnográfica de la formación de las disposiciones permitiría comprender las diferentes variantes en la incorporación de una condición social como *habitus* de grupo o clase. Por ejemplo, comprender que la *relación con la necesidad económica* no se vive en su desnudez sin sentido (como efecto de una relación pura de fuerzas), sino *como sentidos plurales* en el marco de relaciones prácticas también plurales. De hecho, la *necesidad económica* también puede vivirse como sentido de aprovechamiento de las oportunidades escasas, o sea, en forma contraria a la autoexclusión del “esto no es para nosotros” que tanto gusta a Bourdieu: en el caso de Francia, Lahire (1995) muestra cómo en familias de clases populares donde no hay un capital cultural legítimo, la operación de un conjunto de prácticas de vigilancia moral, de ordenamiento regular del uso del tiempo, se incorpora en los niños, que en la escuela encuentran un desarrollo favorable. Algo también interesante ocurre con las jóvenes inmigrantes que se ocupan de gestionar los gastos y las facturas de

la vida doméstica, así como las relaciones familiares con las administraciones estatales: adquieren disposiciones planificadoras que encuentran un contexto favorable en la vida escolar.

Para ir más allá de los ejemplos trabajados por Lahire que no hacen referencia explícitamente a la formación política, pero sí a la formación de un capital escolar en sectores populares que, según Bourdieu, es una de las condiciones para desarrollar competencias sociales y técnicas relativas a la política, tomaremos a continuación un *caso práctico* que permite matizar las hipótesis de Bourdieu sobre la relación entre cultura y política y tal vez abrir nuevas perspectivas al respecto.

UN CASO PRÁCTICO: DISPOSICIONES POLÍTICAS EN JÓVENES ESCOLARIZADOS DE CLASES POPULARES DEL CONURBANO BONAERENSE

En el marco de la investigación empírica que presentamos en este libro, analizamos las disposiciones políticas en jóvenes escolarizados de siete colegios secundarios de Buenos Aires, La Plata y el conurbano bonaerense. Como se puede observar en el capítulo anterior, el análisis de los datos cuantitativos evidenció una muy baja participación política que atraviesa a todas las clases y coincide con lo señalado para el nivel univer-

sitario por Delfino y Zubieta (2011). En consonancia, observamos además que la negativa absoluta hacia la participación política mostraba índices altos en todas las clases. Sin embargo, esa negativa era mayor entre los “jóvenes” de clases medias que entre los de clases populares y altas. Este punto nos llamó la atención, ya que habíamos partido como herramienta heurística de la hipótesis de Bourdieu (retomada en nuestro país para el nivel universitario en el estudio de Gordon y Moguillansky, 2003) sobre la relación estrecha entre capital cultural y disposiciones políticas, lo cual hacía plausible hallar la mayor negativa en clases populares. Por el contrario, no sólo eso no fue así a nivel cuantitativo, sino que se expresaba también “cualitativamente”.

Para comprender este punto presentamos a continuación el análisis de una observación realizada tras aplicar el cuestionario de nuestra investigación (ver la Presentación del libro) en una de las escuelas de clases populares (Laferrere, La Matanza, provincia de Buenos Aires) que conforman la muestra. En esta escuela pudimos observar,¹⁰ en situación de aula, discusiones entre

10 La recolección de datos, la observación y las notas de campo en esa escuela fueron realizadas por Cynthia Daiban, Luciana Guglielmo (integrantes del UBACyT 2002009020037) y Juan Dukuen (integrante del PIP-CONICET 11220100100307).

los estudiantes relativas a sus identificaciones políticas. En primera instancia, mientras algunos no daban cuenta de tener adscripción política, otros adscribían verbalmente o bien al “peronismo federal”¹¹ o al “kirchnerismo”, mediante la apelación agonística de apoyo a uno u otro de sus representantes: “De Narváez” o “Cristina”¹².

En relación con estas “identificaciones” (Cooper y Brubaker, 2001), las discusiones se centraron en la interpelación política a la “juventud” y el autorreconocimiento dentro de esa categoría. Cabe aclarar aquí a qué nos referimos con “jóvenes” y/o “juventud”, teniendo en cuenta los estudios sobre juventud y política (cfr. Vázquez, 2012a y 2012b) que toman como referencia a Bourdieu (1973). Ser identificado e identificarse como “joven” no responde a una *esencia*, sino a una *relación*: remite a las luchas entre clases sociales y sus “generaciones” por la apropiación de diferentes especies de capital

11 El peronismo federal o disidente se componía de sectores del peronismo opositores al Frente para la Victoria o “kirchnerismo”. En las elecciones legislativas de Argentina de 2009, llevó como candidatos a diputados por la provincia de Buenos Aires a Francisco De Narváez y Felipe Solá en alianza con el partido Propuesta Republicana (PRO), ganando las elecciones a la lista del Frente para la Victoria de Néstor Kirchner y Daniel Scioli. De Narváez se convirtió en ese entonces en el principal representante de la oposición al Gobierno kirchnerista.

12 Forma coloquial usada por los estudiantes para referirse a la entonces presidenta de la nación, Cristina Kirchner (2007-2015), principal referente del kirchnerismo tras la muerte el 27 de octubre de 2010 del ex presidente Néstor Kirchner (periodo 2003-2007).

específico –en este caso, *simbólico-político*–, y, por ende, a la capacidad de movilización de un grupo que, lejos de ser identificable por rasgos en sí (es decir, esenciales, como la edad), es construido en oposición a otros (los viejos) por actos performativos del lenguaje encarnados en instancias de poder simbólico: en este caso, los dirigentes políticos y la acción de partidos y sindicatos. De allí que, por un lado, varios alumnos hayan identificado la interpelación “juvenil” y hacia “la juventud” en las publicidades de De Narváez no sólo por los rasgos verbales y visuales presentes en sus spots de campaña (2009)¹³, sino también en aquello que subtiende al discurso verbal y refiere a marcas corporales del representante “político”, como su tatuaje, que estos “jóvenes” reconocieron como rasgo propiamente “joven” de identificación común. Por otro lado, otros alumnos identificados con el kirchnerismo señalaron que su “preocupación” como “jóvenes” por “la política” se debía al “Gobierno de Kirchner”, gracias al cual estaban “mucho mejor”. Y llamaron la atención sobre “el acompañamiento de la juventud en el velorio de Néstor”, lo cual puede ser enmarcado en la interpelación a “la juventud” y “los jóvenes” que el “kirchnerismo”

13 Como ejemplo, se puede observar el spot llamado “Voluntarios”, donde unos “jóvenes” buscan fiscales de mesa: <http://www.youtube.com/watch?v=Pm7KoeIglho>.

realiza de manera explícita, siendo un ejemplo –entre muchos otros– el acto convocado por la entonces presidenta Cristina Kirchner bajo el lema “La juventud le habla a Néstor, Néstor le habla a la juventud”, en septiembre de 2010 (cfr. Vázquez, 2012c; 2013; Vázquez y Vommaro, 2012).

Cuando a los estudiantes les propusimos debatir en torno a las preguntas que les realizamos en el cuestionario, la discusión giró hacia el carácter más o menos “político” de las mismas: mientras un estudiante que no se identificaba políticamente señaló su oposición a que *le preguntemos tanto sobre política porque ‘no le interesaba’*, otro, que adscribía al “peronismo federal”, le respondió que “todo tiene que ver con la política, y siempre se hace política”, y enseguida reanudó su discusión de larga data –según pudimos saber– con una adversaria “cristinista” en torno al Gobierno nacional. Es más, varios alumnos nos dijeron que al cuestionario le faltaron preguntas “más directas” sobre política, como “de qué partido políticos sos”, “qué te parece Cristina”, “cómo ves el Gobierno ahora”.

Sin ánimo de caer en ingenuidades populistas, resulta difícil imputar las tomas de posición política de estos jóvenes de clases populares a un capital cultural legítimo heredado que no poseen,¹⁴ aunque siendo agentes escola-

14 Un buen índice de esta desposesión son los datos que obtuvimos sobre el ca-

rizados no están en los extremos de la *desposesión* de capital cultural. Esto hace que sea necesario tener en cuenta la existencia de *diferentes grados de desposesión*, tanto económica (que en los alumnos de esta escuela es grande) como cultural-escolar, que en este caso se encuentra matizada si se la compara con sectores populares no escolarizados. A modo de hipótesis, entendemos que las discusiones que ilustramos mostrarían el funcionamiento de *por lo menos dos de los modos de producción de respuesta a una pregunta política*: uno propio del *ethos* en el cual se juegan o bien la no respuesta como autoexclusión o bien el “desinterés” que señaló explícitamente un alumno; y otro en *dos grados*, que, siendo propiamente político, se evidencia en las adscripciones partidarias de los alumnos como marco desde el cual se evalúan y se nos exigieron “preguntas políticas”.

En lo relativo a la posición de Bourdieu y sus intérpretes críticos, lo importante es notar que en casos como estos, donde no estamos frente a militantes políticos ni a jóvenes “intelectuales” (o a una combinación de ambos, como se encuentra entre los estudiantes de la Escue-

pital cultural heredado, medido por la titulación del padre: 62,3% primario, 34,4% secundario y 3,3% terciario/universitario. En el capítulo escrito junto a Miriam Kriger en este libro podrán ver en detalle las diferencias de capital cultural heredado entre los diferentes colegios.

la Superior de Comercio Pellegrini o el Colegio Nacional de Buenos Aires, dependientes de la UBA), ni a los usos del lenguaje concomitante, también se producen tomas de posición políticas. Esto implica poner en duda la tesis radical de que sólo el lenguaje legítimo, cuyo monopolio está en manos de “los dominantes”, permite expresar un grado de competencia social y técnica en política. Lo cual nos llevaría a discutir si *las problemáticas políticas* se expresan de manera *necesaria y universal* en un lenguaje “escolástico” del tipo “Sciences Politiques”, o si es una característica propia del modo de funcionamiento del *campo político francés* de los setenta. Decimos esto porque hay que tener en cuenta que cuando Bourdieu se refiere a “Sciences Politiques” remite más que a la disciplina a una de las *Grandes Escuelas* –el Instituto de Estudios Políticos de París (*SciencesPo*)– que forman “la nobleza de Estado” en el polo del poder económico y político en Francia (cfr. Bourdieu, 2013).

Cabe señalar que el caso francés no es extensible a otros Estados, como se ve en los análisis comparativos del papel de la educación de élite en Argentina y Francia. En Francia, la formación de las clases dominantes políticas, económicas y culturales sigue circuitos escolares legitimados estatalmente, cosa que no existe stricto sensu en Argentina, donde realizar determinadas trayectorias educativas no conduce a puestos en los

altos mandos del Estado y las empresas (cfr. Heredia, 2012, Ziegler y Gessaghi, 2012; Méndez, 2013). De hecho, en los casos donde la desposesión no es absoluta (como en los estudiantes de este colegio de Laferrere), entendemos que el problema de las tomas de posición política es una cuestión de *grados de competencia* tanto social como técnica, más que de *extremos*. En ese sentido, consideramos equivocado trasponer *irreflexivamente* los hallazgos empíricos e hipótesis de Bourdieu a condiciones históricas y nacionales diferentes a las que les dieron origen. Por el contrario, nuestro interés reside en retomar en forma *reflexiva y crítica* las hipótesis y categorías bourdeanas como “herramientas” heurísticas que nos permitan construir objetos de investigación, nuevas hipótesis y conceptos empíricamente fundamentados e indexados sociohistóricamente (cfr. Passeron, 2011).

Y por eso mismo, en relación con el “caso práctico” que acabamos de ilustrar, proponemos, como hipótesis para ser profundizada en futuras investigaciones sobre la formación de disposiciones políticas, que los modos de interpelación que toman al pueblo como sujeto –en este caso, a los “jóvenes” de clases populares en el marco de un proyecto “común” operado desde el Estado, que refiere a lo “nacional y popular” mediante prácticas discursivas y no discursivas– podrían contribuir a su autorreconocimiento como agentes políticos: como todo

proceso que tiende a producir una suerte de “toma de conciencia política”, se vuelve “solidario con una verdadera empresa de rehabilitación y restauración de la autoestima” (Bourdieu, 1979: 460), que puede dar lugar a la institución de una *competencia social* que entroncaría con la *posibilidad* de formación de *grados de competencia técnica* en política. Esto implica comprender la formación de *disposiciones políticas* cuyo fundamento no sería el capital cultural legítimo, sino modos de circulación de capitales sociales y simbólicos, es decir, formas de *reconocimiento* con una legitimación localizada, las cuales pueden ser extremadamente heterogéneas e incluir –sin ser exhaustivos– desde la participación como “beneficiarios” de programas sociales estatales y/o la pertenencia a bachilleratos populares, hasta prácticas militantes en el activismo territorial, movimientos de desocupados, sindicatos y partidos políticos. En estos modos de circulación y apropiación de capitales sociales y simbólicos propios de una *socialización política* (Bargel, 2009; Fillieule, 2012) en experiencias colectivas, se pueden producir conversiones a otros capitales, tales como el capital militante y/o político (cfr. Poupeau, 2007) producto del aprendizaje e incorporación de habilidades prácticas (es decir, *disposiciones*) como organizar una manifestación y hablar en público, las cuales son centrales en el juego político.

Sobre esta hipótesis cabe aclarar dos cosas: en primera instancia, el hecho de señalar que los modos de interpelación que toman al pueblo como sujeto pueden dar lugar a la formación de disposiciones políticas no implica una evaluación *a priori* en términos de autonomía o heteronomía. Allí también es una cuestión de *grados* entre los extremos “puros” de la autonomía plena y la delegación absoluta, o, si se quiere, entre “una reafirmación, vivida como liberadora [...] de la dignidad cultural” y la “sumisión a los valores dominantes” (Bourdieu, 1979: 460); cuestiones sólo elucidables en el marco de la investigación empírica de la formación de las disposiciones.

En segunda instancia, aclaramos que nuestro señalamiento relativo a la formación de disposiciones políticas con fundamento en los capitales social y simbólico y su trasmutación *posible* en capital político y militante no es *exclusivo* de los modos de interpelación que toman al pueblo como sujeto, como es el caso del “kirchnerismo”: si tomamos ese modo de interpelación como punto de partida es porque se observa en el caso práctico que utilizamos como ilustración, y ha mantenido una persistencia y una centralidad que el “peronismo federal” de la mano de De Narváez perdió rápidamente. Como hipótesis, la operación de los capitales sociales y simbólicos sería extensible a otras acciones prácticas de formación de disposiciones políticas que interpelan a los sectores dominados, como

es el caso, por ejemplo, del trabajo que realizan los partidos y organizaciones que componen el Frente de Izquierda y de los Trabajadores¹⁵ en fábricas y empresas de servicios públicos, operando desde una tradición histórico-política muy diferente a la “nacional y popular”, en la arena de lucha que conforma el *campo político* (Bourdieu, 2000).

REFLEXIONES SOBRE LAS DISPOSICIONES POLÍTICAS Y LOS GRADOS DE DOMINACIÓN

Como conclusión, los señalamientos esbozados hasta aquí nos llevan a rechazar ciertas afirmaciones taxativas de Bourdieu –como las interpretaciones críticas polémicamente radicalizadas– que contribuyen muchas veces a perder de vista las gradaciones presentes en las relaciones sociales que se tejen en los diferentes *dominios de las prácticas* (Dukuen, 2013a). Entendemos que la obsesión del sociólogo con la dominación hace que, a medida que estructura su teoría hacia finales de la década de 1970, tienda a “mover la vara para el otro lado” (como gustaba decir citando a Mao), ganar en generalidad lo que pierde en sutileza y

15 Compuesto por el Partido Obrero (PO), el Partido de los Trabajadores Socialistas (PTS) e Izquierda Socialista (IS).

tomar como casos ejemplares los extremos de la dominación que se juegan entre el silencio de las clases populares o el “lenguaje de *Sciences Politiques*” de las fracciones intelectuales de las clases dominantes. En el límite, esta posición puede llevar a confundir al conjunto de las clases dominadas con los casos de mayor *desposesión*, y a los diferentes lenguajes políticos con *el* lenguaje académico *sobre* la política.

El caso de los “jóvenes” de clases populares que describimos aquí, con sus claros límites ilustrativos, es una pequeña contribución para *salir de los extremos* y pensar casos no encuadrables ni en la militancia política, ni en “los intelectuales” ni en la desposesión absoluta. Esto nos alerta sobre el hecho de que no tener en cuenta los *grados en que se juega la desposesión en la distribución desigual de las especies de capital y por lo tanto la dominación* impide conocer las posibilidades y limitaciones de las modalidades de comprensión y usos del lenguaje político que se juegan en las clases sociales dominadas, cuyos fundamentos pueden ser especies de capital de tipo social y/o simbólico y no necesariamente el capital cultural legítimo. Este señalamiento permite recuperar los aportes de Bourdieu sin caer en transposiciones empíricas descontextualizadas (lo cual es clave), de tal forma de valernos críticamente de herramientas teórico-metodológicas consistentes que nos ayuden a comprender nuestro tiempo presente latinoamericano.

SOBRE LOS AUTORES

Miriam Kriger

Doctora en Ciencias Sociales (FLACSO), Investigadora Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con sede en el CIS/IDES, docente investigadora de la Universidad de Buenos Aires (UBA), directora del Programa de Diplomaturas en Ciencias Sociales y Educación de la Facultad de Periodismo y Comunicación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), y directora del Área de Educación y Sociedad del Programa de Formación de Posgrado virtual del Centro REDES (asociado al CONICET). Ha participado y dirigido diversos proyectos de investigación sobre temas vinculados a juventud, nación y política, en la Universidad de Buenos Aires (UBACyT), CONICET (PIP), y en la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (PICT). Participa como investigadora/profesora colaboradora del grupo de trabajo del Centro de Estudios Sociales y Culturales de la Memoria (CESYCOME, Facultad de Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá) y del grupo de trabajo de CLACSO sobre pedagogías críticas en América Latina. Es miembro de la Red Argentina

de Investigaciones en Juventud, y del comité editorial de diversas revistas científicas nacionales e internacionales. Ha dado conferencias y seminarios de posgrado en Argentina, Colombia y España. Es autora de variadas publicaciones académicas en revistas científicas y libros, el más reciente de ellos: *La tercera invención de la juventud. Dinámicas de la politización juvenil en tiempos de la reconstrucción del Estado-Nación* (2016).

Correo electrónico: mkriger@gmail.com.

Cynthia Daiban

Licenciada en Comunicación social, docente investigadora de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Desde 1995 ha sido miembro de diversos proyectos y equipos de investigación, y sus temáticas de interés y su formación actual de posgrado se centran en la cuestión de la subjetividad y la articulación entre problemáticas de la institución social, la política y el psicoanálisis. Es docente invitada de diversos cursos y diplomaturas, y ha participado en eventos académicos y publicaciones científicas. Actualmente, investiga en el campo de las juventudes, con foco en las relaciones entre violencia, ciudadanía y política.

Correo electrónico: cyndaiban@gmail.com.

Juan Dukuen

Doctor en Ciencias Sociales por la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Investigador Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con sede en el CIS/IDES. Docente de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA y de seminarios de posgrado (UNLP y UNCOMA). Investiga la relación entre habitus y violencia simbólica desde la socioantropología de Bourdieu y la fenomenología de Merleau-Ponty, y la formación de disposiciones políticas en jóvenes escolarizados de clases altas. Participó de diversos proyectos de investigación (UBACyT-UBA y PIP-CONICET) y actualmente lo hace como investigador del PICT 2012-2751 (ANPCyT) “Juventud, política y nación: Un estudio sobre sentidos, disposiciones y experiencias en torno a la política y el proyecto común”, dirigido por la Dra. M. Kriger. Ha publicado el libro *Las astucias del poder simbólico* (2010), y numerosos artículos en revistas científicas nacionales e internacionales. Participó en diversos congresos sobre teoría sociológica, antropología y filosofía. Correo electrónico: juanduk2002@yahoo.com.ar.

Hernán Fernández-Cid

Es licenciado en Psicología y magister en Psicología cognitiva de la Universidad Autónoma de Madrid. Actualmen-

te es candidato doctoral de la Universidad Autónoma de Madrid. Dicta clases en la carrera de Psicología de la UCA –Psicología Social y Comunitaria– y de la USal –Procesos Básicos IV–. Se especializa en el estudio de la implicación y el posicionamiento de jóvenes frente a situaciones sociales dilemáticas, tema que investiga en su tesis doctoral en curso, y trabaja en diferentes escuelas de nivel medio en el equipo de orientación escolar. Ha publicado diversos trabajos sobre el tema en revistas académicas. Correo electrónico: hernanfcid@yahoo.com.ar.

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (2014). “Actualité de Sur l’État”. En: *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 1-2, N° 201-202.
- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.
- Adorno, T. y M. Horkheimer (2001). *Dialéctica de la ilustración. Fragmentos filosóficos*. Madrid: Trotta.
- Aguiló, V. y J. Wahren (2013). “Educación Popular y Movimientos Sociales: Los Bachilleratos Populares como Campos de Experimentación Social”. En: *X Jornadas de Sociología*. Buenos Aires. Universidad de Buenos Aires.
- Alvarado, S. y P. Vommaro (2010). *Jóvenes, cultura y política en América Latina: Algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lectura (1960-2000)*. Buenos Aires: CLACSO.
- Amézola, G. de (2008). *Esquizohistoria. La historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- (2010). “La enseñanza de la historia en Argentina y los problemas de enseñar historia reciente en la

- escuela”. En: *Cómo enseñar la historia reciente: Estrategias para el abordaje de pasados en conflicto*. Curso virtual de nivel posgrado del Área de Ciencias Sociales de CAICYT-CONICET. Disponible en: www.cursos.caicyt.gov.ar.
- Amézola, G. de y L. Ferri (2010). “Un estudio empírico de la conciencia histórica en jóvenes de Argentina, Brasil y Uruguay”. En: *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, N° 24. Valencia: Universidad de Valencia.
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ayos, E. J. (2014). “¿Una política democrática de seguridad? Prevención del delito, políticas sociales y disputas en torno a la ‘inseguridad’ en la Argentina (2000-2010)”. En: *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, (58).
- Ayos, E. J. y N. Dallorso (2011). “(In) seguridad y condiciones de vida en la problematización de la cuestión social: Políticas sociales y políticas de prevención social del delito”. En: *Política criminal*, 6(11).
- Bargel, L. (2009). “Socialisation politique”. En: Fillieule, O., L. Mathieu y C. Péchu (dir.). *Dictionnaire des mouvements sociaux*. París: Presses de Sciences Po.
- Barone, O. (2008). “Esa Sucia Escenografía Cartonera”. En: *La Nación. Enfoques*. Disponible en: <http://www.lanacion.com.ar>

lanacion.com.ar/982066-esa-sucia-escenografia-cartonera.

- Bernstein, B. (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Blasi, A. (2005). "Moral Character: A psychological approach". En: Lapsley, D. y F. Power (eds.). *Character Psychology and Character Education*. Notre Dame: Indiana University Press.
- Bonvillani, A., A. Palermo, M. Vázquez y P. Vommaro (2010). "Del Cordobazo al kirchnerismo. Una lectura crítica acerca de los periodos, temáticas y perspectivas de los estudios sobre juventudes y participación política en Argentina". En: Alvarado, S. V. y P. Vommaro. *Jóvenes, cultura y política en América Latina: Algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lectura (1960-2000)*. Buenos Aires: CLACSO.
- Bourdieu, P. (1960). "Guerre et mutation sociale en Algérie". En: *Etudes méditerranéennes*, N° 7.
- (1961). "Revolution dans la revolution". En: *Esprit*, N° 1.
- (1962). "La hantise du chômage chez l'ouvrier algérien". En: *Sociologie du travail*, N° 4.
- (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique, précédé de trois études d'ethnologie Kabyle*. Genève : Droz.

- (1973). “L’opinion publique n’existe pas”. En: *Les temps modernes*, N° 318.
- (1974). “Avenir de classe et causalité du probable”. En: *Revue française de sociologie*, XV.
- (1977). “Sur le pouvoir symbolique”. En: *Annales*, N° 3.
- (1979). *La distinction. Critique sociale du Jugement*. París: Minit.
- (1980). *Le sens pratique*. París: Minit.
- (1981) “La représentation politique”. En: *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 36-37.
- (1984). “La délégation et le fétichisme politique”. En: *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 52-53.
- (1990a). “Cultura y política”. En: *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- (1990b). “La ‘juventud’ no es más que una palabra”. En: *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- (1993). *La misère du monde*. París: Seuil.
- (1994). “Un acte desintereesse est-il possible?” En: *Raisons pratiques*. París: Seuil.
- (1998a). *La domination masculine*. París: Seuil.
- (1998b). *Contrafeux I*. París: Seuil.
- (2000). *Propos sur le champ politique*. Lyon: PUL.
- (2001). “Décrire et prescrire: les conditions de possibilité et les limites de l’efficacité politique”. En : *Langage et pouvoir symbolique*. París: Seuil.

- (2001). *Contre-feux II*. París: Seuil.
- (2003). *Méditations pascaliennes*. París: Seuil.
- (2011). “Estrategias de reproducción y modos de dominación”. En: *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2012). *Sur l'État. Cours au Collège de France (1989-1992)*. París: Seuil.
- (2013). *La nobleza de Estado*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P., A. Darbel, J-P. Rivet y C. Seibel (1963). *Travail et Travailleurs en Algérie*. París: Mouton.
- Bourdieu, P. y A. Sayad (1964). *Le déracinement*. París: Minuit.
- Bourdieu, P. y J. C. Passeron (1970). *La reproduction*. París: Minuit.
- Bruner, J. (1991). *Actos de Significado: Más allá de la Revolución Cognitiva*. Madrid: Alianza.
- (1992). *Realidad Mental y Mundos Posibles*. Barcelona: Gedisa.
- (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura y vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Brandão, Z. (2009). “Por una heterodoxia controlada”. En: Martínez, M. E., A. Villa y V. Seoane (coord.). *Jóvenes, elección escolar, y distinción social*. Buenos Aires: Prometeo.
- Bruno, D., A. Barreiro y M. Kriger (2011). “Representen-

- taciones sociales de la política en los jóvenes: Corrupción institucional y mentira”. En: *KAIROS*, 15(28).
- Calzado, M. y S. Vilker (2010). “Retóricas impolíticas y seguridad. Sobre los modos de interpelación de las víctimas”. En: *Revista Segurança Urbana e Juventude*, 3(1).
- Candau, J. (2008). *Memoria e identidad*. Buenos Aires: Del Sol.
- Carreras Ares, J. J. y C. Forcadell Álvarez (eds.) (2003). *Usos públicos de la historia*. Madrid: Marcial Pons.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M. y M. Borrelli (2006). “Recomponer la memoria, pensar el conflicto”. En: *Cuadernos de Pedagogía*, 362. Barcelona: Praxis
- Carretero, M. y M. Kriger (2004). *¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global*. En: Carretero, M. y J. Voss (comps). *Aprender y enseñar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- (2006). “La Usina de la Patria y la Mente de los Alumnos. Un Estudio sobre las Representaciones de las Efemérides Escolares Argentinas”. En: Carretero, M., A. Rosa y M. González (comps.). *Ense-*

- ñanza de la Historia y Memoria Colectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- (2011a). “History teaching and the common origin: How students in the American continent think about the “nation’s awakening”. En: *Culture and Psychology*, Vol. 17, N° 2. Worcester: Clark University.
- (2011b). “Historical representations and conflicts about indigenous people as national identities”. En: *Culture and Psychology*, Vol. 17, N° 2. doi: 10.1177/1354067X11398311.
- Castoriadis, C. (1993). *La Institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.
- (1995). *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa.
- Castorina, J. y G. Faigenbaum (2003). “The epistemological Meaning of Constraints in the Development of Domain Knowledge”. En: *Theory & Psychology*, 12 (3).
- Castorina, J., A. Barreiro, A. Horn, L. Carreño, E. Lombardo y D. Karabelnicoff (2010). “La categoría de restricción en la psicología del desarrollo: revisión de un concepto”. En: Castorina, J. A. (comp.). *Desarrollo del conocimiento social. Prácticas, discursos y teoría*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Chávez, M. (2005). “Juventud Negada y Negativizada:

- Representaciones y Formaciones Discursivas vivientes en la Argentina Contemporánea”. En: *Última Década*, N° 23. Valparaíso: CIDPA.
- (coord.) (2009). *Estudios sobre Juventudes en Argentina. Hacia un estado del arte 2007*. La Plata: Edulp.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Chomsky, N. (1959). “Review of Skinner’s Verbal Behavior”. En: *Language*, 35.
- Coleman, J y L. Hendry (2003). “Política, Altruismo y Acción Social”. En: *Psicología de la Adolescencia*. Madrid: Morata
- Conan, E. y H. Rousso (1994). *Un passé qui ne passe pas*. París: Fayard.
- Cullen, C. (2007). “Ciudadanía Urbi et Orbi. Desventuras de un concepto histórico y desafíos de un problema contemporáneo”. En: Cullen, C. (Comp.). *El malestar de la ciudadanía*. Buenos Aires: La Crujía.
- Daroqui, A. (2003). “Las seguridades perdidas”. En: *Argumentos. Revista Electrónica de Crítica Social*, N° 2.
- (2009). *Muertes silenciadas: la eliminación de los “delincuentes”: una mirada sobre las prácticas y los discursos de los medios de comunicación, la policía y la justicia*. Buenos Aires: Ediciones del CCC.

- Dávila, Ó., F. Ghiardo y C. Medrano (2006). *Los desheredados. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. Valparaíso: CIDPA.
- De Laire, F. (2001). “¿Identidad juvenil?: la insoportable levedad del ser (aportes para renovar el marco teórico de los estudios sobre juventud)”. En: *Persona y Sociedad*, Vol. XV (2). Santiago: Universidad Alberto Hurtado.
- Del Cueto, C. (2007). *Los únicos privilegiados*. Buenos Aires: UNGS-Prometeo.
- Delfino, G. I. (2009). *Participación Política y Factores Psicosociales: un estudio con estudiantes universitarios*. Buenos Aires: Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Tesis doctoral.
- Delfino, G. I. y E. M. Zubieta (2011). “Interés y preferencias políticas en estudiantes universitarios de la Ciudad de Buenos Aires”. En: *Perspectivas*, Vol. 8, N° 1, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Delval, J. (2006). *Hacia una escuela ciudadana*. Madrid: Morata.
- Dreyer C. y J. Ocampo (2013). “¿Qué es un movimiento social fuerte? Conceptualización de la noción de fortaleza y aplicación al caso del movimiento estudiantil 2002-2011 en Chile”. En: *Última Década*, N° 38. Valparaíso: Ediciones CIDPA.

- Duarte, C. (2005). “Trayectorias en la construcción de una sociología de lo juvenil”. En: *Persona y Sociedad*, Vol. XIX (3). Santiago: Universidad Alberto Hurtado.
- Dukuen, J. (2010). “Entre Bourdieu y Schutz. Encuentros y desencuentros en fenomenología social”. En: *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, N° 3, Año 2, CEA-CO-NICET- UNC.
- (2011a). “Retomar un debate. La teoría de la violencia simbólica en Bourdieu y la noción de Ideología en Althusser, frente al problema de la reproducción”. En: *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, Vol. 5, N° 1. Facultad de Ciencias Sociales y Políticas. Universidad Complutense de Madrid.
- (2011b). “Temporalidad, habitus y violencia simbólica. Génesis de una teoría de la dominación en la obra de Bourdieu”. En: *Avatares de la Comunicación y la Cultura*, Año 2, N° 2. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.
- (2013a). *Habitus y dominación. Para una crítica de la teoría de la violencia simbólica en Bourdieu*. Tesis Doctoral. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.
- (2013b). “Otros territorios: una discusión sobre la

- relación entre cultura y política desde Bourdieu aplicable al estudio de jóvenes escolarizados”. En: *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, N° 7. La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.
- (2015a). “Indagaciones sobre el vínculo entre política, moral y escolaridad en la perspectiva de Bourdieu”. En: *Revista Folios*, N° 41.
- (2015b). “Los usos del *habitus* en la génesis de las investigaciones antropológicas de Bourdieu (1962-1964). Contribución a un debate”. En: *Prácticas de Oficio*, N° 16.
- (2015c). “Una fundamentación merleauPontyana para la apuesta metodológica de Bourdieu en Argelia”. En: *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, N° 68. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- (2016). “Ethos y temporalidad: una antropología de orientación fenomenológica en Bourdieu”. En: *Trabajo y Sociedad*, N° 26. Santiago del Estero: Universidad Nacional de Santiago del Estero.
- Dukuen J. y M. Kriger (2015). “Educación moral y formación de disposiciones políticas en jóvenes escolarizados de clases altas: un análisis de experiencias extracurriculares de solidaridad”. Ponencia presentada en: VII Congreso Internacional de In-

- investigación y Práctica Profesional en Psicología. Buenos Aires: Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.
- Egan, K. (2000). *Mentes educadas. Cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*. Barcelona: Paidós.
- Espósito, R. (2006). *Categorías de lo impolítico*. Buenos Aires: Katz.
- Feixa, C. (2000). *De jóvenes y tribus*. Barcelona: Ariel.
- Fernández Cid, H. (2013). “¿Es posible conjugar la construcción de la identidad nacional con los valores para la acción ciudadana? Aportes desde un estudio empírico”. En: *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, 1 (7). Disponible en: <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud/issue/current/showToc>.
- (2014). *Construcción de la Identidad Ciudadana en jóvenes: Una aproximación a la Activación Emocional, los Relatos de Ciudadanía y los Valores puestos en juego en el Espacio Socio-Cultural*. Tesis doctoral. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Fillieule, O. (2012). “Travail, famille, politisation”. En: Sainsaulieu, I. y M. Surdez (eds.). *Sens politiques du travail*. París: Armand Colin.
- Freud, S. (2000). “Tótem y Tabú”. En: *Obras Comple-*

- tas*, Vol. VIX. Buenos Aires: Amorrortu.
- (2000). “Lo ominoso”. En: *Obras Completas*, Vol. XII. Buenos Aires: Amorrortu.
- (2000). “Psicología de las masas y análisis del yo”. En: *Obras Completas*, Vol. XIXII. Buenos Aires: Amorrortu.
- (2000). “El yo y el ello”. En: *Obras Completas*, Vol. XIX. Buenos Aires: Amorrortu.
- (2000). “El malestar en la cultura”. En: *Obras Completas*, Vol. XXI. Buenos Aires: Amorrortu,
- (2000). “Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis”. En: *Obras Completas*, Vol. XXII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gambara, H. (1998). *Diseño de investigaciones. Cuaderno de prácticas*. Madrid: McGraw-Hill.
- García Canclini, N. (1999). *La globalización imaginada*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gaxie, D. (2013). “Retour sur les modes de production des opinions politiques”. En: Coulangeon, P. y J. Duva (dir.). *Trente ans après La distinction de Pierre Bourdieu*, París: La Découverte.
- Gayo, M. (2013). “La teoría del capital cultural y la participación cultural de los jóvenes. El caso chileno como ejemplo”. En: *Última Década*, N° 38. Valparaíso: CIDPA.
- Gergen, M. y K. Gergen (1984). “The Social Construc-

- tion of Narrative Accounts”. En: Gergen, K. y M. Gergen (eds.). *Historical Social Psychology*. Hillsdale (N.J.): Lawrence Erlbaum Associates.
- Gojzman, D. (2007). “Mediación Narrativa y Construcción Intersubjetiva de la Identidad Ciudadana”. En: Cullen, C. (comp.). *El Malestar de la Ciudadana*. Buenos Aires: La Crujía.
- Gómez M. (2014). *El regreso de las clases*. Buenos Aires: Biblos.
- Gordon, A. y M. Moguillansky (2003). “Una mirada sobre la participación política estudiantil: el caso de la UBA”. En: Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI, San Luis.
- Grignon, C. y J. C. Passeron (1991). *Lo culto y lo popular*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Guemureman, S. (2002). “La contracara de la violencia adolescente-juvenil: la violencia pública institucional de la agencia de control social judicial”. En: Gayol, S. y G. Kessler (comps.). *Violencias, delitos y justicias en la Argentina*. Buenos Aires: Manantial-Universidad Nacional de General Sarmiento.
- (2011). *La cartografía moral de las prácticas judiciales en los Tribunales de Menores: los tribunales orales de la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Editores del Puerto.
- Gutiérrez, A. B. (2005). “Poder y representaciones: ele-

- mentos para la construcción del campo político en la teoría de Bourdieu”. En: *Revista Complutense de Educación*, Vol. 16, Nº 2.
- Hahn, C. L. (2006). “Citizenship education and youth attitudes: Views from England, Germany, and the United States”. En: Ertl, H. (ed.). *Cross-national attraction in education: Accounts from England and Germany*. Didcot: Symposium Books.
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Hardy, S. A. y G. Carlo (2005). “Identity as a source of moral motivation”. En: *Human Development*, 48.
- Harré, R. (2012). “Positioning Theory: Moral Dimensions of Socio-Cultural Psychology”. En: Valsiner, J. (ed.). *The Oxford Handbook of Culture and Psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Hein, L. y M. Selden (ed.) (2000). *Censoring History*. New York, East Gate.
- Heredia, M. (2012). “¿La formación de quién? Reflexiones sobre la teoría de Bourdieu y el estudio de las élites en la Argentina actual”. En: Ziegler, S. y V. Gessaghi (comps.). *Formación de las élites*. Buenos Aires: Manantial-Flacso.
- Higuera, D. (2013). “El sentido de ‘lo político’. Escuelas, relaciones intergeneracionales y militancias en la Ciudad de Buenos Aires”. En: *Revista*

- Argentina de Estudios de Juventud*, Vol. 1, N° 7.
 Disponible en: <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud/article/view/2038>.
- (2015). “Cambios en la transmisión y apropiación del pasado reciente en la escuela. Reflexiones a partir de un caso en la ciudad de Buenos Aires”. Ponencia presentada en el VIII Seminario internacional políticas de la memoria: Memoria. Verdad. Justicia. Debates y políticas de memoria en Argentina. Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti. Buenos Aires, 24, 25 y 26 de septiembre.
- Hobbes, T. (2001). *Leviatán: o la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hobsbawm, E. (2000). *Naciones y Nacionalismo desde 1780*. Barcelona: Crítica.
- Ignatieff, M. (1998). *Warrior's honor. Ethnic war and the modern conscience*. Nueva York: Holt.
- Kaufman, A. (2011). “Historia y memoria: algunas indagaciones teóricas para el marco analítico latinoamericano”. En: Andreozzi, G. (coord.). *Juicios por crímenes de lesa humanidad en la Argentina*. Buenos Aires: Cara o Ceca.
- Kaufmann, C. (2007). *El fuego, el agua y la Historia. La Dictadura en los escenarios educativos: memorias y desmemorias*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

- Kessler, G. (2009). *El sentimiento de inseguridad: sociología del temor al delito*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- Kruger, M. (2007). *Historia, Identidad y Proyecto: un estudio de las representaciones de jóvenes argentinos sobre el pasado, presente y futuro de su nación*. Tesis Doctoral aprobada ante FLACSO-Argentina.
- (2010a). *Jóvenes de escarapelas tomar: Escolaridad, enseñanza de la historia y formación política en la Argentina post-2001*. La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata, Observatorio de Medios y Jóvenes de la Facultad de Periodismo y Comunicación de la Universidad de La Plata y CAICYT-CONICET.
- (2010b). “El encuentro entre pedagogía y política a la vuelta de la esquina”. Artículo publicado en el Observatorio de Jóvenes y Medios de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <http://www.perio.unlp.edu.ar/observatoriodejovenes/node/113>
- (2011). “La enseñanza de la historia reciente como herramienta clave de la educación política: Narrativas escolares y memorias sociales del pasado dictatorial argentino en las representaciones de jóvenes estudiantes de la Ciudad de Buenos Aires y

- conurbano (2010-11)”. En: *Persona y Sociedad*, 25 (3).
- (2012). “La invención de la juventud, entre la muerte de las naciones y su resurrección”. En: Kriger, M. (comp.). *Juventudes en América Latina: abordajes multidisciplinares sobre identidades, culturas y políticas del siglo XX al siglo XXI*. Buenos Aires: Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas.
- (2013). *Reflexiones acerca de la despolitización y la politización juvenil en Argentina, entre la desestructuración y la reestructuración del Estado Nacional. Dossier: Juventudes políticas*. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- (2014). “Politización juvenil en las naciones contemporáneas. El caso argentino”. En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (2).
- (2015). “La política y lo político: Del dilema al problema. Análisis de las argumentaciones y propuestas de acción de jóvenes estudiantes de la Ciudad de Buenos Aires”. En: *De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales*, 4 (4).
- (2016). *La tercera invención de la juventud*. Diná-

micas de la politización juvenil en tiempos de reconstrucción del Estado-Nación (Argentina, 2002-2015). Buenos Aires: GEU.

- Krieger, M. y D. Bruno (2013). “Youth and Politics in the Argentine Context: Belief, Assessment, Disposition, and Political Practice among Young Students (Buenos Aires, 2010-12)”. En: *C@hiers de psychologie politique*, N° 22. Francia: Université de Caen.
- y C. Daiban (2015). “Del ideal del ciudadano al ciudadano en-situación: Un estudio sobre los modelos de ciudadanía y los posicionamientos subjetivos de jóvenes ciudadanos en la Argentina actual (Buenos Aires y Conurbano, 2011-13)”. En: *Folios*, N° 41. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- y J. Dukuen (2012a). “Clases sociales, capital cultural y participación política en jóvenes escolarizados. Una mirada desde Bourdieu”. En: *Question*, Vol. 35. La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.
- (2012b). “Juventud y política: hallazgos de un estudio empírico sobre las relaciones entre disposición a la participación política y capital cultural, entre jóvenes escolarizados de Buenos Aires y Conurbano (2010-12)”. V Congreso Mundial por los Derechos de la Infancia y la Adolescencia. San Juan.

- (2013). “La buena voluntad. Sentido y disposiciones hacia la política en jóvenes escolarizados de clases altas”. IV Congreso Internacional de Investigación Educativa. UNComa.
- (2014). “La política como deber. Un estudio sobre las disposiciones políticas de estudiantes argentinos de clases altas (Buenos Aires, 2011-2013)”. En: *Persona y Sociedad*, 28 (2).
- y H. Fernández Cid (2011). “Los Jóvenes y la Construcción del ‘Ciudadano Ideal’. Una aproximación a las acciones y relatos de ciudadanía de jóvenes escolarizados de Buenos Aires”. III Congreso Internacional de Investigación. La Plata: Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata.
- (2012). “Los Jóvenes y la Construcción de Identidad Ciudadana. De la identificación del ciudadano ideal a la propuesta de acción. Una aproximación a las acciones y relatos de ciudadanía de jóvenes escolarizados de CABA y Conurbano”. 2nd. ISA Forum of Sociology: Social Justice & Democratization. Buenos Aires.
- y L. Guglielmo (2011). “Memorias intergeneracionales de la Dictadura: Un estudio sobre el reconocimiento de la dimensión juvenil y de la dimensión política de los hijos desaparecidos, en narrativas biográficas de Abuelas de Plaza de Mayo”. IV Se-

- minario Internacional Políticas de la Memoria “Ampliación del campo de los derechos humanos. Memoria y perspectivas”. Buenos Aires: Centro cultural Haroldo Conti.
- Kriger, M. y A. Rosa (2014). “Injusticia social y vivencia de ciudadanía en jóvenes”. En: González Londra, F. y A. Rosa (comps.). *Hacer(se) ciudadan@. Una psicología para la democracia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- y A. Rosa (2012). “Una aproximación teórica al estudio de las relaciones entre identidad, educación ciudadana y valores en los jóvenes”. Ponencia presentada en IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Buenos Aires: Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.
- y S. Said (2015). “Subjetivación política en Bachilleratos Populares: Concepciones acerca del Estado y actitudes hacia la participación política entre estudiantes de la Ciudad de Buenos Aires”. XI Jornadas de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Kropff, L. y P. Núñez (2009). “Eje Acción, participación, opciones y estrategias políticas”. En: Chaves, M. (Ed.). *Juventudes en Argentina. Hacia un estado del arte/2007*. La Plata: Editorial Universidad de la Plata.

- La Capra, D. (1998). *History and Memory after Auschwitz*. Cornell: Cornell University Press.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. París: Gallimard/Seuil.
- Lane, J. (2006). *Bourdieu's Politics*. Londres: Routledge.
- Lee, P. (2004). "Understanding history". En: Seixas, P. (Ed.). *Theorizing historical consciousness*. Toronto, ON: University of Toronto Press.
- Lefort, C. (2007). *El arte de escribir y lo político*. Barcelona: Herder.
- Lescourret, M. A. (2013). *Bourdieu político*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Levin, F. (2008). "El pasado reciente, entre la historia y la memoria". Material didáctico del Curso de posgrado "La historia reciente como desafío a la investigación y el pensamiento en Ciencias Sociales". CAICYT-CONICET. Disponible en: <http://ecursos.caicyt.gov.ar>.
- Lévinas, E. (2002). *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad*. España: Sígueme.
- Lipovich, P. (2011). "Una Lección para Generar Vivienda Popular". En: *Página/12*. Disponible en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-166707-2011-04-21.html>.
- Lizama Gajardo, L. de los Á. (2014). "El reclamo uniformado: Problematicación de las fuerzas de seguri-

- dad en los medios gráficos de comunicación nacionales”. En VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, 3 al 5 de diciembre. Ensenada. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología.
- Lorenz, F. (2004). “Tomala vos, dámela a mí. La noche de los lápices: el deber de memoria y las escuelas”. En: Jelin, E. y F. Lorenz (comps.). *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Margulis, M. (1996). *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos.
- Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía*. Santa Fe de Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Martínez, M. E., A. Villa y V. Seoane (2009). “Parte I: Argentina”. En: Martínez, M. E., A. Villa y V. Seoane (coords.). *Jóvenes, elección escolar y distinción social*. Buenos Aires: Prometeo.
- Méndez, A. (2013). *El Colegio. La formación de una elite meritocrática en el Nacional Buenos Aires*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. París: Gallimard.
- Milstein, D. (2009). *La Nación en la escuela. Nuevas y viejas tensiones políticas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse son image et son public*. París: PUF.
- Muñoz, M. A. (2004). “Los discursos de la desocupación y la pobreza, las organizaciones de desocupados y la esfera político estatal”. En: *Laboratorio/n line: Revista de Estudios Sobre Cambio Social*, Año 4, N° 15, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Nápoli, B. (2011). “Memoria, verdad y justicia: nociones de una justicia institucional”. En: Andreozzi, G. (coord.). *Juicios por crímenes de lesa humanidad en la Argentina*. Buenos Aires: Cara o Ceca.
- Nietzsche, F. (1993). *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza.
- Nisbet, R. (1973). *The Quest for Community*. New York: Oxford University Press.
- Nora, P. (ed.) (1984). *Realms of Memory. The Construction of the French Past*, Vol. I. New York: Columbia University Press.
- Nordmann, C. (2010). *Bourdieu y Rancière, la política entre sociología y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Núñez, P. (2012). “Comportamientos políticos juveniles desde la transición democrática hasta la ‘toma’ de escuelas”. En: Kriger, M. (comp.). *Juventudes en América Latina: abordajes multidisciplinares sobre*

- identidades, culturas y políticas del siglo XX al siglo XXI*. Buenos Aires: CAICYT-CONICET.
- Núñez, P., M. Vázquez y P. Vommaro (2015). “Entre la inclusión y la participación. Una revisión de las políticas públicas de juventud en la Argentina actual”. En: Cubides, H., S. Borrelli, R. Unda y M. Vázquez. *Juventudes latinoamericanas. Prácticas socioculturales, políticas y políticas públicas*, Buenos Aires: CINDE-Manizales/CLACSO.
- Offerlé, M. (2004). *Los partidos políticos*. Santiago: LOM.
- (2011). *Perímetros de lo político*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Ortiz, R. (2002). “Globalización/Mundialización”. En: Altamirano, C. (comp.). *Términos críticos de Sociología de la Cultura*. Buenos Aires: Paidós.
- O’ Donnell, G. (2004). “El debate conceptual sobre la democracia”. En: *La Democracia en Latinoamérica. Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos*. Perú: PNUD- Alfaguara.
- Pegoraro, J. (2002). “Teoría sociológica y delito organizado: el eslabón perdido”. En: *Encrucijadas*, N° 19. Universidad de Buenos Aires.
- (2003). “Una reflexión sobre la inseguridad”. En: *Argumentos. Revista Electrónica de Crítica Social*, N° 2.
- Pereyra, A. (2009). *Las representaciones de adolescentes sobre la historia reciente de Argentina. Un es-*

tudio exploratorio de la conciencia histórica entre estudiantes de escuelas medias públicas de la Ciudad de Buenos Aires. Tesis doctoral aprobada ante FLACSO-Argentina

- Pérez, G. y A. Natalucci (2012). “El kirchnerismo como problema sociológico”. En: Pérez, G. y A. Natalucci (comps.). *Vamos las bandas. Organizaciones y militancia kirchnerista.* Buenos Aires: Trilce.
- Poupeau, F. (2007). “El capital militante. Intento de definición”. En: *Dominación y movilizaciones. Estudios sociológicos sobre el capital militante y el capital escolar.* Córdoba: Ferreyra editor.
- Poupeau, F. y T. Discepolo (eds.) (2002). *Interventions 1961-2001.* Marsella: Agone.
- Ralon De Walton, G. y J. Dukuen (2013). “Los modos de dominación en la socio-antropología de Bourdieu. Esbozo de una crítica”. En: *Estudios de Filosofía*, N° 47.
- Passeron, J.-C (2011). *El razonamiento sociológico.* Madrid: Siglo XXI.
- Prada, M. y A. Ruiz-Silva (2006). “Cinco Fragmentos para un Debate sobre Subjetividad Política”. En: Prada, M. (comp.). *Subjetividad(es) Política(s). Apuestas en Investigación Pedagógica y Educativa.* Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Raggio, S. (2006). “En torno a la ‘Noche de los lápices’. La batalla por los relatos”. En: *Puentes*, N° 18.

- (2010). “¿Historia o memoria en las aulas?” En: *Cómo enseñar la historia reciente: Estrategias para el abordaje de pasados en conflicto*. Curso virtual de nivel posgrado del Área de Ciencias Sociales de CAICYT CONICET. Dirección: M. Kriger; coordinación: M. Borrelli. Disponible en: www.cursos.caicyt.gov.ar.
- Rancière, J. (2013). *El filósofo y sus pobres*. Los Polvorines: UNGS-INADI.
- (1996). *El desacuerdo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rascovsky, A. (1975). *Filicidio, violencia y guerra*. Buenos Aires: Schapire.
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles*. Buenos Aires: Norma.
- Renan, E. (2006). *¿Qué es una nación?* Madrid: Sequitur.
- Ricoeur, P. (2002). “O passado tinha um futuro”. En: Morin, E. (Ed.). *A religação dos saberes*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- (2004). *La Memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez Alzueta, E. (2014). “Barrenando olas: el coyunturalismo de Berni”. Disponible en: <http://rodriguezesteban.blogspot.com.ar/2014/04/barrenando-olas-el-coyunturalismo-de.html>
- Rosa, A. y M. F. González (2012). “Citizenship, Virtues and Self in Multicultural Societies. A view of the

- Embodiment of Values in the Developing Self”. En: Branco, A. y J. Valsiner (eds.). *Cultural Psychology of Human Values*. Charlotte, N.C.: Information Age.
- (2014). “Cultivo de psique ciudadana”. En: González Londra, F. y A. Rosa (comps.). *Hacer(se) ciudadan@s. Una psicología para la democracia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Rosa, A., M. F. González y S. Barbato (2009). “Construyendo narraciones para dar sentido a experiencias vividas. Un estudio sobre las relaciones entre la forma de las narraciones y el posicionamiento personal”. En: *Estudios de Psicología*, 30 (2).
- Rosanvallon, P. (2006). *La contrademocracia. La política en la era de la desconfianza*. Buenos Aires: Manantial.
- Ruiz Silva, A. (2007). “¿Ciudadanía por defecto? Relatos de la Civilidad en América Latina”. En: Schujman, G. y I. Siede (comps.). *Ciudadanía para armar. Aportes para la Formación Ética y Política*. Buenos Aires: Aique.
- (2009). *La nación en los márgenes. Estudio de los elementos de carácter representacional, moral y político en relatos de nación de jóvenes de últimos grados de secundaria, de una escuela pública, en el conurbano bonaerense*. Tesis doctoral. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires.

- (2011). *Nación, Moral y Narración*. Buenos Aires: Miñó y Dávila.
- Russell, J. (2003). “Core Affect and the Psychological Construction of Emotion”. En: *Psychological Review*, 110 (1).
- Saintout, F. (comp.) (2010). *Jóvenes argentinos: pensar lo político*. Buenos Aires: Prometeo.
- (2012). “Jóvenes: nuevos modos de recrear la política”. En: Kriger, M. (comp.). *Juventudes en América Latina: abordajes multidisciplinares sobre identidades, culturas y políticas del siglo XX al siglo XXI*. Buenos Aires: CAICYT-CONICET.
- (2013). *Jóvenes en Argentina. Contra el discurso mediático. Desde una epistemología de la esperanza*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Sartre, J.-P. ([1946] 1998). *El existencialismo es un humanismo*. Buenos Aires: Ediciones del '80.
- Scavino, D. (1999). *La era de la desolación*. Buenos Aires: Manantial.
- Seixas, P. (Ed.) (2004). *Theorizing historical consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.
- Seoane, J. y E. Taddei (2002). “Los jóvenes y la antiglobalización”. En: Feixa, C., J. Saura y C. Costa (eds.). *Movimientos juveniles: de la globalización a la antiglobalización*. Barcelona: Ariel.
- Sidicaro, R. (comp.) (1998). *La Argentina de los jóve-*

- nes: entre la indiferencia y la indignación*. Buenos Aires: Unicef.
- Siede, I. (2007). “La función política de la escuela en búsqueda de un espacio en el currículum”. En: Schujman, G. e I. Siede (comps.). *Ciudadanía para armar. Aportes para la Formación Ética y Política*. Buenos Aires: Aique.
- Siede, I., M. Helman y G. Micó (2001). *Formación ética y ciudadana. Propuestas de enseñanza para segundo ciclo*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires: Dirección de Currícula.
- Spinoza, B. (2007). *Ética demostrada según el orden geométrico*. España: Tecnos.
- Svampa, M. (2001). *Los que ganaron. La vida en los countries y barrios privados*. Buenos Aires: Biblos.
- (2005). *La sociedad excluyente: la Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Taurus.
- Tiramonti, G. (2004). “Veinte años de democracia: acepciones y perspectivas para la democratización del sistema educativo”. En: Novaro, M y V. Palermo (comps.). *La historia reciente. Argentina en democracia*. Buenos Aires: Edhasa.
- Tiramonti, G. y S. Ziegler (2008). “Escuelas, acciones solidarias y la mirada sobre ‘los otros’”. En: *La educación de las élites*. Buenos Aires: Paidós.
- Torre, J. C. (2005). “La operación política de la trans-

- versalidad. El presidente Kirchner y el Partido Justicialista”. En: Baistrocchi, E. et al. *Argentina en perspectiva. Reflexiones sobre nuestro país en democracia*. Buenos Aires: UTDT.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: PPC.
- Urresti, M. (2000). “Paradigmas de la participación juvenil: un balance histórico”. En: Balardini, S. (comp.). *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. Buenos Aires: CLACSO/ASDI.
- Valsiner, J. (2004). “Culture in psychology: between social positioning and producing new knowledge”. En: *Culture & Psychology*, 10 (1).
- Vázquez, M. (2010). “Socialización política y activismo. Carreras de militancia política de jóvenes referentes de un movimiento de trabajadores desocupados”. Tesis doctoral en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- (2012a). “Relato histórico y categorías de inscripción pública del compromiso: aproximaciones al liderazgo como práctica militante”. En: *Trabajo y Sociedad*, N° 19, Santiago del Estero.
- (2012b). “Liderazgo y compromiso político desde una mirada diacrónica: una aproximación a tres generaciones de jóvenes militantes en movimientos

- de desocupados”. En: *Utopía y Praxis Latinoamericana*, Año 17, N° 57, Venezuela.
- (2012c). “Jóvenes y *gestión militante*: repensando las fronteras y significados del activismo”. Ponencia presentada en el Simposio Internacional de Investigadores en Infancias y Juventudes, CAICYT-CONICET, REDES y CINDE Manizales.
- (2013). “En torno a la construcción de la juventud como causa pública durante el kirchnerismo: principios de adhesión, participación y reconocimiento”. En: *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, N° 7.
- (2015). *Juventudes, políticas públicas y participación*. Buenos Aires: GEU.
- Vázquez, M. y P. Vommaro (2008). “La participación juvenil en los movimientos sociales autónomos. El caso de los Movimientos de Trabajadores Desocupados (MTDs)”. En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 6 (2).
- (2012). “Con la fuerza de la juventud: aproximaciones a la militancia kirchnerista desde La Ciénega”. En: Pérez, G. y A. Natalucci (comps.). *Vamos las bandas. Organizaciones y militancia kirchneristas*. Buenos Aires: Trilce.
- Vezzetti, H. (1998). “Activismos de la memoria: el escrache”. En: *Punto de Vista*, N° 62.

- (2007). “Conflictos de la memoria en la Argentina. Un estudio histórico de la memoria social”. En: Perotin-Dumon, A. (dir.). *Historizar el pasado vivo en América Latina*. Disponible en: <http://www.historizarelpasadovivo.cl/downloads/vezzetti.pdf>
- Vilker, S. (2005). *Truculencia. La prensa policial popular entre el terrorismo de Estado y la inseguridad*. Buenos Aires: Prometeo.
- Vommaro, P. (2012). “Aproximaciones a las relaciones entre juventudes, políticas y culturas en Argentina y en América Latina actuales: miradas desde las modalidades de participación política de los jóvenes en organizaciones sociales”. En: Kriger, M. (comp.). *Juventudes en América Latina: abordajes multidisciplinares sobre identidades, culturas y políticas del siglo XX al siglo XXI*. Buenos Aires: CAICYT-CONICET.
- (2013). “Las relaciones entre juventudes y políticas en la América Latina contemporánea: una aproximación desde los movimientos estudiantiles”. En: *Sociedad*, N° 32.
- (2015a). *Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina*. Buenos Aires: GEU.
- (2015b). “Hay una juvenalización de la sociedad”. En: *Página/12*. Disponible en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-278351-2015-07-31.html>.

- Vygotski, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge MA: MIT Press.
- Wacquant, L. (2005). “Indicaciones sobre Pierre Bourdieu y la política democrática”. En: Wacquant, L. (coord.). *El misterio del ministerio. Pierre Bourdieu y la política democrática*. Barcelona: Gedisa.
- (2012). “Three Steps to a Historical Anthropology of Actually Existing Neoliberalism”. En: *Social Anthropology*, 19-4.
- Wallace, M. (1996). *Mickey Mouse History and Other Essays on American Memory*. Philadelphia: Temple University Press.
- Wertsch, J. (1998). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.
- Yerushalmi, Y. (1998). “Reflexiones sobre el olvido”. En: Yerushalmi, Y., N. Loraux, H. Mommsen, J. C. Milner y G. Vattimo. *Usos del olvido*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Zibechi, R. (2003). “Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos”. En: *Observatorio Social de América Latina*, N° 9. Buenos Aires: CLACSO.
- Ziegler, S. (2004). “La escolarización de las elites”. En: Tiramonti, G. *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires: Manantial.
- Ziegler, S. y V. Gessaghi (comps.) (2012). *Formación de las élites*. Buenos Aires: Manantial-Flacso.

Este libro trata sobre la relación de los jóvenes con la política en la Argentina del Bicentenario, momento de singular politización tras la salida de la crisis de 2001, en el cual la juventud adquirió visibilidad como protagonista del proyecto nacional rescatado. Se postula entonces la “repolitización” de los jóvenes, término que sin embargo no llega a expresar el reconocimiento de los sentidos propios de esta nueva generación ni a problematizar la capacidad de la sociedad para convivir con su novedad. Respondiendo entonces a la necesidad de comprender ese particular encuentro de jóvenes argentinos con la política, en este texto se presentan y discuten hallazgos de una investigación empírica realizada en tal período, que indaga distintas dimensiones de su politización, entendida no como un estado sino como un proceso psicosocial complejo, constructivo y dinámico, que genera interrogantes situados: ¿cuáles son los sentidos y valores que adquiere la política como dimensión clave del proyecto de la *comunidad imaginada* que es la nación, a la que esta generación viene a sumarse?, ¿qué disposiciones a participar y qué experiencias encontramos entre los jóvenes?, ¿cómo piensan la relación entre “la política” y “lo político”?, ¿cómo perciben su vínculo con el Estado?, ¿qué importancia le conceden al pasado común para el presente?, ¿cómo viven y piensan la desigualdad y la conflictividad social?